



Myndigheten för  
samhällsskydd  
och beredskap

# Pedagogisk vägledning

Utgångspunkter och förhållningssätt för MSB:s  
utbildningsverksamhet



**Pedagogisk vägledning**

© Myndigheten för samhällsskydd och beredskap (MSB)  
Enhet: RO-UU

Text: Joakim Segolsson

Publ nr: MSB1458 – december 2019  
ISBN: 978-91-7383-986-0

# Innehåll

<b>SAMMANFATTNING .....</b>	<b>5</b>
Lärande i samspel med andra.....	5
Jämställdhet och mångfald.....	5
Ett didaktiskt synsätt .....	5
Beprovad erfarenhet och vetenskaplig grund .....	5
Mål, aktiviteter och bedömning är sammanlänkade .....	5
<b>INLEDNING .....</b>	<b>7</b>
<b>AVGRÄNSNING OCH BEGREPP .....</b>	<b>9</b>
Utbildningsträdet – utbildningsprogram.....	10
Utbildningsträdet – utbildningsområde och uppdragsutbildning .....	11
<b>DEL A: MSB:S ARBETE MED ATT UTFORMA UTBILDNING .....</b>	<b>12</b>
Utbildningsverksamheten ska utveckla samhällets förmåga .....	12
Utbildning – en lärandeprocess som ger kunskaper .....	12
Gemensam inriktning underlättar kommunikation och samverkan.....	13
Samma kvalitet och mål oavsett plats eller lärandeform .....	14
MSB använder en särskild process för att ta fram utbildning .....	14
Utbildningsprocessens sex steg .....	15
Kurs- och utbildningsplaner utvecklas och revideras systematiskt .....	16
Chefen vid RO-UU fattar beslut om revidering .....	17
Enhetschef utser en utbildningsutvecklare .....	17
En arbetsgrupp tar fram förslag till kurs- eller utbildningsplan .....	17
Förslaget går på beredning och remiss .....	18
RO-UU fastställer planen och utbildningen genomförs .....	19
Samverkan i fokus vid utbildningsdesign inom MSB.....	20
Kurs- och utbildningsplanerna fungerar som styrdokument .....	20
Utbildningsdesignen följs upp regelbundet.....	21
MSB ger kvalitetssäkrade utbildningar .....	21
<b>DEL B: PEDAGOGISKA UTGÅNGSPUNKTER I MSB:S UTBILDNINGAR .....</b>	<b>22</b>
Jämställdhet och mångfald – en grundpelare i utbildningsverksamheten ..	22
Jämställdhetsarbetet utgår från lagens diskrimineringsgrunder .....	23
En handlingsplan stödjer jämställdhetsintegreringen .....	24
Utbildning påverkar.....	24
Vad betyder "kunskap" och "lärande"? .....	25
Synen på kunskap, färdighet och kompetens i MSB:s utbildningar.....	26
Kunskap – att förstå, återge och tillämpa .....	26
Färdighet – att kunna utföra uppgifter och lösa problem .....	26
Kompetens – att kunna använda sina kunskaper och färdigheter .....	27
Både teoretiska och praktiska dimensioner behövs.....	27
Socialkonstruktivistisk utgångspunkt – kunskap skapas i samverkan .....	28
Tydliga mål beskriver vad deltagarna ska lära sig .....	28

Processorienterat lärande stärker problemlösningsförmågan .....	29
Studentcenterat lärande med deltagarnas lärande i fokus .....	29
Platsförlagd eller nätbaserad utbildning? .....	29
Lärarens viktiga frågor: vad, hur och varför .....	30
Kollegialt lärande: kollegor utvecklar kompetens tillsammans .....	33
Utbildningar med beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund .....	35
Lärandeprocessens tre stadier: var, vart och hur .....	37
Återkoppling som stödjer lärande .....	38
Återkoppla uppåt, bakåt och framåt .....	38
Formativ bedömning utvecklar lärandet .....	39
Tydliga kriterier med en bedömningsmatris .....	40
Återkoppling spelar en viktig roll i formativ bedömning .....	40
Bedömningsuppgifter ska vara av god kvalitet .....	41
En kunskapstaxonomi beskriver hur lärandet utvecklas .....	42
Taxonomi kan användas för att formulera lärandemål .....	43
Konstruktiv länkning ger en röd tråd i utbildningen .....	44
Länkningen kan behöva justeras i efterhand .....	45
Blooms taxonomi som stöd för konstruktiv länkning .....	45
Förkunskaper kan både underlätta och försvåra .....	45
Lärandemålen ska gå att bedöma .....	46
Måltolkning – att bryta ner målen och göra dem tydliga .....	47
Smarta mål – en modell för mål som är mätbara och som går att nå .....	47
Mål och bedömning ger ett synligt lärande .....	48
Bedömningsformer och bedömningskriterier .....	48
Läraktiviteter – lektioner, uppgifter och frågor som utvecklar kunskap .....	49
MSB erbjuder studiestöd till deltagare som behöver det .....	50
<b>REFERENSER .....</b>	<b>52</b>
MSB .....	52
Övriga .....	52
<b>BILAGA 1 .....</b>	<b>55</b>
Inriktning för samhällsskydd och beredskap .....	55
<b>BILAGA 2 .....</b>	<b>56</b>
Utbildningsutvecklingsprocessen .....	56
<b>BILAGA 3 .....</b>	<b>57</b>
Utbildningsträdet .....	57

# Sammanfattning

MSB har en viktig utbildningsuppgift inom området samhällsskydd och beredskap för att öka aktörernas förmåga att förebygga och hantera samhällsstörningar. Utbildning är ett av de verktyg för kunskapsstyrning som finns för att utveckla förmågan att skydda det skyddsvärda. För att MSB:s utbildningar ska kunna bli systempåverkande, vilket innebär att effektivt stärka hela samhällets förmåga att hantera samhällsstörningar, har myndigheten beslutat om en strategi med en gemensam process för utbildningarna. Den gemensamma utbildningsprocessen skapar förutsättningar för hela MSB att använda utbildning som ett kraftfullt verktyg för kunskapsstyrning. Samtidigt lägger processen också en gemensam grund för hur utbildningarna ska kvalitetssäkras.

## Lärande i samspel med andra

Två viktiga grundförutsättningar för MSB:s utbildningar är vår syn på utbildning och vad vi menar med kvalitetssäkrad utbildning. MSB utgår från ett processorienterat lärande som vilar på en socialkonstruktivistisk kunskapssyn. Det betyder att vi ser på lärande som något som sker hos den enskilda individen i interaktion med andra. Denna syn präglar också MSB:s arbete med utbildningarnas styrdokument, såsom utbildningsplaner och kursplaner.

## Jämställdhet och mångfald

En utgångspunkt för all utbildning i MSB är jämställdhet och mångfald. Alla som arbetar med MSB:s utbildningar ska förhålla sig till och regelbundet vidareutveckla jämställdhet och mångfald i utbildningsverksamheten. Det är en förutsättning för att vi ska kunna leva upp till vår värdegrund, för att vi ska kunna göra våra utbildningar mer effektiva och för att öka likvärdigheten i utbildningarna.

## Ett didaktiskt synsätt

För att möjliggöra kunskap och lärande strävar MSB efter att bedriva undervisning utifrån ett didaktiskt synsätt. Det innebär att utbildningens innehåll tar form i en kommunikativ process. Kärnan är relationen mellan undervisning och lärande, eller vilken mening som undervisningen erbjuder och skapar under olika förhållanden.

## Beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund

I enlighet med utbildningsvetenskaplig forskning strävar MSB:s utbildningsorganisation efter att arbeta med olika dimensioner av lärande, mot bakgrund av både beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

## Mål, aktiviteter och bedömning är sammanlänkade

Det deltagarna ska lära sig i utbildningarna fastställs i form av *lärandemål*. De preciserar vad deltagarna ska få med sig i sitt lärande. *Läraktiviteter* är deltagarnas aktivitet i den egna lärandeprocessen, där lärarna i MSB:s utbildningsorganisation

använder olika pedagogiska metoder och verktyg för deltagarnas lärande. I alla läraaktiviteter strävar MSB:s lärare efter att få deltagarna att förstå i vilken utsträckning de har lärt sig eller förstått något, såväl praktiskt som teoretiskt. Undervisningen leder deltagarna i att utveckla sin kompetens, och i de flesta fall även mot ett yrke. För att deltagarna ska förstå hur lärandemål, bedömning och läraaktiviteter hänger ihop använder MSB en modell som kallas *konstruktiv länkning*.

# Inledning

Syftet med den här pedagogiska vägledningen är att skapa en gemensam grund för alla som arbetar i MSB:s utbildningsverksamhet. Vägledningen är ett levande dokument för kunskapsutveckling och uppdateras efter behov. Den ska ses som en viljeinriktning och som ett stöd för att all utbildning som MSB:s utbildningsverksamhet erbjuder ska vara likvärdig och kvalitetssäkrad. Innehållet i vägledningen vänder sig särskilt till dig som är chef eller utbildningsutvecklare, men den kan även användas av externa aktörer som genomför utbildning på uppdrag av MSB. Den kan också användas som fördjupningsmaterial för lärare och för resursfunktioner inom pedagogiskt stöd.

Den gemensamma grunden för alla MSB:s utbildningar nås både genom att vägledningen är normerande och genom att den ger information om hur den pedagogiska grunden ser ut. Definitionen av pedagogik är *läran om utbildning och lärande*<sup>1</sup>. Vägledningen beskriver hur utbildningsverksamheten på MSB ser på utbildning, kunskap och lärande. Den beskriver också hur MSB genom utbildning arbetar med att utveckla deltagarnas kunskaper, färdigheter och kompetenser.

Vägledningen presenterar fyra huvudområden i två delar. Del A beskriver hur MSB arbetar med att ta fram relevant utbildning som är ett självklart val för personer som vill utbilda sig inom samhällsskydd och beredskap. Den delen handlar dels om hur MSB definierar och inriktar utbildning, dels om hur kurser och utbildningsplaner ska utvecklas och revideras systematiskt. Del A beskriver också hur utbildningsverksamheten genomför det praktiska processarbetet i utbildningarna.

Del B presenterar de pedagogiska utgångspunkterna för MSB:s utbildningar, alltså hur utbildningarna möjliggör kunskap och lärande utifrån utbildningserbjudandet. Delen innefattar dels jämställdhet, mångfald och didaktiska utgångspunkter<sup>2</sup> för kunskap och lärande, dels MSB:s syn på resultat, bedömning och stöd för lärande.

Ett av MSB:s uppdrag är att säkerställa utbildning inom samhällsskydd och beredskap. Med utbildning inom organisationen menas den process för lärande som leder till att kunskap utvecklas genom *undervisning* eller *träning*. MSB har en gemensam utbildningsprocess, som syftar till att skapa kvalitetssäkrad utbildning.

Det systematiska tillvägagångssättet för att skapa kvalitetssäkrad utbildning utgår från en strategi för utbildning, *Strategi och principer för MSB:s utbildningar*<sup>3</sup>. Strategin visar hur MSB:s utbildningsorganisation ska utvecklas framöver och fungerar som en plattform för utbildningsorganisationen. Strategin klargör också MSB:s utbildningsprocess och villkoren för den. Det innebär att alla som tar

---

<sup>1</sup> Nilsson, Peter (2008). Vad är pedagogik? Några tankar om pedagogikämnet i ett jämförande perspektiv. Pedagogiska institutionen Umeå universitet, ([www.pedag.umu.se/utbildning/kurslitteratur/litteratur/Vadarpedagogik.pdf](http://www.pedag.umu.se/utbildning/kurslitteratur/litteratur/Vadarpedagogik.pdf))

<sup>2</sup> Didaktik är en del inom det pedagogiska fältet, fast explicit inriktad på relationen mellan undervisning och lärande eller vilken mening som erbjuds och skapas i undervisningen under olika förhållanden (Öhman, 2014).

<sup>3</sup> Strategi och principer för MSB:s utbildningar, dnr 2018-01582.

initiativ till eller skapar utbildningar på MSB kan arbeta enligt samma principer. Därför bör du även ha strategin till hands när du arbetar med att utveckla eller revidera MSB:s utbildningar och kurser.



# Avgränsning och begrepp

Vägledningen behandlar inte exakta rutiner för arbetet med att utveckla utbildningar inom MSB. Rutinerna beskrivs i Strategi och principer för MSB:s utbildningar. Vägledningen definierar inte heller särskilda roller och ansvar för medarbetare inom myndigheten, även om detta nämns översiktligt.

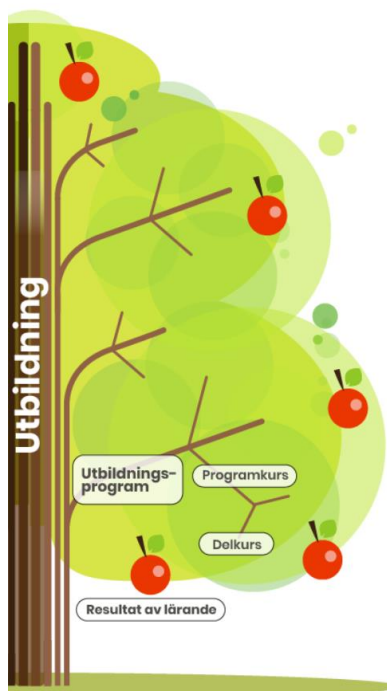
I vägledningen används begreppet deltagare som samlingsbegrepp för deltagande i alla typer av utbildning, oavsett om det gäller ett sammanhållet utbildningsprogram eller fristående kurser. Deltagare kan alltså vara studerande i en längre sammanhållen utbildning där examination ingår, till exempel vid *Utbildning för skydd mot olyckor (SMO)*, men det kan även vara en kursdeltagare på en kortare fristående kurs som utfärdar intyg, exempelvis som *Grundkurs i samhällsskydd i beredskap*. Myndigheten för samhällsskydd och beredskap förkortas konsekvent MSB genom hela dokumentet.

Det är viktigt att vi har ett gemensamt språk i utbildningsverksamheten så att vi vet hur de grundläggande begreppen definieras och vad de innefattar.

1. **utbildningsprogram**, utbildningsplan, programkurs och delkurs samt
2. **utbildningsområde**, områdesplan, fristående kurs och **uppdragsutbildning**.

För att på ett överskådligt sätt navigera i begreppen har därför området utbildningsområdet skapat ett visuellt utbildningsträd med förklarande text till begreppen som presenteras närmast följande. Utbildningsträdet är uppdelat i två delar där första delen presenterar vad som ingår i ett *utbildningsprogram*. Den andra delen presenterar vad som ingår i ett *utbildningsområde* och *uppdragsutbildning* (se även hela utbildningsträdet i bilaga 3).

## Utbildningsträdet – utbildningsprogram



### Utbildningsprogram

- Styrs av en utbildningsplan samt flera kursplaner.
- Kan vara studiemedelberättigande (SMO, RUB, SKF, SKFT).
- Utbildningsprogrammet består av flera sammanhängande kurser (i vissa fall består kurserna av delkurser).
- Leder fram till en examen eller ett utbildningsbevis.
- Den som deltar i ett program benämns som studerande.

### Utbildningsplan

- Ett styrande dokument som redogör för vilka kurser som programmet omfattar, dess huvudsakliga upplägg, krav på förkunskaper och andra villkor för antagning samt den utgång som programmet leder till.
- Fastställs av avdelningschef RO.

### Programkurs

- Programkurs ingår alltid i ett utbildningsprogram.
- Definieras alltid av en kursplan.
- Den som deltar i en programkurs benämns som studerande (kompetensutveckling för lärare, Benämns då deltagare).
- Programkurs är vanligtvis tre veckor eller längre.
- Programkurser bygger alltid på varandra.

### Delkurs

- Mindre avsnitt inom programkurs utan egen kursplan och för vilken kursbevis inte utfärdas.
  - Två eller flera delkurser kan tillsammans utgöra en programkurs.
  - En delkurs är vanligtvis en vecka eller längre.
- Delkurser kan studeras parallellt eller var för sig.

# Utbildningsträdet – utbildningsområde och uppdragsutbildning

## Utbildningsområde

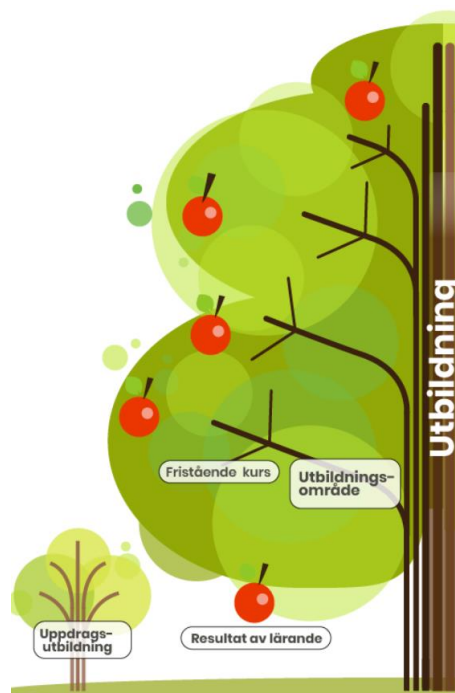
- Utbildningsområdets centrala delar beskrivs i en områdesplan.
- Består av två eller fler fristående kurser som relaterar till varandra.

## Områdesplan

- Ett beskrivande dokument som redogör för områdets inriktning, karaktär och ingående delar.
- Fastställs av enhetschef RO-AI.

## Fristående kurs

- Definieras alltid av en kursplan.
- Den som deltar i en fristående kurs benämns som kursdeltagare.
- Efter genomförd fristående kurs får deltagarna kursintyg.
- Fristående kurser ingår alltid i ett utbildningsområde.
- Fristående kurser är vanligen kortare än en vecka.



## Uppdragsutbildning

- Fristående kurs som anpassas efter enskild beställare.
- Är vanligtvis kortare än en vecka.
- Den som deltar i en uppdragsutbildning benämns som kursdeltagare

# Del A: MSB:s arbete med att utforma utbildning

Den här delen beskriver hur MSB arbetar med att ta fram relevanta utbildningar som är ett självklart val för personer som vill utbilda sig inom samhällsskydd och beredskap. Delen innefattar dels hur MSB definierar och inriktar utbildning, dels hur kurs- och utbildningsplaner utvecklas och revideras systematiskt inom MSB. Del A beskriver också hur det praktisknära processarbetet i utbildningsverksamheten genomförs.

## Utbildningsverksamheten ska utveckla samhällets förmåga

MSB:s arbete med samhällsskydd och beredskap bidrar till att utveckla samhällets förmåga att förebygga och hantera samhällsstörningar. Samhällsstörningar kan vara ett brett spektrum av händelser, från olyckor i vardagen till allvarliga kriser i samhället och krig.<sup>4</sup> De förmågor som MSB bidrar till att utveckla skapas hos och bärs upp av aktörer som har ansvar för samhällsskydd och beredskap, det vill säga den offentliga sektorn, näringslivet, det civila samhället och enskilda individer.

MSB har olika styrinstrument för att stödja och driva på utvecklingen av förmågor i samhället inom området samhällsskydd och beredskap. Det gäller *skydd mot olyckor* och *krisberedskap och civilt försvar*.

Ett viktigt uppdrag för MSB är *kunskapsstyrning*, alltså att med olika medel som information, metodstöd, vägledning och utbildningar påverka olika aktörers förhållningssätt. Styrning av utbildning, utifrån MSB:s definition av utbildning, är det huvudsakliga verktyget för MSB i att hjälpa till att utveckla förmågorna hos de olika aktörer som ansvarar för samhällsskydd och beredskap.

## Utbildning – en lärandeprocess som ger kunskaper

För att förstå om en kunskapshöjande åtgärd är en typ av utbildning och därmed ska genomföras inom ramen för MSB:s utbildningsprocess använder MSB följande definition av utbildning: Utbildning är en målinriktad process för lärande som syftar till att kunskaper förvärfvas och utvecklas genom systematiska läraaktiviteter.

Begreppet omfattar både processer som leder till formell kompetens, det vill säga någon form av examen, och de utbildningar som inte gör det. Oavsett vilken typ av utbildning det gäller ska arbetet vara kvalitetssäkrat, utgå från mål och vila

---

<sup>4</sup> Inriktning för MSB:s verksamhet 2015–2018, MSB, dnr 2014-3042.

på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet<sup>5</sup>. Utifrån MSB:s definition av utbildning skapas därefter inriktning av utbildning, som bygger på regelstyrning, ekonomisk styrning och kunskapsstyrning.

## Gemensam inriktning underlättar kommunikation och samverkan

MSB:s utbildningsverksamhet kan genom kunskapsstyrning bidra både till att vara normerande och till att öka olika aktörers förmåga att skapa ett säkrare samhälle. Det ligger helt i linje med vår vision, som lyder ”Ett säkrare samhälle i en föränderlig värld”. MSB har tagit fram en övergripande inriktning för samhällsskydd och beredskap, det vill säga hela området skydd mot olyckor, krisberedskap och civilt försvar. Inriktningen fastställdes i juni 2014.

Figur 1. Inriktning för samhällsskydd och beredskap.<sup>6</sup>



Figuren ovan (se även bilaga 1) visar att inriktningen består av en beskrivning av samhällsskydd och beredskap samt tio övergripande principer och förhållningssätt som bör vara vägledande för alla som arbetar inom området. Inriktningen ska ge aktörerna en gemensam karta och skapa en grund för gemensam riktning i arbetet.

<sup>5</sup> Vetenskaplig grund innebär att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang samt söka efter förklaringar och orsakssamband i tillgänglig relevant forskning. Beprövad erfarenhet har ingen exakt definition i skollagen. Skolverket definierar, i likhet med Socialstyrelsen, beprövad erfarenhet som kunskap som är genererad vid upprepade tillfällen över tid, som är dokumenterad och kvalitetssäkrad. Att en eller två skolor arbetar på ett visst sätt kan därmed inte benämnas som beprövad erfarenhet utan man kan då i stället tala om t.ex. *lärande exempel*. I likhet med forskningsresultat ska beprövad erfarenhet vara allmängiltig, generaliserbar och därför överförbar mellan olika skolor (Skolverket, 2015).

<sup>6</sup> Inriktning för MSB:s verksamhet 2015–2018, MSB, dnr 2014-3042.

Den ska också underlätta kommunikation och samverkan mellan olika verksamheter och tydliggöra behov av åtgärder och prioriteringar, så att aktörerna kan kraftsamla<sup>7</sup>.

## **Samma kvalitet och mål oavsett plats eller lärandeform**

MSB bedriver verksamhet i Karlstad (området utbildningssamordning), Stockholm och Kristinehamn och tillhandahåller utbildning på skolor i Sandö, Revinge och Rosersberg. Vid Sandö finns även Centrum för lärande och media (CLM), som fokuserar på nätbaserat lärande i olika former. Dessutom bedriver MSB utbildningar på andra platser runt om i landet, både platsbundna och på distans.

Grunden för MSB:s utbildningsverksamhet är att vi strävar efter en gemensam verksamhet. Det innebär bland annat att hela verksamheten har en gemensam vision, en gemensam målbild och är likvärdig. Oavsett var MSB:s utbildningar bedrivs ska de hålla samma kvalitet, där medarbetarna hjälps åt att se och lösa målgruppernas behov. Det är också av största vikt att medarbetarna känner tillit till och respekt för varandra och är stolta över varandra.<sup>8</sup>

## **MSB använder en särskild process för att ta fram utbildning**

Utbildning är ett sätt för MSB att bidra med kunskapsutveckling och kunskapsstyrning hos aktörer i samhället. Genom kursutbudet kan MSB inrikta och sätta fokus på utbildningar inom samhällsskydd och beredskap. Det ger stora möjligheter att bidra till att utveckla aktörernas förmåga att förebygga och hantera ett brett spektrum av samhällsstörningar över hela hotskalan, från olyckor i vardagen till allvarliga kriser i samhället och krig. För att utbildningen ska hålla rätt kvalitet har MSB en myndighetsgemensam utbildningsprocess i systematiska steg, som utbildningsorganisationen använder för att skapa utbildning (figur 2).

Utbildningsprocessen omfattar all externt riktad utbildningsverksamhet. De olika fall processen omfattar är när MSB

- erbjuder en egen utbildning
- upphandlar en utbildning
- genomför en utbildning på uppdrag av en annan aktör
- stödjer andra utbildningsaktörer, exempelvis genom samordning, utbildningsmaterial eller utbildning av lärare.

---

<sup>7</sup> Inriktning för MSB:s verksamhet 2015–2018, MSB, dnr 2014-3042.

<sup>8</sup> Utbildning för ett säkrare samhälle i en föränderlig värld, Strategisk plan för MSB:s utbildningsverksamhet 2016–2020.

Utbildningsprocessen är oberoende av hur utbildningen i fråga är organiserad. Det betyder att de olika aktiviteterna kan genomföras på olika sätt och på olika enheter inom myndigheten, men ändå följa samma modell. Sammanhållande för utbildningsprocessen är enligt MSB:s arbetsordning<sup>9</sup> enheten för utbildningssamordning.

## Utbildningsprocessens sex steg

MSB:s gemensamma utbildningsprocess<sup>10</sup> består av följande övergripande steg:

1. **Analysera utbildningsförutsättningarna**
2. **Inrikta utbildningen**
3. **Planera utbildningen**
4. **Definiera och utforma utbildningen.** Det sker genom delaktiviteterna
  - 4.1. utveckla eller revidera kurs- och utbildningsplaner
  - 4.2. beställa utbildning
  - 4.3. marknadsföra utbildning
  - 4.4. skapa utbildningsmaterial.
5. **Tillhandahålla utbildningen.** Det sker genom delaktiviteterna
  - 5.1. anta deltagare och administrera utbildningen
  - 5.2. genomföra utbildningen, genom att
    - 5.2.1. detaljplanera, förarbeta
    - 5.2.2. utbilda, genomföra
    - 5.2.3. följa upp lektioner, utföra efterarbete
  - 5.3. utvärdera utbildningen.
6. **Följa upp utbildningsverksamheten**

Figur 2. Utbildningsprocessens steg på en övergripande nivå.<sup>11</sup>



<sup>9</sup> Arbetsordning för Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, uppgifter och organisation, bilaga 1, dnr 2015-7175

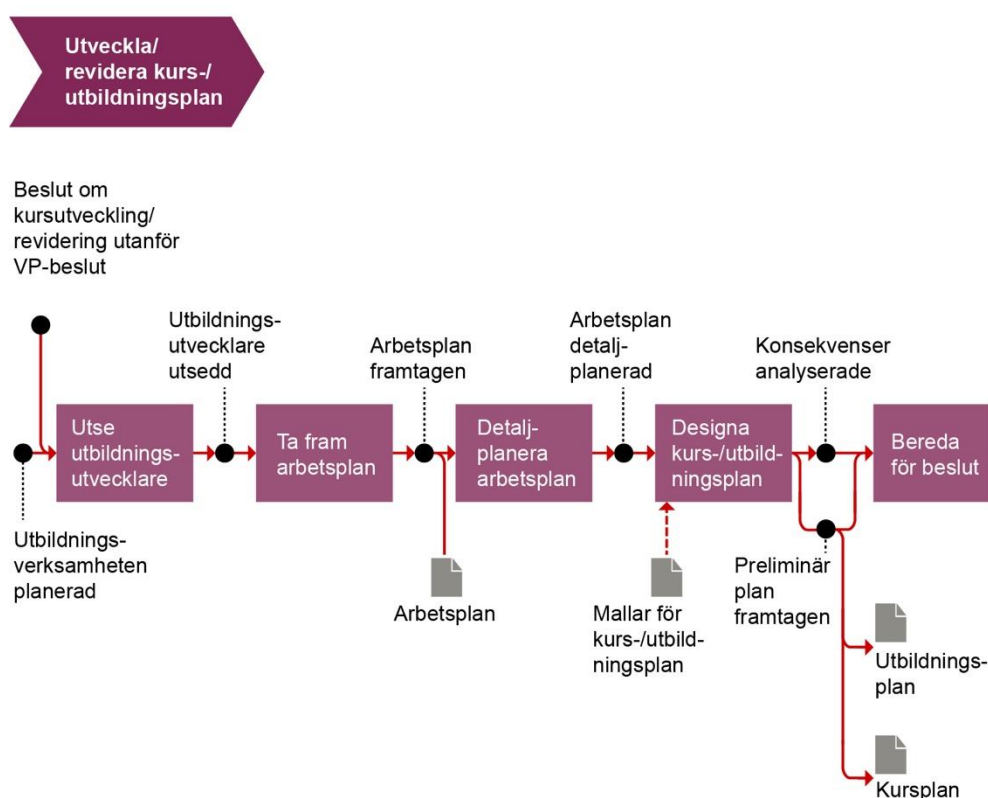
<sup>10</sup> Effektiv utbildning på MSB.

<sup>11</sup> MSB:s processkarta, delprocess Utbilda.

## Kurs- och utbildningsplaner utvecklas och revideras systematiskt

MSB:s processarbete har till uppgift att medverka till att utveckla och effektivisera själva utbildningsutvecklingen. Arbets sättet tydliggör arbetsgången och ansvarsfördelningen i olika delar av verksamheten, och visar vilka styrande dokument som gäller. Därför finns också en särskild process för att utveckla och revidera kurs- och utbildningsplaner. Processen tillgodoser även kravet på kvalitetssäkring genom hela kedjan från analys, utveckling, samordning och faktainnehåll till färdig kurs- eller utbildningsplan. Processen används för utbildning inom områdena skydd mot olyckor, krisberedskap, civilt försvar, nationell beredskap och internationella insatser. Figurerna 3 och 5 beskriver aktiviteterna för att utveckla eller revidera kurs- och utbildningsplaner (se även bilaga 2).

**Figur 3.** Utbildningsutvecklingsprocessen, från Beslut om utveckling eller revidering till Bereda kurs- eller utbildningsplaner för beslut<sup>12</sup>



<sup>12</sup> MSB:s processkarta, delprocess Utbilda.



Utbildningsutvecklingsprocessen startar utifrån något av följande underlag:

- en beslutad verksamhetsplan inklusive kursutvecklingsplan, som anger att en ny kurs eller utbildning ska utvecklas eller att en befintlig kurs eller utbildning ska revideras
- en intern beställning, som har godkänts av chefen vid RO-UU
- en extern beställning, som har godkänts av enhetschefen på verksamhetsstället (vid uppdragsutbildning från beställare utanför MSB).

Syftet med processen för att utveckla och revidera utbildning är att klargöra vilka aktiviteter som ingår och vem som är ansvarig för den aktuella aktiviteten.

### **Chefen vid RO-UU fattar beslut om revidering**

Det är chefen vid enheten för utbildningsutveckling (RO-UU) som bereder utbildningsutvecklingsfrågor och fattar beslut om revidering. Detta görs när enheten har tagit emot krav på eller identifierat behov av att revidera en befintlig utbildning, eller när en utbildningsutvecklare har identifierat behov av revidering. Förfrågningar om hjälp med att beställa eller utveckla en utbildning eller kurs kan komma in till utbildningsverksamheten antingen internt eller externt.

### **Enhetschef utser en utbildningsutvecklare**

När det finns en beslutad verksamhetsplan utser enhetschef för utbildningsutveckling en utbildningsutvecklare. Utbildningsutvecklaren upprättar då en arbetsplan, som ska innehålla åtminstone en tids- och resurskalkyl för arbetet.

### **En arbetsgrupp tar fram förslag till kurs- eller utbildningsplan**

När det finns en arbetsplan sätts en arbetsgrupp samman av berörda enhetschefer. Detta görs utifrån uppdragets behov av sakkunniga både internt och externt. Arbetsgruppen kan bestå av representanter från exempelvis beställare (kursägare), sakkunniga från berörda avdelningar eller enheter, övriga experter samt genomförare. Även studerande och intressenter kan ingå. Det är de tänkta representanternas närmaste chef som godkänner deras respektive deltagande i arbetsgruppen.

**Figur 4.** Arbetsgrupp i processarbete

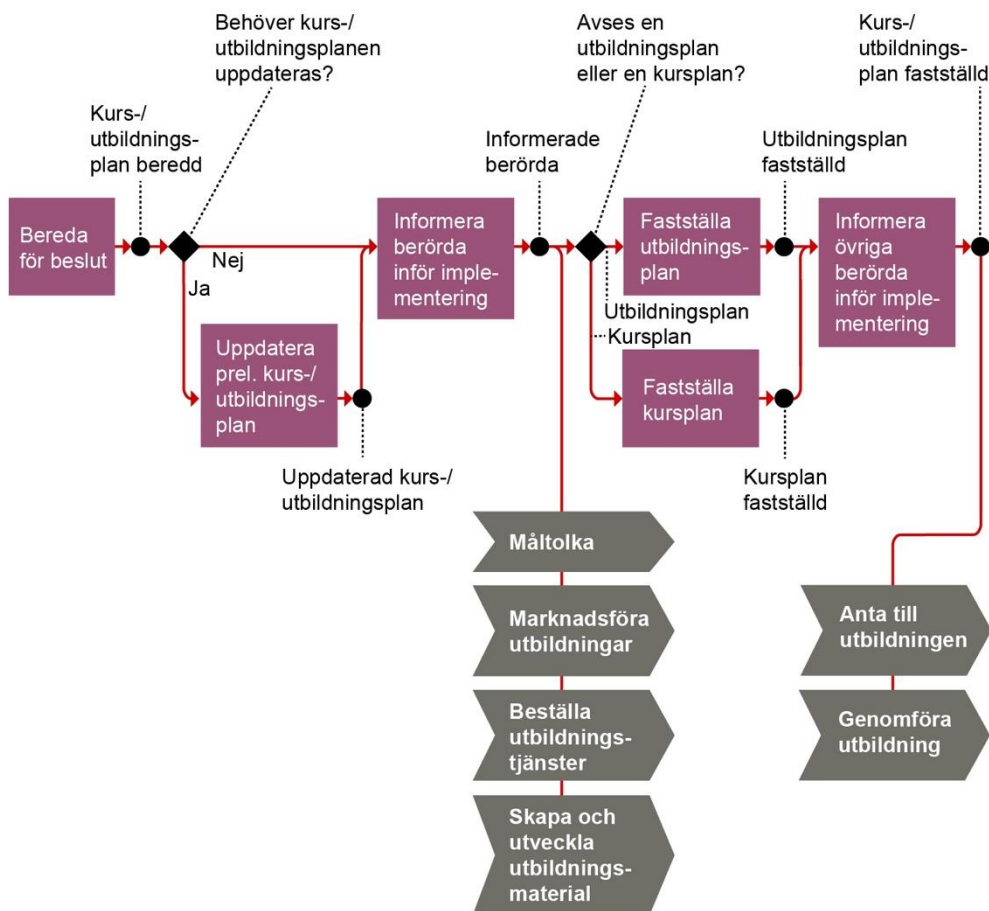


Under arbetet med att revidera kursen eller utbildningen ska representanter för administration och marknadsföring utses och sedan hållas informerade om det pågående arbetet. Arbetsgruppen ska ta hänsyn till nya trender inom utbildningssektorn, till aktuell forskning samt till beprövad erfarenhet vid både utveckling och revidering av kursplaner. I samband med att arbetsgruppen tar fram eller reviderar lärandemål för kursen kan gruppen också behöva dokumentera vilka övergripande konsekvenser målen kan få för till exempel investeringar, läromedel, lärarkompetens, jämställdhet, miljö och säkerhet.

### **Förslaget går på beredning och remiss**

Förslaget till kurs- eller utbildningsplan och den övergripande konsekvensanalysen skickas sedan till berörda personer för intern beredning, och remitteras externt till myndigheter och organisationer. Remissinstanserna och remisstiden kan variera beroende på vilken typ av kurs eller utbildning det handlar om. Därefter sammanställer och bearbetar arbetsgruppen svaren. Om det krävs omfattande ändringar i kurs- eller utbildningsplanen efter beredning och remiss ska planen uppdateras och hanteras med en ny beredning eller remissomgång. Innan kurs- eller utbildningsplanen fastställs behöver berörda personer informeras för att genomföra sin del av implementeringen.

**Figur 5.** Fortsättning av utbildningsutvecklingsprocessen, från Bereda kurs- och utbildningsplaner för beslut till Genomföra utbildning<sup>13</sup>



## RO-UU fastställer planen och utbildningen genomförs

En kursplan avser en separat kurs och fastställs av chefen för utbildningsutveckling. Denna fastställer kursplaner för kurser som ingår i MSB:s öppna kursutbud, kursplaner för nationell beredskap samt kursplaner för internationella insatser. En utbildningsplan innehåller flera kursplaner och fastställs av avdelningschefen vid avdelningen för utveckling av beredskap (RO). Vid uppdragsutbildningar är det enhetschefen på respektive skola som fastställer kursplanen.

När en utbildningsplan eller kursplan är fastställd tillhandahåller MSB utbildningen. Själva genomförandet sker vanligtvis vid Revinge, Sandö eller Rosersberg, eller hos någon annan utbildningsaktör som MSB anlitar. De enskilda kurserna och utbildningarna utvärderas direkt efter genomförandet. Syftet med

<sup>13</sup> MSB:s processkarta, delprocess Utbilda.

utvärderingarna är att ta fram adekvat utbildning som ger utbildningsdeltagarna förmåga att nå utbildningsmålen. Detta tillvägagångssätt förväntas öka förmågan i samhället<sup>14</sup>.

## **Samverkan i fokus vid utbildningsdesign inom MSB**

Processen som beskrivs ovan har samlingsbegreppet utbildningsdesign, och används när utbildningar och kurser ska utvecklas, revideras, planeras, genomföras och följas upp. I arbetet med utbildningsdesign samverkar flera personer med olika roller och ansvar. Det är alltid en utbildningsutvecklare som samordnar och ansvarar för utvecklingsprocessen, men utbildningsutvecklaren samverkar nära med kursansvariga, lärare, experter och sakkunniga, antingen internt från berörda avdelningar inom MSB eller externt. Även intressenter eller beställare kan delta i processen för att möta behoven. Resultatet blir bland annat styrande dokument i form av kursplaner eller utbildningsplaner.

Det är viktigt att möta intressenter, beställare och uppdragsgivare för att kunna fastställa och stämma av om de framtagna lärandemålen motsvarar behoven och önskemålen på kursen. Också möten med experter på de områden som kurserna och utbildningarna behandlar är nödvändiga för att utveckla och stämma av kvaliteten.

Lärandemålen formuleras ingår i MSB:s utbildningsutvecklarens direkta ansvar och arbete, men det är grundläggande att även målen tas fram i samråd med lärare och sakkunniga. Det skapar en gemensam bild av utbildningen eller kursen, och denna samsyn kan sedan ligga till grund för att färdigställa bedömningskriterier samt bedömningar och examinationer. Utbildningsdeltagarnas förkunskaper bör synliggöras i nära samarbete med utbildnings- eller kursansvariga för att kunna skapa läraktiviteter och möjliggöra lärande som leder mot att deltagarna tillägnar sig lärandemålen.

## **Kurs- och utbildningsplanerna fungerar som styrdokument**

Utbildnings- och kursplanerna är styrdokument som ligger till grund för MSB:s kurser och utbildningar. De innehåller rubriker om bland annat målgrupp, syfte, lärandemål, innehåll och upplägg och utgör grunden för hur kursen ska se ut. De ger också underlag för faktablad och marknadsföring, och kan ses som en överenskommelse mellan MSB:s utbildningsorganisation och deltagare samt intressenter om hur utbildningen ser ut och vad den ska leda fram till.

Kurser inom MSB kan vara examinerande eller icke examinerande. Av den anledningen finns två mallar för kursplaner. Både utbildningsplaner och kursplaner

---

<sup>14</sup> Effektiv utbildning på MSB.

ska ses som levande dokument som regelbundet ska ses över och revideras vid behov.

## **Utbildningsdesignen följs upp regelbundet**

I det konkreta arbetet med att länka lärandemål, bedömningskriterier samt bedömningar och examinationer till varandra bör med jämna mellanrum en återkoppling ske till intressenterna om lärandemålen är relevanta för deras behov och önskemål. Vid revidering kan förändringar av länkningen ha skett, vilket innebär att lärandemålen också kan behöva justeras. Efter det kan lärandemålens formulering och senare precisering genom bedömningskriterier ske i samråd med experter inom de områden som utbildningen eller kursen gäller. På så vis säkerställs lärandemålens kvalitet ytterligare. På motsvarande sätt kan möten med deltagare vara ovärderliga för att utveckla och förvalta designarbetet.

## **MSB ger kvalitetssäkrade utbildningar**

Alla kurser och utbildningar inom MSB:s utbildningsorganisation utvärderas efter genomförandet av både deltagare och genomförare. Utvärderingen är en del i kvalitetsarbetet och uppföljningen av utbildningsdesignen, och är även en viktig del i att kvalitetssäkra utbildningarna. MSB definierar en kvalitetssäkrad utbildning på följande vis:

- Deltagarna når upp till de mål som styrdokumentet, exempelvis utbildningsplaner och kursplaner, föreskriver.
- Fastställandet av utbildnings- och kursplanernas mål och syften motsvarar de krav och behov som aktörerna inom området samhällsskydd och beredskap har.
- MSB:s utbildningar utvecklas kontinuerligt och på ett systematiskt sätt enligt fastställda rutiner.
- All utveckling utgår ifrån vetenskaplig grund och samlad beprövad erfarenhet av genomförda aktiviteter inom området samhällsskydd och beredskap.
- Undervisningen bygger på ett pedagogiskt och didaktiskt förhållningssätt för lärande.

MSB arbetar utifrån dessa punkter för att möjliggöra likvärdig utbildning oavsett genomförare.

# Del B: Pedagogiska utgångspunkter i MSB:s utbildningar

Den här delen av vägledningen presenterar de pedagogiska utgångspunkterna inom MSB:s utbildningar. Delen innefattar dels jämställdhet och mångfald samt didaktiska utgångspunkter för kunskap och lärande, dels MSB:s syn på resultat, bedömning och stöd för lärande. Dessa utgångspunkter är ett stöd i arbetet med att möjliggöra kunskap och lärande utifrån utbildningserbjudandet.

## Jämställdhet och mångfald – en grundpelare i utbildningsverksamheten

En viktig förutsättning för att MSB ska kunna möjliggöra kunskap och lärande är att MSB förhåller sig till och regelbundet vidareutvecklar jämställdhet och mångfald i utbildningsverksamheten. MSB ska vara en öppen, kompetent och drivande myndighet som har individen och samhället i fokus. Jämställdhet och mångfald är därmed avgörande för att vi ska kunna leva upp till vår värdegrund. Alla ska behandlas lika och med respekt.

Jämställdhets- och mångfaldsperspektivet är också viktigt för ökad effektivitet och kvalitet i MSB:s utbildningsverksamhet. Därför arbetar vi fortlöpande med jämställdhets- och mångfaldsperspektivet internt. Utbildningsverksamheten stödjer även utvecklingen av jämställdhet och mångfald inom kommunal räddningstjänst och andra målgrupper för våra utbildningar.

Målet för svensk jämställdhetspolitik är att kvinnor och män har samma makt att forma samhället och sina egna liv. Målsättningen är att åstadkomma konkret förändring tillsammans med nationella och globala partner enligt förordningen (2008:1002). MSB har där följande instruktion:

**13 §** Myndigheten ska säkerställa att ett jämställdhetsperspektiv integreras i verksamhetsplanering, genomförande, uppföljning och rapportering av verksamheten och verka i enlighet med Förenta nationernas säkerhetsråds resolutioner 1325 (2000) och 1820 (2008) om kvinnor, fred och säkerhet.

Resolutionerna och jämställdhetsperspektivet ska särskilt beaktas vid utbildnings- och övningsverksamhet enligt 5 § samt vid planering, genomförande och utvärdering av insatser enligt 7 och 8 §§.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Kvinnor, fred & säkerhet – Sveriges nationella handlingsplan för genomförande av FN:s säkerhetsråds resolutioner om kvinnor, fred och säkerhet 2016–2020.

MSB strävar efter att vara en alltigenom jämställdhetsintegrerad myndighet och ser det som viktigt att jämställdhetsarbetet införlivas med den ordinarie verksamheten. Arbetet med att integrera jämställdhetsperspektivet betyder för utbildningsverksamhetens del att säkerställa att all verksamhet som är kopplad till utbildning bedrivs på lika villkor för kvinnor, män, flickor och pojkar.<sup>16</sup> Det innebär bland annat att MSB:s styrande dokument ska vara genomlysta ur ett jämställdhetsperspektiv. I de styrdokument som rör kurser och utbildningar är strävan att syfte, mål, innehåll och upplägg säkerställs utifrån ett genus- och jämställdhetsperspektiv. Det kan exempelvis genomföras med hjälp av en checklista.

När MSB tar fram eller reviderar utbildningar och kurser ska det tillsättas en särskild resurs som granskar dokumenten innan de implementeras på skolorna för genomförande. Jämställdhetsperspektivet ska även genomsyra själva genomförandet av utbildningen, undervisningen och det efterföljande arbetet med utvärdering och analys av utvärdering.

**Figur 6.** Grupsammansättning



## **Jämställdhetsarbetet utgår från lagens diskrimineringsgrunder**

MSB:s jämställdhets- och mångfaldsarbete tar sin utgångspunkt i de sju diskrimineringsgrunder som finns angivna i diskrimineringslagen.<sup>17</sup>

Dessa diskrimineringsgrunder är

- kön
- könsöverskridande identitet eller uttryck

---

<sup>16</sup> Strategi för jämställdhetsintegrering (2017), MSB, dnr 2017-10480.

<sup>17</sup> SFS 2008:567.

- etnisk tillhörighet
- religion eller annan trosuppfattning
- funktionsnedsättning
- sexuell läggning
- ålder.

All utbildning inom MSB ska behandla alla lika och vara inkluderade. All utbildning ska också sträva efter att pedagogik, metodik och undervisning ska föregå med gott exempel när det gäller människors olikheter och jämställdhet mellan kvinnor och män. Som stöd för arbetet finns till exempel en checklista<sup>18</sup> och en jämställdhetshandbok.<sup>19</sup>

## En handlingsplan stödjer jämställdhetsintegreringen

Utbildningsverksamhetens arbete med jämställdhetsintegrering utgår från en handlingsplan<sup>20</sup>. Representanter från verksamheten deltar också kontinuerligt vid de koordineringsmöten, mångfaldsmöten och det nätverk för jämställdhetsintegrering som MSB anordnar inom området. Handlingsplanen är ett levande dokument och pekar ut aktiviteter för att uppnå målen för jämställdhet och mångfald inom utbildningsverksamhetens tre delar.

För arbetet med jämställdhetsintegrering och arbetet med jämställdhet och mångfald i stort finns roller som ansvarar för att driva arbetet utifrån myndighetsledningens inriktning. Rollerna återfinns inom varje del av utbildningsverksamheten och ska ha avsatt tid för arbetet i sin tjänstefördelning. Rollen som resursperson för jämställdhetsutveckling har i uppgift att stödja medarbetare och chefer inom organisationen.

## Utbildning påverkar

Ofta erbjuder MSB:s utbildningar en första kontakt med en framtida arbetsgivare, till exempel genom platserna för lärande i arbete (LIA). Därför är alla som arbetar inom utbildningsverksamheten nyckelpersoner i arbetet med jämställdhet och mångfald. Strävan är att deltagarna ska kunna påverka respektive arbetsplats genom att de möter en adekvat värdegrund under utbildningen.

Könsfördelningen bland deltagare och föreläsare är relativt jämn när det gäller utbildningar inom krisberedskap och civilt försvar. Även här strävar MSB:s utbildningsorganisation efter att utbildningarna ska bedrivas så att de tydligt förmedlar ett jämställdhets- och mångfaldsperspektiv.

---

<sup>18</sup> Utvecklingsarbete Grib instruktör (2017), checklista.

<sup>19</sup> Handbok för jämställdhet (2018).

<sup>20</sup> Handlingsplan för jämställdhetsintegrering, utbildningsverksamheten 2017–2018.



## Vad betyder "kunskap" och "lärande"?

Det är näst intill omöjligt att identifiera en fullständig konsensusbild av vad den utbildningsvetenskapliga forskningen anser att kunskap innefattar. För att definiera begreppet kunskap krävs först en ansats i exempelvis en teori, en kontext eller ett perspektiv. Det flera pedagogiska forskare dock är ense om när det gäller kunskapsbegreppet i generell mening<sup>21</sup> är för det första att kunskap handlar om att *förstå ett sammanhang*. Det innebär att när en person stöter på något nytt i ett område som personen behärskar, går det att relatera till ett begripligt och produktivt sammanhang. För det andra består kunskap av *kritisk förmåga* utifrån förståelsen av sammanhanget. Personen kan avgöra om det nya är hållbart eller måste förkastas eller modifieras. För det tredje krävs *förmågan att använda kunskapen* på ett adekvat sätt genom att göra något produktivt av den, inte minst för andra människor. När någon *förstår* någonting bör det i så fall vara rimligt att hävda att hen har förmågan att se mönster. När någon förstår kan hen sedan tillämpa det hen har lärt sig på nya problem. Först då blir kunskapen produktiv och inte bara repetitiv.

Det finns förmodligen bara en sak som är gemensam för alla människor och det är att vi är olika. På motsvarande sätt finns det bara ett enda utmärkande drag i alla människors lärande och det är att vi lär på olika sätt.<sup>22</sup>

Ovanstående citat beskriver komplexiteten i lärande. Lärarens utgångspunkt bör därför vara att erbjuda sina deltagare variation i undervisningen, för att på så sätt skapa goda förutsättningar för lärande i termer av att ta in, bearbeta och bibehålla ny och svår information. Det innebär även att läraren behöver medvetandegöra deltagarnas svaga och starka sidor. Fokus är att uppmuntra deltagarna till att använda många olika lärstrategier och anpassa dem efter sammanhanget. En lärare bör alltså inte anpassa sin undervisning till varje deltagares starka sida, utan i stället vara medveten om deltagarnas olikheter. Med andra ord behöver deltagarna själva reflektera över vilka strategier de ska ta i anspråk för att kunna använda en variation av strategier och förstå nackdelen med att endast ha en begränsad syn på sin egen förmåga.<sup>23</sup>

En viktig del i att stödja lärstrategier är att utbilda deltagarna i studieteknik. Därför ses variationen i undervisningen också som en viktig framgångsfaktor för

<sup>21</sup> Biesta, G. (2014). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2013). Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning. Stockholm: Natur och Kultur; McKinsey & Company. (2007). How the World's Best-Performing Systems Come Out On Top (i Åman, 2011). McKinsey Corporation; Fisher, K. B. (2013). Fostering Teacher Learning Communities: A Case-study of a School-Based Leadership Team's Action Research (Doctoral thesis, University of Maryland). [http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/13992/1/Fischer\\_umd\\_0117E\\_14026.pdf](http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/13992/1/Fischer_umd_0117E_14026.pdf), m.fl.

<sup>22</sup> Krokmark, T. (2013). De stora frågorna om skolan. Lund: Studentlitteratur.

<sup>23</sup> De Bruyckere, Kirschner, Hulshof (2017) Moderna myter om lärande och utbildning. Studentlitteratur.

att uppnå ett livslångt lärande. I Sverige finns en ambition om att invånarna ska ha tillgång till utbildning och möjlighet till vidareutbildning hela livet. Möjlighet till lärande oavsett sociala och ekonomiska förhållanden är viktigt ur både ett individ- och ett samhällsperspektiv. Lärandet kan ske på många olika nivåer och i olika former, såväl inom det offentliga utbildningssystemet som genom en individuell process eller som ett medvetet eller omedvetet lärande i vardagen. Lärandet syftar till att stärka en individs ställning i arbets- och samhällslivet, men blir samtidigt ett stöd för den personliga utvecklingen.<sup>24</sup>

## Synen på kunskap, färdighet och kompetens i MSB:s utbildningar<sup>25</sup>

MSB:s utbildningsverksamhet utgår ifrån den utbildningsvetenskapliga forskningens syn på kunskap och lärande. Termen kunskap bryts då ned i tre olika kunskapsformer:

- kunskap
- färdighet
- kompetens.

Sverige har flera myndigheter som bedriver grund- och vidareutbildningar för olika befattningar inom myndigheternas verksamhetsområden. Exempel på sådana myndigheter är Tullverket, Kustbevakningen och MSB. Utbildningarna bedöms ligga nära det offentliga utbildningssystemet,<sup>26</sup> och MSB:s utbildningar har flera likheter med både akademiska utbildningar och de utbildningar som Myndigheten för yrkeshögskolan har beslutat om och där lärande mäts enligt Sveriges referensram för kvalifikationer (SeQF). Inom SeQF mäts lärandet i just kunskap, färdighet och kompetens. Detta är synligt i MSB:s utbildningar i såväl utvecklingen av kursplaner som i utbildningarnas genomförande och uppföljning.

### Kunskap – att förstå, återge och tillämpa

Kunskaper inbegriper inlärdd teoretisk eller praktisk förmåga att förstå, återge och tillämpa information och idéer genom lärande. Kunskaper består av fakta, principer, teorier och praxis som är kopplade till ett arbets- eller studieområde. Kunskaper kan vara antingen erfarenhetsbaserade eller teoretiska. De kan ha förvärvats och utvecklats i praktiska situationer i vardagslivet och arbetslivet, eller i olika studiesituationer.

### Färdighet – att kunna utföra uppgifter och lösa problem

Färdigheter har sin grund i förmågan att tillämpa kunskaper och beprövad erfarenhet för att utföra uppgifter och lösa problem. Färdigheterna beskrivs som

---

<sup>24</sup> Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning. Stockholm: Natur och Kultur.

<sup>25</sup> Från resultat av lärande till SeQF – En handbok. Myndigheten för yrkeshögskolan, dnr MYH 2016/1514, ISBN-nr: 978-91-87073-81-6. Västerås 2016.

<sup>26</sup> Sveriges referensram för kvalifikationer (2015) [www.seqf.se](http://www.seqf.se)

kognitiva, vilket betyder att de bygger på användningen av logiskt, intuitivt och kreativt tänkande samt innovativa lösningar. I färdighet ingår även ett praktiskt perspektiv, nämligen manuell skicklighet och användningen av metoder, material, verktyg och redskap.

## **Kompetens – att kunna använda sina kunskaper och färdigheter**

Med kompetenser menas en förmåga att använda kunskaper och färdigheter, att samarbeta samt att ta ansvar i arbets- eller studiesituationer och i yrkesrelaterad och personlig utveckling. Ansvar och självständighet är därmed centrala begrepp när det gäller kompetens. Kunskapen utvecklas alltså till färdighet och mynnar slutligen ut i kompetens, där de grundläggande kvaliteterna blir allt djupare. Deltagarna uttrycker då såväl större ansvarstagande som en ökad förmåga att agera självständigt och med utvecklingsansvar för eget och andras arbete och lärande.

## **Både teoretiska och praktiska dimensioner behövs**

Resultatet av lärande säger inte så mycket om i vilket sammanhang lärandet har skett, utan formen kan vara såväl formell som icke-formell och informell. Det är i stället det bedömda och dokumenterade resultatet av lärandet som är det viktiga, så långt det är möjligt. Syftet med SeQF:s referensram för lärande är att stimulera det livslånga lärande som innefattar vad en individ vet, förstår och kan göra när en lärandeprocess är över. Kvalifikationerna ska bedömas utifrån kvaliteterna och inte med fokus på var eller hur kunskaperna, färdigheterna och kompetensen är förvärvade. En kvalifikation är ett dokumenterat resultat av lärande i form av kunskaper, färdigheter och kompetenser.

Det finns dock kunskaper som deltagare kan tillgodogöra sig som är svåra för läraren att dokumentera, såsom *tyst kunskap*. Erfarna brandmäns, sjuksköterskors och lärares yrkeskunnande kan exempelvis till viss del beskrivas som tyst kunskap.<sup>27</sup> Det innebär att tankemässiga och kroppsliga handlingar kan utföras omedelbart, alltså utan aktivt tankearbete, eftersom teoretiska och praktiska kunskaper och erfarenheter i yrket har smält samman. Sådan kunskap är inte någon enkel rutinkunskap utan innebär en syntes av förmågor och kunskaper som har integrerats till ett systematiskt handlingsmönster. En kvalificerad tyst kunskap formas av utbildningens teoretiska och praktiska delar och av senare erfarenheter i yrket.

Det finns en utmaning i den tysta kunskapen, inte minst vid praktiska moment som verksamhetsförlagd utbildning. En handledare kan vara en ovärderlig källa till kunskap, men lärandet är ofta situations- och personbundet. Den tysta kunskapen kan också skilja sig från annan expertis.<sup>28</sup> Praktiskt baserat lärande, i ett så kallat

---

<sup>27</sup> Lundgren, Mats, von Schantz Lundgren, Ina (2012) "Synliggörande av tyst kunskap i gymnasial yrkesutbildning" i *Nordic Journal of Vocational Education and Training*.

<sup>28</sup> Nielsen, S, Kvale (2000) *Mästarlära, lärande som social praxis*.

mästar-lärlingförhållande, kan motverka införandet av nya dimensioner av yrkeskunnandet och riskera att bortse från teoretiska kunskaper.<sup>29</sup> För att undvika detta behöver de praktiska momenten behandla både teoretiska och praktiska dimensioner av kunskaper, färdigheter och kompetens.

## **Socialkonstruktivistisk utgångspunkt – kunskap skapas i samverkan**

I likhet med den generella synen på lärande inom akademien strävar lärarna i MSB:s utbildningsorganisation både efter att situationsanpassa sitt pedagogiska ledarskap och efter att variera undervisningen efter målgruppen. Det sker utifrån en socialkonstruktivistisk utgångspunkt, där samverkan med andra är i fokus. Utgångspunkten innebär en syn på att socialt samspel mellan människor är konstruerat mot bakgrund av bland annat maskulinitet, femininitet, könsroller, genus med mera. Innebörden av dessa begrepp kan förändras över tid.<sup>30</sup>

Läraren ansvarar för att stödja utbildningsdeltagarnas lärande genom att hitta konstruktiva vägar att underlätta lärandet. En utbildningsansvarig kan vara sammanhållande för en hel utbildning eller delkurs, och ser till att helheten fungerar väl genom att undervisa själv eller engagera flera lärare, föreläsare eller instruktörer under kursen.

## **Tydliga mål beskriver vad deltagarna ska lära sig**

Lärarens utmaning med det socialkonstruktivistiska arbetssättet är att samtidigt inte ge avkall på att individuellt bedöma deltagarnas resultat av lärande. Begreppet resultat av lärande innebär det en individ vet, förstår och kan göra när en lärandeprocess är avslutad. När utbildningar utvecklas inom MSB läggs stor vikt vid det förväntade resultatet av lärandet. I MSB:s kursplaner formuleras alltid förväntade lärandemål (intended learning outcomes på engelska), vilket är den kunskap deltagarna förväntas ha efter genomförd utbildning. Lärandemålen beskriver vilka olika tankemässiga och kroppsliga handlingar som deltagarna förväntas kunna utföra i relation till de bestämda kunskaperna.

Undervisning, uppgifter och presentationer ska tydliggöra vad målen innebär och tydligt visa utbildningsdeltagarna hur deras kunskaper, färdigheter och kompetens är tänkt att utvecklas. Undervisningen bör också i möjligaste mån utgå från utbildningsdeltagarnas tidigare erfarenheter och kunskaper i relation till målen. Lärarna i MSB:s utbildningsorganisation strävar därför efter att beskriva målen tydligt, ta vara på utbildningsdeltagarnas tidigare erfarenheter,

---

<sup>29</sup> Holmgren, Robert, (2015) Brandmannautbildning på distans, en het fråga.

Om utmaningar, motsättningar och förändringar vid implementering av distansutbildning. Umeå universitet.

<sup>30</sup> John Cantwell (2001). Sociala konstruktioner skärskådade. Recension av Hackings Social konstruktion av vad? i tidskriften Folkvett, nr 4/2001.

situationsanpassa sitt pedagogiska ledarskap och variera undervisningen efter målgruppen.

## **Processororienterat lärande stärker problemlösningsförmågan**

MSB synliggör även ett *processororienterat lärande* i våra utbildningar, som främjar ett aktivt och undersökande arbetssätt. Processororienterat lärande innebär att utbildningsdeltagarna utvecklar både sina kunskaper och sin förmåga att lära, och att deltagarna medverkar i lärprocessen i högsta grad. Arbetssättet stärker samarbets- och problemlösningsförmågan, liksom förmågan att ta ansvar för det egna lärandet.

## **Studentcenterat lärande med deltagarnas lärande i fokus**

Den enskilda deltagarens egen förståelse av lärprocessen är helt central för det processororienterade lärandet i ett så kallat studentcenterat lärande. MSB:s utbildningsorganisation utgår alltså från ett studentcenterat och målorienterat pedagogiskt synsätt. När ett studentcenterat lärande är i fokus innebär det att utbildningarna och undervisningen ska utveckla deltagarnas kunskaper, förmågor och förhållningssätt i relation till i förväg fastställda lärandemål (se ovan).<sup>31</sup>

Ett studentcenterat synsätt ger bland annat möjligheter till

- ökad delaktighet hos utbildningsdeltagarna, vilket i sin tur innebär en större förståelse för den egna lärprocessen
- ett gemensamt arbetssätt och språk för konstruktiv diskussion mellan utbildningsansvariga
- ett sammanhang att arbeta i vid utbildningsdesign, samt vid framtagandet av utbildningsplaner och revideringsarbete
- ett underlag för en tydlig dialog mellan utbildningsansvariga och deltagare när det gäller förväntningar på lärprocessen.

## **Platsförlagd eller nätbaserad utbildning?**

Traditionellt har utbildning bedrivits i klassrum, men med tiden har allt fler utbildningsorganisationer dragit nytta av modern teknik. Det har också MSB gjort. Flera utbildningar bedrivs i dag på distans, antingen helt eller delvis, och kan genomföras med eller utan ledning av lärare eller moderator. Dock är det viktigt att det också finns en organisatorisk och pedagogisk beredskap vid sidan av den digitala för att kunna stödja och utveckla det nätbaserade lärandet.

---

<sup>31</sup> Sveriges referensram för kvalifikationer (2015) [www.seqf.se](http://www.seqf.se)

I samband med att den nätbaserade distansutbildningen implementeras som en alternativ utbildningsform till platsbunden utbildning kan det uppstå utmaningar i form av krav på förändringar av olika slag för såväl deltagare som lärare.<sup>32</sup> Det krävs exempelvis en långsiktighet och hållbarhetsaspekt i allt arbete och detta bör beaktas vid utvecklingen av utbildningar. Det viktiga i arbetet med utbildningsdesign bör vara att hitta rätt väg för att bemöta och nå fram till så många av utbildningsdeltagarna som möjligt.

It's not the form of the course that is crucial. It's not about campus versus distance or dividing education into convenient compartments. It's about creating a sense of belonging where students learn how to learn in a supportive environment and where no one ever needs to feel they're on their own. This environment can be created and facilitated with the help of educational technology but it can also be created in a more traditional classroom environment. The basic ingredients are the same and it's that we should be discussing more. Let's talk about learning and take the e- as default.<sup>33</sup>

Genom att använda pedagogiska verktyg och metoder, såväl äldre traditionella som nya, får utbildningsdeltagarna goda förutsättningar för lärande. Valet av upplägg bör alltid ske med utbildningsdeltagarnas möjlighet till lärande i fokus. Utmärkande för en bra utbildning oavsett form är bland annat att ansvarig utbildningsanordnare eller -genomförare ser till att

- skapa realistiska förväntningar
- satsa mycket kraft och engagemang på att bygga upp en gemenskap och en känsla av tillhörighet där ingen känner sig osynlig, det vill säga skapa god gruppdynamik
- ha en genomtänkt och tydlig struktur
- vara medveten om vad som kan få utbildningsdeltagarna att känna sig osäkra och tvivla på sig själva, och sedan reducera alla sådana inslag
- vara aktiv, stötta och följa upp utbildningsdeltagarna kontinuerligt.

## Lärarens viktiga frågor: vad, hur och varför

Lärarna i MSB:s utbildningsorganisation strävar efter att undervisa utifrån ett didaktiskt förhållningssätt till deltagarnas lärande. I vägledningens inledning

---

<sup>32</sup> Holmgren, Robert, (2015) Brandmannautbildning på distans, en het fråga. ISSN 0281-6768 : 111

<sup>33</sup> Creelman (2012). <http://acreelman.blogspot.com/2012/12/completion-rates-in-online-education.html>

definieras pedagogik som läran om utbildning och lärande<sup>34</sup>. Termen didaktik är en del inom det pedagogiska fältet, men uttalat inriktad på relationen mellan undervisning och lärande, eller på vilken mening som erbjuds och skapas i undervisningen under olika förhållanden.<sup>35</sup> Vanligt förekommande frågor inom didaktik och för de undervisande lärarna att hantera före, under och efter undervisning är:

- vad? (val av innehåll)
- hur? (metoder)
- varför? (undervisningens syfte och förutsättningar).

Det innebär att läraren i sin praktik behöver svara på frågorna

- vad ska jag välja att undervisa om?
- hur kan undervisning ske för att uppnå de mål som har satts upp för deltagarna?
- varför ska jag välja just detta, och varför på detta sätt?

Dessa tre frågor fångar ganska väl<sup>36</sup> de övergripande frågor som ställs inom det didaktiska området. Det betyder dock inte att frågor om till exempel när (när i en process eller i ett sammanhang är det lämpligt?) eller för vem (för vilken målgrupp?) är oviktiga. De didaktiska frågorna används för att ta reda på vilka faktorer som påverkar undervisning och lärande. En vanligt förekommande modell för att beskriva relationen mellan undervisning och lärande är den didaktiska triangeln (figur 7).

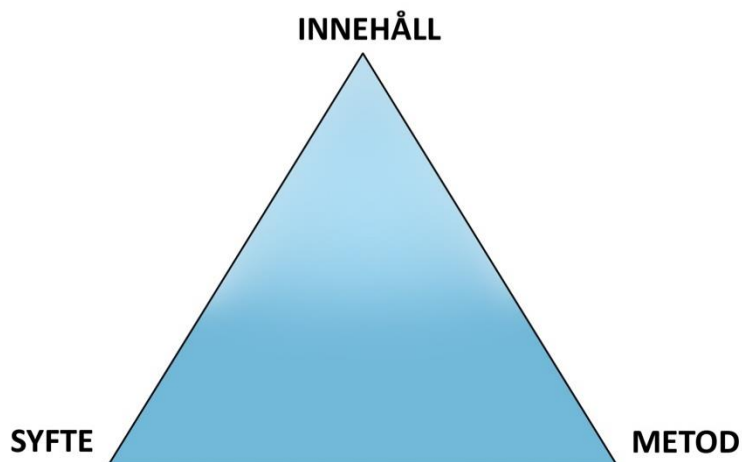
---

<sup>34</sup> Nilsson, Peter (2008). Vad är pedagogik? Några tankar om pedagogikämnet i ett jämförande perspektiv. Pedagogiska institutionen Umeå universitet, ([www.pedag.umu.se/utbildning/kurslitteratur/litteratur/Vadarpedagogik.pdf](http://www.pedag.umu.se/utbildning/kurslitteratur/litteratur/Vadarpedagogik.pdf)).

<sup>35</sup> Quennerstedt, M. & Larsson, H. (2015). Learning movement cultures in physical education practice. *Sport, education and society*, Vol. 20, no. 5, 565–572. Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, vol. 23, nr 3, s. 33–52.

<sup>36</sup> Quennerstedt, M. & Larsson, H. (2015). Learning movement cultures in physical education practice. *Sport, education and society*, Vol. 20, no. 5, 565–572.

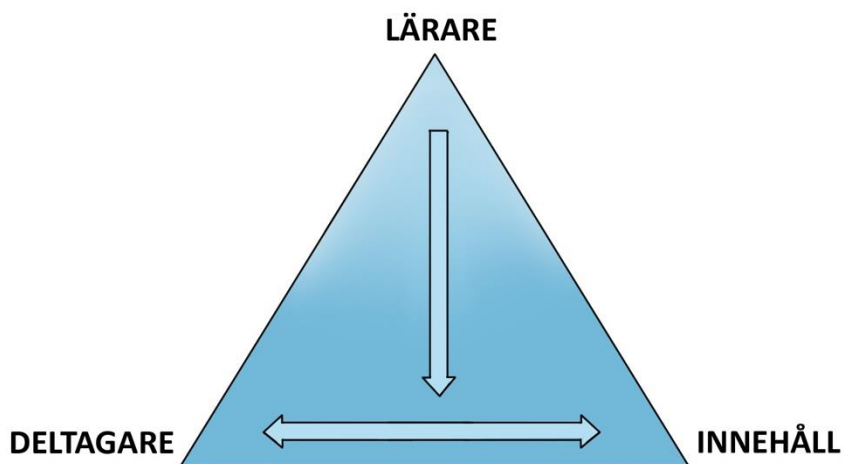
Figur 7. Den didaktiska triangelns essens (1)



Didaktik handlar med andra ord om att analysera och förstå de faktorer som inbegriper undervisningens och inläringens teori och praktiska överväganden.<sup>37</sup>

En annan variant av den didaktiska triangeln visar relationen mellan lärare, deltagare och innehåll. Den triangeln relaterar till essensen i den didaktiska verksamheten, som omfattar hur innehållet tar form i en *kommunikativ process* (figur 8).

Figur 8. Den didaktiska triangelns essens (2)



<sup>37</sup> Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, vol. 23, nr 3, s. 33–52.



Vilket innehåll som skapas i den didaktiska processen påverkas av vilka förutsättningar som lärarens val skapar: vilket urval som görs, hur det presenteras och vilka arbetsformer som används. Men innehållet är också beroende av deltagarnas tidigare erfarenheter, attityder, synsätt, interaktion med andra deltagare med mera.<sup>38</sup>

Den utbildningsvetenskapliga forskningen om vuxnas lärande i arbetslivet är inte särskilt omfattande, varken nationellt eller internationellt. Frågeställningarna inom forskningen fokuserar i stället i huvudsak på barn och på ungdomsskolans behov.<sup>39</sup> Det är dock rimligt att anta att det finns generella förutsättningar i termer av didaktisk förmåga och ledaregenskaper som är aktuella oavsett utbildningens sammanhang, och därigenom även inom MSB:s utbildningsverksamhet.

## **Kollegialt lärande: kollegor utvecklar kompetens tillsammans**

Ett framgångsrikt pedagogiskt verktyg för att hantera analys och förståelse utifrån de didaktiska frågorna för lärandet är att arbeta tillsammans med kollegor<sup>40</sup>, det vill säga genom kollegialt lärande.

Lärarna i MSB:s utbildningsorganisation strävar efter att utveckla det kollegiala lärandet. Kollegialt lärande är en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling, och innebär att kollegor tillägnar sig kunskap och färdigheter tillsammans genom strukturerat samarbete.<sup>41</sup> Kollegialt lärande är en väg framåt för att lösa uppgifter, formulera problem och kritiskt granska, inte bara andras utan även sitt eget, arbete utifrån ett didaktiskt perspektiv.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, vol. 23, nr 3, s. 33–52.

<sup>39</sup> Kroksmark, T. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Lund: Studentlitteratur.

<sup>40</sup> Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. ISBN 978 0 335 24404 1.

<sup>41</sup> <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/kollegialt-larande-nyckelfaktor-for-framgangsrik-skolutveckling-1.171296>

<sup>42</sup> Hattie, Visible learning, (Routledge, 2009).

Figur 9. Kollegialt lärande.



Kollegialt lärande kan exempelvis innebära att lärare tillsammans diskuterar till exempel planering, mål och vad som är rimliga kriterier för måluppfyllelse. Lärarkollegier bör ha en samsyn i frågor som dessa. Om lärarna har en likartad förståelse kan erfarenheter från undervisningssituationen och deltagarnas återkoppling leda till en fruktbar kollegial diskussion om hur arbetssätten kan utvecklas. Samplanering av lektioner är ett effektivt sätt att omsätta den kollegiala diskussionen, med diskussioner om hur måluppfyllelse bäst kan uppnås och om hur undervisningsmomenten kan organiseras för ett optimalt lärande. I samtalet bör det ingå öppenhet kring erfarenheter, både positiva och negativa, från tidigare genomförd undervisning. Det bör också finnas med framåtsyftande kollegial återkoppling och konstruktiv kritik.<sup>43</sup>

Läraryrket utvecklas och stimuleras av ett kontinuerligt och systematiskt lärande. Därför är det en nyckelfråga att uppmuntra kursansvariga och skolchefer att systematiskt vidareutveckla former för kompetensutveckling som bygger på forskning och beprövad erfarenhet lokalt på arbetsplatsen. Att vidareutveckla former av kompetensutveckling är även en strävan i MSB:s organisation. MSB

---

<sup>43</sup> Hattie, Visible learning, (Routledge, 2009).

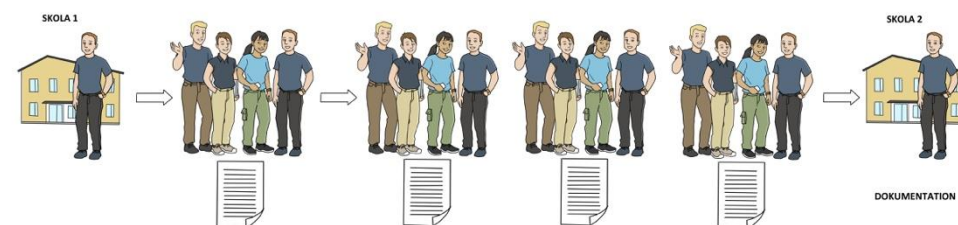
strävar efter en miljö på skolorna där lärarna kan prata om sin undervisning, känna sig trygga att lära – och lära om – samt vara öppna för dialog om sitt arbete.

Det finns ett antal olika metoder som skulle kunna samlas under termen kollegialt lärande. Exempel på sådana metoder är learning study, lesson study,<sup>44</sup> auskultation med återkoppling och kollegial handledning.

## Utbildningar med beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund

Kollegialt lärande ligger även i linje med en annan grundläggande term, nämligen beprövad erfarenhet (figur 10). Arbetssätt för detta är under utveckling i MSB:s organisation.

Figur 10. Beprövad erfarenhet



Figuren ovan visar exempel på beprövad erfarenhet. I exemplet prövas och dokumenteras en idé (exempelvis en arbetsform, undervisningsmetodik, formativ bedömning, didaktiskt tillvägagångssätt, pedagogiskt ledarskap etc.) av en lärare på skola 1, vilket ger en *erfarenhet*. Idén prövas sedan av flera lärarkollegor eller en lärargrupp på skolan, som reflekterar och dokumenterar erfarenheten gemensamt. Det ger en *prövad erfarenhet*. Slutligen prövar flera lärargrupper vid skola 1 samma idé, dokumenterar den och systematiserar den för att kunna föra den vidare till skola 2. Idén är då en *beprövad erfarenhet*.

<sup>44</sup> Learning study är en modell för lärare att utveckla kunskap om den egna praktiken. I en lesson study arbetar en grupp lärare med att planera och analysera undervisning under en lektion. Det är vanligt att en lesson study-cykel innehåller två eller flera versioner av lektionen (Skolverket, 2015).

**Figur 11.** Kopplingen mellan vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens



Beprövad erfarenhet har ingen exakt definition i skollagen. MSB ansluter sig därför till Skolverkets definition, precis som Socialstyrelsen också har gjort. Den lyder att beprövad erfarenhet är en kunskap som är genererad vid upprepade tillfällen över tid, och som är både dokumenterad och kvalitetssäkrad. Att en eller två skolor endast arbetar på ett visst sätt, utan dokumentation och kvalitetssäkring, kan därmed inte benämnas beprövad erfarenhet utan man kan då i stället tala om exempelvis lärande exempel. Precis som forskningsresultat ska beprövad erfarenhet vara allmängiltig, generaliserbar och därmed också överförbar mellan olika skolor<sup>45</sup>.

Vetenskaplig grund innebär att läraren kritiskt granskar, prövar och sätter enskilda faktakunskaper i ett sammanhang, samt söker efter förklaringar och orsakssamband i tillgänglig relevant forskning. Ofta vill man kunna beskriva hur sannolik en förklaring är. Det görs oftast genom att undersöka hur stor *evidens* det finns bakom påståendet. Evidens kan då sammanfattas som ”bästa möjliga bevis”.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Skolverket, 2015.

<sup>46</sup> Skolverket, 2015.

## Lärandeprocessens tre stadier: var, vart och hur

I enlighet med den internationella forskningen<sup>47</sup> strävar MSB:s utbildningsorganisation efter att arbeta med olika dimensioner av lärande. Tre grundfrågor kan utkristalliseras i lärandeprocessen, och frågorna är kopplade både till *återkoppling* och *formativ bedömning* som presenteras lite längre fram i vägledningen:

- Var är jag?
- Vart ska jag?
- Hur ska jag ta mig dit?

Frågan ”var är jag?” kan egentligen bara besvaras av utbildningsdeltagarna själva, men läraren behöver utforska var deltagarna befinner sig i förhållande till lärandemålet, kraven och beskrivningarna. Svaret på frågan hjälper läraren att utveckla läraaktiviteter. Det är centralt att veta vilken kunskap som utbildningsdeltagarna redan har med sig när utbildningen eller kursen startar. Den vetskapen hjälper läraren att kunna planera läraaktiviteter i rätt kontext och att utforma dem på ett effektivt sätt i förhållande till de kunskaper som ska utvecklas.

Frågan ”vart ska jag?” pekar mot att det ska vara tydligt definierat vilka kunskaper, färdigheter och kompetenser som ska bli resultatet av lärandet, det vill säga vilka lärandemålen är. Det är viktigt att målen är kända och förklarade av läraren, samt kända och förstådda av den som ska lära sig. Om det råder ett sådant förhållande i utgångsläget för läraaktiviteterna kan läraren och utbildningsdeltagarna röra sig framåt tillsammans i lärandeprocessen.

Frågan ”hur ska jag ta mig dit?” handlar om lärandets kontext och utformning. Att hitta rätt kontext och utformning innebär ett stort ansvar för den lärare som ska stötta utbildningsdeltagarnas lärande genom läraaktiviteterna. Läraren ska fungera som ett stöd för utbildningsdeltagarna när de erövrar kunskap, och visa vägen för lärandet genom väl anpassade läraaktiviteter.

Utan konkreta svar på dessa frågor riskerar utbildningsansvariga att påbörja en lärandeprocess från en position helt vid sidan av utbildningsdeltagarnas kunskaper, eller över huvudet på dem. Med en verklig förståelse hos utbildningsdeltagarna om var de befinner sig, kan de däremot enklare delta i lärandeprocessen och integrera nya kunskaper med tidigare erfarenheter och utbildningar. För att uppnå detta krävs någon form av kontinuerlig dialog mellan utbildningsansvariga och deltagare utifrån lärandets nuläge och nästa steg, det vill säga någon form av *återkoppling*.

---

<sup>47</sup> Black, Paul, William, Dylan (2001) "Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment" BERA short Final Draft.

## Återkoppling som stödjer lärande

Det finns olika former av återkoppling, eller feedback som det ofta kallas med ett samlingsnamn.<sup>48</sup> Återkoppling bör vara en integrerad del av läraktiviteterna och stötta lärandeprocessen. Ofta används termen *formativ undervisning* om särskilt utformade uppgifter och presentationer där utbildningsdeltagarna kan visa hur långt de har kommit i sin lärandeprocess på vägen mot lärandemålen.

Figur 12. Återkoppling för att stötta lärandeprocessen



### Återkoppla uppåt, bakåt och framåt

**Återkoppling sker kontinuerligt i lärandeprocessen genom en upprepad pendling mellan att läraren återkopplar uppåt, bakåt och framåt.**

*Återkoppling uppåt* (feed up på engelska) påminner deltagarna om vad slutmålet är. *Återkoppling bakåt* (feedback) synliggör var deltagarna är i sitt lärande, vilket innebär att processen snävas in. Den typen av återkoppling handlar om på vilka sätt deltagarna har löst den uppgift som skulle hanteras, om de följde instruktionerna och om någon del fattas. Återkoppling bakåt bör vara starkt

<sup>48</sup> Hattie, John, Timperley, Helen (2007) "The Power of feedback" i Review of Educational Research.

knuten till uppgiften, och positiva och negativa omdömen ska relateras till lösningen eller presentationen. Här behöver läraren vara konkret och tydlig samt undvika vaga omdömen av typen ”det var bra” eller ”det var inte alls bra”, eftersom återkoppling alltid ska bereda väg för nästa del i återkopplingen. *Återkoppling framåt* (feed forward) visar vad deltagarna har förstått och missförstått. Det är alltså återkoppling som riktas framåt, mot en fullständig lösning av uppgifter eller mot att deltagarna presenterar kunskaperna på ett förväntat sätt enligt lärandemålet. Läraren ger förslag på hur utbildningsdeltagarna kan arbeta för att nå fram till målen<sup>49</sup>.

Återkoppling framåt förutsätter att läraren har genomfört återkoppling uppåt, för att deltagaren ska kunna tillgodogöra sig återkopplingen och kunna fortsätta arbetet med att nå målen. Processen ger en grund för att gå vidare och peka på möjliga vägar för nästa steg i lärandet. När det gäller deltagarnas motivation och intresse är det centralt att återkopplingen är relaterad till fastställda kriterier, så att det blir tydligt vad som behöver utvecklas. Tidigare forskning visar även att utvecklad återkoppling har god effekt på deltagares förmåga till självvärdering. Att kunna värdera sin egen prestation är en viktig del i utbildningsdeltagarnas förmåga att själv reglera sina respektive lärprocesser.<sup>50</sup> Det är också av stor vikt att deltagarna återkopplar till läraren, så att läraren får underlag till sin planering och kan forma den fortsatta undervisningen.

Återkoppling har även visat sig ha positiva effekter på prestationen och intresset för att arbeta vidare. Detta kan förklaras med att den processorienterade återkopplingen ger utbildningsdeltagarna förslag på förbättringsområden och strategier som deltagaren kan använda vid nästa test. Återkoppling stärker också deltagarnas känsla av kompetens, eftersom den beskriver deras styrkor. Det bidrar till att öka intresset.<sup>51</sup>

Även återkoppling i form av självvärdering är viktigt att ha med i utbildningar, eftersom detta utvecklar och stödjer utbildningsdeltagarnas självförtroende och insikter om sitt lärande.<sup>52</sup> Om utbildningsdeltagarna själva, tillsammans med andra deltagare, kan ge både återkoppling och återkoppling uppåt har de erövrat kunskap. Återkoppling framåt är dock framför allt lärarens verktyg för att stötta lärande, och ett av de viktigaste verktygen för just detta. Den återkopplingsformen kräver oftast ett kunnande som utbildningsdeltagarna ännu inte har.

## Formativ bedömning utvecklar lärandet

En evidensbaserad pedagogik innebär att utgå från de arbetssätt som har visat sig ge de bästa studieresultaten. Framgångsfaktorer är exempelvis arbetsro, att omgivningen har höga förväntningar på den som studerar, möjlighet att arbeta i

---

<sup>49</sup> Hattie, John, Timperley, Helen (2007) "The Power of feedback" i Review of Educational Research.

<sup>50</sup> Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77, 88–112.

<sup>51</sup> Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 34:3, 269–290.

<sup>52</sup> Hattie, John, Timperley, Helen (2007) "The Power of feedback" i Review of Educational Research.

egen takt samt välstrukturerade och anpassade uppgifter. Ytterligare en framgångsfaktor som den pedagogiska forskningen lyfter fram som en av de allra viktigaste är lärarens arbete med *formativ bedömning*.<sup>53</sup>

Tidigare har pedagogisk bedömning främst inriktats mot så kallad *summativ bedömning*, det vill säga värdering av en elevs slutkunskaper – en bedömning *av* lärande. Den formativa bedömningen sker i stället under hela lärprocessen och är en bedömning *för* lärande. Utgångspunkten för formativ bedömning är att läraren genom ett kontinuerligt flöde av strukturerad bedömning och återkoppling kan påverka studierna så att de anpassas för den enskilda deltagaren.

## Tydliga kriterier med en bedömningsmatris

I formativ bedömning kan kriterierna göras tydliga exempelvis med hjälp av matriser. Matriserna delar upp huvudmålet i mindre delmål för att visa på progressionen, alltså utvecklingen, i kunskapen. När kriterierna är begripliga för den studerande kan de fungera som underlag i samtalen mellan deltagarna och läraren om hur man ska arbeta vidare och med vad (figur 13). Vikten av att deltagarna är med och gör en bedömning av sig själva ska inte underskattas. Det ger läraren återkoppling på hur enskilda deltagare uppfattar utbildningen och undervisningen.

**Figur 13.** Formativ bedömning. De 5 nyckelstrategierna i formativ bedömning (efter Leahy et al, 2005)

	<b>FEED UP</b> Vart är deltagaren på väg?	<b>FEED BACK</b> Var deltagaren befinner sig?	<b>FEED FORWARD</b> Hur deltagaren ska komma dit?
<b>Lärare</b>	Klargöra, dela och förstå lärandemål och framgångskriterier.	Skapa och leda effektiva diskussioner, uppgifter och aktiviteter som lockar fram belägg för lärande.	Ge återkoppling som för lärandet framåt.
<b>Kamrat</b>		Aktivera deltagarna att vara resurser för varandras lärande.	
<b>Deltagare</b>		Aktivera deltagare att ta ansvar för sitt eget lärande.	

## Återkoppling spelar en viktig roll i formativ bedömning

I enlighet med det formativa arbetssättet bör läraren bedöma deltagarna för att främja deras lärande. Det innebär att återkoppling är en grundbult i formativ bedömning, och att lärare måste vara medvetna om hur olika typer av återkoppling

<sup>53</sup> Hattie, Visible learning, (Routledge, 2009).

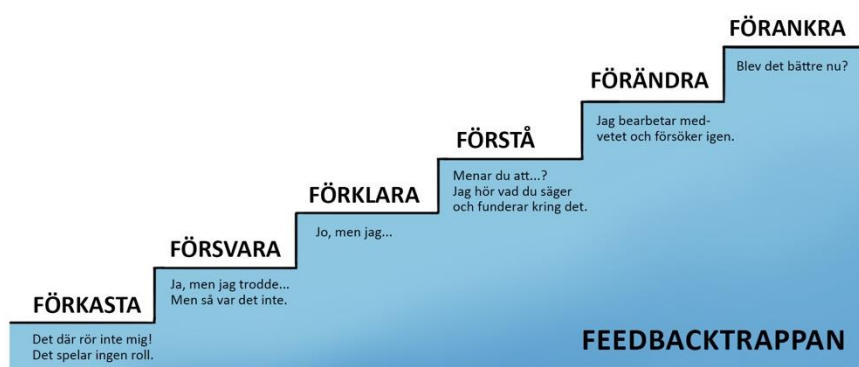


påverkar deltagarnas lärande.<sup>54</sup> Formativ bedömning innefattar även de sätt som lärarna kommunicerar med deltagarna på och hur utbildningsansvariga ger återkoppling.

Framför allt är dock återkopplingens kvalitet viktig. En informationsrik återkoppling stärker deltagarnas motivation och intresse. Det har visat sig att de flesta deltagare föredrar muntlig återkoppling framför skriftlig då den uppfattas som mer personlig och inspirerande.<sup>55</sup> Det har visat sig att lärares återkoppling i skrift tenderar att skilja sig från den muntliga. Skriftlig återkoppling har ofta större fokus på detaljer, medan muntlig återkoppling är mer inriktad på struktur och helhetsintryck.<sup>56</sup>

Det finns även utmaningar i hur läraren framför återkopplingen, och i hur deltagarna tar emot den (figur 14). Återkopplingen bör vara saklig och konstruktiv på så sätt att den visar på vad som är bra och vad som är felaktigt. Den bör också innehålla förslag på hur deltagaren i fråga kan gå vidare.

Figur 14. Lärares utmaningar vid feedback till deltagare



## Bedömningsuppgifter ska vara av god kvalitet

En annan betydelsefull faktor för formativ bedömning är bedömningsuppgifternas kvalitet. Uppgifter som bygger på deltagarnas tidigare kunskaper fungerar bra, liksom uppgifter som upplevs meningsfulla. Även öppna och autentiska uppgifter lyfts fram inom den pedagogiska forskningen. Vidare är tydliga mål och kriterier samt en god samstämmighet mellan undervisningen och bedömningen centralt, och att läraren låter deltagarna göra själv- och kamratbedömningar<sup>57</sup>. Det

<sup>54</sup> Klapp, Alli m.fl. Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Läraryrket, 2010.

<sup>55</sup> Hattie, "Visible learning," (Routledge, 2009).

<sup>56</sup> Cavanaugh, Andrew J., Song Liyan, Audio Feedback versus Written Feedback: Instructors' and Students' Perspectives, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 10, No. 1, March 2014.

<sup>57</sup> En central tanke inom formativ bedömning är att eleverna ska utgöra resurser för varandras lärande. Ett sätt att bidra till detta är att organisera kamratbedömning, där eleverna samtalar med varandra i syfte att ge och få återkoppling på en genomförd arbetsuppgift (Skolverket, 2015).

stimulerar utbildningsdeltagarna att engagera sig i den egna lärprocessen.<sup>58</sup> Andra faktorer som har visat sig vara bra för att implementera formativ bedömning är att ge deltagarna tid att arbeta med återkoppling, och att undvika att betona betygsättning i alltför hög utsträckning i arbetet.<sup>59</sup>

Det finns dock en utmaning vid tolkningen av begreppet formativ bedömning, nämligen att det finns en risk att själva bedömningen blir det centrala och att det formativa hamnar i skymundan. Om fokus ligger på ordet ”formativ” får begreppet en annan innebörd och en annan roll. Formativ bedömning inom MSB:s utbildningar innebär ytterst att lärarna tillsammans med deltagarna identifierar de faktorer som utgör kvalitet. Därmed förskjuts lärarens arbete från att hitta på uppgifter och betygsätta dem till att i stället fokusera på hur deltagarna ska lyckas med uppgifterna.

## En kunskapstaxonomi beskriver hur lärandet utvecklas

MSB:s utbildningsorganisation använder en *kunskapstaxonomi* för att systematiskt beskriva en progression, alltså en stegring eller utveckling, av kunskap, färdighet och kompetens. En taxonomi är ett slags översikt eller en begreppshierarki för att sätta saker i rätt ordning – i det här fallet för att systematiskt beskriva hur deltagarnas kunskap, färdighet och kompetens utvecklas. Kunskapstaxonomin är både ett bedömningsverktyg och ett stöd för deltagarnas lärande.

Det finns flera utvecklade taxonomier för att mäta lärandets progression inom olika områden. MSB:s utbildningar styrs av kursplaner som beskriver lärandemålen genom Blooms reviderade taxonomi.<sup>60</sup> Blooms taxonomi innehåller fyra kunskapsdimensioner:

- faktakunskap
- begreppskunskap
- procedurkunskap
- metakognitiv kunskap.

Dessa fyra kunskapsdimensioner har sedan underavdelningar i sin tur (se tabell 2).

Det finns flera utmaningar vid valet av taxonomi. För kunskaper och intellektuella förmågor fungerar Blooms taxonomi väl, men för mer motoriska färdigheter skulle till exempel en psykomotorisk taxonomi också kunna vara aktuell. Det går inte heller att bortse från det faktum att Blooms taxonomi fokuserar på individuella inlärningsaktiviteter, trots att lärandet nu är mer socialt än någonsin och utgår från samarbete, erfarenhetsutbyte och diskussioner. Det är

---

<sup>58</sup> Hattie, Visible learning, (Routledge, 2009).

<sup>59</sup> Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K. & Kippers, W. P. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50–62.

<sup>60</sup> Krathwohl, David R. (2002) Theory into practice, Volume 41, Number 4, 2002).

också en utmaning att inläring inte kan ses som en linjär process som följer en viss ordning, såsom det ofta beskrivs i en taxonomi. Lärande innebär flera mentala processer samtidigt som egentligen inte går att separera från varandra. Lärandet kan i stället ses som ett repetitivt flöde mellan olika dimensioner i olika kombinationer.

Alla typer av taxonomier utmanas av komplexiteten i lärandet och riskerar därmed att bli svåra att använda som verktyg vid helhetsbedömningar. Trots detta finns det behov av transparens och tydlighet som stöd vid dialog, bland annat mellan lärare och deltagare. Då kan en taxonomi komma till nytta.

## Taxomin kan användas för att formulera lärandemål

Blooms taxonomi samspelar utmärkt med kunskapsformerna kunskap, färdighet och kompetens. Därigenom är den ett användbart och tydligt instrument för att beskriva lärandets förväntade resultat, det vill säga lärandemålen. För att hålla en tydlig och konsekvent riktning har MSB valt att konsekvent utgå från Blooms reviderade taxonomi i alla kursplaner.

För att lärandemålen ska kunna mäta kunskap och tydliggöra det förväntade lärandet är det viktigt att de innehåller aktiva verb, alltså verb som uttrycker vad deltagarna ska *veta*, *förstå* och kunna *utföra* efter att utbildningen är genomförd. För att alla ska förstå lärandemålen behöver språket i dem vara entydigt och lätt att tolka. Blooms taxonomi är ett värdefullt verktyg i arbetet med att formulera målen, eftersom den ger förståelse för hur målen bör formuleras.

**Figur 15.** Kunskapsdimensioner enligt Blooms taxonomi

Kunskapsdimension	Förklaring	Exempel på underkategorier, kunskap om:
<b>Faktakunskap</b>	De grundläggande element som deltagarna måste kunna för att behärska ämnet och lösa ämnets speciella problem.	Ämnets terminologi och begreppsapparat. Specifika element och detaljer inom ämnet.
<b>Begreppskunskap</b>	Funktionella samband och relationer mellan ämnets olika element, inom en överordnad struktur och referensram.	Kategorisering och klassifikation. Principer, generaliseringar, teorier, modeller och strukturer.
<b>Procedurkunskap</b>	Hur man utför och gör saker: ämnets undersökningsmetoder och tillvägagångssätt samt kriterier för att använda färdigheter, regler, beräkningssätt, tekniker och metoder.	Ämnesspecifika färdigheter och tillvägagångssätt. Ämnesspecifika tekniker och metoder. Kriterier för att använda metoder och procedurer på ett adekvat sätt.
<b>Metakognitiv kunskap</b>	Kunskap om såväl tänkande som kognition generellt, exempelvis det egna tänkandet och den egna kognitionen.	Strategisk kunskap i att kunna använda olika strategier för olika kognitiva uppgifter samt kunskap om kontextuella faktorer och betingelser som har betydelse för olika uppgifter. Egna metakognitiva färdigheter och strategiska preferenser.

Matrisen ovan fungerar som en grund för att formulera lärandemål som kombinerar delar av matrisen, men värdet av en taxonomi ska ändå inte

överbetonas. Det är viktigt att hela tiden behålla ett holistiskt synsätt och se till helhet, sammanhang och mening när det gäller kunskapsutveckling.

När Blooms taxonomi används finns det också ofta med en trappa eller pyramid för att beskriva kunskapsutvecklingens olika nivåer. Alla nivåer är beroende av varandra, och de tidigare nivåerna är inte mindre viktiga än de senare. Att minnas grundläggande begrepp och dess innebörder, och därefter kunna beskriva och namnge dem, är nämligen en förutsättning för förståelse, analys, värdering och nyskapande. Den som ska lära sig något nytt behöver också behärska det gamla.

## Konstruktiv länkning ger en röd tråd i utbildningen

För att utbildningsdeltagarna ska se hur lärandemål, bedömning och läraaktiviteter hänger ihop i en utbildning eller kurs använder MSB modellen konstruktiv länkning (constructive alignment på engelska). Om utbildningsdeltagarna förstår sambandet mellan dessa delar är det enklare att tillgodogöra sig läraaktiviteterna och delta i lärandeprocesserna.

En konstruktiv länkning är en röd tråd som löper genom hela processen, och som kan följas framåt och bakåt utan avbrott. Den modell för konstruktiv länkning som MSB:s utbildningsorganisation använder utgår från en process i flera steg enligt figuren nedan (figur 16).<sup>61</sup>

**Figur 16.** Konstruktiv länkning – en röd tråd genom utbildningen



Sammanlänkade lärandemål, bedömningskriterier och bedömningsformer, som dessutom är knutna till deltagarnas förkunskaper, lägger grunden också för länkning mellan läraaktiviteter och lärande. Då vet utbildningsdeltagarna och de

<sup>61</sup> Biggs, John, Tang, Catherine (2011) Teaching for Quality Learning at University, McGraw Hill.

utbildningsansvariga vart de ska och deltagarna vet var de är. Nästa steg är alltså att åstadkomma ett lärande där deltagarna tillägnar sig kunskaper som ligger i linje med de angivna lärandemålen.

Konstruktiv länkning ger en vägledning i vilka steg som bör tas i att planera och genomföra en kurs eller utbildning. Ibland finns behov av att arbeta med flera steg parallellt. Utvecklingsarbetet pendlar då fram och tillbaka mellan stegen, men faktum är att länkningen sitter ihop och går i en viss ordningsföljd som en kedja bidrar till att säkerställa deltagarnas möjlighet till lärande på bästa sätt.

## Länkningen kan behöva justeras i efterhand

Konstruktiv länkning innefattar också ett efterarbete. Det går ut på att reflektera över vad som har åstadkommits i en kurs eller utbildning i relation till vad tanken var inledningsvis. På vissa områden kan det ha blivit precis som läraren har tänkt sig. Då går det att dra slutsatsen att länkningen har fungerat, och det blir viktigt att sätta ord på hur detta har blivit möjligt så att läraren kan förvalta det vidare i sitt arbete. Andra områden kan ha blivit på ett annat sätt än vad som var avsikten. Om det har medfört negativa konsekvenser för deltagarnas möjligheter att nå lärandemålen behöver länkningen justeras. Det kan också ha skett oförutsedda saker som har gynnat deltagarnas möjlighet att uppnå målen. I så fall ska det också beaktas i det framtida arbetet med utbildningen.

## Blooms taxonomi som stöd för konstruktiv länkning

MSB:s utbildningsverksamhet kombinerar konstruktiv länkning med Blooms taxonomi. Taxonomin ger stöd i arbetet med att utforma kursens lärandemål, men också i att visa kursens nivå genom att välja lärandemål från olika nivåer i taxonomin. Vidare kan taxonomin göra det möjligt att analysera vilka kunskaper och färdigheter och vilken kompetens kursen ska utveckla. Taxonomin kan också ge en indikation på hur detta kan bedömas, och på hur olika former av återkoppling ska utformas. Det finns stödverktyg för arbetet med konstruktiv länkning, bland annat en särskild matris för måltolkning.

## Förkunskaper kan både underlätta och försvåra

Som vägledningen har nämnt tidigare är det av stor vikt att identifiera vilken *förförståelse* och vilka *förkunskaper* deltagarna har med sig in i kurserna och utbildningarna. En konstruktivistisk syn på lärande innebär att den som lär sig något nytt gör det utifrån en förförståelse om det hen ska lära sig. Detta har stor påverkan på lärandet. Förförståelsen kan vara av sådan karaktär att det nya passar väl in, vilket då kan underlätta lärandet. Förförståelsen kan å andra sidan också vara sådan att den faktiskt försvårar lärandet, genom att det som ska läras upplevs som alltför utmanande.

En väl uttänkt utbildningsdesign gör det möjligt att identifiera deltagarnas förförståelse och möjliggör också förståelsestörande moment. En utbildningsansvarig ska nämligen både kunna stödja och störa förförståelsen för

att stötta utbildningsdeltagarnas lärande. Det grundläggande är att hantera glappet mellan det deltagarna ska lära sig och det de redan vet och kan. Konstruktiv länkning är en sammanhängande modell för att göra lärandet synbart.

## Lärandemålen ska gå att bedöma

Som nämnts tidigare ska det finnas en förståelse för vad lärandemålen innebär, hur de ska definieras och vilka kunskaper, färdigheter och kompetenser som deltagarna ska utveckla under utbildningen eller kursen. Vidare behöver lärandemålen också utformas så att det är möjligt att bedöma om deltagarna har uppnått målen.

**Figur 17.** Blooms reviderade taxonomi som förenklad matris

Kunskapsdimensionen	Kognitiva processer					
	Minnas	Förstå	Tillämpa	Analysera	Värdera	Skapa
Faktakunskap <sup>62</sup>						
Begreppskunskap <sup>63</sup>						
Procedurkunskap <sup>64</sup>						
Metakognitiv kunskap <sup>65</sup>						

Matrisen ovan är grunden för arbetet med att formulera lärandemål. De olika delarna i matrisen kombineras för att tydliggöra lärandemålet i relation till sakområdet, det vill säga stoffet. Matrisen innehåller också flera exempel på aktiva verb som är kopplade till Blooms reviderade taxonomi och som kan komma till användning vid formuleringen av lärandemålen.

Arbetet med att utforma lärandemål utgår från att det är läraaktiviteterna som är själva förutsättningen för att deltagarna ska kunna tillägna sig lärandemålets kunskap, färdighet och kompetens.<sup>66</sup> Läraaktiviteterna bör med andra ord göra det möjligt för utbildningsdeltagarna att nå upp till målen, och lärare har ett mycket stort ansvar i att tydliggöra hur samtliga läraaktiviteter utvecklar lärandemålen i fråga. Det är också viktigt att kontinuerligt återkomma till lärandemålen under läraaktiviteterna, så att lärandet blir synligt.

<sup>62</sup> Faktakunskap betyder konkreta fakta om någonting, till exempel personer, händelser, nationer eller system. Det berör även att känna till och använda de vetenskapliga termer som används inom ett specifikt område, det vill säga områdets fackspråk (Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (red.) (2001) A taxonomy for learning, teaching and assessing – a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman Inc.).

<sup>63</sup> Begreppskunskap inbegriper att sätta olika fakta i relation till varandra. Det rör sig om kunskap om sammanhängande modeller och teorier, samt att kunna använda och urskilja mönster för att förstå, förklara och förutsäga fenomen och problem (Ibid).

<sup>64</sup> Procedurkunskap kan formuleras som kunskapen om hur man ska gå till väga för att göra någonting, oavsett uppgiftens svårighetsgrad. Det inbegriper att använda sig av faktakunskap alternerat med begreppskunskap i en följd av steg för att nå det önskade resultatet via ett vetenskapligt resonering. Procedurkunskap berör både att kunna avgöra vilken metod som är lämplig att använda och att faktiskt använda den (Ibid).

<sup>65</sup> Metakognitiv kunskap är allmän kunskap om kognition, samt om de egna mentala processerna som sker vid tänkande och processande av kunskap. Det handlar alltså om att känna till olika strategier för inläring, de olika strategiernas förutsättningar samt vilken strategi som är bäst lämpad för en själv (Ibid).

<sup>66</sup> Biggs, John, Tang, Catherine (2011) Teaching for Quality Learning at University, McGraw Hill

## Måltolkning – att bryta ner målen och göra dem tydliga

Det som deltagarna ska lära sig kan kallas för *lärandeobjekt*. Det kan vara hela eller delar av lärandemålet, och kan definieras genom *måltolkning*. Det innebär att den som utformar utbildningen eller kursen utkristalliserar och definierar vad lärandemålet egentligen innebär och innehåller, genom att bryta ner det i mindre beståndsdelar. Måltolkning (figur 18), kan underlätta lärarens upplägg av undervisning och bedömningsarbete, och på ett handfast sätt förmedla till utbildningsdeltagarna vad de förväntas lära sig.

**Figur 18.** Utdrag från måltolkningsprocessen

<b>Lärandemål</b>	Lärandemål speglar vilka kunskaper, färdigheter och/eller kompetenser deltagaren ska ha uppnått vid kursens slut.  Formuleras med aktivitetsverb <sup>1</sup> + ämnesområde.
<b>Nedbrutet lärandemål/delmål</b>	Lärandemålets olika delar, vad innebär lärandemålet? Vad <u>ska deltagaren egentligen kunna</u> ?  Obs! Behöver inte alltid skilja sig från lärandemålet! Ett stort lärandemål kan dock behöva tydliggöras genom att brytas ned i flera delar.  Kan ses som flera delmål, som ingår i det större lärandemålet. Delarna bildar tillsammans det fullständiga lärandemålet.
<b>Centralt innehåll</b>	Vilket stoff/vilka ämnes-områden tas upp?  Kan skrivas i punktform eller som hela meningar.
<b>Bedömningskriterier</b>	Hur visar deltagaren/studerande att man uppnått de förväntade lärandemålen, med tanke på såväl aktivitetsverb och stoff?  Formuleras så att läraren kan bedöma lärandet, det som konkret förväntas att deltagaren <u>ska kunna visa</u> för att kunna bli bedömd som godkänd.  Får inte överstiga nivån i lärandemålet!
<b>Kunskaphöjande aktiviteter/läraktivitet</b>	Hur får deltagaren "möta innehållet? Hur sker lärandet? Upplägg på lektion/föreläsning/övning.
<b>Bedömningsaktivitet/examinerande moment</b>	Vilken aktivitet används för att kunna bedöma om deltagarna uppnått lärandemålen?

Lärare och utbildningsansvariga har förtroendet att se till att utbildningen ger förutsättningar till lärande i enlighet med de förväntade lärandemålen. Tolkning av målen är en viktig del i att kvalitetssäkra utbildningarna.

## Smarta mål – en modell för mål som är mätbara och som går att nå

En modell för att formulera nedbrutna mål kan exempelvis vara modellen för *smarta mål*. Den är speciellt användbar när flera personer är inblandade i att

formulera målen, eftersom modellen ger ett gemensamt ramverk att hålla sig inom. Smart är en förkortning för att målet ska vara

- specifikt
- mätbart
- accepterat
- realistiskt
- tidsatt.

Vidare ska målen vara synliga, så att utbildningsdeltagarna känner till och förstår dem. Varje lärandemål ska vara både tydligt och smart.

## **Mål och bedömning ger ett synligt lärande**

I ett så kallat synligt lärande används bedömning för att formativt lyfta resultat och föra utbildningsdeltagarnas lärandeprocess framåt. I några uppmärksammade metastudier diskuteras riktlinjer för effektiv undervisning.<sup>67</sup> Dessa studier signalerar att deltagare bör uppmuntras att tänka över vad de kan i förhållande till de mål som har ställts upp. Det är särskilt viktigt att de gör denna analys i början av utbildningen, eller innan den börjar.

När det också finns tydliga, lättförståeliga mål kan läraren ge konstruktiv återkoppling för att fortsätta att utveckla studierna. En sådan synlig undervisning ger studiemotivation, eftersom lärandeprocessen blir överblickbar.

## **Bedömningsformer och bedömningskriterier**

När lärandemålen är formulerade behöver bedömningsformer och bedömningskriterier utformas. Bedömningens utformning och bedömningskriterierna säkerställer att lärandemålet över huvud taget kan bedömas.

Deltagarnas kunskap ska bedömas i förhållande till lärandemålen. Bedömningen ska visa för deltagarna om de har nått målen eller inte och dessutom ska framtida arbetsgivare eller andra intressenter alltid kunna vara säkra på att deltagare som har klarat utbildningen har uppnått den kunskap som beskrivs i kursplanernas lärandemål. Bedömningar av kunskaper, färdigheter och kompetenser kan ske med hjälp av teoretiska eller praktiska prov som utformas så att deltagarna kan visa att de uppfyller alla delar av lärandemålen.

Bedömningskriterierna slår fast vad utbildningsdeltagarna kommer att behöva redovisa. Bedömningskriterierna kan också visa kritiska aspekter, till exempel vad som ingår respektive inte ingår i lärandemålen.

---

<sup>67</sup> Hattie, John (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge. Sid. 392. ISBN 978-0-415-47618-8.



När utbildningar utvecklas enligt modellen för konstruktiv länkning utformas både bedömningskriterier och bedömningsformer eller examinationer före läraaktiviteternas upplägg.

## Läraaktiviteter – lektioner, uppgifter och frågor som utvecklar kunskap

Det sista steget i den konstruktiva länkningen är att utforma *läraaktiviteter*. Läraaktivitet är ett vidare begrepp än undervisning, eftersom det fokuserar på deltagarnas aktivitet i deras egna lärandeprocesser.

Figur 19. Exempel från läraaktivitet.



Läraren behöver fundera på vilka läraaktiviteter, till exempel i form av föreläsningar, övningsuppgifter och frågor, som kan stödja utvecklingen av de kunskaper, färdigheter och kompetenser som lärandemålen uttrycker. Läraaktiviteter kan läggas upp på en mängd olika sätt, men bör alltid syfta till att stödja utbildningsdeltagarnas lärandeprocesser och ge dem möjlighet att utveckla kunskap inför bedömningen eller examinationen.

Lärarna i MSB:s utbildningsorganisation använder olika pedagogiska metoder och verktyg för deltagarnas lärande. Kärnan i lärarnas arbete med pedagogiska metoder är att designa varierade lektioner genom didaktiska reflektioner över

- *vem* som ska lära
- *vad* som ska läras
- *varför* det ska läras
- *hur* det ska läras.

Lärarnas informationsförmedling kan ske både före och under lektionerna, antingen som en del av lektionen eller genom enskild instudering av exempelvis film eller text. Deltagarna får processa den nya informationen i olika konstellationer med hjälp av någon aktivitet. Det är viktigt att lärarna formulerar en tydlig uppgift för deltagarna till den valda aktiviteten. I alla läraaktiviteter strävar lärarna efter att få deltagarna att förstå i vilken utsträckning de har lärt sig eller förstått något.

**Figur 20.** Exempel på läraaktiviteter



Undervisningen utvecklar deltagarnas kompetens och leder dem i de flesta fall mot en yrkesutgång. Det medför att undervisningen planeras utifrån yrkesperspektivet, och att deltagarna i utbildningarna regelbundet arbetar med verklighetstroga arbetsuppgifter. Bedömningen är därför ofta av autentisk karaktär, det vill säga att deltagarna vid bedömningen visar att de kan använda sina kunskaper i verklighetsnära situationer. Den formativa bedömningen i det här sammanhanget blir vanligtvis direkt och öppen: deltagarna bedöms medan de utför arbetsuppgiften, och uppgiften kan lösas på mer än ett sätt – dessutom enskilt eller i grupp. Det är även viktigt att hålla i minnet att utbildningarna i MSB:s utbildningsverksamhet bygger på både teoretiska och praktiska kunskaper.

## **MSB erbjuder studiestöd till deltagare som behöver det**

Om en deltagare har en funktionsnedsättning såsom läs- och skrivsvårigheter kan MSB erbjuda särskilt studiestöd. Exempel på stöd som MSB kan bistå med är stödprogram och anpassad examination vid behov. Varje skola har kontaktpersoner som fungerar som samordnare för deltagare som har behov av

särskilt studiestöd. MSB erbjuder även genomgång i studieteknik för att visa deltagarna olika strategier för lärande.

# Referenser

## MSB

Arbetsordning för Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, uppgifter och organisation, bilaga 1, dnr 2015-7175.

Effektiv utbildning på MSB.

Handbok för jämställdhet (2018).

Handlingsplan för jämställdhetsintegrering, utbildningsverksamheten 2017–2018.

Implementeringsplan för strategi och principer för MSB:s utbildningsverksamhet.

Inriktning för MSB:s verksamhet 2015–2018, dnr 2014-3042.

Utbildning för ett säkrare samhälle i en föränderlig värld – strategisk plan för MSB:s utbildningsverksamhet 2016–2020.

Utvecklingsarbete Grib instruktör (2017), checklista.

Strategi för jämställdhetsintegrering (2017), dnr 2017-10480.

Strategi och principer för MSB:s utbildningar, dnr 2018-01582.

## Övriga

Anderson & Krathwohl. (red.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing – a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman Inc.

Biesta. (2014). *How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education*. In R.

Biggs, John, Tang & Catherine. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*, McGraw Hill.

Black & William. (2001). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. BERA short Final Draft.

Campbell. (1997). *Multipla intelligenser – en metodhandbok*.

Cantwell. (2001). *Sociala konstruktioner skärskådade*. Recension av Hackings Social konstruktion av vad? i tidskriften Folkvett, nr 4/2001.

Cavanaugh & Song. (2014). *Audio Feedback versus Written Feedback: Instructors' and Students' Perspectives*, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Vol. 10, No. 1, March 2014.

De Bruyckere, Kirschner & Hulshof. (2017). *Moderna myter om lärande och utbildning*. Studentlitteratur.

- Fisher. (2013). *Fostering Teacher Learning Communities: A Case-study of a School-Based Leadership Team's Action Research* (Doctoral thesis, University of Maryland). ([http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/13992/1/Fischer\\_umd\\_0117E\\_14026.pdf](http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/13992/1/Fischer_umd_0117E_14026.pdf), m.fl.)
- Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme. (2014). *The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness*. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*.
- Hattie. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge. ISBN 978-0-415-47618-8.
- Hattie & Timperley. (2007). *The Power of feedback*. I Review of Educational Research.
- Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp & Kippers. (2016). *A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice*. *Educational Research Review*, 17, 50–62.
- Holmgren. (2015). *Brandmannutbildning på distans, en het fråga. Om utmaningar, motsättningar och förändringar vid implementering av distansutbildning*. Umeå universitet.
- Håkansson & Sundberg. (2013). *Utmärkt undervisning – Framgångsfaktorer i svensk och internationell behysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Klapp & Alli. m.fl. (2010). *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskande*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Krathwohl. (2002). *Theory into practice*. Volume 41, Number 4, 2002.
- Kroksmark. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvinnor, fred & säkerhet – *Sveriges nationella handlingsplan för genomförande av FN:s säkerhetsråds resolutioner om kvinnor, fred och säkerhet 2016–2020*.
- Lundgren & von Schantz Lundgren. (2012). *Synliggörande av tyst kunskap i gymnasial yrkesutbildning*. I Nordic Journal of Vocational Education and Training.
- McKinsey & Company. (2007). *How the World's Best-Performing Systems Come Out On Top* (i Åman, 2011). McKinsey Corporation.
- Myndigheten för yrkeshögskolan. *Från resultat av lärande till SeQF – En handbok*. Myndigheten för yrkeshögskolan, dnr MYH 2016/1514. ISBN-nr: 978-91-87073-81-6. Västerås 2016.
- Nilsson. (2008). *Vad är pedagogik? Några tankar om pedagogikämnet i ett jämförande perspektiv*. Pedagogiska institutionen Umeå universitet, ([www.pedag.umu.se/utbildning/kurslitteratur/litteratur/Vadarpedagogik.pdf](http://www.pedag.umu.se/utbildning/kurslitteratur/litteratur/Vadarpedagogik.pdf))
- Nielsen & Kvale. (2000). *Mästarlära, lärande som social praxis*.
- Quennerstedt & Larsson. (2015). *Learning movement cultures in physical education practice*. Sport, education and society, Vol. 20, no. 5.

SFS 2008:567

Skolverket. (2013). *Flippat klassrum har både för- och nackdelar*. Forskning och utvärderingar.

Skolverket. (2015). *Forskning för klassrummet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Skolverket.

*Sveriges referensram för kvalifikationer* (2015) [www.seqf.se](http://www.seqf.se)

*Timperley*. (2011). *Realizing the power of professional learning*. ISBN 978 0 335 24404 1.

Öhman. (2014). *Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv*. Utbildning & Demokrati, vol. 23, nr 3.

# Bilaga 1

## Inriktning för samhällsskydd och beredskap

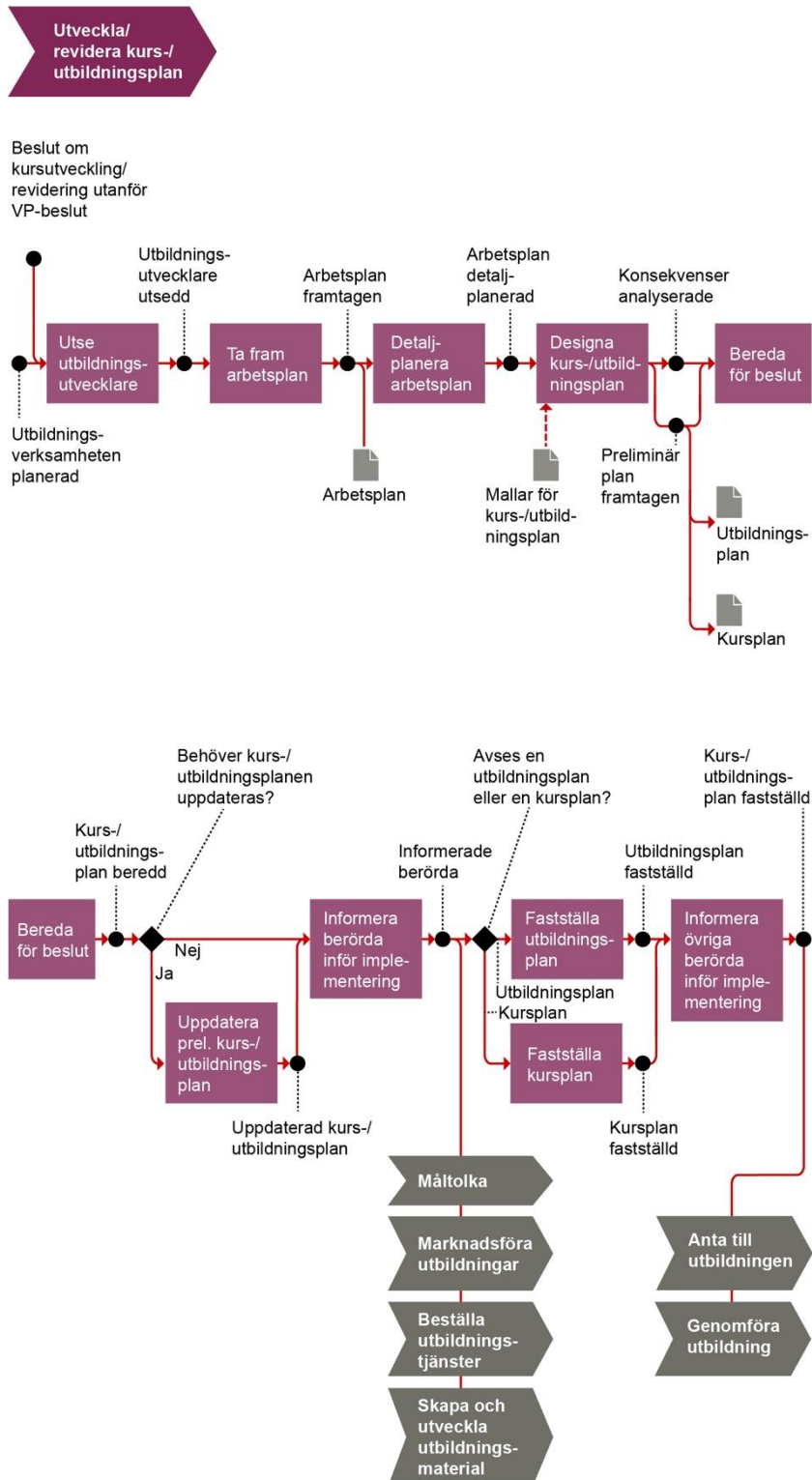
(Inriktning för MSB:s verksamhet 2015–2018, MSB, dnr 2014-3042)



# Bilaga 2

## Utbildningsutvecklingsprocessen

(MSB:s processkarta, delprocess Utbilda)

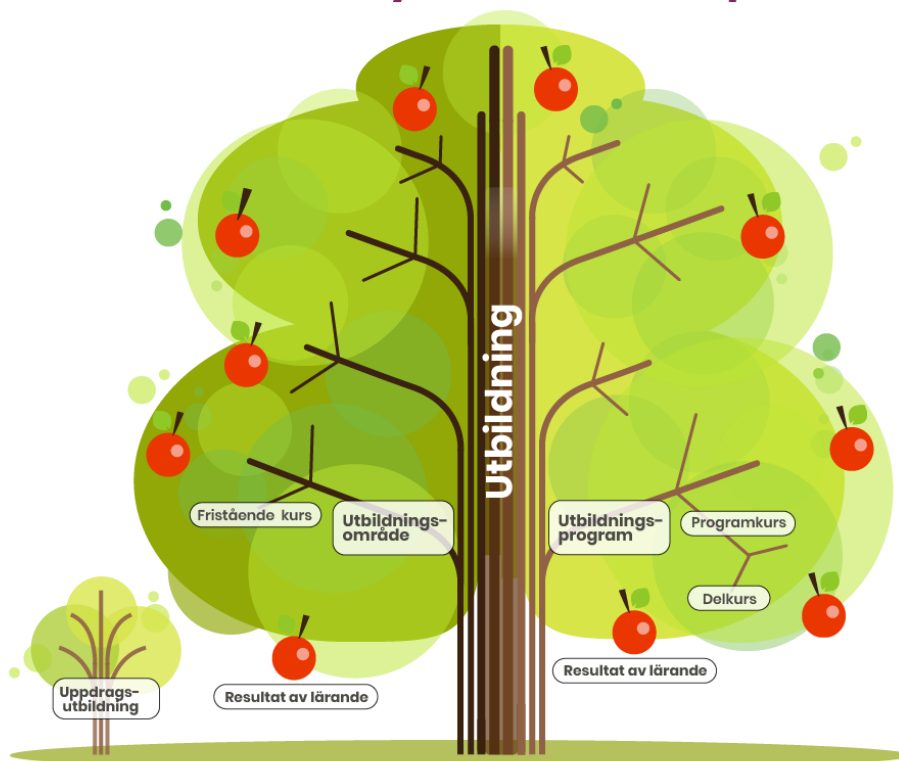




# Bilaga 3

## Utbildningsträdet

### Samhällsskydd och beredskap





Myndigheten för  
samhällsskydd  
och beredskap