



Höskolan
Kristianstad

Höskole- pedagogisk debatt

Tema: Processinriktat
lärande

Nr 2, 2025

Högskole- pedagogisk debatt Nr 2 2025

Tema: Processinriktat lärande

© Respektive författare 2025

Open Access enligt Creative Commons CC-BY 4.0.

Högskolepedagogisk debatt 2025:2

ISSN 2000–9216

e-ISBN 2004–3929

Omslagsbild: © AnnSofi Hellström

Kristianstad University Press, 2025

Tryck: Scandinavian Print Group Sweden AB, Skarpnäck, 2025

Innehåll

Introduktion till temat Processinriktat lärande	7
<i>Ingela Beck</i>	

Goda exempel

Att samverka i examensarbete: möjligheter och utmaningar	11
<i>Nellie Gertsson, Lisa Källström, Christine E. Laustsen & Adina Strunk</i>	

Kan man som pedagog påverka studenternas gry och därmed öka deras möjligheter att slutföra utbildningen med goda resultat?	23
<i>Lisa Dessborn</i>	

Att handleda och examinera litteraturstudier på magisternivå: lärdomar från ett utvecklingsprojekt	34
<i>Ingela Beck, Eva-Lena Einberg, Pernilla Garmy & Marie Rask</i>	

Pedagogisk reflektion

Hur gör en annars? Processinriktat lärande som en given del inför estetiska examinationer	45
<i>Ann-Charlotte Ingschöld & Kristina Fredriksson</i>	

Inkludering av studenter med social ångest – reflektioner från en workshop	55
<i>Joakim Johansson & Zelal Bal</i>	

Person-centred supervision for doctoral students – a useful pedagogical approach?	66
<i>Christine E. Laustsen</i>	

Att vara och att bli lärare	76
<i>Elin Hjelm & Tammy Omfors MacInnes</i>	

Om tidskriften	84
----------------------	----

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.

Introduktion till temat Processinriktat lärande

Ingela Beck, Högskolan Kristianstad, Fakulteten för hälsovetenskap

Det är med stor glädje och stolthet jag är gästredaktör för detta nummer, som fokuserar på processinriktat lärande – ett ämne som jag finner intressant och engagerar mig i.

När väcktes detta intresse? Jag minns ett specifikt tillfälle. Jag var ny som lärare på sjuksköterskeprogrammet vid Högskolan Kristianstad och hade utsetts till kursansvarig för examenskursen. Det var i samband med förändringen i Högskoleförordningen (SFS 1993:100) år 2007, då sjuksköterskeprogrammet blev en utbildning som skulle inkludera ett examensarbete om minst 15 högskolepoäng. Från att det tidigare varit valbart för studenterna att genomföra ett självständigt examensarbete, blev det nu obligatoriskt. Från att ett tiotal studenter tidigare hade gjort ett sådant arbete, skulle nu ett åttiotal genomföra det, vilket innebar att en betydligt större andel studenter behövde en handledare och en examinerator. Detta innebar ett behov av betydligt fler handledare och examineratorer.

Handledning av examensarbeten upplevdes ofta som en utmanande och tidskrävande uppgift, med stor variation i hur handledningen genomfördes – vilket en aktuell studie visar är ett vanligt förekommande problem inom högre utbildning (Wallström & Samuelsson, 2023). Det fanns ett tydligt behov av fler lärare inom programmet som både kunde och ville handleda och examinera examensarbeten.

I samband med att jag deltog i en högskolepedagogisk kurs, *Att handleda studenter i grundutbildningen*, blev jag inspirerad till ett nytt upp-

lägg för handledning och examination av examensarbeten. Tillsammans med lyhörda, erfarna och kloka kollegor utvecklade vi en modell för handledning och examination av examensarbeten i omvårdnad, vilken fortfarande används vid högskolan. Modellen innefattar grupphandledning vid fem tillfällen samt två individuella handledningstillfällen. Den innehåller även tre seminarietillfällen – projekt-, mitt- och slutseminarium – där studenter, handledare och examinator deltar. Syftet med modellen är att sätta lärandeprocessen i fokus och samtidigt minska risken för att handledare och examinatorer gör olika bedömningar av examensarbetet.

Genom att också studenterna opponerar vid grupphandledningar och seminarier ger upplägget ökade förutsättningar för att studenterna blir aktiva även i andra students lärprocesser. Studenterna lär med och av varandra – ett tillsammans-skapande”. När studenter blir medvetna om att den tid de lägger på andras arbeten också är lärorik för dem själva, upplever de upplägget som meningsfullt. Viktigt är också att både handledare och examinator bidrar till studenternas lärandeprocess, och att lärandeprocessen blir synlig för studenterna, handledaren och examinatorn. Genom att handledare och examinator tillsammans följer arbetet vid seminarierna skapas en kontinuerlig dialog om arbetets kvalitet – något som Universitetskanslersämbetet (UKÄ) rekommenderar (Herjevik, 2020).

För att stödja handledare och examinatorer och göra arbetsuppgiften hanterbar, innefattar modellen även coachingmöten och samsynsmöten för handledare och examinatorer. Dessa möten syftar till att möjliggöra erfarenhetsutbyte och främja lärande även för handledare och examinatorer.

År 2007, när modellen infördes, kunde upplägget med ökat fokus på lärprocessen uppfattas som radikalt – och av en del till och med som olämpligt. Kritiken handlade framför allt om att examinatorn inte borde vara involverad i studenternas lärandeprocess, utan enbart delta vid bedömningen av slutprodukten. Idag hörs sällan den typen av kritik.

Det är med stort intresse jag har läst och tagit del av bidragen till detta temanummer som gett mig nya perspektiv på lärandeprocesser och vad som kan ha bidragit till mitt eget intresse och uthållighet i att utveckla

och införa modellen. Det var säkert flera än jag som kände passion och motivation i denna process och som jag minns det fick jag ett personcentrerat stöd av fina kollegor.

I detta nummer kan du läsa flera intressanta bidrag som utgår från processinriktat lärande. Ett exempel är Lisa Dessborns text där hon beskriver betydelsen av studenters förmåga att upprätthålla intresse och arbetsinsats över tid för att få framgång inom högre utbildning. Dessborn menar att lärare kan anpassa sin undervisning för att öka dessa förmågor. Christine E. Laustsen beskriver utifrån litteraturen personcentrerad handledning av doktorander och reflekterar över om det kan vara ett användbart pedagogiskt förhållningssätt. Ann-Charlotte Ingschöld och Kristina Fredriksson beskriver och diskuterar processinriktat lärande inom estetiska examinationer, och menar att examinationer som baseras på en transparent och detaljerad process kan öka studenters ansvarstagande. Joakim Johansson och Zelal Bals text beskriver utbildningspraktikers erfarenheter av att möta studenter med social ångest och lärarnas reflektioner över hur de kan förhindra att dessa studenter avbryter sina studier relaterat till oro och rädsla i undervisningssituationer. Elin Hjelm och Tammy Omfors MacInnes text är en reflektion över ett skifte, från att vara lärare i förskolan till att bli lärare på högskolan. De reflekterar bland annat om betydelsen av att finna en kollega att växa tillsammans med för att utvecklas i den nya professionen. Nellie Gertsson, Lisa Källström, Christine E. Laustsen och Adina Strunks bidrag beskriver utmaningar och möjligheter kring att samverka i examensarbeten. De menar att samverkan möjliggör ett ömsesidigt utbyte mellan högskolan och samhället och att kunskapen som skapas i examensarbeten kommer samhället till nytta. Slutligen beskriver det bidrag som jag skrivit tillsammans med Eva-Lena Einberg, Pernilla Garmy och Marie Rask ett utvecklingsprojekt med fokus på att handleda och examinera litteraturstudier på magisternivå som visar på en progression från kandidatnivå.

Förhoppningen är att bidragen väcker nya tankar, idéer och inspirerar dig i ditt arbete.

Referenser

- Herjevik, M. (2020). *Rättssäker examination* (4 uppl.).
Universitetskanslersämbetet.
<https://www.uka.se/download/18.16cf0f8c1849df46622152/1669103146069/Vagledning-2020-01-16-rattssaker-examination.pdf>
- Högskoleförordningen* (SFS 1993:100). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- Wallström, H., & Samuelsson, K. (2023). Ett motstridigt arbete –
Universitetslärare handleder studentuppsatser. *Högre utbildning*,
13(1), 72–84. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3972>

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.

Goda exempel

Att samverka i examensarbete: möjligheter och utmaningar

*Nellie Gertsson¹, Lisa Källström¹, Christine E. Laustsen²
& Adina Strunk³, Högskolan Kristianstad, Fakulteten för ekonomi¹,
Fakulteten för hälsovetenskap², Fakulteten för naturvetenskap³*

Inledning

Att samverka med det omgivande samhället är en av högskolornas lagstadgade uppgifter (SFS 1992:1434, 1 kap. 2§). Samverkan möjliggör ömsesidigt utbyte och att den kunskap och kompetens som finns vid högskolan kan komma samhället till nytta. Högskolan Kristianstads (HKR) strategi för 2021–2025, *Större bidrag till vårt samhälle*, betonar högskolans ambition att bidra till en positiv och hållbar samhällsutveckling (HKR, 2020). Strategin tydliggör också att högskolan ska profilera sig genom hur dess utbildningar utformas och genomförs, med fokus på att ge studenter kunskaper och färdigheter som efterfrågas på framtidens arbetsmarknader. Som ett led i detta blir samverkan med det omgivande samhället i utbildningarna viktigt.

Samverkan i utbildning kan ta sig många olika uttryck (Källström, 2023), där samverkan med en extern part i examensarbete är ett sätt att öppna upp för ömsesidigt lärande (Bjursell et al., 2017). Genom att knyta samman teori och praktik blir det enklare för studenten att förstå hur teori kan ha bäring på verkliga exempel (Berg et al., 2018) och dessutom ökar chanserna för samhällsrelevanta och intressanta examensarbeten (Dutton & Dukerich, 2006). Att se hur kunskap och färdigheter

kommer till nytta bidrar till studentens upplevelse av meningsfullhet, vilket i sin tur kan väcka motivation och engagemang (Vermount & Donche, 2017).

Trots alla fördelar som kommer med att öppna upp för samverkan i examensarbeten så indikerar en enkät som skickades ut på HKR sommaren 2024 att samverkan i samband med uppsatser är en relativt ovanlig företeelse på högskolan. Det finns utbildningar med hög förekomst av samverkan, men majoriteten av de svarande anger obefintlig eller låg förekomst av samverkan i samband med uppsatser¹. Enkäten visar också att den samverkan som finns vanligtvis sker med en lokal eller regional extern part, även om nationell och internationell samverkan förekommer. *När samverkan sker och i vilken omfattning* varierar också stort. Flera svarande anger dessutom att de finner frågan svår att besvara då de är osäkra på hur samverkan struktureras och formaliseras i uppsatserna.

Utifrån att samverkan med extern part i examensarbete verkar vara relativt ovanligt på HKR och att det i flera fall dessutom råder osäkerhet kring hur detta struktureras förefaller det finnas utrymme för utveckling. Detta ”Goda exempel” bygger på projektet ”Samverkan i examensarbeten med extern part – för lärande och relevans!” som genomförts inom ramen för kvalitetshöjande projekt på HKR 2024–2025. Genom att kartlägga hur tre vitt skilda program – Ekonomiprogrammet, programmet Miljöstrateg och Sjuksköterskeprogrammen – samverkar med omgivande samhälle i examensarbete, samt utforska studenternas, handledarnas och de externa parternas upplevelser, skapas en förståelse för möjligheter och utmaningar. Denna kunskap kan i sin tur utgöra en grund för att framåt utveckla mer och bättre samverkan.

Tre goda exempel

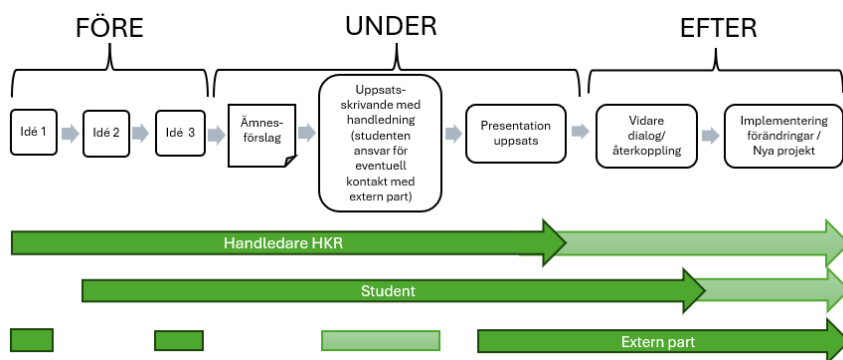
Samverkan i examensarbete sker på olika program på HKR. Vi lyfter här upp tre exempel från vitt skilda program: Ekonomiprogrammet, programmet Miljöstrateg och Sjuksköterskeprogrammen. Exempelen

¹ Enkäten skickades till 43 kursansvariga för examensarbete på HKR, varav 15 svarade.

åskådliggör olikheter men pekar också på likheter mellan programmen. Det är viktigt att betona att det finns variation även inom programmen i hur samverkan bedrivs inom ramen för examensarbete och att vi i denna text lyfter fram några typiska processer och exempel.

Ekonomprogrammet: samverkan för praktiskt relevanta frågeställningar

På Ekonomprogrammet är samverkan i samband med examensarbeten en relativt ovanlig företeelse och endast ett fåtal uppsatser genomförs i samverkan vid varje kurstillfälle. I de fall samverkan sker ligger tyngdpunkten på samverkan *före* uppsatskursen formellt startar (se Figur 1) i syfte att generera praktiskt förankrade frågeställningar och stärka uppsatsens relevans.



Figur 1. Ekonomprogrammet: process för samverkan i uppsatser.

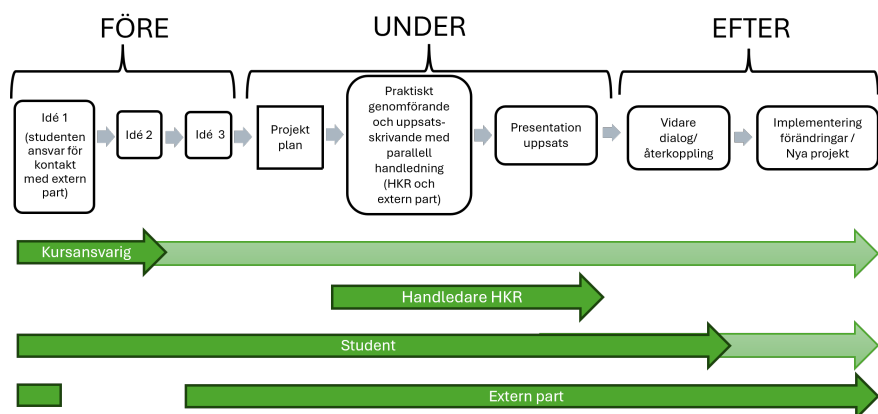
En uppsats i samverkan initieras vanligen av handledaren eller extern part som i dialog tar fram ett tema eller inriktning för en uppsats (idé 1). Handledaren blir sedan ansvarig för att rekrytera studenter till uppsatsen, via en handledarpresentation eller genom direkt dialog med studenter. Studenter och handledare diskuterar och utvecklar uppsatsidén vidare (idé 2). Handledare, studenter och extern part möts sedan för gemensam dialog för att lära känna varandra och skapa samsyn kring uppsatsen. Handledaren bidrar med kunskap om uppsatsprocessen och formella krav, extern part säkerställer den praktiska relevansen och studenterna utgår från sin kunskap från utbildningen och sina intresseområden. I dialog utvecklas uppsatsidén vidare (idé 3), vilken studenterna sedan tar med sig in i uppsatskursen.

När uppsatskursen formellt startar lämnar studenterna, precis som de studenter som inte skriver uppsats i samverkan, in ett uppsatsförslag och blir baserat på det tilldelade en handledare av kursansvarig. Den handledare som varit med att ta fram ämnet blir vanligen även formellt utsedd till handledare. Under uppsatskursen sker samverkan med extern part främst på studenternas initiativ och omfattningen varierar mycket. Kursen avslutas med en populärvetenskaplig muntlig presentation vilken extern part bjuds in till. Detta blir ett tillfälle för återkoppling och dialog där alla tre parter (studenter, handledare och extern part) möts igen. Efter avslutad kurs är det vanligt att studenterna och extern part fortsätter dialogen genom att studenterna till exempel kommer och presenterar sin uppsats i organisationen. Målsättningen är att uppsatsens resultat implementeras eller leder till förändring hos extern part. Det är också vanligt att handledaren och den externa parten fortsätter att hålla kontakten och samverkar i andra sammanhang.

Examinatorn har ingen kontakt med extern part och dess uppdrag förändras inte av att uppsatsen skrivs i samverkan. Kursansvarig involveras inte heller i någon större utsträckning i samverkan utöver att hen tilldelar handledare utifrån önskemål och arrangerar den populärvetenskapliga presentationen på högskolan.

Programmet Miljöstrateg: omfattande samverkan med involverad extern handledare

På programmet Miljöstrateg väljer majoriteten av studenterna att skriva examensarbete i samverkan. Samverkan sker främst *före* och *under* kursen (se Figur 2). Att examensarbetet ska skrivas i samverkan initieras alltid av studenten. Examensarbetskursen presenteras en termin innan kursstart och studenter uppmanas att själva hitta ämne och samverkanspart. På programmets digitala kursyta finns en databank som stöd med kontakter och tips som kursansvarig uppdaterar och samverkansparter hittas via studentens egna nätverk eller databanken.



Figur 2. Programmet Miljöstrategi: process för samverkan i uppsatser.

I samråd med extern part tar studenten fram en första idé (idé 1), som därefter kan diskuteras med kursansvarig för att säkerställa att den uppfyller kursens krav (idé 2). Studenten utvecklar sedan idén vidare med stöd av den externa parten (idé 3) och formulerar en projektplan. Planen lämnas in till examinator senast vid kursstart. När den godkänts tilldelas studenten en handledare från HKR och projektet kan börja. Detta innebär att handledaren inte är aktiv i samverkans inledande fas.

Under skrivandet av examensarbetet får studenten parallell handledning från HKR och extern part. HKR-handledaren säkerställer vetenskaplig grund, relevanta metoder och uppfyllnad av uppsatsens formella krav. Den externa handledaren fokuserar på det praktiska genomförandet och arbetets samhällsrelevans. Det finns ingen etablerad rutin för kommunikation mellan handledarna.

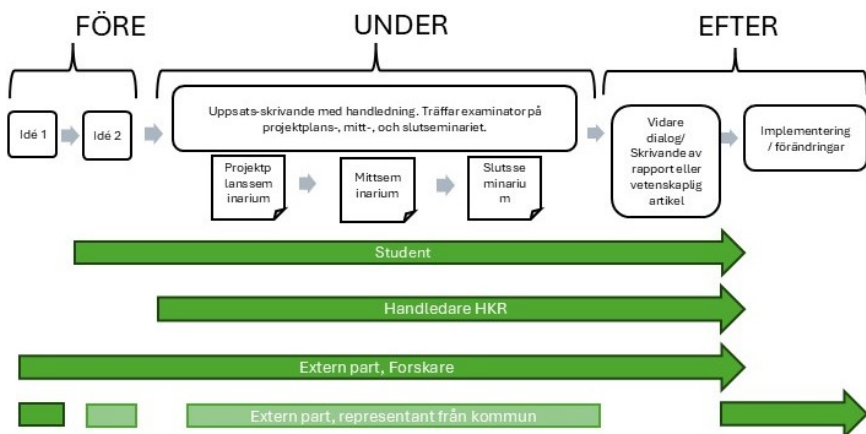
I slutet av kursen genomförs en muntlig presentation med opponering via det digitala mötesverktyget Zoom, där både extern part och representeranter från HKR är välkomna att delta. Utöver att vara ett examinerande moment ger presentationen möjlighet till återkoppling och dialog mellan student, handledare, examinator och övriga deltagare. Efter kursens slut brukar studenten även presentera sitt arbete hos den externa parten, och det händer att resultaten publiceras i sociala medier samt bidrar till förändring eller implementeras i verksamheten.

Examinator har ingen kontakt med extern part förrän vid den muntliga presentationen. Kursansvarig kan däremot involveras i flera skeden: före kursstart (uppdatera databanken), i början av kursen (som bollplank för extern part), under kursens gång (vid eventuella problem) samt i slutet (som moderator vid presentation och opponering).

Sjuksköterskeprogrammen: samverkan inom ramen för pågående forskningsprojekt

På sjuksköterskeprogrammet på grundnivå är det i dagsläget endast ett fåtal studenter som genomför sitt examensarbete i samverkan. Däremot genomför en del studenter, cirka 25 % på sjuksköterskeprogrammen på avancerad nivå, sina examensarbeten i samverkan. Samverkan initieras i huvudsak av forskare på högskolan och kontakten med extern part sker därmed indirekt genom forskarna som i sin tur har kommunala samverkanspartners i sina forskningsprojekt. Detta möjliggörs genom att sjuksköterskeprogrammen samverkar med forskningsplattformen Hälsa i Samverkan där forskare och åtta kommuner har olika forskningsprojekt i samverkan.

Via forskningsplattformen finns det möjlighet att skicka in idéer till examensarbete till en idédatabank (se Figur 3). Här skickar främst forskare in idéer till uppsatser med koppling till pågående forskningsprojekt, men även personer från samverkanskommunerna bidrar utifrån de områden där de ser ett behov av ny kunskap (idé 1). När studenterna börjar spana på område och frågeställning för sin uppsats så introduceras de till idédatabanken av kursansvarig för uppsatskursen. Studenterna och forskaren har sedan en dialog om uppsatsens utformning och vid behov involveras kursansvarig i denna diskussion. Första dialogen utgår från idé 1 där eventuella anpassningar utifrån lärandemål eller egna önskemål kan göras (idé 2). Om praktiskt möjligt blir forskare inom projektet utsedd till handledare eller examinator.



Figur 3. Sjuksköterskeprogrammen: process för samverkan i uppsatser.

Samarbetet med forskningsplattformen är unikt och möjliggör att handledare/forskare/examinator till examensarbeten som skrivs i samverkan tilldelas extra handledningstid för att stötta i frågor kopplat till samverkan. Det finns även stöd i form av en mall för överenskommelse vid examensarbete inom ramen för befintligt forskningsprojekt som tydliggör vad som gäller för insamling och förvaring av data samt publicering av resultat (se Forskningsplattformen Hälsa i Samverkan, 2023). Områden som är relevanta för sjuksköterskestudenter berör ofta området hälsa eller andra känsliga frågor där etisk prövning behövs vid empiriska studier. Detta har i regel redan sökts och godkänts inom de forskningsprojekt som finns inlagda i idédatabanken och därför kan det vara extra fördelaktigt för studenterna att involvera sig i ett befintligt projekt.

Studenterna har ett projektplansseminarium samt mitt- och slutseminarium där samverkan med alla parter kan ske. Under uppsatskursen kan studenter, handledare och extern part, det vill säga forskare eller representanter från kommunerna, därutöver träffas för att ha en dialog om processen och upplägget. Forskarna och representanter från kommunerna kan delta på slutseminariet för att få en populärvetenskaplig presentation och på så sätt ta del av studiens resultat, eller så kan studenterna i efterhand presentera studien ute i kommunerna. Vanligtvis fortsätter samarbetet mellan forskaren och studenterna efter kursens

avslut där en rapport om studien eller en vetenskaplig artikel för publicering i vetenskaplig tidskrift skrivs fram.

Jämförelse: likheter och olikheter mellan de tre programmen

Våra tre exempel på hur samverkan med extern part i examensarbete kan genomföras skiljer sig åt både gällande hur omfattande samverkan är och gällande i vilka delar av uppsatsprocessen samverkan sker. Det blir också tydligt att vem som initierar och ansvarar för samverkan kan variera och att handledare och kursansvariga kan spela olika roller i detta sammanhang. På Ekonomiprogrammet och Sjuksköterskeprogrammen är det tydligt att ansvaret för samverkan och handledning av examensarbetet ligger på högskolans representanter, medan den externa parten ges större utrymme och inflytande på programmet Miljöstrateg, där den externa parten även hänvisas till som en extern handledare. Detta återspeglas också i examensarbetenas bidrag, där miljöstrategerna har ett tydligt fokus på praktisk tillämpning medan ekonomerna och sjuksköterskorna lägger större vikt vid teoretiskt bidrag.

Även om det finns olikheter, så visar våra tre exempel på hur samverkan i examensarbete kan struktureras också på tydliga likheter. Oavsett hur samverkan genomförs så lyser till exempel en önskan om ökad relevans och en vilja att stärka studenternas lärande genom i alla tre exempel. Det blir också tydligt att det är viktigt att samverkan med extern part inleds tidigt, gärna innan uppsatskursen startar, så att uppsatsidén och frågeställningarna kan tas fram tillsammans. Det är även centralt att möjliggöra för den externa parten att ta del av slutresultaten. Gemensamt för de tre exemplen är också vikten av relationer: etablerade relationer med omgivande samhälle används, relationer utvecklas och relationer bibehålls efter avslutat examensarbete.

Studentens, handledarens och den externa partens upplevelser och perspektiv

Studenter, handledare, och externa parter som genomförde examensarbete i samverkan inom de tre program under 2024 har deltagit

i intervjuer eller svarat på en enkät med öppna frågor kring sina upplevelser².

Studenterna uppgav att skrivandet av ett examensarbete i samverkan generellt var roligt och givande, vilket hade en positiv inverkan på deras lärande. De upplevde att kontakten med en extern part som var intresserad av arbetet var en drivkraft och en fördel då den externa parten har praktisk kunskap och engagemang inom området och kan bidra med input från verksamhetens perspektiv. Vissa studenter kände sig dock begränsade av den externa partens önskemål och upplevde svårigheter med att tillgodose krav från både utbildningen och verksamheten. Andra studenter uppgav tvärtom att det faktum att ämnet var utpekat och relevant för en verksamhet ökade deras motivation och engagemang, vilket bidrog positivt till deras lärande. Några studenter uppgav att de hade önskat inbokade möten med extern part under hela processen, med kontinuerliga uppdateringar, för att skapa samsyn och förståelse för den externa partens perspektiv.

Handledarna upplevde också att det var roligt och givande med examensarbete som genomförs i samverkan trots förväntningar på högkvalitativa uppsatser och en del extra möten. Enligt handledarna hade det inte bara en positiv inverkan på studenternas lärande utan också det egna lärandet. De uppgav att studenterna visade på ökat intresse och motivation för examensarbetet samt fördjupad kunskap och förståelse för arbetets praktiska relevans. För handledare innebar samverkan möjligheter att utföra förstudier och analyser samt utveckling av deras professionella nätverk. Handledarna uttryckte viss oro för högre krav och mer arbete samt att kritik av studentarbete kunde påverka samarbetet med extern part negativt.

De externa parterna uppgav att det var roligt, inspirerande och motiverande att arbeta tillsammans med studenter. De upplevde att examensarbete i samverkan bidrog till lärande och ökad kunskap inom verksamheten. De menade samtidigt att det var en utmaning att hitta sin roll i samverkan och uttryckte önskemål om att bli involverade i hela processen. Utmaningar för extern part som forskare uppgavs vara roller

² Totalt inkluderade undersökningen 13 studenter, 9 handledare och 7 externa parter.

och förväntningar vid önskemål om vetenskaplig publikation efter examination. Utmaningar för extern part från externa verksamheter uppgavs vara brist på resurser.

Slutsatser

Vår jämförelse visar att det finns stor variation och flexibilitet i hur samverkan med extern part i examensarbetet kan ske, både gällande när, hur och omfattning. Vi vet sedan tidigare att examensarbeten i samverkan ger möjlighet till ömsesidigt lärande (Bjursell et al., 2017), där studenterna kan få verksamhetsspecifik kunskap och den externa parten får nya insikter utifrån att studenterna applicerat vetenskaplig teori och tagit itu med ett för verksamheten praktiskt problem. Tidigare forskning har även visat att studenternas lärande påverkas positivt utifrån att de får en ökad förståelse för hur teori kan ha bäring på verkliga exempel (Berg et al., 2018) och ökad motivation som kommer av att de kan bidra med insikter till den externa parten (jmf Vermount & Donche, 2017). Dessa styrkor med samverkan i examensarbete blir tydliga även i våra exempel, då samverkan ses som positivt och beskrivs som roligt, givande och lärande av så väl studenter som handledare och extern part oavsett upplägg. Vidare pekar Dutton och Dukerich (2006) på vikten av relationer bortom den egna organisationen för att uppnå intressanta och betydelsefulla forskningsprojekt och på liknande sätt har vi observerat hur relationer med omgivande samhälle bidrar till intressanta och viktiga examensarbeten.

Att det finns möjlighet till samverkan med extern part tycks alltså viktigare än *hur* denna samverkan struktureras och formaliseras. Den stora flexibiliteten gällande upplägg och omfattning av samverkan innebär stora möjligheter att hitta sin egen modell, där vi har identifierat några gemensamma nämnare som genomgående tycks vara viktiga: att relevans står i centrum, att man ser samverkan som relationellt, att samverkan sker tidigt i processen samt att resultatet återkopplas.

Även om examensarbete i samverkan med extern part har många positiva aspekter kan det likaså medföra en del utmaningar, såsom att balansera och tillgodose alla parter intressen. Trots att samverkan kan läggas upp på många olika sätt är det därför viktigt att det finns en tydlighet i de unika fallen och en klar ansvarsfördelning. Nedan

presenteras goda råd till studenter, handledare och externa parter som är på väg att ge sig in i samverkan i samband med ett examensarbete.

Råd för god samverkan

För studenter som planerar att genomföra examensarbete i samverkan är det avgörande att vara ute i god tid för att kunna planera för samverkan och träffa extern part och dra nytta av dess kompetens och kunskap. Studenten bör ta ett aktivt ansvar för sitt arbete och gärna nyttja sitt befintliga kontaktnät, inklusive tidigare kontakter från kurser med Verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Viktiga faktorer för ett framgångsrikt examensarbete i samverkan är en kontinuerlig och öppen dialog där studenten vågar framföra egna idéer och också vågar vara tydlig med vad som kan göras inom ramen för examensarbetet. Efter avslutad kurs bör studenten aktivt marknadsföra sitt examensarbete samt ta vara på kontakterna som skapats under arbetets gång.

För den som planerar att handleda ett examensarbete i samverkan är tydliga riktlinjer och rutiner, liksom en tidig avstämning av mål och förväntningar med alla inblandade parter, viktigt. Gemensamma uppstartsmöten och regelbunden kontakt med extern part rekommenderas. Den vetenskapliga processen och de akademiska kraven står i fokus, något som handledaren bör förmedla tydligt, samtidigt som den externa partens specifika kompetens välkomnas och tas tillvara. Handledaren behöver vara ett stöd för studenterna i relationen med extern part.

I sin tur bör den externa parten säkerställa att examensarbetet är relevant för verksamheten samt bidra till att förväntningar på varandra tydligt förtydligas. Det underlättar för studenterna om den externa parten är lyhörd och flexibel och öppen för att studenterna omformulerar och utvecklar initiala frågeställningar. Som extern part är man ett bollplank för student och handledare vid högskolan, och det underlättar om det finns förståelse för de akademiska kraven på examensarbetet. En enkel sak som att vara tillgänglig och snabb på att besvara e-post är viktigt. Närvaro av extern part vid studentens slutpresentation samt implementering av resultaten i verksamheten lyfter fram värdet av samverkan i examensarbete.

Referenser

- Berg, M., Fors, V., & Willim, R. (2018). *Samverkansformer. Nya vägar för humaniora och samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Bjursell, C., Dobers, P. & Ramsten, A-C. (2017). *Samverkansskicklighet. För personlig och organisatorisk utveckling*. Studentlitteratur.
- Dutton, J. E. & Dukerich, J.M. (2006). The relational foundation of research: An underappreciated dimension of interesting research. *The Academy of Management Journal*, 49(1): 21–26.
<https://doi.org/10.5465/AMJ.2006.20785497>
- Forskningsplattformen Hälsa i Samverkan. (2023). *Överenskommelse vid examensarbete inom ramen för ett befintligt forskningsprojekt inom omvårdnad/hälsovetenskap*.
<https://www.hkr.se/globalassets/avdelningar/forskning/forskningsplattformen-halsa/ok-vid-examensarbete-230517.pdf>
- Högskolan Kristianstad. (2020). *Strategi 2021–2025. Större bidrag till vårt samhälle*.
<https://www.hkr.se/globalassets/avdelningar/hogskolekansli/strategi-2021-2025.pdf>
- Högskolelag. (SFS 1992:1434). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
- Källström, L. (2023). Låt oss prata relevans och ömsesidigt lärande utan att fastna i ”vi har VFU på alla program”. *Högskolepedagogisk Debatt*, 2023:2, 65–68.
<https://researchportal.hkr.se/sv/publications/l%C3%A5t-oss-prata-relevans-och-%C3%B6msesidigt-l%C3%A4rande-utan-att-fastna-i-v>
- Vermunt, J. & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29, 269–299.
<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>

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.

Goda exempel

Kan man som pedagog påverka studenternas gry och därmed öka deras möjligheter att slutföra utbildningen med goda resultat?

Lisa Dessborn, Högskolan Kristianstad, Fakulteten för naturvetenskap, Avdelningen för miljövetenskap

Sammanfattning

En persons förmåga att upprätthålla intresse och arbetsinsats över tid är avgörande för att nå framgång inom högre studier. Därför är det viktigt att lägga upp undervisningen på ett sätt som ökar studenternas uthållighet, eller gry. Detta kan man göra genom att skapa en känsla av förundran och engagemang för ämnesinnehållet. Man kan också påverka studenternas syn på lärande genom att fokusera mer på personlig utveckling än resultat. För att minska risken för att studenter ger upp bör man även avdramatisera misslyckanden och betona att omexaminationer är viktiga ur ett lärandeperspektiv. Även social sammanhållning påverkar studenternas utsikter att slutföra utbildningen. Genom aktivt arbete med studentträffar för att öka engagemang och gemenskap påverkas därtill studenternas gry.

Introduktion

Personer med konstnärlig talang kan ofta spåra sitt intresse för att rita och måla till förskoleåldern. Där kan de ha lagt flera timmar om dagen på sitt skapande. Vad är då fallenhet och vad är övning? Det är lättare

att arbeta med sådant som är roligt och kanske också roligare att arbeta med sådant som man är bra på, vilket leder till en förstärkande effekt.

Studenter anser ibland att de är dåliga på vissa ämnen som språk, matematik eller naturvetenskap. Många unga människor verkar tro att det är förutbestämt att man är dålig på någonting för att man saknar en naturlig fallenhet för det. Detta är en attityd som är destruktiv, eftersom det kan leda till att ungdomar ger upp om de utmanas av moment eller ämnen de tycker är svåra.

Jag vill bidra till att ändra attityder hos studenter med ett deterministiskt synsätt så att de inser att de kan bli bättre på allt de företar sig. Därför har jag intresserat mig av det som i den engelska litteraturen kallas ”grit”. Detta är en persons förmåga att arbeta för långsiktiga mål genom att upprätthålla både intresse och arbetsinsats över tid. Jag väljer att kalla det gry på svenska.

Denna litteraturstudie baserar sig på forskning kring gry, samt kritiska röster som ifrågasätter fenomenets relevans. Studiens fokus ligger särskilt på litteratur som beskriver hur undervisning kan organiseras så att den ökar studenternas gry.

Vad är gry och är det ett användbart koncept?

En individs nivå av gry förutspår ofta hur väl de kommer att lyckas med både studier och andra föresatser i livet (Duckworth & Gross, 2014). Det relaterar även till många andra personlighetsdrag, som till exempel självdisciplin, även om det finns vissa skillnader. Gry kan beskrivas som bibehållet intresse och ansträngning över tid (Hagger & Hamilton, 2019). Självdisciplin däremot handlar mer om en persons förmåga att skjuta på tillfälliga belöningar och distraktioner, och fokusera på det arbete man har företagit sig (Hagger & Hamilton, 2019). En individ med hög nivå av självdisciplin kommer antagligen slutföra de flesta föresatser, men de kanske inte har ett tydligt övergripande mål eller intresse (Duckworth & Gross, 2014).

Gry har även starka kopplingar till andra personlighetsdrag, som exempelvis samvetsgrannhet. Det som utmärker detta personlighetsdrag är att man är målinriktad, ansvarsfull, arbetsam och välorganiserad

(Schmidth et al., 2018). Samvetsgrannhet och gry är starkt statistiskt korrelerat, till skillnad från till exempel gry och IQ (Duckworth et al., 2007).

Samtliga studier om gry som ingår i den här artikeln är kvantitativa enkätstudier och baseras på självrapportering (t.ex. Duckworth et al., 2007; Duckworth & Gross, 2014; Hagger & Hamilton, 2018; Schmidt et al., 2018). Mycket av kritiken mot gry som ett verktyg för att förutspå framgång handlar just om att det baserar sig på en självrapportering och därmed försökspersonernas bild av sig själva, vilket inte alltid stämmer överens med verkligheten (Credé et al., 2016).

Kritiken handlar också om att gry korrelerar så mycket med samvetsgrannhet att man helt enkelt inte behöver ett till mått. Credé et al. (2016) hävdar också att bevisen för gry är kraftigt överdrivna i enskilda studier, vilket de menar blir uppenbart när man sammanställer bevisen i en meta-analys. De föreslår istället att mått som kognitiv förmåga och studiemetoder är bättre på att förutspå framgång hos studenter. En hög kognitiv förmåga är nämligen en av de saker som bäst förutspår framgång. Problemet med att fokusera på kognitiv förmåga i undervisning är dock att det lätt uppstår en deterministisk attityd, eftersom det inte är lika uppenbart att man kan utveckla sin kognitiva förmåga. Många har en bild av att kognition är cementerat, men faktum är att det går att träna upp precis som vilken muskel som helst (Nouchi & Kawashima, 2014). En person med kognitiva förmågor under genomsnittet i mellanstadiet kommer kanske aldrig kunna bli en av de främsta fysikerna i världen, men personen kan likväl klara av en högskoleutbildning med hårt arbete och stöd.

De främsta kritikerna verkar tolka gry som att det innebär att alla människor kan bli vad som helst om de bara anstränger sig. Moreau et al. (2019) varnar för att fokus på gry får folk att felaktigt tro att man kan lyckas bara man anstränger sig. Förutom att det kan förleda personer att satsa på orealistiska mål i livet, så kan det leda till en stigmatisering av de som misslyckas. Om allting handlar om motivation och hårt arbete så kan ett misslyckande tolkas som ett bevis på att man helt enkelt inte har ansträngt sig tillräckligt.

Gorski (2016) avråder därför från ett fokus på gry i lärarutbildningen eftersom det kan leda till stigmatisering av svaga elever. Han anser att gry döljer de strukturella problemen med till exempel fattigdom som hindrar unga människor från att förverkliga sig själva. Om man bor trångt och inte har tillgång till näringsriktig mat spelar det inte så stor roll om man har intresse och motivation för att lära sig. Även om detta är skrivet ur ett amerikanskt perspektiv, är vissa aspekter av det relevanta också i Sverige. Genom skolluncherna har alla barn i Sverige tillgång till näringsriktig mat åtminstone under skoltid, men alla har inte en lugn hemmiljö att studera i. Detta gäller även studenter på högskolenivå som fortfarande bor hemma, eller som bor i studentkorridorer. Därför är det viktigt att det finns miljöer på campus där man kan studera, som till exempel bibliotek.

Att ett fokus på gry skulle stigmatisera de som misslyckas är dock en ganska extrem tolkning. Bara för att man vill öka studenternas eller elevernas gry och därmed deras förutsättningar, innebär det inte att man bortser från andra faktorer som kan hindra dem från att lyckas. Att satsa på långsiktiga mål och upprätthålla en passion i livet är inte bara någonting som får oss att lyckas med våra föresatser, det påverkar också hur vi mår. Musumari et al. (2018) fann att studenter som hade mer gry också uppvisade mindre ångest och depression, vilket annars är vanligt bland universitetsstudenter i Thailand där studien genomfördes.

Gry är inte bara någonting som kan utvecklas utan det påverkas också av ärftliga faktorer (McGlynn & Kelly, 2017). Högpresterande ungdomar har ofta gener för hög kognitiv förmåga och möjligtvis också ett biologiskt arv kopplat till gry, samtidigt som hemmiljön troligen har uppmuntrat hårt arbete och långsiktiga mål. Man kan öka nivån av gry hos studenter, men man ska vara medveten om att en stor del av deras personlighet påverkas av den miljö de växer upp i. Som lärare i grund- och gymnasieskolan har man en viss möjlighet att påverka eleverna genom att skapa en god dialog med föräldrar, men när ungdomarna har börjat på högskolan finns inte längre kontakten med föräldrarna och deras möjlighet till inflytande är ofta marginell.

Detta betyder inte att individens personlighet är omöjlig att påverka. Tvärtom så tenderar gry att öka med åldern hos de flesta individer (Duckworth et al., 2007). Utmaningen för pedagoger är då att skapa

engagemang för ämnet, eller förmedla vikten av generiska kunskaper. Men egentligen är utmaningen större än så, för om studenterna ska bygga upp gry så innebär det även att de måste ändra synen på sig själva, sina möjligheter, begränsningar och sitt ansvar.

Kan jag som lärare påverka studenternas attityder till ämnet?

Det första steget i att utveckla studenternas gry är att göra de passionerade eller intresserade för ämnet. Jag undervisar både på förskollärarytbildningen och på kurser inom miljöstrategiprogrammet. Metoderna för att skapa gry skiljer sig åt beroende på vilken studentgrupp jag arbetar med. Inom förskollärarytbildningen arbetar jag med förundran för att få upp intresse för kemi, fysik och biologi (Hadzigeorgiou, 2012). Jag brukar medvetet lägga in moment som skapar förvåning genom oväntade resultat, vilket kan skapa en känsla av förundran.

Inom miljövetenskap skapar jag liknande engagemang genom att lyfta ämnen som berör och upprör. Då gäller det också att vara lösningsfokuserad, så att diskussionerna inte bara handlar om problem, vilket kan leda till en känsla av hopplöshet. Det är också viktigt att lyfta komplexiteten i olika miljöfrågor och lära studenterna att svåra frågor sällan har lätta lösningar, vilket får dem att uppskatta vikten av att lära sig ämnen som de tycker är tunga, som miljökemi och miljölagstiftning.

Jag skapar också engagemang genom att belysa den spännande forskning som sker inom miljöområdet, framför allt på den egna högskolan. Studenterna bidrar dessutom till denna forskning genom insamling av data vid studiebesök, eller examensarbete. I detta sammanhang är det viktigt att lyfta studenternas bidrag så att de förstår att de deltar i framtagning av ny information som kan vara användbar vid framtida miljöinsatser.

Det lättaste sättet att skapa intresse för ett ämne är att undervisa om någonting man själv brinner för. Lärare har inte alltid den valmöjligheten, ens på en högskola, utan måste följa kursplanernas lärandemål. Sanguras (2017) tar upp detta i sin bok om gry i klassrummet. Lärare förväntas undervisa ett brett innehåll i de flesta kurser, men det egna intresset är ofta ganska snävt. Hennes förslag är att delge det breda

innehållet för att sedan fördjupa sig inom de områden man själv är fascinerad av. För att göra det breda innehållet intressant kan man använda sig av till exempel videoklipp och interaktiva övningar för att öka studenternas intresse. Själv löser jag detta genom att lyfta exempel som jag tycker är spännande eller välja vinklar på undervisningen som jag själv kan engagera mig i.

En annan viktig aspekt enligt Sanguras (2017) är att hela tiden vidareutbilda sig som lärare inom områden som tangerar kursens innehåll. Ju mer jag lär mig om ett ämne desto mer spännande tycker jag att det är, och det är också någonting jag förmedlar till studenterna när jag är påläst och engagerad. Ett annat sätt att öka intresset för ett ämne är att ha inlämningsuppgifter där möjligheten att välja tema gör att studenterna kan utgå från ett befintligt intresse. Därför har flera inlämningsuppgifter i mina kurser utrymme för individens egna val. Studenterna kan välja miljöproblem eller lösningar, lokala naturvårdsprojekt eller miljöärenden med lokal anknytning, eller utifrån personligt intresse. Min erfarenhet av detta är att många studenter lägger mycket mer tid än vad som krävs för att få väl godkänt på uppsatsen. I utvärderingar har flera uttryckt att det var så intressant att de vill fortsätta på denna inriktning efter avslutad utbildning.

Kan jag som lärare påverka studenternas attityd till studier och inlärning?

Det finns två aspekter av gry. Den ena är att finna en passion och att bibehålla den över tid. Den andra är att fortsätta sträva mot ett mål även vid motgångar. Högskolestudenter kan omöjligt tycka att alla kurser är lika spännande och intressanta, men de kan däremot lära sig att det är roligt att utöka sin kunskap oavsett ämne.

Mina egna erfarenheter är att kunskap genererar självförtroende, inte minst i rollen som lärare. I en enkätstudie om förskollärares favoritämne i skolan är det förvånansvärt många som motiverar sina val med: "Jag var jättedålig på XX, men arbetade hårt och blev bra och därför är det mitt favoritämne" (opublicerade data från 2015, 2017, 2024). Om man som lärare lyckas förmedla att även ett svårbegripligt

ämne kan bli roligt med uthållighet och tålamod, så ökar detta sannolikt studenternas motivation.

Långsiktiga mål är viktiga för att bibehålla gry. Inom yrkesutbildningar är det vanligaste målet att få ett jobb efter avslutad utbildning. Det är konkret, och det kommer antagligen göra att studenten blir färdig med studierna, men inte nödvändigtvis att de lär sig mer än vad som krävs för att få sin examen. Därför kan man lyfta fram karriärvägar efter färdig examen som lockar ambitiösa studenter att excellera.

Inom program som inte leder till ett konkret yrke är studenter ofta osäkra på vad som kommer att hända efter examen. De vet inte vad de kan få för anställningar och kanske inte heller vad de vill arbeta med. Här brukar jag hjälpa studenter genom att ha gästföreläsare från olika arbetsplatser som pratar om hur det är att arbeta inom respektive bransch. Verksamhetsförlagd undervisning kan på liknande sätt skapa långsiktiga mål hos osäkra studenter.

Kan jag som lärare påverka studenternas syn på sig själva, sina möjligheter, begränsningar och ansvar?

En av de viktigaste sakerna att arbeta med för att öka studenters gry är synen på misslyckande. Personer som helt saknar gry ger upp vid första motstånd, och ett misslyckande kan leda till att de hoppar av högre utbildningar helt och hållet. Men att misslyckas är en del av att lära sig. Det är därför viktigt att avdramatisera misslyckande. Både McGlynn & Kelly (2017) och Sanguras (2017) tar upp vikten av att, som lärare, dela med sig av sina egna misslyckanden. Jag brukar berätta det på ett sätt så att det bara framstår som genant, men inte särskilt allvarligt. Man kan dessutom ha ett inledande gruppsamtal där studenter får dela med sig av någon gång man har misslyckats ("epic fails"), vilket inte behöver vara i akademiska sammanhang (Sanguras, 2017).

Man kan också vara tydlig med att om man som student misslyckas med en examination trots att man ansträngt sig, så betyder det att utbildningen ligger på rätt nivå. Det ska inte vara lätt. De som tar sig igenom hela utbildningen utan att misslyckas någon gång har kanske heller

aldrig utmanats, vilket betyder att utbildningen inte gav dem så mycket som den hade kunnat göra.

Synen på misslyckande är viktigt, men ännu viktigare är att påverka studenters syn på förmågor och färdigheter. Min erfarenhet är att det bland många unga finns en deterministisk syn kring förmågor som de flesta äldre personer inte delar. Synen att vi har vissa grundläggande färdigheter, till exempel att vissa är vältränade och duktiga på sport och andra är smarta, förstör hoppet för många människor och ger andra en anledning att inte anstränga sig. Givetvis kan inte alla bli världsbäst, men de allra flesta kan bli bra om man anstränger sig på en given uppgift och inte ger upp för snabbt.

Genom att uppmärksamma studenternas ansträngning mer än prestation kan man visa att hårt arbete genererar resultat. Detta kan vara svårt inom högre utbildningar eftersom lärare sällan följer studenter genom hela programmet utan istället undervisar enskilda kurser. I miljöstrategutbildningen är jag kursansvarig i flera kurser under hela utbildningens gång och kan därför tydligt följa studenternas utveckling och lyfta deras framsteg. Inom förskollärarytbildningen är detta svårare eftersom jag ofta bara undervisar på ett moment eller en kurs.

Den sista viktiga aspekten som påverkar studenters gry är synen på det egna ansvaret. Det är viktigt att avdramatisera misslyckanden, men det är samtidigt viktigt att lära studenter att "äga" sina motgångar. Om man som individ har en tendens att skylla på allt annat än sin egen bristande insats, kommer misslyckandet aldrig att vara ett värdefullt lärandetillfälle. Genom tydlig återkoppling där man både lyfter framsteg och vad som återstår att förbättra kan man hjälpa studenterna att utvecklas akademiskt.

Är gry hela förklaringen till framgång?

Gry är inte det enda vi kan påverka som pedagoger. Vi kan också skapa en välkomnande stämning i våra klasser och studentgrupper. Buskirk-Cohen & Plants (2019) undersökte vad som påverkade studieframgång på en mindre högskola med i huvudsak personer från studieovana hem. Beskrivningen av denna högskola i Delaware påminde mycket om Högskolan Kristianstad (HKR). I hennes studie var det snarare det

sociala klimatet som främst påverkade studieresultaten. Känslan av samhörighet med de andra studenterna och känslan av att lärarna brydde sig hade störst inverkan på om studenterna blev färdiga med sina studier. Detta styrks av DeSteno (2018) som visar att en känsla av gemenskap är viktigare än gry eftersom det minskar stress och ångest bland studenterna, vilket ökar förutsättningarna för inläring.

Man skulle också kunna tolka det som att social samhörighet påverkar gry genom att studierna blir intressantare och ansträngningarna känns mer meningsfulla. Vikten av social sammanhållning för studieframgång kan vara en delförklaring till att distanskurser på HKR generellt har sämre genomströmning än campuskurser. Det är svårt att skapa en känsla av gemenskap när de fysiska träffarna är begränsade.

Avslutande reflektion

Som universitetsanställd har man vissa ramar som måste följas som bidrar till att man inte i alla lägen kan utveckla undervisningen på ett sätt som optimerar gry hos studenterna. Exempelvis måste lärandemålen uppfyllas, vilket begränsar möjligheten för valfrihet vid examinationer.

Delprov och lärandemål som bockas av motverkar också fokus på den personliga utvecklingen. I de fall man inte följer upp studenterna har man då väldigt lite insyn och inflytande på utveckling och progression. På programnivå skulle detta kunna förbättras genom lärarsamarbete, så att studenterna får med sig en progressionsrapport eller liknande mellan olika terminer, så att nya lärare kan följa brister och styrkor och därmed kan uppmärksamma förbättringar och ansträngningar. Från ett administrativt håll kan man också arbeta aktivt för att lärare ska ha stora delar av tjänsten inom samma program så att man kan följa studenternas utveckling.

En ansträngning att avdramatisera misslyckanden kan också motverkas av att studenternas finansiering kan dras in om de inte tar sina poäng, eller att de hindras från att gå vidare till nästa termin i utbildningen. Därför är det viktigt att ge snabb återkoppling på inlämningsuppgifter, och möjlighet till ominlämning medan kursen fortfarande går eller strax efter.

Social samhörighet påverkas mycket av undervisningens upplägg. En växande del av min undervisning ges numera på distans, vilket minskar möjligheten att utveckla de vänskapsförhållande som krävs för att studenterna ska känna samhörighet i gruppen. Därför lägger jag extra stor vikt vid samarbetsövningar vid campusträffar och regelbundna online-diskussioner kring samhällsaktuella ämnen som berör studenterna.

Referenser

- Buskirk-Cohen, A. A., & Plants, A. (2019). Caring about Success: Students' Perceptions of Professors' Caring Matters More than Grit. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(1), 108–114.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511.
- DeSteno, D. (2018). We're teaching grit the wrong way. *Chronicle of Higher Education*. 28(64).
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current directions in psychological science*, 23(5), 319–325.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Gorski, P. C. (2016). Poverty and the ideological imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 378–386.
- Hadzigeorgiou, Y. P. (2012). Fostering a sense of wonder in the science classroom. *Research in Science Education*, 42, 985–1005.
- Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2019). Grit and self-discipline as predictors of effort and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 324–342.

- McGlynn, K., & Kelly, J. (2017). Breaking the cycle: Thoughts about building grit in the classroom. *Science Scope*, 41(1), 24–27.
- Moreau, D., Macnamara, B. N., & Hambrick, D. Z. (2019). Overstating the role of environmental factors in success: A cautionary note. *Current Directions in Psychological Science*, 28(1), 28–33.
- Musumari, P. M., Tangmunkongvorakul, A., Srithanaviboonchai, K., Techasrivichien, T., Suguimoto, S. P., Ono-Kihara, M., & Kihara, M. (2018). Grit is associated with lower level of depression and anxiety among university students in Chiang Mai, Thailand: A cross-sectional study. *PloS one*, 13(12), Artikel e0209121.
- Nouchi, R., & Kawashima, R. (2014). Improving cognitive function from children to old age: a systematic review of recent smart ageing intervention studies. *Advances in Neuroscience*, 2014(1), 235479.
- Sanguras, L. (2017). *Grit in the classroom: Building perseverance for excellence in today's students*. Routledge.
- Schmidt, F. T., Nagy, G., Fleckenstein, J., Möller, J., & Retelsdorf, J. (2018). Same same, but different? Relations between facets of conscientiousness and grit. *European Journal of Personality*, 32(6), 705–720.

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.

Goda exempel

Att handleda och examinera litteraturstudier på magisternivå: lärdomar från ett utvecklingsprojekt

*Ingela Beck, Eva-Lena Einberg, Pernilla Garmy & Marie Rask,
Högskolan Kristianstad, Fakulteten för hälsovetenskap,
Avdelningen för sjuksköterskeutbildningar*

Inledning

Allt fler studenter väljer att genomföra litteraturstudier på avancerad nivå, vilket ställer nya krav på handledning och examination. En av de stora utmaningarna är att tydligt identifiera progressionen från kandidatnivå till magisternivå. Samtidigt ger den teknologiska utvecklingen, inklusive möjligheten att använda artificiell intelligens, utmaningar i arbetet med litteraturstudier. Dessutom finns en stor variation av litteraturstudier med olika benämningar och metodologiska angreppssätt (Sutton et al., 2019).

Vid samtliga lärosäten i Sverige har det länge varit tradition att examensarbeten på grundnivå inom sjuksköterskeprogrammet genomförs som litteraturstudier (Johansson & Silén, 2018), medan examensarbeten på avancerad nivå inom specialistsjuksköterskeprogrammen traditionellt har bestått av empiriska studier, oftast baserade på intervjuer eller enkäter. Denna etablerade struktur har dock utmanats i takt med att allt fler studenter på avancerad nivå väljer att skriva litteraturstudier istället för empiriska studier. Detta har skapat behov av en tydligare vägledning och en mer strukturerad syn på progression.

Denna artikel beskriver ett utvecklingsarbete inom specialistsjuksköterskeprogrammen och ger konkreta rekommendationer kring vilka typer av litteraturstudier som kan vara lämpliga på avancerad nivå (se figur 1, s. 38).

Utvecklingsarbete kring litteraturstudier på kandidatnivå

På sjuksköterskeprogrammet vid Högskolan Kristianstad (HKR) finns en lång erfarenhet av att hantera examensarbeten som litteraturstudier på kandidatnivå. För att vidareutveckla handledning och examination har både utvecklingsprojekt genomförts och en högskolepedagogisk kurs startats för lärare vid den hälsovetenskapliga fakulteten (Beck et al., 2022; Herrström et al., 2020).

I ett tidigare utvecklingsprojekt (Herrström et al., 2020) undersökte lärare vid sjuksköterskeprogrammet och högskolebibliotekarier hur sjuksköterskestudenters sökstrategier i kandidatuppsatser förändrats över tid. Studien, en retrospektiv kvantitativ analys av 89 slumpmässigt utvalda examensarbeten från 2012, 2014 och 2016 visade en signifikant förbättring i studenternas förmåga att genomföra strukturerade och systematiska litteratursökningar. Förbättringen kan kopplas till det nära samarbetet mellan bibliotekarier och lärare samt till utvecklingen av utbildningsinsatser för studenterna.

Utmaningar med litteraturstudier på avancerad nivå

På senare tid har många studenter på avancerad nivå upplevt svårigheter med att rekrytera informanter till empiriska studier. Som en följd av detta har allt fler valt att genomföra sina examensarbeten som litteraturstudier. Även om detta alltid har varit tillåtet och det finns övergripande riktlinjer i en metodmatris för kandidat-, magister- och master-nivå (Clausson et al., 2016), uppstod en osäkerhet bland både studenter och lärare kring vilka krav som ställs för litteraturstudier på avancerad nivå.

En av de största utmaningarna har varit att säkerställa en tydlig progression från grundnivå till avancerad nivå, så att examensarbeten på magisternivå inte riskerar att hamna på samma akademiska nivå som examensarbeten på kandidatnivå. Bristen på tydliga riktlinjer och begränsad erfarenhet av att handleda litteraturstudier på avancerad nivå

har gjort denna förändring särskilt utmanande och visade på behovet av detta utvecklingsprojekt.

Syfte

Syftet var att undersöka vilka metoder och vilken metodlitteratur som använts i tidigare litteraturbaserade examensarbeten på magisternivå, samt att identifiera lämpliga metoder och ge rekommendationer för metodlitteratur.

Metod

Detta utvecklingsprojekt bygger på en genomgång av tidigare examensarbeten på magisternivå skrivna vid specialistsjuksköterskeprogrammen vid HKR, genomgång av kurslitteratur och metodlitteratur, samt diskussioner inom lärarkollegiet och med studenter.

Genomgång av tidigare examensarbeten

För att identifiera metoder för litteraturstudier på magisternivå har vi analyserat befintliga litteraturstudier och deras metodologiska angreppssätt. I den publikt tillgängliga databasen *Forskningsportalen* vid HKR identifierades totalt 64 examensarbeten inom specialistsjuksköterskeprogrammen med inriktning mot distriktssköterska och vård av äldre under perioden 2011–2024. Av dessa hade 12 examensarbeten, samtliga från 2023–2024, en undertitel som indikerar att de genomförts som litteraturstudier.

För att analysera dessa examensarbeten (n=12) har vi fördelat läsningen mellan oss. Fokus har legat på att kartlägga vilken typ av litteraturstudie och terminologi som har använts, vilken metodlitteratur som studenterna har refererat till, samt vilka granskningsmallar som tillämpats i respektive uppsats.

Genomgång av kurs- och metodlitteratur

Som kurslitteratur på avancerad nivå används *Nursing Research* (Polit & Beck, 2021; Flanagan et al., 2025) samt i distriktssköterskeprogrammet även *Vetenskaplig teori och metod* (Henricsson, 2023).

Litteratursökningar efter relevant metodlitteratur har genomförts i PubMed samt genom granskning av referenslistor i tidigare genomförda litteraturstudier. Särskild vikt har lagts vid de typer av litteraturstudier som presenteras i Sutton et al. (2019).

Diskussioner i lärarlaget och med studenter

För att säkerställa en bred förankring och vidareutveckling av arbetet med handledning och examination av litteraturstudier på avancerad nivå har återkommande diskussioner förts på programträffar för specialistsjuksköterskeprogrammen.

Som en del av detta arbete bjöds Friberg in som föreläsare på en programträff för sjuksköterskeprogrammen under våren 2024. Friberg är författare till en av kursböckerna som används på grundnivå. Under 2024–2025 har flera programträffar samt lärarlagsträffar för specialist-sjuksköterskeprogrammen genomförts där utvecklingsprojektets innehåll diskuterades med lärarna.

I samband med en kurs i vetenskaplig metod och design på avancerad nivå inom ramen för distriktssköterskeprogrammet har utvecklingsprojektet tagits upp och förankrats hos studenterna vid de regelbundna ”Frågestund med kursansvarig”.

Resultat

Av de 12 examensarbeten som har genomförts som litteraturstudier har samtliga betecknats som ”systematiska”. Den övervägande majoriteten har varit systematiska litteraturstudier baserat på kvalitativa studier (n=8), ett par har varit systematiska litteraturstudier baserat på RCT/CCT¹-studier (n=2) eller baserade på både kvalitativa och kvantitativa studier (n=2) (se Tabell 1).

¹ RCT= randomiserade kontrollerade studier; CCT= kontrollerade kliniska studier

Tabell 1 Granskning av systematiska litteraturstudier på magisternivå

Uppsats	Typ av systematisk litteraturstudie	Använd metodlitteratur
A	Inkluderar studier med kvalitativ ansats	Forsberg & Wengström, 2016; Henricson, 2017*; Polit & Beck, 2021; SBU, 2020*.
B	Inkluderar RCT-studier	Page et al. 2022; Polit & Beck, 2021
C	Inkluderar RCT-studier	SBU, 2023
D	Inkluderar studier med kvalitativ ansats	Polit & Beck, 2021; Henricson, 2017*; SBU, 2013*
E	Inkluderar studier med kvalitativ och kvantitativ ansats	SBU, 2020*
F	Inkluderar studier med kvalitativ ansats	SBU, 2020*; Henricson, 2017*; Polit & Beck, 2017*
G	Inkluderar studier med kvalitativ ansats	Grant & Booth, 2009; SBU, 2020*; Henricson, 2017*; Thomas & Harden, 2008
H	Inkluderar studier med kvalitativ ansats	Polit & Beck, 2021; Henricson, 2017*; SBU, 2020*
I	Inkluderar studier med kvalitativ ansats	SBU, 2020*; Henricson, 2017*; Polit & Beck, 2021
J	Inkluderar studier med kvalitativ ansats	Henricson, 2023; SBU, 2020*; Forsberg & Wengström, 2016
K	Inkluderar studier med kvalitativ ansats – metasyntes	Henricson, 2017*; SBU, 2020*
L	Inkluderar studier med kvalitativ och kvantitativ ansats	Henricson, 2017*; Whitemore & Knafl, 2005; SBU, 2020*

** Äldre upplagor av SBU, Polit & Beck samt Henricsson förekommer i examensarbetena. I referenslistan anges endast de senaste upplagorna.*

Den mest frekvent använda metodlitteraturen var från Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU, 2023), som förekom i 11 examensarbeten. Därefter följde kapitel i boken av Henricsson (2023) som förekom i 9 examensarbeten. Polit och Beck (2021) förekom i 6 examensarbeten och Forsberg och Wengström (2016) användes i 2 examensarbeten. I 1 examensarbete vardera användes Grant och Booth (2009), Page et al. (2022), Thomas och Harden (2008) samt Whitemore och Knafl (2005) (se Tabell 1).

I samtliga examensarbeten har granskningsmall använts, och den mall som använts flitigast är SBU:s granskningsmall (n=5). I 2 examensarbeten nämns lokala mallar från HKR och i övriga uppsatser nämns enbart att granskningsmall har använts men referens saknas.

Rekommenderad metodlitteratur i litteraturstudier

Studenter bör referera till relevant och vedertagen metodlitteratur. På grundnivå kan det ofta vara tillräckligt att hänvisa till kurslitteraturen, medan det på avancerad nivå krävs en mer omfattande metodologisk förankring genom referenser till etablerad metodlitteratur som är specifik för den valda typen av litteraturstudie. Nedan presenteras förslag på lämpliga metoder (se figur 1).



Figur 1. Begreppsanvändning för litteraturstudier.

Kvalitativ systematisk litteraturstudie

I en kvalitativ systematisk litteraturstudie ingår studier som använder kvalitativ metod. Rekommenderad metodlitteratur är Grant och Booth (2009) samt Flemming och Noyes (2021). Även granskningsmallar och utbildningsmaterial från SBU (2023) är lämpligt att utgå ifrån. För en inledande förståelse av kvalitativ systematisk litteraturstudie kan Friberg (2022, s. 169) vara användbar, men denna källa är inte tillräcklig som metodlitteratur i examensarbeten på avancerad nivå.

Systematisk litteraturöversikt

En systematisk litteraturöversikt sammanställer vanligtvis kvantitativa studier, såsom RCT- och/eller CCT-studier. På engelska benämns denna typ av arbete som "systematic review", men på svenska är skillnaden mellan litteraturöversikt och litteraturstudie inte alltid tydlig. I denna text avser vi med systematisk litteraturöversikt sådana arbeten som grundar sig på RCT- eller CCT-studier, medan systematisk litteraturstudie används för övriga litteraturbaserade examensarbeten.

Vi rekommenderar att följa PRISMA-riktlinjerna (Page et al., 2022). Även granskningsmallar och utbildningsmaterial från SBU (2023) är lämpligt att utgå ifrån.

Integrativ litteraturstudie

I en integrativ litteraturstudie kan både kvalitativa och kvantitativa studier ingå (Whittemore & Knafl, 2005).

Som metodstöd erbjuder Dhollande et al. (2021) en praktisk guide för hur en integrativ litteraturstudie kan genomföras. Guiden riktar sig främst till sjuksköterskor i början av sin forskarkarriär, vilket gör den särskilt relevant för specialistsjuksköterskestudenter.

Ur ett utbildningsperspektiv har denna metod flera fördelar, eftersom studenter ges möjlighet att fördjupa sig i och syntetisera resultat från både kvalitativa och kvantitativa studier. På grundnivå är det vanligt att studenter främst presenterar de olika studierna, medan det på avancerad nivå även ställs krav på att integrera och analysera resultaten.

Meta-review (review of reviews)

Att använda en meta-review, det vill säga en översikt av tidigare litteraturstudier, är tidskrävande och rekommenderas därför inte på vare sig grundläggande eller avancerad nivå. Det kräver sannolikt mer tid än de 10 veckor som står till förfogande för examensarbetet. Se tabell 4 i Sutton et al. (2019, s. 211).

Slutsats

För att säkerställa en god metodologisk förankring i litteraturstudier på avancerad nivå är det viktigt att studenter refererar till etablerad metodlitteratur. Det finns flera lämpliga metodansatser för litteraturstudier som genomförs som examensarbeten på avancerad nivå, såsom kvalitativ systematisk litteraturstudie, systematisk litteraturöversikt och integrativ litteraturstudie (se faktaruta nedan). Valet av metod bör anpassas efter studiens syfte och frågeställning. Meta-reviews bedöms vara alltför tidskrävande inom ramen för examensarbetet och rekommenderas därför inte. För att stärka kvaliteten på litteraturstudier på

avancerad nivå behöver riktlinjer och metodstöd fortsätta att utvecklas och tydliggöras.

Det finns ett behov av att fortsätta utvärdera hur handledning och examination av litteraturstudier på avancerad nivå kan utvecklas. Samtidigt finns det andra typer av litteraturbaserade ansatser, såsom kritisk diskursanalys och begreppsanalys, som är relevanta alternativ för examensarbeten. Detta är något som kan lyftas och utforskas vidare i framtida utvecklingsarbete.

Tack

Vi vill rikta ett varmt tack till de studenter och kollegor som bidragit med värdefulla synpunkter på tidigare versioner av denna text och som generöst delat idéer som har utvecklat arbetet.

Faktaruta: Begreppsanvändning

Systematisk litteraturstudie (paraplybegrepp)

Begreppet används här som ett samlingsnamn för olika typer av systematiska litteraturbaserade arbeten.

Kvalitativ systematisk litteraturstudie

- Inkluderar studier som använder kvalitativa metoder.
- Rekommenderad metodlitteratur: Grant & Booth (2009), Flemming & Noyes (2021), samt SBU (2023).
- För en introduktion kan Friberg (2022, s. 169) vara användbar, men den räcker inte som ensam metodlitteratur på avancerad nivå.

Systematisk litteraturöversikt

- Sammanställer i första hand kvantitativa studier, t.ex. RCT (randomiserade kontrollerade studier) och/eller CCT (kontrollerade kliniska studier).
- Motsvarar på engelska *systematic review*.
- Rekommenderad metodlitteratur: PRISMA-riktlinjerna (Page et al., 2022) samt material från SBU (2023).

Integrativ litteraturstudie

- Inkluderar både kvalitativa och kvantitativa studier.
- Rekommenderad metodlitteratur: Whitemore & Knafl (2005) samt Dhollande et al. (2021).
- På avancerad nivå krävs även en syntes av resultaten, inte bara en presentation av de ingående studierna.

Meta-review (review of reviews)

- En översikt som sammanställer tidigare litteraturstudier.
- Rekommenderas inte på avancerad nivå, då metoden är tidskrävande (Sutton et al., 2019, s. 211).

OBS: På svenska används begreppen *litteraturöversikt* och *litteraturstudie* inte alltid konsekvent. I denna text används definitionerna ovan.

Referenser

- Beck, I., Blomqvist, K., & Olsson Möller, U. (2022). Digitala workshoppar i stora studentgrupper: Ett positivt resultat av coronapandemiomställningen. *Högskolepedagogisk debatt*, 2022:1, 112–120.
- Clausson, E., Edberg, A. K., & Hagell, P. (2016). *Rekommendationer för val av metod i examensarbeten på kandidat-, magister- och mastersnivå i ämnena omvårdnad och hälsovetenskap*. Högskolan Kristianstad.
- Dhollande, S., Taylor, A., Meyer, S., & Scott, M. (2021). Conducting integrative reviews: A guide for novice nursing researchers. *Journal of Research in Nursing*, 26(5), 427–438. <https://doi.org/10.1177/1744987121997907>
- Flanagan, J., Beck, C. T., & Polit, D. F. (2025). *Polit and Beck's nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice* (12th ed., International ed.). Wolters Kluwer.
- Flemming, K., & Noyes, J. (2021). Qualitative evidence synthesis: Where are we at? *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1609406921993276. <https://doi.org/10.1177/1609406921993276>
- Forsberg, C., & Wengström, Y. (2016). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (4:e rev. utg.). Natur & Kultur.
- Friberg, F. (Red.). (2022). *Dags för uppsats: Vägledning för litteraturbaserade examensarbeten* (4:e uppl.). Studentlitteratur.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Henricson, M. (Red.). (2023). *Vetenskaplig teori och metod: Från idé till examination inom vård- och hälsovetenskap* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

- Herrström, K., Larsson, S., Einberg, E.-L., Nilsson, M., Blomqvist, K., & Garmy, P. (2020). Assessment of search strategies in literature-review-based candidate theses within a nursing program. *Advances in Medical Education and Practice*, 11, 71–77. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S227547>
- Johansson, L., & Silén, M. (2018). Research methods in nursing students' Bachelor's theses in Sweden: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 66, 187–193. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.009>
- Page, M. J., Moher, D., & McKenzie, J. E. (2022). Introduction to PRISMA 2020 and implications for research synthesis methodologists. *Research Synthesis Methods*, 13(2), 156–163. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1535>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2021). *Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice* (11:e uppl.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Statens beredning för medicinsk och social utvärdering. (2023). *Utvärdering av insatser i hälso- och sjukvården och socialtjänsten: En metodbok*. <https://www.sbu.se/sv/metod/metodboken-2023/?lang=sv>
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family: Exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information & Libraries Journal*, 36(3), 202–222. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, Article 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

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

Hur gör en annars? Processinriktat lärande som en given del inför estetiska examinationer

*Ann-Charlotte Ingschöld & Kristina Fredriksson,
Högskolan Kristianstad, Fakulteten för lärarutbildning*

I detta bidrag diskuteras hur vi arbetat med estetiska lärprocesser på lärarprogrammen på Högskolan Kristianstad (HKR) på ett sätt som stödjer processinriktat lärande. Vi ser flera fördelar med arbetssättet, såsom ökat deltagande, studentinflytande och kreativitet, samtidigt som det kan vara ett sätt att rättssäkra examinationer.

Estetiska lärprocesser

Som lärare med inriktning mot estetiska och digitala lärprocesser är processinriktat lärande i princip en del av vår arbetsbeskrivning. En beskrivning av estetiska lärprocesser som vi lutar oss mot är Lindströms (2010). Den beskriver hur estetiken, exempelvis bildarbete eller sång, kan vara såväl ett eget mål som medel för andra ämnen. Lindström menar vidare att mål för estetiska lärprocesser kan vara konvergenta eller divergenta. Divergenta mål för lärande innefattar nyskapande eller att sätta samman tidigare kunskaper på nya sätt, till skillnad från konvergenta mål som innebär att lära sig redan existerande kunskap.

Vårt fokus på estetiska lärprocesser innebär inte att utmaningar saknas för att arbeta med processinriktat lärande, särskilt på en högskola där begreppet delprov är styrande i kursplanerna. Vi har arbetat på olika

lärarutbildningar på HKR sedan 2018. Under dessa år har vi tillsammans med andra estetkollegor arbetat för att förvalta och utveckla arbetet med estetik under bland annat termin fem på förskollärarutbildningen. De lärdomar och arbetssätt som används när vi arbetar med estetik ser vi som aktuella att lyfta fram som goda exempel i de allt mer förekommande diskussionerna om rättssäker examination. De vinster som vi ser finns med arbetssätten för estetik är samtidigt nära knutna till vår kunskapssyn.

Kunskapssyn och lärandesyn

Vi ser på kunskap som något som hela tiden är i rörelse, visserligen med en plattform som i viss mån är statisk och till viss del konvergent men som ständigt utvecklas, genomgår förskjutningar och omformas genom dialog, analys, systematisk utvärdering, reflektion och åter igen dialog som utmynnar i samarbete. Utifrån det perspektivet är kunskap både individuell och kollektiv; det är inte bara något som ska överföras från lärare till student utan också något som byggs tillsammans, genom interaktion och utforskande. Stensmo (2007) lyfter fram vikten av att studenten själv är aktiv i sin lärandeprocess och att lärande bäst sker i en kontext där det finns utrymme för nyfikenhet, förundran och samarbete. På lärarutbildningarna strävar vi som estetlärare därför efter att skapa lärandemiljöer, oavsett om de är på campus eller på nätet, där studenternas egna frågor, nyfikenhet och funderingar får ett stort utrymme. Det innebär också att ny kunskap genereras genom en kontinuerlig process, där både processbedömning och produktbedömning ingår. Process och produkter kan innefatta såväl texter som muntliga presentationer eller estetiska uttryck av olika slag. Delarna flätas samman med examinationen. Därmed finns det även inslag av formativ bedömning i undervisningen.

Den pedagogiska undervisningssituationen

Inom lärarutbildningen kan pedagogik och didaktik finnas med som egna ämnen eller i förhållande till specifika ämnen, det vill säga ämnesdidaktik. Det innebär att estetiska läroprocesser kan ha olika stor roll i vår undervisning. När vi undervisar i estetik är bild och/eller digitala uttryck ofta i fokus, men vi samarbetar även med lärare i musik, drama,

svenska, matematik, naturvetenskap, teknik och andra ämnen som är relevanta för lärarutbildningarna. Estetiken kan då vara mål eller medel för annat, det vill säga som ämnesinnehåll och/eller som pedagogisk metod (Lindström, 2010).

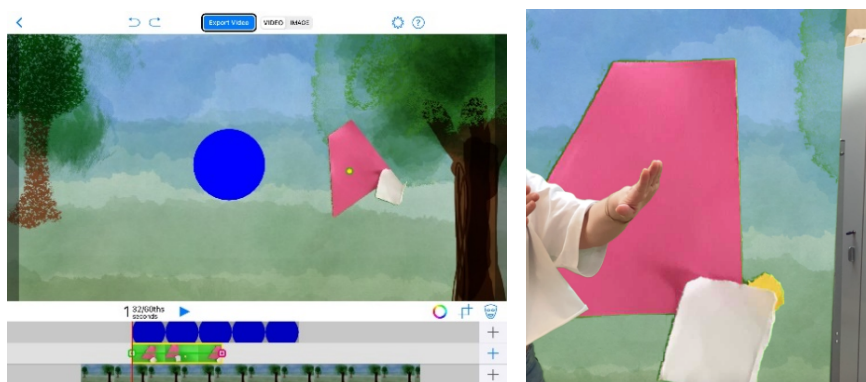
Viktigt att poängtera är också att en estetisk lärprocess inte är något som uppstår automatiskt bara för att man använder en estetisk uttrycksform (Lindström, 2010). Om den estetiska lärprocessen endast innehåller ett konvergent lärande, det vill säga arbete med existerande kunskap som mål, uteblir det divergenta skapandet. Det senare möjliggör för studenterna att hitta sätt att använda kunskaper på nya sätt. Lärarstudenter behöver till exempel lära sig vilka material de kan använda inom teckning och att avbildning av växter kan användas inom naturvetenskap. De behöver också få möjlighet att utforska material och möjligheter för att hitta sätt att anpassa och utveckla sin undervisning, för att i förlängningen ge barn och elever möjlighet att uttrycka sig eller få erfarenheter av att delta i olika kulturella sammanhang.

När vi arbetar med estetiska lärprocesser på lärarutbildningarna utgår vi från en generell arbetsgång som vi utvecklat tillsammans med våra kollegor (se tabell 1). Framskrivningen är inspirerad av den beskrivning av projekt/problembaserat lärande som görs av Iatiningsih et al (2024).

Tabell 1 *Generell arbetsgång för estetiska lärprocesser, inspirerad av Iatiningsih et al. (2024)*

Fas	Student	Lärare
1	Provar på möjliga metoder, material med mera.	Håller upptakt med inspiration, övningar och valmöjligheter.
2	Planerar fortsatt arbete (bl.a. genom projektplan).	Ger respons.
3	Arbetar med projekt och synliggör processen. Inkluderar reflektion och undersökande ansats.	Handleder och ger vid behov workshops eller riktad undervisning.
4	Examination.	
5		Bedömning av process och produkt.

Arbetsgången är bland annat aktuell i arbetet med delprov 4 till 7 i termin 5 på förskolläraryrket. Under dessa delprov är estetiken i fokus som mål. Inledningsvis får studenterna en rad nya kunskaper, centrala begrepp, impulser och inspiration (se fas 1 i tabell 1, samt figur 1). Därefter delas studenterna in i projektgrupper om cirka fyra. Projektgrupperna skriver en projektplan efter givna kriterier, bland annat ingår en självvald frågeställning med en undersökande ansats, en visuell moodboard² och tidsplan. Utifrån sin planering arbetar studenterna praktiskt med olika estetiska uttrycksformer. Efter det praktiska arbetet i de första delproven fortsätter processen med fältarbete på förskolor och sedan en rapport där de flesta av modellens delar återkommer.



Figur 1. Bildexempel på innehåll från upptakts-workshop i fas 1 där studenter får prova möjliga metoder och material för fortsatt arbete. I detta fall provas "stop motion" och "green screen" för filmskapande.

Meningsfullt lärande

Projektet möjliggör för studenterna att se den röda tråden mellan delproven och hur olika kunskapsformer bygger på varandra. Möjligheterna när innehåll och form för flera delprov länkas samman är något som såväl studenter som lärare lyfter som något positivt både i samtal och kursutvärderingar. En viktig aspekt i sammanhanget är också kontinuitet gällande personer som är involverade under projektens gång. De mindre projektgrupperna som studenterna ingår i är desamma under

² Ett visuellt kollage med bilder, symboler, material och dylikt som kommunicerar en estetisk vision för projektet.

de sammanhängande delproven (i nuläget omfattar de 17,5 hp). Lärarlaget möjliggör kollegial stöttning vid behov. Projektgrupperna har samma huvudhandledare under projektens gång och har även möjlighet att möta lärare med andra kompetenser genom att utbytestid skapas under olika delar av processen.

Eftersom delproven bygger både på studentaktivt och studentvalt innehåll är vår erfarenhet att stora vinster gällande närvaron är en extra bonus. Studenterna är så pass engagerade i sina projekt att de dessutom självmant frågar hur länge utöver ordinarie tid de får stanna kvar. Kreativiteten smittar av sig och vi ser att studenterna nästintill ”bor” på HKR under delproven som innefattar det praktiska arbetet i processen. Det sammanhängande projektet, med handledning och grupparbete genom flera delprov, innebär också att process och produkt examineras på olika sätt under projektens gång. Utmaningar med arbetsformen blir främst aktuella vid studieuppehåll och omregistreringar, som gör att arbetet med konstruktiv länkning mellan delproven är svårare att uppnå. Men detta upplever vi som en ytterst marginell utmaning då detta sällan är aktuellt för dessa delprov.

Relationellt lärande

När estetiken är mål och vi arbetar med handledning aktualiseras det relationella perspektiv som beskrivs av Aspelin (2017). I kurser där estetik finns med som medel finns inte samma möjligt att arbeta med relationell pedagogik, men relationers betydelse i utbildningssammanhang berörs på något sätt i alla lärarutbildningssammanhang och de genuina och personliga möten som förknippas med pedagogiken enligt Aspelin (2013) är ofta av stor betydelse när estetiken är mål. Exempelvis möjliggör den relativt långa projekttiden ett relationellt perspektiv, där mellanrummet mellan lärare, student och innehåll får utrymme samt betydelse (Aspelin, 2017).

Estetik för studentinflytande

Vår erfarenhet är att möjligheten att öppna upp för studentinflytande i examinationen är stor med estetiskt innehåll. Examinationsformen må vara given, men formen på innehållet kan variera mycket beroende på

studenternas valda uttrycksformer. En ”muntlig gruppuppgift”³ eller ett ”enskilt gestaltande arbete, i valfri teknik och material med en utforskande ansats”⁴ kan examineras genom exempelvis film, PowerPointpresentation, bildutställning, dramaföreställning eller visuell essä. Studenterna får ramfaktorer som betygskriterier, uppgiftsinstruktioner, punkter och tidsram för redovisning att förhålla sig till, men kan och uppmuntras att därinom utforma såväl studier som redovisning såsom det passar deras innehåll bäst. Pettersen (2008) framhåller att det innebär mindre lärarstyrd examination till förmån för studentinflytande, vilket kräver lyhördhet och samspel från alla parter.

Studentinflytande rör i mångt och mycket det som beskrivs som divergent lärande av Lindström (2010). Med divergenta mål för lärandet får studenter möjlighet att sätta samman tidigare kunskaper på nya sätt (Lindström, 2010). Därigenom förskjuts även kunskapsbegreppet från innehåll till kompetenser enligt Pettersen (2008). Eftersom vi ofta planerar för gruppexaminationer efter divergenta projektarbeten är även våra didaktiska val att gå från konkurrens till samarbete (Pettersen, 2008).

Lärprocesser och examination

Examinationer är avgörande för hur studenter tar sig an kursinnehåll och därmed också vad studenter får med sig från utbildningen och ut i arbetslivet. Vi ser förvisso stora fördelar med att arbeta med just estetiska lärprocesser och förespråkar det som allmän pedagogik. Vi har dock inga förhoppningar om att vi med denna text kan övertyga alla om det. Däremot vill vi dela med oss av de vinster för examinationer som vi erfarit i olika sammanhang där just lärprocesser varit styrande.

Vår erfarenhet säger att både studenter och bedömande lärare kommer så pass väl förberedda till examinationer som bygger på divergenta estetiska lärprocesser att det sällan krävs ytterligare examinations-tillfällen eller finns misstankar om vilseledande fusk, vilket också stämmer med det resonemang Mills et al., (2000) för kring studenters

³ Från kursen FO207L: <https://www.hkr.se/kurs/fo207l/kursplan/>

⁴ Från kursen GVBf02: <https://www.hkr.se/kurs/gvbf02/kursplan/>

insatser vid exempelvis poster-presentationer. Processen fram till examinationstillfället har varit så pass transparent, närvarande, autentisk och detaljerad att det i princip blir orimligt att ens försöka kringgå lärandemålen och fuska till sig högskolepoäng. Det innebär med andra ord att både studenternas och lärarnas resurser engageras och utnyttjas i det vi vill att utbildningen ska fokusera på. Möjliga effekter är även att den här sortens examinationsformer mer rättssäkert och resurseffektivt följer upp studenters lärprocesser och säkrar att studenter såväl självständigt som autentiskt, samt utan plagiat nått uppsatta lärandemål. Centralt för att uppnå detta menar vi är att fokus läggs vid att konstruera bedömningssituationen som en inspirerande lärsituation samtidigt som förhålls- och mätaspekterna tonas ner.

Exempel på examinationsformer som stödjer denna typ av lärande kan vara portföljbedömningar. En processdagbok⁵ där studenten beskriver val under arbetets gång kan ge en bild av praktiska och teoretiska kunskaper samt reflektionsförmåga. Ett exempel på detta är visuella essäer (se figur 2) som visar både process och resultat i kombination med referenser i litteratur, vetenskaplig text och konst.

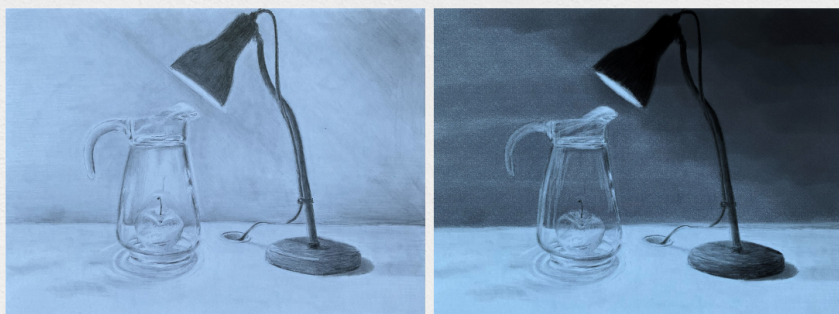
Processen och examinationsuppgifterna som används kan till stor del liknas vid problembaserat lärande (PBL). Szczepanski och Dahlgren (1997) samt Iatningsih et al. (2024) konstaterar att genom problembaserat lärande som angreppssätt blir studenterna aktiva i sina egna lärprocesser, de uppmuntras att samarbeta och har möjligheter att se saker ur olika perspektiv. Att studenterna äger sin egen lärprocess tenderar att göra dem mer engagerade och lärarens roll blir framförallt handlande.

En annan fördel med PBL är att det kan knyta samman de tre principerna för högre utbildning; samhällsnytta, forskning och utbildning (Iatningsih et al, 2024). I projekten under förskolläraryrket utbildningens femte termin är studenternas roller som blivande förskollärare grunden för deras projekt och därmed lärprocesser. Studenterna använder fältdagar på förskolor för att praktisera och undersöka det de lärt sig och

⁵ Ett konkret sätt att utforma en sådan är på en Sway-yta, vilket ingår i HKR:s utbud av digitala resurser (<https://sway.office.com>).

skriver fram hur detta kan relateras till forskning på området, vilket ligger i linje med förskolläraryrket strävan efter en balans mellan yrke, ämne och forskning. På liknande sätt aktualiseras den blivande lärarrollen i andra kurser där estetiska läroprocesser används. Det menar vi stämmer väl med uppdraget enligt Högskolelagen (1992:1 434).

Jag lyfter in bilden i Sketchbook och tänker att jag ska testa på olika sätt att förändra saker digitalt. En sak jag tänker på är om bakgrunden på väggen är för ljus och om det är det som är den avgörande skillnaden. Bland annat så syns toppen av karaffen alldeles för lite då den blir upplyst av lampen, och måste det bildas en kontrast till bakgrunden för att kunna urskilja toppen av karaffen.



Det blir visserligen skillnad och en förbättring av det helhetsmässiga intrycket men jag vet inte om trovärdigheten i glasmaterialet ökar nämnvärt. Jag noterar att att konturerna på karaffen känns för slarvigt gjorda och inser att jag hade svårt att justera detta då jag

Figur 2. Bildexempel från en students Sway-yta med bildens progression samt motiverande och reflekterande text varvat i projektprocessen.
<https://sway.cloud.microsoft/hM3fFGMHYCUb7f4?ref=Link>

Sammanfattande tankar

I de olika delprov som innefattar estetiska läroprocesser och som vi har erfarenheter av på lärarutbildningarna finns vanligen en kombination av obligatoriska moment och friare uppgifter. Genom att exempelvis bjuda in till workshops med såväl presentation som inspiration, samt erbjuda ett urval av metoder, material och tekniker ges studenterna möjlighet att beskriva olika undersökningar och val som de gör under sin process. Därmed möjliggörs det för studenterna att välja vad som faktiskt införlivas i projekten. Under längre projekt finns olika former av handledning och formativ bedömning innan den slutgiltiga examinationen, vilka alla i olika utsträckning utgör underlag för bedömningen. Detta arbetssätt ger möjlighet att väga samman obligatoriska och valfria uppgifter i det slutliga betyget, så som Fell

Kurban (2019) förespråkar. Möjligheten att kombinera arbetsformer och examinationsformer ger också fler studenter expanderande möjligheter att visa sina kompetenser (Elmgren & Henriksson, 2016; Mills et al., 2000).

Liksom Fell Kurban (2019) menar vi att konstruktiv länkning behöver finnas med både gällande innehåll och värderingar. Vid undervisning om estetiska ämnen betonas ofta just processens betydelse och genom processinriktat arbete, från start till mål, ges stora möjligheter för konstruktiv länkning. Genom att ha tillgång till ett mycket rikt underlag för bedömning finns det möjlighet att förebygga underkännande innan examinationen, samtidigt som möjligheterna för en rättssäker bedömning ökar. Resurserna används dessutom i mindre utsträckning för omexaminationer. Det processinriktade arbetet med estetik kan på så sätt också möta utmaningar med generativ artificiell intelligens i förhållande till rättssäker examination. Det möter även efterfrågad breddad rekrytering, vilket motiverar en större variation av pedagogiska metoder och studentcentrerat lärande i enlighet med *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning* (Universitetskanslersämbetet, 2015).

Vi menar att de examinationsformer som är aktuella i processinriktade arbeten med estetiska uttryck delvis skulle kunna ersätta de mer traditionella examinationsformerna som salstentamen, enbart muntlig examination eller skriftlig inlämning. Genom en variation av såväl undervisning som examination kan högskolan möta en större bredd av studenter. Därigenom förmedlas också värdet av flera kunskapsformer.

Referenser

- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s. 13–25). Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4), 159–165.
- Elmgren, M & Henriksson, A-S. (2016). *Universitetspedagogik*. Studentlitteratur.

- Högskolelagen* (SFS 1992:1434). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
- Istiningsih I., Unruh T., Sutrisno S., & Kurniawati, U. M. (2024). Active Learning with Research Based on Three Principles of Higher Education. *Journal of Education and Learning*, 18(2), 421–429. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.20966>
- Lindström, L. (2010). Fyra estetiska lärandeformer – Lärande om, i, med och genom. I *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan* (s. 34-39). Kultur i Väst.
- Fell Kurban, C. (2019). Designing effective, contemporary assessment on a flipped educational sciences course. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1143–1159. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1522650>
- Mills, P. A, Sweeney, W. V, DeMeo, S, Marino, R, & Clarskson, S. (2000). Using poster sessions as an alternative to written examinations – the poster exam. *Journal of Chemical Education*, 77(9), 1158–1161. <https://doi.org/10.1021/ed077p1158>
- Pettersen, R C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning*. Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. (2., [rev.] uppl.). Studentlitteratur.
- Szczepanski, A & Dahlgren, LO, (1997) *Utomhuspedagogik: boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköpings Universitet.
- Universitetskanslersämbetet, (2015). *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning*.

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

Inkludering av studenter med social ångest – reflektioner från en workshop

*Joakim Johansson & Zelal Bal, Mälardalens universitet,
Avdelningen för ekonomi och statsvetenskap*

Inledning

Föreliggande text är en reflektion över utbildningspraktiker i relation till högskolestudenter med social ångest. Hur kan vi som lärare undervisa och examinera för att inkludera även denna studentgrupp? Vi reflekterar tillsammans med de 15 deltagarna i workshopen ”Hur förhindrar vi att studenter med social ångest avbryter sina studier?” som anordnades 18 juni 2024 vid NU-konferensen i Umeå, och där vi (Zelal och Joakim) ansvarade för planering och genomförande av workshopen. Vid tillfället ombads deltagarna dela med sig av sina erfarenheter av att möta studenter med social ångest samt handlingsstrategier de använt. Detta skedde efter att skriftligt informerat samtycke om att delta i studien hade inhämtats. Den här artikeln redovisar, tolkar och reflekterar över vad som framkom under workshopen.

Det finns en stark koppling mellan inkluderande undervisning och undervisning som är tillgänglig för studenter med någon form av funktionsnedsättning (Leijon & Staaf, 2023; Andersson et al., 2018). Samtidigt menar Universitets- och högskolerådet (UHR, 2024; 2022; 2020; 2018) att det pedagogiska stöd som finns att tillgå på lärosätena är mer inriktat på dyslexi, synnedsättning och neuropsykiatrisk

funktionsnedsättning än på funktionsnedsättningar som social ångest. Bristen på aktuella högskolepedagogiska publikationer är också mer påtaglig när det gäller social ångest. Särskilt saknas studier med lärarperspektiv (jfr Björklund et al., 2023; Melander, 2020). Detta trots att studentgruppen är stor, 15 procent av den vuxna befolkningen uppfyller kriterierna för att vid åtminstone något skede i livet diagnosticeras med social ångest (Furmark, 2000). Utbredningen bland högskolestudenter är av liknande omfattning (Tillfors et al., 2011).

Social ångest är en psykiatrisk diagnos och innebär oro eller rädsla i situationer där personen riskerar att utsättas för kritisk granskning av andra (Russell & Topham, 2012; Strahan, 2003). Personen fruktar att hen ska uppvisa symtom på ångest eller bete sig på ett sätt som framkallar negativa omdömen. Inte minst kan muntliga presentationer inför andra människor vara förknippade med känslor av starkt obehag. Samtidigt är muntlig presentation ett centralt inslag i den högre utbildningen. Enligt ett av examensmålen för en generell kandidatexamen ska studenten som det anges i bilaga till Högskoleförordningen (SFS 1993:100, bil. 2 kap. 4) ”visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper”. Motsvarande krav på muntlig presentation återfinns i examensmålen för olika yrkesexamina samt i examensmålen för utbildningar på avancerad nivå. I praktiken gäller det seminarier, redovisningar av grupp- och projektarbeten och liknande där deltagande med muntlig presentation är obligatoriskt, del av examinationen och något som behöver fullgöras för att klara utbildningen. Studenter med social ångest har olika sätt att förhålla sig till detta (Russell & Topham, 2012), men det är inte ovanligt att utebli från examinationstillfällen, hamna efter i studierna eller till och med avbryta dessa.

Även när konsekvenserna inte är lika genomgripande kan social ångest försvåra ett lärande utifrån studentens egna förutsättningar (Russell & Topman, 2012). Det blir svårare att delta aktivt i diskussioner och att våga ställa frågor. När ångesten knackar på dörren och får fysiska uttryck blir det därtill svårt att vara en god lyssnare, det vill säga att ta in och göra något konstruktivt av vad andra yppar. Social ångest utgör därmed generellt en utmaning för undervisningspraktiker med anspråk på att vara inkluderande. Genom de samband som finns mellan social

oro i undervisningssituationer och faktorer som föräldrars utbildningsbakgrund och kön innebär social oro även inkluderingsproblem för många studenter som inte uppfyller kriterierna för att diagnosticeras med social ångest (Furmark, 2000). Därför är det viktigt att undersöka vilka erfarenheter lärare har av att möta studenter med social ångest och vilka handlingsstrategier de använt sig av för att inkludera dessa studenter i olika undervisningsmoment.

Metod

Vid workshopen avsattes tid för gemensam reflektion över tre ämnen som vi själva utifrån vår egen förförståelse definierat som relevanta eller intressanta: det fysiska rummet, digitala mötesplatser, och förebilder. Reflektionerna och diskussionerna genomfördes i fyra grupper om tre eller fyra deltagare. Vi workshopsledare deltog inte i gruppdiskussionerna, vilka dokumenterades i grupperna genom anteckningar på av oss tillhandahållna anteckningsblock och samlades in i slutet av workshopen. Nio lärosäten var representerade, med utbildningar inom områden som vård, omsorg, folkhälsa, naturvetenskap, teknik och ingenjörsvetenskap, specialpedagogik och språk. Av deltagarna var elva kvinnor och fyra män. Före gruppdiskussionerna gavs skriftlig och muntlig information om studiens syfte, materialets användning, att ingen obehörig kan komma åt informationen samt möjligheten att närsomhelst avbryta medverkan. Deltagarnas samtycke till att delta i studien dokumenterades i särskilda samtyckesformulär. Efter genomförd workshop analyserades materialet med hjälp av tematisk analys (Braun & Clark, 2021; 2006) baserad på anteckningarna från grupperna. För att identifiera teman lästes materialet igenom noggrant flera gånger. Teman identifierades främst induktivt från materialet. Ett tema fanns dock med redan vid planering och genomförande av workshopen.

Resultat och analys

Den slutliga tematiseringen rymmer fyra teman som i det följande presenteras som (1) svårigheter som döljs, (2) anpassad undervisning och examination, (3) trygga rum och (4) förebilder.

Svårigheter som döljs

En erfarenhet som lyfts i grupp 1 är att det är ”svårt att identifiera studenter med social ångest (de drar sig undan och tar inte alltid kontakt)”, och att det av det skälet ofta blir svårt att ge särskilt stöd till dessa studenter. På samma tema berörs i grupp 4 ”svårigheter [m.a.a.] att inte veta / ha rätt att veta om ens students svårigheter”, något som gör det ”svårt att anpassa” undervisnings- och examinationsformer till studentens behov. Grupp 4 uttryckte också att lärare ”möter en del studenter med detta problem – många döljer det.” Den relativa osynlighet som här lyfts fram som något utmärkande för studenter med social ångest innebär särskilda utmaningar för inkluderingsstrategier som bygger på en flexibel pedagogik (Wickström, 2011). För att läraren ska kunna ta hänsyn till mångfald inom studentgruppen och ”ge studenter olika vägar till målen utifrån deras individuella förutsättningar” (Grupp 2) måste läraren ha kännedom om det individuella behovet.”

Lärarens kunskap om ”individuella förutsättningar” i studentgruppen blir i praktiken ofta beroende av initiativ från den enskilde studenten. Förutsättningarna för den enskilde studenten att göra läraren uppmärksam på behov av anpassningar med hänvisning till social ångest är samtidigt sämre än för flera andra typer av funktionsnedsättningar då detta försvåras av den rädsla för att utsättas för negativ bedömning som är del av diagnosen. Att det finns särskilda utmaningar när det gäller att få studenter med social ångest att göra läraren uppmärksam på behovet av stöd innebär dock inte att det inte kan göras. Som vi ska se har deltagare i vår studie (och även vi själva) blivit kontaktade av studenter som sökt stöd i form av alternativa undervisnings- och examinationsformer för att kunna ha möjlighet att delta trots sin sociala ångest.

Anpassningar i undervisning och examination

Trots den särskilda utmaningen som ligger i att identifiera studenter med social ångest dryftas i grupperna också erfarenheter av faktiska möten i undervisningen med just studenter med social ångest. Här är ett exempel:

Student som vid första seminariet i en lång [...] kurs kände sig otrygg med både läraren och kamraterna och inte ville

vara med. Genom gruppbyte till en grupp med en annan lärare och en kompis i gruppen löste det sig (Grupp 1).

Exemplet illustrerar att det finns hopp och ofta hjälp att få för studenter som förmår kommunicera sitt problem till läraren. Denna erfarenhet dryftas uttryckligen i samma grupp:

Vikten av att fånga upp och visa förståelse. Visa på att det finns hopp. Att andra studenter har det likadant men att det brukar lösa sig. Att hjälp finns att få. Jag bjuder brett in studenter att kontakta mig för enskilda samtal kring de behov de har (Grupp 1).

En central problematik för möjligheten för studenter med social ångest att klara av och avsluta påbörjade utbildningar är examinationen. Det aktualiserar valet av examinationsformer, vilket också berördes under gruppdiskussionerna. Å ena sidan nämns i gruppdiskussionerna att UKÄ:s mål sätter gränser för vilka anpassningar av examinationsformer som låter sig göras, genom krav på att examinera muntligt och genom muntliga presentationer (Grupp 3). Å andra sidan understryks även möjligheten, ja rent av nödvändigheten för en inkluderande undervisning, och att ibland kunna ”tänja på vad som står [i styrdokumenten]” (Grupp 4). Det skulle då kunna innebära att ”presentera muntligt inför lärare bara, inspelat” (Grupp 4). Anpassad examination för studenter med social ångest anses dock inte alltid vara möjlig. Ett exempel som nämns i en av grupperna är sjuksköterskestudenter som behöver ”klara av att socialisera med patienter” (Grupp 4).

Trygga rum

I ljuset av de särskilda utmaningar som finns för studenter med social ångest att nå fram till läraren med information om sin situation är det noterbart att mycket av det som föreslås i grupperna tar sikte på att skapa ”trygga rum” och miljöer som kan ”avväpna” (Grupp 3). Vi tolkar diskussionen i grupperna som att det trygga rummet skapar bättre förutsättningar för den som lider av social ångest att kommunicera sin situation och sitt behov av stöd till läraren, men också mindre social rädsla i undervisningssituationer för alla studenter och även för lärarna. För att nå dit behöver läraren enligt workshopdeltagarna ”ge positiv feedback, prata med studenter om vad som fungerar/underlättar och

om krav, diskutera olikheter och att 'success' ser olika ut för alla" (Grupp 2). Läraren behöver bygga relationer till studenterna, något som enligt grupp 4 underlättas om läraren är "personlig (utan att vara privat)", samt även skapa schemalagda tillfällen som ger möjlighet att "träna inför examinationer, inte se allt som 'testsituationer'" (Grupp 2). I grupp 4 uttrycks det som att läraren behöver "betona processen i stället för slutprodukt", med "delmoment [...] för att se att man utvecklas under tiden".

Att skapa trygga rum och miljöer för undervisningen handlar alltså delvis om att odla fruktbara student-lärarrelationer, delvis om att främja goda relationer mellan studenter. Att "[s]e till att studenter lär känna varandra – trygga grupper", som det uttrycks i grupp 2.

I flera av workshop-grupperna understryks sambandet med den fysiska miljön (jfr Leijon, 2023). Grupp 1 menar att exempelvis "promenadseminarier i skogen" kan vara ett alternativ till seminarierummet, med "Zoomseminarier som alternativ för den som inte vill eller kan promenera". Ett annat förslag är att den första muntliga presentationen gärna kan få göras i avspänd trädgårdsmiljö. Grupp 3 framhåller vikten av att dels designa det fysiska rummet "för att se studenten", dels designa det fysiska rummet "för dialogen (samtalet) med student". Svårigheten att få kontakt med studenter över större avstånd och vikten av eftertanke vid bokning av lärosalar – "ska man stå/sitta? vad skapar barriärer?" är också något som förs fram (Grupp 4), och det påtalas att miljön blir "tryggare [...] om läraren rör sig i rummet" (Grupp 2). Även vikten av att möjliggöra för studenter "att sitta nära den de känner" framhålls som viktig för skapandet av det trygga rummet (Grupp 4).

Workshop-deltagarna fick även reflektera över vad trygga rum kan tänkas innebära i en tid av ökad digitalisering av undervisningen. En synpunkt som framfördes var att undervisning online snarast bidrar till att förstärka social ångest än att dämpa den. Detta genom det ökade fysiska avståndet samt tendensen för studenter att "gömma sig" bakom kameran (Grupp 3), en problematik som särskilt ansågs göra sig gällande vid undervisning i hybrid form. Grupp 3 framhöll att detta att "lättare [kunna] dra sig undan (stänga av kamera)" kunde vara både "på gott och ont" i förhållande till problematiken med social ångest. En ytterligare synpunkt som framkom är önskvärldheten av att läraren

också rör sig över de digitala grupprummen. Något som flera av grupperna framhöll som en mer positiv och potentiellt ångstdämpande effekt av digitaliserad undervisning är de ökade möjligheterna att strukturera information till studenterna via digitala lärplattformar. ”Material på digitala lärplattformar kan ge trygghet”, som det uttrycktes i grupp 2.

Förebilder

En inkluderingsstrategi som vi bad workshopsdeltagarna att förhålla sig till och reflektera över är arbetet med förebilder/rollmodeller för att stötta studenter med social ångest. Förebilders/rollmodellens betydelse för inkluderingsarbetet framhålls ibland inom den könsmedvetna pedagogiken och i pedagogik som utgår från kritiska perspektiv på etnicitet, och här tänker vi att resonemanget i princip borde vara tillämpligt även när det gäller inkludering utifrån funktionsnedsättning. Samtidigt tänker vi att utmaningen med heterogenitet inom sociala kategorier, och frågor om vem som egentligen kan tala för eller känna som vem, blir (ännu) mer intrikat när det kommer till funktionsnedsättning. Det skulle bli knepigt att tänka på lärare i termer av rollmodeller/förebilder annat än för en mycket specifik och särskild grupp av studenter med lika specifik och särskild funktionsnedsättning. Det här är också något som lyfts i en av grupperna, som även understryker vikten av integritet i läraryrket:

Vi lärare behöver inte ha diagnoser för att kunna ha och visa förståelse. Representation kan också bli 'missvisande', och leda till besvikelse för studenten. Det kan dock finnas fördelar med att ha förebilder. Det behöver dock inte vara i läraren. Kunna vara personlig – men inte privat! Exempelvis delge delar av sådant som händer, men inte för ingående (Grupp 4).

Svårigheterna att ”hitta utpekade rollmodeller” bland lärarna framhålls även av någon ytterligare workshop-grupp som då menar att lärarens uppgift i stället för att agera rollmodell/förebild får bli att ”visa att det är ganska vanligt [med social ångest] och att det finns hjälp” (Grupp 1). Flera grupper pekar i stället på möjligheten att använda studenter, ”tidigare studenter eller yrkesverksamma” som rollmodeller. ”Ta in tidigare studenter som modell som visar/berättar om sin resa”, skriver grupp 3; ”Podd med anonym student kanske?”, funderar grupp 1. Detta

kan göras på plats i realtid eller genom inspelning, och handla om att ge förklaringar och/eller dela erfarenheter.

Diskussion

Trots att social ångest både sett till utbredning och konsekvenser för den drabbade är en betydande utmaning för inkludering och breddat deltagande i högre utbildning så är det pedagogiska stödet på lärosätena mer inriktat mot andra funktionsnedsättningar (UHR, 2024). Motsvarande slagsida återfinns även i forskningen om inkludering i högre utbildning, där särskilt studier med lärarperspektiv saknas i den begränsade forskning som specifikt adresserar social ångest. I den workshop om social ångest som vi genomförde under NU-konferensen framhöll deltagarna tre aspekter som särskilt viktiga för inkluderingen: undervisnings- och examinationsformer som utgår från individuella förutsättningar i studentgruppen, svårigheten att få kännedom om de individuella behoven för studenter med social ångest, samt trygga rum.

För att kunna anpassa undervisnings- och examinationsformer så att de även fungerar för studenter med social ångest behöver läraren kunskap om de individuella behoven. När dessa är kända så ger workshop-diskussionerna vid handen att anpassningar i examinationen så att den fungerar för studenter med social ångest ofta är möjligt, men kan vara svårt att få till på en del professionsutbildningar där social interaktion är en central del av utbildning och yrkesroll. Enligt deltagarna är samtidigt just kännedom om det individuella behovet en betydande utmaning i arbetet med att bedriva en undervisning som också inkluderar studenter med social ångest. I och med att rädsla för vad andra ska tycka är en del av diagnosen så påverkar också diagnosen i sig benägenheten att kommunicera de egna stödbehoven till läraren – vad ska denne tycka och tänka? – på ett sätt som innebär en särskild, väsentligt försvårande förutsättning för inkludering av just denna grupp studenter. I termer av sådana hinder för tillgängliggörande av undervisning och examination för studenter med funktionsnedsättning som Melander (2020) diskuterar ur lärarperspektiv är det här fråga om en ”kan”-aspekt som inte primärt handlar om brist på resurser.

Det trygga rummet i lärmiljön blir här viktigt i det att det i alla fall ger möjligheter för fler studenter med social ångest att kanske våga ta steget

och uppmärksamma läraren på den egna belägenheten. Det trygga rummet utmärks enligt deltagarna av goda relationer mellan studenter och lärare, där det fysiska eller digitala rummet beroende på utformning såväl kan stödja som försvåra utvecklandet av sådana relationer och dessutom i sig bidra till minskad eller ökad stress för studenter, inte minst i samband med muntliga presentationer. Det trygga rummet utmärks enligt deltagarna emellertid också av goda relationer mellan studenter. Kommunikationen med kurskamrater och känslan av delaktighet i en gemenskap lyfts även i tidigare forskning (Archbell & Coplan, 2022) som faktorer som främjar inkluderingen av studenter med social ångest.

En undervisningsaspekt som inte diskuterades under workshopen var om modeller för interaktivt lärande, med gruppdiskussioner och grupparbeten som en bärande del, överhuvudtaget kan förstås som inkluderande för studenter med social ångest. I ett tidigare nummer av *Högskolepedagogisk debatt* har interaktivt lärande problematiserats för att i gruppdiskussionspraktiker ofta bli en omskrivning för *interpassivt* lärande (Vallström & Imre, 2024). Vi vill här även nämna forskning av Cohen et al. (2019) som visar att gruppen, även den mindre gruppen, är en undervisningsmiljö som studenter med social ångest ofta känner sig obekväma i, vilket kan ha negativ påverkan på deras läroprocesser. De efterlyser också mer forskning om hur aktivt lärande kan användas som metod för ökad inkludering av studenter med social ångest.

Implikationer för praxis

Baserat på undersökningen vi genomfört samt tidigare forskning vill vi avslutningsvis framföra några råd, som (om de följs) bör bidra till inkludering av studenter med social ångest i högre utbildning:

1. var uppmärksam på tendenser till social oro eller rädsla i studentgrupperna,
2. anpassa undervisnings- och examinationsformer så långt möjligt till individuella studentbehov,
3. bidra till en trygg lärmiljö,
4. ställ frågan till den som återkommande och utan (andra) rimliga skäl uteblir från seminarier och muntliga redovisningar om det finns oro för lektionstillfället; informera om och erbjud möjlighet till särskilt stöd när behov föreligger.

Referenser

- Anderson, L., Egard, H., Nordgren, C., & Staaf, P. (2018). Breddat deltagande för studenter med funktionsnedsättning – En utmaning för den högre utbildningen. *Högre utbildning*, 8(1), 33–41.
- Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic communication, and students' experiences in higher education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 30(4), 273–286.
- Björklund, E., Magnusson, L., & Fernström, I. (2023). Lärares perspektiv på breddat deltagande i högre utbildning: mångfald, omsorg och merarbete. *Högre utbildning*, 13(1), 58–71.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- 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.
- Cohen, M., Buzinski, S. G., Armstrong-Carter, E., Clark, J., Buck, B., & Reuman, L. (2019). Think, pair, freeze: The association between social anxiety and student discomfort in the active learning environment. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(4), 265–277.
- Furmark, T. (2000). *Social Phobia. From Epidemiology to Brain Function*. [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet].
- Högskoleförordningen* (SFS 1993:100).
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- Leijon, M. (2023). Flexibla lärandemiljöer med inkludering i fokus. I M. Stigmar (Red.) *Inkluderande högre utbildning. Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 207–238). Studentlitteratur.

- Leijon, M. & Staaf, P. (2023) Inkluderande och studentaktivt lärande för delaktighet. I M. Stigmar (Red.) *Inkluderande högre utbildning. Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 159–181). Studentlitteratur.
- Melander, S. (2020). Att göra högre studier tillgängliga – ett lärarperspektiv. *Högre utbildning*, 10(2), 37–49.
- Russell, G., & Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, 21(4), 375–385.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and individual differences*, 34(2), 347–366.
- Tillfors, M., Andersson, G., Ekselius, L., Furmark, T., Lewenhaupt, S., Karlsson, A. & Carlbring, P. (2011). A Randomized Trial of Internet-Delivered Treatment for Social Anxiety Disorder in High School Students. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(2), 147–157.
- Universitets- och högskolerådet (2018). *Eurostudent VI – En inblick i studiesituationen för studenter med funktionsnedsättning* (Rapport 2018:5).
- Universitets- och högskolerådet (2020). *Studiesituationen för studenter med psykisk ohälsa – Vilka ledtrådar ger Eurostudent VII om förändringar som kan behöva göras?* (Rapport 2020:10).
- Universitets- och högskolerådet (2022). *Studiesituationen för studenter med psykiska besvär – Fördjupande beskrivning utifrån en intervjustudie* (Rapport 2022:7).
- Universitets- och högskolerådet (2024). *Att studera på högskolan med psykisk ohälsa: Resultat från Eurostudent 8*.
- Vallström, N., & Imre, Ö. (2024). The Unsustainable Illusion of Interactivity. *Högskolepedagogisk debatt*, 2024:2, 96–100.
- Wickström, J. (2011) *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare*. (Rapportserie från Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, nr. 10). Uppsala universitet.

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

Person-centred supervision for doctoral students – a useful pedagogical approach?

*Christine E. Laustsen, Kristianstad University,
Faculty of Health Science*

Introduction

Person-centredness is an important concept in health and social care practice (McCormack & McCance, 2006) and in research within this area (McCormack et al., 2017). In recent decades, there has been an increasing focus on *good care* in Sweden, emphasising the significance of person-centredness (Regeringskansliet, 2022). Within health and social care, person-centredness encapsulates five domains: 1) The prerequisites of the staff (attributes, skills, beliefs, and values), 2) The practice environment (context, supportive systems, shared decision-making, and the physical environment), 3) Person-centred processes (connections between people, engaging authentically, sympathetically, holistically), 4) The outcome (effective person-centred practice, a healthful culture, human flourishing), 5) The macro level (politics, strategies, and policies) (McCance et al., 2021). However, research conducted within health and social care should not only consider these domains, but the research community should also be guided and shaped by these values. The supervision of doctoral students conducting research within this field should also be grounded in these values. Some doctoral programmes in Scotland, Norway and Sweden focus on person-centredness; however, this is an area still under development. Not much has

been written about person-centred supervision of doctoral students, and little research has been conducted.

Through a review of research and literature, the objective for this paper was to investigate what person-centred supervision entails for the doctoral student and the supervisor. Furthermore, the aim was to critically reflect upon person-centred supervision in relation to its usefulness as a pedagogical approach.

Literature was sought through CINAHL, Google Scholar and manual searching, exploring the area of focus. Four articles and two book chapters were found, and the content was thematically analysed.

Results

Five aspects of person-centred supervision were identified in the literature: *Being seen as a person*, *Connectedness*, *Transparency*, *Transformational Learning* and *Becoming a person-centred researcher*.

Being seen as a person

Being seen as a unique person is an essential aspect of person-centred supervision for doctoral students. Radbron et al. (2021) describe the importance of the supervisor embracing the individual working styles of doctoral students and understanding what matters to them and motivates them in their work, not necessarily on a personal level, but in a professional context. This approach helps to clarify values and beliefs for both parties. Additionally, Elliot et al. (2020) state that being seen as a unique person enables the doctoral students to take ownership of their situation, process, and project. They also state that supervisors seeing the whole person of the student is not the same as "being close"; hence, there are still professional boundaries. Nonetheless, there is a social bonding and an understanding and appreciation of each other's preferences and styles. Consequently, person-centred supervision entails seeing a student as a unique person not just another doctoral student or "*a brain on a stick*" (Elliot et al., 2020. p. 58). As a means to support this approach and see the students as unique persons, the students must be given the opportunity to express their wishes and thoughts. For example, Elliot et al. (2020) describe a four-day course

for doctoral students to discuss their wishes and process for the doctoral journey at the beginning of the project. A personal development plan is also suggested as a tool to highlight what each doctoral student wants to gain from the process.

Connectedness

Connectedness is emphasised as a crucial element of person-centred supervision for doctoral students. It involves a relationship between the supervisor and the doctoral student that fosters mutual understanding and connection. To be able to connect, people must get to know each other. This can involve informal meetings, as exemplified in Radbron et al. (2021) where the supervisor and student went hiking with a group of researchers. This informal activity and shared experience created a more open atmosphere for discussing and understanding each other's values. Also, as Deuchar (2008) states, the compatibility of both the supervisor's and the students' values and identities may be established by mutual discussion and reflection. Hence, a personal socialisation process may occur. Radbron et al. (2021) emphasise that in person-centred supervision, the supervisor must engage with the students both as individuals and in the context of the project. This involves being present, actively listening to the students, and paying attention to their cues. They highlight that being present as a supervisor includes being physically available to engage in different conversations and thereby get a better sense of each other as persons.

Relationships and dialogue that help the doctoral student feel seen, heard, and safe foster a sense of connectedness. Consequently, it is important to be authentic in the relationship and see the student as part of the team (Radbron et al., 2021; Rennie & Kinsella, 2020). This means getting to know each other as persons by recognising each other's values and how they influence individual ways of working (Heyns et al., 2019; Radbron et al., 2021). Deuchar (2008) demonstrates that openness promotes autonomy, as students feel secure in seeking additional guidance and support when needed. Furthermore, he emphasises that connectedness is a dualistic process, meaning that both the supervisor and the doctoral student contribute to it. It involves the ability for both parties to give and receive feedback, emphasising that they learn together since the supervisor is a co-learner (Radbron et al., 2021). As

Elliot et al. (2020) state, the supervisors are also human beings, hence they also learn from the process. This means, as Radbron et al. (2021) stress, that there needs to be a mutual willingness to learn.

Transparency

Transparency and clear ways of working are essential for person-centred supervision for doctoral students (Radbron et al., 2021) and for the supervisor to help and challenge the student throughout the learning process (Rennie & Kinsella, 2020). Radbron et al. (2021) state the importance of everyone being engaged and participating in the supervision and the importance of structuring the process of the supervision, since for the supervision to occur in a safe space, there is a need for structure. Therefore, clarifying the ways of working is important. Also, when the supervision is transparent, the doctoral student should be comfortable with asking for changes in the supervision if needed. Being transparent and thereby able to negotiate and manage roles as well as personal and supervisory styles may guide the relationship and help determine when the focus should be on the person or on the project (Halse & Bansel, 2012).

Transparency and being recognised as an individual are described as ways to help doctoral students feel less fearful of judgement, making them comfortable enough to request changes (Elliot et al., 2020; Radbron et al., 2021). Moreover, the structure and transparency of the supervision can help doctoral students bridge the formal and the hidden curricula (Elliot et al., 2020). Doctoral students need to be able to trust and communicate well with their supervisor (Deuchar, 2008; Radbron et al., 2021) as this increases motivation (Rennie & Kinsella, 2020). For students to feel that they can speak freely and feel trust requires that the supervisors are non-judgemental (Radbron et al., 2021). Respect for the personhood of the student, accepting the individual right to self-determination, mutual respect, and understanding permeate the relationship (Heyns et al., 2019). Hence, transparency is essential for the project, the student, and the supervisor to be productive and grow (Radbron et al., 2021).

Transformational learning

Another aspect of person-centred supervision is the transformation of the doctoral student, the transformation within personhood, meaning self-knowledge and development. Transformational learning involves doctoral students becoming more effective and evolving in their roles as researchers (Radbron et al., 2021). To achieve transformational learning, the supervisor must build in space for reflection on the supervision, and an opportunity to share these reflections. By doing so, the supervisor and the doctoral student can develop the supervision continuously, so it is meaningful for both (Radbron et al., 2021). Also, there must be an openness for creativity and reflexivity since it provides space for ideas to flourish (Heyns et al., 2019; Rennie & Kinsella, 2020). To foster the students in flourishing and transforming through learning, the supervisor must attend to both the intellectual and emotional processes and needs of the doctoral student alongside the research requirements (Halse & Bansel, 2012). When the supervision involves a process of high challenge and high support, it allows maximum learning for the student. This, in turn, places demand on the supervisor to create optimal conditions for the student to engage in transformational learning and requires fostering an effective culture that supports such learning (Radbron et al., 2021). Such a learning culture, as exemplified within person-centered supervision, is described by Heyns et al. (2019) as a culture of empowerment.

Moreover, Rennie and Kinsella (2020) highlight the importance of communicative learning; to be able to discuss, have dialogues, and reflect as an essential way to make sense of literature, experiences, and data. This perspective aligns with Radbron et al. (2020), who note that one of the biggest challenges faced by doctoral students is developing confidence in their own voice, both orally and in written texts. Also, Rennie and Kinsella (2020) state that trust and effective communication facilitate transformational learning and Radbron et al. (2021) describe that mutual trust, respect, and obligation are essential for the transformational learning process. They emphasise that learning is a two-way process, and it can be challenging for the supervisor. However, they also highlight that recognising that challenges are a natural part of a healthy learning process helps facilitate that process.

Becoming a person-centred researcher

The outcome of person-centred supervision is not only to produce research conducted in a person-centred way or to focus on person-centredness but also that the doctoral student transforms and becomes a person-centred researcher (Radbron et al., 2021). The doctoral process involves both identity formation and knowledge generation (Halse & Bansel, 2012). According to Radbron et al. (2021), students wrestle with identity as they work to understand themselves and gain insight into their identities as researchers and, according to Rennie and Kinsella (2020), insight into their personal and professional ontology. The process of exploration, reflection, and understanding of oneself and one's philosophical viewpoint is needed to become a person-centred researcher. Reflexivity is particularly emphasised as a means to transform personal experiences into public and accountable knowledge. Furthermore, bringing the *me* into the research journey and being authentic enables doctoral students to make decisions aligned with their values and beliefs (Rennie & Kinsella, 2020). Person-centred supervision is a process with space for creativity and offers the opportunity to explore various ways of knowing, philosophical underpinnings and ontological perspectives (Radbron et al., 2021). According to Heyns et al. (2019) and Radbron et al. (2021), person-centred supervision improves the research environment, leading to continuous improvement for both doctoral students and supervisors by fostering healthy relationships between them, ultimately enhancing research outcomes.

Reflection

This review of research and literature shows key aspects of person-centred supervision. The aspects *Being seen as a person*, *Connectedness* and *Transparency* are related to the interaction between the doctoral student and the supervisor. The aspects *Transformational learning* and *Becoming a person-centred researcher* are more closely related to the culture of the research community and the socialisation of the doctoral students to become independent. Additionally, these aspects provide insight into the values of person-centredness, which are prioritized in both practice and research within health and social care.

The question of whether person-centred supervision is a useful pedagogical approach may depend on the specific aims of the supervision. The approach is valued for its flexibility, allowing supervisors to integrate person-centred supervision with project-centred supervision and thereby address both the needs of the doctoral student and the requirements of the project. When the goal is for doctoral students to become person-centred researchers, the supervision style is considered to be a useful socialisation process (Radbron et al., 2021; Rennie & Kinsella, 2020).

In person-centred supervision there appears to be an emphasis on reflexivity for both the doctoral student as well as the supervisor. The relationship between reflexivity and learning can be illustrated by the theory of loop learning (McGuire et al., 2008; Romme & van Witteloostuijn, 1999). Being open, aware, reflective, and engaging in discussion can lead to changes in one's perspectives and norms. Triple-loop learning involves making "three loops" (doing, thinking, and being) in your learning. It emphasises not only changes in how a person acts and thinks but also the transformation into the person (researcher) they aspire to be. This may reflect on the norms of the culture in a learning and research environment (Kalonaityté, 2014).

If we as supervisors engage in a single loop, we can change how we act, which can be about how we approach the doctoral students, how we apply standards, and whether we promote inclusivity in our teaching and supervision. By a double loop, we can transform our way of thinking. It concerns how we think, what we consider important, what captures our attention and what we overlook. Finally, by engaging in a triple-loop learning process, we can change the norms that exist, i.e. our way of being. This transformation can pertain to the norms within our learning and research environments, as well as the teaching methods and philosophies of science that guide our educational practices. The concept emphasises that both the supervisor and the doctoral student require triple-loop learning to foster personal transformation and shifts in established norms. Hence, person-centred supervision is a useful pedagogical approach when aiming for these specific outcomes.

In person-centred supervision, there also appears to be an emphasis on the connectedness and relationship between the supervisor and the

doctoral student. Aspelin (2018; 2020) describes the importance of the relationship between teachers and school students and how this relationship may contribute to the learning process. Similarly to the results of this review study, he describes three main competencies the teacher (e.g., the supervisor) must have, namely: communicative competencies (verbal and nonverbal); differentiation competence (regulation of the degree of closeness and distance in the meeting with the student); and socio-emotional competence (being sensitive to emotional signals in interaction with the student). Consequently, the relationship is important, and person-centred supervision can be a useful pedagogical approach when wanting to contribute to the doctoral students' learning process and overall well-being during their time as doctoral students.

Another aspect that makes person-centred supervision a useful pedagogical approach for supervising doctoral students is that the focus is on both the doctoral student and the research project. However, it is also challenging and places high demands on the supervisor to focus not only on the research practice but also on the student's development into a person-centred researcher. Nevertheless, if the underlying values of person-centred supervision are applied as a flexible framework for supervision, that framework can be tailored to meet the specific needs of individual doctoral students. This flexibility supports and facilitates their process toward becoming person-centred researchers. In this way, person-centred supervision proves to be beneficial as a teaching method and hence it is useful as a pedagogical approach.

Declaration of use of AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this work, the author used Grammarly to improve the readability and language. Thereafter, the manuscript was proofread. The author reviewed and edited the content as needed and takes full responsibility for the content of the work.

References

- Aspelin, J. (2018). *Lärarens relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas? [Teachers' relational competence. What is it? How can it develop?]*. Liber.
- Aspelin, J. (2020). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 588–596.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1798758>
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489–500.
<https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Elliot, D. L., Bengtson, S. S. E., Guccione, K., & Kobayashi, S. (2020). Navigating the hidden curriculum: A Person-centred approach to developing doctoral researchers. In *The hidden curriculum in doctoral education* (pp. 45–60). Palgrave Macmillan.
- Halse, C., & Bansel, P. (2012). The learning alliance: ethics in doctoral supervision. *Oxford Review of Education*, 38(4), 377–392. <http://www.jstor.org/stable/41702764>
- Heyns, T., Bresser, P., Buys, T., Coetzee, I., Korkie, E., White, Z., & McCormack, B. (2019). Twelve tips for supervisors to move towards person-centered research supervision in health care sciences. *Medical Teacher*, 41(12), 1353–1358.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1533241>
- Kalonaitytė, V. (2014). *Normkritisk pedagogik. [Norm-critical pedagogy]*. Studentlitteratur.
- McCance, T., McCormack, B., Slater, P., & McConnell, D. (2021). Examining the Theoretical Relationship between Constructs in the Person-Centred Practice Framework: A Structural Equation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), Article 13138.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/18/24/13138>

- McCormack, B., Dulmen, S. V., Eide, H., K., S., & Eide, T. (2017). *Person-centred healthcare research*. Wiley.
- McCormack, B., & McCance, T. V. (2006). Development of a framework for person-centred nursing. *J Adv Nurs*, 56(5), 472–479. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04042.x>
- McGuire, J., Palus, C.J., & Torbert, B. (2008). Towards interdependent organizing and researching. In A.B. Shani, S.A. Morhman, W. A. Pasmore, B. Stymne & N. Adler (Eds.). *Handbook of collaborative management research* (pp. 123–142). SAGE publications.
- Radbron, E., Anker-Hansen, C., Rennie, K., McCance, T., McCormack, B., & Dewing, J. (2021). Adopting a Person-Centred Approach in Doctoral Supervision. In J. Dewing, B. McCormack, & T. McCance (Eds.), *Person-centred Nursing Research: Methodology, Methods and Outcomes* (pp. 149–159). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27868-7_13
- Regeringskansliet. (2022). *God och nära vård 2022 – En omställning av hälso- och sjukvården med primärvården som nav*. <https://www.regeringen.se/overenskommelser-och-avtal/2022/01/god-och-nara-var-d---overenskommelse-mellan-staten-och-sveriges-kommuner-och-regioner/>
- Rennie, K., & Kinsella, N. (2020). Supporting transformational learning processes for person-centred healthcare research in doctoral education: a critical creative reflection. *International Practice Development Journal*, 10(10), Article 10.
- Romme, A. Georges L. & van Witteloostuijn, A. (1999). Circular organizing and triple loop learning. *Journal of Organizational Change Management*, 12(5). 439–454. <https://doi.org/10.1108/09534819910289110>

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

Att vara och att bli lärare

*Elin Hjelm & Tammy Omfors MacInnes, Höskolan Kristianstad,
Avdelningen för förskollärarytbildning*

Hitta sin egen väg

Att börja som ny lärare på en högskola innebär inte bara att undervisa, det innebär att kliva in i en organisation med långa traditioner och stark professionskultur. Höskolan utgör ofta en organisation där det akademiska självstyret lever sida vid sida med en komplex byråkrati, vilket skapar en miljö där frihet samexisterar med regler. Maassen och Stensaker (2019) framhåller att universitet har utvecklats från att betraktas som ”organiserad anarki” till att bli mer hierarkiskt styrda, där synliggjord styrning och tydligare strukturer är centrala delar. De menar vidare att de administrativa och akademiska delarna löper parallellt snarare än i nära samverkan. För en ny lärare kan detta innebära en särskild utmaning, att förstå och navigera i ett system som präglas av både kollegial frihet och formella regelverk, och samtidigt forma den egna yrkesidentiteten i spänningsfältet mellan dessa två praktiker.

Därtill är mycket av det som styr vardagen på högskolan inte nödvändigtvis nedskrivet i handböcker eller kursplaner. I stället förmedlas det genom informella samtal i korridorerna, genom sättet kollegor uttrycker sig i möten eller genom subtila sociala signaler. Denna tysta kunskap beskriver Eraut (2000) som det man förväntas veta utan att någon uttryckligen säger det. Det är en central del av den nya rollen men kan vara svår för nykomlingar att urskilja (Eraut, 2000).

Samtidigt vill vi poängtera att det att hitta sin väg i en etablerad organisation inte handlar om att snabbt bli likadan som andra. Snarare handlar det om att långsamt forma en roll där man både är del av helheten och trogen sin egen övertygelse. Det är en långsiktig process där tillhörighet och självständighet hela tiden förhandlas. Med tid och nyfikenhet har vi hittat vår plats, röst och väg in den akademiska världen. Det har för oss krävts mod att stå upp för egna pedagogiska ideal, men också ödmjukhet inför det faktum att det finns erfarenheter och sammanhang vi ännu inte förstår fullt ut. I den akademiska vardagen bland PowerPoint-presentationer, seminariediskussioner och examinationer har våra läraridentiteter gradvis växt fram. Att hitta sin väg handlar för oss om ett slags professionsetiskt balansarbete, att stegvis forma och formas.

Som nya lärare i högskolans sammanhang fann vi det värdefullt att aktivt söka oss till högskolegemensamma nätverk och forum, något som också bekräftas av tidigare forskning. Högskolepedagogiska utbildningar och kollegiala sammanhang har särskilt stor betydelse för nya universitetslärare, då de bidrar till både ökad pedagogisk kompetens och en starkare känsla av trygghet i lärarrollen (Ödalen et al., 2019). För oss började detta oberoende av varandra med en högskolepedagogisk grundkurs. Här gavs vi möjlighet att individuellt pröva våra tankar i nya sammanhang med handledning samt tillsammans med andra som också befann sig i samma startblock som vi. Denna arena fungerade som andningshål och stödstruktur för oss när den nya kulturen skapade inre konflikter.

Som förskollärare har vi med oss en mycket aktiv och medagerande undervisningsstil som kan ses som motsatsen till högskolans mer traditionella föreläsningsmodeller. Vi bar också med oss en fostran i den relationella kultur som präglar förskolans praktik. I förskolan skapas en miljö där relationer utgör grunden för lärande och utveckling, och där relationerna är bärande. Detta relationsförhållningssätt ligger i linje med Aspelins (2016) analys av relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans – en kompetens som utgör kärnan i en professionellt hållbar och stödjande lärmiljö. Detta krockade med den maktposition vi nu befann oss i och den kultur vi upplevde på högskolan. För oss blev detta en frustration då någonting skavde och vi upplevde

en begränsning. I vårt nya forum pratades det dock om studentaktiv undervisning och studentcentrerat lärande. I Glavinds et al. (2023) systematiska kartläggning visas exempelvis att studentcentrerad undervisning i högre utbildning oftast förstås i termer av aktiva lärandemetoder som stärker studenternas engagemang och läranderesultat. Senare diskuterades även relationell kompetens (Aspelin & Jönsson, 2019), och detta inspirerades vi av. Vi såg vår väg in i organisationen genom ett eget lärandeprojekt där nyfikenhet, reflektion och självkännedom blev avgörande verktyg. Genom olika efterföljande högskolepedagogiska kurser gemensamt och var för sig, har vår övertygelse om vikten av den väl utvecklade relationen mellan studenten och läraren förstärkts, fördjupats och förtydligats. Vi menar att de högskolepedagogiska kurserna är det forum som möjliggjort de diskussioner som krävts för oss för att hitta vår väg i den nya pedagogiska rollen. Dessa gemensamma diskussioner gav oss inblick i studenters behov och vad som är gynnsamt för studenter i dagens högskola.

Växa in i rollen

I vår nya högskolläraryrroll upplevde vi det vanligt att utgå från att tillräckliga ämneskunskaper genererar god undervisning. Detta skiljer sig från förskolläraryrrollen, där metoder för undervisning är lika viktiga eller till och med viktigare än innehållet. Guzmán (2009) menar att undervisa är i sig ett hantverk, där läraren gradvis utvecklar sin praktiska yrkesskicklighet genom erfarenhet och reflektion. Vi upplevde ett behov av förnyad och fördjupad förståelse för olika lärt teorier. Dessa erbjöd oss nu möjlighet att förstå studenternas olika sätt att lära, deras engagemang eller deras motstånd. Det är en påminnelse om att undervisning inte är en envägs kommunikation, utan ett ömsesidigt utbyte. Detta framhålls av Laurillard (2018) i sin beskrivning av undervisning som en designprocess, präglad av samarbete, iterativt testande och delning av pedagogiska kunskaper. Relationen till studenterna är för oss central för undervisningens kvalitet. Det handlar om att etablera förtroende, visa engagemang och skapa en miljö där det är tillåtet att kraschlanda för att sedan lyfta igen. Samtidigt är det en balansgång mellan att vara tillgänglig och professionell, samt att stötta och utmana. För oss, som nya högskolelärare, kan det vara särskilt utmanande att hitta vår auktoritet utan att förlora närheten. Det är ett lärande i sig.

För oss är den nya högskolläraryrollen att ständigt vara i rörelse. Vi lär oss genom att undervisa, genom att göra fel, genom att få respons från studenter och kollegor. Vår nya läraryroll innebär att det egna lärandet aldrig tar slut och där varje termin, varje föreläsning, är en möjlighet att bli lite bättre.

Vi har idag en läraryroll där det förväntas av oss att ta stort individuellt ansvar för kursinnehåll, undervisningsformer, examination och mötet med studenter. Men läraryrollen behöver inte vara en ensam resa. Att arbeta tillsammans med en kollega kan vara ett kraftfullt sätt att utvecklas både professionellt och personligt. Det handlar inte bara om praktiskt stöd, utan om att hitta en jämlik relation där det finns utrymme för gemensam reflektion, ömsesidig kritik och kollegialt lärande. Forskning visar att just kollegiala sammanhang kan bryta den ensamhet som ofta präglar undervisningsuppdraget och skapa en kultur där lärare fungerar som kritiska vänner som stärker både undervisningskvalitet och professionell identitet (Wennerberg & McGrath, 2022).

Undervisning i par, eller att ha en nära kollegial partner i sitt pedagogiska arbete, har för oss skapat möjlighet att kontinuerligt reflektera över uppdraget. Det blir en spegel där vi både kan se oss själva tydligare och få syn på nya perspektiv. En jämlik kollega kan innebära någon som delar intresset för undervisning och som är villig att tillsammans pröva, ifrågasätta och förbättra. Det viktiga för oss är inte exakt hur samarbetet ser ut, utan att det bygger på tillit, öppenhet och en gemensam vilja att utvecklas. För att det kollegiala samarbetet ska bli fruktbart krävs en känsla av jämlikhet. För oss har det handlat om att skapa en dialog där båda får komma till tals, där det finns plats för osäkerhet och där det inte finns något färdigt facit. En jämlik kollega är någon man vågar vara ärlig med inte bara om vad som fungerar, utan också om det som skaver; studentmöten som gick snett, undervisningsmoment som inte lyfte eller osäkerhet inför betygsättning. I ett sådant samarbete kan båda växa. Den mer erfarne kan få syn på sina egna blinda fläckar genom den andres frågor, båda får stöd och mod att pröva sina idéer. Det blir en relation där kunskap delas horisontellt, snarare än hierarkiskt, något som också speglar vårt ideal om lärande i stort. Denna erfarenhet stöds också av forskning om co-teaching, där två lärare planerar och undervisar tillsammans; studier visar att ett sådant arbetssätt främjar

reflektion, delning av perspektiv och professionell utveckling, just genom den ömsesidiga dialogen (Buckingham et al., 2021).

I den akademiska världen finns ofta en stark individualiseringskultur. Meriter byggs ofta på enskilda prestationer och många nya lärare känner ett tryck att snabbt prestera och visa sig kompetenta. Ett medvetet sökande efter ett jämlikt pedagogiskt partnerskap kan vara ett sätt att stå emot detta och i stället se lärarrollen som något som formas tillsammans. Vi har känt gemenskap i att ha en kollega att luta sig mot, dela framgångar och motgångar med. För oss har detta skapat en känsla av trygghet. Det har minskat vår oro, ökat vår arbetsglädje och gett större mod att våga pröva nya vägar. Vi ser en fördel med det jämlika pedagogiska partnerskapet där motgångar, farhågor och misslyckanden vågar delas och blir till lärdomar. Det jämlika pedagogiska partnerskapet handlar för oss om den personliga lärarrollen och går på djupet av oss själva. Detta i jämförelse med större kollegiala sammanhang där perspektiv vidgas, gemensamma målsättningar konstrueras och samsyn diskuteras. Denna variation av kollegiala forum skapar förutsättningar för olika typer av reflektion där det jämlika pedagogiska partnerskapet kan tillföra ett fördjupande perspektiv.

Konstruera undervisningskultur

När två lärare arbetar nära tillsammans skapas inte bara personlig utveckling, det kan också leda till en förändrad undervisningskultur på en mer övergripande nivå. Vi tror att när kollegialt lärande lyfts fram som en självklar del av undervisningspraktiken, minskar känslan av ensamt ansvar. Det kan öppna för en mer dialogisk och reflekterande arbetsmiljö, där undervisning inte ses som ett individuellt hantverk i det tysta, utan som ett kollektivt, professionellt kunskapsområde. När flera röster är involverade i kursutveckling, när idéer testas och förfinas i dialog, skapas mer genomtänkta och hållbara lärmiljöer. Vi tänker att den pedagogiska variationen ökar, och studenterna får möta undervisning som är förankrad i samarbete, snarare än isolerade insatser.

Vi började vår resa som individer, för att sedan landa i ett *jämlikt pedagogiskt partnerskap*, vilket för oss har varit en av de mest kraftfulla strategierna för att utvecklas i vår nya profession.

Referenser

- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser: Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 2(1), 3–13.
- Aspelin, J., & Jönsson, A. (2019). Relational Competence in Teacher Education: Concept Analysis and Report from a Pilot Study. *Teacher Development*, 23(1), 264–283.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Buckingham, L. R., López-Hernández, A., & Strotmann, B. (2021). Learning by Comparison: The Benefits of Co-Teaching for University Professors' Professional Development. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 776991.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.776991>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Glavind, J. G., Montes de Oca, L., Pechmann, P., Sejersen, D. B., & Iskov, T. (2023). Student-centred learning and teaching: A systematic mapping review of empirical research. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1247–1261.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241391>
- Guzmán, V. C. (2009). Developing craft knowledge in teaching at university: How do beginning teachers learn to teach? *European Educational Research Journal*, 8(2), 326–335.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.326>
- Maassen, P., & Stensaker, B. (2019). From organised anarchy to de-coupled bureaucracy: The transformation of university organisation. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 456–468.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12229>
- Laurillard, D. (2018). *Teaching as a design science: Teachers building, testing, and sharing pedagogic ideas*. I *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (s. 1–10). Springer.

- Wennerberg, J., & McGrath, C. (2022). *Breaking the isolation: A study of university teachers' collective development*. *Journal of Praxis in Higher Education*, 4(1), 7–27.
<https://publicera.kb.se/jphe/article/view/55393>
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Karlsson Schaffer, J., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: The effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>

Om tidskriften

Tidskriften *Högskolepedagogisk debatt* ges ut av Avdelningen Bibliotek och Högskolepedagogik, BHP. Syftet med tidskriften är att ge verksamma vid Högskolan Kristianstad en möjlighet att framföra tankegångar, teorier och diskussioner kring högskolepedagogiska frågor av intresse. Tidskriftens övergripande mål är att:

- stimulera till idéer och utvecklingsarbete, debatt och förnyelse på Högskolan Kristianstad
- informera om aktuella företeelser på det högskolepedagogiska fältet, såväl lokalt som nationellt och internationellt
- erbjuda ett forum för presentation

Redaktion

Johan Landgren (redaktör), Annika Fjellkner, Pernilla Garmy, Maria Melén och Ann-Sofi Rehnstam-Holm. Kontakt: hpdebatt@hkr.se.

Kommande teman

- Det vardagliga lärarskapet (deadline för vetenskapliga artiklar 15 oktober 2025, övriga bidrag 15 december 2025)
- (Ut)bildning för framtidens studenter (deadline för vetenskapliga artiklar 15 april 2026, övriga bidrag 15 juni 2026)

Ta del av uppdaterad information och instruktioner på tidskriftens webbsida: <https://www.hkr.se/kup/debatt/>.

Tidigare utgåvor

Tabell 1 presenterar utgåvor, teman och antal bidrag från 2012–2025. Med bidrag avses artiklar företrädesvis skrivna av undervisande personal. Utöver detta publiceras exempelvis också bokrecensioner, information om utmärkelser, högskolepedagogiska konferenser, beviljade kvalitetsprojekt och pedagogiska publikationer.

Tabell 1 *Teman och antal bidrag åren 2012–2025*

Utgåva	Tema	Antal bidrag
1–2012	VFU, handledning, skrivprocess, digitala verktyg	6
2–2012	Handledning, internationalisering	5
1–2013	Högre utbildning under förändring. Tema: examensarbete	5
1–2014	Kvalitetsutvärdering av högre utbildning	4
1–2015	Akademiskt språkbruk	11
2–2015	Verksamhetsförlagd utbildning	7
1–2016	Undervisa tillgängligt	7
2–2016	Återkoppling	6
1–2017	Läraktiviteter för att uppnå Värderingsförmåga och förhållnings-sätt	6
2–2017	Pedagogiska utvecklingsprojekt med studentens lärande i cent-rum	8
1–2018	Samarbetsinläring och What makes foreign students happy?	10
2–2018	Pedagogiskt utvecklingsarbete: Många vägar – samma mål	8
1–2019	Peer learning	4
1–2020	På spaning efter framtidens lärmiljö	6
1–2021	Omställning	9
1–2022	Framtidens lärarroll	10
2–2022	Samverkan	6
1–2023	Akademiska litteraciteter	7
2–2023	Arbetsintegrerat lärande	7
1–2024	Rättssäker examination och artificiell intelligens	7
2–2024	Social hållbarhet i högre utbildning	9
1–2025	Akademiskt lärarskap genom SoTL	7



HÖGSKOLEPEDAGOGISK DEBATT. Tidskriften ges ut av avdelningen för Bibliotek och högskolepedagogik (BHP) vid Högskolan Kristianstad. För innehållet står lärare, forskare och studenter som med sina bidrag vill stimulera den pedago-

giska utvecklingen både internt och externt. Även medarbetare från andra lärosäten bjuds in att publicera i tidskriften. Från och med nästa nummer ges tidskriften ut i samarbete med Blekinge Tekniska Högskola.

I DETTA TEMANUMMER presenteras bidrag som undersöker processinriktat lärande, en lärandemodell som inte bara betonar studenters uppnådda lärandemål i slutet av en kurs utan även värderar och synliggör den lärandeprocess som ligger bakom. Praktiskt kan det innebära att stödja och följa upp stegvis utveckling, främja studenters delaktighet och anpassningsförmåga samt uppmuntra till reflektion och återkoppling längs vägen.