



Universitetspedagogiskt centrum

Anställningsbarhet

Begrepp, principer och premisser

Elias Schwieler

UPC-rapport 2007:2

Innehåll

Inledande kommentar	3
Högskolelagen och Bologna-processen.....	3
Nivåplacering.....	3
Kunskapsformer.....	4
Generiska kompetenser	5
”Self-efficacy”-kompetenser eller mjuka kompetenser	5
Vad gör en kompetens generisk? Och vad gör den överförbar?	5
Arbetsmarknadens kompetensbehov	6
Kompetensbehovet enligt Svenskt näringsliv och KK-stiftelsen	6
Sex kategorier av kompetenser.....	6
Samarbetet mellan näringslivet och utbildningssystemet	7
Definitioner av begreppet anställningsbarhet	7
Utveckling av definitionen av anställningsbarhet	7
Alternativa definitioner av anställningsbarhetsbegreppet	8
Pedagogiska aspekter på anställningsbarhet	9
Lärandeaktiviteter och examinationsformer som utvecklar anställningsbarhet	10
Casemetoden som lärandeaktivitet.....	10
Problembaserat lärande som lärandeaktivitet	10
Examinationsportföljen som examinationsform	11
Reflektion som examinationsform	11
Att undvika examinationsformens vaghet genom ”critical incident”	12
Metodens potential att främja anställningsbarhet	12
Sammanfattning	12
Avslutande kommentar	13
Noter.....	14
Referenser	16

Inledande kommentar

Anställningsbarhet är ett begrepp som mer och mer har kommit att bli en angelägenhet för universitetet, och därigenom också en angelägenhet för undervisningen, på grund av en rad faktorer: den individualiserade arbetsmarkanden, breddade studentgrupper och anpassningen till Bolognaprocessen, för att nämna tre. Det handlar alltså om att, genom den utbildning de går, ge studenterna verktygen att skaffa sig de kompetenser som gör dem inte bara anställningsbara utan också, och vilket är lika viktigt, kompetensen att själva uppskatta, och utveckla, sin egen anställningsbarhet. Man skulle med andra ord kunna tala om anställningsbarhet i termer av de kompetenser som studenten kan använda för att utveckla och vidareutveckla sig själv och sitt eget kunnande; det vill säga anställningsbarhet som användbarhet.

I den här texten kommer följande aspekter av anställningsbarhet att behandlas:

- Högskoleförordningen och Bolognaprocessen
- Generiska kompetenser¹
- Arbetsgivarnas kompetensbehov
- Definition av begreppet anställningsbarhet
- Pedagogiska aspekter på anställningsbarhet

Texten ska i första hand ses som en övergripande introduktion till begreppet anställningsbarhet. Kunskap om ämnet är en förutsättning för att lärare ska kunna arbeta vidare med att utveckla studenternas anställningsbarhet i lärandeaktiviteter, examinationsformer och kursbeskrivningar. Texten syftar till att sätta in anställningsbarhet som begrepp i ett relevant sammanhang för lärare på Stockholms universitet.

Högskolelagen och Bolognaprocessen

Bolognaprocessens syfte och övergripande mål är följande: Att skapa ett europeiskt område för högre utbildning, EAHE, och mer specifikt:

- Rörlighet – *mobility*
- Anställningsbarhet - *employability*
- Europas konkurrenskraft attraktionskraft som utbildningskontinent-
competitiveness/attractiveness

Här framgår det klart att anställningsbarhet är en av de viktigaste delarna i Bolognaarbetet. Detta har i sin tur påverkat nivåplaceringsarbetet, arbetet med lärandemål, betygskriterier, samt beaktandet av de tagna kunskapsformerna i Högskoleförordningen.

Nivåplacering

När det gäller nivåplaceringsarbetet är det meningen att alla kurser ska jämföras med följande formuleringar i Högskolelagen § 8-9:

För utbildning på grundnivå gäller följande sex delmål:

”Utbildning på grundnivå skall utveckla studenternas

1. förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
2. förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och
3. beredskap att möta förändringar i arbetslivet

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

4. söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå
5. följa kunskapsutvecklingen, och
6. utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.”

För avancerad nivå gäller följande tre delmål:

”Utbildning på avancerad nivå skall innebära fördjupning av kunskaper, färdigheter och förmågor i förhållande till utbildning på grundnivå och skall, utöver vad som gäller för utbildning på grundnivå,

1. ytterligare utveckla studenternas förmåga att självständigt integrera och använda kunskaper,
2. utveckla studenternas förmåga att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer, och
3. utveckla studenternas förutsättningar för yrkesverksamhet som ställer stora krav på självständighet eller forsknings- och utvecklingsarbete.”

Alla de ovan citerade formerna av kunskaper, färdigheter och förmågor har bäring på hur studenterna utvecklar sin anställningsbarhet. Specifikt handlar delmål tre under både grundnivå och avancerad nivå om arbetsliv och yrkesverksamhet, men även de andra delmålen bidrar till att utveckla studenternas kompetenser när det gäller deras anställningsbarhet. Jag kommer att behandla dessa kompetenser mer ingående under rubriken Generiska kompetenser. Viktigt att notera här är dock att nivåbeskrivningarna ”i HL avser en hel utbildning. Varje enskild kurs inom en nivå behöver inte täcka in vad nivån i sin helhet skall omfatta”.² Detta medför att arbetet för att utveckla studenternas anställningsbarhet till största delen bör ligga på programnivå, eftersom de kompetenser som främjar anställningsbarhet inte helt enkelt låter sig utvecklas under en kurs/delkurs. Detta har även uppmärksammats av Knight och Yorke, i deras *Assessment, Learning and Employability*, där de argumenterar för att det är svårt att examinera anställningsbarhet på (del-)kursnivå och förespråkar att examinationen måste planeras på programnivå, men att delkurser kan bidra till att utveckla studenternas anställningsbarhet som helhet.³

I enlighet med vad som sagts om nivåplaceringsarbetet skrivs det i Rektorsbeslutet att ”[f]örväntade studieresultat skall beskriva kursens kärna och i möjligaste mån omfatta både generella och ämnesspecifika mål”.⁴ För att främja studenternas anställningsbarhet är det alltså viktigt att de generiska kompetenserna definieras specifikt som förväntade studieresultat (lärandemål). Detta innebär dock att de måste vara observerbara och kunna examineras, vilket ibland kan vara komplicerat. Ur anställningsbarhetsperspektivet kan det vara bra att beskriva de generiska kompetenserna som utvecklas under delkursen i kursbeskrivningarna utan att specificera dem som förväntade studieresultat. Det blir då en fråga om att formativt utveckla de generiska kompetenserna under delkursen.

Kunskapsformer

De kunskapsformer som har specificerats i högskoleförordningen är: kunskaper och insikter, färdigheter och förmågor, samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Dessa kunskapsformer ska tas i beaktande i de nya examensbeskrivningarna. I Rektorsbeslutet står följande:

Kunskapsformer används för att synliggöra andra delar av utbildningen än de rent ämnesspecifika innehållet och syftar till att öka studenternas anställningsbarhet [...] Framför allt handlar det om att de generella kompetenserna skall betonas och examineras i högre utsträckning än tidigare. Betoningen på anställningsbarhet betyder inte att all högskoleutbildning skall utformas som yrkesprogram. Vad som avses är att studenterna inte bara skall äga sin kunskap utan också kunna använda, tillämpa och förnya den på relevant sätt i sitt yrkesliv.⁵

Bolognaarbetet innebär alltså, för SUs räkning, att program, kurser och delkurser i högre grad måste ta med anställningsbarhet i beräkningen än tidigare, och synliggöra och medvetandegöra de generiska kompetenserna som redan finns implicita i nästan varje delkurs.

Generiska kompetenser

De generiska kompetenser jag tar upp nedan är knutna till examensbeskrivningarna i högskoleförordningen som är uppdelade enligt kunskapsformerna kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingsförmåga och förhållningssätt. När förväntade studieresultat formuleras är utgångspunkten ofta de styrande verb som beskriver kärnan i en kurs eller utbildning. Kunskapsformerna i högskoleförordningen kan beskrivas med ett antal sådana styrande verb:

Tabell 1. Kunskapsformer och exempel på styrande verb

<p>Kunskap och förståelse:</p> <p>förklara, sammanfatta, sammanställa, exemplifiera, definiera, identifiera, nämna, urskilja, ange, beskriva, kategorisera, klassificera, kombinera, indela, analysera, använda, välja, integrera, utveckla, tillämpa, bearbeta, reflektera, förutse, skapa, illustrera, skissera, jämföra, pröva, tolka, utveckla, se samband mellan, formulera sig.</p>
<p>Färdighet och förmåga:</p> <p>beräkna, bevisa, producera, visa, lösa, använda, verkställa, relatera, förbereda, planera, generera, konstruera, framställa, organisera, utarbeta, sammanfatta, argumentera, observera, intervjua, läsa, skriva, presentera, demonstrera, rapportera, uttrycka, debattera, besvara, föreslå, illustrera, redogöra, kommentera, diskutera, samarbeta, undersöka, handha, gestalta, skapa, dramatisera, visualisera, iscensätta.</p>
<p>Värderingsförmåga och förhållningssätt:</p> <p>bedöma, förklara, jämföra, relatera, argumentera, ifrågasätta, motivera, utvärdera, värdera, urskilja, kritisera, ta ställning, granska, göra urval, välja.</p>

I den mån det sker överlappningar beror det på att en kompetens inte är bunden till en viss kunskapsform. Man skulle också kunna tänka sig fler överlappningar mellan kunskapsformerna – kompetenserna ska inte ses som skrivna i sten, utan kunna användas efter de behov man har. Det viktiga är dock att dessa kompetenser är specificerade i högskoleförordningen och det är därför viktigt att kompetenser från varje kunskapsform försöks täckas in av varje kurs.

Detta hindrar inte att andra kompetenser utvecklas hos studenterna, så som till exempel förmågan att problematisera, vilken inte nämns i examensbeskrivningarna men kan vara ett viktigt moment i många kurser. Det finns, självklart, ett stort antal kompetenser som inte är explicit uttryckta i högskoleförordningen men som kan vara av stor vikt för studenterna att utveckla under en enskild kurs eller ett helt program. Läraren kan till exempel ta hjälp av olika kunskapstaxonomier, så som SOLO-taxonomin eller Blooms taxonomi, för att bestämma vilka kompetenser de vill ska ingå i en specifik delkurs, kurs, eller program.

”Self-efficacy”-kompetenser eller mjuka kompetenser

Nämnas bör också de kompetenser som inte helt enkelt låter sig examineras eller testas – de kompetenser som av Knight och Yorke kallas ”self-efficacy”-kompetenser.⁶ Med begreppet ”self-efficacy” menar Knight och Yorke ett antal ”mjuka” kompetenser vilka inkluderar självförtroende, tron på den egna förmågan att effektivt lösa uppgifter och problem, förmågan att se sina begränsningar, samt förmågan att motivera sig själv. Dessa kompetenser kan endast utvecklas under en längre tid och bör därför tas med i beräkningen på kurs- och programnivå. Eftersom ”self-efficacy”-kompetenserna är svåra att examinera summativt gäller det att utarbeta effektiva och väl fungerande formativa moment i undervisningen.

Vad gör en kompetens generisk? Och vad gör den överförbar?

Vad innebär det då att en kompetens är generisk? Och vad innebär det att generiska kompetenser är överförbara? Att en kompetens är generisk betyder att den kan ha ett vidare användningsområde än i

just den lärandekontext under vilken den behandlas i en specifik delkurs, kurs eller program. Det har alltså ingen betydelse att den generiska kompetensen utvecklas på en grundkurs i till exempel litteraturvetenskap eller geologi, eller på en delkurs som specifikt behandlar just den generiska kompetensen. Det är dess potentiella överförbarhet som har betydelse för att kallas generisk. Den generiska kompetensens överförbarhet är alltså inte given, utan beror på en rad faktorer, såsom i vilken kontext den används i och vilka andra kompetenser studenten besitter. I det senare fallet är det till exempel fråga om metakognitiv förmåga och studentens upplevda "self-efficacy."

Arbetsmarknadens kompetensbehov

Det finns en potentiell motsättning mellan arbetsgivarnas intressen, arbetsmarknadens behov och universitetets roll när det gäller anställningsbarhet. Hur mycket ska universitetet ta hänsyn till arbetsgivarnas önskemål om innehåll i kurser, till exempel? Ska universitetet ta hänsyn till vad som kan uppfattas som kortsiktig samhällsnytta? Vilken är relationen mellan bildning⁷ och anställningsbarhet? Det pågår alltså en debatt om relationen mellan arbetsgivare och universitetet. Det kan dock sägas att här handlar det om att utveckla kompetenser som generiskt kan främja anställningsbarhet och samtidigt beakta arbetsgivarnas kompetensbehov. En konflikt mellan bildning och anställningsbarhet blir då en kvasifråga, eftersom bildning som ett sätt att utveckla generiska kompetenser ger anställningsbarhet.

Kompetensbehovet enligt Svenskt näringsliv och KK-stiftelsen

Jag kommer här att beskriva arbetsgivarnas kompetensbehov med utgångspunkt i rapporten *Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige*, som har utarbetats på uppdrag av Svenskt näringsliv och KK-stiftelsen.⁸ Det finns givetvis fler arbetsgivare än de i näringslivet, men mitt exempel ska ses i kontexten av generiska kompetenser, det vill säga de potentiellt överförbara kompetenser som kan vara användbara inte endast inom arbeten i näringslivet. Med andra ord, de kompetenser som tas upp i rapporten kan ses som generiska på en större arbetsmarknad än näringslivets. De generiska kompetenserna har möjlighet att fungera lika bra för anställda inom stat, kommun och landsting.

Rapporten redogör för vilka kompetenser som näringslivet kommer att behöva i framtiden. I rapporten definieras begreppet kompetens på följande vis: "Med kompetens avses i denna rapport förmåga och vilja att utföra en uppgift genom att tillämpa kunskaper och färdigheter. Företagen har en bred syn på kompetens. Den handlar [...] om viljan och förmågan att ta ansvar och att alltid sträva efter att nå bra resultat i sitt arbete".⁹ Definitionen av kompetens skiljer sig alltså inte så mycket från den som beskrivs ovan, utan kan ses som en definition utifrån en något annan infallsvinkel.

Sex kategorier av kompetenser

När det gäller de olika typerna av kompetens delas de, i rapporten, in i sex olika kategorier:

- "Baskompetens: att kunna läsa, skriva och räkna ordentligt.
- Social kompetens: att skickligt uppfatta, bemöta och relatera till andras känslotillstånd och behov, att kunna samarbeta och kommunicera.
- Interkulturell kompetens: att behärska fler språk än svenska, att ha en öppen inställning till olika kulturer, oavsett om man möter dem i Sverige eller i andra länder.
- Analytisk kompetens: att självständigt kunna lösa problem och kritiskt bedöma olika påståenden.
- Entreprenörskompetens: att kunna identifiera möjligheter i omvärlden och omsätta dessa möjligheter i kreativ, uppfinningsrik och innovativ handling, att ha den förståelse och kunskap som krävs för att i konkret handling starta och driva verksamhet samt förmågan att engagera människor för den egna idéns genomförande.
- Ledarkompetens: att kunna organisera och leda andra människor för att nå verksamhetens mål."¹⁰

Dessa kompetenser bör med andra ord matchas mot de kompetenser som föreskrivs i högskoleförordningens examensbeskrivningar och anpassas så att de är möjliga att utveckla i specifika program, kurser och delkurser. Social kompetens, till exempel, kan passa under "self-efficacy"-kompetensen, eftersom det kan vara mycket svårt att summativt examinera hur man bemöter och relaterar till andras känslotillstånd eller självförtroende, etcetera. Det kan också vara svårt att exakt testa en sådan kompetens som att "ha en öppen inställning till olika kulturer". Här krävs, som redan nämnts, väl avvägd formativ bedömning och ett genomtänkt feedbackförfarande.

Samarbetet mellan näringslivet och utbildningssystemet

Rapporten tar vidare upp på vilka sätt ett bättre samarbete mellan näringslivet och utbildningssystemet kan utvecklas: "Det kan ske genom att utbildningssystemet:

- Utvecklar praktiska samverkansformer.
- Inför entreprenörskompetens på alla utbildningsstadier.
- Anpassar utbildningens volym och innehåll till arbetsmarknadens behov.
- Arbetar för att höja kvaliteten i grund- och gymnasieskolan.

Samt att företagen:

- Stöttar utbildningsväsendet så att undervisningen motsvarar näringslivets behov.
- På bred front sprida kunskaper, insikter och intresse för branschen bland ungdomar, vägledare och lärare.
- Tydligare kommunicerar sina kompetensbehov genom att bättre definiera både kärnkompetens och hela yrkesroller.
- Vårdar sitt varumärke på rekryteringsmarknaden."¹¹

Vad som måste till är alltså en närmare kontakt mellan näringslivet och universitetet. Det bör nämnas att de företag som kommer på olika arbetsmarknadsdagar, etcetera, ofta är större företag med stora resurser och det gäller därför att kunna hitta former för hur ett samarbete med mindre företag kan skapas. Här kan organisationer som Almega spela en roll som en sorts mellankontakt. Ett annat vanligt sätt att knyta kontakter med arbetslivet är att bjuda in gäsföreläsare och utnyttja praktikplatser (om det är möjligt inom utbildningen). Studenternas extraarbete kan också utnyttjas för att knyta an till och utveckla studenternas kompetenser.

Definitioner av begreppet anställningsbarhet

Det finns flera olika sätt att definiera begreppet anställningsbarhet. Det behandlas olika beroende på vem som använder det. Till exempel finns det en skillnad mellan hur en arbetsgivare skulle definiera begreppet och hur det definieras inom högre utbildning. En tredje definition kan vara den som används i arbetslivspsykologin. Här kommer två av dem att behandlas. Den första är formulerad av Yorke, som har definierat begreppet på följande vis:

Employability is taken as a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy.¹²

Utveckling av definitionen av anställningsbarhet

Yorke kallar det en "working definition" och betonar vidden i definitionen. Det är alltså på sin plats att utveckla vad definitionen innebär mer i detalj. Yorke framhåller, för det första, att definitionen är trolig eller sannolik. Det finns således ett moment av osäkerhet när det gäller studentens förmåga att omsätta sin anställningsbarhet till en faktisk anställning. Här spelar kontextuella faktorer, så som socioekonomiska och politiska faktorer en roll. För det andra bör man inte tolka begreppen kunskap,

förmågor och färdigheter för snävt. (Dessa begrepp kommer att behandlas separat under rubriken Generiska kompetenser). För det tredje är att få anställning inom det ämne som studenten har utbildat sig till och att ha fortsatt framgång i sin karriär inte samma sak. Vissa kompetenser är svåra att examinera på ett validerat sätt inom utbildningen och kräver en fortlöpande utvärdering under anställningen.¹³ För det fjärde kan det tänkas att anställningarna inom studentens förstaval yrke är mycket begränsade, vilket innebär att studenten får söka sig till ett alternativt yrke inom vilket studentens generiska kompetenser kommer till användning. För det femte kan det finnas en svårighet i övergången från utbildning till arbetsliv. Studenten kan finna det svårt med anpassningen till de specifika behov som arbetsgivaren har och arbetsgivaren måste ge den nyanställda tid att anpassa sig till organisationskulturen, vilket också kräver tid.¹⁴

Alternativa definitioner av anställningsbarhetsbegreppet

Den andra definitionen av anställningsbarhet är utformad av Erik Berntson som skriver en avhandling om anställningsbarhet vid Arbetslivsinstitutet. Berntsons definition av begreppet lyder: ”En individs upplevelse av sina möjligheter att skaffa sig ett nytt likvärdigt arbete”, vilket innebär att hans arbete fokuserar på redan yrkesverksamma/utexaminerade personer. Utgångspunkten här är förvisso en annan än den inom den högre utbildningen, men Berntsons definition och argumentation är ändå relevant i och med de indikatorer på anställningsbarhet han tar upp. Berntson beskriver två huvudkategorier som inverkar på en individs upplevda anställningsbarhet, nämligen kontext och individ. Kategorin kontext inbegriper dessa indikatorer: anställningsform, arbetsmiljö och arbets- och boenderegion, och kategorin individ är indelad i följande indikatorer: utbildning, erfarenhet, kön, ålder, personlighet och självförtroende.¹⁵

Situationen för studenter vid universitetet påverkas mest av individkategorin, eftersom de ofta inte har en heltidsanställning. Dock påverkar kontextkategorin studenter med extraarbete vid sidan av studierna och studenter med praktikplats. Självfallet är kontexten för studenter en annan. Här spelar faktorer som utbildningsprogram, kurs, lärare och lärandeklimat in, vilka påverkar studentens upplevda och faktiska anställningsbarhet. Jämför detta med Yorkes utläggning ovan av kontextuella faktorer som kan påverka studentens anställningsbarhet.

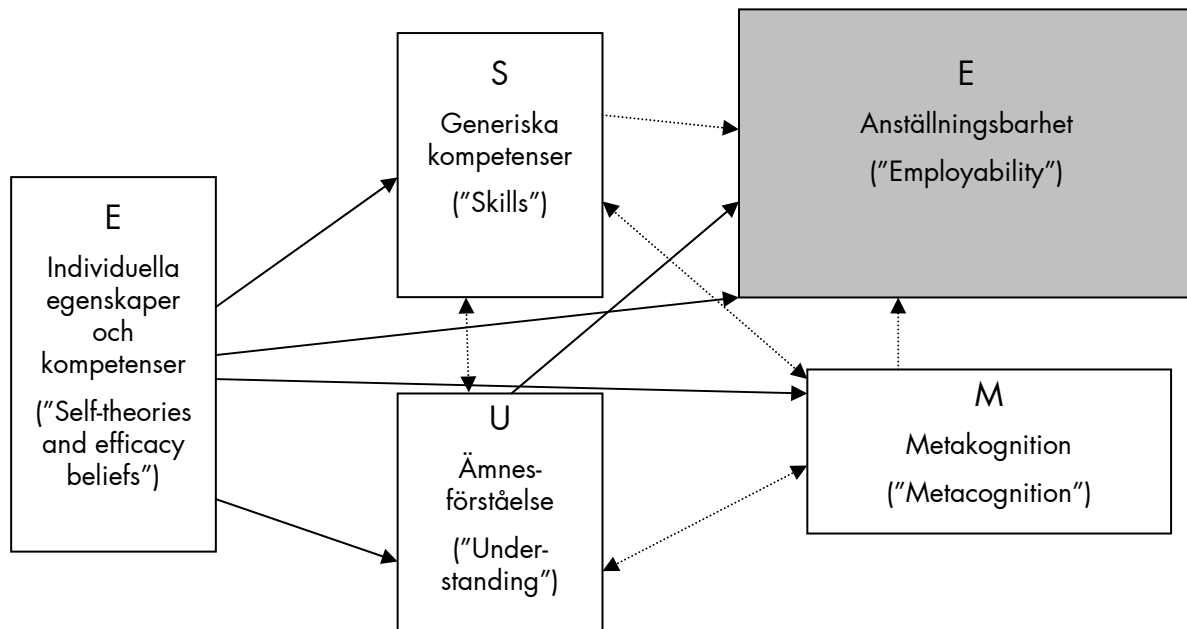
Till dessa definitioner av anställningsbarhet ska läggas studentens förmåga till självutveckling, det vill säga förmågan till livslångt lärande.¹⁶ Alltså, de två definitionerna ovan bör kompletteras med perspektivet på anställningsbarhet som användbarhet.

Jag vill framhålla att jag ser dessa definitioner som tentativa. De ska fungera som referenspunkter snarare än som determinerande, alltså som en vägledning till hur begreppet anställningsbarhet kan diskuteras. Det finns alltså ingen entydig, universal definition av anställningsbarhet och begreppet måste således, *ipso facto*, karakteriseras som arbiträrt.

Pedagogiska aspekter på anställningsbarhet

För att börja reflektera över hur en pedagogik som främjar anställningsbarhet kan se ut är Knight och Yorke's USEM-modell¹⁷ en användbar utgångspunkt:

Figur 1. Knight & Yorke's (2003, s. 8) USEM-modell



USEM står för "Understanding," "Skills," "Efficacy beliefs" och "Metacognition". Som framgår av modellen påverkas anställningsbarhet av de fyra nämnda kategorierna. "Understanding", som begrepp, är, menar Knight och Yorke, "preferred to 'knowledge' because of its implication of depth".¹⁸ I övrigt är det ett övergripande mål för högre utbildning och behöver ingen närmare introduktion. Om kategorin "Skills" noterar Knight och Yorke följande: "We follow convention by identifying 'skills' as a key element of employability, although we are critical of the term, believing that it lends itself to the view that skills are determinate achievements that can be readily measured and unproblematically transferred from setting to setting".¹⁹ Kategorin "Metacognition" definieras på följande sätt av Knight och Yorke:

We mean three things by 'metacognition': knowing what you know, knowing how it can be used, and knowing how you get new knowings. Underlying these three senses is the idea that the more we are aware of what we know and how we know, the more we are able to use our resources to good effect and go about acquiring new ones. Metacognition complements malleable self-theories²⁰ (it provides the reflective or strategic thinking) and it contributes to the continued learning that professionals need to do if they are to grow and to keep pace with changes in the demands of their work.²¹

Den kategori som färgar alla de andra är E, det vill säga individuella egenskaper och "self-efficacy"-kompetenser.²² Denna kategori är alltså grunden för främjandet av anställningsbarhet, men kanske också den svåraste att utveckla hos studenterna. Detta ställer med andra ord krav på hur man utformar lärandet i de övriga kategorierna. Enkelt uttryckt skulle man kunna säga att det gäller att planera studenternas lärande som en helhet, det vill säga att man tar ett holistiskt perspektiv på studenternas lärande.²³ Alla kategorier bidrar till att utveckla varandra. Men för att främja studentens anställningsbarhet är det viktigt att explicit medvetandegöra vilka kompetenser som främjar just anställningsbarhet.

Ett imperativ när det gäller att utveckla studenternas anställningsbarhet är således att utforma lärandeaktiviteter och examinationsformer som tar i beaktning alla fyra kategorier i USEM-modellen.

Detta medför att främjandet av anställningsbarhet måste tänkas in på kurs- och programnivå kanske mer än vad som har gjorts hittills, men samtidigt inte underutnyttja delkurserna för samma syfte.

Lärandeaktiviteter och examinationsformer som utvecklar anställningsbarhet

I det följande ger jag exempel på två lärandeaktiviteter och två examinationsformer som har potential att utveckla studenternas anställningsbarhet.²⁴

Casemetoden som lärandeaktivitet

Det första exemplet på lärandeaktivitet är vad som kallas casemetoden. Casemetoden utvecklades vid Harvard's juridiska fakultet i slutet på 1800-talet. Undervisningsmetoden bygger på specifika grundantaganden, vilka beskrivs av Jonas Nordquist och Björn E. Eriksson:

- ”Ett case ska vara ’open-ended’, det vill säga att caset måste ha mer än en plausibel tolkning. Caset får inte inbjuda till övningar av typen ’gissa svaret’.
- Ett case måste kunna tolkas genom flera olika perspektiv som därmed leder till olika slutsatser.
- Ett case måste skrivas utifrån en aktörs perspektiv och därför är ett case alltid en subjektiv betraktelse ur en persons synvinkel (Mauffette-Leenders et al. 1998).
- Ett case är alltid en situation som en person befinner sig i och därmed blir lärandet situationsbundet, kontextualiserat och placerat i relation till tidigare erfarenheter hos den enskilde [...]”.²⁵

Nordquist och Eriksson redogör också för vilka syften casemetoden kan användas:

- ”Överföra fakta till de studerande
- Koppla samman teori och praktik
- Förbättra de studerandes förmåga att fatta beslut
- Förbättra de studerandes förmåga att göra avväganden och försvara sina positioner i en diskussion
- Träna kritiskt tänkande [...]
- Förbättra de studerandes prestationsförmåga och förhandlingsteknik
- Öva de studerande i reflektion
- Presentera hur komplex verkligheten kan vara”.²⁶

Av detta framgår att många generiska kompetenser som främjar anställningsbarhet övas genom casemetoden. Understrykas bör också metodens relation till verkliga situationer, vilket har en positiv effekt för studenternas anställningsbarhet.²⁷

Problembaserat lärande som lärandeaktivitet

Den andra lärandeaktiviteten som kan användas för att främja studenterna anställningsbarhet är PBL, eller problembaserat lärande. Grundtanken med PBL är att studenten lär sig att lära, ta ansvar för och utveckla ett kritiskt förhållningssätt till sitt eget lärande och sin kunskap. Lärandet sker genom att arbeta i grupp kring ett specifikt problem som ofta sträcker sig över mer än ett ämne eller tema. Detta innebär dock inte att uppgiften examineras i grupp, eftersom själva kunskapsmålet är individuellt.²⁸

PBL har utvecklats för svenska förhållanden och använts av Hälsohögskolan i Linköping.²⁹ Ewa Olstedt beskriver arbetsgången vid användandet av PBL:

- ”Klargöra termer och begrepp (brainstorming)

- Definiera problem (systematisering)
- Inventera gruppens uppfattningar och idéer kring problemet (problemformulering)
- Systematisera inventeringen (inlärningsmål)
- Formulera inlärningsmål (utvärdering)
- Inhämta kunskap i relation till inlärningsbehoven (inläring)
- Syntetisera den nyförvärvade kunskapen (uppföljning)".³⁰

Även genom PBL är det tydligt att flera av de generiska kompetenserna som tränas är desamma som de som främjar anställningsbarhet, till exempel att arbeta i grupp, systematisera, inventera och definiera. Förutom generiska kompetenser och ämneskunskap utvecklas också metakognition och "self-efficacy"-kompetenser genom PBL (och även genom casemetoden). Med andra ord passar både PBL och casemetoden väl in i Knight och Yorke's USEM-modell.

När det gäller examinationsformer är de två jag tänker ta upp här examinationsportföljer och den reflekterande examinationsform som inkluderar loggböcker, dagböcker och "reflective journals".

Examinationsportföljen som examinationsform

Stefan Ekecrantz sammanfattar vad en examinationsportfölj är på följande sätt:

Examinationsportfölj (eng. "assessment portfolio") är en samling examinationsuppgifter som bedöms tillsammans. Det finns olika typer av examinationsportföljer som bygger på delvis olika principer. En variant är att studenten samlar samtliga examinationsuppgifter under en kurs eller delkurs till en portfölj, som sedan bedöms summativt. En annan variant handlar om att studenten aktivt väljer ut sina bästa prestationer [...]. Ofta ingår någon sorts reflektionsuppgift, där studenten får diskutera sitt lärande i förhållande till portföljens innehåll. En stor förtjänst med examinationsportföljen som metod är att den möjliggör en samlad bedömning av ett komplext och sammansatt lärande. Vidare kan portföljformatet lätt anpassas för att synliggöra en students kunskaper och färdigheter för en tänkt arbetsmarknad.³¹

Som Ekecrantz avslutar med att säga kan en examinationsportfölj vara ett bra sätt att utveckla studenternas anställningsbarhet. Knight och Yorke kommenterar examinationsportföljens användbarhet när det gäller anställningsbarhet som följer:

Portfolios, which make claims to achievement based on the student's own experiences [...] are seen to have advantages over exercises and examinations that are related less closely to the demands and realities of professional life [...]. They are also authentic in that the student is able to shape them in a way that is not possible in response to more traditional assessment methods.³²

Examinationsportföljer är alltså ett sätt att examinera som ligger närmare hur det ser ut i arbetslivet, vilket gör att studenterna utvecklar kompetensen att anpassa sig till en arbetssituation, vilket i sin tur leder till att övergången till arbetslivet förenklas. Med andra ord kan examinationsportföljen ses som ett sätt att utveckla överförbarheten av de generiska kompetenserna. Examinationsportföljen visar också arbetsgivaren inte bara vad studenten kan, utan också vad studenten kan göra – det vill säga omsätta sina kunskaper i praktik.

Reflektion som examinationsform

Den reflekterande examinationsformen, vilken till exempel inkluderar loggböcker, dagböcker och så kallade "reflective journals", har blivit en allt vanligare del av undervisning och examination. Formen lämpar sig väl för att utveckla metakognitiva kompetenser och "self-efficacy"-kompetenser utöver att den fördjupar studentens ämneskunskaper. Men den medför också vissa svårigheter. Phyllis Creme har identifierat några av dessa svårigheter och kommit med tänkbara lösningar. Det hon kallar "learning journals" är "writing that is done progressively and regularly by students during a course, as a record of

their learning”.³³ Termen är alltså ett samlingsnamn för aktiviteter som loggböcker, dagböcker och “reflective journals”.

En av svårigheterna med att examinera den här typen av text summativt är att den tenderar att vara personlig till sin karaktär. Det är å ena sidan just det som är meningen med formen, men å andra sidan gör det den också svårare att bedöma utifrån givna kunskapskriterier. Som Creme uttrycker det:

[...] on the one hand, to assess learning journals formally would demonstrate that the academy recognizes and values this different way of constructing and writing knowledge in its students; on the other hand, assessment may undermine the very qualities that we value in the journal. I have suggested a compromise that we use a range of formative kinds of assessment for the journals themselves, and then assess summatively a new final product. This would ask students to draw reflexively on their learning journal in order to develop further their writing and learning.³⁴

Att undvika examinationsformens vaghet genom ”critical incident”

För att komma runt problemet med examinationsformens “vaghet”, i brist på ett bättre ord, föreslår Creme att studenterna använder sin ”learning journal” som en grund för en ny text som mer traditionsenligt svarar mot mer bedömningsbara kriterier.

Sally Brown beskriver en metod för att examinera ”learning journals” som kallas ”critical incident”, vilken svarar mot Cremes efterlysning av en mer formell andratext, och ger förslag på hur en sådan andratext kan struktureras. Den kan innehålla:

- ”A brief description of the context.
- Perhaps a brief photocopied extract of a non-sensitive passage from the journal relating to the incident.
- A description of what the student as practitioner actually did.
- Some demonstration of the ways in which theory learned on the course influenced the student’s actions.
- An account of the outcomes of the student’s actions.
- What alternatives were considered and rejected and why.
- How the student would tackle the incident differently on another occasion and why.
- What learning the student took away from the incident and how this would affect future practice.”³⁵

Metodens potential att främja anställningsbarhet

Här blir det tydligt vilka generiska kompetenser som aktiveras genom att låta studenterna skriva en kompletterande andratext: beskriva, demonstrera, redogöra för, etcetera. På så sätt får studenterna både möjligheten att först mer informellt reflektera över sitt lärande och sedan mer formellt reflektera över sin egen reflektion, så att säga. Som Brown påpekar: ”This method [...] enables students to draw strongly upon personal experience and to adopt a positively self-critical and analytical approach to professional practice”.³⁶ Den här typen av aktivitet har, med andra ord, stor potential att främja studenternas anställningsbarhet.

Sammanfattning

Följande punkter kan fungera som en pedagogisk utgångspunkt för att främja och utveckla studenternas anställningsbarhet:

- En pedagogik som syftar till att öka studenternas anställningsbarhet grundar sig på vad studenten gör.

- Anställningsbarhet och generiska kompetenser måste tänkas in på program- och kursnivå.
- Tydlighet: generiska kompetenser på delkursnivå kan och bör specificeras, även om de inte står som lärandemål.
- Skriv in generiska kompetenser i betygskriterierna, om de står som lärandemål.
- Undervisa för livslångt lärande, det vill säga anställningsbarhet som användbarhet.
- Utnyttja examinationens styreffekter.
- Blanda traditionell examination med mer innovativa examinationsformer som utvecklar studenternas anställningsbarhet.

Avslutande kommentar

Jag vill avsluta med att än en gång citera Sally Brown:

The assessment of practice is often uncomfortable, approximate and problematic, but it is not an issue academics can evade, as increasingly the nature of what we assess in universities is changing from a focus on knowledge and understanding towards students' abilities to do useful things with what they have learned. [...] There is a need to monitor and review continuously the approaches we use for practice assessment and to commit ourselves to ongoing enhancement to assure the reliability and validity of the process.³⁷

Noter

¹ Generiska, eller generella, kompetenser är kunskapsformer som kan användas utanför den specifika kontext i vilken de utvecklas. Att lära sig analysera en pjäs av Shakespeare innebär, till exempel, inte att analyskompetensen är begränsad till Shakespearepjäser, utan kan användas till att analysera andra texter och situationer. En annan typ av generisk kompetens är till exempel social kompetens eller kompetensen att tala inför publik. Den här typen av generiska kompetenser utvecklas ofta som en bieffekt av att genomgå en högre utbildning. Det viktiga för främjandet av studenternas anställningsbarhet är att dessa generiska kompetenser medvetandegörs och presenteras tydligt för studenterna. Se vidare under avsnittet om generiska kompetenser.

² Rektorsbeslut Stockholms universitet 2007-01-18. *Riktlinjer och tidsplan för Bolognaarbetet vid Stockholms universitet, reviderad version januari 2007*. Dnr SU 50-1075-05, (s. 12).

³ Knight & Yorke (2003, s. 92–93).

⁴ Rektorsbeslut Stockholms universitet 2007-01-18. *Riktlinjer och tidsplan för Bolognaarbetet vid Stockholms universitet, reviderad version januari 2007*. Dnr SU 50-1075-05, (s. 14).

⁵ Rektorsbeslut Stockholms universitet 2007-01-18. *Riktlinjer och tidsplan för Bolognaarbetet vid Stockholms universitet, reviderad version januari 2007*. Dnr SU 50-1075-05, (s. 15).

⁶ Knight & Yorke (2004, s. 88–92). Begreppet ”self-efficacy” utvecklades ursprungligen av Albert Bandura (1977).

⁷ För en problematisering av bildningsbegreppet, se t ex Gadamer (1997) och Vinterbo-Hohr, *et al.* (2006).

⁸ Rapporten finns att ladda ner från KK-stiftelsens hemsida. Hämtad 2007-01-18, från <http://www.kks.se/templates/ArticlePage.aspx?id=8965>

⁹ *Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige* (2006, s. 6).

¹⁰ *Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige* (2006, s. 6).

¹¹ *Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige* (2006, s. 7).

¹² Yorke (2004, s. 7). Engelskans ”skills” är problematiskt ur flera aspekter, se Knight & Yorke (2004, s. 22–35).

¹³ Jag skulle vilja hävda att även de kompetenser som Yorke refererar till som svåra att sätta ett betyg på, så som framåtanda, förmåga till att arbeta i team och ledarskap, kan examineras genom framför allt formativ examination, men också genom alternativa examinationsformer. Mer om detta under rubriken Pedagogiska aspekter på anställningsbarhet.

¹⁴ Yorke (2004, s. 7 och 9). Självklart kan inte de här problemen överbryggas helt, men, vill jag åter igen hävda, de kan minimeras med hjälp av arbetsrelaterat lärande och autentisk examination.

¹⁵ Erik Berntson, PPT-presentation, 2006-11-29.

¹⁶ Se t ex Ellström, *et al.* (1996).

¹⁷ Se t ex Knight & Yorke (2003, s. 7–10).

¹⁸ Knight & Yorke (2003, s. 9).

¹⁹ Knight & Yorke (2003, s. 9). ”Skills” ska alltså jämföras med kompetenser. Se avsnittet ovan om generiska kompetenser.

²⁰ “Malleable self-theories go with a disposition to see tasks as opportunities for learning rather than as performance-oriented opportunities to demonstrate competence (or avoid showing incompetence)”, Knight & Yorke (2003, s. 9).

²¹ Knight & Yorke (2003, s. 10).

²² E-kategorin påverkas och utvecklas självklart av de andra kategorierna, även om pilarna från E är enkelriktade.

²³ Se t ex Jarvis & Parker (2005).

²⁴ Det bör nämnas att de lärandeaktiviteter och examinationsformer som det ges exempel på här kan överlappa varandra, det vill säga en lärandeaktivitet kan samtidigt fungera som examinationsform och tvärtom.

²⁵ Nordquist & Eriksson (2004, s.172-173).

²⁶ Nordquist & Eriksson (2004, s.173-174).

²⁷ För ytterligare information om casemetoden, se t ex Erskine, *et al.* (1998).

²⁸ Olstedt (2004, s.169).

²⁹ Se Kjellgren, *et al.* (1993).

³⁰ Olstedt (2004, s. 168).

³¹ Ekecrantz (2006, s. 1).

³² Knight & Yorke (2003, s. 103).

³³ Creme (2005, s. 287).

³⁴ Creme (2005, s. 295).

³⁵ Brown (1999, s. 98).

³⁶ Brown (1999, s. 98).

³⁷ Brown (1999, s. 104).

Referenser

- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bolognagruppen, Stockholms universitet. Promemoria 2006-09-26. *Bolognaprocessen och den nya högskoleförordningen*.
- Bron, A. & Wilhelmson, L. (Red.). (2004). *Lärandeprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.
- Brown, S. (1999). Assessing Practice. I Brown, S. & Glasner, A. (Red.). *Assessment in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, S. & Glasner, A. (1999). (Red.). *Assessment in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: Open University Press.
- Cremer, P. (2005). Should student learning journals be assessed? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 287–296.
- Ekecrantz, S. Promemoria 2006-05-22. NSHU-projektet Kursutveckling.se.
- Ellström, P-E. et al. (Red.). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Erskine, James A., et al. (Red.). (1998). *Teaching with Cases*. London, Ontario, Kanada: Ivey Publishing.
- Företagens kompetensbehov – en utmaning för Sverige*. (2006). Stockholm: Bromma & Brolins.
- Gadamer, H. G. (1997). *Sanning och metod: i urval*. (A. Melberg, översättning). Göteborg: Daidalos. (Först publicerad som *Warheit und methode*, 1960).
- Jarvis, P. & Parker, S. (Red.). (2005). *Human Learning: An holistic approach*. London: Routledge.
- Kjellgren, K., et al. (Red.). (1993). *Problembaserad inläring: erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Knight, P. & Yorke, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Buckingham: Open University.
- Knight, P. & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: Routledge.
- Nordquist, J. & Eriksson, B. E. (2004). Att undervisa med case. I Bron, A. & Wilhelmson, L. (Red.). *Lärandeprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.
- Olstedt, E. (2004). Problembaserat lärande. I Bron, A. & Wilhelmson, L. (Red.). *Lärandeprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.
- Vinterbo-Hohr, A., et al. (2006). The Neo-Humanistic Concept of *Bildung* Going Astray: Comments to Friedrich Schiller's thoughts on education. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 215–230.
- Yorke, M. (2004). Employability in higher education: what it is – what it is not. *Learning and Employability Series 1*. York: Learning and Teaching Support Network.