

Dekonstruerad länkning

En kritisk läsning av Constructive Alignment inom svensk högskolepedagogik och pedagogisk utveckling

Johan Wickström

ALIGNMENT DECONSTRUCTED: A CRITICAL READING OF CONSTRUCTIVE ALIGNMENT IN SWEDISH HIGHER EDUCATION AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT. A limited number of theoretical concepts are used in educational development to conceptualize educational processes. One of these is Constructive Alignment (CA). CA is about aligning learning outcomes to teaching/ learning activities and assessment tasks. It is anchored in constructivist and phenomenological theory. CA has had a major impact on Swedish educational development and academic teacher training. This article aims at critically deconstructing and challenging the concept in terms of its ability and relevance to conceptualizing educational processes. CA does not address epistemological and disciplinary differences. It tends to reduce the agency of teachers and students. It also reduces the complexity of education to something technical and bureaucratic. This article identifies some alternative pathways. These alternatives are inspired by the Humboldt tradition and the study circle tradition. New ways of defining educational processes would most likely challenge the bureaucratic and neoliberal dimensions of CA.

Keywords: Constructive Alignment, John Biggs & Catherine Tang, deconstruction, critical pedagogy, higher education, educational development.

Bakgrund och syfte

Svensk högre utbildning har ingen nationell läroplan. Undervisningen regleras av Högskolelagen och Högskoleförordningen och lokalt av

Johan Wickström är teologie doktor i religionshistoria, pedagogisk utvecklare och biträdande enhetschef vid Enheten för universitetspedagogik, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala. E-post: johan.wickstrom@uadm.uu.se

utbildnings- och kursplaner (Lindberg-Sand 2008, s 4). Ett begränsat antal pedagogiska begrepp och modeller formulerade av ett fåtal teoretiker har dock fått stort inflytande över hur pedagogiska processer brukar beskrivas i internationella högskolepedagogiska tidskrifter (Kandlbinder 2013). Även inom svensk högskolepedagogisk facklitteratur, handboks litteratur och inom högskolepedagogiska fortbildningskurser kan denna begreppskanon spåras. Det gäller främst modellen Constructive Alignment (Biggs & Tang 2011), men också SOLO-taxonomin (Biggs & Collins 1982), Blooms kunskapstaxonomier med revideringar (Bloom 1956, Anderson, Krathwohl & Airasian 2001) samt distinktionen mellan yt- och djupinläring (Marton; Dahlgren; Svensson & Säljö 2005). Om ett fåtal begrepp dominerar på bekostnad av teoretisk pluralism riskerar det högskolepedagogiska området att bli snävt och perspektivmässigt fattigt. En teoretisk ensidighet kan också leda till ett problematiskt förenhetligande och reduktionistiskt synsätt på kunskap och undervisning (Gough 2013). Denna artikel utgår från perspektivet att man fortlöpande behöver utmana dominerande sätt att se på undervisningsprocessen för att kunna förstå den på nya sätt och bedriva pedagogisk utveckling (Biesta 2011, s 51). Istället för att reproducera dominerande metaberättelser (Lyotard 1986) om den pedagogiska processen så behövs en teoretisk pluralism som kan öppna för alternativa sätt att organisera högskoleundervisning. Syftet med den här artikeln är dels att göra en kritisk läsning av ett av dessa teoretiska begrepp, nämligen Constructive Alignment (CA, sv konstruktiv länkning), dels att utifrån denna läsning skissa på grunderna för alternativa synsätt som i större utsträckning erkänner epistemologisk variation inom högskolan, uppfattar lärande som mindre förutbestämt och som skänker lärare och studenter större agens. Tanken bakom dessa syften är att bidra med argument för en större teoretisk och metodisk pluralism inom högskolepedagogik och pedagogisk utveckling.

Med en kritisk läsning avses en specifik analys av CA inspirerad både av begreppet dekonstruktion och av ideologikritisk teori. Med detta menas att valda delar av begreppet dekonstruktion används för att synliggöra några centrala problem med CA-begreppet och för att spåra alternativ. Mina teoretiska utgångspunkter och tillvägagångssätt beskrivs närmare i avsnittet "En kritisk läsning". De alternativa synsätt som identifieras ska förstås tentativt, och bygger i huvudsak på iakttagelser som gjorts vid den kritiska läsningen av CA.

CA är en modell som förespråkar koherens mellan tydligt formulerade och examinerbara lärandemål i form av förväntade studieresultat och en stringent anpassning av undervisning och examination till övning respektive prövning av studenternas uppfyllelse

av dessa förväntade studieresultat (Biggs 2011). Modellen har fått stort genomslag internationellt (Kandlbinder 2014, Pettersen 2008, s 65, Wickström 2014). Vid de flesta svenska lärosäten finns enheter som arbetar med högskolepedagogisk utveckling och pedagogisk fortbildning av högskolelärare (Riis & Ögren 2012, s 28ff, Stigmar & Edgren 2014). I en enkät riktad till åtta sådana enheter¹ svarar sju lärosäten att de använder begreppet CA inom den grundläggande kursverksamheten. Sju svarar också att begreppet är centralt i den litteratur som de använder, även om svaren från Stockholm och Lund innehåller reservationer (Enkät till högskolepedagogiska enheter 2014).

CA utgör alltså en normativ princip i högskolepedagogiska kurser, inom utvecklingsverksamhet och inom den litteratur som används inom området. Det finns inga skäl att betvivla att CA är användbart för att tala om pedagogiska processer på en interdisciplinär nivå och för att utveckla högskolekurser. Forskning har också visat att begreppet är öppet för tolkning, och att lärare vid kursdesign tolkar det på kvalitativt olika sätt (Trigwell & Prosser 2003). Ett teoretiskt begrepp beskriver dock alltid den pedagogiska processen på sätt som utesluter eller marginaliserar andra sätt. En teoretisk dominans för ett fåtal teoretiska begrepp blir sålunda problematisk, även om man inte vet vilka andra begrepp som används eller aktörerna i praktiken förhåller sig till begreppet. Ett vetenskapligt förhållningssätt inom högskolepedagogik och pedagogisk utveckling borde dock innebära att dominerande synsätt fortlöpande granskas. Det garanterar teoretisk mångfald och gör rättvisa åt fler epistemologiska dimensioner i högre utbildning.

Det ligger nära till hands att relatera CA-begreppets genomslag till både Bolognaprocessen och till ett stärkt linjesystem i svenskt högskoleväsende. De högskolepedagogiska enheterna tillhör ibland lärosätenas förvaltnings- och stödfunktioner, även om det finns stora organisatoriska skillnader. Vissa är renodlade förvaltningsenheter, andra fristående centrumbildningar med högskoleövergripande uppdrag eller är inrangerade under pedagogiska institutioner (Riis & Ögren 2012, s 38ff, Stigmar & Edgren 2014). Universitetsledning och förvaltningar har under 2000-talets första decennier haft uppdraget att implementera europeiska system för utbildning och utvärdering av utbildningar. Begreppet CA passar väl in i läroplanssystem där mål och målfyllelse står i centrum. Det erbjuder en tydlig och lättkommunicerad modell för att conceptualisera utbildning på en interdisciplinär och administrativ nivå. Begreppet har därför varit användbart i högskolepedagogiskt utvecklingsarbete. När statliga myndigheter implementerat Bolognaprocessen i högre utbildning har modellen också utgjort en central utgångspunkt (Universitets- och högskolerådet 2014). Även

Universitetskanslersämbetets, tidigare Högskoleverkets, system för att mäta kvaliteten inom högre utbildning bygger på liknande idéer där relationen mellan utbildningens mål och måluppfyllelse står i fokus (Universitetskanslersämbetet 2014, Lindberg-Sand 2011, s 7).

Begreppet Constructive Alignment

Begreppet CA myntades av John Biggs i en artikel år 1996, och har fått stort internationellt genomslag genom den inflytelserika boken *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Boken utkom i en första upplaga år 1999 och har följts av flera reviderade upplagor med Catherine Tang som medförfattare (Biggs 1996, 1999, Biggs 2003a, Biggs & Tang 2003, 2007, 2011). Den svenska översättningen ”konstruktiv länkning” introducerades i handboken *Universitetspedagogik* (Elmgren & Henriksson 2010). Det begreppet används i det följande synonymt med CA, som också kallas ”modellen”, ”länkingsmodellen” och ”konceptet”. Konstruktiv länkning är en variant av målstyrd pedagogik. CA är idémässigt besläktad med den målstyrning som sedan 1994 gäller för skolväsendet (Utbildningsdepartementet 1994). Konceptet innebär att utbildningar och kurser ska ha kursmål eller lärandemål som anger vad studenten ska kunna (göra) efter avslutad kurs. Läraaktiviteterna (undervisningen) ska utformas så att de tränar de aktuella kunskaper och färdigheter som stipuleras i lärandemålen. Examinationen ska utformas så att studenterna kan visa hur de har uppfyllt kunskaper stipulerade i de på förhand formulerade lärandemålen. Dessa kunskaper och färdigheter har de haft möjlighet att tillägna sig eller träna i läraaktiviteter under kursens gång (Biggs 2003b, 2003c). Begreppet vilar på tre teoretiska hörnstenar: kognitiv psykologi, konstruktivistisk och fenomenografisk pedagogisk teori samt idén om en medvetet designad förbindelse mellan lärandemål, undervisning eller läraaktiviteter (teaching/learning activities) och examination (assessment) (Biggs & Tang 2007, s 50, Biggs & Tang 2011, s 95-97).

Anknytningen till kognitiv psykologi och pedagogisk konstruktivism avslöjar sig i betoningen av lärande som en process där studenten genom att aktivt bearbeta information skapar mening. Det är utbildningsgivarens ansvar att strukturera undervisningen så att det avsedda lärandet sker, beaktat de lärstrategier som fenomenografiskt inriktad forskningen har identifierat bland studenter. Förledet *konstruktiv* avser alltså de teoretiska grundvalarna för konceptet, medan *länkning* förstås som principen för att skapa en röd tråd, en tydlig och medveten sammanbindning av den tänkta pedagogiska processens olika delar

(Biggs 2003b). Biggs har argumenterat för att konstruktiv länkning inte ska sammanblandas med andra varianter av målstyrning. Han markerar särskilt mot olika typer av managerialism, som kommodifierar utbildning som en "vara". Han menar att konstruktiv länkning ska förstås som ett strikt pedagogisk koncept vars enda syfte är att främja undervisning och lärande (Biggs & Tang 2007, s 4-7). Konceptets användning kan motiveras på flera sätt. Högre utbildning hittills har präglats av en rad implicita antaganden om vad som är viktigt att lära sig på en given utbildning. Studenternas uppgift har varit att tyda en "kod" som aldrig uttrycks tydligt någonstans. Genom att länkingsmodellen deklarerar vad studenterna förväntas kunna, och då undervisning och examination utformas därefter, blir utbildningen mer transparent och inkluderande för lärare och studenter (Gerrevall 2010, s 100, Elmgren & Henriksson 2010, s 53, Wickström 2011, s 84). Länkningen minskar risken att dolda läroplaner och implicita lärandemål kommer att präglade lärarnas bedömning av studenternas studieprestationer (Wickström 2011, s 84). Undervisningen kan dessutom bli mindre personberoende, eftersom modellen gör kurserna så transparenta att det underlättar att överta kursansvar och undervisning från lärarkollegor. Kollegiala pedagogiska samtal torde också stimuleras av det aktuella konceptet. Om kurser designas enligt den gemensamma mallen underlättas jämförande utvärderingar av utbildningar.

Konstruktiv länkning i handbokslitteraturen

Begreppet har fått stort genomslag i den högskolepedagogiska handbokslitteraturen. Anna Hedin använder begreppet i *Lärande på hög nivå*. Hon översätter det med "röd tråd eller inre logik" och knyter frågan om koppling mellan mål och examination till Bolognaprocessen (Hedin 2006, s 159). Hon skriver: "Eftersom examinationen påverkar lärandet bör den ha tydligt samband med kursmål och undervisningsformer" (Hedin 2006, s 158). I antologin *Högskolepedagogik* (2009) har Solbritt Schyberg översatt det med "konstruktiv rättning". Hon skriver att "[d]e olika inslagen i undervisningssystemet ska vara samstämmiga, i samklang med varandra" (Schyberg 2009, s 51-52). I Maja Elmgrens och Ann-Sofie Henrikssons *Universitetspedagogik* (2010) används begreppet som organisationsprincip för området högskolepedagogik (Elmgren & Henriksson 2010, s 54ff, 167ff). Roar C Pettersens *Kvalitetslärande i högre utbildning* (2008) konstaterar att modellen har fått internationellt genomslag. Här översätts det "uppställning på linje, 'rättning', 'inriktning', 'samordning'" samt "konstruktiv samordning" (Pettersen 2008, s 65). Det innebär att

”man ska inrätta, ordna och justera de lokala faktorerna (didaktiska kategorierna) i lärmiljön så att undervisningen fungerar optimalt inom ramarna för ett organiserat undervisningssystem” (Pettersen 2008, s 65). Handboken ägnar också utrymme åt kritik av målrelaterade koncept. Det finns också ansatser till nyanseringar även i andra texter (Pettersen 2008, s 285-287, Elmgren & Henriksson 2010, s 56). Även engelskspråkig handbokslitteratur på svenskt område diskuterar begreppet. I *Teaching and Learning in Higher Education* (2011) diskuteras hur konceptet tillsammans med Blooms kunskapstaxonomi används vid examination. Begreppet riskerar att snävt fokusera på vad som kan observeras och mätas (Gustafsson, Fransson, Morberg & Nordqvist 2011, s 192-193). Även praktiskt inriktad litteratur inom pedagogisk utveckling framställer konstruktiv länkning som en grundläggande modell (Weurlander 2006), men även här finns ansatser till problematisering (Wickström 2011, s 84-87).

En kritisk läsning

Det empiriska materialet i denna artikel utgörs av Biggs texter om CA samt av den högskolepedagogiska handbokslitteratur som använder begreppet. Studien är emellertid ingen renodlad empirisk analys av Biggs definition av begreppet eller av dess reception, utan utgör ett försök till en kritisk läsning av länkingsmodellen. Jag tillämpar begreppet dekonstruktion för den kritiska läsningen eftersom det utgör en kraftfull metafor för rivningen av en teoretisk konstruktion och för ansatsen till ett nybygge. Det är viktigt att understryka att jag inte tillämpar begreppet dekonstruktion primärt i enlighet med post-strukturalisten Jaques Derridas skrifter (Reynolds 2014, Alvesson & Sköldberg 2008, s 401), utan mer i linje med en ideologikritisk tradition som erbjuder verktyg för att analysera och sönderplocka den ”verklighetsbild” som CA erbjuder. Dekonstruktion är emellertid inget entydigt begrepp (Lawlor 2014). En kritisk läsning låter sig förenas med hur ett filosofiskt uppslagsverk förstår begreppet, nämligen som ”omständlig inläsning i traditionen för att dra fram en dold förutsättning el. möjlighetsbetingelse i den och därigenom skjuta undan grunden för den” varvid ”[u]tgångspunkten är att något kan bli närvarande endast i förhållande till något ’annat’” (Lübcke 1988, s 105). Det ”närvarande” som jag kritiskt analyserar är CA:s verklighetsbild. Det ”frånvarande” är negationer av det närvarande, vilka blir synliga vid den kritiska läsningen. Min kritiska läsning rör sig mellan olika empiriska nivåer för att blottlägga och teoretiskt angripa denna verklighetsbild. Ibland är den nåbar endast genom att dra de yttersta konsekvenserna av

vad som kan beläggas i Biggs texter eller i sekundärlitteraturen. Med andra ord innebär den kritiska läsningen att tolkningen av CA dras till sin spets, till sin ytterlighet, för att synliggöra vad som är dolt eller frånvarande i begreppet. Tillvägagångssättet strider visserligen mot principen att göra en välvillig tolkning av teoretikers (Biggs och Derridas) begrepp och intentioner, men är en fruktbar form av "misstankens hermeneutik" (Ricoeur 1974) som vill synliggöra vad som "frånvarande", här i form av bortträngda alternativa synsätt.

Artikels kritiska läsning är samtidigt tesdrivande och argumenterande. Den rymmer både moment av att identifiera de problem som verklighetsbilden CA förborgar och ett moment av konstruktion av förutsättningar för alternativ som undviker dessa problem. Med andra ord försöker jag riva (dekonstruera) CA samtidigt som jag samlar byggstenar till en alternativ nykonstruktion, en ny verklighetsbild. Resultaten redovisas i två huvudavsnitt där det första fokuserar en kritisk läsning av CA och det andra rymmer en ansats till att formulera en alternativ verklighetsbild. Det förstnämnda huvudavsnittet är uppdelat i två delavsnitt som redovisar en kritik mot CA-begreppets universella och normativa anspråk respektive en kritik mot dess förmåga att tillfredsställande reifiera pedagogiska processer.

Teoretisk kritik

Universalism och normativitet ifrågasatt

Konstruktiv länkning är ett begrepp med starka normativa anspråk. Det antas vara applicerbart på alla typer av kurser och all undervisning oavsett ämnesdisciplinens specifika kunskapsdimensioner eller undervisningstraditioner. Detta är en form av normativ universalism som kan dekonstrueras på flera sätt.

Primärt är det tveksamt om ett singulart pedagogiskt begrepp kan omfatta alla former av utbildning och undervisning. En sådan universalism är problematiskt eftersom den är kunskapsimperialistisk och reduktionistisk. För det första kan man konstatera att begreppet är hemmahörande i ett strukturalistiskt paradigm med det underliggande antagandet att pedagogiska processer har underliggande strukturer som kan och bör beskrivas och hanteras, det vill säga kontrolleras genom planering, styrning och systematisering. Detta strukturella paradigm, som också kan kallas modernistiskt och rationalistiskt, kan ställas mot ett poststrukturellt paradigm som istället betonar verklighetens fragmentariska och instabila karaktär och där mänskliga interaktioner uppfattas som primärt intressanta (Stensmo 2008,

s 224-225). Ett andra led i en teoretisk kritik blir att synliggöra några problem med den epistemologiska universalismen. Problemen kan inringas kring tre frågor: Hur kan ett begrepp/en modell strukturera alla pedagogiska processer? Kan alla former av akademisk kunskap och pedagogiska aktiviteter inrangeras i modellen? Är all kunskap och alla aktiviteter lämpliga att konceptualisera på detta enda sätt? Svaren på de två sistnämnda frågorna borde rimligen vara nekande. De epistemologiska förutsättningarna för filosofi, farmaci och ingenjörsvetenskap är olika. Följdfrågan blir om detta faktum inte kräver en större pluralism av pedagogiska begrepp och modeller? Länkingsmodellen är gångbar i vissa sammanhang, men inte alla. Vissa forskare har argumenterat för att CA bygger på en konstruktivistisk kunskaps-syn fångad i en behavioristisk pedagogik, vilket blir problematiskt i naturvetenskapliga sammanhang där en realistisk kunskaps-syn är utbredd (Jervis & Jervis 2005). Även i mötet med discipliner där den väsentliga kunskapen primärt förstås som någonting finns i *tänkandet* och *förståelsen*, det vill säga bortom en empiriskt iakttagbar yttre verklighet och först i andra hand får empiriska yttringar genom kommunikativa handlingar (tal, skrift och bild) blir den naiva empirismen i modellen problematisk. Det torde gälla de humanistiska discipliner som i bred mening sysslar med hermeneutik (tolkningslära).

Vid sidan av disciplinära epistemologiska skillnader, kan den teoretiska ensidigheten synliggöras genom att fokusera på mångfalden av teoretiska perspektiv inom pedagogiken. Enligt Biggs bygger begreppet konstruktiv länkning främst på teorier inom kognitiv psykologi och pedagogisk konstruktivism (Biggs 1996, s 348). Man kan tillägga att begreppet är knutet till en fenomenografisk forsknings-tradition, där den grundläggande forskningsfrågan gäller lärandet och dess förutsättningar (Marton & Booth 2000). Dessa teorier används i relation till begreppet för att inringa vad som uppfattas som väsentligheter i lärarens pedagogiska aktiviteter (planering, undervisning och examination) och i studentens lärande. Lärarens primära uppgift är att sörja för den röda tråden, det vill säga ett tydligt framskrivet samband i vad som ska läras, göras och visas som kunskaper i utbildningens design. Detta tänks utgöra den primära pedagogiska förutsättningen för studentens lärande, förstått i konstruktivistisk mening som att studenten individuellt skapar den meningsstruktur som är avsedd (Biggs 1996). Det sistnämnda kan beskrivas i termer av studenten ska "se" och "förstå" den avsedda röda tråden.

Det är tveksamt om det är möjligt att i enlighet med Biggs egen beskrivning klassificera begreppet som konstruktivistiskt och kognitivt i praktiken. Intentionen att skapa ett meningsfullt sammanhang i studenternas tänkande (kognitivt) finns där, men samtidigt riskerar

en tät länkning mellan målskrivning och examination att tvinga fram ett behavioristiskt förhållningssätt till examinationen hos både lärare och studenter. Det är förhandsdefinierade kunskaper som ska *visas* i samband med att måluppfyllelse ska bedömas.

Det råder heller ingen konsensus bland pedagoger av facket när det gäller huruvida konstruktivism och kognitivism är goda teoretiska fundament. Det andra ledet i den teoretiska kritiken blir därför att synliggöra och argumentera för en större pedagogiskt teoretisk pluralism. Det existerar förvisso flertalet pedagogiska teorier som vilar på radikalt annorlunda epistemologier. Varför har inte några av dessa teorier investerats med samma auktoritet inom högre utbildning och pedagogisk utveckling? Bör kritisk, frigörande, gestaltande, normkritisk och transformerande pedagogik underordnas länkingsmodellen? Dessa teorier betonar på olika sätt pedagogikens kritiska och emancipatoriska potential (Freire 1972, 1977, Kumashiro 2002, Sörensdotter 2010, Grysell & Winka 2010). De framhåller undervisningens betydelse för att inte endast kvalificera studenter i enlighet med utbildningsgivarnas förutbestämda mål, utan också för att också bilda och transformera studenterna. De erbjuder dem intellektuella redskap för att förändra sig själva och samhället inför en osäker framtid. Här ingår även en kritisk distans till den egna utbildningen, dess kanon och lärare. Om man på förhand inrangerar utbildningens sprängkraftsverkande potential inom ramen för begreppet konstruktiv länkning riskerar man att göra en huskatt av lejonet. En konsekvens av en stark länkingsmodell är att den primära pedagogiska uppgiften kan beskrivas i termer av att disciplinera, synkronisera och harmonisera studenternas individuella meningsskapande med den på förbestämda meningen (de förväntade studieresultaten). Med andra ord blir huvudsaken att kontrollera att avsett lärande äger rum.

Även i ljuset av mer ordinära pedagogiska teoritraditioner finns problem med begreppets universella utbredning och anspråk. Vid sidan av fenomenografisk forskning finns en läroplansteoretisk inriktning. Den intresserar sig för utbildningens politiska styrning, och erbjuder goda redskap för att analysera ideologiska dimensioner i undervisning. Lyser den med sin frånvaro eftersom den inte lika enkelt låter sig användas instrumentellt för att omstöpa utbildningar?

I nutida pedagogisk forskning är varianter av sociokulturella och sociopolitiska teoribildningar vanliga (Säljö 2010, Englund 2000). Varför lyser dessa teorier med sin frånvaro inom högre utbildning? Här definieras lärande som socialisering in i gemenskaper genom kommunikativa handlingar. Teorierna sätter alltså fokus på lärandets kollektiva dimensioner och är formulerade med utgångspunkt i kritik mot behavioristisk, kognitiv och konstruktivistisk teori.

Kritiken mot de två sistnämnda teorierna gäller deras individualistiska och universalistiska drag. Konstruktivism och kognitivism betonar (något förenklat) att lärande sker hos varje individ, vilken genom olika typer av lärandeaktiviteter lär sig nya saker enligt ett mer eller mindre universellt (och biologiskt) schema för successivt ökande förmåga till abstrakt tänkande. Den sociokulturella traditionen hävdar istället att lärande primärt är kommunikation, en successiv socialisering i en given språkgemenskap eller kultur. (Säljö 2010, kap 2). Därmed blir det svårt att avgränsa lärande till individer eller att hävda universellt giltiga och/eller biologiskt determinerade faser av utveckling.

Utifrån sociokulturella och sociopolitiska teorier kan omfattande kritik riktas mot konstruktiv länkning. Länkingsmodellen bygger implicit på en idé om en rationell individ (student/kund) som på förhand antas kunna bedöma och jämföra innehållet i olika kurser och därmed kunna planera och förutse sitt lärande. Genom att läsa kursplaner för olika utbildningar ska studenten kunna se vilken kunskap den kommer att tillägna sig och examineras på. Om lärande istället förstås som socialisering i språkliga gemenskaper, vilka omväxlande kallas diskurser, praxisgemenskaper, kulturer och narrativ, så behöver språket, modellerna och begreppen för de pedagogiska processerna (mål, läraaktiviteter, examination) i högre grad vara kontextuella, situerade och disciplinspecifika. Det skulle också vara i linje med forskning som visar att fenomenet förväntade studieresultat faktiskt tolkas på olika sätt i lika utbildningsmiljöer och i olika ämnen (Entwistle 2005). Det är problematiskt att på förhand, med ett externt, icke-disciplinspecifikt språk och utanför den aktuella kontexten (praxisgemenskapen) försöka gestalta det väsentliga lärandet av någonting nytt. Att skriva tydliga och samtidigt relevanta lärandemål för en oinvidig student som inte är inlemmad i den aktuella disciplinens språk blir varken görligt eller önskvärt. Lärandet och tillägnandet av ett språk är ju ömsesidigt sammantvinnat eller oskiljbart epistemologiskt. Utifrån sociokulturell horisont borde alltså inte studenternas språk för vad de lär sig på förhand abstraheras meningsfullt utanför den aktuella kontexten. Det till synes enkla kursrådet att skriva enkla och tydliga lärandemål som är förståeliga utan särskilda förkunskaper kan alltså kontrasteras mot att det är just tillägnandet av ämnesmässigt förankrade begrepp och modeller i en språklig kommunikation om och med andra (sociokulturellt) som är lärandets essens. De universalistiska anspråken kan alltså utmanas grundligt. Den sociokulturella skolan torde dessutom hävda att begreppet och modellen konstruktiv länkning måste förstås som en språklig artefakt inom ramen för ett specifikt pedagogiskt sammanhang (Säljö 2010). Den språkliga artefakten är ett redskap för tänkande, men likväl en modell i ett visst sammanhang.

Verklighetsbilden ifrågasatt

Begreppets normativa universalism innebär alltså en teoretisk reduktionism både vad gäller disciplinernas epistemologi och selektionen ur pedagogikens teoretiska traditioner. Det ”frånvarande”, för att tala med Derridas språkbruk, har visat sig vara radikalt andra sätt att se på kunskap både inom och utanför pedagogiken som disciplin. Även när det gäller begreppets konceptualisering av pedagogiska processer är det möjligt att formulera fundamental kritik. Det gäller särskilt frågor om hur lärande förstås och vilka som uppfattas centrala aktörer.

Den första invändningen är riktad mot möjligheten att meningsfullt beskriva ett lärande på förhand. Det finns en grundläggande kritik som kan riktas mot alla målrelaterade modeller. I den antika dialogen *Menon* (300-talet f Kr) låter Platon Menon samtala med Sokrates om kunskapssökandets paradoxala villkor (Platon (nyutgåva) 1994). Pedagogen Michael Uljens har i modern tid träffande sammanfattat den paradox som dialogen identifierar och som också brukar kallas den ”pedagogiska paradoxen”:

Om man redan har kunskap behöver den inte sökas då man ju redan har den och har man inte kunskap är det omöjligt att söka den på grund av att man inte vet vad man skall söka (och om man hittade kunskap skulle man inte känna igen den eftersom man inte visste vad man sökte [...]) (Uljens 1993, s 123).

Med utgångspunkt i denna paradox bör man problematisera uppfattningen att man kan föreskriva (prognostiskt) vad någon annan kan ska lära sig. Man kan också ifrågasätta möjligheten att kommunicera denna kunskap på förhand. Kritiken kan sammanknytas med den socio-kulturella teorins potentiella kritik, vilken jag redan har stannat vid.

Ett annat problem rör frånvaron av långsiktighet i länkningsmodellen. Länkningsmodellen innebär en kortsiktig fragmentisering av lärande och kunskap. Föreställningen att kunskap kan och bör avgränsas till triangulära kluster (lärandemål – läraaktiviteter – examination) som primärt föreskriver vad studenten ska kunna/kunna göra efter utbildningen står i motsats till långsiktiga bildningsperspektiv. Enligt länkningsmodellen är det väsentliga att organisera kurser som leder till avsedda relativt kortsiktiga och lättexaminerade lärandemål. Mer långsiktiga utbildningsmål blir sekundära eller i värsta fall ointressanta. Bildningstanken om en långsam transformation av människors kunskaper och förståelsehorisonter blir marginaliserad. Den kan nämligen svårligen nedbrytas eller omsättas i sin helhet i enskilda kurser. Till detta vill jag foga att länkningsmodellens konceptualisering av lärandets resa kan dekonstrueras. Inom

länkningsmodellen innebär imperativet att ”främja studenternas lärande” primärt att undervisningen bör underlätta uppfyllandet av målen, det vill säga man behöver undanröja hinder för att nå på förhand definierade mål. Ett alternativt synsätt är att hindren är just de faktorer som bidrar till verkligt lärande. Lärande och bildning kan istället förstås som transformativa, långsiktiga och besvärliga processer som leder till nya synsätt och fördjupad och integrerad kunskap. Länkningsmodellen främjar alltså en detaljreglering av de enskilda enheter (kurser) som bygger på upp en utbildning på bekostnad av ett lånsiktigt lärande, där studenternas prövande förhållningssätt och vetenskapliga återvändsgränder har viktiga funktioner.

Även den starka betoningen av förväntade studieresultat har problematiska konsekvenser. Den förminskar agensen hos de centrala aktörerna i högre utbildning, nämligen lärare och studenter. Lärarnas uppgift blir att planera och genomföra en undervisning som i första hand syftar till att hjälpa studenten att nå de förväntade målen. Ur ett trivialt perspektiv präglar ett sådant synsätt all utbildning. En utbildning syftar ju till att någon ska lära sig något bestämt, oavsett vad för slags kunskap man talar om. Bilskolan ska lära bilskoleleven att köra bil. Sjuksköterskan ska kunna ta ett blodprov. Historikern ska kunna tillämpa källkritik. Det förrädiska i en stark betoning av det förväntade och det förhandsbestämda ligger dock i förskjutningen av maktrelationerna i undervisningen samt i reduceringen av lärande till något tekniskt, instrumentellt och enkelt avgränsat.

Låt mig börja med maktförskjutningen. Vems förväntningar på läranderesultaten talar vi om? Inflytandet över lärandeprocessen är en maktfråga. Det finns externa makthavare, aktörer och intressenter i relation till all institutionaliserad utbildning. Som exempel kan nämnas politiker, debattörer, föräldrar, skattebetalare, blivande elever och patienter, medborgare etc. Det är dock rimligt att hävda att de primära aktörerna i högre utbildning är de lärare och studenter som är involverade i undervisnings- och lärandeprocesserna. Länkningsmodellen förskjuter makt och inflytande bort från dessa aktörer och deras relation. Paradoxalt nog presenteras konstruktiv länkning ofta som en modell för ”studentcentrerat lärande” i motsats till en lärar- och undervisningsfokuserad modell (Schyberg 2010, s 47). Är verkligen länkningsmodellen studentcentrerad? En jämförelse kan vara belysande. Inom kritisk pedagogik är syftet emancipatoriskt. Studenterna ska utveckla redskap för att kritiskt förstå och förändra omvärlden (Freire 1972, s 72ff). Här står studenten i centrum. I en utbildning som är organiserad efter länkningsmodellen har administrativa och byråkratiska organ (där universitetslärare och möjligen studentrepresentanter haft inflytande) på förhand talat om vilket lärande som bör ske. Kursplanernas lärandemål

fastslås ju innan undervisningen iscensätts. De organ som beslutar om kursplanerna har föreskrivit vad som är relevant och viktig kunskap. Kursplanernas lärandemål kan förstås som statiska försök till bestämning av en framtida lärandeprocess. Riskerar inte lärare och studenter att bli sekundära, maktlösa agenter i förhållande till denna kunskapskodifiering? Naturligtvis finns stora möjligheter till variation av tolkning och tillämpning av en föreskriven kunskap, men ambitionen med länkingsmodellen är att lärandemålen ska vara styrande för undervisning, examination och innehåll.

En invändning mot denna kritiska läsning är att länkingsmodellen kan bidra till att bryta upp traditionella undervisningsformer och skapa utrymme för mer medvetna och ändamålsenliga val av undervisningsformer. Det må ligga någonting i denna kritik, men samtidigt är lärarnas och studenternas inflytande över undervisningen starkt beskuret. Borde inte undervisning och lärande kontrolleras och förhandlas av de som är primärt involverade i processen – lärarna och studenterna? Om byråkratiska organ beslutar om kunskapsinnehållet istället för att det förhandlas fram dynamiskt mellan lärare och studenter ökar risken för auktoritära kunskapsregimer inom högskolan. Det finns en demokratisk fördel med att försöka definiera lärandet på förhand och att deklarerat undervisningsformerna och villkoren för examination. Samtidigt medför detta en problematisk distans mellan de direkt involverade (lärare och studenter) och utbildningsinstitutionen i fråga. Lite tillspetsat kan man påstå att denna maktförskjutning riskerar att bidra till att göra lärarna till avintellektualiserade och avprofessionaliserade administratörer av varan ”utbildning” (Fälting 2007, s 18ff), medan studenterna blir ”kunder”. Dessa förskjutningar kan sättas i samband med en nyliberal kommodifiering av högre utbildning (Sanders 2010, s 62). Studenternas agens transformeras från medskaparnas inflytande till konsumenternas makt. Studenterna kan på förhand jämföra och välja kurser och utbildningar och i efterhand ”utvärdera” dem. Under själva utbildningen är dock innehållet fastslaget och egentligen inte förhandlingsbart.

En potentiellt kreativ lärarroll reduceras från ett intellektuellt hantverk till en administrativ funktion som är starkt underordnad kursens kodifiering i normativa styrdokument. Möjligen är detta mindre problematiskt inom scientistiska discipliner (jfr eng Sciences) där positivistiska kunskaps- och ämnessyner råder, än vad det är inom humanistiska discipliner (jfr eng Arts) där radikalt olika teoretiska utgångspunkter förekommer och där metoderna är hermeneutiska. Ju större vetenskaplig samsyn bland de akademiska lärarna, desto mindre problematisk torde kanoniseringen av en given kursdesign vara.

När det gäller reduceringen av lärandet till något tekniskt instrumentellt finns flera möjligheter till kritisk läsning. Länkningsmodellen verkar vara hemmahörande inom ett tekniskt paradigm som är upptaget med frågan om utbildningars effektivitet. Undervisning förstås som en tekniskt rationell fråga: Vilka undervisningsformer/läraktiviteter är mest effektiva för att uppnå kursmålen och för att träna inför examinationen? Undervisningen eller läraktiviteterna blir sekundära i relation till målskrivningarna. Flera pedagoger har påpekat att effektivitet är ett problematiskt begrepp i relation till utbildning. Medlen (dvs undervisningsformerna) för att uppnå målen är inte neutrala, utan alltid värdeladdade i relation till de mål vi önskar uppnå (Biesta 2011, s 4ff). Det kan vara effektivt med undervisningsformer som bygger på auktoritetstro och symboliskt våld. Sociala reprimander och bestraffningar kan stimulera lärande av ett givet stoff. Om man betraktar den högre utbildningen som en arena för både kunskapande och demokratiska processer behövs dock modeller som erkänner att undervisning också har moraliska och kvalitativa dimensioner. Kunskapsmål kan ofta nås på olika sätt, men man behöver också välja undervisningsformer och examinationsformer som är etiskt acceptabla. Det behövs modeller som synliggör undervisningsprocessernas värde-dimensioner i relation till exempelvis demokratisk fostran, kritiskt ifrågasättande och så vidare. Det har alltså moralisk betydelse vilka undervisnings- och examinationsformer vi väljer. CA är en modell som inte ger någon vägledning i värdefrågor när det gäller didaktiska frågeställningar, vilket är en brist.

Konstruktiv länkning är en teoretisk konstruktion, en modell ”på pappret”. Den beskriver hur någon avser att organisera och kontrollera ett lärande. Detta bör naturligtvis inte sammanblandas med hur lärande sker, och vad som de facto är själva lärandet eller vad som är ”viktigt” lärande. Andra forskare har belysande uppmärksammat att vi behöver skilja på lärandemål (objectives) och faktiska läranderesultat (outcomes) (Allan 1996). Kartan, terrängen, loppet och målgången är olika saker. Det kan finnas administrativa skäl till att reifiera kurser på ett enhetligt och systematiskt sätt. Dessa reifieringar bör dock inte sammanblandas med vad som faktiskt sker – eller har möjlighet att ske – i undervisningssituationen. Risken med att använda länkningsmodellen vid kursutveckling är att utvecklingsprocessen stannar vid pappersarbetet. När kursmålen är länkade med undervisningsformer och examination har man skapat vissa teoretiska förutsättningar för undervisning och lärande. Dessa förutsättningar bör inte sammanblandas med undervisningen eller lärandet i sig självt. Det är möjligt för studenter att förhålla sig instrumentellt till kravspecifikationer. Ju mer konkret lärandemålen är formulerade och ju bättre länkade de är

till examinationen, desto lättare blir det för studenter att manipulera den instrumentella "kunskapsmätning" som blir följden. Kartans syfte är ju att ange lätta och rätta vägar i en svår terräng. Det finns idag ett starkt fokus på examination inom dagens högre utbildning. "Examinationen styr lärandet" är ett frekvent påstående inom högre utbildning (Hedin 2006, s 157, Wiiand 1998, s 17). Det är en sanning som riskerar att bli en självuppfyllande profetia. Om man använder modeller och begrepp som tillmäter examinationen stor betydelse och gör den till huvudsaken för kollegiala diskussioner kommer examinationens olösliga paradox överskugga alla andra pedagogiska frågor. Om högskolelärare sätter stark tilltro till modeller som bygger på föreställningen att det är möjligt och önskvärt att iscensätta exakta och objektiva "mätningar" av mänskliga prestationer så kommer de att fastna i examinationens paradoxala problem – att man behöver bedöma samtidigt som det naturligtvis inte finns exakta, objektiva och totalt intersubjektiva modeller för bedömning av människan och hennes prestationer i kommunikativa sammanhang.

Den viktigaste kritiken har störst kritisk potential. Man kan hävda att det oväntade lärandet och det subjektiva lärandet är det väsentliga. När det gäller det förstnämnda har flera kritiker understrukit att oväntade läranderesultat och "aha"-upplevelser är de mest centrala aspekten i ett lärande som är djuplodat (McKernan 2010, Hussey & Smith 2008). Det gäller särskilt om man uppfattar lärande som transformation eller förändring av människor (Illeris 2008, s 63ff). Jag vill framhålla att undervisningssituationens dynamiska händelser inte ska ses som kuriösa sidospår, utan att det just är reaktionerna, frågorna, motståndet och nyfikenheten som leder till lärande av någon viktig och väsentligt (Wickström 2011, s 86). Den triviala kunskap som utbildningsgivaren kan förutse, enkelt formulera och åstadkomma genom planerade läraktiviteter och examination, borde vara underordnade de bildningsmässiga och kritiska ideal som borde präglade åtminstone humaniora och samhällsvetenskap. Man borde därför använda sig av lösare och mindre objektifierande modeller för konceptualisering av sådan utbildning, modeller som gör den kritiska diskussionen i undervisningssituationen och det oförutsägbara lärandet till något centralt.

När det gäller de subjektiva aspekterna av lärandet kan man göra en alternativ läsning av länkingsmodellens föreställning om lärande. CA verkar förutsätta att det rena, avsedda lärandet är obefläckat av mänsklig kontakt. En standardfras är att studenter "efter avslutad kurs ska kunna..." Idealtypen av subjekt inom CA är dock en tom människa (tabula rasa) som förutsättningslöst ger sig i kast med utbildningen. CA framskriver mänskliga egenskaper, identiteter och

erfarenheter som ointressanta. Möjligen blir de pedagogiskt intressanta som problematiska kategorier som främst förstås som hinder för lärande (genus, funktionsnedsättning, sexualitet, kultur och så vidare). Biggs lyfter själv fram att studenternas bakgrund och erfarenheter utgör ”presage”, ett slags förutsättningar som läraren måste ta hänsyn till (Biggs 2003, s 18). Problemet är dock att studenten härigenom avhumaniseras. Hennes mänskliga erfarenheter, identiteter, liv och kropp blir till en typ av essentiella bakgrundsfaktorer som antingen gynnar eller stör lärandet. De identiteter och erfarenheter som kategorierna utgör är ju mänskliga variationer och uttryck, i själva verket centrala aspekter av att vara människa. En människa utan ”presage” finns inte. Ändå framstår tabula rasa-föreställningen som ett pedagogiskt ideal i länkingsmodellen, vilket tenderar att göra alla människor till problematiska, i synnerhet de som på något sätt kan knytas till de problematiska kategorier som har identifierats som ”presage”.

En radikal invändning mot CA är att hävda att lärande alltid är subjektivt mänskligt situerat även om det sker i en sociokulturell kontext. Studenternas heterogenitet, deras förkunskaper, erfarenheter, kroppar – liksom deras ”blivande”, socialiseringen, osynliggörs i länkingsmodellen. Detta blivande, som innebär förhandlingar om identiteter i relation till utbildningen och dess innehåll, kan sägas vara själva kärnan i en människas lärande. Det gäller åtminstone om lärande förstås som att studenterna möter och hanterar nya sätt att se på världen och sig själva.

Alternativa vägar och verklighetsbilder

Konstruktiv länkning har fått stort genomslag inom högskolepedagogik och pedagogisk utveckling. Artikelns kritiska läsning har inringat några centrala problem med länkingsmodellens anspråk och conceptualisering av pedagogiska processer. Gällande det förstnämnda kan jag konstatera att flera av de teoretiska koncept som är förhärskande inom pedagogisk utveckling är starkt förankrade i modernitetens rationalistiska och positivistiska kunskapssyner. Det gäller konstruktiv länkning, men även till exempel Blooms taxonomi, som först formulerades under 1950-talet (Bloom 1956) då amerikanska beteendevetenskapliga systemmodeller av typen input- och output dominerade västerländsk pedagogik. Medan exempelvis Urban Dahllöfs och Ulf P Lundgrens ramfaktorteori banade vägen för mer samhällsvetenskapliga teorier inom den allmänna pedagogiska forskningen i Sverige (Broady 1999), verkar emellertid inte den poststrukturella och postmoderna teoriutvecklingen ha nått det pedagogiska utvecklingsområdet, i

varje fall inte handbokslitteraturen och den grundläggande kursverksamheten. Hur ska man annars förstå uppfattningen att olika verb tänks ange en given ”kunskapsnivå” när man analyserar och skriver lärandemål (*Mål uttryckta som förväntade studieresultat – en vägledning* 2006, Biggs 2003a, s 4). De teorier som i 1900-talets ”språkliga vändning” grundligt har utmanat de modernistiska och rationalistiska paradigmen inom samhälls- och humanvetenskaperna (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s 11ff) verkar alltså lysa med sin frånvaro inom högskolepedagogik och pedagogisk utveckling.

Förklaringarna till hur CA har fått så stort genomslag kan enligt min mening sökas både i ett byråkratiskt projekt med behov av att kunna beskriva och kontrollera högre utbildning på olika nivåer, samt i ett nyliberalt projekt där utbildning reduceras till en vara eller en tjänst som högskolorna erbjuder och som studenterna likt kunder kan välja mellan. Det sistnämnda projektet har analyserats av flera teoretiker (Sanders 2010, s 62). I båda projekten finns behov av ett gemensamt, disciplinöverskridande språk för pedagogiska processer. I förstnämnda fallet av administrativa och kollegiala skäl och i det sistnämnda av kommersiella skäl. Det finns följaktligen starka incitament för att standardisera högskoleutbildningar nationellt och internationellt. Denna standardisering, som CA är en del av, tenderar att osynliggöra eller marginalisera ämnesspecifika och lokala epistemologiska variationer. De tenderar att vrida tyngdpunkten bort från de pedagogiska processernas grundläggande relationer mellan lärare, studenter och olika typer av kunskap.

Min kritiska läsning av CA har antytt ett behov av fler begrepp och modeller med mindre normativa och universalistiska anspråk inom högre utbildning och pedagogisk utveckling. Radikalt andra sätt att conceptualisera högskolepedagogiska processer har skymtats som ”frånvarande” vid läsningen. Läsningen har visat ett behov av modeller som är disciplinärt och epistemologiskt varierande; modeller som skänker lärare och studenter makt och agens, och som synliggör att lärande är en långsiktig socialisering in i ett språk och en akademisk kultur. Modellerna behöver kunna överskrida det planerade lärandet, och tillmäta undervisningssituationens förhandlingar om kunskap större betydelse. De behöver också synliggöra valet av mål, undervisningsformer och examination som en ideologisk och värdeladdad process. Utöver detta finns det behov av modeller som förstår lärande som en transformerande process präglad av en holistisk människosyn där aktörernas erfarenheter, varande och blivande tillmäts reell betydelse.

Jag föreslår att en debatt om den högre utbildningens organisation och högre ideal bör söka idéer i två nygamla källor eller idétraditioner:

Humboldtuniversitetets seminarium respektive folkrörelsernas studie- och forskningscirkel. Enligt Humboldtidealet betraktas lärare och studenter som medskapare av vetenskapen. Tanken var revolutionerande när den introducerades. Den utmanade föreställningen om högre utbildning som reproduktion av en befintlig och institutionaliserad kunskap och lärdom (Öberg 2011). Humboldttraditionen kan återigen bli radikal när den utmanar synen på högre utbildning som en instans för produktion av anställningsbara studenter med färdigförpackad kunskap. Från folkrörelsernas bildningstradition kan vi hämta inspiration till ett studentcentrerat och studentaktivt lärande där människors (studenters) erfarenheter kan möta vetenskapliga frågeställningar. Inom viss pedagogisk forskning har folkrörelsernas studiecirklar utvecklats till deltagarorienterade forskningscirklar, där samtliga deltagare har en kunskapsökande roll (Holmstrand & Härnsten 2003, Bayati 2014, s 64 ff, Holmer 1993). Möjligen kan en sådan rörelse stimulera och inspirera en förändring av högskolans pedagogik mot mer deltagarorienterad praxis. Genom att inbjuda studenter att tillsammans med lärare formulera målen, frågorna och sätten att besvara dem, kan vi skapa en högre utbildning värd namnet – en instans för såväl reproduktion och produktion av ny kunskap, angelägen för de som studerar och gynnande social förändring. En sådan nyinriktning står i Paulo Freires tradition och i enlighet med den kritiska pedagogikens anda. Pedagogen Gert Biesta har beskrivit detta i termer av att utbildningen inte endast ska kvalificera och socialisera utan också subjektifiera, det vill säga ”göra det möjligt för de utbildade att bli mer autonoma och oberoende i tanke och handling” (Biesta 2011, s 29).

Genom en syntes mellan akademisk bildningstradition och progressiv kritisk pedagogik kan alltså kraftfulla alternativ till dagens begrepp och modeller formuleras. Givet maktförhållandena inom dagens högre utbildning låter detta möjligen idealistiskt och utopiskt. Men så länge vi odlar föreställningen om att världen kan upptäckas på nya sätt, är det värt att argumentera för.

Not

1. Enkäten skickades mejlledes den 21 november 2014 till föreståndare/chefer/kontaktpersoner för de högskolepedagogiska enheterna vid Uppsala universitet, Stockholms universitet, Linköpings universitet, Umeå universitet, Örebro universitet, Göteborgs universitet, Karolinska Institutet och Kungliga Tekniska Högskolan. Samtliga enheter utom Karolinska Institutet besvarade enkäten.

REFERENSER

- Allan, Joanna (1996): Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education* 21 (1) 93-108.
- Anderson, Lorin W & Krathwohl, David R (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bayati, Zarah (2014): "den Andre" i lärarutbildningen: En studie om den rasifierade svenska studentens villkor I globaliseringens tid". Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences 35.
- Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biggs, John (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32 347-364. http://edukologija.vdu.lt/en/system/files/ConstrutivismAligment_Biggs_96.pdf (2014-08-21)
- Biggs, John (1999): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Glasgow: Society into Research in Higher Education.
- Biggs, John (2003a): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, Second Edition. Glasgow: Society into Research in Higher Education.
- Biggs, John (2003b): Aligning teaching and assessment to course objectives, *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Avario 13-17 April 2003, https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/global_uni/internationalisation/downloads/Aligning_teaching (2014-08-21)
- Biggs, John (2003c): Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy* 1-4, http://www.bangor.ac.uk/adu/the_scheme/documents/Biggs.pdf (2014-08-21)
- Biggs, John & Collis, Kevin F. (1982): *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. Academic Press.
- Biggs, John & Tang, Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Third Edition. Glasgow: Society into Research in Higher Education.
- Biggs, John & Tang, Catherine (2011): *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Fourth Edition, Glasgow: Society into Research in Higher Education.
- Bloom, Benjamin S. (1956): *A Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1. Cognitive domain*. New York: David McCay Company.
- Broady, Donald (1999): Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige* 4 (1) s 111-121.

- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2010): *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Englund, Tomas (2000): Kommunikation och meningsskapande i fokus – ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande. I Carl-Anders Säfström & Per-Olof Svedner, red: *Didaktik – perspektiv och problem* s. 44-54. Lund: Studentlitteratur.
- Enkät till högskolepedagogiska enheter*. Utskick den 21 november 2014. Mejlutskick med svar (hos författaren).
- Entwistle, Noel (2005): Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *The Curriculum Journal* 16 (1) 67-82.
- Freire, Paulo (1972): *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Freire, Paulo (1977): *Utbildning för befrielse*. Stockholm: Gummessons.
- Fälting, Lars (2007): En studierektors dilemma. I Sharon Rider & Anders Jörnsten, red: *Reclaim the Science: Om vetenskapens avakademisering* s. 13-24. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Gerrevall, Per (2010): Om examination och betygssättning. I Martin Stigmar, red: *Högskolepedagogik: Att vara professionell som lärare i högskolan* s. 97-122. Stockholm: Liber.
- Grysell, Tomas & Winka, Katarina, red. (2010): *Gestaltandets utmaningar: forumaktiviteter och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gough, Noel (2013): Towards deconstructive nonalignment: a complexivist view of curriculum, teaching and learning. *South African Journal of Higher Education* 27 (5) 1213-1233.
- Gustafsson, Christina; Fransson, Göran; Morberg, Åsa & Nordqvist, Ingrid (2011): *Teaching and Learning in Higher Education – Challenges and Possibilities*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedin, Anna (2006): *Lärande på hög nivå: idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI). Uppsala: Uppsala universitet.
- Holmer, Jan (1993): Deltagarorienterad forskning och forskarstödda läroprocesser. I Jan Holmer & Bengt Starrin red: *Deltagarorienterad forskning* s. 139-160. Lund: Studentlitteratur.

- Holmstrand, Lars & Härnsten, Gunilla (2003): *Förutsättningar för forskningscirkel i skolan: En kritisk granskning*. Forskning i fokus nr 10. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hussey, Trevor & Smith, Patrick (2008): Learning outcomes: conceptual analysis. *Teaching in Higher Education* 13(1) 107-115.
- Jervis, Loretta M. & Jervis, Les (2005): What is the constructivism in constructive alignment? *BEE-j*, Vol 6 (1), <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/beej.5.2f.pdf> (2014-08-21)
- Kandlbinder, Peter (2014): Constructive alignment in university teaching. *HERDSA News* 36 (3) 5-6.
- Kumashiro, Kevin (2000): *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York and London: Routledge.
- Lawlor, Leonard (2014): Jacques Derrida. In Edward N. Zalta ed: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/derrida/> (2014-08-21)
- Lindberg-Sand, Åsa (2008): *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och ämnesplaner*. Lund: Centre för Educational Development (CED).
- Lindberg-Sand, Åsa (2011): *Koloss på lerfötter: Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning*. Lund: Centre for Educational Development (CED).
- Lundgren, Ulf P. (1989): *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Liotard, Jean-Francois (1986): *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Lübcke, Paul red (1988): *Filosoflexikonet: filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Stockholm: Forum.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000): *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference; Dahlgren, Lars Owe; Svensson, Lennart & Säljö, Roger (2005) *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. Smedjebacken: Norstedts.
- McKernan, James (2010): A critique of instructional objectives. *Education Inquiry* 1 (1) 57-67.
- Mål uttryckta som förväntade studieresultat – en vägledning* (2006) Fastställd av rektor 2006-01-10. UFV 2005/2130. Uppsala: Uppsala universitet.
- Pettersen, Roald C. (2008): *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Platon (1994): *Menon*: Grieschisch/Deutch. Stuttgart: Reclam

- Reynolds, Jack (2014): Jaques Derrida. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, <http://www.iep.utm.edu/derrida/#H2> (2014-08-21).
- Riceour, Paul (1974): *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Riis, Ulla & Ögren, Jan-Erik (2012): *Pedagogisk kompetensutveckling vid Linköpings universitet: behov, erfarenheter, åsikter och idéer*. Linköping: Linköpings universitet.
- Sanders, Daniel B. (2010): Neoliberal ideology and public higher education in the Unites States. *Journal for Critical Education Policy Studies* 8 (1) 1-37.
- Schyberg, Solbritt (2010): Studentcentrering – en förutsättning för studentens lärande? I Martin Stigmar, red: *Högskolepedagogik: Att vara professionell som lärare i högskolan* s. 45-58. Stockholm: Liber.
- Stensmo, Christer (2008): *Pedagogisk filosofi – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Stigmar, Martin & Edgren, Gudrun (2014): Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet. *Högre Utbildning* 4 (1) 49-65.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2010): *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Studentlitteratur.
- Sörensdotter, Renita (2010): En störande, utmanande och obekvämd pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning. I Janne Bromseth & Frida Darj, red: *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring* s. 135-153. Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Trigwell, Keith & Prosser, Michael (2004) Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education* 67 (2) 141-154.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000): *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (1993): Fenomenografin, dess icke-dualistiska ontologi och Menons paradox. *Pedagogisk forskning i Sverige* 3(2) 122-129.
- Universitetskanslersämbetet (2011): Utbildningskvalitet, <http://www.uka.se> (2014-08-21)
- Universitets- och högskolerådet (2014): Bolognaprocessen/det europeiska området för högre utbildning, <http://www.uhr.se/sv/Internationellt/Bolognaprocessen> (2014-08-21)

- Utbildningsdepartementet (1994): *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Weurlander, Maria (2006): *Att formulera lärandemål – några praktiska tips*. CUL Guide (2) Karolinska Institutet. Stockholm: Centrum för utbildning och lärande.
- Wickström, Johan (2011): *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare*. Rapport 10. Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Wickström, Johan (2014): Deconstructing constructive alignment. Rundabordssamtal vid ICED 2014 (International Consortium for Educational Development) *Educational Development in a Changing World* 16-18 juni 2014. Abstract: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:727087> (2014-08-21)
- Wiiand, Tove (1998): *Examinationen i fokus. Högskolestudenters lärande och examination – en litteraturöversikt*. Rapport 14. Uppsala: Enheten för utveckling och utvärdering.
- Öberg, Lisa (2011): Det bildande seminariet. I Anders Burman, red. *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* s. 51-73. Stockholm: Södertörn Studies in Higher Education.

