

Goda exempel

Responsgivning – ett pedagogiskt verktyg för att utveckla gastronomi-studenters skrivande

Sarah Forsberg

*Högskolan Kristianstad, fakulteten för naturvetenskap,
avdelningen för mat- och måltidsvetenskap*

Inledning och problembeskrivning

Kursen ”Råvaruförädling och varumärkesbyggande” på Högskolan Kristianstads gastronomiprogram syftar till att studenterna ska utveckla fördjupad och integrerad ämneskunskap inom huvudområdet mat- och måltidsvetenskap, samt färdigheter i metoder för råvaruförädling och varumärkesbyggande. Ett av lärandemålen är att de ska samla information om aktuella forskningsfrågor samt sammanställa den i en akademisk rapport. De andra momenten och delproven i kursen genererar data i livsmedelssäkerhet, livsmedelskemi och livsmedelsmikrobiologi samt varumärkesbyggande och storytelling som sedan används i rapporten. Rapporten skrivs gemensamt i projektgrupper.

Mat- och måltidsvetenskap är ett tvärvetenskapligt ämne som inkluderar många olika typer av texter från både samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig tradition. Det gör studenterna osäkra på hur de ska strukturera rapporterna. Föregående år har det visat sig att studenterna haft svårt för att strukturera innehållet samt förstå hur texten ska skrivas fram för de olika delarna i rapporten. Det har resulterat i omfattande kompletteringar efter att kursen avslutats, vilket har bidragit till onödig stress och frustration för både studenterna och mig som rättande lärare. En konsekvens av att studenterna inte kan skriva akademiska texter med rätt struktur och språk är att de riskerar att inte bli godkända på examensarbetet och därmed inte kunna ta ut sin examen.

För att studenterna ska kunna skriva akademiska texter måste de ha förståelse för att det ställs olika krav för olika texter och ibland på olika delar av en text, till exempel material och metod, resultat och diskussion (Forsberg, 2014). Enligt Myndigheten för nätverkande och samarbete inom högre utbildning (NSHU) (2010) är återkommande återkoppling, respons och reaktion en av de viktigaste förutsättningarna för ett effektivt lärande. Forskning visar också att lärarens återkoppling och kamraternas respons behöver ges i anslutning till den aktuella situationen (NSHU, 2010). Återkoppling har därmed inte någon effekt om inte studenterna får möjlighet att bearbeta sina texter efteråt (Krashen, 1984).

Utifrån det bör det ges fler tillfällen under kursens gång där studenterna får öva, reflektera och utveckla sitt skrivande för rapportens olika delar. På så sätt får studenterna dels bättre möjlighet att nå godkänt resultat för rapporten vid kursens slut, dels rätt förutsättningar för att lyckas med sitt kommande examensarbete. Syftet med det här utvecklingsarbetet har därför varit att ta fram ett upplägg för responsgrupper och återkoppling för att på bästa sätt stötta och hjälpa studenterna framåt med sitt vetenskapliga skrivande.

Genomförande responsgrupper

Introduktion: Studiehandedning och rapportmall för rapporten gås igenom med studenterna och texttriangeln (Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2011) presenteras i samband med projektstart. I modulen på Canvas finns Skrivguidens (2024) filmer om texttriangeln samt annan viktig information om skrivande.

Responsgrupper: Inför responstillfällena lämnar studentgrupperna in sina rapporter, vilka sedan delas med alla studentgrupperna på Canvas. Studenterna delas därefter in i nya grupper med en person från varje projektgrupp, så kallade tvärgrupper om fyra personer. På så sätt måste alla studenterna vara delaktiga och ta ansvar för texten. Responsgrupperna är schemalagda vid tre tillfällen under totalt tio veckor med cirka tre veckors mellanrum. Varje tillfälle är två timmar. Studenterna får först diskutera i sina responsgrupper i en och en halv timme, cirka trettio minuter per text beroende på hur många grupper det blir. Därefter

följer en gemensam diskussion med läraren för alla grupper. För att det ska finnas tid för alla texterna och för att styra upp responsarbetet i grupperna ska en student agera ordförande och en student agera tidsansvarig.

Upplägg responsgrupper:

1. Varje student förbereder och presenterar en sammanfattning av sin text och de funderingar som de har och vill ta upp, cirka fem minuter.
2. Därefter följer en gruppdiskussion där medstudenterna förväntas ha läst och förberett frågor och förbättringsförslag för de andra studenternas texter, cirka tjugo till tjugofem minuter.
3. Sist följer en gemensam diskussion på tjugo till trettio minuter där studenter och lärare knyter ihop responsgruppernas diskussioner och eventuella frågor som uppkommit.

I responsgrupperna diskuterar studenterna texternas disposition, vad som ska finnas med samt hur texterna ska formuleras i de olika delarna. Följande frågor diskuteras vid alla responstillfällen:

- Får läsaren en tydlig överblick över textens struktur?
- Bildar texten en sammanhängande logisk enhet med relevans för skrivsituation och innehåll?
- Innehåller texten relevanta rubriker, kapitel- och styckesindelningar samt relevant titel?
- Är texten indelad i stycken?
- Hur ser styckesövergångarna ut? (t.ex. en tankegång i varje stycke, sambandmarkörer)

Följande frågor diskuteras vid de specifika responstillfällen, vilka följer rapportskrivandets progression:

Responstillfälle 1: Fokuserar på övergripande struktur för inledning, syfte och litteraturgenomgång.

- Vem är den tänkta läsaren? Är texten anpassad efter mottagare och syfte?

- Leder inledningen fram till uppsatsens problemformulering och syfte?
- Beskriver syfte och eventuella frågeställningar ett avgränsat problem som svarar till uppgiftsbeskrivningen?
- Innehåller litteraturgenomgången den information som behövs?
- Saknas något?

Responstillfälle 2: Fokuserar på övergripande struktur för material och metod.

- Är tillvägagångssättet tydligt beskrivet?
- Fattas det någon viktig information som behövs för replikering?
- Är tillvägagångssättet skrivet i passiv dåtid?

Responstillfälle 3: Fokuserar på övergripande struktur för resultat, diskussion och slutsats:

- Redovisas resultatet sakligt och objektivt, samt tillgängligt och överskådligt?
- Diskuteras resultatet i relation till relevanta jämförelser med tidigare forskning?
- Diskuteras styrkor och svagheter av metodval i relation till syfte och undersökningsmaterial?
- Är slutsatsen tydligt relaterad till introduktion, syfte, metod och resultat?
- Styrks slutsatserna med referenser?
- Är syftet uppfyllt?

Uppföljning

För att reflektera kring upplägget och studenternas utveckling i vetenskapligt skrivande kommer jag att utgå ifrån Lindströms och Pennlerts (2019) förslag på reflektion och didaktisk analys:

- Har studenterna nått målen? Varför?/Varför inte? Hur fungerade den formativa bedömningen?

- Hur fungerade urvalet av frågor (i de olika delmomenten) vid responstillfällena?
- Hur fungerade upplägget (förberedelser, genomförande) av responstillfällena?
- Hur påverkade ramfaktorerna (tid, lokal, gruppstorlek, personal) undervisningen och lärandet?
- Hur kan responsgrupperna analyseras utifrån vetenskapliga didaktiska perspektiv?
- Vilka didaktiska slutsatser kan dras efter kursens genomförande?

Resultat och didaktisk analys

Har studenterna nått målen?

Två av tre studentgrupper nådde målen utan problem vid första bedömningen. I dessa var alla gruppmedlemmarna närvarande vid alla tre responstillfällena och var aktiva i sitt skrivande under hela kursen. Den tredje studentgruppen nådde inte målen vid första bedömningen utan fick en omfattande komplettering. Tre av fyra studenter i studentgruppen var inte närvarande vid två av tre responstillfällen. På så sätt var inte alla gruppmedlemmarna aktiva i lärprocessen och missade viktiga diskussioner samt återkoppling.

Studenterna hade möjlighet att skicka in rapporterna för formativ bedömning två veckor innan sista inlämning samt tillfälle att boka handledning på distans. Tanken var att det skulle bidra till att fånga upp svårigheter och felaktigheter i rapporterna i god tid innan inlämning. Det var dock bara två av tre studentgrupper som utnyttjade tillfället att skicka in sin rapport för bedömning samt boka handledning. Det kan ha berott på att handledningen inföll under mellandagarna och efter nyårshelgen och att studenterna därför prioriterade att vara med nära och kära istället.

Hur fungerade urvalet av frågor vid responstillfällena?

Frågorna för de olika responstillfällena fungerade utmärkt som ett redskap i det förberedande arbetet med inläsning och granskning av rapporterna. Alla frågorna var inte relevanta för alla rapporterna men

frågorna var en bra hjälp i att granska och ge återkoppling på varandras rapporter. Frågorna kopplade också väl till instruktionerna i studiehandledningen.

Hur fungerade upplägget av responstillfällena?

Överlag fungerade upplägget av responstillfällena väl. En utmaning var att studenterna hade svårt att komma i gång med skrivandet eftersom de hade föreläsningar, praktiskt grupparbete och andra delprov parallellt. Några studenter hade dessutom valt att läsa två andra kurser samtidigt. Det resulterade i att texterna inte var så omfattande och genomarbetade och det gav därmed generellt lite återkoppling. Studenterna uppmuntrades dock att skriva så mycket som möjligt, strukturera rubriker och punkta upp innehållet som var tänkt under de olika rubrikerna. På så sätt skulle de åtminstone kunna få återkoppling på sitt utkast och plan.

Även om studentgrupperna uppmuntrades att lämna in ofärdiga texter så var det en studentgrupp som lämnade in mycket lite text till responstillfällena. Det framkom att det var på grund av osäkerhet. För att både responstillfällena och den formativa bedömningen ska kunna genomföras måste ofärdiga texter lämnas in oavsett skick. Man behöver därför tydliggöra vikten av återkoppling och reflektion för skrivutvecklingen.

I samband med sista responstillfället diskuterades upplägget med studenterna. De menade att två responstillfällen hade varit optimalt, dels hann de inte skriva så mycket mellan tillfällena, dels tog metoddelen mycket tid att skriva. Det resulterade i att de inte hann skriva resultat och diskussion inför sista responstillfället. Här skulle man kunna slå ihop responstillfälle 1 (inledning och syfte) och 2 (material och metod) till ett mer omfattande responstillfälle. I och med det skulle man kunna skjuta upp responstillfällena så att det kommer senare i kursen och med fler veckor emellan. Då får studenterna mer tid på sig att skriva inför responstillfälle 2 (resultat, diskussion och slutsats), samt får återkoppling på mer text.

Hur påverkade ramfaktorerna undervisningen och lärandet?

Responstillfällena tog inte så mycket tid i anspråk som beräknat. Det avsattes två timmar totalt till responsgivningen men studenterna var klara på cirka en timme. Tiden var uppskattad till 20–30 minuter per rapport men 10–15 minuter per rapport hade varit fullt tillräckligt. Efter en timme hade vi en gemensam diskussion på cirka 30 minuter. Då gavs det tillfälle att lyfta frågor och svårigheter i helgrupp. De sista 30 minuterna önskade studenterna få sitta ned med sina gruppmedlemmar för att gå igenom återkopplingen som de fått i sina tvärgrupper. Det föll väldigt väl ut och var uppskattat. Delas återkopplingen upp på två responstillfällen istället för tre så är cirka 15–20 minuter per rapport lämpligt.

Vid de två sista responstillfällena saknades tre av fyra studenter i en av studentgrupperna och det påverkade upplägget för responsgivningen negativt. Dels kunde studenterna inte delas in i tre mindre tvärgrupper utan fick sitta i helgrupp i stället, dels fick inte studenterna ta ansvar separat för sina texter och de fick mindre återkoppling. Fokus för samtalet hamnade också på den student som ensam representerade sin grupp, de andra studentgrupperna menade att det förstörde upplägget. Även om det blev bra diskussioner så menade studenterna som var närvarande att det borde vara obligatoriskt att vara med på responstillfällena eftersom det är en viktig del av rapportskrivandet.

Studenterna fick själv välja grupper utifrån vilken dryck de var intresserade av samt vilka studiekamrater de ville arbeta tillsammans med. Tidigt i projektet fick studenterna skriva projektplan med tidsplan samt en plan för hur arbetet ska genomföras och hur de skulle kommunicera med varandra i grupperna. I och med detta uppkom det inte några konflikter i arbetet.

Hur kan responsgrupperna analyseras utifrån vetenskapliga didaktiska perspektiv?

Enligt Illeris (2009) är lärandet uppdelat i tre dimensioner; *innehåll*, *drivkraft* och *samspel*. Hans syn på lärande är holistiskt, därav behöver man förhålla sig till alla dimensionerna samtidigt för att lärande ska

uppnås. Innehållsdimensionen omfattar lärandet i form av kunskap, färdigheter och förståelse. Genom att skapa mening för lärandet kan man på så sätt bemästra sin tillvaro. Drivkraftsdimensionen handlar om den mentala energin att lära, som till exempel känsla, motivation och vilja. Illeris menar att interaktionen mellan det som ska läras och drivkrafterna för att lära är viktiga i lärandeprocessen. Samspelsdimensionen är slutligen en viktig aspekt som handlar om handling, kommunikation och samarbete. Samspelsdimensionen kan ses utifrån två olika perspektiv, dels utifrån den sociala situationen som studenterna befinner sig i, till exempel en projektgrupp, dels samhällssituationen som studenten befinner sig i (Illeris, 2007).

Innehållsdimensionen är central för att säkerställa att undervisningen är meningsfull. Det som lärs ut i en kurs spelar därmed en avgörande roll för att undervisningen ska vara givande för studenterna. Innehållet ska vara anpassat efter studenternas förkunskaper samtidigt som det ska utmana studenterna på en nivå som är lämplig för deras utveckling. På gastronomiprogrammet arbetar vi med akademiskt skrivande redan från första kursen på första terminen, där de får lära sig att söka litteratur i databaser, de introduceras till texttriangeln och skriver en vetenskaplig rapport. Därefter får de arbeta med mer komplexa skrivprojekt. Progression i skrivandet under utbildningen är viktigt för att studenternas akademiska skriftfärdigheter ska utvecklas och förfinas stegvis i takt med att de avancerar genom utbildningens olika kurser fram till examensarbetet. Mat- och måltidsvetenskap är tvärvetenskapligt och inkluderar därmed många olika texttraditioner. Studenterna skriver flera rapporter under år 1 och 2 som inte är vetenskapliga, till exempel egenkontrollprogram, loggbok med reflektion, affärsplan och produktutvecklingsrapport. Även om det är viktigt att studenterna kan hantera olika typer av skrivuppgifter som de kan möta i sina yrkesliv eller vidare studier, kan det leda till att de fjärrar sig från det vetenskapliga skrivandet. Det är därför viktigt att integrera mer vetenskapligt skrivande, så att studenternas skrivförmåga gradvis utvecklas från grundläggande till avancerad nivå.

Utifrån drivkraftsdimensionen kan studenterna känna att det är onödigt kunnande att skriva vetenskapligt eftersom de inte planerar för vidare studier eller forskning. De vill enbart ha ut sin examen och skaffa

sig ett arbete. Här blir det viktigt att jobba med att öka relevansen för det som lärs ut för att på så sätt öka drivkraften hos externt motiverade studenter. Studier på universitet och högskola ställer höga krav på studenternas läs- och skrivförmåga (Blomström & Wennerberg, 2021). Vidare menar Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011) att kraven på skrivfärdigheter har ökat både i yrkeslivet och i samhällslivet, även i yrken och professioner där det tidigare inte förekommit skrivande. Att kunna läsa och skriva vetenskapliga texter samt kunna kritiskt granska och värdera tillvägagångssätt kan alltså vara en förutsättning för en del professioner. Det innebär att vi lärare behöver visa studenterna varför det är viktigt att kunna skriva väl, inte bara för att klara av kurser, utan även för deras framtida yrkesliv och akademiska utveckling. Genom att göra detta kan vi lärare hjälpa till att öka studenternas motivation och drivkraft att förbättra sina skrivfärdigheter. När skrivande och responsgivning har ett verkligt värde och betydelse för studenterna blir de sannolikt mer engagerade och drivna att utveckla sina förmågor.

Slutligen är också samspelsdimensionen en viktig aspekt att ta hänsyn till, inte minst som i detta fall då studenterna arbetar i grupper. Samspelsdimensionen kan illustreras genom hur olika faktorer samverkar och påverkar studenternas lärande och utveckling, som exempelvis interaktion och samarbete mellan både studenter och lärare, samt hur engagerat och aktivt studenterna deltar i kursens innehåll. NSHU (2010) lyfter tre viktiga faktorer för att lyckas med grupparbete: uppgiften, gruppindelningen och bedömningen av individuella prestationer.

NSHU (2010) menar att grupparbeten där samarbetet fungerar väl är gynnsamma för lärandet, och att studenterna, när de kompletterar varandra, ofta får en djupare förståelse för det fenomen de arbetar med. Vid grupparbeten tränas studenterna också inför kommande yrkesliv där samarbete med andra är en viktig aspekt. Att arbeta i olika grupp-konstellationer är dock ofta något som skapar konflikter bland studenter. Ofta är det synen på arbetsinsats och kommunikation mellan studenter som inte fungerar. NSHU menar därför att det kan vara fördelaktigt att låta studenterna själv välja vilka de vill arbeta med, eftersom om de trivs tillsammans minskar det risken för konflikter. I grupper där flertalet studenter har hög ambitionsnivå blir resultat ofta gott men det

finns en risk att de inte utvecklas då de inte utmanas i att förklara och diskutera med andra på samma sätt. Enligt Blomström och Wennerberg (2021) finns det dessutom en risk att umgänget tar för stor del av grupparbetet om studenterna väljer grupp utifrån vänskap. Det kan därför vara bra att låta studenterna välja utifrån andra aspekter. I projektarbetet fick studenterna själv välja grupper utifrån vilken typ av dryck de var intresserade av att arbeta med, men även om drycken var i fokus för gruppindelningen så resulterade det likväl i att två av tre grupper bestod av högpresterande studenter som trivs ihop och arbetar bra tillsammans. Studenterna i den tredje gruppen dök sällan upp på föreläsningar och handledningar och kommunikationen fungerade inte bra i gruppen.

Enligt NSHU (2010) kan negativa tendenser förstärkas i grupper där ambitionsnivån är lägre och där studenter inte bidrar till arbetet. Då är det viktigt att uppgiften som gruppen ska genomföra är tydligt formulerad, relevant och tillräckligt utmanande för att alla medlemmar i gruppen ska kunna bidra och utvecklas. De menar att en väl utformad uppgift ger struktur och riktning åt gruppens arbete samt säkerställer att alla medlemmar förstår vad som förväntas av dem. Vidare menar Blomström och Wennerberg (2021) att eftersom gruppen är beroende av att alla är involverade är det viktigt att tidigt göra en projektplan och tidsplan. En av uppgifterna för studenterna på kursen var att skriva en projektplan där de planerade sitt arbete, tog fram en tidsplan och bestämde hur de skulle kommunicera med varandra. Tyvärr hjälpte detta inte den tredje gruppen, och deras grupparbete framskred varken enligt plan eller förväntan. Här behöver jag som lärare tydligare kommunicera vad som förväntas av studenterna redan vid kursintroduktionen samt bättre följa upp och stämma av arbetets progression med grupperna mer regelbundet.

Utöver det så var det endast en av studenterna i gruppen som var närvarande vid alla föreläsningar, handledningstillfällen i köket samt responstillfällen. I och med detta var det viktigt för mig som lärare att kunna se de individuella prestationerna för att dels kunna ge stöd, dels bedöma studenterna rättvist. Detta möjliggjorde en bedömning av studenternas bidrag till de praktiska delarna, utöver det som rapporterades i skrift.

Vilka didaktiska slutsatser kan dras efter kursens genomförande?

Mot bakgrund av ovanstående analys så har responsgrupperna utvecklat studenternas skrivande och förståelse för struktur och innehåll i en akademisk rapport. Arbetet visade också att formativ bedömning från läraren under kursens gång ökade studenternas möjlighet att nå lärandemålen och godkänt resultat vid slutinlämning. Studenternas resultat var dock avhängigt studenternas egen motivation och engagemang för projektarbetet och utbildningen. Genom att arbeta med undervisningens innehåll, interaktionen mellan lärare och studenter kan studenternas drivkraft ökas.

Jag har också identifierat åtgärder som kan förbättra upplägget för responstillfällena:

- Det är viktigt att studenterna lämnar in sina texter inför responstillfällena. Vikten av att lämna in måste därmed lyftas vid introduktionen.
- Två responsgrupper är bättre än tre då det ger studenterna mer tid att förbereda sig.
- Tiden för responsgrupperna bör justeras efter antal arbeten och tvärgrupper. Vid två responstillfällen och 3–4 grupper är 15–20 minuter per rapport rimligt.
- Responstillfällena bör vara obligatoriska då frånvaro påverkar upplägget för responsgrupperna negativt.
- Studenterna behöver tid för att prata ihop sig efter responstillfällena så de kan sammanställa den återkoppling de fått i de olika tvärgrupperna.

Referenser

Blomström, W., & Wennerberg, J. (2021). *Akademiskt läsande och skrivande*. Studentlitteratur.

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkenstgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära*. Studentlitteratur.

Forsberg, C. (2014). *Lär dina studenter att skriva*. Studentlitteratur.

Illeris, K. (2007). *How We Learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.

Illeris, K. (Red.) (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...In Their Own Words*. Routledge.

Krashen, S. (1984). Writing: research, theory, and applications. *Language Arts*, 60, 568-580.

Lindström, G., & Pennlert, L. (2019). *Undervisning i teori och praktik: En introduktion i didaktik*. (7 uppl.). Fundo Förlag.

Myndigheten för nätverkande och samarbete inom högre utbildning [NSHU]. (2010). *Examination – en exempelsamling. Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat*. https://perve-nio.ucl.slu.se/kursutveckling/dok/nshu_Examination.pdf

Skrivguiden. (25 augusti 2024). *Texttriangeln – en modell för ditt skrivande*. <https://skrivguiden.se/skriva/texttriangeln/>