



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# KOLLEGIALA SAMTAL OCH ERFARENHETSUTBYTE I HÖGSKOLEPEDAGOGISK VERKSAMHET

En diskussion om dialog, bildning och pedagogisk  
utveckling

Anita Synnestvedt



PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL)  
GÖTEBORGS UNIVERSITET

PIL-RAPPORT 2021:01





**GÖTEBORGS UNIVERSITET,  
PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL).**

**PIL-RAPPORT 2021:01**

# **KOLLEGIALA SAMTAL OCH ERFARENHETSUTBYTE I HÖGSKOLEPEDAGOGISK VERKSAMHET**

En diskussion om dialog, bildning och  
pedagogisk utveckling

Anita Synnestvedt, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt  
lärande



<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

PIL-rapport: 2021:01

Utgivningsdatum: 2021-01-12

Titel: Kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte i högskolepedagogisk verksamhet - En diskussion om dialog, bildning och pedagogisk utveckling

Författare: Anita Synnestvedt

Utgivare: Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Västra Hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg

<http://www.pil.gu.se/rapporter> + <http://hdl.handle.net/2077/67223>

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Sammanfattning .....	4
Inledning .....	5
Bakgrund .....	1
Syfte och frågeställningar .....	2
Metod .....	3
Material .....	4
Enkät till kursdeltagare i högskolepedagogiska kurser, PIL-enheten VT 2008-VT 2018 .....	4
Utvärdering av UPL:s alumnundersökning för verksamhetsåren 2014-2018 .....	7
Kursrapporter vid PIL-enheten 2010-2018 .....	8
Hpe 101 kursen 2010-2018 .....	8
Hpe 102 kursen 2010-2018 .....	9
Hpe 103 kursen 2010-2018 .....	11
Sammanfattning av materialet .....	12
Teoretiska perspektiv och begrepp .....	13
Kollegialitet .....	13
Kollegialt styrande .....	13
Kollegialt lärande/kollegiala samtal/lärande samtal .....	15
Reflektion .....	17
Handledning .....	18
Peer Learning .....	19
Lyssnandets konst .....	19
Dialog .....	19
Sociokulturellt perspektiv .....	20
Bakhtin och dialogen .....	21
Bildning .....	22
Livslångt lärande .....	24
Diskussion .....	26
Vilket värde har kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte i de högskolepedagogiska kurserna? .....	26

Värdet av kollegialt styrande .....	27
Kollegialitet för studenternas skull?.....	27
Tid för reflektion? .....	28
Kan ett bildningsperspektiv lyftas fram i frågor om kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte?29	
Massuniversitetet och bildning .....	29
Bildning till vad?.....	30
Bildning, livslångt lärande och demokrati .....	31
Bildning i praktiken .....	33
Hur kan de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbytet utvecklas i högskolepedagogiska kurser och inom universitetet generellt?.....	35
Yttre ramar .....	35
Rum för kollegiala samtal .....	37
Sammanfattning och slutsatser .....	40
Referenser .....	42

# SAMMANFATTNING

Den här rapporten har sin utgångspunkt i en enkätundersökning av alumner från åren 2008-2018 och i en undersökning av kursrapporter där kursvärderingar ingår från 2010-2018. Här framgår att de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbytet var en stor behållning i kurserna. Dialogen, samtalet, reflektionen och lyssnandet är ingredienser som är viktiga för att det blir ett givande kollegialt samtal. Genom erfarenhetsutbytet skapas också ny kunskap och vi växer i mötet med olika åsikter, tankar och idéer.

Många begrepp är knutna till området och i rapporten görs en genomgång av termer som kollegialitet, kollegiala samtal, kollegialt styrande, kollegialt lärande och lärande samtal. Ytterligare begrepp som diskuteras är dialogbegreppet där bland annat Bakhtin och ett sociokulturellt perspektiv lyfts fram. Bildning är också ett tema som tas upp i rapporten och frågan ställs om det är intressant att göra en koppling mellan bildningsdiskussioner och kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte. Viket värde de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbyte besitter, är en ytterligare en frågeställning som undersöks. Slutligen diskuteras hur de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbytet kan utvecklas i högskolepedagogiska kurser.

Rapporten visar att kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte har ett stort värde på olika plan såväl för den enskilda läraren som för lärarlaget/gruppen. Detta kan också gynna studenternas lärande då båda egna reflektioner och pedagogiska diskussioner stödjer kursutveckling och pedagogiskt utvecklingsarbete. Det kan även innebära utveckling av ett studentcentrerat lärande. Det finns också ett värde i kollegiala samtal när det gäller utveckling av kollegiala styrformer då kollegiala samtal kan ses om en ”träning” i att ingå i ledningsfunktioner där kollegiala styrformer uppmuntras.

Rapporten konkluderar med att ett bildningsbegrepp kan användas som stöd när det gäller diskussioner kring utveckling av kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte. Men begreppet bör aktualiseras och debatteras för att inte vara exkluderande, men istället inkluderande. Fokus kanske också bör vara på att se hur bildningsbegreppet kan användas för att främja demokratiska processer och på hur vi kan lyfta det heterogena universitets fördelar vilket kan vara att se det egna genom det främmande, något som gör att vi har större möjligheter att utveckla kritiska kompetenser.

Hur de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbytet kan utvecklas i högskolepedagogiska kurser och inom universitetet generellt är en avslutande diskussionsfråga i rapporten. Här är ställt också frågan vilka rum för kollegiala samtal vi kan utveckla framöver.

*Nyckelord: Bildning, dialog, kollegiala samtal, pedagogisk utveckling, erfarenhetsutbyte, reflektion*

# INLEDNING

I de högskolepedagogiska kurserna är kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte en viktig ingrediens och något som deltagarna i kurserna framför som särskilt positivt. Detta har tydliggjorts genom den enkätundersökning av alumner från åren 2008-2018 som genomförts av PIL- enheten och i en undersökning av kursrapporter där kursvärderingar ingår från 2010-2018 som genomförts av författaren till den här rapporten. Det framgår med tydlighet att mötet med kollegor både över disciplinränserna och även inom den egna disciplinen är något som uppskattas och som deltagarna också kommer ihåg och tar med sig som en värdefull erfarenhet. Jag har själv ett starkt minne från min första pedagogiska kurs på Göteborgs universitet som vid tiden när den gavs (2004) var en vecka lång. Det jag främst kommer ihåg från kursen är mötet och samtalen med forskare, lektorer och doktorander från inte bara min egen fakultet (humanistiska), men från Naturvetenskapliga, Sahlgrenska, Samhällsvetenskapliga m.fl. Som nyantagen doktorand var det oerhört spännande att få ta del av så många olika inspel och erfarenheter som representerades under den här veckan. Jag har aldrig glömt det och jag har burit med mig upplevelsen sedan dess. Hur den veckan påverkade mitt senare intresse för pedagogik, bildning och tvärvetenskap är svårt att säga, men den var kanske en av flera byggstenar i den egna professionsutvecklingen.

I den här rapporten vill jag sätta fokus på *varför* det är så uppskattat med kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte och vad det är i detta som faktiskt har ett bestående värde. Jag vill undersöka olika begrepp som kan anknyta till kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte. Begreppen förklarar på ett teoretiskt plan varför detta är viktigt och har ett värde och kan ge en djupare förståelse för vad kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte har för betydelse och hur det kan utvecklas.

Rapporten har till syfte att kunna användas för att stärka en utveckling av de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbytet i de högskolepedagogiska kurserna och i lärarlag på fakulteter och institutioner där det finns ett intresse för pedagogiskt utvecklingsarbete. Rapporten skulle också kunna användas i stöd kring arbetsmiljöfrågor vid fakulteter och institutioner.



# BAKGRUND

Ett av PIL-enhetens uppdrag är att planera, genomföra och följa upp effekterna av universitetets behörighetsgivande utbildning i högskolepedagogik, utbildning för handledare i forskarutbildningen samt andra kompetensutvecklande aktiviteter för lärare vid Göteborgs universitet.

På uppdrag av utbildningsnämnden utreddes verksamheten 2015 av Fredrik Oldsjö, områdeskanslichef för humaniora, juridik och samhällsvetenskap, Stockholms universitet. Huvudfrågan som belystes i utvärderingen var: Hur svarar PIL-enhetens högskolepedagogiska verksamhet mot universitetets behov?

Då kursdeltagarnas perspektiv inte omfattades av rapporten från 2015 fanns det ett behov av att samla in dessa med en enkätstudie efter 10 års högskolepedagogisk kursverksamhet. En enkät distribuerades därför till ca 4000 kursdeltagare som någon gång mellan vårterminen 2008 och 2018 deltagit i PILs högskolepedagogiska kurs/kurser. Svarsfrekvensen var ca 20% och respondenterna kan inte uppfattas som någon specifik population eller fakultet på GU.

I ett första resultat av en genomgång av innehållsanalys i samtliga frågor med fritextsvar framkommer återkommande teman som: Ämnes/områdesspecifika högskolepedagogiska kurser, kollegor med lärarutbildning och/eller lång undervisningserfarenhet samt Vikten av kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte.

I föreliggande rapport har jag utifrån dessa resultat av enkätundersökningen tagit fasta på temat om vikten av kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte för en diskussion om värdet av detta i den högskolepedagogiska verksamheten. För att komplettera enkätundersökningen har jag i tillägg gjort en genomgång av digitalt publicerade kursrapporter från Hpe 101-103 kurserna från 2010-2018 (totalt 43 st.) för att se hur de kollegiala samtalen lyfts i kursvärderingar i kursrapporterna.

Enligt Roxå & Mårtensson (2009) kan de högskolepedagogiska utvecklarna erbjuda mötesplatser för lärare att utbyta erfarenheter, diskutera och förkovra sig i sina kurser. Inom universitet – och högskolesektorn är syftet och utformningen av högre utbildning ett kollektivt ansvar (Roxå & Mårtensson 2009; Jernås opublicerad juni 2020). Det är därför angeläget att undersöka varför kollegialitet har ett värde och spelar roll i pedagogiskt utvecklingsarbete.

# SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syfte med rapporten är att utifrån de resultat som framkommit i enkätundersökningen till kursdeltagare vid högskolepedagogiska kurser 2008 -2018 och i genomgången av kursrapporterna lyfta frågor om värdet av möten mellan kollegor såväl inom som över fakultetsgränser för att kunna samtala kring och diskutera högskolepedagogiska frågor. Frågor som ställs är:

- Vad innebär kollegiala samtal/kollegialt lärande?
- Varför lyfts kollegiala samtal fram i enkäten och i kursrapporter som värdefullt i de högskolepedagogiska kurserna?
- Kan ett bildningsperspektiv lyftas fram i frågor om kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte?
- Hur kan de kollegiala samtalen utvecklas i högskolepedagogiska kurser?

Syftet är också att genom att diskutera begrepp kopplade till kollegiala samtal/lärande och erfarenhetsutbyte fördjupa förståelsen för värdet av detta vid pedagogiskt utvecklingsarbete såväl inom PIL som på olika fakulteter och institutioner.

# METOD

Tema för rapporten är framtagen i samråd med PIL-enhetens chef Tomas Grysell som ett utvecklingsprojekt. Margarethe Järnås och Sylvi Vigmo, pedagogiska utvecklare vid PIL-enheten, har varit ansvarige för den enkätundersökning som genomförts och som sammanställt enkätmaterial. Rapportens tematik har diskuterats fram tillsammans med Järnås och Vigmo. Hur resultatet av enkätundersökningen ska användas framöver är av stor vikt för utvecklingen av PILs högskolepedagogiska verksamhet. Den här rapporten är en del i utvecklingsarbetet som kommer fortsätta framöver med pedagogiska utvecklingsprojekt kring olika tematik.

Rapporten har ett fokus mot bildningsperspektiv. Litteratur, tidigare studier och undersökningar av relevans kommer ligga till grund för diskussionerna samt resultaten av den genomförda enkätundersökningen till kursdeltagarna på PIL 2008-2018. Ytterligare material som använts är en genomgång av kursrapporter från Hpe 101-103 kurserna från 2010-2018 som varit tillgängliga digitalt.

Vid Umeå universitet genomfördes 2018 en alumnundersökning för verksamhetsåren 2014-2018 vilket också kommer användas som referensmaterial i rapporten.

# MATERIAL

## Enkät till kursdeltagare i högskolepedagogiska kurser, PIL-enheten VT 2008-VT 2018

Utgångspunkt för utformandet av enkäten och sammanställningen av rapport kring denna är en fördjupad fråga om hur PIL- enhetens högskolepedagogiska verksamhet svarar mot universitetslärarnas behov. De högskolepedagogiska kurserna om sammanlagt 15 Hp på PIL-enheten följer rekommendationer som utarbetats av Sveriges universitet och högskoleförbund (SUHF). Förutom SUHF:s rekommendationer samt uppdrag från utbildningsnämnden, väljs innehållet i de högskolepedagogiska kurserna utifrån relevans och användbarhet.

Enkäten innehöll 21 frågor med 9 fritextsvar och distribuerades till ca 4000 kursdeltagare som någon gång mellan vårterminen 2008 och vårterminen 2018 deltagit i PILs högskolepedagogiska kurs/kurser. Svarefrekvensen var ca 20% och besvarades av totalt 761 deltagare från åtta fakulteter. Slutsatserna som dras i enkäten kan endast gälla de som deltagit i denna och ska därför inte uppfattas som representativ för någon specifik population på GU eller någon särskild fakultet.<sup>1</sup>

De anställningsformer som respondenterna angivit i enkäten är adjunkt, doktorand, lektor (här inkluderas även vikarierande lektor och biträdande lektor), postdoc, professor samt ”annat” för annan anställningsform än de givna alternativen. I frisvar anges här t ex fysioterapeuter, dietister, kemister m.fl.). Enligt anställningsordningen på universitetet ska lektorer ha genomgått högskolepedagogisk undervisning som omfattar 15 hp eller på annat sätt ha tillägnat sig motsvarande kunskaper. Doktorander ska ha genomgått högskolepedagogik 1 (HPE 101) vilket de oftast får räkna in i sin doktorandutbildning.

I enkäten väljer Margareta Jernås och Sylvi Vigmo, som genomfört enkäten och sammanställer rapporten, att fokusera på variablerna *de respondenter som innehar lektor – eller doktorandtjänstgöring* i relation till frågeställningen hur PIL- enhetens högskolepedagogiska verksamhet svarar mot deras behov (Jernås & Vigmo 2021: 6-15, opublicerad januari 2021).

Det pågår (2020) även fokusgruppsintervjuer av ett drygt 20-tal kursdeltagare i enkäten som anmält intresse att delta, men förseningar har uppstått i arbetet på grund av Covid 19 pandemin. Den här rapporten kommer därför inte innefatta redogörelser för fokusgruppintervjuerna då arbetet med dessa fortfarande pågår.

---

<sup>1</sup> I föreliggande rapport redogörs inte för resultat av enkätundersökningen i stort. Positiva och negativa variabler kommer istället att presenteras i kommande rapport: Jernås, M & Vigmo, S. (2021). *Högskolepedagogiska kurser PIL, VT 2008-VT 2018. En enkätstudie*. PIL rapport (opublicerad januari 2021). Göteborg: Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Göteborgs universitet.

I fritextsvar från lektorer och doktorander som svarat på enkäten har det genom innehållsanalys i samtliga frågor med fritextsvar kunnat utkristalliseras återkommande teman. Dessa teman är följande:

1. Ämnes/områdesspecifika högskolepedagogiska kurser
2. Kollegor med lärarutbildning och/eller lång undervisningserfarenhet
3. Vikten av kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte

Tema 3 är fokus för den här rapporten. Fråga 8 i enkäten anses ha lite större relevans än övriga frågor när det gäller frågeställningarna i den rapporten och fokus kommer därför vara på följande fråga från enkäten: ***Vilken relevans har högskolepedagogisk utbildning haft för din roll som universitetslärare?***

Svarsalternativet *ingen relevans* angavs av 68 respondenter (9%)

281 respondenter (37,5%) svarade *liten relevans*

324 respondenter (43%) svarade *stor relevans*

77 respondenter (10,5%) svarade *mycket stor relevans*.

En sammanställning visar att 46,5% av respondenterna har valt liten eller ingen relevans medan 53,5% anser att kurserna har haft stor eller mycket stor relevans (Jernås & Vigmo 2021, opublicerad januari 2021).

Nedan ges några exempel av fritextsvar från enkäten.

#### **Kommentarer från doktorander (fritextsvar under fråga 8):**

*”Jag upplever nog inte att jag lärde mig något nytt, men att det var intressant att höra hur de andra deltagarna hanterar olika undervisningssituationer och lite generella tips. Det var dock lärorikt att få en bättre insyn i de olika reglerna som finns för universitetslärare”*

*”Den största behållningen med kurser har varit att arbeta och diskutera tillsammans i basgrupperna, och kunna utbyta tankar och erfarenheter. Detta i kombination med dialog med kursledarna vid t ex examinationstillfällena har varit bra och roligt ☺”*

*”Väckt flera aspekter som är viktiga att reflektera över”.*

*...”Därtill tyckte jag det var intressant att ta del av övriga kursdeltagares erfarenheter från andra discipliner/ämnen.”*

#### **Kommentarer från lektorer (fritextsvar under fråga 8):**

*”Det viktigaste med kurserna har varit att träffa andra lärare och dela erfarenheter.”*

*” Bra möjlighet att komplettera mina tidigare studier på lärarprogrammet och få kunskap om de specifika förhållanden som gäller för högskolan (bl. a. styrdokument). Har också gett mig möjlighet att reflektera kring problem och möjligheter med de undervisningsformer som är typiska för högskolan och utveckla sätt att arbeta i framtiden.”*

*”Diskuterat pedagogiska grunder/teorier samt lärt mig mycket om bedömning och kursmål i relation till läraktiviteter.”*

*”Ökad legitimitet, ökad kompetens, ökad självkänsla.”*

### **Kommentarer av generell karaktär från fritextsvar som berör kollegiala samtal:**

*”Uppskattar utrymmet för reflektion och guidning, sett stora fördelar att träffas över institutions- och fakultetsgränserna”* Lektor kvinna, Naturvetenskapliga fakulteten

*”Min egen undervisning är under ständig förändring, ofta i dialog med engagerade kollegor och didaktiker på min egen institution”* Lektor, man, humanistiska fakulteten

*”De didaktiska redskap som jag använder mig av, är framförallt praktiska tips från kollegor, - ex kring hur de lägger upp sina föreläsningar och vilka moment de innehåller.”* Doktorand, man, Handelshögskolan

*”Reflektion ihop med kollegor har ökat tack vare kursen. Nämnar ofta i kollegiala samtal de kurser jag gått på PIL enheten.”* Lektor, kvinna utbildningsvetenskapliga fakulteten

*”Bra utbyte med kollegor och få insikt i senaste forskning. Intressanta kursuppgifter.”* Lektor, kvinna utbildningsvetenskapliga fakulteten

*”Kurserna har bidragit med tankar och idéer, men det är mycket annat (samtal med kollegor, egna erfarenheter) som har påverkat mig mer. Dock lite otydligt vad som avses med ”din roll” här...”* Lektor, kvinna, samhällsvetenskapliga fakulteten

*”Jag har ändrat min pedagogik, men det inte pga det jag lärt mig på kurserna utan det som jag diskuterat mig fram till med mina kollegor.”* Lektor, kvinna, samhällsvetenskapliga fakulteten

*” De bästa pedagogiska tipsen har jag fått från kollegor på min egen institution med längre och mer gedigen erfarenhet än mig själv.”* Doktorand, man, naturvetenskapliga fakulteten

*”En positiv aspekt av de kurser som jag gått är att de har bidragit med några begrepp som har diskuterats i kollegiet, på luncher såväl som i samband med mitt ämnespedagogiska utvecklingsarbete. Så möjligen har kurserna bidragit till ett delvis ändrat kollegialt synsätt när det gäller utbildningen.”* Lektor, man, humanistiska fakulteten

Margareta Jernås har i en rapport inom ramen för Projekttyp B, Strategisk kurs i högskolepedagogik 2019-2020 diskuterat kollegialt lärande för pedagogisk utveckling i syfte att utveckla ett strategiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet. Jernås ställer i rapporten några frågor kring värdet av kollegialitet utifrån resultatet av enkätundersökningen hon och Sylvi Vigmo ge-

nomfört. När det gäller frågan om *varför kollegiala samtal lyfts fram som särskilt värdefulla i de högskolepedagogiska kurserna* säger Jernås att det handlar om att kurserna utgör en bra mötesplats vilket gör det möjligt att kollegiala samtal kan föras och att mötet med kollegor i kursen har ett pedagogiskt värde, utöver annat kursinnehåll. Hon ställer även frågan om *vem som har intresse av att de kollegiala samtalen utvecklas på lärosätet* och här hävdar Jernås att det gäller såväl den enskilde lärarens utveckling som högskola och universitet som institutioner som viktiga. *Bidrar kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte mellan universitetets lärare, så att det gynnar studenters lärande* är ytterligare en fråga som diskuteras. Här kan det vara svårt enligt Jernås att hitta stöd i forskningen, men med hänvisning till ex Borglund et. al (2017) och Gibbs och Coffey (2004) konkluderas med att de pedagogiska kurserna per automatik inte bidrar till att undervisning och utbildning utvecklas och förbättras, men utvecklingen sker istället då kursdeltagaren (läraren) reflekterar kritiskt över sin undervisning och hur studenter lär sig. Genom att gå kurserna och delta i kollegiala diskussioner kanske de också ändrar sitt sätt att undervisa och får en större grad av studentcentrerat lärande, vilket i sin tur främjar studenternas lärande (Jernås 2020: 4).

## **Utvärdering av UPL:s alumnundersökning för verksamhetsåren 2014-2018**

En liknande enkätundersökning som gjorts vid PIL-enheten i Göteborg har också genomförts vid Umeå universitet. Den här undersökningen hade till uppgift att utvärdera de som gått någon av enheten för Universitetspedagogik och lärandes (UPL) kurser i högskolepedagogik under verksamhetsåren 2014-2018.

Enkätundersökningen genomfördes i juni 2018 och gick ut till 290 respondenter varav 107 besvarade enkäten vilket motsvarar ca 37%. Enkäten bestod av tre delar: en inledande del om respondentens bakgrund och förväntningar, en andra del om kursen/kursernas innehåll och en sista del om respondenternas syn på utfallet av kursen/kurserna.

Resultat av undersökningen visar att en majoritet av respondenterna (ca 80%) förmedlar ett positivt allmänt intryck och de uppger att deras kunskaper om lärande och undervisning har förbättrats av kursen/kurserna. I undersökningen lyfts även här erfarenhetsutbytet med deltagare från andra delar av universitetet fram som särskilt positivt jämte väl strukturerade och genomförda kurser, och bra lärare (Borglund 2018). Några fritextsvar från undersökningen är följande:

*”Det är viktigt att träffa personer inom undervisning från andra delar av UMU för nya perspektiv och erfarenhetsutbyte.”*

*”Diskutera med andra. Nya infallsvinklar. Känna mig lite säkrare vid undervisningen.”*

## Kursrapporter vid PIL-enheten 2010-2018

Kursrapporter ska skrivas av kursansvarige efter avslutad kurs. En kursrapport ska innehålla kursplan, litteraturlista, kursguide, schema, examinationsuppgifter, deltagarlista, betygs och resultatlistor, försättsblad med kort sammanfattning, kursvärdering samt sammanställning, eventuella, egenproducerade kompendier som inte finns med i litteraturlistan samt eventuell viktig korrespondens (brev, e-brev). För den här rapporten har det gjorts en genomgång av digitalt publicerade kursrapporter 2010-2018 (GUL).

Nedanstående redogörelse är en sammanfattning av kursdeltagarnas kommentarer i fritextsvar under frågan *”Vad har varit särskilt positivt på kursen och bör behållas?”* Kursansvariges kommentarer är också en sammanfattning från tillgängliga kursrapporter. Totalt har 17 rapporter granskats för Hpe 101. 22 rapporter från Hpe 102 har granskats där följande fakulteter var representerade: Sahlgrenska akademin, Handels, Naturvetenskapliga fakulteten, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Humanistiska fakulteten och Samhällsvetenskapliga fakulteten. För Hpe 103 har 4 rapporter granskats. Totalt har 43 kursrapporterna granskats.<sup>2</sup>

### Hpe 101 kursen 2010-2018

Följande beskrivning ges av PIL – enheten för Hpe 101 kursen:

Baskursen syftar särskilt till att ge grundläggande kunskaper om lärandeteorier, undervisningsmetoder och studenters lärande i högre utbildning. Det kollegiala samtalet och erfarenhetsutbytet har en central roll i kursen. Med utgångspunkt från läraruppdraget behandlas även aspekter som lika-behandling och etik samt lagar, förordningar och lokala styrdokument (Hpe 101, PIL hemsida 2020).

#### **Exempel på citat från kursdeltagare i fritextsvar under frågan ”Vad har varit särskilt positivt på kursen och bör behållas?”**

*”Särskilt positivt är gruppdiskussionerna, mixen mellan föreläsningar och gruppdiskussioner och lärare.”*

*”Att få träffas över ämnesgränserna. Trots olika bakgrund har vi liknande problem i undervisningen.”*

*”Att få möta personer från andra institutioner, diskussioner, att få reflektera över vad man gör som lärare.”*

---

<sup>2</sup> Jag kommer i den här rapporten inte problematisera värdet av kursvärderingar och dess upplägg, men hänvisar istället till Ninni Carlssons rapport (2013). *Formativ kursutvärdering. Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), PIL-Rapport 2013:05.



*”De ”tvärvetenskapliga” gruppindelningarna ledde till många intressanta och givande diskussioner.”*

*”Mötet och diskussionerna med de andra deltagarna är en viktig del av kursen.”*

*”Deltagare från olika fakulteter.”*

*”Gruppen! att vi kom från väldigt skilda miljöer inom akademien, som gjorde att utbytet av erfarenheter var väldigt givande.”*

*”Den kollegiala känslan och ett bra samtalsklimat var bra.”*

### **Konklusioner i sammanfattningar av kurserna i kursrapporten av kursansvarige:**

*”Till det särskilt positiva framhålls de heterogena basgrupperna, basgruppsdiskussionerna.”*

*”Att träffa deltagare över ämnesgränserna ses som positivt.”*

## **Hpe 102 kursen 2010-2018**

Följande beskrivning ges av PIL-enheten för Hpe 102 kursen:

Kursens övergripande syfte är att kursdeltagarna ska utveckla sina kompetenser att på grundval av vetenskap och beprövad erfarenhet analysera, planera, diskutera och utveckla högskolans utbildning och det egna pedagogiska förhållningssättet.

Organiseringen och planeringen av kurs eller delkurs är i fokus. Villkor, mål, innehåll, arbetsformer, undervisning, bedömning, examination, studenters arbete på egen hand, samt implikationer av olika upplägg, hör till de aspekter av kursen som behandlas. Aspekterna belyses ur olika perspektiv och relationerna mellan dem diskuteras. Kursplanen som dokument ägnas särskilt intresse.

Kursen ges i samarbete med universitetets alla åtta fakulteter. Samtliga kursvarianter ges dock inte varje termin (Hpe 102, PIL hemsida 2020).

### **Exempel på citat från kursdeltagare i fritextsvar under frågan ”Vad har varit särskilt positivt på kursen och bör behållas?”**

Utbildningsvetenskapliga fakulteten:

*”Nyttigt att vara i en varierad grupp som har olika bakgrund och erfarenhet.”*

Naturvetenskapliga fakulteten:

*“Group discussion is very helpful and should be kept. “*

*“Discussion and contact.”*

#### Samhällsvetenskapliga fakulteten:

*”Positivt att det fanns mycket utrymme att ”lära av varandra” genom dialog och diskussion.”*

*”Diskussionerna har gett väldigt mycket. Intressant och lärorikt att få inblick i traditioner, upplägg, resurser mm på andra institutioner.”*

*”Trevligt med inspirerande diskussioner med varandra. Utbytet mellan kollegor och över institutions gränser.”*

*”Under kursen var det inte minst de konstruktiva diskussionerna med kollegor från olika institutioner/delar av GU som var positivt och bidrog till lärandet.”*

#### Sahlgrenska akademien:

*”Positivt att få träffa kollegor.”*

*”Olika föreläsare, olika synpunkter, diskussioner.”*

#### Handels:

*”Samtalen i grupperna.”*

*”Lärande genom andra kursdeltagare och lärare, mycket bra.”*

#### **Konklusioner i sammanfattningar av kurserna i kursrapporten av kursansvarige:**

*Humanistiska fakulteten:* Deltagarna har genomgående värderat kursen positivt och uppskattat kursens flexibilitet. De framhåller särskilt betydelsen av kollegialitet. Positivt och värdefullt med gruppdiskussioner, utbyte med såväl lärare som kollegor när det gäller att diskutera undervisning, kursplaner och pedagogik. Att skapa ett bra klimat för detta är något som värdesätts och som det läggs stor vikt vid från lärarnas sida.

Förslag till förändring var att utveckla mötet med andra kollegor med responsgrupper som jobbar tillsammans utanför kurstillfällena.

*Samhällsvetenskapliga fakulteten:* Det som de menar har varit särskilt positivt är främst betydelsen av att få diskutera i grupp med kollegor från olika institutioner och fakulteter. Samtalen beskrivs som lärorika, givande och intressanta. De sägs ha inneburit en inblick i andra arbetsplatser, med utbyte av erfarenheter och kunskaper, göra och reflektera över gemensamma praktiska uppgifter, med återkoppling på egna pedagogiska idéer. Det är främst i mötet med varandra och uppgifterna som det pedagogiska värdet tycks ligga.

*Utbildningsvetenskapliga fakulteten:* Det sociala sammanhanget, som diskussionsklimatet, meningsfulla diskussioner, ämnesseterogena gruppen och olika professioner som möts ses som väldigt positiva inslag i kursen. Klimat och bemötande nämns av flera som särskilt positivt i kursen. Genom andra kursdeltagare säger de sig också ha fått värdefulla idéer, tips och uppslag på olika

intressanta och spännande undervisnings- och examinationsformer; verktyg som det, genom utrymmet för reflektion vid kursträffarna och relevant litteratur, har gått att fylla med personlig mening.

## **Hpe 103 kursen 2010-2018**

Följande beskrivning ges av PIL-enheten för Hpe 103 kursen:

Kursens mål är att deltagarna ska skriva ett självständigt arbete som behandlar en högskolepedagogisk frågeställning. Deltagarna granskar ett moment, en idé eller en problematik på grundval av vetenskap och beprövad erfarenhet. Många väljer att genomföra ett pedagogiskt utvecklingsarbete och analysera, diskutera och kritiskt reflektera över sina egna data.

Utöver examinationstillfället träffas kursdeltagarna kontinuerligt (i campuskursen sker träffarna mestadels i klassrummet och den engelska nätkursen har webbaserade möten). Innehållet är föreläsningar och diskussioner kring ämnen som är relevanta för det självständiga arbetet. Deltagarnas självständiga arbeten diskuteras i grupper. Det kollegiala samtalet och erfarenhetsutbytet har en central roll och det självständiga arbetet är det enda examinerande momentet (Hpe 103, PIL hemsida 2020).

### **Exempel på citat från kursdeltagare i fritextsvar under frågan ”Vad har varit särskilt positivt på kursen och bör behållas?”**

*”Jag har haft möjlighet att reflektera mer kring undervisning som jag arbetar med, och detta tror jag har lagt grunden för fler idéer kring pedagogiskt utvecklingsarbete för mig.”*

*”Sammanhanget, att få träffa lärare på andra institutioner och fakulteter, är också stimulerande.”*

*”Att få träffa kollegor från andra institutioner. Att läsa och diskutera andras arbeten.”*

*” Att kunna träffa andra från olika fakulteter och diskutera idéer, erfarenheter.”*

### **Konklusioner i sammanfattningar av kurserna i kursrapporten av kursansvarige:**

Det upplevs givande att träffa kollegor från andra fakulteter och att skriva det självständiga arbetet. Gruppdiskussioner nämns av ett flertal som särskilt positivt med kursen, exempelvis: stimulerande samtal med kollegor, bra gruppdiskussioner, att få träffa andra från andra institutioner och få höra om deras arbeten och uppsatsidéer har varit bra. Bra diskussioner under kursens gång och med deltagare från många fakulteter och olika institutioner. En mötesplats. Utrymme och möjligheten för kollegiala samtal uppskattas.

## Sammanfattning av materialet

I enkäten till kursdeltagare i högskolepedagogiska kurser, PIL-enheten VT 2008-VT 2018 kunde tre teman synliggöras där ett av dessa teman var vikten av kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte. Svarefrekvensen på enkäten var ca 20% och besvarades av totalt 761 deltagare från åtta fakulteter. I den här rapporten har särskilt fokus lagts på fråga 8 i enkäten: *Vilken relevans har högskolepedagogisk utbildning haft för din roll som universitetslärare?* En sammanställning visar att 46,5% av respondenterna har valt liten eller ingen relevans medan 53,5% anser att kurserna har haft stor eller mycket stor relevans (Jernås & Vigmo 2021, i tryck). Det vill säga att mer än hälften anser att den högskolepedagogiska utbildningen haft stor relevans för arbetet som universitetslärare. I enkäten framgår att värdet av kollegiala samtal uppskattas och är något som många hänvisar till som kanske också mer värdefullt än själva kursinnehållet. Man har lärt sig nytt och fått nya perspektiv av sina kollegor.

Undersökningen vid Umeå universitet visar på liknande resultat som den som genomförts vid PIL-enheten. Umeå undersökningen var lite mindre då den gick ut till 290 respondenter och här var svarefrekvensen 37% (107 svar). I undersökningen framkommer samma svar om värdet av kollegialitet och utbyte över ämnesgränserna.

I de granskade kursrapporterna vid PIL-enheten från 2010-2018 (totalt 43 rapporter) lyfter såväl kursdeltagare som kursansvariga värdet av de kollegiala samtalen under frågan: *"Vad har varit särskilt positivt på kursen och bör behållas?"* Samtliga åtta inblandade fakulteter har liknande resultat och kommentarer när det gäller att uppskatta värdet av de kollegiala samtalen och att kurserna utgör en mötesplats där erfarenhetsutbyte kan ske.

# TEORETISKA PERSPEKTIV OCH BEGREPP

## Kollegialitet

Ordet kollegialitet kommer från latinets *collegium*, som betyder gille, samfund av ämbetsbröder vilket härrör från de medeltida universiteten som förenade studenter och lärare i ett slags skrå-korporationer (Björck 2016: 5).

## Kollegialt styrande

Kollegialitet som begrepp förknippas inom universitetet mycket med kollegialt styrande. Kerstin Sahlin och Ulla Eriksson-Zetterquist författare till boken *Kollegialitet – en modern styrform* (2016) säger att en kollegial styrform bygger på muntlig kommunikation där det idealt är en grupp (kollegiet) som fattar gemensamma beslut baserade på vetenskaplig kunskap, evidens och argument. I föreliggande rapport är inte fokus på kollegialt styrande, men mer på kollegialt lärande, men en kort introduktion ges till begreppet och till några svenska forskare som diskuterat begreppet kollegialt styrande.

Henrik Björck, professor i Idé- och lärdoms historia ger i skriften *Om kollegialitet* (2013) såväl historiska som samtida perspektiv på begreppet kollegialitet där han tar avstamp i året 1477 då Sveriges första universitet grundas i Uppsala och i Lund lite senare 1666. *Universitet och akademi, doktor och professor, collegium, fakultet och konsistorium* är ord som alla finns i svenskan sedan 1500-talet som inslag i organiseringen och hanteringen av universiteten (Björck 2013:5). Begreppet har därför en lång historia att vila på, om än att det genom århundradena har använts på olika sätt och i olika sammanhang.<sup>3</sup> Björck hävdar att vid sekelskiftet 2000 har uttrycket kollegial aktualiserats i akademiska och politiska diskussioner om universitet och högskolor och då inte minst när det gäller ledningsfrågor (Björck 2016:23).

Andra forskare förutom Henrik Björck som intresserat sig för kollegialitet som styrform är t ex fysikprofessorn Bo Sundqvist som var rektor vid Uppsala universitet 1997–2006. 2010 gav han ut boken *Svenska universitet – lärdomsborgar eller politiska instrument?*. Här diskuterar han t ex teman kring collegium och ledarskap. Han tar också upp frågor om att de kollegiala arbetsformerna uppfattas som en orsak till problem inom universitetet, som självcentrering, besluts svårigheter, okritisk lojalitet inom kollegiet. Sundqvist anser att kollegialitetens kärna är den kritiska dialogen, den fortgående prövningen av gamla och nya rön kollegor emellan och inte

---

<sup>3</sup> För en historisk resumé kring begreppet kollegialt styrande se Henrik Björck (2013) *Om kollegialitet*. SULF:s skriftserie <https://www.sulf.se/app/uploads/2016/02/sulfs-skriftserie-om-kollegialitet.pdf>

som många hävdar en individualism och en okritisk lojalitet. Han menar att uttrycket kollegialitet ändvänder på många olika sätt, men att det är ett samlingsbegrepp för en arbetsform, ett förhållningssätt, ett normsystem och en mekanism (Björck 2016: 26).

Göran Bexell, professor i etik, och rektor vid Lunds universitet under åren 2003–08 har också intresserat sig för kollegialitet som styrform. 2011 gav han ut boken *Akademiska värden visar vägen*, som har många paralleller till Sundqvists bok. Bexell har en oro för att en tystandens och konformismens kultur breder ut sig inom akademien och han vänder sig mot en revirhävdande traditionalism. Men han vill samtidigt föra vidare akademiska traditioner som han anser vara viktiga som värnandet av den akademiska friheten och kollegialiteten. Han anser det också viktigt att lyfta universitetets kärnvärden som är att kritiskt granska och pröva gammalt och nytt (Björck 2016: 28-29).

Kerstin Sahlin, prorektor vid Uppsala universitet 2006–11 och också förespråkare för kollegialiteten är van vid att höra kritik mot den. I facktidsningen *Universitetsläraren*, 1, 2020 intervjuas Sahlin om sin syn på kollegialt styrande. En fråga hon får i intervjun är att en kritik som ofta lyfts är att universitetsadjunkter och doktorander oftast inte är med i beslutsfattande kollegiala organ och hur hon tänker kring det. Sahlin tycker inte detta är något större problem, men anser att:

”Kollegiet avgränsas ju inte en gång för alla. Kollegialitet ska ses som en arbetsform eller en arbetsprocess där olika grupper kan spela olika roller” (*Universitetsläraren* 1, 2020: 24).

Sahlin menar här att det är viktigt att skilja på olika typer av frågor och att anpassa grupperna som ska delta i berednings – och beslutsprocessen utifrån vad frågorna gäller. Sahlin tycker att en kollegial ledning kan jämföras med ett seminarium där den som är ordförande styr genom att lyfta fram vad olika människor säger, fördela ordet och på så sätt skapa en ordnad diskussion. Kollegialiteten behöver också underhållas säger Sahlin, då det är viktigt att vi fattar beslut grundat på vetenskaplig kunskap, evidens och argumentation (*Universitetsläraren* 1, 2020: 24-26).

I samma nummer av *Universitetsläraren* intervjuas också Folke Tersman som bland annat sitter i ämnesrådet för humaniora och samhällsvetenskap på Vetenskapsrådet om kollegialt styrande. Tersman menar att:

”Det är en förtvining av de demokratiska verkstadsgolven i vårt samhälle, inte bara på universiteten, utan i samhället i stort. Det är enligt min mening oroande på riktigt, och jag tycker vi måste slå vakt om de kollektiva beslutsformerna mer än vi gör idag” (*Universitetsläraren* 1, 2020: 27ff).

Sammanfattningsvis kan man säga att kollegialt styrande handlar om en styrform som bygger på att en grupp/kollegiet fattar gemensamma beslut baserade på vetenskaplig kunskap, evidens och argument. Men för att kunna ta kollegiala beslut behövs också en ”träning” i att som Bo Sundqvist (2010) säger kunna föra en kritisk dialog och en fortgående prövningen av gamla och nya rön kollegor emellan. Detta för att undvika en individualism och en okritisk lojalitet. Det spelar

därför stor roll att kunna tränas i att delta i kollegiala samtal om man också är intresserad av att ingå i en kollegial styrform.

## **Kollegialt lärande/kollegiala samtal/lärande samtal**

Om man gör ett snabbt sök på orden ”kollegiala samtal” på Google får man ca 549 000 resultat (2020-01-10). Flera träffar på de första sidorna tar upp att det kollegiala samtalet sägs motverka stress och det kan säkert också vara en faktor som spelar in även i de högskolepedagogiska kurserna. ”Att prata av sig” kan lätta på bördor och osäkerheter som säkert motverkar stressfaktorer.

Men fokus i den här studien är en definition av begreppet där det handlar om ett kollegialt samtal om lärande där samarbetet är strukturerat och en grupp yrkesaktive delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter i ett ömsesidigt utbyte för att utveckla sin undervisning (Timperley 2013).

Skolverkets (2020) definition av kollegialt lärande är följande:

”Det som kallas kollegialt lärande är en sammanfattande term som används för olika former av kompetensutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete lär av varandra. Det bygger på att en grupp kollegor har uppgifter att lösa, diskutera och reflektera över med stöd av en handledare” (Skolverket 2020).

Annika Cederberg-Scheike (2016) konstaterar i publikationen *Handledning för kollegialt lärande* att kollegialt lärande i allmänhet definieras som ett lärande i grupp där pedagoger utmanar och inspirerar varandra. Hon menar att det kollegiala lärandet är ett lärande som bör ske strukturerat och systematiskt. Deltagarna formulerar själva frågeställningarna de vill utveckla och bli medvetna om. Gruppen fyller en funktion i sammanhanget då de tillsammans ska reflektera och granska frågeställningarna och ge återkoppling. Responsen och återkopplingen från gruppdeltagarna är den aktiverande principen för tanken och olikheterna hos deltagarna vilket berikar samtalet och är en fruktbar potential för att åstadkomma utveckling (Cederberg-Scheike 2016: 117).

Roxå & Mårtensson (2009) undersökte i en studie akademikers nätverk vid ett svenskt universitet. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv utforskade de samtal som lärarna har med sina kollegor. Författarna bad 106 fakultetsmedlemmar i Sverige, från olika discipliner, att reflektera över sina samtal om undervisning för att utvärdera tillförlitligheten i deras antagande. Författarna antog att för att utveckla ny förståelse för undervisningen eller till och med ändra sina föreställningar om denna kunde vissa av dessa konversationer kunna påverka lärarna. Resultatet visade att ”akademiker förlitade sig på ett nätverk av några få kollegor vilka de hade betydelsefulla samtal med kring undervisning” (Roxå & Mårtensson 2009; Jernås 2020 opublicerad juni).

När kollegor möts finns det såklart både en social - och en professionell dimension i mötet och samtalet. Maria Bjerregaard och Björn Kindberg (2016) har i en studiehandledning för språkutvecklande SO- undervisning satt upp en mall för vad som skiljer det **sociala samtalet** mot det **lärande samtalet**:

<b>Sociala samtal</b>	<b>Lärande samtal</b>
Söker det gemensamma	Vill utveckla tankar och prova nya idéer
Vill överbrygga motsättningar	Vill utforska motsättning
Går ofta ut på att komma överens	Går ut på att tänka, reflektera, lära
Slätar över missförstånd och missuppfattningar	Uppmärksammar missförstånd och missuppfattningar
Bekräftar	Utmanar

I det sociala samtalet vill vi gärna bekräfta varandra och komma överens. I det lärande samtalet är det istället nya idéer och olika sätt att hantera problem som är det intressanta. Men för att skapa ett tryggt klimat för att kunna utmana och väcka nya tankar kan det sociala samtalet vara av stor vikt för att skapa en trygghet varför det sociala samtalets betydelse i sammanhanget inte ska undervärderas.

Men om vi nu har fokus på det lärande samtalet har också skolverket i en satsning kring Läslýftet (2017) definierat lärande samtal i en rapport på följande sätt:

- Synliggöra: likheter, olikheter, allas tankar blir synliga
- Kunskapa: formulera nya frågor, ny kunskap kring uppdraget
- Bekräfta: känna igen sig, söka likheter, feed back, pingpong
- Befästa: odlar myter, svårigheter, stannar vid konstateranden

Elisabeth Åsén Nordström (2017) som skrivit rapporten säger att det lärande samtalet kan bidra till kunskap kring vårt uppdrag, mening i arbetet, gemensamma begrepp och yrkesspråk.

Det kollegiala lärandet/det lärande samtalet kan ske på olika nivåer och här menar t ex Cederberg-Scheike att ett kollegialt lärande mycket handlar om att utbyta erfarenheter vilket kan ligga i gränslandet mellan handledning och ett vanligt samtal i grupp. Sådana samtal leder kanske inte till någon avancerad form av lärande, men ibland behöver man kanske starta med erfarenhetsutbyte för att få en slags lägesbeskrivning menar hon. Cederberg-Scheike anser då att det kan räcka med ett mindre strukturerat samtal och att prata om samtalsstruktur i det sammanhanget blir kanske något ambitiöst. Men även vid sådana tillfällen behövs att någon tar ledningen, ser vad som händer och vilken väg gruppen tar. Många gånger är det dessutom bra om handledaren kan bryta in efter en stund och styra upp arbetet, eftersom situationen annars kan mynna ut i ett allmänt samtal om sakers tillstånd (Cederberg-Scheike 2016: 117).



## Reflektion

I det kollegiala lärandet eller om man så vill i det lärande samtalet antingen det sker på en nivå av ett enklare erfarenhetsutbyte eller det är på en mer ambitiös lärandenivå finns inslag av reflektion. Ofta ändvänder begreppet reflektion lite hur som helst, och ibland ändvänder det lite okritiskt eller rent av oreflekterat (Bie 2014:5). Under 1990-talet blev ordet reflektion ett riktigt modeord och som det flesta modeord är det då lätt att begreppet förlorar sin betydelse. Ordet används många gånger på ett sådant sätt att det kan bytas ut mot *fundera, överväga, medvetandegöra, ta i beaktande etc.* Begreppet har också fått en riktning mot *metarefleksion*, det vill säga tankar om tankar vilket också ofta är en dominerande tendens i reflektionsdiskursen (Emsheimer 2005: 35).

Socialpsykologen Donald Schön har kommit att få stor betydelse för reflektionsforskningen. Schöns (1983) *Reflective practitioner* refereras ofta till som en idealbild på synen att kunskap utvecklas genom handling. Enligt Schön lär sig den reflekterande praktikern genom att prova sig fram och upptäcka vad hon gör medan hon gör det. Detta kallas enligt Schön för ”reflektion – i – handling”, vilket karakteriseras av ett omedelbart och intuitivt reflekterande. Detta skiljer sig från begreppet ”reflektion – över – handling” som innebär att i efterhand reflektera över handlingen. Den professionella yrkesmänniskan är enligt Schön en reflekterande praktiker (Lahdenperä 1999: 53; Synnestvedt 2008).

Sammantaget kan man säga att reflektion handlar om en summering av egna eller andras idéer och tankar. När du skriver, tänker eller talar med andra kan reflektionen ske mer eller mindre medvetet (Björk & Bjerkenes 2003; Bie 2014). Man kan också prata om ett inre och yttre växelspel i ett samtal där de yttre samtalen förs med andra som man är tillsammans med medan det inre för man med sig själv eller andra som man har i tankarna (Åsén Nordström 2014: 19). Målet i en reflektion är att du ska försöka få tag i själva meningen och inte att du ska censurera eller klandra dig själv. Det är förståelsen av dig själv som är det viktiga (Bie 2014:18). Grundläggande för den egna självreflektionen är samtal med den andra, men då det sker ett ständigt växelspel mellan inre och yttre samtal kräver reflektion också tid (Åsén Nordström 2014: 19). Jag återkommer till problematiken kring tid i den avslutande diskussionen (se sidan 41-43).

I diskussioner om reflektion har särskilt fokus i den akademiska världen getts till det vi omnämner kritisk reflektion. I de högskolepedagogiska kurserna är det ett ständigt återkommande diskussionsämne t ex kring hur man kan examinera kritiska förhållningssätt och kritiska reflektioner. Begreppet kritisk reflektion kopplas ofta till tankar om frigörelse och demokrati där t ex John Dewey (2008) hävdar att kritisk reflektion är viktig för utvecklingen av ett demokratiskt samhälle. För att vi ska bli fria, kreativa individer som utvecklas är det viktigt att undersöka och utöva kritik av det bestående. Reflektionsprocessen innebär att ha en kritisk blick på den egna praktiken som också kräver en ständig utveckling av våra färdigheter och vår förmåga att bedriva reflektion. Reflektion kan utövas i olika sammanhang och på olika sätt, men om vi ser till reflektion inom yrkesutövning syftar reflektionen till att då utveckla en medvetenhet inom ett bestämt område inom yrket, att bättra på färdigheter inom särskilda delar av yrket och att utveckla en medvetenhet om ditt eget sätt att fungera och reagera. Att systematiskt reflektera över ens egen yrkesutövning främjar antagligen även en personlig utveckling. Detta kan innebära att

du kan upptäcka vilken syn du har på dig själv och ditt förhållande till andra samt att se hur du kan lösa problem nu och i framtiden på ett bra sätt. Lärande, förändring och utveckling är olika sidor av samma sak (Bie 2014: 15-28).

Förståelse för vad kritisk reflektion innebär främjar också kunskap och insikt kring hur detta kan skrivas fram i kursplaners lärandemål. Det är viktigt att den undervisande personalen har förståelse för begreppens innebörd för att också kunna genomföra trovärdiga och säkra examinationer.

## Handledning

I ett annat sammanhang inom universitet och högskolor där reflektion och lärande samtal pågår är i handledningssituationen. Handledning är en form av undervisning, men skiljer sig från undervisningen då handledaren inte kan nöja sig med att förmedla sin förståelse, men också måste utgå från den handleddes förståelse och handlingar.Handledningssituationen kan finnas mellan lärare/student, lärare/doktorand och lärare/lärare. Om vi här fokuserar på handledningssituationen lärare/lärare säger t ex Handal & Lauvås (2000) att:

”Handledarens bidrag ska just vara ett bidrag till samtalet något att fundera över, men inte något facit. Ett av huvudsyftena med handledning av lärare är emellertid att göra denna yrkeskunskap medveten och tillgänglig för reflektion – i ett handledningssamtal – och peka på sambandet mellan yrkeskunskap och yrkespraktik” (Handal & Lauvås 2000: 11).

Handal & Lauvås lyfter i sammanhanget också tesen om praktisk teori där de menar att varje lärare har en egen ”praktiks teori” om undervisning. Denna teori är grunden för lärarens egna pedagogiska praktik. Dessa teorier kan se olika ut hos olika människor, men innehåller alltid en personlig dimension. Vi har alltid med oss en personlig erfarenhet av praktiska undervisningssituationer både som lärare och elev och den erfarenheten är aldrig lika från person till person, även om det kan finnas många gemensamma nämnare((Handal & Lauvås 2000). Karin Bie försöker ringa in vilka element den praktiska teorin kan bestå av- och hur dessa element är förbundna med varandra och hon utgår från tre komponenter (Bie 2014: 18):

- Personliga erfarenheter
- Förmedlade kunskaper, andras systematiska erfarenheter (som ofta kallas teori)
- Värderingar (filosofiska, politiska och etiska)

Bie menar här att förutom våra egna personliga upplevelser, det som ger material till vår egen teoribyggnad, tar vi också med oss andra människors erfarenheter och kunskaper som sedan kommer inlemmas i vår personliga teori. Vi inspireras hela tiden av t ex en lärobok, en lärare som berättar om sitt sätt att undervisa, en rapport kring ett pedagogiskt utvecklingsarbete, samtal med en kollega vid en kafferast, möten vid konferenser etc. etc. Bra handledningssituationer ska präglas av ömsesidig förståelse, funderingar och reflektioner där läraren ska känna sig fri att undersöka och utveckla sin egen praktiska teori (Bie 2014).

## Peer Learning

”Peer Learning” är också ett begrepp som kan vara intressant att nämna i det här sammanhanget. Det är ett reflektivt och studentaktivt handledarskap som bygger på ett samspel mellan jämbördiga studiekamrater. Studenterna använder varandra som resurs för att utveckla sin kompetens. Kärnan i Peer Learning är samverkan, stöd, reflektion, kritiskt tänkande och feedback (Boud et.al.1999). Peer Learning har särskilt kommit att användas i utbildningar inom olika vårdyrken och det finns flera studier såväl utomlands som svenska som utvärderat metoden (se t ex Henning et al.: 2008; Karlsson & Vuckovic: 2013; Secomb: 2008; Stenberg & Carlsson: 2015; Stone, Cooper & Cant: 2013). Överlag visar dessa utvärderingar att många upplever en trygghet i Peer Learning situationen och att det sker en utveckling av lärandet, men det finns också fallgropar där det kan uppstå konflikter vilket handledaren måste vara uppmärksam på. Handledaren behöver ha en stark coachande roll i sammanhanget och vara en god lyssnare.

## Lyssnandets konst

I alla former för samtal och reflektion ingår även lyssnandet som en viktig komponent. Lyssnandet betraktas ofta som en oproblematisk självklar och osynlig del i mänsklig kommunikation. Men att lyssna är en viktig förutsättning för kollegiala samtal och reflektion. Elisabeth Åsén Nordström (2014) hänvisar till bland annat Hansson (2007) som menar att människor lägger mer tid på att tala än att lyssna och han hävdar att lyssnandet har tre krav: villighet att lyssna, intresse för den andra parten och nollställdhet (avsaknad av förutfattade meningar). Ett öppet lyssnande innebär att det finns ett förhållningssätt där det inte finns något rätt eller fel och där man erkänner varandra. Det innebär också att pedagogen är lyhörd och att nya frågor kan uppstå. Åsén Nordström hänvisar också till Rinaldi (2001) som menar att lyssnandet är ett stort begrepp som innefattar alla våra sinnen: syn, lukt, smak, hörsel och känsel (Åsén Nordström 2014: 21ff). Här har också rummet/kontexten för samtalet stor betydelse om lyssnandet ska kunna ta plats i dialogen. I slutdiskussionen återkommer jag till rummets betydelse där lyssnandet kanske också kan få ta större plats.

## Dialog

Dialog kommer från grekiskan och betyder 'genom samtal' (Wikipedia 2020). Dialogbegreppet har många dimensioner, men har i lärandeteorier särskilt kommit att användas inom det socio-kulturella perspektivet där den ryska filosofen Lev Vygotskij (1896 -1934) är framträdande. Ytterligare en ryss som ägnat sig åt dialogbegreppet är språk-, litteratur-och kulturteoretikern Michail Bakhtin (1895-1975). De är båda av samma generation och verkade i Sovjetunionen under tiden efter revolutionen där de ingick i en intellektuell miljö påverkad av Hegel och marxistiska tankegångar. Vygotskij står för en allmän teori om kulturell utveckling vilket utgör ett underlag för det pedagogiska tänkandet omkring förhållandet mellan undervisning, lärande och utveckling. Bakhtins dialogism är däremot ingen pedagogisk eller didaktisk teori, men utgör istället ett språkfilosofiskt tänkande som har konsekvenser för synen på hur mening skapas och

hur kunskap utvecklas och uppstår. Bakthin (1986: 88) understryker att varje individs unika röst och erfarenhet formas och utvecklas i kontinuerlig och ständig interaktion med andra individers yttranden (Dysthe & Igländ 2003: 85ff).

## **Sociokulturellt perspektiv**

Det är svårt att göra en definitiv beskrivning av vad som menas med ett sociokulturellt lärandeperspektiv. Men de flesta kan kanske vara överens om att den sociala kontakten är centralt i den här teorin.

Den kanske främste förespråkaren för det sociokulturella perspektivet på lärande i Sverige är Roger Säljö, pedagogikprofessor vid Göteborgs universitet. Säljö säger i *Lärande i praktiken* (2000) att:

”En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Och just samspillet mellan kollektiv och individ är i fokus i ett sådant perspektiv” (Säljö 2000: 18).

Säljö menar också att den viktigaste lärmiljön är den vardagliga interaktionen mellan människor där det naturliga samtalet uppstår. Genom detta formas vi som sociokulturella varelser och i samtalen som pågår i praktiken lär vi oss det som är essentiellt och viktigt för framtiden. Vi lär oss ta emot andra människors perspektiv på tillvaron och att uppfatta budskap och själva bidra till samtal. Språket är därmed ett kollektivt redskap för handling och han säger vidare:

”Vi använder andras ord, och därmed indirekt deras tankar och föreställningar och lägger in våra egna budskap. Mycket av det vi säger har sagts av andra. Vi ”lånar” kunskaper av diskurser och vi talar genom dem när vi argumenterar i sociala praktiker” (Säljö 2000: 233).

En pedagogisk förebild och filosof när det gäller kommunikation och dialog och som förknippas med ett sociokulturellt perspektiv och som också Säljö bygger sina resonemang på är Lev S. Vygotskij. Vygotskij såg på lärandet som en livslång process där en central utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv är att människor lär och utvecklas genom deltagande i sociala praktiker. Han menade därmed att människor alltid är på väg mot att erövra nya sätt att tänka och förstå världen. Detta står i kontrast till det som kallas mognadsteori, vilket innebär att utveckling ses som något som kommer inifrån och som styrs av biologiska processer (se vidare t ex Piaget 1973). I Vygotskijs texter kan vi se en tydlig inspiration från filosofen Hegel, och speciellt dennes påstående att människan blir människa endast i kontakt med andra och i ett socialt sammanhang i den historiska utvecklingen, är tydlig i hans texter (Egidius 2003: 77-84).

Psykologen Petri Partanen har diskuterat Vygotskijs teorier och han anser att Vygotskij ser tänkandet, språket, samtalandet och reflekterandet som redskap eller verktyg för oss människor. De här verktygen är centrala för vårt lärande och vår kommunikation - inget lärande sker utan verk-

tyg. Vygotskij gör dock en skillnad när han talar om verktyg och delar dessa i yttre och inre verktyg. Till de inre verktygen hör mentala och psykiska företeelser som minne, logiskt tänkande etc. De yttre verktygen kan vara fysiska saker som pennor, papper eller datorer. De inre och yttre verktygen är en central princip i Vygotskijs pedagogik och psykologi. Vygotskijs kanske mest kända begrepp handlar om att det i varje människas liv finns en zon eller ett stadium där man har en förmåga att lösa uppgifter av en viss svårighetsgrad och där man kan arbeta självständigt. Vygotskij kallar det här stadiet för den proximala utvecklingszonen. En väsentlig del av lärandet i den proximala utvecklingszonen handlar om ett socialt samspel, om dialoger och möten. Vygotskij menar att det medierade lärandet är det som är utvecklande för människan. Det medierade lärandet riktar in sig på en grundläggande utvecklingsprincip – att vi internaliserar resonemang från dialoger med andra, och att i dialogen fullbordas och utvecklas tänkandet. För att kommunikation ska ske måste det också finnas en grad av angelägenhet, menar Vygotskij, och här handlar det om att det är centralt att brygga mellan ett lärande som sker i vardagen och ett som sker inom institutionerna (Partanen 2007).

Kommunikationen med andra är därför en förutsättning för de inre processer – det som sker inuti huvudet. Det inre tänkandet har föregåtts av yttre tänkande tillsammans med andra. Vår relation till världen är medierad – det finns mellan oss och världen artefakter och tecken som kan hjälpa oss i lösandet av problem, när vi minns, när vi utför en arbetsuppgift eller när vi tänker. De här aktiviteterna är också situerade – de tar plats i en särskild kulturell kontext eller i en speciell situation (Strandberg 2006). Aktiviteten (det vi gör) och kreativiteten (de gränser vi överskrider) på plats är därför det som är utmärkande för Vygotskijs sociokulturella teorier och tankar om kommunikation och dialog (se vidare Vygotskij 2001; Dysthe & Igländ 2003). Det kan dock också påpekas att Vygotskij aldrig själv definierar vad den sociokulturella lärandeteorin går ut på och han nämner aldrig någonting om den, men andra som långt efter hans bortgång läst hans texter har istället formulerat den här teorin.

## **Bakhtin och dialogen**

Bakhtins huvudintresse är relationer och dialog vilket går som en röd tråd genom allt han skrivit. Bakhtin menar att hela vår existens är dialogisk och att vara människa innebär att samspela med andra röster och ingå i olika dialogiska relationer över tid och rum (Igländ & Dysthe 2003).

En vardaglig tolkning vi kanske skulle göra av dialogbegreppet är att det handlar om ett muntligt samtal ansikte till ansikte mellan två människor. Bakhtins tolkning av begreppet innefattar också en skriftlig kommunikation. Bakhtins dialogbegrepp definieras därför som att vara ett vidgat dialogbegrepp (Dysthe 1996; Dysthe 2003: 62).

Enligt Bakhtins syn är kopplingen till språket en förutsättning för att kunna vara dialogisk. Han anser också att för att kunna ingå i en äkta dialogsituation måste det finnas tillit och respekt mellan parterna samt en självtillit hos deltagarna. Men för att uppnå detta ska inte det ena finnas före det andra eftersom det är i dialogen som man får en uppfattning av sig själv vilket i sin tur leder till att självtillit skapas likväl som tillit till andra. Professor emerita på universitetet i Bergen, Olga Dysthe har fördjupat sig i Bakhtins teorier och hon lyfter särskilt fram Bakhtins tankar

om det speciella förhållandet i dialogen som innebär att alla skillnader hålls samman samtidigt, det är inte bara det att människor pratar med varandra som har betydelse. Dysthe säger att:

”de som pratar har olika bakgrund, deras bakgrundskunskaper skiljer sig åt, deras dialekter låter olika, deras åsikter går isär osv. Det är denna ”ömsesidighet i skillnaderna” som gör dialogen till Bakhtins centrala begrepp; denna tonvikt på ”olikheten” framkommer ännu tydligare i begreppen ”polyfoni” och ”heteroglossi” (Dysthe 2003: 67).

Polyfoni eller flerstämmighet betyder inte bara att det handlar om en samtidig existens av flera olika röster men även en dialogisk samverkan dem emellan. Heteroglossi är ett annat viktigt begrepp hos Bakhtin. Det här begreppet ändvänder i första hand för den form av flerstämmighet som skapas av olikheter mellan skilda ”sociala språk”, dvs. olikheter som rör genre och yrkes-språk t ex läkarspråk, psykologspråk, ungdomsspråk, medelklass språk etc. etc. Dysthe tycker att Bakhtin alltid är inriktad på ”olikheten”, men att denna inte minskas till en serie konflikter, till ett dialektiskt antingen – eller. Istället ser Bakhtin allt som ett dialogiskt både-och som existerar samtidigt ”en genomgripande samtidighet” som berikar vår förståelse (Dysthe 2003a: 64-68). En viktig utgångspunkt för Bakhtins tryck på dialog mellan de många rösterna i en meningsskapande process är att varje människa uppfattar världen på sitt sätt och vi är därför beroende av att ta del av andras perspektiv för att utvecklas (Dysthe 2003b:16).

Diskussionerna här om Bakhtin och de ”de många rösterna” kan ses i perspektiv också med kommande beskrivningar och diskussioner om bildning där samma teman kommer visa sig.

## Bildning

Begreppet bildning framställs idag i form av tre olika versioner, den klassiska europeiska traditionen, den anglosaxiska, liberal education och den hermeneutiska där bildning förstås som tolkning. Versionerna har sammanhang och sin bakgrund i bildningsbegreppets framväxt, främst i den tyska kulturen från 1700-talet mitt (Gustavsson 2014: 193). Den klassiska bildningstanken hämtar sin inspiration från främst Kant och Humboldt som tillhör den tyska bildningstraditionen. Den här riktningen var dominerande från 1830-talet till 1960-talet då den till stora delar försvann, men under 1980-talet återkom den i nytolkningar. I Sverige och svenskt högskoleväsen kom under 1990-talet en version av bildningstanken att användas som har fått sin inspiration från amerikanska college: en riktning som går under benämningen *Liberal Education*. Dessa två riktningar kan sägas tillhöra den västerländska kultursfären och det är först med Hans Georg Gadamer's *Wahrheit und Methode* (1960) som den tredje bildningstanken uppstår. Den har emellertid enligt Bernt Gustavsson, författare och professor i pedagogik, svårt att finna fäste vid svenska lärosäten förutom vid Södertörns högskola. I denna tradition, som kallas den hermeneutiska, ingår grundtanken om tolkning och förståelse. Bildningstanken utformas som en resa. Vi startar hemma, vi reser iväg och vi kommer hem igen, bildning som utfärd och återkomst (Synnestvedt 2014; Gustavsson 2012: 310–317). Gustavsson säger:

”Hemmet är det bekanta, ens tolkningshorisont, livsvärld, tillhörighet och tradition. Själva utgångspunkten för förståelsen. Utfärden är att öppna sig för nya tolkningar, att sätta sig på spel, att anta andra perspektiv, att lyhört lyssna, att möta det främmande med öppna ögon. Återkomsten är att införliva det nya med det tidigare kända, att tillägna sig de erfarenheter man gjort där ute. Det tidigare kändes horisont har smält samman med det okändas horisont, vi har förstått anorlunda, på nytt sätt” (Gustavsson 2012: 310).

Humboldt framhåller även bildningens betydelse för människans utveckling och hennes förmåga att relatera till omvärlden. Bildningsprocessen har med växandet att göra, ett växande som ska aktualisera det mänskliga. Humboldt skiljer dock mellan bildning och utbildning och beskriver detta som ett motsatsförhållande. Idag talar vi istället mer om akademisk bildning som en aspekt av utbildning (Humboldt 1980; Liedman 2010; Mark 2014).

Det akademiska bildningsarbetet har sin grund i att det finns olika vetenskapsideal. Samtliga fakulteter kan man säga bedriver någon form för bildande undervisning, vilket också innebär att bildning därmed även bedrivs i undervisning där praktiska problem löses eller där man arbetar med hantverk och konst (Mark 2014: 13ff). Men är detta något som fakulteter och institutioner överlag anser själva? Mycket tyder på att folk uppfattar och värderar vad bildning innebär på väldigt många olika sätt. Många tycks inte ha någon relation till bildningsbegreppet överhuvudtaget vilket inte minst gäller yngre människor som kan tycka att det är något mossigt och oviktigt (Burman 2014: 6). Äldre personer kan ha uppfattningar om ett bildningsbegrepp som är ”klassiskt” det vill säga att det också i mångt och mycket kan vara exkluderande – du är inte bildad om du inte kan latin eller kan citera klassiska texter från Homeros och framåt. Men bildning kan då också anses som något värdefullt och bra. Det finns också många tecken på att bildning i praktiken inte har så hög status inom den svenska högskolan. I rapporten *Akademisk frihet i praktiken. En rapport om tillståndet i den högre utbildningen* (2005) genomförs en intervjuundersökning med lärare och studenter som till exempel visar att en majoritet av dem ser en allmän tendens till ”gymnasifiering”, vilket bland annat innebär att självständighet och förmåga till kritiskt tänkande inte utvecklas på det sätt Högskolelagen föreskriver (Berrling Hermansson 2005; Bohlin 2014).

Ett viktigt mål för universitetet är att sätta kunskap i ett sammanhang där man kan skapa mening, klargöra, problematisera och synliggöra. Bildningens utmaningar i relation till detta mål är att diskutera vad akademikern ska använda sin kunskap till och inte minst fråga sig vilken information och vilka fakta hon kan välja (Bostad & Ognejenovic 2014: 19-40). En annan stor utmaning inom både skola och universitet är att utforma undervisningen på så sätt den bli genuint bildande. Det vill säga att skapa undervisning och utbildning som förbereder för elevernas och studenternas vidare bildningsprocesser. Bildning handlar om det livslånga lärandet, det lärande som också fortsätter efter den formella utbildningens slut. I den här processen finns oftast en rörelse som går från ytlig information till personligt förankrad kunskap och djupa kunskaper som man bär med sig genom livet. Bildning är därför något som går utöver de gemensamma lärandemålen och som fortsätter efter kursens slut. Det handlar om individuella processer som

kan ta olika riktningar efter kursens slut och i bästa fall handlar det om att man växer som människa (Burman 2014).

## Livslångt lärande

Livslångt lärande har sedan ett några årtionden tillbaka etablerats som ett strategiskt fokus för policyskapare runt om i världen. 1996 kom OECD med rapporten *Lifelong Learning for All* och det europeiska året för livslångt lärande arrangerades inom EU samma år. Båda dessa händelser var något av ett genombrott och har kommit att få betydelse för uppfattningen om att det inte bara skett en förskjutning från lärare till lärande, utan också att lärandet uppfattas såväl livslångt som livsvitt. Samtliga formella och informella lärandesituationer som sträcker sig från födelse till död inkluderas därför i begreppet livslångt lärande (Kristensson Ugglå 2012: 24)

Donald Broady, professor emeritus vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet menar att man bör undvika att sätta upp någon motsättning mellan bildning och utbildning. Snarare är det bättre att påpeka deras komplementaritet. Han anser att det finns två sätt att se på hur ett bildningsperspektiv kan användas i högre utbildning. Det ena menar han kan vara att undervisning som har bildningsperspektiv kan vara ett sätt att uppnå de explicita lärandemålen i en kurs, det vill säga de mål som uttrycks i termer av kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, värderingsförmåga och förhållningssätt. Här ser han t ex former för undervisning vara fördjupade textseminarier, perspektivskapande läsning och diskussioner om skönlitteratur eller systematiskt arbete med estetiska läroprocesser. Å andra sidan anser han att man kan tänka på bildning som något som går utöver de gemensamma kursmålen som olika mer eller mindre unika processer som kan fortsätta efter kursens slut (jmf. diskussioner om livslångt lärande) (Broady 2010). Att inte heller bortse från så finns i bildningsbegreppet en potential att få syn på kunskapens personlighetsutvecklande möjligheter. Vissa kunskaper får oss att växa som människor och bildning handlar först och främst om det fria växande vars mål och resultat inte på förhand är givna (Burman 2014: 6-7; Broady 2010). Sverker Sörlin, författare och professor i miljöhistoria, är i sin senaste bok *Till bildningens försvar* (2019) inne på samma tankegångar när han hävdar att bildning har mer med samhället att göra än med yrkeskunskaperna. Han menar att samtal om bildning borde handla om den kunskap som gör att människor delar något och lär sig veta tillsammans (Sörlin 2019: 15).

Sammanfattningsvis vill jag låta Bernt Gustavsson få några slutord om vad bildning är:

”Bildning är därför också att bli medveten om vilka traditioner och vilket kulturellt arv vi är en del av, lokalt, nationellt och utåt i större skala – till det globala. Men då har vi redan i flera steg mött det som är oss främmande och annorlunda och intolkat det i vår världsbild. Bildning består i att sätta sig själv och sin egen tolkning på spel. Det gör vi genom att i dialog och kommunikation möta andra tolkningar och förståelseformer. Att tolka in nya och annorlunda perspektiv innebär ”att bli sig själv” mera helt och fullt. Men för att detta skall kunna ske måste den tidigare förståelsen sättas på spel som i leken. Man glömmer sig själv tillfäl-



ligt, eller lämnar sig själv, för att sedan återfinna sig själv. Det är bildningens mening” (Gustavsson 1996: 272ff).

# DISKUSSION

Inledningsvis under rubriken syfte och frågeställningar ställdes följande frågor:

1. Vad innebär kollegiala samtal/kollegialt lärande?
2. Varför lyfts kollegiala samtal fram i enkäten och i kursrapporter som värdefullt i de högskolepedagogiska kurserna?
3. Kan ett bildningsperspektiv lyftas fram i frågor om kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte?
4. Hur kan de kollegiala samtalen utvecklas i högskolepedagogiska kurser?

I följande diskussion har de inledningsvisa frågorna omformulerats lite beroende på att några delvis har besvarats genom den redogörelse av olika begrepp som man kan anknyta till kollegiala samtal och lärande. Frågorna i diskussionen har till syfte att vara framåtblickande och ge inspiration för vidare arbete och diskussioner kring kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte.

## Vilket värde har kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte i de högskolepedagogiska kurserna?

”Det viktigaste med kurserna har varit att träffa andra lärare och dela erfarenheter” är ett uttalande från en lektor i enkäten som Margareta Jernås och Sylvi Vigmo genomfört. Uttalandet kan sägas vara representativt för en majoritet såväl i Jernås och Vigmos enkätundersökning som i genomgången av kursrapporterna och i alumnundersökningen från Umeå universitet. Det finns också andra undersökningar från t ex grundskolan som stödjer vikten av att träffa andra lärare för samtal och att dela erfarenheter.

I ett samverkansprojekt mellan grundskolan i Grästorps kommun och Barn- och ungdomsvetenskapliga forskarmiljön (BUV) vid Högskolan Väst (2016-2018) har man t ex undersökt dels ledarskap i klassrummet, dels kollegialt lärande. I rapporten *”Man lär jättemycket av varandra” En studie av kollegialt lärande bland lärare i grundskolan* diskuteras frågan om vilka betydelser lärande samtal och kollegialt lärande har för att utöva ett gott ledarskap i klassrummet. Undersökningen visar att lärarna har en mycket positiv bild av det kollegiala lärandet. De uppfattar att de genom de kollegiala samtalen har utvecklat en gemensam grundsyn och skapat gemensamma regler. Lärarna upplever också att de kan delge och lära av varandra, att de vågar be varandra om hjälp och att de får bekräftelse. De uppfattar också att de genom de kollegiala samtalen uppmärksammar den tysta kunskap de besitter (Johansson & Halvarsson 2019).

Vi ser i den här undersökningen att det finns ett flertal värden som lyfts fram när det gäller kollegiala samtal och lärande. Dels gäller det den egna personliga utvecklingen samt att den gemensamma miljön stärks. I utvärdering av UPL: s alumnundersökning för verksamhetsåren 2014-2018 vid Umeå universitet framgår att de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbytet också

har stor betydelse. En tidigare kursdeltagare säger så här om att självförtroendet för det pedagogiska arbetet växt genom kollegiala samtal:

*”Diskutera med andra. Nya infallsvinklar. Känna mig lite säkrare vid undervisningen.”*

I konklusionerna från kursansvarigas lärare för hpe 102 kurserna framkommer också det stora värdet av kollegialiteten. Kursansvariga för utbildningsvetenskapliga fakulteten säger t ex att:

*”Det sociala sammanhanget, som diskussionsklimatet, meningsfulla diskussioner, ämnesheterogena gruppen och olika professioner som möts ses som väldigt positiva inslag i kursen.”*

*”Klimat och bemötande nämns av flera som särskilt positivt i kursen.”*

*”Genom andra kursdeltagare säger de sig också ha fått värdefulla idéer, tips och uppslag på olika intressanta och spännande undervisnings- och examinationsformer; verktyg som det, genom utrymmet för reflektion vid kursträffarna och relevant litteratur, har gått att fylla med personlig mening.”*

## **Värdet av kollegialt styrande**

Ytterligare värde handlar om det som kallas kollegialt styrande (se sidan 18-20). Genom att delta i kollegiala samtal/lärande för att kunna ta kollegiala beslut behövs också en ”träning” i att som Bo Sundqvist (2010) säger kunna föra en kritisk dialog där det kan pågå en ständig prövning av gamla och nya rön kollegor emellan i syfte att undvika individualism och okritisk lojalitet. Kollegiala samtal över och inom fakultetsgränser bidrar till den här träningen och kan kanske också vara ett stöd i att ”våga” ta plats i ett kollegialt styrande. Här finns också kommentarer från kursdeltagare som stödjer detta som t ex en lektor vid humanistiska fakulteten uttrycker det

*”En positiv aspekt av de kurser som jag gått är att de har bidragit med några begrepp som har diskuterats i kollegiet, på luncher såväl som i samband med mitt ämnespedagogiska utvecklingsarbete. Så möjligen har kurserna bidragit till ett delvis ändrat kollegialt synsätt när det gäller utbildningen.”*

## **Kollegialitet för studenternas skull?**

Citatet här ovan pekar också på aspekten av att kollegiala samtal kommer studenterna till godo. Margareta Jernås lyfter i sin rapport frågan om kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte mellan universitetets lärare i sin tur gynnar studenters lärande. Jernås menar att genom att gå de högskolepedagogiska kurserna och delta i kollegiala diskussioner kanske lärarna också ändrar sitt sätt att undervisa och får en större grad av studentcentrerat lärande, vilket i sin tur främjar studenternas lärande (Jernås 2020: 4).

*Vad innebär då ett studentcentrerat lärande?* I det pedagogiska idéprogrammet vid Göteborgs universitet (2015) lyfts vikten av att ha undervisnings- och examinationsformer som stimulerar till aktivitet, engagemang och självreflektion med hänsyn till utbildningens mål och studenternas

förutsättningar för lärande. I rapporten sägs följande med stöd i lärandeforskning (t ex Biggs, J.B. & Tang, C.S. 2007; Marton et.al 1997; Ramsden 2003 ) att:

”Med begreppet ”lärande” betonas även en process genom vilken förståelsen av det som studeras utvecklas och därmed förändras. Studenten har härmed en aktiv roll som medskapare i lärprocessen, och kunskap formas i samspel mellan studenter och i samspel mellan lärare och studenter. En förutsättning för detta är ömsesidig respekt i relationen lärare–student och i relationen student–student” (Pedagogiskt idéprogram vid Göteborgs universitet 2015:3).

Ett studentcenterat lärande i lärosätenas verksamheter innebär många utmaningar som ställer nya krav på både studenter och lärare. I UKÄs rapport (2019) *Lärosätenas beskrivning en kartläggning* undersöks hur lärosätena arbetar med förnyade roller för studenter och lärare utifrån förhållningssätten studentcenterat lärande och akademiskt lärarskap. UKÄ har genom enkätsvar, inspel vid intervjuer och konferenser identifierat flera svårlösta frågor för studenters och lärares förnyade roller inom utveckling av högskolepedagogik som att det finns ett behov av

- resurser för att utveckla ett studentcenterat lärande och ett akademiskt lärarskap,
- arbetstid för lärarna att utveckla undervisningen och sin egen roll,
- kunskapsstöd.

Stöd för detta behövs på såväl en nationell nivå som på en central nivå på lärosätena. UKÄ frågar sig hur lärosätena kan arbeta mer effektivt för att utveckla studentcenterat lärande och akademiskt lärarskap. Det akademiska lärarskapet innebär att lärare undersöker och systematiserar sina pedagogiska erfarenheter. I det pedagogiska idéprogrammet vid Göteborgs universitet (2015) sägs att lärare och ledning behöver forum för att utbyta erfarenheter och kunskaper lärare emellan. Detta kan ske i t ex pedagogisk seminarieverksamhet, vidareutbildning, arbetslag eller i olika former av kollegial uppföljning. Det behövs också arbetstid för både vetenskapligt/konstnärligt arbete och för reflektion, systematisk uppföljning och utveckling den pedagogiska praktiken. För att kunna granska och ompröva de undervisningstraditioner, rutiner, normer och maktrelationer som präglar det pedagogiska arbetet behövs också utrymme för lärare och ledning.

## Tid för reflektion?

Professor Helen Timperley vid University of Auckland i Nya Zeeland har forskat om lärares kompetensutveckling och beskriver i boken *Det professionella lärandets inneboende kraft* (2013) hur lärares kompetens kan utvecklas så att elevernas lärande förbättras. Timperley anser att det är lärarens kunskaper och färdigheter som ska vara utgångspunkten för att kunna förbättra studenternas lärande. Kompetensutvecklingen måste också kännas meningsfull och anknyta till viktiga frågor och problem. Läraren kan öka sin kompetens, säger Timperley, genom att ta vara på egna erfarenheter, samarbeta med kollegor och ta del av deras kunskaper, idéer och erfarenheter och reflektera över händelser och situationer i klassrumspraktiken (Schoultz: 2016). Tim-

perley m.fl. (2007) skiljer ut en rad faktorer som bör känneteckna det kollegiala lärandet för att det ska leda till bättre studieresultat för eleverna. De nämner då att fortbildningen ska ske över en längre tid, att extern expertis deltar och att fortbildningen har stöd av ledningen. Som viktigt lyfts också att lärarna är engagerade i lärprocessen, att de blir utmanade i sina tidigare föreställningar om undervisning och möjligheterna för samtal och diskussion (Johansson & Halvarsson 2019). Samtliga ingredienser som Timperley lyfter som viktigt i kompetensutvecklingen är frågor och områden som det ständigt arbetas med inom de högskolepedagogiska kurserna. En kommentar från en deltagare i kursen Hpe 103 från genomgången av kursrapporterna säger att:

*”Jag har haft möjlighet att reflektera mer kring undervisning som jag arbetar med, och detta tror jag har lagt grunden för fler idéer kring pedagogiskt utvecklingsarbete för mig.”*

Uttalandet stödjer också Timperleys resonemang om vikten av tid för reflektion något som inneburit en pedagogisk utveckling för den här läraren. Det diskuteras mycket kring att ge snabbkurser i högskolepedagogik för att underlätta lektorernas tunga arbetsbördor och för att de snabbt ska få de behörigheter de behöver för att undervisa. Det kan finnas en fara i att allt ska gå så snabbt. Det måste också finnas tid för reflektion, vilket ovanstående citat ger uttryck för. De högskolepedagogiska kurserna upplevs ofta vara en ”fristad” där det finns tid och utrymme att kunna samtala och resonera kring frågor, tankar och idéer man har kring sitt läraruppdrag.

## **Kan ett bildningsperspektiv lyftas fram i frågor om kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte?**

Frågan här handlar egentligen inte bara om man kan lyfta fram ett bildningsperspektiv när det gäller kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte, men frågan är också om det överhuvudtaget är intressant och varför man skulle göra det. Tillför det något av värde i diskussionerna att prata om bildning?

### **Massuniversitetet och bildning**

Dagens universitet är inte ett homogent ställe där alla studenter och lärare har en något så när liknande bakgrund med samma erfarenheter och samma värdegrund och där målen stämmer någorlunda överens. Efter andra världskriget sker en stor förändring i universitetens organisation och antalet studenter växer under åren 1950-1970 från ca 16 000 – 127 000 (Welinder 2003). Antalet registrerade studenter läsåret 2018/19 var 410 200 (UKÄ & SCB 2020). Universitetet har ändrats från det vi brukar kalla ett elituniversitet till ett massuniversitet (Synnestvedt 2014). Thomas Karlsruhn, professor i Idé och lärdoms historia vid Uppsala universitet säger att ord som globalisering, expansion, rörlighet, flexibilitet, komplexitet, acceleration, gränsupplösning, informationsöverflöd är nyckelord som beskriver förutsättningar för dagens universitet (Karlsruhn 2012: 108). Vi har därför i dag ett massuniversitet med många utmaningar av vilka några rör marknadsanpassning, globalisering, breddad rekrytering och heterogena studentgrupper. Men

allt är inte bara problematiskt i detta, det finns även styrkor och spännande utmaningar. En kommentar från en deltagare vid en HPE 102 kurs i Utbildningsvetenskap säger t ex följande:

*”Nyttigt att vara i en varierad grupp som har olika bakgrund och erfarenhet.”*

Här lyfts olikheterna som något positivt och viktigt i att kursen varit av värde. Att träffa människor med olika bakgrunder, erfarenheter och kunskaper är berikande och utvecklande. Detta kan på många sätt också kopplas till senare tids diskussioner och tankar om bildning. En vanlig metafor för en klassisk bildningsgång är bildningsresan. Den poängterar att kunskap börjar hemma och först efter att ha bekantat sig med hemmet kan man ta in det främmande. Inom den klassiska versionen av bildningsresan ändvänder mötet med det främmande som en station på en resa från vilken man återvänder hem. Efter mötet med det främmande betraktas hemmet med nya ögon (Gustavsson 1996). Filosofen Eva Mark vill istället fokusera på en annan aspekt av bildningsresan, nämligen främlingskapet. Demokratisk utveckling i ett mångkulturellt samhälle kräver att man klarar av att sätta sin världsbild på spel i mötet med det som tycks främmande, vilket Mark menar är en bildningskompetens. Att vara bildad ger kompetens att leva i dubbla kulturella tillhörigheter, i konflikter och skärningspunkter (Mark 2014: 176-178).

Men även Bernt Gustavsson är inne på samma spår när han säger att bildning är att ta till sig och se saker ur olika perspektiv för att komma närmre en lösning. Att se det egna genom det främmande gör att vi har större möjligheter att utveckla kritiska kompetenser. Men det är också, menar han, att lära sig att leva i tragiska dilemman som inte har någon lösning. De flesta människor har en ståndpunkt för hur man tänker om tillvaron och att ha respekt för andra människors livssyner ingår i en sådan hållning. För lärare är det både en professionell som demokratisk skyldighet att se till att olika åsikter och tankar ska kunna komma till tals vilket är ett försvar för mångfald (Gustavsson 2014: 187). Kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte innebär som Gustavsson säger att det kan finnas olika åsikter som kanske heller inte alltid får en lösning, men det ligger samtidigt ett bildande moment i detta då reflektion väckts och diskussion förts. I kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte i de högskolepedagogiska kurserna finns ett demokratiperspektiv och ett förhållningssätt allas lika värde där målet är att olika röster ska kunna höras och komma till tals och där alla deltagare ska kunna vara med och påverka. Men demokratiska processer är i praktiken tålamods- och arbetskrävande eftersom man då deltar i förståelseprocesser och en dialog behöver därför skapas som ständigt anger perspektiv, skapar distans, är maktmedveten och beredd att arbeta i konflikt, vilket inte är så enkelt alla gånger (Larsson 2010; Mark 2014: 179). Sverker Sörlin kallar detta att veta tillsammans och hävdar att alla redan vet mycket. Varje människa är en skattkammare av erfarenheter och insikter, men säger han, vi vet bara alltför litet tillsammans. För att kunna leva och ta ansvar tillsammans behöver vi också veta tillsammans. Utan detta har vi inget samhälle. Att vi kommer vara oense om mycket spelar mindre roll och är i grunden bra (Sörlin 2019: 24-26).

## **Bildning till vad?**

En som ställer frågetecken kring värdet av bildningsbegreppet är författaren och journalisten Göran Greider. Han menar att ordet bildning nästan enbart används i skolpolitiska tal eller i en

aning högtravande essäer där det används för att skilja ut de bildade från de obildade. Greider tycker det är dags att säga farväl av ordet bildning då han anser att det ställer till med långt fler problem än det löser. Han säger i och för sig att han tycker begreppet kan accepteras i sammanhang som utbildning och folkbildning då det där får en viss tydlighet och sammanhang. Även om Greider accepterar bildningsbegreppet i den kontext som här diskuteras är hans resonemang om bildning aktuella och de provocerar till ifrågasättande av gängse föreställningar. Han tycker te x att ordet bildning innehar en rad problem där ett är att det är gammalt och saknar betydelse för yngre människor varför det fungerar dåligt. Ett annat problem är att begreppet inte riktigt tillåter konflikter och maktperspektiv då ordet har en aura av att vilja sväva över klass – och könserfarenheter (Greider 2015). Mycket av Greiders resonemang bottnar inte oväntat i diskussioner om demokrati. Demokratifrågan är också aktuell när det gäller kollegiala samtal. Sveriges Riksdag definierar demokrati på följande sätt:

”Demokrati betyder ungefär folkstyre eller folkmakt. En grundtanke med demokrati är att de allra flesta som är medborgare eller bor i ett land ska ha möjlighet att vara med och tycka till om hur landet ska styras, till exempel genom regelbundna val. En annan demokratisk grundtanke är att alla människor är lika mycket värda och ska ha samma rättigheter. I en demokrati ska man få tänka och tycka vad man vill och ha möjlighet att uttrycka sina åsikter öppet i tal eller skrift.”  
(Sveriges riksdag (2020).

Greider ifrågasätter skolpolitiken som ensidig och som att i första hand betrakta skolan som ett verktyg i den globala ekonomiska konkurrensen. Istället, menar han, behövs det mer av elevdemokrati (jmf. studentcentrerat lärande), mer av all slags konflikter kring aktuella ämnen och mer av närkontakt med sociala rörelser i det omgivande samhället. De senast årens alltmer rätlinjiga pedagogik med fixering vid prov och betygsättning, menar han, har bidragit till mindre av självbildning och diskussion. Självbildning börjar när en människa behöver och till och med måste ropa efter kunskaper och perspektiv på sitt liv, sin bygd, sitt samhälle. Det är där allt väsentligt kulturskapande också föds. Den diskuterande människan, inte den bildade människan, anser Greider vara en bra vägvisare in i en vitaliserad demokrati och en bråkigare kultur (Greider 2015). Om kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte ska vara fruktbara krävs också en demokratisk anda och ett utrymme för acceptans av att alla är lika mycket värda. Här är jätteviktigt att inte använda bildningsbegreppet på ett sätt som svävar över klass – och könserfarenheter och som är exkluderande. Bildningsbegreppet måste istället tolkas som att det kan vara ett stöd för samtliga deltagare där den diskuterande människan sätts i fokus.

## **Bildning, livslångt lärande och demokrati**

I diskussioner om bildning, undervisning och demokrati är det omöjligt att inte också nämna John Dewey och hans verk *Demokrati och utbildning* vilket på många sätt också överensstämmer med Greiders syn på bildning och att sätta den diskuterande människan i centrum. Dewey understryker utbildningens demokratiska uppgift, som han menar består i att arbeta med en helhetssyn på människan. Genom att hon får möjlighet att delta i aktiviteter som mångsidigt speglar

samhällets olika aspekter och motsättningar kan en ökad mognad och insikt växa fram organiskt, och därmed också en förmåga att delta och ta ansvar. Dewey (1999) säger i första kapitlet att:

”Det är inte bara så att allt socialt liv är det samma som kommunikation, utan all kommunikation (och därmed allt verkligt liv) är bildande. Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet.”

Deweys idéer och grundtankar kan fortfarande utmana vårt utbildningssystem. Han är en viktig inspirationskälla för såväl den pedagogiska teorin som det praktiska pedagogiska arbetet. Här ingår också resonemang om det livslånga lärandet som också har stor aktualitet idag.

I UKÄs granskning (2019) *Lärosätenas beskrivning- en kartläggning* ställs frågan om vilka framtida utmaningar lärosätena ser. Sex områden utkristalliserade sig:

1. Digitalisering
2. Breddad rekrytering eller breddad deltagande
3. Livslångt lärande
4. Hållbar utveckling,
5. Statuskillnad mellan utbildning och forskning
6. Internationalisering

När det gäller utmaningen livslångt lärande som hamnade på tredje plats hävdas att det här också krävs en annan pedagogik. Intressant är att diskussionerna om det livslånga lärandet i det här sammanhanget i viss mån skiljer sig från hur det livslånga lärandet diskuteras när det gäller bildning. Bildning handlar om det livslånga lärandet, det lärande som också fortsätter efter den formella utbildningens slut och man brukar säga att det är en process där det finns en rörelse som går från ytlig information till personligt förankrad kunskap och djupa kunskaper som man bär med sig genom livet.

Fokus på ett livslångt lärande är enligt UKÄs granskning det som behövs för en framtida kompetensförsörjning. Det handlar bland annat om att matcha arbetslivets och samhällets förändrade kvalifikationskrav, uppdatera yrkesfärdigheter och att yrkesväxla. Här ses ett livslångt lärande som ett lärande där människor återkommer till högskolan för fortbildning och kompetensutveckling under sina arbetsliv. Det är visserligen också ett livslångt lärande, men jag tror det finns en fara i att exkludera bildningsbegreppets innebörd av att ett livslångt lärande också handlar om kunskaper och erfarenheter som ligger utanför den formella utbildningen och som är livslångt. Diskussioner om vad livslångt lärande egentligen innebär kan bli aktuella då det som UKÄ hävdar kan komma att ställa höga krav på läraren då studenterna befinner sig i väldigt olika livssituationer. Här kommer behövas mycket högskolepedagogisk kompetensutveckling, säger UKÄ, för att svara upp mot krav på anpassning och utvecklande undervisningsformer för de som deltar i livslångt lärande inom högskolan. I undersökningen konkluderas med att lärosätena ser en koppling mellan livslångt lärande, breddad rekrytering, digitalisering av utbildningen och studenternas önskemål om flexibilitet i tid och rum. Återigen definieras det livslånga lärande på ett instrumentellt sätt, men när man kommer till frågor om hur detta ska genomföras finns vissa kopplingar till en ursprunglig definition av livslångt läran. Det handlar då om hur



utbildningsstrukturen kan ändras till ett mer flexibelt utbildningsutbud där det är lättare att bygga på och kombinera utbildningar. Validering av yrkeserfarenhet och tidigare utbildning blir även i framtiden en viktig fråga och en utmaning.

Men vad ett livslångt lärande innebär för den enskilde människan finns inte med i rapporten. Det kan vara ett gissel att ständigt behöva bygga på sin utbildning, ett krav på byte av yrke kanske inte alltid ses som positivt, men istället stressande och oroligt i livet. – Och är det i så fall bildande? Det livslånga lärandet kan om det instrumentalisternas definieras som obildande (se t ex Kvale 2007). Enligt bildningstraditionen är livslångt lärande och bildning något som går utöver de gemensamma lärandemålen och som kan ta olika riktningar och fortsätter efter kursens slut. I bästa fall handlar det om att man växer som människa (Burman 2014). En kommentar från en doktorand i Jernås och Vigmos undersökning säger följande:

*” De bästa pedagogiska tipsen har jag fått från kollegor på min egen institution med längre och mer gedigen erfarenhet än mig själv.”*

Erfarenheter och kunskaper som delas är viktiga ingredienser i lärares kunskapsutveckling och kan också ses som en del i ett livslångt lärande då såväl formella som informella lärandesituationer som sträcker sig från födelse till död bör inkluderas i begreppet livslångt lärande (Kristensson Ugglå 2012: 24). Bildning i praktiken är här något som bör diskuteras och som är av betydelse också när det gäller att undersöka bildningsprocesser i kollegiala samtal.

## Bildning i praktiken

Jag vill ta ett exempel på hur man på ett kollegialt sätt kan resonera kring bildning i praktiken som kommer från konferensen *NU 2012, Gränslöst lärande* i Göteborg. Eva Mark (Utbildningsvetenskapliga fakulteten), Johan Erkell (Naturvetenskapliga fakulteten), Dorit Christensen (Samhällsvetenskapliga fakulteten), Anette Hellman (Utbildningsvetenskapliga fakulteten) och undertecknade Anita Synnestvedt (Humanistiska fakulteten) gav där en tvärvetenskaplig workshop vi kallade *Utbildning utan bildning?* Workshopens syfte var att utifrån ett tvärvetenskapligt perspektiv utveckla tänkandet om hur en bildningsinriktad undervisning ser ut i praktiken. Workshopen bjöd in de ca 40 deltagarna till en ”brainstorming” där fick fundera över följande frågeställningar:

- Hur bevakar du bildning i din undervisning?
- Hur skulle du vilja se bildningen i din undervisning?

Deltagarna delades in i mindre grupper och fick med färgpennor och papper i illustrationer, korta notiser och på post it lappar leverera sina tankar kring frågeställningarna. Fyra teman/perspektiv utkristalliserades:

- **Det klassiska bildningsperspektivet-** Den klassiska synen på bildning är centrerad kring individens breda kunnande. Man tänker sig att kunskap inom många områden ska ge överblick och förmåga att se sammanhang man inte annars kan se. Det ligger en glädje i att utvecklas och bli klokare, och också en glädje i att använda sina insikter till praktisk nytta. Här finns dock en risk för elitism – vem är mest bildad? Hur mycket vågar man egentligen överlåta åt de ”obildade”?

- **Det integrativa perspektivet** - Bildning är inte bara en cerebral process; även kropp, känsla och varseblivning måste involveras. Kultur och bildning är upplevelse, inte bara tanke. Bildning är gränsöverskridande, att inte separera miljöer och sammanhang från varandra. Hela människan ska vara med på resan.
- **Det etiska perspektivet**- Bildning får inte bli en egotripp - den måste involvera andras perspektiv. Kunskap är makt, och samma sak gäller bildningen. Vi kan använda bildningens kraft till att göra oss själva fria, och vi kan använda den till att arbeta för tolerans, rättvisa och mångfald.
- **Det pedagogiska perspektivet**- Målet med en bildande undervisning är att ge bredd och öppenhet, att implementera de tre tidigare perspektiven. Bildningsarbete är också ett sätt att skapa gemensamma referenser som kan underlätta dialog. Bildning är en process som aldrig slutar. Det är ett förhållningssätt och en förmåga att ompröva och lära nytt. Undervisningen bör ske i en öppen och trygg miljö, men den måste ändå ge substantiella utmaningar. Den ska bygga på lusten att upptäcka nytt, att se annorlunda perspektiv. Eleverna/studenterna kan behöva hjälp att göra kopplingar och relatera till det obekanta. Utgå från erfarenheter, ifrågasätt, reflektera.

Beskrivningarna under de olika perspektiven utgår från deltagarnas kommentarer och inlägg i workshopen som sammanställdes efter konferensens slut. Utfallet av workshopen delades sedan med deltagarna via mejl. I en annan workshop med andra deltagare och i annat sammanhang kunde kanske andra eller ytterligare teman upptäckts. Men den här workshopen gav ändå en bild av hur en grupp kollegor från olika områden såväl ämnesmässigt som geografiskt på ett spännande sätt resonerade kring hur man kan diskutera kring bildning i praktiken och också få syn på bildningsprocesser man inte trodde existerade. Några kommentarer från workshopen belyser detta:

*"Det lustfyllda i lärande som är bildning är att se saker på annorlunda sätt."*

*"Möte, möte mellan kunskap mellan människor, kan man mötas så kan vi rusta oss."*

*"Bildning är, när det har kommit in i min kropp."*

*"Bildning = embodiment via reflektion, roligt på samma sätt som när man har träningsvärk."*

*"Bildning som en förmåga, att kunna förflytta sig mellan perspektiv, vilka frågor ställer vi, det oväntade. Man vet inte vart det ska leda."*

*"Bildning närmare individen, närmare människan."*

*"Utgå från konkreta exempel – studentens erfarenheter ges mer plats."*

Kommentarerna och workshopens utfall kan jämföras med diskussioner som också kan göras till kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte då det här också handlar om bildningsprocesser som sker i en praktik. Jag anser det därför viktigt att ha med ett praktikperspektiv kring bildning om vi önskar använda diskussioner om bildning i utvecklingsarbete kring kollegiala samtal.

## Hur kan de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbytet utvecklas i högskolepedagogiska kurser och inom universitetet generellt?

All verksamhet behöver vara i utveckling och inte minst pedagogisk verksamhet. Enligt enkätundersökningen, genomgången av kursrapporter och i UKÄs granskning (2019) *Lärosätenas beskrivning – en kartläggning* framkommer att kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte har stor betydelse i de högskolepedagogiska kurserna och för medarbetarna vid lärosätena. Naturligt är därför att också diskutera ett utvecklingsarbete när det gäller detta.

### Yttre ramar

I ett utvecklingsarbete går det heller inte att bortse från olika yttre ramar som kan påverka arbetet. I UKÄs granskning (2019) fanns en fråga om vilket ansvar lärosätena har för att det kollegiala lärandet ska kunna genomföras. Deltagarna lyfte två huvudsakliga ansvarsområden: lärares arbetstid och strukturer. Flest nämnde frågan om tid, och apropå den enskilda lärarens ansvar skrev en deltagare: ”jag kan, bara ge mig tid”. Ett förslag för att stödja ett kollegialt lärande var att ledningen skulle kunna strukturera tiden genom att låta det ingå i årsarbetstiden. Ett annat förslag var att lärare ska tillåtas ha pedagogiska möten på arbetstid. Flera betonade att strukturerade former för kollegialt utbyte är viktigt, exempelvis att lärare uppmuntras att arbeta i undervisningsteam. Andra former som nämndes var utökad möjlighet till auskultation och Peer Review samt arbete över fakultetsgränser. Samtliga förslag kräver stöd från ledning och att ramverket gör det möjligt att genomföra. Professor i pedagogik, Gunnar Handal diskuterade tidigt den här problematiken (1994) och han menar t ex att det måste finnas vissa förutsättningar för att det kan ske en önskvärd utveckling av lärares kompetensutveckling. Det måste finnas behov av lagarbete, men också tid, rum och organisatoriska möjligheter för en gemensam handling och reflektion. Här anser han att också ett gemensamt yrkesspråk har betydelse för att kunna reflektera till gemensamma kunskaper, erfarenheter och värderingar (Handal 1994; Åsén Nordström 2017). De högskolepedagogiska kurserna möjliggör t ex att deltagarna anammar ett gemensamt yrkesspråk kring pedagogik vilket också är en styrka i pedagogiskt utvecklingsarbete. Övriga saker som Handal lyfter är viktiga att beakta inte minst i planerandet av hur de kollegiala samtalen kan fortsätta efter kursens slut.

Tid för kompetensutveckling är något som diskuterats under lång tid och något som också ständigt finns med i diskussioner kring de högskolepedagogiska kurserna. Som kursansvarig för HPE 102 kursen för humanister 2012-2018 har jag i kurserna kontinuerligt haft diskussioner om tid för pedagogisk fortbildning. Tar kurserna för mycket av lärarnas tid? Finns tid för kollegiala samtal utöver kurserna? Hur kan vi underlätta för lektorer och forskare att inkludera pedagogiskt utvecklingsarbete inom ramarna för sina tjänster? Många frågor som inte alltid är lätta att varken besvara eller erbjuda lösningar på, men som ständigt behöver diskuteras för att skapa bättre för-

utsättningar för att en hög kvalitet på undervisningen kan erbjudas våra studenter. Några tankar kring detta från Jernås och Vigmos undersökning (2021) är t ex följande:

*” Det har inte funnits tidsmässigt utrymme att utveckla undervisning, timmarna för undervisning blir snarare färre och färre. Allt ska effektiviseras och komprimeras, inte utvecklas.”*

*” Ofta saknas tid för genomgripande omläggning. Man kör på även om det är viktigt att uppdatera”*

*”Jag hade önskat mig att ändra min undervisning i större utsträckning, dock är det begränsningar i undervisningsformat/program, ämnet/material, och tid som inte har tillåtit det”.*

Den här problematiken hänger också ihop med möjligheten och intresset för att delta i högskolepedagogiska konferenser eller att publicera texter med högskolepedagogiskt innehåll. I Jernås och Vigmos undersökning svarar 10% (78 av 757 respondenter) att de högskolepedagogiska utbildningarna bidragit till att de deltagit i konferenser eller publicerat texter kring högskolepedagogik. Här kan jag se att det kan finnas en utvecklingspotential där vi kan medverka till att än fler ser möjligheter till pedagogiskt utvecklingsarbete som kan ligga till grund för konferensdeltagande och textproduktion. Men tidsfaktorn och svårigheter att få gehör för kursutveckling inom tjänsten är troligen en stor bromskloss i detta. Här kan de kollegiala samtalen och erfarenhetsutbyte över ämnesgränserna vara ett stort stöd. Deltagande i högskolepedagogiska konferenser och publicering av texter med högskolepedagogiskt innehåll måste också erkännas som likvärdigt med det egna ämnesrådets forskning vilket kanske inte alltid är fallet idag. Den här problematiken behöver därför lyftas fram och diskuteras såväl inom PIL som på de olika fakulteterna.

I UKÄs granskning framkom en bild av att kollegialt lärande ofta sker i form av workshops och seminarier och under den virtuella konferens som arrangerade i samband med undersökningen valde ett tjugotal deltagare att diskutera temat kollegialt lärande. Deltagarna lade där också till andra exempel på kollegiala lärandeaktiviteter som t ex testmiljöer för nya pedagogiska metoder med feedback från kollegor. Flera deltagare påpekade att kollegialt lärande ofta sker bottom-up och på individnivå, vilket kan vara en fördel eftersom det utgår ifrån verkliga behov, men att det också försvårar spridningen av erfarenheter.

Ramverket för PIL:s högskolepedagogiska kurser kommer 2021 ändras på så sätt att kurserna istället för att vara poänggivande interna uppdragskurser ändras till personalutbildning med intyg. De flesta andra lärosäten i Sverige har redan valt den här vägen, så i ett nationellt perspektiv är det en naturlig utveckling. Är detta då något som får betydelse för utveckling av kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte? Kurserna kommer att ges i samma omfattning som tidigare, men diskussioner pågår om hur de ska utvecklas. En fråga man kan fundera över är hur kurserna i större utsträckning än idag kan ha uppföljning efter avslutad kurs med kollegiala samtal. Ett borttagande av poängen skulle kunna medverka till att det blir lättare att ha ”fortsättningskurser” eller kanske hellre olika former för pågående kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte då personalutbildning är något som är ständigt pågående och inte behöver vara knuten till en kurs början och slut. Kursutveckling kan här vara ett tema för ”fortsättningskurs” där kollegiala samtal kan

handla om pedagogiskt utvecklingsarbete och där det kan ges möjligheter till samarbetsprojekt kring detta vilket i sin tur kan inspirera till medverkan i konferenser eller publicering av gemensamma texter. Om möjligt skulle också mindre projektmedel/utvecklingsmedel kunna beviljas till samverkansprojekt kring pedagogisk utveckling för stimulans.

## Rum för kollegiala samtal

I sammanhanget med diskussioner kring vilka rum för kollegiala samtal vi kan tänkas ha där det digitala är ett och det fysiska ett annat kommer vi också in på diskussioner om hur dessa rum kan konstrueras. Under rubriken *Reflektion* (sidan 22-23) diskuteras begreppet reflektion som sammanfattningsvis kan sägas handla om en summering av egna eller andras idéer och tankar, vilket också kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte handlar om. Men vart äger reflektionen rum? Rum för reflektion säger vi ibland – vad menas med det? Är det ett fysiskt rum eller ett mentalt? Thomas Koppfeldt, professor i Medier/Estetik/Pedagogik på Dramatiska Institutet säger att reflektionen behöver någonstans att vara och det behövs utrymme och tid för den. Platsen är såväl en mental som kognitiv plats där tankar och känslor får rum. Koppfeldt frågar om det går att konstruera sådana rum och han resonerar om att reflektionen måste ”äga” ett sådant rum som måste rätta sig efter eller konstrueras för den typ av verksamhet som kan kunna tänkas ta plats där. Han undrar också hur mycket som har att göra med en yttre fysisk plats och hur stor del som utgörs av mental rumslighet av den eller de som reflekterar. Viktigt är också, säger han, vad det är man tillsammans skapar och vad det är som är gemensamt i en sån rumslighet. Kan ”mitt inre” vara ”ditt yttre” och vice versa när kollektiv reflektion äger rum? När och hur ger vi rum för att tänka och känna? Och hur mycket av konkret handlingsutrymme behövs det för att detta ska ske? (Koppfeldt 2005: 129). Jag tänker att här finns något att utveckla när det gäller kollegiala samtal och erfarenhetsutbyten. Vi behöver tänka mer kring vad det är för rum vi använder och hur vi vill att dessa rum ska fungera. Är det rum för reflektion vi vill ha eller är det rum för annat? Reflektion inom yrkesutövning syftar till att utveckla en medvetenhet inom ett bestämt område inom yrket, att bättra på färdigheter inom särskilda delar av yrket och att utveckla en medvetenhet om det egna sättet att fungera och reagera. Att systematiskt reflektera över ens egen yrkesutövning gynnar förmodligen även en personlig utveckling. Men det behövs som sagt lämpliga ”rum” för detta.

Om vi tar de fysiska rummen vi har att förfoga över för undervisning är de inte särskilt inspirerande när det gäller design, färgsättning och inredning, men det är de ramar vi har att rätta oss efter så det är svårt att göra något åt. När det gäller tekniska lösningar finns såklart också ramar att förhålla sig till, men ett rum som skulle kunna användas i ett experimenterande syfte kring detta är ALC salarna. Kan man genom teknik och den annorlunda rumslighet som finns här skapa intressanta och kreativa rum för reflektion?

Tomas Grysell som initierat ALC salen på pedagogen (och den första på GU) säger i rapporten *Delprojekt ALC inom projektet infrastruktur för nätburen undervisning & blended learning (INU) Delrapport 1, VT 2016* att de i arbetet med salen identifierade en rad faktorer för vad som krävs för att jobba i rummet. Här

framkom att det t ex krävs mer av undervisaren när det gäller nya arbetssätt och strukturer för redovisningar, gruppindelningar och att varva olika undervisningstekniker och metoder. Undervisningserfarenheten måste därför tränas och utvecklas – vilket kräver tid såväl för genomförande som för reflektion. Det krävs också tid för att kollegorna ska kunna dela erfarenheter med andra kollegor och för undervisningens andra aktörer. Men det främsta stödet som behövs enligt Grysell är att hjälpa kollegorna att släppa ”läraransvaret” som det formulerats inom den traditionella undervisningen. Det behövs både stöd och tid för ett förändrat beteende – av såväl kollegor som deltagare/studenten (Grysell 2016: 8).

Veronica Alfredsson som ingått i projektgruppen med att ta fram ALC salen på pedagogen har i rapporten *Rum för aktivt lärande. Lärares och studenters upplevelser av undervisning i Göteborgs universitets första Active Learning Classroom* (2017) undersökt hur både studenter och lärare upplever att undervisa och vara student i en ALC sal. Sammanfattningsvis säger Alfredsson att:

”Studenterna upplevde att salen hade en avslappnande effekt, samtidigt som den krävde engagemang. De menade även att det var lättare att fokusera i ALC-salen än i traditionella lärosalar. Lärarna uppgav att aktiviteten i rummet ökade betydligt jämfört med undervisning i andra salar, och konstaterade att den ökade aktiviteten inte bara gällde för studenterna, utan även dem själva. Samtliga deltagare i studien har haft positiva erfarenheter och upplevelser av undervisning i ALC” (Alfredsson 2017: 6).

Det positiva omdömet om användandet av salen skulle kunna vara en utgångspunkt för att också undersöka hur kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte stimuleras av en sådan lärmiljö.

Margareta Jernås vill i sitt projekt *Kollegialt lärande för pedagogisk utveckling: strategiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet* strategiskt utforma aktiviteter och arenor kring kollegiala utbyten och samtal för lärarna vid lärosätena. Mål i projektet är att tydliggöra mervärdet av kollegiala samtal för pedagogisk utveckling, pröva kollegiala samtal som form för pedagogisk utveckling i kursverksamheten, utveckla arbetsformen kollegiala samtal, utvärdera processen kring arbetsformen utifrån kollegiala samtal och etablera metoder vid PIL för kollegiala samtal. Projektet avser att sättas igång hösten 2020/våren 2021 (beroende på hur det går med Covid 19 pandemin). Underlag för projektet är alumnundersökningen och genomgången av kursvärderingarna (samma underlag som för föreliggande rapport). I samband med Covid 19 pandemin fick universitet ställa om till distansundervisning vilket inneburit stora utmaningar, men också en utveckling av digitala redskap och digital undervisning. Jernås avser att ta till vara detta och också ha nätbaserade tematiska kollegiala samtal i sitt projekt. Projektet är nyskapande och blir därför intressant att följa framöver.

Handal & Lauvås (2000) tes om praktisk teori där de menar att varje lärare har en egen ”praktisk teori” skulle kunna vara en utgångspunkt för övningar i en ALC sal. Vi har alltid med oss en personlig erfarenhet av praktiska undervisningssituationer både som lärare och elev och den erfarenheten är aldrig lika från person till person, även om det kan finnas många gemensamma nämnare. I vår personliga teori tar vi också med oss andra människors erfarenheter och kun-

skaper som sedan kommer inlemmas i vår personliga teori vilket gör att vår egen teori kommer utvecklas och växa. Om vi återvänder till Bakhtins dialogbegrepp är kärnan när det gäller samtalet respekten för den andra och en vilja att förstå den andras förutsättningar. I detta ligger också lyssnandet som en viktig komponent och som innefattar syn, lukt, smak, hörsel och känsel. Vad vi behöver är därför ett helhetsperspektiv på såväl rummet som rummets innehåll.

*"Our words exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from that one must take the word and make it one's own" (Bakhtin 1981: 294)*

# SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

Kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte har ett stort värde på olika plan. Dels individuellt för den enskilda läraren i sin egna personliga utveckling, men också i gruppen, läraryrket, kollegiet osv. för kompetensutveckling i det pedagogiska arbetet. Detta gynnar i sin tur studenternas lärande då pedagogiska reflektioner och diskussioner på individnivå såväl som i kollegiet främjar nya sätt att undervisa, ger nya idéer för pedagogiskt utvecklingsarbete och stödjer ett studentcentrerat lärande och förhållningssätt. Det finns också ett värde i kollegiala samtal när det gäller utveckling av kollegiala styrformer då kollegiala samtal kan ses om en ”träning” i att också ingå i ledningsfunktioner där kollegiala styrformer uppmuntras.

Ett bildningsbegrepp kan absolut användas som stöd när det gäller diskussioner om kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte. Men begreppet bör aktualiseras och debatteras för att inte vara exkluderande, men istället inkluderande. Fokus kanske också bör vara på att se hur bildningsbegreppet kan användas för att främja demokratiska processer och på hur vi kan lyfta det heterogena universitets fördelar vilket kan vara att se det egna genom det främmande, något som gör att vi har större möjligheter att utveckla kritiska kompetenser. Det livslånga lärandet är en del i bildningsbegreppet, men det används numera också på ett mer instrumentellt sätt där det handlar om kvalifikationskrav, marknadsanpassning, flexibilitet m.m. Här gäller det att inte tappa bort bildningstanken i begreppet där det istället handlar om att såväl informella som formella lärandesituationer ska inkluderas i det livslånga lärandet vilket också sträcker sig från födelse till död. Bildningsbegreppet bör i sammanhanget också diskuteras i former av praktik för en konstruktiv pedagogisk utvecklingsprocess.

All verksamhet behöver vara i utveckling och inte minst pedagogisk verksamhet. I ett utvecklingsarbete går det heller inte att bortse från olika yttre ramar som kan påverka arbetet. Här är frågor om att det ska finnas tid i lektorer/forskare/doktoranders anställningar för pedagogiskt utvecklingsarbete en viktig aspekt att lyfta. Reflektion kräver tid, samtal kräver tid, att utveckla kurser kräver tid. Dagens universitet är ingen homogen inrättning, här vistas människor med olika bakgrunder, förutsättningar och kunskaper. Detta innebär stora utmaningar för såväl lärare som studenter och här krävs ett ständigt pågående pedagogiskt utvecklingsarbete, vilket behöver tid och resurser.

Ramverket för PIL:s högskolepedagogiska kurser kommer 2021 ändras på så sätt att kurserna istället för att vara poänggivande interna uppdragskurser ändras till personalutbildning med intyg. Frågor ställer sig här om detta är något som får betydelse för utveckling av kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte. Här finns kanske möjligheter snarare än svårigheter. Vilka rum för kollegiala samtal vi kan tänkas ha är också en viktig aspekt i sammanhanget där det digitala är en form för rum med sina utmaningar och det fysiska ett annat. Margareta Jenrås kommer bland annat i ett kommande projekt att undersöka hur ett digitalt rum för kollegiala samtal kan fungera. Författaren av den här rapporten ger förslag på att undersöka hur ALC rum kan användas i syfte att utveckla kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte och att teman kring pedagogiskt utvecklingsarbete kan användas för att stimulera till medverkan i pedagogiska konferenser och i arbete med att publicera högskolepedagogiska texter. Förslag ges också om att undersöka möj-



ligheter för att kunna utlysa mindre stimulansmedel för pedagogiska utvecklingsprojekt som kan resultera i konferensmedverkan eller/och i högskolepedagogiska texter.

# REFERENSER

- Alfredsson, V. (2017). *Rum för aktivt lärande. Lärares och studenters upplevelser av undervisning i Göteborgs universitets första Active Learning Classroom*. Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL)  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/52364/2/gupea\\_2077\\_52364\\_2.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/52364/2/gupea_2077_52364_2.pdf) Hämtad 2020-12-09
- Bakhtin, M.M. (1981 [1975]). *The dialogic imagination: Four Essays* (övers. Emerson, C. & Holquist, M.). Austin, TX, USA: University of Texas Press.
- Berrling Hermansson, K. (2005). *Akademisk frihet i praktiken. En rapport om tillståndet i den högre utbildningen, Högskoleverkets rapportserie: Rapport 2005:43 R*. Stockholm: Högskoleverket. S 114
- Bexell, G. (2011). *Akademiska värden visar vägen* Stockholm: Bokförlaget Atlantis.
- Bie, K. (2014). *Reflektionshandboken för pedagoger*. Oslo: Gleerups förlag.
- Biggs, J.B. & Tang, C.S. (2007). *Teaching for quality learning at university what the student does*. (3rd ed.) Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bjerregaard, M. & Kindberg, B. (2016). *Studiehandledning till språkutvecklande SO-undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Björck, H. (2013). *Om kollegialitet*. SULF:s skriftserie  
[http://www.erikssonlindvall.se/uploads/211643\\_om-kollegialitet-h\\_bj--rk\(1\).pdf](http://www.erikssonlindvall.se/uploads/211643_om-kollegialitet-h_bj--rk(1).pdf) Hämtad 2020-07-03
- Bjørk, I. T. & Bjerkenes, M. S. (2003). *Å lære i praksis. En veiviser for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bohlin, H. (2014). Bildning, dialog och kritisk självreflektion. I (red. Burman, A.) *Att växa som människa Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Borglund, D., Carlsson, U., Colarieti Tosti, M., Edström, S., Havtun, H., Henrikson, A-S. & Naimi –Akbar, I. (2017). *Collaborative Course Evaluation and Development at KTH-Progress, Lessons Learned and a way forward*. 6:e Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörsutbildningar, Chalmers tekniska högskola.
- Bostad, I. & Ognejenovic, G. (2014). Att sätta kunskap i ett sammanhang. Reflektioner kring en ny pedagogisk filosofi. I (red. Burman, A.) *Att växa som människa Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). *Peer learning and assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, (4), 413-426.

- Broady, D. (2010). Om bildning och konsten att ärva. I (red. Burman, A. & Sundgren, P.) *Bildning. Texter från Esaias Tegnér till Sven - Erik Liedman*. Göteborg: Daidalos.
- Burman, Anders (red). 2014. *Att växa som människa- Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Burman, Anders (red). 2014. Konsten att växa som människa. I (red. Burman, A.). *Att växa som människa- Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Carlsson, N. (2013). *Formativ kursutvärdering. Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), PIL-Rapport 2013:05.
- Cederberg-Scheike, A. (2016). *Handledning för kollegialt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2004 , fjärde utgåvan). *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red). (2003a). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003b). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I (red. Dysthe O.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I (red. Dysthe O.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H.(2003). *Pedagogik för 2000 –talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Emsheimer, P. (2005). Reflektionsteorier. I (red. Emsheimer, P. Hansson, H. & Koppfledd, T) *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL) (2015). *Pedagogiskt idéprogram vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Utbildningsnämnden, Göteborgs universitet. [https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1697/1697387\\_pedagogiskt-ideprogram-rev2018.pdf](https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1697/1697387_pedagogiskt-ideprogram-rev2018.pdf) Hämtad 2020-06-30
- Gadamer, H.-G. (1997 [1960]). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gibbs, G. & Coffey. M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach, to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100.
- Greider, G. (2015). Den diskuterande människan är målet. I (red. Atlestam, I; Kindgren, H.; Källgren, B.; Lekholm, P.; Wockatz, K. & Öberg, J.) *Vidgade vyer, djupare kunskap- om bildning här och nu*. Göteborg: Kultur i Väst & Västarvet. S 13-17
- Grysell, T. (2016). *Delprojekt ALC inom projektet infrastruktur för nätburen undervisning & blended learning (INU) Delrapport 1, VT 2016*.

[https://pil.gu.se/digitalAssets/1607/1607934\\_projektredivisning-alc-aug-2016.pdf](https://pil.gu.se/digitalAssets/1607/1607934_projektredivisning-alc-aug-2016.pdf) Hämtad 2020-12-09

Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (2012). Bildningens traditioner i transformation. I *Svenska bildningstraditioner* (red. Burman, A. & Sundgren, P.) Göteborg: Daidalos.

Gustavsson, B. (2014). Bildning och kritiskt tänkande. I (red. Burman, A.) *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola.

Handal, G. (1994). *Att uppmuntra till en reflekterad praktik*. Bidrag till konferensen teori-praktik i lärarutbildningen, 5-6 oktober 1994, Lärarhögskolan i Stockholm.

Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterande praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I (red. Brusling, C. & Strömquist, G.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor. En strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Hansson, H-I. (2007). *12 principer för kommunikation*. Malmö: Liber.

Henning, J.M., Weidner, T. G., & Marty, M.C. (2008). Peer Assisted Learning in Clinical Education; *Athletic Training Education Journal*, 3 (3), 84-90

Hpe 101, PIL hemsida 2020. [https://pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik\\_ett](https://pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik_ett) Hämtad 2020-12-09.

Hpe 102, PIL hemsida 2020. [https://pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik\\_tva](https://pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik_tva) Hämtad 2020-12-09.

Hpe 103. PIL hemsida 2020. [https://pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik\\_tre](https://pil.gu.se/kurser/hogskolepedagogik_tre) Hämtad 2020-12-09.

Humboldt, W. von (1980 [1792]). Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, *Schriften zur Anthropologie und Gesichte*. Werke Bd.1 2uppl. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.

Igland, M.-A. & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I (red. Dysthe O.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Jernås, M. (2020). *Kollegialt lärande för pedagogisk utveckling: strategiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande, Göteborgs universitet. Projekttyp B, Strategisk kurs i högskolepedagogik 2019–2020 (opublicerad juni 2020).

Jernås, M & Vigmo, S. (2021). *Högskolepedagogiska kurser PIL, VT 2008-VT 2018. En enkätstudie*. PIL rapport (opublicerad januari 2021). Göteborg: Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Göteborgs universitet.

- Johansson, A. & Halvarsson, C. (2019). "Man lär jättemycket av varandra" *En studie av kollegialt lärande bland lärare i grundskolan*. Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1332687/FULLTEXT01.pdf>  
Hämtad 2020-06-30
- Karlsson, K., & Vuckovic, V. (2013). Peer Learning. En pedagogisk modell för handledning av sjuksköterskestuderande under verksamhetsförlagd utbildning i Psykiatri Skåne, Malmö. (*Pedagogisk rapport från Fakulteten för Hälsa och samhälle, 2013:1*) Malmö: Holmbergs. [www.mah.se/muep](http://www.mah.se/muep) Hämtad 2021-01-04
- Karlsohn, T. (2012). *Originalitetens former. Essäer om bildning och universitetet*. Göteborg: Daidalos.
- Koppfeldt, T. (2005). Reflektionens rum. I (red. Emsheimer, P. Hansson, H. & Koppfeldt, T.) *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kristensson Ugglå, B. (2012). *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus förlag.
- Kvale, S. (2007). Livslångt lärande och handledning i postmodernt konsumtionssamhälle. I (red. Kroksmark, T. & Åberg, K.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. S. 61-74.
- Lahdenperä, P. (1999). *Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning*. Örebro: Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Larsson, B. (2010). *Ett delat rum. Agonistisk feminism och folklig mobilisering- exemplet Kvinnofolkhögskolan*. Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Liedman, S.-E. (2010). Bildning och utbildning – vad formar människan. I (red. Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C.) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur. S 566- 587.
- Mark, E. (2014). Inledning: den akademiska bildningens praktiska sidor. I (red. Mark, E.) *Bildningens praktiker. Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Mark, E. (2014). Vad är global bildning? I (red. Mark, E.) *Bildningens praktiker. Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). "Approaches to Learning." I (red. Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Piaget, J. (1973). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education, 2nd Edition*. London/New York: Routledge/Falmer.

- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: What is the relationship? I (red. Guidici, C., Rinaldi, C. & krechevsky, M.) *Making learning visible. Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks: Exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559.
- Sahlin, K. & Eriksson-Zetterquist, U. (2016). *Kollegialitet. En modern styrform*. Lund: Studentlitteratur.
- Schoultz, J. (2016). *Lärares kompetensutveckling*. Skolverket: <https://larportalen.skolverket.se> Hämtad 2020-07-01
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skolverket (2020) [https://larportalen.skolverket.se/#/4\\_Kollegialtlarande](https://larportalen.skolverket.se/#/4_Kollegialtlarande) Hämtad 2020-06-30
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Synnestvedt, A. (2008). *Fornlämningsplatsen – Kärleksaffär eller trist historia*. Göteborg: Diss, Göteborgs universitet.
- Synnestvedt, A. (2014). En väska fylld med kulturarv och berättelser– om bildning, praktik och undervisning i den arkeologiska grundutbildningen. I (red. Mark, E.) *Bildningens praktiker. Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Sundqvist, B. (2010). *Svenska universitet – lärdomsborgar eller politiska instrument?* Hedemora: Gidlunds förlag.
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar. Den svåra konsten att vara tillsammans*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341> Hämtad 2020-07-01
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- UKÄ (2019). Lärosätenas beskrivning –en kartläggning. <https://www.uka.se/download/18.7fd1212f16ed591b8aa21de/1576080087728/larosatenas-beskrivning-kartlaggning-pedagogisk-utveckling.pdf> Hämtad 2020-06-29
- UKÄ & SCB (2020). Universitet och högskolor. Studenter och examinerade på grundnivå och avancerad nivå. Serie UF –Utbildning och forskning. Utkom den 15 april 2020. [https://www.scb.se/contentassets/ab48bd95150d42a0adcec7ebd2def156/uf0205\\_2018119\\_uf20sm2001.pdf](https://www.scb.se/contentassets/ab48bd95150d42a0adcec7ebd2def156/uf0205_2018119_uf20sm2001.pdf) Hämtad 2020-06-29.

Secomb, J. (2008). A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal Of Clinical Nursing*, 17(6),703-016.

Stenberg, M., & Carlsson, E. (2015). Swedish student nurses' perception of peer learning as an educational model during clinical practice in a hospital setting – an evaluation study. *BMC Nursing*,14:48  
<http://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-015-0098-2> Hämtad 2021-01-04.

Sveriges riksdag (2020). <https://www.riksdagen.se/sv/sa-funkar-riksdagen/demokrati/> Hämtad 2020-06-29

Vygotskij, L. S. (2001 [1934]). *Tänkande och språk*. . Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Welinder, S. (2003). *Min svenska arkeologihistoria. Ett ekonomiskt och socialt perspektiv på 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.

Wikipedia 2020. Dialog. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Dialog> Hämtad 2020-06-22

Åsén Nordström, E. (2014). *Pedagogisk handledning i tanke och handling. En studie av handledares lärande*. Diss. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

Åsen Nordström, E. (2017). *Planera och organisera för kollegialt lärande*. Stockholm: Skolverket/läsllyftet i skolan.

[https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfaa07/1516017580535/L%C3%A4slyftet\\_broschyr\\_slutgiltig.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfaa07/1516017580535/L%C3%A4slyftet_broschyr_slutgiltig.pdf) Hämtad 2020-06-30