

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Pedagogisk reflektion

Akademisk och professionell litteracitet i en miljöstrategisk kontext – ett kollegialt utvecklingsarbete

Christel Persson¹, Johan Landgren² & Johan Blomgren²

Högskolan Kristianstad

¹Fakulteten för naturvetenskap, Avdelningen för miljövetenskap

²Avdelningen för bibliotek och högskolepedagogik

Inledning

Syftet med denna reflektion är att belysa den dubbla skolning som studenter inom en tvärvetenskaplig miljöstrategutbildning genomgår; dels i en akademisk kontext, dels mot en framtida yrkesroll inom ett komplext och föränderligt hållbarhetsfält. I bidraget behandlas dessa frågor under ett och samma begreppsparaply: akademisk och professionell litteracitet.

Utgångspunkt för reflektionen är en seminarieserie med lärarlaget för miljöstrategprogrammet vid Högskolan Kristianstad (HKR) som genomfördes under höstterminen 2024, samt det projekt om en ”akademisk slinga” som föregick seminarieserien. Bidraget lyfter utmaningar och möjligheter i den tvärvetenskapliga didaktiken, samt behovet av kollegial samsyn för att stärka undervisningen så att studenterna uppnår både akademisk och professionell litteracitet.

I bidraget diskuteras hur lärarna förhåller sig till ämnet miljöstrategi, studenters akademiska litteracitet och relevanta yrkeskompetenser för miljöstrateger. Fokus ligger på hur programmets förutsättningar och lärarnas didaktiska strategier, mål och metodik diskuteras inom lärarylaget. Särskild vikt läggs vid utmaningar kopplade till studenters läsande och skrivande, ämnesidentitet, metodologisk mångfald och hur olika disciplinära traditioner påverkar kursdesign, undervisning, handledning och bedömning.

Bakgrund

Miljöstrategiprogrammet – en tvärvetenskaplig utmaning och möjlighet

Miljöstrategiprogrammet vid HKR ges på distans och utgör en tvärvetenskaplig utbildningsmiljö där naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga och humanekologiska perspektiv integreras. Programmets övergripande syfte är att utveckla studenternas förmåga att analysera, kommunicera och strategiskt hantera komplexa miljö- och hållbarhetsfrågor. Denna bredd präglar också lärarylaget, som består av både forskare med djup ämnesexpertis och lärare med mer övergripande akademiska och pedagogiska kompetenser.

Inom forskningen framhålls att tvärvetenskapliga utbildningar ofta präglas av osäkerhet både hos studenter och lärare, eftersom olika epistemologiska traditioner, texttyper och kunskapssyner möts (Kennedy et al., 2025; Heen & Nustad, 2023; Meister, 2001). Studenter behöver navigera mellan flera ämneskulturer, vilket kan göra det svårt att utveckla stabila studiefärdigheter. Likaså kan lärarna uppleva osäkerhet när de rör sig utanför sin egen disciplinära komfortzon. På miljöstrategiprogrammet blir denna dynamik tydlig, inte minst genom den heterogenitet som präglar både studentgrupperna och lärarylaget. Samtidigt betonar högskoleförordningen (SFS 1993:100) vikten av progression och tydlighet gällande utbildningars vetenskapsteoretiska, metodologiska och pedagogiska angreppssätt.

Mot denna bakgrund blir behovet av en gemensam förståelse av programmets kärna central. En särskilt framträdande utmaning för miljöstrategiprogrammet gäller metodologisk mångfald. Studenterna ska

tillägna sig både kvantitativa metoder som statistisk analys och kvalitativa angreppssätt för datainsamling och tolkning. Detta kräver ett gemensamt ramverk inom lärarlaget, särskilt i handledning och examination av självständiga arbeten där skillnader i metodsyn riskerar att skapa otydlighet för studenterna.

Den samlade bilden är att miljöstrategiprogrammet erbjuder rika möjligheter till integrerat lärande, men att dessa möjligheter också förutsätter en strukturerad kollegial dialog om programmets syfte, innehåll och didaktiska principer.

Seminarieserien

Mellan september och december 2024 genomfördes en seminarserie i fyra delar tillsammans med delar av lärarlaget på miljöstrategiprogrammet. Insatsen leddes av två pedagogiska utvecklare, vilka också är medförfattare till denna text, Johan Landgren och Johan Blomgren. Den tredje författaren, Christel Persson, var en av deltagarna från lärarlaget. Åtta lärare deltog vid minst en av fyra träffar. Vid respektive träff deltog mellan fem och åtta lärare.

Seminarieserien följde en process i fyra steg: introduktion, fördjupning, konkretion och framåtblick. Under seminarseriens gång arbetade lärarlaget både tillsammans och i mindre grupper med aktuella problem och utmaningar hämtade från den egna verksamheten, under ledning av de pedagogiska utvecklarna. Utvecklarna stod alltså för den övergripande tematiken, i det här fallet akademisk och professionell litteracitet, medan deltagarna stod för den ämnesspecifika kontexten. Arbetsprocessen var inspirerad av ett tidigare utvecklingsarbete på gastronomiprogrammet vid HKR (Landgren, 2023).

Akademisk och professionell litteracitet

Sedan Lea & Street (1998) publicerade sin artikel "Student writing in higher education: An academic literacies approach" har litteracitetsbegreppet blivit allmänt vedertaget inom högre utbildning som förklaringsmodell för hur studenter lär sig akademiska färdigheter som att läsa och skriva vetenskapliga texter. Viss kritik har riktats mot den, bland annat för att den fokuserar för mycket på skriftlig kommunikation (se t.ex. Archer, 2006; Goodfellow, 2005). Denna kritik bör dock

förstås som förslag till utveckling av modellen snarare än kritik mot dess utgångspunkter. En sådan utveckling är att tala om kommunikation i en vidare definition som inte bara handlar om skrivande. Överlag vittnar modellens genomslag inom såväl undervisning som forskning om dess långtgående användbarhet (se t.ex. Bassett & Macnaught, 2025; Lea & Street, 2006; Maldoni & Lear, 2016; Wingate, 2011).

En viktig utgångspunkt för akademisk litteracitet är att studenters akademiska färdigheter inte bör ses som avgränsade instrumentella färdigheter, utan som praktiska och kommunikativa handlingar med såväl generella som ämnesspecifika uttryck, vilka utförs i en specifik akademisk kultur (Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Lea & Street, 1998, 2006; Thies & Rosario, 2019). Med kultur menar vi här det språk och de värderingar och beteendemönster som är accepterade inom en specifik grupp. Viktigt att uppmärksamma är att en kultur inte per definition är homogen. Detta gäller definitivt för en tvärvetenskaplig miljö som miljöstrategiprogrammet, vilken är en heterogen kultur bestående av flera subkulturer.

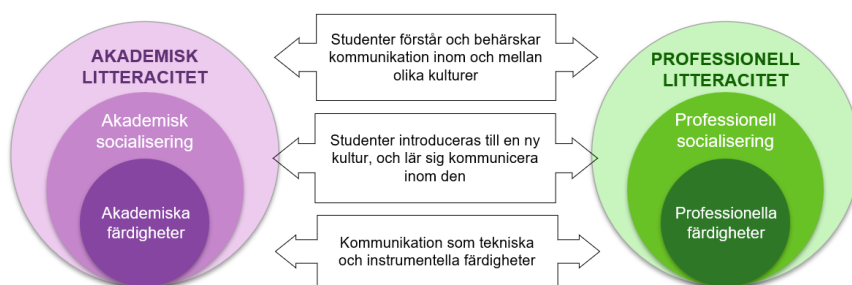
Lea & Streets (1998) modell för akademisk litteracitet utgår från tre nivåer (se figur 1 nedan): akademiska färdigheter, akademisk socialisering och akademisk litteracitet. Den första nivån fokuserar på det rent instrumentella i färdigheterna, den andra nivån på den specifika ämneskulturen och den tredje nivån på den akademiska kulturen som helhet. Enligt modellen är det först när studenterna förstår och lär sig agera inom samtliga dessa dimensioner som de fullt ut kan sägas behärska de akademiska färdigheterna på ett självständigt vis.

Men studenter idag förväntas inte bara förvärva akademisk litteracitet utan också vad vi här väljer att kalla professionell litteracitet. De flesta utbildas nämligen inte för att enbart verka inom akademien, utan har också viktiga roller att inta i det kommande yrkeslivet. Ett yrkesliv som står inför stora utmaningar, orsakade av bland annat den tekniska utvecklingen, det osäkra omvärldsläget och de pågående klimatförändringarna. Särskilt det senare är av relevans för blivande miljöstrateger, då arbetsbeskrivningar inom både näringsliv och offentlig sektor sannolikt kommer att förändras i takt med att effekterna av klimatförändringarna blir mer kännbara. Detta ställer höga krav på fältet miljöstrategi

och miljöstrategiprogrammet, då ett centralt utbildningsuppdrag är att förbereda studenterna för arbetslivet (SFS 1992:1434).

Klimatförändringarna påverkar samtidigt inte bara de som arbetar med miljöfrågor. Redan 2005 skrevs det in i högskolelagen (SFS 1992:1434) att alla lärosäten ska inkludera hållbar utveckling som del av sina utbildningar. Vad det innebär har diskuterats under lång tid, och ett viktigt bidrag ger Brundiers et al. (2021). I sin artikel diskuterar de ett antal centrala färdigheter för hållbarhet inom högre utbildning, samt presenterar ett vidareutvecklat ramverk av det som tidigare tagits fram av Wiek et al. (2011). Dessa färdigheter menar vi är särskilt viktiga för att förstå en miljöstrategis arbetsuppgifter. Vi inkluderar de därför under det som vi benämner professionella litteraciteter.

I detta bidrag kommer vi dock inte gå närmare in på vilka dessa akademiska eller professionella färdigheter är. Istället vill vi presentera ett arbetssätt som vi menar kan underlätta kollegiala diskussioner kring båda dessa typer av färdigheter. Vi utgår här från en förståelse av färdighetsbegreppet som tar sin utgångspunkt i modellen om akademisk litteracitet. Då det finns flera likheter mellan hur akademiska och professionella färdigheter kan förstås prövar vi ett gemensamt och inkluderande litteracitetsperspektiv (se figur 1).



Figur 1. Akademisk och professionell litteracitet. Utvecklad med inspiration från Lea & Street (1998) och Thies & Rosario (2019).

Under de snart trettio år som gått sedan Lea & Street presenterade sin modell har mycket forskning om akademisk litteracitet gjorts. En viktig milstolpe brukar tillskrivas Wingate (se t.ex. 2011, 2018), som i flera artiklar jämfört effekten av två typer av insatser: sådana som ligger vid

sidan om ordinarie undervisning och genomförs av utomstående lärare med särskild kompetens i akademiskt skrivande (hädanefter benämnda språklärare), samt sådana insatser som är tydligt integrerade i programkontexten och utförs självständigt av ämneslärare eller av ämneslärare i samarbete med språklärare. Wingates resultat, som också stöds av senare forskning, visar att de insatser som är tydligt integrerade är mer uppskattade av studenter och ger ett bättre resultat (se t.ex. Macnaught et al. 2022; Ticha et al. 2024; Hakim & Wingate, 2025).

Kollegialt förändringsarbete

Mot denna bakgrund blir samarbetet och kommunikationen inom lärarlaget avgörande. I arbetet har vi därför hämtat inspiration från Timperleys (2013) modell för professionellt lärande, som betonar hur lärarlag genom strukturerade samarbeten och tydliga problemformuleringar kan utveckla sin undervisning. Timperleys koppling mellan lärande och utveckling överensstämmer också med Mårtensson och Roxå (2016) som framhåller att kollegial utveckling blir mest framgångsrik när den är relevant för lärarnas vardag och bygger på meningsskapande, kollegiala processer.

Kollegiala processer kan skapa förutsättningar för delat ansvar och ökad professionell tillit, vilket bidrar till en mer hållbar utvecklingskultur inom institutionen (Kreber, 2019). Samtidigt finns det hinder som kan begränsa effekterna, såsom brist på tid, otydliga mandat, organisatoriska hierarkier och svårigheter att upprätthålla kontinuitet i samarbetet (Stensaker, 2018). En central utmaning ligger därför i att skapa strukturer som möjliggör långsiktigt engagemang och erkänner kollegialt lärande som en del av den akademiska kärnverksamheten.

Metod

Resultatet grundas dels på de erfarenheter författarna gjort under seminareseriens gång, dels på reflekterande tematisk analys (Braun & Clark, 2021) av det material deltagarna tagit fram. Metoden utgår från att insamlad data blir mer meningsfullt när den analyseras av personer med god förståelse för kontexten (Byrne, 2022). I resultatet lyfter vi också det arbete som sedan tidigare gjorts på miljöstrategiprogrammet, bland annat genom ”Projekt akademisk slinga”. Detta då projektet varit

en viktig utgångspunkt för seminarierien, samt diskuterades vid ett flertal tillfällen.

Resultat

Under seminarierien utkristalliserades fyra övergripande teman, vilka utgör stommen för denna sammanställning: heterogenitet, tydliggörande och synliggörande, studentaktivitet, samt samsyn och insyn. Temana diskuterades både i helgrupp och i de mindre arbetsgrupper som deltagarna delades in i under träffarna.

Heterogenitet

Uppenbart var att programmet har ett antal utmaningar relaterat till heterogenitet, vilka diskuterades under samtliga träffar. En övergripande fråga som lyftes flera gånger var: Vad är egentligen ämnets och programmets kultur? En grupp uttryckte det som att "ibland blir det krock".

Den första utmaningen gäller ämnesinnehållet. Programmet är tvärvetenskapligt, med en blandning av naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga kurser. Det innebär bland annat att studenterna behöver tillgodogöra sig såväl kvalitativa som kvantitativa metoder, vilket är en utmaning inte minst vid handledning av examensarbeten. En grupp menade att det skulle behövas en uttalad metodkurs för studenterna.

Den andra utmaningen gäller mängden och variationen av texttyper. En grupp formulerade det som att det finns en "mångfald av litteratur/texter genom utbildningen" som studenterna förväntas kunna läsa och skriva. Detta konstaterades även i projektet om akademisk slinga.

Den tredje utmaningen gäller antagningen, då flera av kurserna som ingår i programmet också går att läsa fristående. Flera deltagare poängterade att detta gör att studentantalet varierar stort, vilket leder till svårigheter i arbetet med progressionen från en kurs till nästa.

Den fjärde utmaningen gäller studenternas bakgrund, motivation och arbetsinsats. Även om utbildningen genomförs på heltid uttryckte lärarna att flera studenter samtidigt är yrkesverksamma på heltid, vilket försvårar planering och studier i form av grupparbeten. Flera av

deltagarna lyfte också att det är en stor bredd i hur förberedda studenterna är för högre utbildning. Att läsa olika texttyper, lässtrategier och ta till sig lärarnas skriftliga omdömen lyftes särskilt fram som nyckelområden. En deltagare kommenterade det på följande sätt: ”Studenter förstår inte vad vi talar om”.

Den femte utmaningen gäller lärarnas heterogenitet. Vissa har en akademisk grundutbildning med kompletterande vidareutbildning, medan andra är verksamma som forskare med djup ämnesexpertis. Därtill varierar intresset för, och kompetensen inom, högskolepedagogik.

Tydliggörande och synliggörande

Deltagarna poängterade vid flera tillfällen vikten av att tydliggöra för studenterna vad som förväntas av dem. Detta med tanke på den stora heterogenitet som råder. En deltagargrupp ställde ett antal frågor till det övriga kollegiet, bland annat formulerat som: Hur ser det ut med anvisningar? Hur är de formulerade? Vad tar vi för givet att studenterna förstår?

Flera av deltagarna poängterade vikten av att synliggöra dels den akademiska kontexten, dels den ämnesspecifika. En deltagare uttryckte det som att lärarlaget behöver formulera en tydlig ”förväntansnivå”, en annan kollegas utsaga var att lärarna behöver ”uppmärksamma, men inte skrämma iväg” studenterna. Förslag på hur detta kunde göras var bland annat: gruppseminarium för läsning och skrivande av akademiska texter med autentiska exempel, att inkludera obligatoriska moment i kursen för att säkerställa att studenter kommer i gång med bland annat informationssökning och läsning, samt att undersöka om lärarnas ”kontaktid med studenterna” kunde utökas för att bättre stödja dem.

Studentaktivitet

Återkommande under gruppdiskussionerna var en önskan om att studenterna skulle vara mer aktiva i sitt lärande. Flera deltagare poängterade att det faktum att utbildningen går på distans medför särskilda utmaningar gällande detta. En grupp funderade över hur digitala möten kan utvecklas så att studenterna blir mer ”aktiva och även leder diskussionen”. De påtalade vidare att förmågorna att ta ansvar, samarbeta och kommunicera är viktiga för att göra dem ”eftertraktade på arbets-

marknaden”. En annan grupp formulerade att en bättre förståelse för läsprocessen kan leda till större ansvarstagande för det egna lärandet, vilket i förlängningen kan leda vidare till ökad aktivitet och ”fördjupade ämneskunskaper”.

Samsyn och insyn

I såväl diskussionerna som i den interna rapporten från projektet om akademisk slinga lyftes vikten av att synkronisera vilka texttyper och examinationsformer som används inom programmet, med målet att det ska bli mindre spretigt. Också vikten av tydlig progression mellan kurserna nämns, liksom ett förslag om att utveckla en gemensam guide för kamratgranskning och opponering. Då programmet går på distans uppmärksammades särskilt vikten av samsyn kring de digitala mötesrummen. En grupp formulerade det som att dessa är ”verktyg som används i alla kurserna på hela utbildningen”. De föreslog att det skulle finnas en ”gemensam programområdespolicy” för detta som används vid genomförandet av utbildningens samtliga kurser. De framförde också att det är viktigt att denna togs fram gemensamt då det kollegiala perspektivet är en betydelsefull aspekt – ”oavsett intresse och typ av undervisning, är det bra att lyssna på allas erfarenheter”.

Diskussion

Resultatet visar att arbetet med akademisk och professionell litteracitet inte bör ses som en separat pedagogisk fråga, utan som en central del av utbildningen. Att skriva, läsa och resonera inom hållbarhetsfältet innebär att delta i en tvärvetenskaplig diskussion om värden, kunskap och ansvar. Att utbilda framtidens miljöstrateger innebär att rusta studenter för en verklighet präglad av komplexitet, förändring och ovisshet. Akademisk och professionell litteracitet blir i detta sammanhang inte bara verktyg för lärande, utan grundläggande former för tänkande och ansvarstagande i en framtida yrkeskontext. Här menar vi att den utvecklade litteracitetsmodellen (figur 1, s. 58) kan synliggöra de olika kulturer som såväl studenten som den yrkesverksamma miljöstrategen verkar inom.

Vårt att uppmärksamma är att utmaningar relaterade till generativ artificiell intelligens (AI) inte lyftes i någon större utsträckning under

seminarieserien. Detta kan bero på att användningen av verktyg som ChatGPT och Microsoft Copilot då ännu var marginell, samt att de andra utmaningarna upplevdes som mer akuta för lärarlaget. Användningen och utvecklingen av dessa verktyg går dock snabbt, vilket påverkar undervisningen för både akademisk och professionell litteracitet.

I detta sammanhang framstår det litteracitetsperspektiv som prövats som särskilt relevant. Även om generativ AI i viss mån kan fungera som stöd på nivån akademiska färdigheter, såsom i hjälp med språk, struktur eller idéutkast, kan teknologin inte ersätta den socialisering och situerade förståelse som krävs för att självständigt kunna agera inom såväl akademiska som professionella kulturer. Snarare synliggör utvecklingen av AI behovet av att explicit arbeta med litteracitet som praktik, där studenter tränas i att tolka, värdera och positionera texter i relation till syfte, mottagare och sammanhang.

För framtida miljöstrateger blir frågan därmed inte om AI-verktyg bör användas eller inte, utan snarare hur de kan användas på ett ansvarsfullt sätt. Utifrån en sådan förståelse kan professionell och akademisk litteracitet beskrivas som förmågan att formulera, kritiskt granska och vidareutveckla kunskapsunderlag som ofta produceras i samspel med digitala verktyg, samt att ta ansvar för de slutsatser och rekommendationer som kommuniceras. Det kollegiala arbete som beskrivs i detta bidrag kan i detta ljus ses som ett sätt att stärka utbildningens relevans i en föränderlig kunskapsmiljö.

Som beskrivits har miljöstrategprogrammet ett antal utmaningar att förhålla sig till, vilket sätter det kollegiala samarbetet i fokus. Programmet är tvärvetenskapligt, studentgruppen och lärarlaget är heterogent och antalet studenter på kurserna varierar. Samtidigt menar vi att utbildningen har ett ansvar att på ett meningsfullt sätt synliggöra såväl de akademiska förväntningarna som de arbetsuppgifter som en framtida miljöstrateg kan förväntas möta. Trots allt läser de flesta studenter närför tiden ett sammanhållet program och inte enskilda kurser, vilket i kombination med det krav på studentcentrerad undervisning som gällt sedan 2015 (Universitetskanslerämbetet, 2015), ger goda argument för att lärarlag bör se på sina utbildningar som sammanhängande helheter och inte som löst sammanförda kurser.

Flera led i det arbetet har redan genomförts på miljöstrategiprogrammet. I denna diskussion vill vi dock föreslå ytterligare ett par vägar framåt, med fokus på akademisk och professionell litteracitet. Särskilt intressant att fundera över är om den komplexitet som tvärvetenskapligheten innebär kan ses som en möjlighet.

Ett återkommande tema under seminarieriet var behovet av en gemensam förståelse och samsyn kring vad det innebär att utbilda framtidens miljöstrateger. Lärarlaget uttryckte ett starkt engagemang för hållbarhetsfrågor, men också osäkerhet kring balansen mellan akademiska krav och yrkesrelevans. Här finns det utrymme för fortsatta gemensamma diskussioner. Samtidigt vill vi poängtera att samsyn inte betyder att alla delar av utbildningen ska likna varandra. Det viktiga är snarare att tydliggöra och kommunicera skillnaderna på ett sätt som är meningsfullt för studenterna. Det arbetsliv som väntar framtida miljöstrateger är komplext, men så länge komplexiteten är logisk för dem torde det inte vara något problem.

En viktig lärdom är att samlärande – mellan studenter, mellan lärare och mellan student och lärare – behöver ses som en pedagogisk resurs i den specifika ämneskulturen. Att gemensamt utforska begrepp, texter och strategier kan skapa fördjupad förståelse och minska upplevelsen av ensamhet och ovisshet (Timperley, 2013). Ett tvärvetenskapligt lärarlag rymmer per definition olika pedagogiska och metodologiska utgångspunkter. Detta är en resurs för utbildningen, men kan också leda till oenighet kring vad som är centralt i miljöstrategiskt arbete.

Variation råder till exempel i synen på datainsamling: vissa föredrar kvantitativa analyser, andra förespråkar kvalitativa metoder. I resultatet framgår det att studenterna behöver en större förståelse för de olika metoderna. Men kanske skulle också lärarna behöva diskutera, och kanske till och med vidareutbilda varandra, i samtliga metoder som är relevanta för miljöstrategområdet. Det skulle kunna skapa större förståelse för den bredd av perspektiv som ryms inom ämnesområdet, samt leda vägen för både samsyn och insyn i varandras expertområden.

En annan väg framåt kan vara att kontinuerligt kartlägga progressionen i akademiskt läsande och skrivande, samt definiera och tydligt

synliggöra olika texttyper genom utbildningen. Att återanvända viss litteratur i flera kurser kan också bidra till kontinuitet och fördjupning.

Tydligt är att det finns fortsatta behov av kollegial dialog för att skapa samsyn kring sådant som begrepp, progression och undervisningens syfte. Att samlas kring konstruktiv länkning (Biggs, Tang & Kennedy, 2022) – där lärandemål, undervisningsaktiviteter och examination hänger samman – är en framkomlig väg. Återigen handlar det inte om att minska heterogeniteten, utan om att förenkla och förtydliga där det är möjligt.

För att stärka den professionsförberedande dimensionen behöver undervisningsmoment och autentiska träningstillfällen som speglar verkligheten kontinuerligt planeras in under utbildningens gång. Vikten av att tränas i förmågan att lära sig att arbeta i heterogena grupper med verkliga case och undervisning i grupprocesser och gruppdynamik behöver aktualiseras och kommuniceras av lärarna. I detta arbete kan de färdigheter som Brundiers et al. (2021) presenterar vara en inspirationskälla. En annan kan vara den modell vi lyft fram, i vilken både de akademiska och de professionella färdigheterna förstås utifrån ett litteracitetperspektiv.

Viktigt att påminna sig är slutligen att förändringsarbete är en långsam process och att utbildningsprogram är mycket komplexa organisationer (Mårtensson & Roxå, 2016; Stensaker, 2018). En insats som denna seminarierie kan alltså inte förväntas leda till omedelbara och stor-slagna förändringar. Vad den däremot kan göra är att öppna upp för samtal och samarbeten som, om de upprätthålls, kan leda till mer samsyn, insyn och kollegialt lärande.

Om författarna

Christel Persson, universitetslektor, docent i naturvetenskapernas didaktik med inriktning hållbar utveckling. Undervisande lärare i kurser om bland annat miljöpsykologi, projektledning, miljöinnovation och arbetsmiljö inom miljöstrategiprogrammet (NV-fakulteten) samt excellent lärare vid Högskolan Kristianstad.

Kontakt: christel.persson@hkr.se. ORCID: 0000-0002-9305-1215.

Johan Landgren, pedagogisk utvecklare vid Högskolan Kristianstad med inriktning mot akademisk litteracitet och hållbar utveckling.

Kontakt: johan.landgren@hkr.se. ORCID: 0000-0002-7384-3215.

Johan Blomgren, pedagogisk utvecklare vid Högskolan Kristianstad med inriktning mot akademisk litteracitet.

Kontakt: johan.blomgren@hkr.se.

Referenser

- Archer, A. (2006). A Multimodal Approach to Academic 'Literacies': Problematising the Visual/Verbal Divide. *Language and education*, 20(6), 449–462. <https://doi.org/10.2167/le677.0>
- Bassett, M., & Macnaught, L. (2025). Embedded approaches to academic literacy development: A systematic review of empirical research about impact. *Teaching in Higher Education*, 30(5), 1065–1083. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2354280>
- Biggs, J.B., Tang, C. & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5 uppl.). Open University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021) One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?, *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352, <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Qual Quant*, 56, 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>

- Eklund Heinonen, M., & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk - om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2), 133–138. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/772>
- Goodfellow, R. (2005). Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university. *International Journal of Educational Research*, 43(7–8), 481–494. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.005>
- Hakim, A., & Wingate, U. (2025). Collaborative approaches to embedding academic literacy instruction in the curriculum: examples from UK universities. *Studies in Higher Education*, 50(8), 1730–1742. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2397695>
- Heen, L. B., & Nustad, S. H. (2023). *Review of the research literature on interdisciplinary education*. Centre for Interdisciplinary Education. <https://www.uio.no/inted/om%20INTED/hva-gjor-vi/opplastet-til-nettsidene-i-mappen-hva-gjor-vi/review-of-the-research-literature-on-interdisciplinary-education.pdf>
- Kennedy, M., Alterator, S., Morse, M., Rudner, J. & Hodge, B. (2025) ‘Co-creative pedagogies: learning through uncertainty in higher education’, *Higher Education*, 91. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01444-w>
- Kreber, C. (2019). *Authenticity and the Scholarship of Teaching and Learning: The Transformatory Potential of Learning through Authenticity*. Routledge.
- Landgren, J. (2023). Överlämning, samsyn och transparens: kollegial utveckling av studenters akademiska litteraciteter. *Högskolepedagogisk debatt*, 2023:1, 8–26. <https://researchportal.hkr.se/sv/publications/%C3%B6verl%C3%A4mning-samsyn-och-transparens-kollegial-utveckling-av-studen/>
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

- Lea, M., & Street, B. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Macnaught, L., Bassett, M., van der Ham, V., Milne, J., & Jenkin, C. (2022). Sustainable Embedded Academic Literacy Development: The Gradual Handover of Literacy Teaching. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 1004–1022. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2048369>
- Maldoni, A. M., & Lear, E. L. (2016). A decade of embedding: Where are we now? *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(3), 1–20. <https://doi.org/10.53761/1.13.3.2>
- Meister, D. G., & Nolan, J. (2001). Out on a Limb on Our Own: Uncertainty and Doubt in Moving from Subject-Centered to Interdisciplinary Teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 103(4), 608–633. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00129>
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2016). Working with networks, microcultures and communities. I D. Baume & C. Popovic (Red.) *Advancing practice in academic development* (s. 198–211). Routledge.
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *The international journal for academic development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Ticha, I. K., Nakhooda, M., & Obi, U. N. (2024). The student voice on integrative teaching and learning of academic literacy at a South African university of technology. *Discover Education Research*, 3, Artikel 15. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00096-9>
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.

- Thies, L. C., & Rosario, V. (2019). Partners in a changing dance: embedding academic literacies in unit and course curricula. *Journal of Learning Development in Higher Education* (15). <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.538>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203–218.
- Wingate, U. (2011). A comparison of ‘additional’ and ‘embedded’ approaches to teaching writing in the disciplines. I M. Deane and P. O'Neill (Red.) *Writing in the disciplines* (s. 65–87). Palgrave Macmillan.
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349–364. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000264>