

RAPPORT 2016:7

Generiska färdigheter

Johan Berg
Pedagogisk ambassadör
Kulturgeografiska institutionen

Centrum för universitetslärarutbildning



Stockholms
universitet

Inledning

Under 2016 fick jag möjlighet att arbeta 20 procent som pedagogisk ambassadör. Inom ramen för detta genomfördes ett pedagogiskt projekt. Projektet finansierades av Centrum för universitetslärarutbildning vid Stockholms universitet. Projektet handlade om generiska färdigheter och hur de täcks i Kulturgeografiska institutionens två kandidatutbildningar Kulturgeografi och Samhällsplanering. I projektet gjordes en kartläggning av inslag och moment som kan kopplas till generiska färdigheter under sammanlagt sex terminslånga kurser, Kulturgeografi I-III och Samhällsplanering I-III. I kartlägningsarbetet hade jag betydande hjälp av Thomas Wimark och Kristina Westermark.

Projektets mål och syfte

De kunskaper och färdigheter som studenter förvärvar under högskolestudier kan enkelt delas in två typer. Den ena typen utgörs av ämnesförståelse och disciplinkunskaper. Det kan t.ex. handla om grundläggande fakta, begrepp, teorier samt perspektiv och synsätt inom en specifik disciplin. Den andra typen utgörs av generiska färdigheter och kompetenser. Det kan t.ex. handla om att kritiskt värdera information, jämföra olika ståndpunkter eller skriftlig kommunikation. Högskoleförordningens (HF) mål för generella examina på kandidat- och masternivå innehåller, utöver mål kring ämnesspecifika kunskaper, mål kring generiska färdigheter. Dessa färdigheter är inte nödvändigtvis ämnesspecifika, utan mer generella och skall kunna uppnås oavsett ämne eller huvudområde. Exempel på generiska mål i HF är att göra bedömningar utifrån vetenskapliga aspekter, att självständigt identifiera, formulera och lösa problem samt att kritiskt värdera kunskap och vetenskapens möjligheter och begränsningar och dess roll i samhället (Högskoleförordning 1993:100, Bilaga 2).

I samband med Bologna-arbetet 2006-2007 diskuterades generiska färdigheter i samband med att institutionens kurser utvecklades och anpassades. Olika moment och kurser i institutionens utbildningar skulle ges ansvar för att täcka in olika generiska färdigheter. Efter att Bologna sjösattes 2007 har de flesta kurser gjorts om och kontrollen över de generiska färdigheterna och studenternas faktiska träning i dessa är bristfällig i dagsläget. De generiska färdigheternas roll för studenters kompetens efter avslutad utbildning har inte heller diskuterats samlat sedan Bologna-arbetet. Dessutom har en stor del av lärarkollegiet bytts ut sedan dess. Det var alltså hög tid att åter ta ett samlat grepp kring detta.

Projektets övergripande mål var att sätta de generiska färdigheter som studenterna får inom Kulturgeografiska institutionens utbildningar på agendan i diskussioner, kursutveckling och examination. Projektet hade tre syften:

1. Kartläggning av inslag av olika generiska färdigheter i utbildningar och kurser vid Kulturgeografiska institutionen
2. Diskussion i lärarkollegiet kring vilka generiska färdigheter institutionen önskar att studenterna har efter avslutad utbildning, och hur dessa färdigheter täcks in i dagsläget
3. Kursutveckling för att träna och examinera studenterna i de generiska färdigheter som identifierats under föregående punkt.

Intresset för generiska färdigheter inom högre utbildning har ökat de senaste 20 åren. I ett större sammanhang kan det ökade intresset av de generiska färdigheterna sättas samman med övergången från "know that" till "know how" inom universitetsutbildningar världen över (Saunders 2011 s. 466). En övergång till "know how" har skett som ett sätt att skapa utbildade studenter, som kan konkurrera i en global värld med högre utbildad befolkning. "Know how" förutsätter att faktakunskap får stå tillbaka för mer generiska färdigheter. Ett ökat intresse för generiska färdigheter har också sammankopplats med den s.k. massutbildningen, där allt större andel av befolkningen studerar på högskola och universitet. Från att tidigare främst ha rekryterat studenter med akademisk och studievan bakgrund, utbildar högskolor och universitet idag studenter från alla samhällsgrupper (Davies 2013).

Generiska färdigheter i forskningen

Det råder delade meningar om generiska färdigheter är oberoende eller beroende av disciplin. Det finns undersökningar av hur man ser på generiska färdigheter inom olika discipliner. Det har i dessa visat sig att det är stor skillnad mellan disciplinerna. När man undersökte de generiska färdigheterna kritiskt tänkande, problemlösning och kommunikation var en av slutsatserna att dessa var avhängiga den epistemologi som finns inom de olika disciplinerna, d.v.s. synen på hur man får kunskap. Inom fysik ser man på t.ex. kritiskt tänkande på ett sätt medan man inom juridik ser på kritiskt tänkande på ett annat sätt (Jones 2009).

Flera generiska färdigheter är alltså åtminstone delvis sammankopplade med disciplin och ämnesområde. Dock finns mycket som talar för att de ändå fungerar transformerande, eftersom lärandet eller förvärvandet av dem innebär att studenter intar mer informerade positioner (Jones 2009).

Andra forskare menar att de generiska färdigheterna och kompetenserna inte nödvändigtvis är bundna till en viss disciplin. Det som är utmärkande för generiska färdigheter och kompetenser är att en sådan färdighet eller kompetens som förvärvas i ett sammanhang sedan kan överföras till och omsättas i ett annat okänt sammanhang (Chalmer & Partridge 2013). Det är denna överförbarhet mellan sammanhang som i detta arbete är kärnan i de generiska färdigheterna, och som gör dem generiska.

Olika syn på generiska färdigheter

Vid undersökningar av hur universitetslärare vid olika universitet såg på generiska färdigheter, och hur de förvärvas av studenter samt förekommer i undervisning och kursplaner, framkom fyra olika synsätt (Barrie 2004 och 2007). Det första synsättet utgörs av de lärare som ansåg att dessa färdigheter är *förkunskaper*, som studenterna skall ha med sig från tidigare studier utanför universiteten. I dessa fall ingår inte generiska färdigheter i universitetsutbildningen. Det andra synsättet utgörs av dem som ansåg att generiska färdigheter är ett *komplement* till disciplinkunskapen, och där generiska färdigheter lärs ut i särskilda kurser med egna kursplaner. Det tredje synsättet såg de generiska färdigheterna som *överförbara* från ett sammanhang till ett nytt okänt sammanhang. Inom denna grupp fanns olika sätt att lära ut dessa. De kunde läras inom disciplinkunskapen genom att färdigheterna skrevs fram som särskilda lärandemål i kursplanerna, eller genom den läroprocess som disciplinkurserna gav upphov till utan att vara framskrivet i kursplanerna. Ytterligare ett sätt som studenter förvärvar generiska färdigheter inom detta synsätt, är genom engagemang i de erfarenheter och lärande man som studenter gör under en kurs. Det fjärde synsättet, slutligen, utgörs av de lärare som ansåg att generiska färdigheter i första hand skall ses som *möjliggörande* av studenters begåvning och egenskaper. Studenter förvärvar enligt detta synsätt de generiska färdigheterna genom engagemang i de erfarenheter som görs under kurser, men också genom att engagemang och deltagande i det akademiska livet som helhet.

Detta visar att det finns vitt skilda synsätt på generiska färdigheter, och att samtliga synsätt sannolikt finns mer eller mindre uttalade på många universitetsinstitutioner.

De två synsätt (överförbarhet och möjliggörande), som ser generiska färdigheter som en integrerad del av universitetsutbildningar och ämneskurser, utesluter inte nödvändigtvis varandra. Det handlar i stället om olika nivåer av generiska färdigheter, där man gällande överbarheten talar om mer ämnesspecifika färdigheter som t.ex. informationslitteracitet, kommunikation och intellektuell självständighet, och gällande möjliggörandet talar om globalt medborgarskap, vetenskaplighet och livslångt lärande (Chalmer & Partridge 2013). Forskning visar också att bäst resultat uppnås genom att lärandet av dem bäddas in i ämneskurserna (ibid). Detta inbäddande kan ske på olika sätt, som framgick ovan.

Resultaten och resonemanget kan sammanställas i följande figur:

Figur 1: Akademikers uppfattningar om generiska färdigheter, hur de förekommer i universitetsutbildningar och hur studenter lär sig och utvecklar generiska färdigheter. Efter Barrie 2007 s. 445.

How generic attributes are developed			Referential (what is meant by the structure)		
			Supplementary	Integrated	
Structural (internal and external horizon)	Focus on Teacher and Teaching	Not part of any curriculum	1. REMEDIAL: Not usually part of university teaching	Förkunskap	
		A secondary curriculum	2. ASSOCIATED Generic attributes are taught as a discrete subset of the teaching in university courses		Komplement
		Disciplinary Curriculum content		3. TEACHING CONTENT: Generic attributes are taught in the context of teaching the disciplinary knowledge	Överförbarhet
		Disciplinary Curriculum process		4. TEACHING PROCESS: Generic attributes are taught through the way the course disciplinary knowledge is taught	
	Focus on Learner and Learning	Course experience		5. ENGAGEMENT: Generic attributes are learnt through the way students engage with the course's learning experiences	Möjliggörande
		University experience		6. PARTICIPATORY: Generic attributes are learnt by the way students participate and engage with all the experiences of university life	

I undersökningen av de generiska färdigheterna inom detta projekt finns det alltså anledning att inte endast undersöka vilka generiska färdigheter som täcks inom institutionens kurser, utan också på vilket sätt de lärs ut och förekommer inom olika kurser och moment.

Generiska färdigheter och lärande

I samband med införandet av Bologna gjordes kursplaner om. Kurserna skulle bli målstyrda och målen formulerades som förväntade studieresultat, d.v.s. vad studenten förväntades kunna efter avslutad kurs. På Kulturgeografiska institutionen formulerades målen utifrån aktiva verb, som beskrev vad studenten skulle kunna göra efter avslutad kurs. Vägledande i arbetet var också att de aktiva verben representerar olika typer av kunskaper och färdigheter, samt att de var olika svåra att genomföra. På institutionen användes huvudsakligen Blooms taxonomi i detta arbete, där verben delades in i olika nivåer. Den enklaste nivån handlar t.ex. om att "redogöra" och "återge", och de högre och svårare nivåerna handlar t.ex. om att "jämföra", "urskilja" och "kontrastera". Bakom det hela ligger också en tanke att ju högre upp i nivåerna verben förekommer desto djupare inläring erhålls av studenterna, där t.ex. verbet urskilja förutsätter både breda ämneskunskaper och en förmåga att sortera i denna bredd (Biggs 2003 s. 48).

På samma sätt som verbens nivå speglar inlärningsdjupet, finns också anledning att lyfta fram att flera av verben på högre nivåer i Blooms taxonomi återpeglar generiska färdigheter. I föreliggande projekt finns en tanke att ju högre upp i Blooms taxonomi verben förekommer, desto mer handlar det om att

studenten, utöver breddad och fördjupad ämneskunskap, också tränas i generiska färdigheter. Till exempel handlar ”återge” och ”beskriva” om ren faktakunskap och ytligt lärande, medan ”värdera” och ”välja ut” handlar både om kunskap i fältet och förmåga och färdighet att göra ett urval eller att värdera kunskap. Att göra ett urval eller att värdera är dessutom en generisk färdighet i sig. Denna tanke har stöd i den diskussion som finns gällande ”thinking skills”, som ses som en generisk färdighet, på så sätt att ju högre upp i nivå man kommer i Blooms taxonomi desto högre nivå på ”thinking skills” (Oliver et al 2007). Tanken finns också i diskussionen om kritiskt tänkande som generisk färdighet.

Diskussionen kring kritiskt tänkande

En viktig generisk färdighet är kritiskt tänkande i en vid mening. I kritiskt tänkande ingår egentligen flera generiska färdigheter, som att kunna göra bedömningar på vetenskaplig grund, att värdera källor till kunskap, att utvärdera kunskap etc. Forskning kring studenters utveckling av kritiskt tänkande inom högre utbildning har identifierat två generella aspekter på kritiskt tänkande (van der Wal 1999). Den ena typen är situationsbaserat kritiskt tänkande, d.v.s. den typ av kritiskt tänkande som behövs för beslutsfattande inom praktiska yrken i yrkeslivet. Dessa har en praktisk situationsbunden komponent, t.ex. socialt arbete eller polisyrket. Den andra typen är epistemologiskt kritiskt tänkande, d.v.s. den typ av kritiskt tänkande som används i discipliner där kunskapen är mer teoretisk än situationsbaserad, som t.ex. humaniora och naturvetenskap. Här är process ofta i fokus, och man eftersträvar en djupare förståelse genom t.ex. en kritisk värdering av källor.

I en artikel av Hammer och Green (2011) diskuteras kritiskt tänkande som en generisk färdighet, dess relation till disciplinkunskap och progression gällande förmågan till kritiskt tänkande. Utifrån ett arbete med att utveckla ett prov i kritiskt tänkande gjorde de följande iakttagelser. Förmågan och färdigheten att tänka kritiskt ur en epistemologisk synvinkel kräver ingående disciplinkunskap. Förstaterminsstudenter kunde utan större svårigheter identifiera ett problem i en text/ett fall. De hade dock betydligt svårare att värdera problemet, dess relevans och dess orsakssammanhang. Detta berodde på att de saknade grundläggande kunskaper i disciplinen, disciplinens sätt att resonera (diskurs) och hur man tänker inom en viss disciplin. Studenterna nådde endast upp till nivå 1 i Blooms taxonomi. Slutsatsen är att kritiskt tänkande är beroende av disciplinkunskap, och att färdigheten kritiskt tänkande måste byggas underifrån med början i disciplinkunskapen. I detta arbete behövs också lärarstöd kring kritiskt tänkande, det som i den engelska litteraturen kallas ”scaffolding”, vilket innebär ”stor utmaning i uppgiften – mycket stöd/support” från lärare (Hammer & Green 2011 s. 311).

Braun (2004) menar att för att nå upp till Blooms nivå 4 (analysera) krävs följande förmågor för att tänka kritiskt när man ägnar sig åt läsning av en text: identifiera uttalade och implicita antaganden, identifiera orsak- och verkanrelationer, utvärdera information från flera perspektiv samt att värdera styrkor och svagheter hos olika alternativ. Det krävs med andra ord en hög grad av beläsenhet inom en disciplin, innan en student kan göra detta. Artikeln mynnar ut i en modell kring hur man kan tänka kring studenters utveckling av förmågan kritiskt tänkande under en utbildning. Modellen grundar sig i Blooms taxonomi och dess olika nivåer (Hammer & Green 2011 s. 312, efter Braun 2004):

Termin 1: Studenten kan *beskriva* grundläggande modeller inom en disciplin och *använda* verktyg för att tillämpa dessa modeller i vissa för studenten hanterbara sammanhang.

Termin 2: Studenten kan *analysera* antaganden bakom modeller, *utvärdera* värdet av verktyg samt *använda* modeller och verktyg i mer utmanande sammanhang.

Termin 3: Studenten kan *värdera* lämpligheten i existerande modeller och verktyg samt *designa/utforma* mer lämpliga om nödvändigt.

Av denna genomgång framgår att flera generiska färdigheter, bland annat kritiskt tänkande, är sammansatta och komplexa. Dels förutsätter de en viss bredd i ämneskunskaperna, dels inbegriper de egentligen flera färdigheter. De är också sammansatta i den meningen, att då de formuleras som verb i t.ex. lärandemål, hänger de samman med den taxonomi för lärande som diskuterats ovan. De kan därmed också kopplas till ett djupare lärande, eftersom de vanligtvis hamnar på en hög nivå i taxonomin.

En generell slutsats utifrån denna genomgång är att man måste tänka nedifrån och upp gällande utveckling och progression kring studenters förmåga till kritiskt tänkande och andra generiska färdigheter. Detta innebär att man måste ta det från grunden, inom disciplinkunskapen, men också att man börjar med mer grundläggande kunskap kring modeller, antaganden och perspektiv för att sedan ta steget att studenten skall kunna använda och värdera modeller, antaganden och perspektiv till att också (ytterligare senare) kunna identifiera brister hos existerande modeller, antaganden och perspektiv till att även kunna formulera egna (nya) modeller, antaganden och perspektiv.

Kartläggningen av generiska färdigheter

Frågeställningar

Inför kartläggningen ställdes två frågeställningar upp.

1. Vilka generiska färdigheter förekommer i institutionens kandidatutbildningar, och i vilken utsträckning förekommer de? I dagsläget saknas överblick över de sammanlagt sex terminslånga kurserna som omfattades av kartläggningen.
2. På vilket sätt förekommer inslagen med generiska färdigheter? När de förekommer, är de inbäddade i kursen/momentet eller är de ett parallellt spår. Frågan är tillkommen med anledning av de resultat som finns i forskningen, och där bäst resultat gällande studenters förvärvande av generiska färdigheter kan konstateras när de är inbäddade (se ovan).

Metod

Innan kartläggningen identifierades ett antal generiska färdigheter som skulle belysas utifrån högskoleförordningens mål för generella examina samt färdigheter som projektgruppen identifierade. I detta skede gjordes inga anspråk på en komplett lista över generiska färdigheter, utan det handlade mer om att få ett hanterligt antal att belysa inom projektet. Kartläggningen genomfördes genom en genomgång av kursplaner i kombination med kurs-/momentanvisningar. Fokus i genomgången var de lärandeaktiviteter som kunde avläsas genom lärandemålen i kursplaner, övningar och olika typer av uppgifter som framkom i kurs-/momentanvisningar samt en genomgång av examinationer och examinationens form. I de fall osäkerheter fanns kring vad en övning eller uppgift faktiskt innebar med avseende på lärandeaktiviteter genomfördes också intervjuer med kurs-/momentansvarig lärare. Kartläggningen genomfördes för institutionens två kandidatutbildningar, Kulturgeografi I-III och Samhällsplanering I-III. Allt på grundnivå.

Lärandeaktiviteterna kopplades sedan till de generiska färdigheter som togs fram i steg ett. Därefter räknades helt enkelt antalet tillfällen som studenterna genomförde en uppgift under tre terminer, inom respektive utbildning.

Följande generiska färdigheter valdes ut för kartläggningen:

- Hantera tidsramar (göra uppgifter inom tidsram),
- Teknikanvändning (använda tekniska hjälpmedel och datorprogram)
- Muntlig kommunikation,
- Skriftlig kommunikation,
- Samarbetsförmåga (lösa uppgifter i grupp),
- Föra dialog mellan individer (genomföra gruppdiskussion),
- Informationskompetens (söka och värdera information),
- Fältarbete (samla in data genom fältarbete)
- Ta eget ansvar (visa på självständighet och lösa individuella uppgifter),
- Problemlösning (lösa en uppgift)
- Kritiskt tänkande (visa på värderingsförmåga)
- Studieteknik

Resultat (tabeller)

Resultatet från kartläggningen presenteras i tabellform. En pinne i tabellen är ett (1) tillfälle under kursen/momentet som studenterna möter respektive färdighet, i form av övningar, uppgifter eller examinationer.

Grundmaterialet återfinns i bilagorna 1 och 2.

Tabell 1: Kulturgeografi I-III

	Tid	Teknik	Muntl. kom.	Skriftl. kom.	Samarb.	Dialog	Info. komp.	Fältarb.	Eget ansv.	Probl.-lösn.	Kritiskt tänk	Studie-teknik
KG1 Mom 1		II	III	III	III		II	I	I	I		
KG1 mom 2 landskap och miljö	I	I	II	II	II		II	I	I	I	II	
KG1 Mom 3 GIS	II	IIII	I	II	IIII		IIII			IIII		
KG1 mom 4 UOS	III		III	III	I			I	II	II	II	I
KG2 mom 1 MUG			IIII	IIII	IIII		IIII		II	III	III	
KG2 mom 2 miljöutmaningar	I		IIII	IIII	II	I	III	I	I	I	II	
KG2 mom 3 eko geo	II	I	IIII	IIII	II	I	IIII	I	II	II	II	
KG2 mom 4 uppsats	I		III	III		I	I	I	I	I	III	
KG2b mom 1 landskaps arkeologi	I		II	II	I	I	II	I	I	I	I	
KG2b mom2 historisk geo med tillämpn			II	II					II		II	
KG3 mom 1 metod	I		IIII	IIII		I	I		III	III	III	
KG3 mom 2 uppsats	I		II	II		I	I		I	I	II	
Frekvens:	a: 12 b:10	a:8 b:7	a:31 b: 22	a:32 b:23	a:19 b:12	a:5 b:4	a:23 b:14	a:6 b:5	a:14 b:14	a:19 b:14	a:19 b:15	a:1 b:1

Kommentar: Kulturgeografi II kan läsas i två alternativ, KG2 och KG2b i tabellen.

Tabell 2: Samhällsplanering I-III

	Tid	Teknik	Muntl. kom.	Skriftl. kom.	Samarb.	Dialog	Info. komp.	Fältarb.	Eget ansv.	Probl.-lösn.	Kritiskt tänk
SPL Ia	III	I	III	III	II	I		I	I	III	III
SPL Ib	II		II	I	II	I	I			I	II
SPL Ic	I			I	I			I		I	
SPL I Mom 2	IIII	IIII	III	III	III		I		I	III	III
SPL II Mom 1	II		III	II	II	II					
SPL II Mom 2	I		I	I	I	I	I			I	I
SPL II Mom 3	I		II		I	I		I		I	II
SPL II Mom 4	I		I	I	I	I				I	I
SPL II Mom 5	III		III	III	II				I	III	III
SPL II Mom 6	I		I	I	I	I	I	I		I	II
SPL III Mom 1	III		III	IIII	I		I		III	II	III
SPL III Mom 2	A: IIII B: IIIII C: I	A: B: C:	A: IIII B: IIIII C: IIII	A: II B: II C: I	A: I B: IIII C: II	A: B: C: I	A: I B: II C:	A: B: I C: II	A: III B: C:	A: II B: IIIII C: II	A: IIIII B: IIIII C: I
SPL III Mom 3	II		II	I		I	I		II	I	II
Frekvens:	A: 28 B: 29 C: 25	5	A: 28 B: 29 C: 28	A: 23 B: 23 C: 22	A: 18 B: 21 C: 19	A: 9 B: 9 C: 10	A: 7 B: 8 C: 6	A: 4 B: 5 C: 6	A: 11 B: 8 C: 8	A: 20 B: 23 C: 20	A: 27 B: 27 C: 23

Kommentar: Samhällsplanering III kan läsas i tre alternativ, A, B och C i tabellen. Det är under moment 2 som alternativen finns.

Studieteknik förekommer inte på Samhällsplanering I-III

Slutsatser av kartläggningen

Resultatet av kartläggningen visar att institutionen förhållandevis väl täcker ett antal generiska färdigheter under de två kandidatutbildningarna. Institutionens kandidatstudenter tränas återkommande i flera färdigheter. Kartläggningen visade också att vissa färdigheter täcktes i lägre grad, framför allt gällde det studieteknik (SPL+KG), teknik (SPL), informationskompetens (SPL) och dialog (KG). Här har kartläggningen visat på utrymme för förbättringar. Kartläggningen på kurs-/momentnivå visar också att vissa generiska färdigheter inte förekommer under långa perioder. Till exempel gällde detta färdigheten informationskompetens, som överlag förekommer i liten utsträckning inom samhällsplanering, och som inte förekommer under sammanlagt tre moment under andra terminen i samhällsplanering. Likaså färdigheten eget ansvar, som knappt förekommer alls under andra terminen i samhällsplanering, trots att man kan vänta sig en progression gällande eget ansvar från termin ett till två. Dessa resultat visar på brister som bör åtgärdas. Inom de terminerna i kulturgeografi var det en jämnare spridning av de generiska färdigheterna som undersöktes i projektet. Här var det framför allt färdigheten dialog som förekommer i liten utsträckning överlag. Även här visar kartläggningen på utrymme för förbättringar.

Kartläggningen har också visat att de generiska färdigheterna som undersöktes i detta projekt i de flesta fall är integrerade och inbäddade i kurserna. I vissa fall är de framskrivna i kursplanerna, genom särskilda lärandemål, men flertalet av de undersökta färdigheterna är snarare att betrakta som en del av den lärprocess som kursen ger upphov till. Det kan i det senare fallet handla om särskilda uppgifter eller övningar som genomförs inom en kurs, där ämneskunskapen som förvärvas finns framskrivet i kursplanen, men där själva genomförandet ger en byggsten till en eller flera generiska färdigheter, som inte är framskrivna i kursplanen

Workshopen med lärarkollegiet

I november 2016 hölls en workshop kring generiska färdigheter i institutionens utbildningar med institutionens lärare. Workshopen inleddes med en bakgrund om och forskning kring generiska färdigheter, samt en presentation av den kartläggning som hade genomförts. Därefter diskuterades resultaten, och hur vi skulle omsätta dem i kursutvecklingsarbetet.

Ett resultat av workshopen var att det inte framkom några ytterligare generiska färdigheter, som i dagsläget inte täcks i utbildningarna. Lärarkollegiet uttryckte att det är viktigt att institutionen tidigt i utbildningarna lär ut och tränar studenterna i ett akademiskt förhållningssätt. Det akademiska förhållningssättet omfattar flera av de kartlagda generiska färdigheterna, framför allt kritiskt tänkande, informationskompetens och problemlösning, och kan därmed sägas utgöra en större helhet

Ett annat resultat av workshopen är att lärarkollegiet tog fasta på att bygga underifrån, i meningen att det är viktigt att studenterna får en bra start i början av utbildningen. Diskussionen mynnade ut i att det är viktigt att börja tidigt med enklare generiska uppgifter och övningar och att lärartid avsätts för formativ återkoppling på hur studenterna löste uppgifterna. I diskussionen kopplades detta också samman med att tidigt i utbildningen få in studenterna i det akademiska förhållningssättet. Detta resultat har sedan blivit styrande för det kursutvecklingsarbete som har genomförts inför läsåret 2017/2018, där fokus har legat på de första tio veckorna på den första terminen. Arbetet med progression och hur institutionen bygger vidare på de första tio veckorna är nästa steg, liksom arbetet med att täcka de färdigheter som täcks i lägre grad i dagsläget. Detta utvecklingsarbete vidtar kommande läsår.

Diskussion

En sak som framkom under projektets gång och när resultaten av kartläggningen blev klara var att kartläggningen i sig inte säger något om hur institutionen säkerställer att studenterna verkligen har förvärvat de generiska färdigheterna. Kartläggningen visar endast i vilken kvantitativ utsträckning studenterna möter en generisk färdighet som kan utmynnas i en generisk färdighet. Eftersom de generiska färdigheterna i de flesta fall är inbäddade i kurserna, och inte framskrivna i kursplanerna,

examineras sällan den generiska färdigheten. Inte heller värderas och betygsätts stunderans insats/kvalitet gällande den generiska färdigheten. Den visar inte graden av svårighet i uppgiften och därmed inte heller om det föreligger progression eller inte gällande de enskilda färdigheterna som undersöktes.

I de flesta fall där studenter möter generiska färdigheter sker det på ett inbäddat sätt, där studenterna tränas i en generisk färdighet i samband med att ämneskunskaper prövas och examineras. Detta kan karaktäriseras som att studenterna successivt övar sig i olika generiska färdigheter indirekt under utbildningens gång. Eftersom de generiska färdigheterna vanligtvis inte är framskrivna i kursplaner och inte heller på ett direkt sätt examineras och betygsätts, får studenterna inte heller någon återkoppling kring de generiska färdigheterna. Man kan konstatera att det i de flesta fall handlar om att det förutsätts att studenterna har förvärvat dessa färdigheter, eftersom de har tränats i dem. Det är dock viktigt att i detta sammanhang framhålla att det är skillnad i att indirekt öva en generisk färdighet och att aktivt lära ut och att lära sig en sådan färdighet.

För vissa av de undersökta generiska färdigheterna kan man anta att det till stor del handlar om mängdträning. Till exempel gäller det muntlig och skriftlig kommunikation, dialog och eget ansvar, som samtliga är svåra att lära ut inom en disciplin och där träning successivt torde ge ökad färdighet.

Andra av de generiska färdigheterna som undersöktes är mer komplexa och förutsätter både ämneskunskap och en viss bredd i ämneskunskapen samt en särskild kompetens att utföra en uppgift på ett visst sätt. Det handlar t.ex. om färdigheterna kritiskt tänkande, värderingsförmåga, problemlösning och informationskompetens. Samtliga dessa mer komplexa färdigheter är centrala komponenter i det som kan kallas ett akademiskt förhållningssätt. Vid workshopen med lärarkollegiet framstod ett akademiskt förhållningssätt som en av de viktigaste färdigheterna som institutionen bör sträva efter i kandidatutbildningarna. I dessa fall handlar det delvis om mängdträning, men viktigare är att de aktivt lärs ut och att studenterna aktivt lär sig dem. Här visar forskning att färdigheterna behöver byggas upp underifrån och med stöd från lärare, det som i den engelskspråkiga litteraturen kallas för ”scaffolding”, för att det skall lyckas. Att bygga underifrån innebär således både att utgångspunkten tas i ämneskunskaperna, och att eftersträva en viss bredd i dessa, samt att det finns en progression gällande graden av svårighet i uppgifterna som ger dessa färdigheter, där man börjar med enklare uppgifter och att de gradvis blir svårare eller mer komplexa. Med stöttning från lärare avses både lärarledd undervisning och, framför allt, att studenterna får formativ återkoppling på hur de utvecklas i dessa mer komplexa generiska färdigheter.

Framåtblick - kursutveckling

Kartläggningen har visat på brister och luckor gällande hur institutionen tränar studenter i vissa generiska färdigheter. Projektet som helhet i kombination med den workshop som hölls med lärarkollegiet har visat att de mer sammansatta färdigheterna bör byggas upp underifrån med stöd från lärare. Det utvecklingsarbete som planeras mot bakgrund av projektets resultat kan delas in i arbete på kort respektive längre sikt.

På kort sikt kommer några av de brister och luckor som identifierades att åtgärdas till våren 2018. Ett exempel är ett moment på andra terminen i samhällsplanering som handlar om Plan- och bygglagen och Miljöbalken. Momentet har tidigare handlat om att studenterna skall återge och redogöra för viktiga delar av lagstiftningen. Det har nu gjorts om och kommer att handla om att studenterna skall lära sig att leta upp information och värdera lagstiftningen (informationskompetens), samt kritiskt värdera hur lagstiftningen påverkar och används i samhällsplanering.

På kort sikt kommer också arbetet med att bygga upp underifrån med stöd från lärare att inledas hösten 2017. Under terminens första tio veckor kommer ett antal generiska färdigheter att introduceras och en gradvis progression kommer att ske. Både samhällsplanering och kulturgeografi omfattas. När det gäller de mer komplexa färdigheterna som ingår i detta, kommer här att redogöras för färdigheten kritiskt tänkande och att värdera information.

1. Första två veckorna på båda programmen kommer studenterna att lösa olika uppgifter kopplade till den introducerande kurslitteraturen inom respektive kurs. Studenterna kommer att öva sig i att urskilja viktiga skillnader mellan olika perspektiv på ämnet kulturgeografi respektive samhällsplanering. Studenterna arbetar i mindre grupper, där de har stöd av varandra att genomföra uppgiften. Lärartid avsätts för formativ återkoppling på studenternas sätt att lösa uppgiften.
2. Under terminens vecka 3-5 finns en övning i att hantera befolkningsdata i Excel. Här läggs ett moment till i övningen, där studenterna utöver att sammanställa och göra beräkningar också skall tolka och värdera resultatet. Lärartid avsätts för att ge formativ återkoppling på studenternas sätt att lösa denna deluppgift.
3. Under terminens vecka 8-10 genomför studenterna individuella skrivuppgifter, där de skall jämföra och värdera olika synsätt i forskningen på olika teman. Formativ återkoppling ges individuellt till studenterna, kopplat till de generiska färdigheter som tränas.

Målet är att dessa nya undervisningsinslag och den formativa återkopplingen skall lägga en grund för att de enskilda studenterna skall utveckla en grund för ett akademiskt förhållningssätt.

På längre sikt kommer utvecklingsarbete att göras gällande påbyggnad och progression i det som tränas under de första tio veckorna. Grunden för detta finns i dagens kursstruktur, enligt kartläggningen. Det som behöver göras kommande läsår är att inför läsåret 2018/2019 se över de olika övningar och uppgifter som studenterna gör så att de läggs på rätt nivå enligt en plan för progression.

På längre sikt kommer också en diskussion att föras på institutionen om hur vi säkerställer att varje student har förvärvat de generiska färdigheter som vi avser att täcka under tre terminer.

Bilagor

Bilaga 1: Lärandeaktiviteter, examination och deras relation till generiska kompetenser på momentnivå. Kulturgeografi I-III.

Bilaga 2: Lärandeaktiviteter, examination och deras relation till generiska kompetenser på momentnivå. Samhällsplanering I-III.

Referenser

- Barrie, Simon C. (2004) A research-based approach to generic graduate attributes policy, *Higher Education Research & Development*, 23:3, 261-275.
- Barrie, Simon C. (2007) Understanding what we mean by the generic attributes of graduates, *Higher Education*, 51, 215-241.
- Biggs, John B. (2003) *Teaching for quality learning at university: what the student does*. 2. ed London: the Society for Research into Higher Education.
- Braun, N. M. (2004) Critical Thinking in the Business Curriculum. *Journal Of Education For Business*, 79(4), 232-236.
- Chalmers, Denise & Partridge, Lee (2013) Teaching graduate attributes and academic skills, in *University teaching in focus: A learning-centred approach*, ed:s Lynne Hunt & Denise Chalmers. Routledge. Abingdon, Oxon, 56-72.
- Davies, Martin (2013) Critical thinking and the disciplines reconsidered, *Higher Education Research & Development*, 32:4, 529-544.
- Hammer, Sara Jeanne & Green, Wendy (2011) Critical thinking in a first year management unit: the relationship between disciplinary learning, academic literacy and learning progression, *Higher Education Research & Development*, 30:3, 303-315.
- Högskolefordning, Svensk författningssamling 1993:100.
- Jones, Anna (2009) Redisciplining generic attributes: the disciplinary context in focus, *Studies in Higher Education*, 34:1, 85-100.
- Oliver, Beverley, Jones, Sue, Ferns, Sonia, & Tucker, Beatrice (2007) Mapping curricula: ensuring work-ready graduates by mapping course learning outcomes and higher order thinking skills. In *A conference for university teachers*, 103-109.
https://www.researchgate.net/profile/Judith_Mcnamara/publication/27472297_Designing_Reflective_Assessment_for_Workplace_Learning_in_Legal_Education/links/00b495244ae7ab4ab6000000.pdf#page=109
- Saunders, Angharad (2011) Revisiting the Skills Agenda: A Complicated Geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 35:4, 465-477.
- Van der Wal, Anita (1999). Critical thinking as a core skill: issues and discussion paper. Cornerstones: what do we value in higher education? *Proceedings from Higher Education Research & Development Society of Australasia*, 1-11.

