

EXAMINATION SOM DIDAKTISK DESIGN

Dennis Augustsson, Kajsa Lindskog och Margareta Melin

Med Tina-Marie Whitman som projektdeltagare

1. Projektets bakgrund

Utvecklingsprojektet bygger på den forskning om teori-och-gestaltning och på nyare idéer om konstnärlig forskning som bedrivits på Institutionen för konst, kultur och kommunikation (K3) (Ehn, 1998; Reimer, 2005; Melin, 2012; 2013) samt på pedagogisk forskning om visuella lärandeformer (Augustsson, 2012; Göthlund m fl, 2011; Rose, 2011; Schön, 2011; Selander & Kress, 2011). Utvecklingsprojektet kan också ses som en didaktisk konkretisering av postdocprojektet och forskningscirkeln *Kunskapens mellanrum* (Melin, 2013), Augustsson, 2014) och VR-forskningsprojektet *Kunskapens framträdandeformer* (Göthlund m fl, Göthlund & Lind, 2010; 2011, Melin, 2012).

I vårt vardagliga arbete som pedagoger och som utbildningsforskare, har vi upplevat att det är oftast studenternas *färdiga* resultat som examineras. Detta problemområde tar vi som avstamp i detta pedagogiska utvecklingsprojekt. Vi diskuterar och problematiserar utifrån två utgångspunkter:

1. Vi menar att kunskapande och målpuppfyllelse sker under studenternas arbetsprocess, vilket inte självklart syns i det färdiga resultatet.
2. Vi menar att en examination, som sker *vid fler tillfällen* under arbetsprocessen, blir en effektivare plattform för lärande än en slutlig granskning av ett färdigt resultat.

Begreppen formativa respektive summativa bedömningar brukar används för denna lärandeprocess. Vi har emellertid upplevt en oklarhet i hur dessa begrepp kan fungera som en del i en strukturerad examination generellt, och specifikt där konstnärlig och akademisk praxis jämte visuella och skriftliga examinationsprodukter samsas i samma examensarbetskurs. Det är denna problematik vi har arbetat med under året.

Examensarbetet i Visuell kommunikation

Det pedagogiska utvecklingsprojekt vi gjort fokuserar på kursen Examensarbete i kandidatprogrammet Visuell kommunikation på Malmö Högskola. I kursens syfte står:

Syftet med kursen är att studenterna självständigt ska planera och genomföra en studie i visuell kommunikation genom både en vetenskaplig och gestaltande praktik. Arbetet ska leverera både en vetenskaplig uppsats (15 hp) och ett gestaltande arbete (15 hp) i ett eller flera av de valbara medierna: teckning, fotografi eller rörlig bild (Kursplan för Examensarbetet i VK).

Kursinnehållet beskrivs som:

Kursen innehåller två delar som tillsammans utgör examensarbetets helhet, uppsats (15 hp) och Mediaproduktion (15hp). Uppsatsen behandlar en frågeställning inom visuell kommunikation ur ett vetenskapligt perspektiv. Mediaproduktion ska visa studentens förmåga till ett undersöka visuell kommunikation med gestaltande metoder. Både den gestaltande praktiken och det vetenskapliga arbetet ska vila på en

gemensam teoretisk och metodologisk grund. Integrationen kan se olika ut beroende på frågeställningar och metod (Kursplan för Examensarbetet i VK).

Uttryckt i andra ordalag betyder detta att studenterna både ska göra något inom visuell kommunikation (teckning-, foto- eller filmprojekt) och dessutom vetenskapligt reflektera över detta i en traditionell kandidatuppsats (det som förr kallades C-uppsats). Upplägget för kursen var tidigare att studenterna fick en handledare och en examinator för varje del – en ”teoretisk” och en ”gestaltande” handledare, liksom de får ett betyg för varje del. Utgångspunkten för vårt projekt har således varit en kurs med en inbyggd dikotomi i upplägget, trots att kursen ämnar integrera de två delarna i enlighet med K3s pedagogiska ideologi (Ehn, 1998).

2. Projektets syfte och målsättning

Syftet med detta pedagogiska utvecklingsprojekt har varit att, genom en didaktisk design, utforma bedömningsformer och examinationer inom Examensarbetskursen i Visuell kommunikation (VK) på K3, Malmö Högskola.

Det pedagogiska målet med detta var att stärka studenternas möjligheter till måluppfyllelse genom att göra examinationen till en mer givande läroprocess. Detta uppfylls genom två mer konkreta mål: genom att förtydliga bedömningskriterierna och genom att arbeta fram en didaktisk design för kursen.

Bedömningskriterierna planerades att arbetas igenom och förtydligas inför Examensarbetskursen i VK 2014, då görs också den didaktiska designen som planerades att påbörjas implementeras på Examensarbetskursen vårterminen 2015, utvärderas i delar och sedan fortsatt implementeras.

3. Genomförda aktiviteter

Projektet genomfördes/genomförs under 2013-2015.

Hösten 2013:

- Förslag på didaktisk design för VK utvecklades och i planeringen av Examensarbetskursen skapades utrymme för projektets medlemmar att ha workshops med studenterna.
- Metoder och arbetssätt utformades.
- Ett dokument med preliminära bedömningskriterier för både uppsats och medieproduktion gjordes under slutet av höstterminen.

Vårterminen 2014:

Den empiriska delen med insamling av material under och den sammanfattande delen under våren 2014, vilket innefattade:

- Introduktion av projektets idéer
- Inledande workshop
- Enkätinsamling

- Avslutande workshop
- Utvärdering

Höstterminen 2014:

- Sammanställning av det empiriska materialet.
- Studieresa till Brighton University.
- Analys av materialet.
- Presentation av projektet på Seminarium med Teknik och Samhälle, där lärande examinationer med visuella moment diskuterades.
- *Skriva paper* baserat på projektet och presentera på NU2014 8-10 oktober i Umeå,

Vårterminen 2015:

- En första implementering av den framtagna och utvärderade didaktiska designen.
- Implementeringen utvärderas för att sedan på nytt implementeras 2016.

4. Beskrivning och analys av projektets aktiviteter

I avsnittet kommer vi att diskutera och analysera de olika aktiviteter vi har genomfört inom projektet och resultatet av detta.

4.1. Den didaktiska modellen

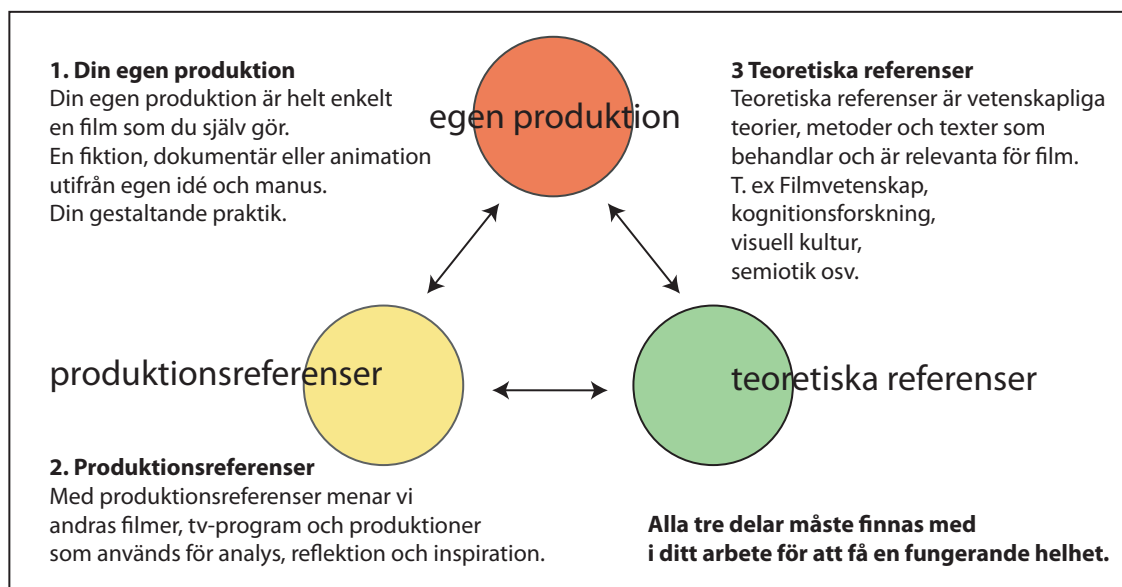
Den pedagogiska modell vi utarbetat och utgår från i utvecklingsprojektet tar sitt avstamp i den så kallade medieproduktionen (den gestaltande delen av examensarbetet). I vår erfarenhet är det också det som brukar vara visuell kommunikationsstudenternas ingång i examensarbetet.

Estetiska lärprocesser är ett begrepp som pekar mot hur kunskapande sker (Selander & Kress2010) och är därför ett användbart begrepp för att samla vetenskap och medieproduktion i en konvergerande social kunskapande praktik. Vår didaktiska modell är utvecklad för arbete med dubbla perspektiv inom en akademisk kontext från en didaktisk synvinkel. Med dubbelt perspektiv menar vi en forskningsprocess (på olika nivåer) som har *både* vetenskapliga *och* gestaltande/praktiska/konstnärliga ingångar, förståelser och görande. (Göthlund m fl, 2011; Melin, 2012; 2013; Augustsson, 2012).

Med hjälp av kunskapsteoretiska begrepp som socialsemiotik, multimodalitet, tyst kunskap (Selander & Kress2010) och situerad kunskap (Haraway, 1991), konstruerades en konkret modell för hur studenter och lärare kan navigera mellan en vetenskaplig och estetisk praktik. Metoden bygger på en triangulering mellan att lära sig om, lära sig i och lära sig genom och har genomförts som en interaktiv didaktisk design. Med det menar vi en kollaborativ, abduktiv process tillsammans med studenter och lärare som pekar mot *hur* kunskapande sker och kan därför samla de dubbla perspektiven i ett gemensamt *görande*. Det abduktiva i processen är pendlandet mellan det induktiva och deduktiva, empiriska och teoretiska, där forskaren är som en kunskapande detektiv (se t ex Schröder et al, 2003). Genom att använda kunskapsteoretiskt begrepp som ”estetiska lärprocesser” och ”abduktiv forskningsprocess” försöker vi också komma bort ifrån en fast socialt

konstruerad dikotomi. Gränserna mellan görande-tänkande, teori-praktik, det skrivna-det visuella suddas, menar vi, ut i vår didaktiska modell.

Didaktisk modellen för examensarbete med dubbelt perspektiv med film som exempel



Att exemplifiera modellen med studenternas egna projekt sätter modellen i rörelse och visar hur ett arbete kan gå till utifrån konkreta idéer. Det låter sig inte göras inom projektrapportens ramar, men har gjorts vid presentation av modellen för studenterna. Vi menar att detta har tydligare gjort kursens utgångspunkter och lärandemål. Vid introduktionsworkshopen 2014 uttryckte flera av studenterna att modellen gjorde problematiken med forskningsprocessen lättare att se och förstå:

Jag tycker den är bra (modellen). Det är fortfarande svårt, men det känns tydligare när vi beskriver det så här (VK-examensarbetsstudent, intervjuad 2014).

4.2. Studenternas syn på bedömning och examination

Studentaktivitet i utvecklingsprojekt är svårt att få till stånd. Vi lyckades emellertid väldigt väl med att involvera studenterna i både upplägg och utvärdering av examinationsprocessen. Detta gjordes vid två workshops.

Workshop om dubbelt perspektiv

Som vilken annan kurs som helst, inleddes Examensarbetskursen i VK med en introduktionsföreläsning. Denna följdes upp av en workshop, där studenterna och lärare genom olika övningar (Melin, 2012), diskuterade begreppen teori, medieproduktion, uppsats, examensarbete, kunskapande och inte minst, sambanden – överlappningarna – dem emellan. En enkät fylldes också i av studenterna utifrån diskussionerna och har använts som ett underlag i våra analyser. Ytterligare en diskussionspunkt under workshopsdagen var bedömningskriterierna. De föreslagna kriterierna gick noggrant igenom och diskuterades tillsammans med studenterna. Utifrån dessa diskussioner gjordes en del förändringar och bedömningskriterierna fastställdes.

Avslutande workshop med utvärdering

I slutet av terminen, då examensarbetet var färdigt, deltog studenterna i en workshop där lärandeprocessen utvärderades utifrån projektets målsättning. Även användandet av bedömningskriterierna utvärderades och en del förslag till förändringar kom fram. vilket – tillsammans med studenternas kommentarer – vi skulle vilja implementera inför Examensarbetet 2015.

Analys av studenternas kommentarer

Under Examensarbetets första vecka 2014 hölls, som ovan beskrevs, en workshop där examensarbetets upplägg och didaktik diskuterades, jämte kunskapsteoretiska frågor om hur teori, metoder, uppsats, medieproduktion och kombinationen av dessa kan bidra till studenternas egna lärandeprocesser. Den fråga som är relevant för denna rapport är frågan om hur studenter ser på bedömnings- och examinationsprocessen. Frågan som studenterna (17 av 22) besvarade var: *Beskriv hur du skulle vilja att bedömningen av ditt examensarbete kan hjälpa dig med din lärandeprocess. Hur kan vi lärare genom bedömning av ditt arbete hjälpa dig att uppnå ditt lärandemål.*

Flera av studenterna önskade handledning som hand-ledning, det vill säga att handledaren pekar ut vad som är rätt och fel och leda studenten in på rätt väg. Här är svaret från en student:

Bra handledning: Bra kontakt, uppdaterad konstruktiv kritik, hjälpa till att förhålla arbetet inom VK's ramar, storlek etc (VK-student, i början på Examensarbets-kursen).

Det är viktigt att förstå att dessa reflektioner gjordes första veckan av examensarbetet och det är tydligt i flera av svaren att studenterna upplever oro. Flera av studenterna vill fokusera på stöd och/eller kritik i början av processen och det är troligt just en reflektion av den startoro de känner. De fyra studenter som ser handledningen som bedömning kan vara en indikation på att de just då behövde handledarstöd för sitt projekt. Det kan emellertid också vara en indikation på att de ser handledningen *som* bedömning. Och möjligtvis att de har misstolkat den formella bedömningsprocessen.

Genomgående önskar studenter mer och tydligare, konstruktiv kritik. Det är givetvis möjligt att detta är en reflektion av första veckans oro, men snarare är det en spegling av den kritik de fått under programmet. Det är betryggande att se att de *önskar* kritik *för* att göra bättre projekt.

Vara tydliga med fel som uppstår och hur de kan förbättras. Ge konkreta exempel på ovanstående (VK-student, i början på Examensarbets-kursen).

Bra handledning: Bra kontakt, uppdaterad konstruktiv kritik, hjälpa till att förhålla arbetet inom VK's ramar, storlek etc (VK-student, i början på Examensarbets-kursen).

För VKs lärarteam är följande students reflektion viktigt att ta hänsyn till:

Genom att ge konstruktiv och tydlig kritik att inte bara säga "Detta är fel", utan förklara varför och ge tips på hur man kan lösa det. Det ökar också lärandet för oss elever (VK-student, i början på Examensarbets-kursen).

Att förklara *varför* något *inte* uppfyller kriterierna är viktigt, men också att peka på *varför* något är *bra*. Därigenom får studenterna en större möjlighet att förstå och förbättra. Speciellt viktigt är detta i handledningsprocessen, som givetvis fungerar som en kontinuerlig bedömningsprocess – om än inte examinerande. Examinerande är emellertid Mellanseminariet (50%) och där är det speciellt viktigt att vara konstruktivt kritiskt, och förklara *varför*.

Flera av studenterna önskar också konkreta exempel på hur man skulle kunna göra *istället*. Vi menar inte att vi lärare (handledare/examinatorer) ska ge svaren till studenterna, utan att uppmana dem att hämta inspiration och kunskap från vad andra gjort och skrivit. Handledaren och/eller examinatorn bör därför peka på var de ska leta. Detta i sin tur handlar om att få studenterna att förstå fälten. Absolut viktigast för studenterna i den här typen av ämne är att se och positionera sig i de fält som deras eget arbete befinner sig i. Därför bör läraren peka på fälten (t ex dokumentärfilm, marknadsföring, serieteckning, feministiskt-teoretiskt fält et cetera).

Tre studenter reflekterar över bedömning som en process, där de ser att bedömningen kontinuerligt kommer in i deras projektarbeten och därmed stärker lärandeprocessen. Detta är i linje med den didaktiska modell vi söker konstruera i utvecklingsprojektet, som vi ovan redogjort för.

Som vi visade, diskuterades den didaktiska modellen med studenterna och de fick möjlighet att positionera sin egen projektidé i denna modell. Detta skapade givetvis både en insikt i och osäkerhet inför att de *ska* positionera sig, vilket i viss mån säkerligen reflekteras i svaren där de söker stöd i processen.

Tydligt genom studenternas svar är luddigheten i begreppen handledning, kritik, bedömning och examination. Även för oss som dagligen ägnar åt oss professionell kritik, bedömning, handledning och examination kan distinktionen mellan dem vara svår att greppa och därför bör vi precisera dessa för att även studenterna i förlängningen ska få en tydligare bild.

Kritik och bedömning är begrepp som båda beskriver en feedback av studentens arbete. Vari ligger skillnaden? Bedömning (engelska ordet *assessment*) pekar i större grad mot en mätning i kvalitet i förhållande till uppsatta kriterier, till exempel som i grundtanken med *constructive alignment*-modellen. Kritik (engelskans *critique*) pekar i större grad mot kritikerns inneboende förmåga att avgöra kvalitet (*the good eye*, se Rose, 2007). Kritik vilar i traditioner som konst- och kulturvetenskap liksom inom traditionell vetenskaplig praktik. Studenternas önskan om att få mer konstruktiv kritik handlar kanske just om ett möte med en sådan kompetens istället för ett mätresultat i förhållande till uppsatta kriterier. I en handledningsprocess bör både kritik och bedömning användas kontinuerligt. Det är viktigt att handledningen inte blir hand-ledning, alltså en situation där läraren enbart visar vägen för studenten.

Examination kan enkelt beskrivas som en kontroll av att studenten uppnått de uppsatta kunskapsmålen. Examinatorn ska checka av att studenten uppfyllt en serie bedömningskriterier. Examinatorn ska i ett sådant fall inte ge kritik, utan göra en bedömning. Examinationsprocessen är emellertid inte så enkel och bör inte heller vara det. Idealt är examinationsprocessen också en mycket viktig del av lärandeprocessen, samtidigt som den ska vara klagörande och rättssäker. Det är därför viktigt att göra skillnad mellan begreppen kritik, bedömning och examination eftersom de kan få betydelse för hur vi faktisk gör formativa bedömningar och examinationer.

Kopplar vi studentens önskan om kontinuerlig konstruktiv kritik till den didaktiska modellen vi arbetat fram för VKs examensarbeten, så bör givetvis handledaren ge detta. Vi menar emellertid att examinatorn bör komma in tidigt i arbetet och både ge tydlig och uttalad konstruktiv kritik *och* ge bedömning både vid Mellanseminarium (50%) och vid den slutliga examinationen.

Vi menar vidare att eftersom handledaren inte bara bör hand-leda, utan också ge kritik och bedöma, och examinatorn inte bara bedöma och examinera, utan också ge kritik, så bör *handledaren också vara en del av examinationsprocessen*. Vårt förslag är att ha *en* examinator på arbetets helhet (alltså både uppsats och medieproduktion), som *tillsammans* med handledare gör den slutgiltiga bedömningen. Det kan förstås bli konflikter i tolkningarna mellan dessa, men för att undvika och skapa osäkerhet hos studenterna bör denna bedömningsgrupp träffas och diskutera arbetet *innan* de examinerande seminarierna. Denna typ av konstellation används till exempel på Konstfacks Bildpedagogiska institution. Detta, menar vi, säkerställer både rättsäkerheten för studenterna och stärker studenternas läroprocesser.

Detta kan även bli ett steg i riktningen mot att helt sudda ut gränserna i den konstruerade dikotomin uppsats-medieproduktion och slå samman de två delarna i examensarbetet till en helhet betygsmissigt. Att ha ett betyg för varje del upprätthåller dikotomin mellan de olika perspektiven. Att ha två uppsättningar, vilket nu är fallet, av betygsriterier skapar samma problematik.

4.3. Studieresa till University of Brighton

Engelska universitet (till exempel de i Cardiff, Goldsmith i London och Brighton) har länge arbetat med den problematik vi vill arbeta med. Under några dagar i november 2014 åkte vi (Augustsson, Lindskog och Melin) därför till England och besökte där vid två tillfällen University of Brighton, College of Arts & Communication. Vi träffade bland annat *Irmgard Karl*, ansvarig för Media Studies, samt *Doug Lyon*, ansvarig för kurser i filmproduktion samt *Duncan Bullen*, programansvarig för Fine Arts.

Media Studies-programmet utbildar inom alla aspekter av media och erbjuder en mix av teori och praktik som är starkt professionsinriktad. Sedan ett antal år arbetar man med metoder för att integrera teori och praktik i hela undervisningen och inte minst i examensarbeten. Anställd undervisande personal har ofta en bakgrund i medieindustrin som kombinerats med akademiska studier, vilket ger en stor bredd i utbildningens olika perspektiv. Man erbjuder såväl undergraduate som postgraduate (fil.kand och master), men också en tvåårig, starkt yrkesinriktad "diplomkurs".

Vid mötet med Irmgard Karl framkom att det fanns många beröringspunkter för våra utbildningar och vi diskuterades möjliga framtida möjligheter för utbyte och samarbete. Utöver mötet på Media Studies träffade vi också *Duncan Bullen*, programansvarig för Fine Arts/Department of Photography, Moving Image and Sound. Vid dessa möten framkom att vi på K3 många sätt kommit längre i integrationen av teori och gestaltning än vad de gjort i Brighton – alltså tvärtom mot vad vi utgick ifrån.

Vi hittade emellertid för oss synnerligen användbara tankesätt och undervisningspraktiker. Ett exempel är sättet de undervisar i och använder den kvalitativa forskningsmetoden *etnografi*. Fotografi är en väl integrerad och etablerad praktikbaserad forskningsprocess inom detta fält. På Brighton University lyfter man till exempel fram fotografiets möjligheter som en kvalitativ forskningsmetod och gör jämförelser med visuell antropologi, sociologi och deltagande forskning (participatory research). Visuell etnografi (Rose, 2011)

är ett etablerat begrepp inom brittisk sociologi, men används också i hög utsträckning i konstnärliga processer vilket man också tar fasta på. Studenter erbjuds att i examensarbeten göra en konstnärlig gestaltning, vilken åtföljs av en skriven uppsats.

Det som blev tydligt i vårt möte med representanter för Media Studies är hur den metod som vi (K3) utvecklar faktiskt bidrar med *nya* perspektiv på hur kunskap tillvaratas genom att inte bara fostra till att våra studenter blir visuellt läskunniga (engelskans visual literacy) utan att det också är en annan typ av metod för visuellt lärande än den traditionellt etnografiska. Kunskap *skapas* alltså *i själva görandet*, det är inte bara en erfarenhet som finns i ett insamlat material eller som ett kreativt resultat av ett arbete. Alltså; vi menar att se metoden ”att kunskapa” gestaltande *i sig* är en metod.

Förutom de direkta intrycken vi fick med oss – igen utan att vi förväntade det – visade College of Arts & Communication ett mycket stort intresse för vidare utbyte både vad gäller ett akademiskt utbyte och för studenter.

Projektets resultat – en sammanfattning

Utifrån begreppet *didaktisk design* har vi tillsammans med studenterna i Examensarbetskursen i Visuell kommunikation 2014, konstruerat en metod där formativa bedömningar som examination är tänkta att integreras i handledning och arbetsprocess. Det pedagogiska målet med detta var att stärka studenternas möjligheter till måluppfyllelse genom att göra så att hela läroprocessen omfattas av examinationen. Den konkreta didaktiska modellen förtydligade hur arbete med dubbla perspektiv kan synliggöras och bli ett verktyg för både lärare och studenter.

Att problematisera begreppen bedömning och kritik har gett betydelsefulla ingångar till att diskutera *hur* vi bedömer och kritiserar. Vi menar att handledaren inte bara bör handleda, utan också ge kritik och bedöma, och att examinatorn inte bara bedömer och examinerar, utan också ger kritik. I den här processen är det viktigt att *handledaren också är en del av examinationsprocessen*. Vårt förslag är att ha *en* examinator på arbetets helhet (alltså både uppsats och medieproduktion), som *tillsammans* med handledare gör den slutgiltiga bedömningen.

I mötet med nationella och internationella kollegor är vi stärkta i övertygelsen att våra resultat är viktiga och i framkant av den högskolepedagogiska diskussionen när det gäller integrationen av vetenskapliga och medieproducerande perspektiv. Detta syns inte minst i de öppningar för internationella samarbeten som projektet initierat.

Vi ser emellertid inte att utvecklingsarbetet slutar i och med denna rapport utan vi planerar att fortsätta arbetet med våra frågeställningar och genomföra det vi och studenterna arbetade fram under våren 2014. Därför har vi inför vårterminen 2015 vidareutvecklat den didaktiska designen för Examensarbetskursen i Visuell kommunikation.

Referenslista

- Augustsson, Dennis (2012). *Teori och gestaltning – En diskursanalys kring begreppen inom K3, Malmö Högskola* Kandidatsuppsats i Bildpedagogik, Konstfack, Stockholm: DIVA.
- Ehn, Pelle (1998). 'Manifesto for a Digital Bauhaus' *Digital Creativity*, 1998: Vol 9, No 4, pp 207-216.
- Göthlund, Anette & Lindh, Ulla (2009) Intermezzo – A performative research project in teacher training, *International Journal of Education through Art*, 6(2):197-212
- Göthlund, Anette m.fl (2011) Kunskapens framträdandeformer. Ett projekt om kunskapsutveckling och en högskolepedagogik med dubbelt perspektiv: teori och gestaltning i *Resultatdialog*, Vetenskapsrådets rapportserie 7:2011 Stockholm; Vetenskapsrådet
- Lindstrand, Fredrik och Selander, Staffan (2009) *Estetiska läroprocesser*. Lund. Studentlitteratur
- Melin, Margareta (2012) 'Olikhet som resurs' Ingår i M Melin & E Johansson (red) *Inkluderande möten i högskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Melin, Margareta (2013) *Searching for In-between spaces of knowledge*. Paper for Nordmedia13: Defending Democracy, 8-11th August 2013; Division 6: Media Literacy and Media Education.
- Reimer, Bo (2005). 'Estetik i ett digitalt Bauhaus' i Ulf Lindberg & Bo Reimer *Bildning och estetik i utbildning. Rapporter om utbildning*, Malmö högskola 5/2005.
- Rose, Gillian (2011) *Visual methodologies*. London: SAGE publ.
- Selander, Staffan och Kress, Gunther (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts
- Schön, Donald A. (2011) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Farnham: Ashgate Publishing Limited