



Höskolan
Kristianstad

Höskole- pedagogisk debatt

Tema:
Social
hållbarhet
i högre
utbildning

Nr 2, 2024

Högskole- pedagogisk debatt Nr 2 2024

Tema: Social hållbarhet
i högre utbildning

Kristianstad University Press 2024:02

Tryck: Arkitektkopia, Kristianstad 2024

ISSN: 2000-9216

ISBN: 978-91-89902-09-1

© Respektive författare 2024

Open Access enligt Creative Commons CC-BY 4.0.

Omslagsbilder: Freepik (framsida). AnnSofi Hellström (baksida).

Innehållsförteckning

Introduktion till temat Social hållbarhet i högre utbildning	7
<i>Linda Plantin Ewe</i>	

Goda exempel

Skönlitteratur för att närma sig frågor om jämställdhet, jämlikhet, normer och värden – exempel från ämneslärarutbildningen.....	11
<i>Jenny Edvardsson</i>	

Om tillit och ledarskap för pedagogisk utveckling – vägen framåt	23
<i>Åse Nygren, Jeanette Sjöberg, Måns Svensson & Eva Löfstål</i>	

Responsgivning – ett pedagogiskt verktyg för att utveckla gastronomistudenters skrivande	39
<i>Sarah Forsberg</i>	

Grupprocesser som främjar lärande och samarbete – om grupparbete som pedagogisk metod	51
<i>Christina Hansen</i>	

Pedagogisk reflektion

Critical Thinking and Case Method – A Short Reflection on Teaching Sustainability	64
<i>Özgün Imre</i>	

Doctoral Students at Small Institutions – Challenges and Possibilities ..	73
<i>Gunnar Gunnarsson</i>	

En god relation mellan handledare och doktorand – nödvändig eller överskattad?	83
<i>Linda Plantin Ewe</i>	

Debatt

Behövs högskolepedagogik för högskolepedagogisk utveckling och forskning?	92
<i>Anders Jönsson</i>	

The Unsustainable Illusion of Interactivity	96
<i>Niklas Vallström & Özgün Imre</i>	

Om tidskriften	101
----------------------	-----

Introduktion till temat Social hållbarhet i högre utbildning

Linda Plantin Ewe

Högskolan Kristianstad, Avdelningen för specialpedagogik

Detta nummer fokuserar, som titeln antyder, på social hållbarhet, och det är med både glädje och stolthet som jag kliver in som gästredaktör för denna utgåva, som berör en fråga som ligger mig varmt om hjärtat.

Under de senaste decennierna har hållbarhetsfrågor fått en alltmer framträdande plats i samhället, och de genomsyrar nu både beslutsfattande, policyer och strategier. En betydande drivkraft bakom denna utveckling är Agenda 2030 (UNESCO, 2017), där Förenta nationerna uppmanar världens länder att enas kring 17 globala mål för hållbarhet, fördelade på 3 dimensioner: ekonomisk, miljömässig och social hållbarhet. Beskrivningen av vad social hållbarhet innebär inom utbildnings- sammanhang är dock vag och lämnar utrymme för tolkning. Detta gör det särskilt viktigt att vi inom högre utbildning noggrant beaktar och reflekterar över begreppets innebörd, särskilt med tanke på de krav på breddad rekrytering och breddat deltagande (SFS 1992:1434) som ställs på oss som utbildningsinstitution. Det räcker inte att vi lockar studenter till våra utbildningar; vi måste också skapa en hållbar studiemiljö som stödjer dem hela vägen till examen.

I 1 kap. 5 § i Högskolelagen (SFS 1992:1434) understryks högskolors och universitets ansvar att främja hållbar utbildning genom jämlikhet, rättvisa och möjligheten till livslångt lärande. Men hur når vi detta mål? I Högskolan Kristianstads (HKR) strategi 2021–2025, *Större bidrag till vårt samhälle*, framhålls engagemang, närhet och öppenhet som värde-ringar som särskilt ska känneteckna högskolan. Närhet beskrivs som något som ska präglade ”den personliga relationen mellan studenter, med-arbetare och samarbetspartners” (HKR, 2020, s. 2), vilket antyder att social hållbarhet har en central plats i Högskolans strategi, och att interaktioner och relationer spelar en avgörande roll. Detta bekräftas ytterligare i den första av högskolans fyra vägledande principer, där det

framgår att "[s]tuderter ska känna sig sedda och finna ett socialt sammanhang som stödjer lärande och utveckling" (HKR, 2020, s. 2). Med andra ord vet vi vad vi förväntas göra, men hur vi ska gå tillväga för att faktiskt uppfylla det kräver diskussion och reflektion. Det är därför med stor glädje jag i detta nummer av Högskolepedagogisk debatt kan presentera ett antal sådana ingångar till hur social hållbarhet i högre utbildning kan förstås.

Först ut är Jenny Edvardsson, vars text berör hållbarhet och studentaktiva lärandemetoder. Närmare bestämt fokuseras hur skönlitteratur kan integreras i ämneslärarutbildningen för att berika undervisningen och ge studenterna en djupare förståelse för hållbarhet. Bidraget problematiserar det faktum att hållbar utveckling, så som den bedrivs inom högre utbildning, tenderar att fokusera på faktakunskaper och tekniska eller ekonomiska lösningar, snarare än kognitiva, emotionella och relationella aspekter av fenomenet.

Åse Nygren, Jeanette Sjöberg, Måns Svensson och Eva Löfstål vill i sitt bidrag visa hur lärosäten kan arbeta för att skapa ett långsiktigt och pedagogiskt hållbart utvecklingsarbete i syfte att förbättra studenters lärande och samtidigt höja utbildningskvaliteten. De lyfter fram systematik, kultur, delaktighet och tillit som centrala aspekter. Artikeln fokuserar tillitsaspekten och visar hur mellanchefer och pedagogiska utvecklare kan ses som nyckelfigurer i arbetet med att skapa en hållbar utvecklingskultur inom högre utbildning.

Sarah Forsberg beskriver i sitt bidrag hur responsgrupper används som ett pedagogiskt verktyg för att förbättra gastronomistudenters akademiska skrivande. Under en kurs i råvaruförädling och varumärkesbyggande, där studenterna skriver en akademisk rapport, träffas grupperna vid tre tillfällen för att diskutera textens struktur, innehåll och språk. Resultaten visar att studenter som aktivt deltog i responsgrupperna nådde kursmålen, medan de som inte deltog behövde komplettera sina arbeten. Artikeln betonar vikten av återkoppling och reflektion för att utveckla studenternas skrivfärdigheter.

I sitt bidrag lyfter Christina Hansen grupparbete som ett effektivt verktyg för att främja studenters djuplärande. Hon framhåller dock att

gruppuppgifter i sig inte är en garanti för att studenter faktiskt interagerar med varandra. För att främja grupprocesser betonar Hansen därför vikten av att som lärare noggrant utforma och facilitera gruppuppgifter på ett sådant sätt att de verkligen ställer krav på aktivt deltagande, social interaktion och samarbete.

Özgün Imre framhåller i sin reflektion, med utgångspunkt från sin undervisning på kurser om hållbarhet på fakulteten för ekonomi, vikten av att lärare inom högre utbildning inte bara förmedlar kunskap, utan också främjar färdigheter som gör det möjligt för studenter att hantera och möta utmaningar i sina framtida yrkesroller. Imre betonar studenternas förmåga till kritiskt tänkande som en avgörande kompetens.

Gunnar Gunnarssons bidrag visar på för- och nackdelar med att vara doktorand vid ett mindre lärosäte. Bidraget belyser å ena sidan risken för social isolering på grund av små forskarmiljöer och brist på doktorandkollegor. Å andra sidan betonas positiva effekter i form av närhet och starkare relationer till såväl handledare som andra forskare, vilket kan anses främja en stödjande miljö och gynna doktorandens utveckling.

Själv undersöker jag handledar-doktorandrelationens betydelse för doktoranders motivation, engagemang och självständighet. En stark relation framstår som avgörande för doktorandens framgång och personliga utveckling, medan det omvända riskerar leda till självprestationsbeteenden och avhopp. I bidraget betonas vikten av relationell investering i syfte att skapa en stödjande miljö som gynnar såväl doktoranden som forskarsamhället i stort.

I numrets ena debattinlägg diskuterar Anders Jönsson huruvida högskolepedagogisk forskning bör baseras på ämnesspecifika eller högskolepedagogiska teorier. Han uttrycker oro över att en ensidig användning av högskolepedagogiska teorier riskerar göra forskningen alltför abstrakt och därmed fjärma den från de ämnen den avser att stödja. Istället förespråkar Jönsson en flexibel högskolepedagogisk plattform som uppmuntrar och bejakar samarbete och mångfald mellan olika ämnesdiscipliner.

I numrets andra debattinlägg ifrågasätter Niklas Vallström och Özgün Imre interaktivitetens påverkan på studenters lärande och varnar för att ytlig ”interpassivitet” tenderar att förväxlas med äkta engagemang. De menar att rigida kursplaner och standardiserade bedömningsmetoder hindrar meningsfull interaktion, vilket riskerar påverka hållbarheten i utbildningsmiljön negativt. Författarna pekar på vikten av en djupare reflektion kring hur genuin interaktivitet kan uppnås i syfte att skapa mer engagerande och inkluderande utbildningsmiljöer.

Avslutningsvis är det med stor glädje jag överlämnar denna utgåva till dig. Min förhoppning är att artiklarna ska erbjuda både intressant läsning och nya perspektiv på vad social hållbarhet kan innebära. Jag hoppas också att de ska inspirera till kollegiala diskussioner och reflektioner kring vad social hållbarhet är och kan vara i våra kurser och utbildningsprogram, med målet att vi tillsammans ska fortsätta vår strävan att utveckla våra utbildningar till att vara socialt hållbara på alla nivåer.

Referenser

Högskolan Kristianstad. (2020). *Strategi 2021–2025: Större bidrag till vårt samhälle*. Dnr: 2020-114-716. <https://www.hkr.se/globalassets/avdelningar/hogskolekansli/strategi-2021-2025.pdf>

SFS 1992:1434. *Högskolelag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/

UNESCO. (2017). *UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development*. UNESCO.

Goda exempel

Skönlitteratur för att närma sig frågor om jämställdhet, jämlikhet, normer och värden – exempel från ämneslärarutbildningen

Jenny Edvardsson

Högskolan Kristianstad, fakulteten för lärarutbildning

Att högre utbildning har en betydande roll för Agenda 2030 och för att främja hållbar utveckling vet vi (Unesco, 2023). Vi vet också att hållbar utveckling sedan 2006 är inskriven i Högskolelagen (SFS 1992:1434; SFS 1993:100) och när Universitetskanslersämbetet (UKÄ) år 2017 genomförde en granskning av Sveriges olika lärosäten kunde man se att de flesta lärosäten hade integrerat hållbar utveckling i utbildningarna (UKÄ, 2017). Det som är oroväckande är att den undervisning om hållbar utveckling som bedrivs framför allt handlar om faktakunskaper, tekniska lösningar samt ekonomiska lösningar medan aspekter som rör individen och människan såsom kognitiva, emotionella och relationella aspekter lämnas därhän (Pöllänen et al., 2023). Samtidigt vet vi att dessa aspekter behövs, inte minst för att skapa en personlig utveckling och en förmåga att kunna hantera komplexa och stora frågor (Buhr et al., 2023; Jaakkola et al., 2022). Här behöver högre utbildning bidra.

I denna artikel ges ett exempel på hur högre utbildning kan bidra till att också införliva kognitiva, emotionella och relationella aspekter av hållbarhet. Exemplet är hämtat från ämneslärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad där skönlitterära texter under åren 2022–2024 har använts inom utbildningsvetenskap (inriktning matematik/fysik/kemi mot åk 7–9) och svenska (lärarlyftet åk 7–9) för att arbeta med social hållbarhet och frågor som rör jämställdhet, jämlikhet, normer och värden.

Artikeln inleds med ett avsnitt om social hållbarhet och lärarutbildning följt av ett avsnitt om skönlitteratur inom högre utbildning. Därefter presenteras undervisningsupplägget och efter det ges exempel från studenters loggar och samtal kring den skönlitterära texten. Sedan lyfts utmaningar och möjligheter med undervisningsupplägget. Allra sist kommer en framåtblickande reflektion om skönlitteraturens didaktiska potential för att närma sig frågor som rör jämställdhet, jämlikhet, normer och värden och därigenom också kognitiva, emotionella och relationella aspekter av hållbarhet.

Social hållbarhet och lärarutbildning

Social hållbarhet är inskriven i examensmålen för alla lärarutbildningar. Här är det ämneslärarutbildningen årskurs 7–9 som är i fokus och i examensmålen för denna lärarutbildning skrivs social hållbarhet fram på följande sätt:

- visa förmåga att kommunicera och förankra skolans värdegrund, inbegripet de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna,
- visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av elever,
- visa förmåga att beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten,
- visa förmåga att kommunicera och reflektera kring frågor som rör identitet, sexualitet och relationer,
- visa självkännedom och empatisk förmåga,
- visa förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och deras vårdnadshavare. (SFS 1993:100)

I första punkten nämns ”skolans värdegrund” och det som åsyftas är de skrivningar som finns i *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2022) och som handlar om värdegrundsuppdraget. Det formuleras på följande sätt i grundskolans läroplan:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Skolverket, 2022)

Det står även i läroplanens inledande kapitlet att:

Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. (Skolverket, 2022)

Lärarstudenterna behöver med andra ord få möjlighet att diskutera skolans värdegrund under sin utbildning och de behöver få med sig olika verktyg och strategier som de kan använda för att undervisa om frågor som rör exempelvis jämställdhet, jämlikhet, normer och värden när de så småningom ska undervisa elever på högstadiet. Nedan kommer ett sådant exempel att ges och det utgår från skönlitterära texter kombinerat med loggskrivande och textsamtal. Innan detta upplägg presenteras behöver vi dock uppehålla oss vid skönlitteraturens potential i undervisningssammanhang inom högre utbildning.

Skönlitteratur i undervisning inom högre utbildning

Att använda skönlitteratur inom högre utbildning är inte någon ny företeelse. Skönlitteratur har använts inom olika utbildningar men inte alltid i så stor skala. I Sverige finns det exempelvis forskning som behandlar hur skönlitteratur använts inom lärarutbildning (Bryntorp et al., 2022; Economou, 2015), inom juridik (Alsheimer, 2004; Dahlberg, 2003) och inom medicin (Rydén Gramner, 2022; 2023). I all denna forskning kan man se att skönlitteraturen hjälper studenterna att få en större förståelse för andra människor och andra människors sätt att tänka och agera. Litteraturen inbjuder till det som inom litteraturredaktik ofta benämns som narrativ fantasi (Nussbaum, 2010) och som kan ses som en förmåga att leva sig in i andra människors tankar, känslor och liv genom det som berättelsen skildrar. Genom den narrativa fantasin vidgas läsarens förståelse av livet. Genom att lyfta in skönlitteratur i arbetet med

hållbar utveckling kan med andra ord kognitiva, emotionella och relationella aspekter hamna i fokus.

Ett exempel från ämneslärarutbildningen

Under de senaste åren (2022–2024) har jag fått möjlighet att använda skönlitteratur inom ämneslärarutbildningen på HKR för att ge studenterna möjlighet att närma sig skolans värdegrundsuppdrag. Som tidigare nämnts är detta uppdrag definierat i grundskolans läroplan (Skolverket, 2022) och inskrivet i examensmålen för ämneslärarutbildningen åk 7–9 (SFS 1993:100). Som stöd för mitt undervisningsupplägg har jag haft bland annat den forskning som ovan nämnts men även litteratur som *Skönlitteratur i värdegrundsarbetet* (Edvardsson, 2020), *Böcker inom oss – om boksamtal* (Chambers, 1998) och *Att läsa och samtala om skönlitteratur – med digitala verktyg* (Edvardsson, 2019). Dessa böcker är undervisningsnära och ger konkreta exempel på olika arbetsmodeller och strategier som lärare kan utgå ifrån vid arbetet med skönlitteratur i undervisningen i allmänhet och i arbetet med skönlitteratur och värdegrundsfrågor i synnerhet.

Viktiga utgångspunkter

När man ska arbeta med skönlitteratur för att närma sig frågor om jämställdhet, jämlikhet, normer och värden är det viktigt att välja texter som lyfter dessa frågor. Man behöver också fundera över vilken typ av skönlitterära texter som ska användas. Ska det vara romaner, ungdomsböcker, noveller eller kanske en eller flera dikter? När jag valt texter har jag försökt hålla mig till berättande texter och jag har arbetat både med noveller och ungdomsromaner. De som förenar de valda texterna är att de är sådana som kan användas när man undervisar elever på högstadiet. Jag har med andra ord försökt ge lärarstudenterna en textbank som de sedan själva kan utgå ifrån i den egna undervisningen på högstadiet.

Fördelen med att använda noveller är att texterna är förhållandevis korta och det gör att också de lärarstudenter som inte är så vana skönlitterära läsare kan ta sig igenom texten utan alltför stort motstånd. Fördelen med att arbeta med ungdomsromaner är att de ofta lyfter aktuella

samtidsfrågor och därmed frågor som många högstadieelever kan relatera till. I de exempel som nedan ges finns både noveller och ungdomsromaner med.

Förutom val av text behöver man fundera över hur texten ska bearbetas i undervisningen, alltså vilka aktiviteter man vill knyta till den. Med stöd i böckerna nämnda ovan har jag valt att utgå från samtal och närmare bestämt en bestämd modell för textsamtal. Modellen utgår från Chambers (1998) modell men i en version som jag vidareutvecklat (Edvardsson, 2019). Grunden för samtalsmodellen är att det är lärarstudenternas läsning av en text som är det intressanta. Det är deras tankar och reflektioner kring det lästa som hamnar i fokus och det gör att individens tankar kring frågor som tangerar social hållbarhet blir synliggjorda. Detta möjliggörs genom modellens öppna ansats. I den finns ett antal öppna frågor som studenten får utgå ifrån under sin läsning. Den vidareutveckling som är gjord av modellen är att den har byggts på med en extra fråga (fråga fem nedan):

1. Vad gillar du i/med texten?
2. Vad ogillar du i/med texten?
3. Vilka frågetecken har du?
4. Vilka mönster kan du se i texten?
5. Vilka kopplingar kan du göra till dig själv, till andra texter, till din omvärld?

Utöver den femte frågan har boksamtalsmodellen vidareutvecklats genom att en reflektionslogg (se figur 1) har tagits fram. Denna logg (Edvardsson, 2019) får studenterna under och efter sin läsning fylla i och loggen blir ett sorts tankestöd för studenterna när de sedan ska samtala om den lästa texten med andra lärarstudenter på kursen.

Gillar	Ogillar	Frågetecken	Mönster	Kopplingar

Figur 1. Reflektionslogg till läsning av skönlitterära texter.

Samtalet har jag valt att genomföra i mindre grupp för att ge alla studenter möjlighet att komma till tals. Jag vill att de ska få sätta ord på sina tankar, lyssna på andra och diskutera olika synsätt för att på så sätt få en fördjupad förståelse för texten och för de frågor som texten lyfter. Härigenom möjliggörs även ett aktivt reflekterande över sig själv, sina föreställningar och sitt handlande.

Då många studenter är ovana att läsa skönlitteratur inom högre utbildning och också ovana att samtala om skönlitteratur inom högre utbildning behöver jag som lärare modellera (visa och tänka högt) hur loggen kan fyllas i och hur samtalet kan gå till. På så sätt får studenterna något att härma och ta efter och de blir tryggare när de går in i undervisningsupplägget.

Hur undervisningsupplägget iscensätts

Oavsett om jag arbetat med noveller eller ungdomsromaner har undervisningsupplägget, som ingår som en obligatorisk del inom utbildningsvetenskap och icke obligatorisk del inom svenska, iscensatts på liknande sätt. Det följer i stort dessa steg:

1. Introduktion av skolans värdegrundsuppdrag
2. Inblick i hur skönlitteratur kan användas inom skolans värdegrundsarbete
3. Presentation av novell/roman, logg och samtalsmodell samt modellering av loggskrivande och textsamtal
4. Läsning av novell/roman och ifyllande av logg

5. Textsamtal i mindre grupp
6. Utvärdering

Studenternas loggar och efterföljande samtal

Genom loggarna får lärarstudenterna möjlighet att stanna upp vid sådant som de reagerat på under sin läsning och genom loggarna kan jag se att de lästa texterna väcker frågor som rör social hållbarhet och närmare bestämt områden som jämställdhet, jämlikhet, normer och värden. Nedan följer några exempel från olika studentloggar ifyllda till ungdomsboken *De tar allt ifrån mig* av Linda Jones (2023). Lärarstudenterna har lämnat skriftligt samtycke till att jag får använda loggarna.

Gillar: Jag gillar att bokens protagonist är en tjej som inte följer typiska könsnormer.

Ogillar: Att morsan beskrivs utifrån det stereotypiska mannen (och bonnafacket). Måste hon ha beskrivits så manhaftigt och snusa. Det visar ju hela tiden på att för att en kvinna ska kunna ta sig upp i hierarkin måste hon bli som den i toppen. (s. 7–9) ... Att kvinnor måste bli grova och manhaftiga för att klättra på hierarkitrappan. Kvinnor måste "bli" män. Frågan är dock hur människorna skulle bete sig utan nedärvda genusmönster. (s. 62).

Frågetecken: Hur barn kan vara så elaka mot varandra. Och framförallt kring det som går utanför normen, t.ex. Frej som vegan i en jaktby (s. 30). Empati är inte lätt – kommer inte gratis.

Mönster: Boken följer vissa mönster vad gäller samhällsnormer och genusnormer (Järven, Jussi, Emmy), men bryter samtidigt flera mönster vad gäller genus (t.ex. Frida, Frej, Stålnacke).

Kopplingar: Får mig att tänka på den dolda makten i samhället. Mest den manliga. På en arbetsplats där en djupt rotad, oftast underförstådd hierarki finns exempelvis i barackerna i byggbranschen där äldst sätter sig först och alltid på samma ställe. Att man får akta sig om man sätter dig på "hans" plats. Att vi ärver beteenden och normer "så har det alltid varit" ...

Får mig att tänka på att kvinnor behöver anpassa sig och vara som en man för att överleva i en manlig hierarki. Dels genom att använda nedsättande könsord och inta en tuffare attityd.

Den valda boken har med andra ord fått studenterna att börja tänka kring de aspekter av social hållbarhet som denna artikel fokuserar på och i de samtal som sedan genomfördes i smågrupper kunde jag ta del av studenternas fortsatta diskussioner kring jämställdhet och jämlikhet och vad som krävs för att ett land, en arbetsplats, en skola ska bli jämställd/jämlik. Jag kunde även höra hur de diskuterade normer och hur rådande normer påverkar de val som en individ gör men också hur man kan bryta mot normer eller skapa en undervisning där rådande normer sätts under lupp. Den skönlitterära texten blev utgångspunkt för ett samtal som både handlade om boken, om samhället som vi lever i och hur vi som individer kan påverka, förändra och ge våra elever möjlighet att utveckla handlingskompetens.

Utmaningar

Att undervisa med skönlitteratur kan vara utmanande. Studenter kan vara ovana läsare av skönlitterära texter men genom att skapa en strukturerad undervisning och utgå från texter som väcker läsintresse kan detta undvikas. En annan utmaning kan vara den modell som valts till detta undervisningsupplägg, då den är så öppen. Genom öppenheten kan studenterna ibland ha svårt att veta vad de ska skriva men den största utmaningen är kanske att man som undervisande lärare inte vet vad det är studenterna kommer att reflektera över under sin läsning. De kan komma in på väldigt privata och personliga minnen och upplevelser och det behöver man kunna förhålla sig till. Jag har dock inte varit med om det vid så många tillfällen men när det har hänt har jag alltid följt upp med ett individuellt samtal i efterhand. Samtalet i grupp kan också vara utmanande. Vissa studenter kan ta stor plats medan andra nästan försvinner. Genom att arbeta med mindre grupper och genom att gå igenom samtalsregler kan dock detta undvikas. Att också ta stöd i studenternas loggar och inledningsvis gå laget runt så att alla studenter får lyfta någon logg som de vill diskutera med övriga kan också leda till att skapa delaktighet.

Möjligheter

Det finns många möjligheter med att arbeta med skönlitteratur i undervisningen. Skönlitteratur kan bidra med nya perspektiv på frågor eller ämnen som kan upplevas som abstrakta och svåra. Genom läsningen ges studenterna också möjlighet att gå i någon annans fotspår (karaktärerna i texten) och uppleva världen på nya, annorlunda sätt (Nussbaum, 2010). Ibland talar man om att skönlitterära texter kan fungera både som spegel (man blir bekräftad) och som fönster (öppnar upp för nya världar och nya sätt att tänka). När studenterna sedan får dela sina tankar kring det lästa med varandra leder det i sin tur till att de får en fördjupad förståelse av texten men också av hur en text kan tolkas på olika sätt av olika läsare. Det kan i sig leda till en större förståelse för andra människor och bidra till ökad insikt i hur man själv kan agera för att bidra till jämställdhet och jämlikhet.

Något man också kan se är att undervisningsupplägget blir ett konkret och praktiskt exempel på hur man kan arbeta med värdegrundsfrågor i skolan. Upplägget kan studenterna med andra ord ta med sig i sin verktygslåda och återkomma till när de ska undervisa sina blivande elever på högstadiet. Det är också något som studenterna själva lyfter fram när modellen och upplägget utvärderas. De ser att ”modellen kan bidra till att eleverna får hjälp med att fördjupa förståelsen för det som de läser och särskilt i kombination med boksamtal”, att den hjälper till ”att få öppen diskussion, samtidigt som man kommer igång” med samtalet och att modellen bidrar till att ”lyfta fram elevernas tankar och att det är deras tankar som hamnar i fokus” (studentcitat från utvärdering genomförd 2023).

Sist men inte minst bidrar den skönlitterära texten och samtalet om den till att andra aspekter än fakta, ekonomiska och tekniska lösningar (Pöllänen et al., 2023) hamnar i fokus.

Tankar framåt

Om vi vill att högre utbildning ska bidra till människors möjlighet att agera, ta ställning och få handlingsberedskap i relation till hållbarhetsfrågor behöver undervisningen bedrivas på olika sätt. Vi kan inte bara hålla fast vid fakta och ekonomiska eller tekniska lösningar. Vi behöver

bredda vår syn så att också människan hamnar i fokus. Hållbarhetsfrågor är komplexa och kräver att individen kan inta ett kritiskt perspektiv och reflektera över sig själv, sina val och sitt agerande och här har den skönlitterära texten en möjlighet att bidra. Genom den kan studenterna få leva sig in i olika karaktärer och därigenom också få möjlighet att testa olika handlingsalternativ. Den kan bidra till att skapa det som Nussbaum kallar demokratiska världsmedborgare (1997). Genom litteraturen och genom samtalet om det lästa kan studenterna se sig själva och sin omvärld med nya ögon och kanske också få handlingsberedskap till hur de ska möta stora, komplexa frågor som de själva ställs inför eller som de ska undervisa om när de i framtiden möter sina elever.

Referenser

- Alsheimer, L. (2004). *Bildningsresan: från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Prisma.
- Bryntorp, A., Edvardsson, J., Höijer, K., & Scazzocchio, A. (2022). Att använda skönlitteratur i hem- och konsumentkunskap. *Högskolepedagogisk debatt*, 2022:2, 65-76.
- Buhr, M., Harms, D., & Schaltegger, S. (2023). Individual change agents for corporate sustainability transformation: a systematic literature review. *Benchmarking: An International Journal*, 30(10), 4221–4247. <https://doi.org/10.1108/BIJ-09-2021-0551>
- Chambers, A. (1998). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Rabén & Sjögren.
- Dahlberg, L. (2003). ”Rätt och litteratur. Introduktion”. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2003(2), 3–15.
- Economou, C. (2015). Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Edvardsson, J. (2019). *Att läsa och samtala om skönlitteratur – med digitala verktyg*. Studentlitteratur.

Edvardsson, J. (2020). *Skönlitteratur i värdegrundsarbetet*. Studentlitteratur.

Jaakkola, N., Karvinen, M., Hakio, K., Wolff, L.-A., Mattelmäki, T., & Friman, M. (2022). Becoming Self-Aware—How Do Self-Awareness and Transformative Learning Fit in the Sustainability Competency Discourse? *Frontiers in Education*, 7:855583. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.855583>

Jones, L. (2023). *De tar allt ifrån mig*. Bonnier Carlsen.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Pöllänen, E., Osika, W., Horwit, B. & Wamsler, C. (2023). Education for Sustainability: Understanding Processes of Change across Individual, Collective and System Levels. *Challenges*, 14(1), 5. <https://doi.org/10.3390/challe14010005>

Rydén Gramner, A. (2022). *Cold Heart, Warm Heart: On fiction, interaction, and emotion in medical education* (Doktorsavhandling, Linköping University). Linköping University Electronic Press. <https://doi.org/10.3384/9789179292355>

Rydén Gramner, A. (2023). Feeling rules for professionals: medical students constructing emotional labour in fiction talk. *Studies in Continuing Education*, 45(3), 265–282. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2051474>

SFS 1992:1434. *Högskolelag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/

SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr22*. Norstedt Juridik.

Universitetskanslersämbetet. (2017). *Universitets och högskolors arbete med att främja en hållbar utveckling. En tematisk utvärdering, del 1* (Rapport 2017:12). <https://www.hb.se/globalassets/global/hb---extern/hallbar-utveckling/rapport-2017-10-02-hallbar-utveckling-del-1.pdf>

UNESCO. (2023). *New report calls for higher education institutions to embrace the 2030 Agenda*. <https://www.unesco.org/en/articles/new-report-calls-higher-educationinstitutions-embrace-2030-agenda>

Goda exempel

Om tillit och ledarskap för pedagogisk utveckling – vägen framåt

*Åse Nygren¹, Jeanette Sjöberg²,
Måns Svensson³ & Eva Löfstål⁴*

¹Blekinge Tekniska Högskola & Malmö universitet;

²Högskolan Halmstad; ³Jönköping University;

⁴Blekinge Tekniska Högskola

Inledning

Hur kan vi skapa ett långsiktigt och hållbart pedagogiskt utvecklingsarbete för studenters lärande och för en högre utbildning som håller hög kvalitet? Denna fråga blev aktuell efter att Universitetskanslersämbetet (UKÄ, u.å.) lyfte vikten av att skapa ett varaktigt kretslopp för det pedagogiska utvecklingsarbetet vid landets lärosäten. Som ett led i detta ville vi utforska frågan hur vi kan ta tillvara det kreativa och innovativa arbetet kring pedagogisk utveckling på enskilda lärosäten. I en efterföljande artikel (Nygren & Sjöberg, 2022) lyfte vi fram fyra aspekter som vi menar att ett pedagogiskt utvecklingsarbete behöver rymma för att åstadkomma ett varaktigt kretslopp: systematik, kultur, delaktighet och tillit. Vi betonade samtidigt att utvecklingsarbetet bör vara en integrerad del av kvalitetsarbetet och att detta, det pedagogiska kvalitetsarbetet, måste ses som ett gemensamt ansvar – från den individuella läraren på mikronivå, till kollektivet på institutionen på mellannivån och slutligen till den strategiska nivån, som är kopplad till pedagogisk meritering och pedagogisk skicklighet.

I denna uppföljande artikel tittar vi, två pedagogiska utvecklare och två ledare på mellannivån, närmare på aspekten tillit och resonerar kring den roll tillit spelar i det pedagogiska kvalitetsarbetet. Detta gör vi genom att presentera goda exempel på tillitsbaserade samarbeten mellan pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån.

Vi vill med dessa exempel visa en möjlig väg framåt för att skapa ett långsiktigt och hållbart pedagogiskt utvecklingsarbete.

Tillit som förutsättning för en kvalitetskultur

Genom att koppla vår diskussion till tillitsbaserad styrning intar vi en kritisk ställning till de organisationsmetoder som kallas New Public Management, NPM (Hood, 1991). Flera studier vittnar om att granskings- och kvalitetsprocesser kopplade till NPM har begränsad effekt och flera oönskade konsekvenser (Power, 1997; Rothstein, 2018). Framför allt har NPM kritiserats för att avprofessionalisera yrken genom att bagatellisera agens och ägarskap (Ahlbäck et al., 2016; Bringselius, 2018). Vi menar att medan systematiserade processer och styrning underlättar det pedagogiska utvecklingsarbetet genom att ge en organiserad struktur och främja transparensen, måste dessa vara fast förankrade i den lokala kulturen och bygga på kollegialt deltagande för att få en långsiktig effekt. De måste, med andra ord, bygga på tillit.

Tillitsbaserad styrning är en ledningsfilosofi som främjar förtroende genom att ge anställda frihet och ansvar att fatta sina egna beslut snarare än styra anställda genom strikta regler och övervakning. Det är dock viktigt att påpeka att tillitsbaserade strukturer inte innebär en total frånvaro av kontroll. Kvalitetssäkring kommer att spela en viktig roll även i en tillitsbaserad organisation. Det som tillitsbaserade strukturer framför allt skapar är förutsättningar för psykologisk trygghet och professionellt handlingsutrymme, eftersom normer och processer för kvalitetssäkring av professionerna sker i dialog med ledningen. Flera studier med fokus på organisation och förbättringsarbete betonar vikten av gott ledarskap och organisationsklimat (Alvesson, 2011; Hoppes & Holley, 2013; Babaoglan, 2016; Mårtensson & Roxå, 2016). Tillit diskuteras som en förutsättning för att dela ansvar och uppnå mål tillsammans, både mellan lärare och universitetsledningen och mellan högskolan och regeringen (Angelle, 2010). Dziminska et al. (2018) framhåller tillit som centralt för byggandet av en kvalitetskultur. Centrala komponenter i detta arbete är ledarskap och kommunikation. Tillit och transparens i en organisation ger därtill lägre spänningar mellan olika roller och grupper (Pepper et al., 2010). De är därmed avgörande i framgångsrika

partnerskap när man överbryggar gränserna för administration och innovation inom utbildning (Louis, 2007; Bottery, 2004).

Intressant är att förutsättningarna för att främja förtroendefulla relationer kan kopieras mellan olika sammanhang (Coleman, 1990; Putnam, 2000). Detta gör att tillit lätt kan byggas in i allt förändringsarbete i högre utbildning. I denna artikel menar vi att pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån har nyckelroller. Vi baserar detta på tidigare forskning om den roll som tillit spelar i det pedagogiska utvecklingsarbetet (Bottery, 2004; Little & Green, 2022) och forskning som visar att för att pedagogisk utveckling ska ha en långsiktig och hållbar effekt måste ledare på mellannivån involveras (Gibbs, 2013; Mårtensson & Roxå, 2014; 2016). För att visa vikten av tillitsbaserad styrning kopplat till våra roller som pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån inom högre utbildning idag vill vi belysa hur dessa har förändrats och blivit alltmer komplexa och hur denna komplexitet delvis är kopplad till styrning av högre utbildning.

Högskolepedagogisk utveckling – en kulturell hybrid

Högskolepedagogiken har förändrats avsevärt under de senaste två decennierna som en konsekvens av förändringar i det utbildningspolitiska klimatet (Gibbs, 2013; Saroyan & Trigwell, 2015; Englund, 2018; Maguire et al., 2020). Utveckling och förändring är idag en integrerad del av varje universitetslärares vardagspraktik, från lärarnas individuella arbete på mikronivå till samverkan på mellannivån inom institutionen eller mellan institutioner, till det strategiska arbetet på makronivå, som kopplar an till anställning, meriteringsstrukturer och erkännande av pedagogisk skicklighet (Englund, 2018; Leibowitz, 2015; Leibowitz et al., 2015; Bolander Laksov & Scheja, 2020; Nygren & Sjöberg, 2023). För pedagogiska utvecklare innebär detta att arbetet har förändrats från att enbart fokusera på den enskilda läraren till att även fokusera på lärarlag, pedagogiskt ledarskap och organisationsförändring (Felten et al., 2007; Amundsen & Wilson, 2012).

Denna utveckling har lett till en ökad insikt om hur förändring faktiskt sker inom organisationer (Gibbs, 2013; Clegg, 2009; Barnett, 2014;

Maguire et al., 2020). Även om högskolepedagogiken är fast förankrad i sitt fokus på den enskilde läraren, vilket inkluderar konsultation om aspekter av interaktion mellan lärare och studenter samt studenters lärande och kursutveckling, omfattar den idag också arbete på institutionsnivå, samt arbete på en mer strategisk nivå. Sugrue et al. (2018) menar att detta expanderade uppdrag innebär att pedagogiska utvecklare nu fungerar som "aktivist-förespråkare" inom högskolan. Detta arbete, menar de, inkluderar modellerandet av ledarskap, förespråkandet av hållbara innovationer, att vara strategisk, att vara politiskt medveten samt att vara medveten om värderingar, makt och positionering inom organisationer (2018). Från detta perspektiv fungerar pedagogiska utvecklare som förändringsagenter (McGrath, 2020). Pedagogiska utvecklare hjälper alltså ledare att identifiera strategier för förändringsinitiativ och hitta medel för dessa initiativ som görs till permanent praxis. När de omdirigerar och sprider kunskap från lokala mikrokulturer över hela universitetet är pedagogiska utvecklare också viktiga distributörer av kunskap (Taylor et al., 2021).

För att kunna utföra detta arbete är pedagogiska utvecklare starkt beroende av en nära koppling till lokala mikrokulturer vid lärosätet (Mårtensson & Roxå, 2014; Leibowitz, 2015). Anledningen är deras position "mellan kulturer" (Little & Green, 2012). Högskolepedagogisk utveckling existerar i "ett liminalt tillstånd, beläget mellan och bland andra enheter, som samtidigt är inuti och utanför och varken helt dominerande över, eller underordnade, andra överlappande kulturer inom en given institution" (Little & Green, 2012, vår översättning). Dess kulturella hybriditet, menar Little och Green, rymmer både kreativa möjligheter och vissa utmaningar. En utmaning är just förankring i de lokala mikrokulturerna. Pedagogiska utvecklare måste därför hitta strategier och forma allianser som hjälper dem att navigera i den institutionella maktdynamiken och som ger dem förankring och trovärdighet i de lokala mikrokulturerna.

Ledarskap på mellannivån – med lokal kulturförankring

Eftersom högskolepedagogiken är oreglerad inom svensk högre utbildning vilar ett stort ansvar på det lokala ledarskapet för att tillsammans

med lärare, pedagogiska utvecklare och studenter skapa en ändamålsenlig organisation som bygger på rådande förutsättningar och behov. Faktum är att en kvalitativ utveckling av undervisning och läroplaner inte enbart är beroende av enskilda lärare eller grupper av lärare utan också av ledarskap (Graham, 2012; Mårtensson & Roxå, 2014; 2016). Det gäller i synnerhet den typ av ledarskap som utövas på den organisatoriska nivån mellan lärosätets ledning och enskilda akademiker, det som Hannah & Lester (2009) kallar mesonivån. Ledare på denna mellannivå omfattar roller som till exempel programsamordnare, studierektorer, forskningsledare och prefekter, som alla potentiellt har stort inflytande i akademikers professionella vardag. Dessa ledare interagerar dagligen med enskilda lärare och är del av lokala, kollegiala sammanhang. Samtidigt samordnar de utvecklingen av olika discipliner och program (Graham, 2012). Deras förankring i lokala mikrokulturer tillsammans med deras tvärkontextuella arbete inom organisationen ger dessa ledare på mellannivå en unik position att främja högskolepedagogisk utveckling och organisatorisk förändring (t.ex. Bauer et al., 1999; Gibbs, 2013; Cardoso et al., 2016). Detta beror bland annat på att lokalt ledarskap uppfyller en viktig funktion när det gäller tolkning och acceptans av policyer och strategiska planer (Mårtensson & Roxå, 2014; 2016). Ledarskap på mellannivå har därmed potential för utveckling av lokala undervisnings- och lärandekulturer (Mårtensson & Roxå, 2016).

Ledarskap inom akademien har förändrats på ett grundläggande sätt under de senaste decennierna, delvis som en följd av ett ökat fokus på ledning och ledarskap (Krücken et al., 2013; Degn, 2018; Geschwind et al., 2019), vilket i sin tur har inneburit ett ökat fokus på strategiska åtgärder och ansvarighet inom högre utbildning (Paradeise et al., 2009; Thoenig & Paradeise, 2016). En av de största förändringarna är att traditionellt kollegialt ledarskap, baserat på roterande system och val bland kollegor, har kompletterats med en annan ledningslogik och permanent utsedda chefer (Pechar, 2010). Detta är delvis ett resultat av NPM där genomförandet av Bolognaprocessen med dess krav på samstämmighet, progression och konstruktiv anpassning i utbildningsprogram har varit en stark faktor (Witte, 2006). I de nordiska länder har autonomireformerna ytterligare betonat behovet av effektivitet, uppföljningar och resultatstyrning (Geschwind et al., 2019). Denna komplexitet när

det gäller ansvar, rapportering, maktrelationer och linjeledning har blivit en del av den akademiska vardagen (Geschwind et al., 2019).

Ledare inom akademien är idag involverade i ett komplext samspel mellan managerialism och kollegialitet (Greenwood et al., 2011; Geschwind et al., 2019). Oavhängigt detta tar förändringsinitiativ sin start i och lägger sitt fokus på den lokala mikrokulturen (Knight & Trowler, 2000; Gibbs et al., 2008; Mårtensson & Roxå, 2016). Ledarskap på mellannivån bygger på relationella och kontextuella aspekter och ”ett nära ömsesidigt beroende mellan individ-, grupp- och organisationsutveckling” (Bolden et al., 2008). Detta innebär att ledare navigerar för att bygga upp och behålla legitimitet både inom den formella organisationen och i deras mikrokulturer (Mårtensson & Roxå, 2016). För att lyckas med detta behöver de strategiska partner, som pedagogiska utvecklare, för att ge utvecklingsarbetet riktning och förankring. Detta samarbete mellan pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån bör genomsyras av en förtroendebaserad styrning för att få långsiktig effekt.

Goda exempel på samarbete

I samtal mellan pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivå har vi tagit fram ett antal goda exempel där tillitsbaserad styrning kommer till uttryck. Dessa exempel är tänkta att fungera som utgångspunkt för den avslutande diskussionen kring hur tillit bör få ett ökat utrymme inom det pedagogiska utvecklingsarbetet inom högre utbildning.

1: Exempel från ledare på mellannivå

Kursutvärderingar kan vara ett utmärkt verktyg för lärande, för att diskutera behov av pedagogisk utveckling och för att förbättra undervisningens kvalitet. Kursutvärderingssystem upplevs dock ofta av lärare som betungande då de är bundna av strikta regler och skyldigheter om hur man fyller i kursrapporter och hur man formellt kommunicerar resultat till studenter och chefer. Kursutvärderingarna och processerna kring dem uppfattas därför som ett styrverktyg. Eftersom poängen för varje utvärdering följs upp och redovisas, stärks upplevelsen av enkelriktad ansvarighet ytterligare. Även om processen innehåller en dialog upplever den enskilde läraren att den speglar ett

byråkratiskt och resultatbaserat styrningssystem snarare än att upprätthålla och bygga på förtroende och trovärdighet.

För att ändra på denna negativa utveckling har jag infört en dialogbaserad modell där kvalitetssamordnare och pedagogiska utvecklare träffas för att diskutera kursutvärderingsresultat på en mer aggregerad nivå. Kvalitetssamordnare och pedagogiska utvecklare hjälper här mig att upptäcka pedagogiska styrkor och svagheter inom institutionen samt intressanta mönster mellan institutioner. De övergripande analyserna delas därefter med avdelningens medlemmar, för att ömsidigt diskutera vad man kan lära sig, hur man bygger på styrkor och hur man förbättrar svagheter. Härigenom blir arbetet med kursutvärderingar ett delat ansvar och inte en angelägenhet för den enskilde läraren. Dessutom blir pedagogisk utveckling en integrerad del av dialogen på institutionen. Denna dialog kan i sin tur öppna för en diskussion om innehållet och strukturen i kursutvärderingen, vilket gör att lärare känner sig delaktiga i förbättringen av verktyget. Genom att regelbundet ha sådana dialoger mellan institutionen, kvalitets-samordnare och pedagogiska utvecklare skapas en bättre förståelse för våra olika perspektiv och arbetsvillkor vilket förhoppningsvis också resulterar i ökad tillit.

2: Exempel från pedagogiska utvecklare

Som pedagogiska utvecklare ligger vi i framkant av pedagogisk innovation och bidrar till skapandet av nya pedagogiska metoder. Dessa måste kommuniceras och distribueras inom den akademiska världen och dess organisationer. Traditionellt sprider vi vår kunskap om undervisning och lärande inom universitetet genom kurser och seminarier om högskolepedagogik. Som ett resultat av den ökande akademiseringen av pedagogisk utveckling som yrkesområde är nationella och internationella konferenser också arenor för kunskapsförmedling. På vårt lärosäte, såväl som på många andra, erbjuder vi även Best practice-aktiviteter. För att öka vår dialog med institutionerna har vi initierat årliga institutionsdialoger. I dessa dialoger följer prefekt, pedagogisk utvecklare och kvalitetssamordnare upp aktiviteter i den pedagogiska planen från föregående år och diskuterar institutionens behov för de kommande år. Områden som

diskuteras är pedagogik, karriärplanering och ledarskap. På så sätt kan vi skräddarsy vår verksamhet efter avdelningens behov och utveckla gemensamma strategier för framtiden.

3: Exempel från ledare på mellannivå

Jag har länge arbetat för att förbättra utbildningskvaliteten och har tagit medvetna steg för att integrera tillitsbaserat ledarskap på alla institutionella nivåer. För att uppnå detta tog jag för några år sedan ett initiativ för att erbjuda skräddarsydd ledarskapsutbildning för vår ledning, programledare och professorer. De grundläggande idéerna för detta utbildningsinitiativ utformades kring principerna för tillitsbaserat ledarskap för att sprida kulturen att professionell autonomi i handling och beslutsfattande inte bara uppmuntras utan förväntas. Detta initiativ syftade till att odla en ledarskapsstil som var närvarande och stödjande snarare än en som kännetecknas av instrumentell kontroll. Vi ville ha ledare som kunde inspirera, stärka och lita på den professionella bedömningen av vår fakultet och personal. Detta skulle inte bara berika beslutsprocessen utan också främja en känsla av ägarskap och ansvar bland alla medlemmar i vår akademiska gemenskap. Genom detta initiativ ville vi skapa ett gemensamt språk kring tillit och kvalitet i våra akademiska strävanden. Vi har sett en förändring i kulturen på vårt lärosäte genom att främja ett tillitsbaserat ledarskap. Ledarskap har börjat handla mer om att vara närvarande, engagerad och lyhörd, snarare än att bara övervaka och styra. Syftet var att flytta tyngdpunkten från kvalitetskontroll till kvalitetsutveckling.

4: Exempel från pedagogiska utvecklare

Som pedagogiska utvecklare har vi blivit allt mer involverade i planering och implementering av karriärsystem. Medan fokus under många år har varit att höja värdet av pedagogiska meriter vid sidan av forskningsmeriter – ett arbete som genomfördes väldigt mycket parallellt med andra system – har vi nu nått ett skifte i bemärkelsen att arbetet ska samordnas med kvalitetssäkringssystemet och andra initiativ som drivs av öppen vetenskap och akademiskt medborgarskap. Det är inte längre möjligt för oss som pedagogiska utvecklare att planera och implementera karriärsystem enbart baserat på pedagogiska färdigheter utan att integrera forskningsmeriter,

samarbete och ledarskap (akademiskt medborgarskap). Bedömningen av pedagogisk skicklighet måste spridas, både lokalt och nationellt. Därför arbetar vi tillsammans med dekaner, HR-avdelningar och rekryteringskommittéer med integrering av meriter i karriärsystemet.

Avslutande diskussion

Dessa exempel på konkreta samarbeten mellan pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån där tillit kommer till uttryck illustrerar också ett medvetet kulturbyggande för att främja effektivitet (Gambetta, 1988; Tyler & DeGoey, 1995), risktagande (Tierney, 1988), integritet och lägre spänningar mellan olika roller och grupper (Pepper et al., 2010) inom organisationen. De illustrerar också hur vi tillsammans kan skapa förutsättningar för psykologisk trygghet och professionellt handlingsutrymme. Därmed överbryggas gränser mellan administration och innovation inom utbildning, vilket i sin tur främjar byggandet av en tillitsbaserad kvalitetskultur (Louis, 2007; Bottery, 2004). Den akademiska kulturen formas runt de uppgifter som utförs vid våra lärosäten – utbildningarna vi erbjuder, den forskning vi bedriver och den samverkan som vi utför – samt hur vi kopplar samman dessa uppgifter. Trots de möjligheter som sambandet mellan dessa uppgifter bär, har högre utbildning en cementserad kultur med en långsam horisont för förändring (Nygren & Sjöberg, 2023). Enligt Kelm (2011) finns det till och med ett motstånd inom högre utbildning att pröva nya vägar. Men att förbli livskraftig inför de samhällsutmaningar som högre utbildning förväntas lösa innebär att vi måste ha beredskap för förändring och osäkerhet (Erlyani & Suhariadi, 2021). På så vis skapar vi ett långsiktigt och hållbart pedagogiskt utvecklingsarbete för studenters lärande och för en högre utbildning som håller hög kvalitet.

Förutsättningarna för att driva pedagogisk utveckling är olika för pedagogiska utvecklare och ledare på mellannivån, vilket delvis beror på deras respektive placering och position i organisationen. Samtidigt, vilket kan ses i ovan exempel, finns det mellan dessa funktioner ett ömsesidigt beroende som kan vara fruktbart. Medan pedagogiska utvecklare behöver hitta strategier och forma allianser som hjälper dem att navigera i de lokala mikrokulturerna så behöver ledare på mellannivån strategiska partner för att ge det pedagogiska utvecklings-

arbetet riktning och förankring. Pedagogiska utvecklare kan i denna roll bistå ledare att identifiera strategier för förändringsinitiativ och hitta vägar för att dessa initiativ så småningom kan utgöra permanent praxis. Framgångsrika partnerskap oss emellan, där vi delar ansvar och strävar efter att uppnå mål tillsammans, ger goda förutsättningar för att driva pedagogisk utveckling.

Referenser

- Ahlbäck Öberg, S., & Widmalm, S. (2016). Om att göra rätt även när ingen ser på. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 118(1), 7–17.
- Alvesson, M. (2011). Leadership and organizational culture. I A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Red.), *Handbook of Leadership Studies* (s. 151–164). SAGE Publications.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of educational research*, 82(1), 90–126.
- Angelle, P. S. (2010) An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school, *RMLE Online*, 33(5), 1–16.
- Babaoglan, E. (2016). The predictive power of organizational trust to organizational commitment in elementary and high school teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 83–89.
- Barnett, R. (2014). Thinking about higher education. I P. Gibbs & R. Barnett (Red.), *Thinking about higher education* (s. 9–22). Springer.
- Bauer, M., Askling, B., Marton, S. G., & Marton, F. (1999). Transforming Universities: Changing Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education. *Higher Education Policy Series 48*. Taylor and Francis.
- Bolander Laksov, K., & Scheja, M. (2020). *Akademiskt lärarskap*. SULF:s skriftserie XLII.

- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2008). *Developing collective leadership in higher education*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Bottery, M. (2004). Trust: Its importance for educators. *Management in education*, 18(5), 6–10.
- Bringselius, L. (2018). *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik*. (SOU 2018:38). <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/06/sou-201838/>
- Cardoso, S., Rosa, M., & Stensaker, B. (2016). Why quality in Higher Education Institutions is not achieved? *The view of academics, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950–965.
- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice, *Studies in Higher Education*, 34(4), 403–416.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Choice Theory*. Harvard UP.
- Degn, L. (2018). Academic Sensemaking and Behavioral Responses – Exploring How Academics Perceive and Respond to Identity Threats in Times of Turmoil. *Studies in Higher Education* 43(2): 305–321. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168796>.
- Dziminiska, M., Fijalkowska, J., & Sulkowski, L. (2018). Trust-building quality culture conceptual model for higher education institutions, *Sustainability*, 10(8): 1–22.
- Englund, C. (2018). *Teaching in an age of complexity: exploring academic change and development in higher education*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Erlyani, N., & Suhariadi, F. (2021). Literature review: readiness to change at the university. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9(F), 464–469.

Felten, P., Kalish, A., Pingree, A., & Plank, K. M. (2007). 6: Toward a Scholarship of Teaching and Learning in Educational Development. *To improve the academy*, 25(1), 93-108.

Gambetta, D. (1988). Can we trust trust. I Gambetta, D. (Red.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (s. 213–237). Blackwell.

Geschwind, L., Aarrevaara, T., Berg, L.N., Lind, J.K. (2019). The Changing Roles of Academic Leaders: Decision-Making, Power, and Performance. I Pinheiro, R., Geschwind, L., Foss Hansen, H., Pulkkinen, K. (Red.), *Reforms, Organizational Change and Performance in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-117382_6

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1): 4–14.

Gibbs, G., Knapper, C., & Piccinin, S. (2008). Disciplinary and contextually appropriate approaches to leadership of teaching in research-intensive academic departments in higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 416-436.

Graham, R. H. (2012). *Achieving excellence in engineering education: the ingredients of successful change*. Royal Academy of Engineering.

Greenwood, R., Raynard, M., Kodeih, F., Micelotta, E. R. & Lounsbury, M. (2011). Institutional Complexity and Organizational Responses. *The Academy of Management Annals* 5(1): 317–371.
<https://doi.org/10.1080/19416520.2011.590299>.

Hannah, S. T., & Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The leadership quarterly*, 20(1), 34–48.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>

- Hoppes, C. R. & Holley, K. A. (2013) Organizational trust in times of challenge: The impact on faculty and administrators, *Innovative Higher Education*, 39(3), 201–216. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9275-y>
- Kelm, O. R. (2011). Social Media: It's What Students Do. *Business Communication Quarterly*, 74(4): 505–520.
- Knight, P., & Trowler, P. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education* 25(1): 69–83.
- Krücken, G., Blümel, A., Kloke, K. (2013). The Managerial Turn in Higher Education? On the Interplay of Organizational and Occupational Change in German Academia. *Minerva* 51(4): 417–442. <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9240-z>
- Leibowitz, B. (2015). The professional development of academics as teachers. I J. M. Case & J. Huisman (Red.), *Researching Higher Education: International Perspectives on Theory, Policy and Practice* (s. 153–165). Routledge.
- Leibowitz, B., Bozalek, V., van Schalkwyk, S., & Winberg, C. (2015). Institutional context matters: the professional development of academics as teachers in South African higher education. *Higher Education*, 69(2): 315–330.
- Little, D., & Green, D. A. (2012). Betwixt and between: Academic developers in the margins. *International Journal for Academic Development*, 17(3), 203–215.
- Little, D., & Green, D. A. (2022). Credibility in educational development: trustworthiness, expertise, and identification. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 804–819.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1–24.

- Maguire, D., Dale, L. & Pauli, M. (2020). Learning and Teaching Reimagined: A new dawn for higher education. JISC-report.
- McGrath, C. (2020). Academic developers as brokers of change: Insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 94–106.
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2014). *Understanding strong academic microcultures – an exploratory study*. Lunds universitet.
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2016). Leadership at a local level – Enhancing educational development. *Education Management, Administration & Leadership*, 44(2): 247–262.
<https://doi.org/10.1177/1741143214549977>
- Nygren, Å., & Sjöberg, J. (2022). Om pedagogiskt kvalitetsarbete i högre utbildning: vägen framåt. *Högskolepedagogisk debatt*, 2022:1, 55–74.
- Nygren, Å., & Sjöberg, J. (2023). Beyond Teaching and Learning- Rethinking Academic Development in Relation to Quality Enhancement. *International Educational Research*, 6(2), 10–21.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I. & Ferlie, E. (2009). *University Governance*. Springer.
- Pechar, H. (2010). Academic Middle Managers Under the New Governance Regime at Austrian Universities. I L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago & T. Carvalho, *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management* (s. 15–30). Springer.
- Pepper, M. B., Tredennick, L. & Reyes, R. F. (2010) Transparency and trust as antecedents to perceptions of commitment to stated diversity goals, *Journal of Diversity in Higher Education*, 3(3), 153–162. <https://doi.org/10.1037/a0019645>
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. OUP Oxford.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: America's Declining Social Capital*. I L. Crothers, C. Lockhart (Red.), *Culture and Politics*. Palgrave Macmillan.

Rothstein, B. (2018). *Tillit som grund för framgångsrika organisationer – skolan som exempel*. I Bringselius, L. (Red.), *Styra och leda med tillit: Forskning och praktik* (s. 39–60) (SOU 2018:38). Elanders Sverige AB.

Saroyan, A. & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in educational evaluation*, 46, 92–101.

Sugrue, C., Englund, T., Dyrdal Solbrekke, T., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>

Thoenig, J-C., and Paradeise, C. (2016). Strategic Capacity and Organisational Capabilities: A Challenge for Universities. *Minerva* 54(3): 293–324. <https://doi.org/10.1007/s11024-016-9297-6>.

Tierney, W.G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1): 2–21.

Taylor L. K., Kenny, A. N., Perrault, E., & Mueller, A. R. (2021). Building integrated networks to develop teaching and learning: the critical role of hubs. *International Journal for Academic Development*, 27(3), 279–291. <https://10.1080/1360144X.2021.1899931>

Tyler, T. R., & Degoe, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas: Procedural justice and social identification effects on support for authorities. *Journal of personality and social psychology*, 69(3), 482–497.

Universitetskanslersämbetet (u.å.). *Pedagogiskt utvecklingsarbete – rapportering av regeringsuppdrag*. <https://gamla.uka.se/pedagogiskt-utvecklingsarbete/pedagogiskt-utvecklingsarbete---rapportering-av-regeringsuppdrag.html>

Witte, J. K. (2006). *Change of degrees and degrees of change: comparing adaptations of European Higher Education Systems in the context of the Bologna process*. [Doktorsavhandling, University of Twente.]

Goda exempel

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

Sarah Forsberg

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

Inledning och problembeskrivning

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

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

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

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

Genomförande responsgrupper

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

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

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

Upplägg responsgrupper:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uppföljning

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

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

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

Resultat och didaktisk analys

Har studenterna nått målen?

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

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

Hur fungerade urvalet av frågor vid responstillfällena?

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

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

Hur fungerade upplägget av responstillfällena?

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

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

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

Hur påverkade ramfaktorerna undervisningen och lärandet?

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

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

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

Hur kan responsgrupperna analyseras utifrån vetenskapliga didaktiska perspektiv?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vilka didaktiska slutsatser kan dras efter kursens genomförande?

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

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

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

Referenser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Goda exempel

Grupprocesser som främjar lärande och samarbete – om grupparbete som pedagogisk metod

Christina Hansen

Högskolan Väst, Avdelningen för samhällsbyggnad och samhällsutveckling

I den här artikeln reflekterar jag kring min pedagogiska filosofi och erfarenheter av att försöka omsätta den i praktiken i en genusvetenskaplig kurs som jag ansvarade för i två terminer i rad vid Malmö universitet. Fokus ligger på betydelsen av grupparbete som pedagogisk metod och svårigheterna kring att skapa lyckade samarbeten mellan individer i grupper. Jag kommer reflektera över grupparbeten som inte har fungerat bra och vad detta kan bero på. Varför är vissa studenter negativt inställda till grupparbeten, medan andra är positiva? Hur kan jag som lärare skapa gynnsamma förutsättningar för positiva upplevelser av grupparbeten? Under vilka omständigheter och i vilka former bidrar grupparbeten till studenters lärande och när gör de inte det?

Att omsätta pedagogisk filosofi i praktiken

En av mina huvuduppgifter, som lärare inom humaniora och samhällsvetenskap, är att skapa en lärmiljö som möjliggör studenters aktiva deltagande och kritiska tänkande. Detta slags aktiva deltagande innefattar bland annat gruppdiskussioner studenter emellan eller i samtal med läraren där studenterna kan utmana varandras och, ännu viktigare, sina egna förförståelser (Ek & Safrankova, 2015) av det specifika ämnet.

Jag försöker därför, i linje med vad Sveriges förenade studentkårer (SFS) rekommenderar, inkludera studentaktiva lärandeformer i varje föreläsning jag håller (SFS, 2013). Lärandet av ett visst ämne är ”aktivt” när studenten genom aktiv reflektion konstruerar kunskap i ämnet.

Denna typ av lärande leder till djupinläring av kunskap snarare än bara ytinläring. Ytinläring kan enkelt beskrivas som att memorera faktakunskaper och information skilt från den egna individen, medan djupinläring handlar om att förstå det som ska läras, att det är något som sker inom individen och att det är en insikt som utvecklas (Forslund Frykedal, 2008).

Jag strävar därför efter att hitta en balans i min undervisning mellan den klassiska föreläsningsformen där jag förmedlar information (som hämtats från relevant kurslitteratur) och studentaktiva lärandeformer som ger studenterna en möjlighet att öva sig på att handla utifrån de aktiva verb som definieras av lärandemålen: reflektera, diskutera, relatera, analysera.

Detta kan relateras till Blooms taxonomi (Krathwohl, 2002) som beskriver olika steg i lärandet. I taxonomin kan vi se hur första nivån relaterar till att minnas faktakunskaper (ytinläring). Detta följs av att förstå denna fakta på ett djupare plan, sedan tillämpa, kunna analysera, värdera och sist skapa nytt. Som lärare förmedlar jag alltså till studenterna att min undervisning och deras lärande inte bara handlar om att skaffa sig kunskaper (episteme) i det specifika ämnet de studerar, utan mycket av lärandet handlar om att utveckla förmågor till kritiskt, kreativt och självständigt tänkande (som relaterar till de övre nivåerna i taxonomin, samt fronesis) i själva ämnet.

Exempel på aktiviteter som kan gynna studenters djupinläring av kunskap och erfarenheter i de högre nivåerna i taxonomin är, till exempel, grupparbeten. Det finns starkt vetenskapligt stöd för att arbete i grupp gynnar lärandet, utvecklar samarbetsförmågor och bidrar till socialisering (Chiriac & Granström, 2012; Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2018). När studenter arbetar interaktivt med varandra lär de sig att ifrågasätta, dela idéer, klargöra skillnader, lösa problem och konstruera nya förståelser. Att arbeta tillsammans med andra kan motivera studenten till att prestera mer än i individuellt arbete (Hammar Chiriac, 2014).

Forskning visar dock också att det finns ett antal aspekter som är viktiga att beakta vid grupparbeten, vilka påverkar både strukturer och processer, som gruppstorlek, gruppammansättning, gruppnormer och samarbetsförmågor (Forslund Frykedal, 2008).

Grupparbete leder inte automatiskt till djupinlärn timer av det aktuella ämnet utan inlärn timer beror till stor del på hur läraren organiserar och strukturerar uppgiften och hur väl hen beskriver syftet med arbetet för studenterna (Hammar Chiriac, 2014). En dåligt utformad gruppuppgift är en uppgift som lika gärna hade kunnat genomföras enskilt och egentligen inte kräver samarbete. Alltså är förutsättningen för att skapa ett gemensamt arbete att designa gruppuppgiften på ett sätt som skapar och till och med kräver samarbete mellan individerna i gruppen. En annan viktig förutsättning är att sätta tydliga mål och att lära individerna i gruppen att reflektera över sina egna gruppprocesser (Forslund Frykedal, 2008).

Forslund Frykedal (2014) menar att konstruktionen av uppgifter till grupparbeten inte är lätt och att det krävs ingående reflektion kring vad det är man vill att studenter ska lära sig för att lyckas i uppgiftsskandet. Tanken med grupparbetsuppgifterna i kursen som jag beskriver mer ingående nedan var att skapa samarbete och diskussioner om temat mellan individerna. Men min undervisning med grupparbeten som arbetsform lyckades inte sett till flertalet studenter s negativa upplevelser. Med hjälp av forskning kring grupparbeten kan jag nu se att mitt planerande av dessa uppgifter inte lever upp till förutsättningarna som gynnar gott samarbete mellan individerna i gruppen.

Presentation av kurs med fokus på grupparbeten

Kursen som används som exempel här omfattar 15 högskolepoäng och äger rum under första halvan av tredje terminen på Mångfaldsprogrammet. Studentgruppen kännetecknas generellt av att vara mycket heterogen vad gäller etnicitet, klass, religion, erfarenheter av migration, och födelseland, jämfört med andra kurser och program på institutionen.

Fem av totalt åtta seminarier på kursen inkluderade något slags arbete i grupp. Varje grupp bestod av 4–5 personer och på varje seminarie deltog 4 grupper (av totalt 8 på hela kursen men seminarierna genomfördes i halvgrupp). Det vanligaste upplägget var att varje seminarie skulle beröra en specifik kursbok eller artikel. Ur litteraturen skulle varje grupp välja ett kapitel, tema, begrepp eller en teori och utforma en miniföreläsning på det samt formulera en diskussionsfråga utifrån sitt val av kapitel/tema/begrepp/teori. Dessa presenterades inför övriga grupper under seminariets första del (45 min). Under andra halvan fick studenterna individuellt välja att diskutera den diskussionsfråga (av totalt 4 frågor) som intresserade dem mest (45 min). Frågorna skrevs upp på tavlan. Alltså skapades nya diskussionsgrupper utifrån intresse under andra delen av seminariet. Detta då forskning har visat att lärandet gynnas när studenternas egna intressen inom ett visst ämne får styra (Jungert, 2014; Shan, 2020).

Upplägget med att varje grupp gemensamt skulle bestämma vad de skulle fokusera på i sin presentation krävde i teorin att samtliga gruppmedlemmar hade läst litteraturen, för att sedan diskutera sig fram till vad de skulle fokusera på. Men i praktiken kan en gruppmedlem föreslå ett tema som övriga medlemmar accepterar utan egna bidrag och förslag (och eventuellt utan att ens ha läst).

När valet av tema var gjort kunde gruppen i praktiken fördela mellan sig vem som skulle göra vad. Detta är enligt forskningen inte en god förutsättning för att studenter ska arbeta *som* en grupp (d.v.s. arbete som bygger på samarbete och interaktion) utan de kunde jobba individuellt fast *i* grupp (Hammar Chiriack & Granström, 2012). Det kan argumenteras att uppgiftens utformning inte nödvändigtvis krävde samarbete. De presentationer som genomfördes väl visade att gruppen hade samarbetat kring utformningen av struktur och innehåll. De presentationer som förmodligen inte hade föregåtts av särskilt mycket samarbete och interaktion, var sådana att varje gruppmedlem presenterade något som inte hade tydlig övergång eller koppling till övriga gruppmedlemmars presentationer.

Kursutveckling

Följande år då kursen gavs tog jag möjligheten att fördjupa och förbättra såväl innehåll, organisationen kring seminarierna och övergripande kursstruktur, samt formuleringarna av hemtentamensfrågorna. Jag studerade studenternas kommentarer i såväl kursvärderingarna som de så kallade ”minute papers” (Biggs & Tang, 2011) som jag använde mig av främst under första året.

En viktig skillnad mellan de två år som jag ansvarade för kursen var att den gavs helt online första året (på grund av pandemin) och andra året både på campus och online. Seminarierna genomfördes då på campus och föreläsningarna online. Detta då seminarieformen bygger på god och nära kommunikation studenterna emellan och mellan lärare och studenter, vilket underlättas när man befinner sig i ett och samma fysiska rum (Ohlsson, 2019).

Inspirerad av boken *Använd rummet* (Alfredsson et al., 2022) bokade jag rum anpassade för grupparbete. För att uppmuntra grupparbete är det viktigt att seminarierummets utformning såsom möbler och sittplatser kan organiseras på ett sätt som främjar denna arbetsform. Bord och stolar organiserades i fyra olika ”öar”, vid vilka var och en av grupperna kunde sitta.

Första året, då kursen gavs helt online, var studenterna i respons och utvärderingar mycket positiva till upplägget av kursen som helhet och inte minst seminarierna. Grupparbetena förflöt utan problem och inga konflikter verkar ha uppstått mellan individer i grupperna. Närvaron var genomgående hög på seminarierna och det verkade råda god stämning och sämja generellt i studentgruppen. Därför bestämde jag mig för att använda ett liknande, men enligt mig förbättrat upplägg, efterföljande tillfälle som kursen gavs, vilket intressant nog ledde till helt andra resultat sett till studenternas respons. Det andra året, när seminarierna genomfördes på campus, var frånvaron högre. Flera studenter fick kompletteringsuppgifter för att de inte närvarade på de examinerande seminarierna. Det uppstod konflikter inom några av grupperna och flertalet visade en motvilja mot grupparbete som inslag i undervisningen. Det kan nämnas här att det samtidigt fanns grupper som fungerade bra och hade positiva upplevelser av grupparbetena.

Studenters oro och missnöje med grupparbete

Att kursen upplevdes som framgångsrik första året jag gav den, och mindre bra andra året trots tiden jag lade ner på att förbättra innehåll och struktur, är en påminnelse om att undervisning alltid är situerad och kontextuell. Att försöka hitta det "rätta" sättet att undervisa på en generell och abstrakt nivå är dömt att misslyckas (Biesta, 2015b). Det viktigaste som jag tar med mig är att jag måste använda mitt omdöme (fronesis) i varje unik undervisningssituation och möte med studenterna. Jag kan inte utgå från att lärandemoment på en kurs som aktiverar studenterna är svaret på vad god undervisning är. Varje enskilt moment i en utbildning eller kurs måste alltså noga tänkas igenom i förhållande till den specifika studentgruppen och kursens olika syften: Vad vill vi att studenterna ska lära sig för något, och hur vill vi att det ska påverka deras socialisering och subjektivering? Utbildning handlar inte bara om studentens lärande, det vill säga att tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter (*qualifications*), utan det handlar också om en insocialisering i vissa traditioner, kulturer, och sätt att vara på. Det är i denna process som vi blir subjekt, den process som Biesta (2015a) kallar *subjectification*.

Utbildning bärs upp av ett syfte, till skillnad från lärande som har ett egenvärde och som händer oss hela tiden, vare sig vi vill det eller inte. Därför är det viktigt som lärare att hela tiden påminna sig om syftet med det vi gör, *i relation till det specifika ämnet*. Utöver detta är det viktigt att läraren har förståelse för och kunskap om gruppdynamik och sociala processer när människor möts i grupp (Forslund Frykedal, 2008).

Det ska sägas att studentgruppen som helhet var heterogen sett till akademisk bakgrund och förmågor. En del studenter var svaga och en mindre grupp personer var mycket starka. Med detta som utgångspunkt hade jag medvetet försökt att konstruera grupper på det viset att de inkluderade individer med olika bakgrund och förmågor. Detta eftersom forskning har visat att det kan finnas en kunskapsutjämnande effekt och att framförallt svaga studenter vinner på att samarbeta med starka studenter (Forslund Frykedal, 2008), vilket jag menar skulle kunna bidra till ökad genomströmning av studenter med studieovan bakgrund.

Några antaganden kan göras kring varför vissa studenter på kursen hade negativa upplevelser av grupparbetena under andra året och inte under första året. Dessa kan delas upp utifrån externa och interna faktorer. Externa faktorer är sådana som läraren har mindre möjlighet att påverka och de interna är faktorer som går att identifiera i den egna planeringen och organisationen av grupparbetena.

Externa faktorer

En viktig faktor är att studentgruppen bar med sig interna konflikter från första studieåret på programmet. Ett par studenter hade bland annat upplevt att det under första året på programmet hade skrattats åt dem vid muntliga presentationer på grund av bristande svenska, och att det existerade en negativ jargong bland vissa av studenterna.

Det framkom att där studenter var frustrerade och konflikter uppstod var i de grupper där kommunikationen mellan individerna var dålig eller obefintlig. En del uppgav att det inte gick att få tag på vissa medlemmar i gruppen eller att de inte dök upp på deras planeringsmöten. Dessa grupper kännetecknades också av att en eller två i gruppen upplevde att de gjorde det mesta av arbetet medan andra inte gjorde något eller inte gjorde lika mycket.

När konflikterna väl uppstod i vissa grupper berättade en student att detta inte var något nytt för den här kursen, utan att det började på kurserna tidigare i programmet men nådde en slags kulmen under genuskursen. Under ett seminarium inledde två medlemmar inom en grupp en hätsk diskussion, höjde rösterna mot varandra, och det slutade med att den ena lämnade rummet. Jag pratade senare med var och en enskilt och agerade medlare mellan dem. Eftersom jag inte haft tidigare upplevelser av konfliktsituationer i undervisningen var jag oförberedd på detta, men kunde med fördel ha uppfattat och reagerat tidigare i bråket.

Vetskapen om att studentgruppen bar med sig en del osämja och spänningar från tidigare studieår innebar en slags lättnad för mig, eftersom det betydde att det inte enbart var mitt lärarskap som hade orsakat det. Men det innebär inte att jag är ansvarsfri. Det faktum att jag inte hade kunskapen om de interna spänningarna vid kursstart kan mycket väl ha förvärrat situationen i studentgruppen. Med kunskap om att osämja

existerade och att ett missnöje mot grupparbeten redan fanns bland studenterna hade jag kunnat försöka hitta strategier och undervisningsmetoder som kunnat motverka den negativa utvecklingen. För att hantera konflikter och osämja bland studenter krävs både gott lärarskap *och* gott ledarskap. Lärarskap handlar om innehåll i undervisningen och kunskap om metoder för att lära ut. Ledarskap är viktigt för sociala skeenden och individers relationer med varandra (Forslund Frykedal, 2008).

Här ser vi hur viktigt det är med kännedom om själva den specifika studentgruppen och kännedom om individerna och deras förmågor och sociala nätverk. Detta är svårt att ha inom högre utbildning, eftersom läraren i normalfallet hela tiden möter nya grupper, där kännedom om individerna inte är stor, som i mitt fall. Forslund Frykedal (2008) föreslår att en lösning skulle kunna vara att studenterna skriftligen, som underlag för gruppsammansättningen, fick berätta om sig själva, sin kunskap och sina intressen. Detta lyfter samtidigt frågan om tidsåtgång och tindelning för undervisning, som för många universitetslärare är begränsad och pressad. Inte minst gäller detta lärare tidigt i karriären som behöver långt mer förberedelsetid (men oftast inte får denna i form av fler timmar) jämfört med lärare med längre undervisningserfarenhet.

Interna faktorer

Som redan nämnts ovan grupperades studenterna inledningsvis utifrån min kännedom om deras förmågor, men utan någon djupare kunskap om dem som individer eller kunskap om deras önskemål om gruppkomposition. Med kännedom om spänningarna som redan fanns i studentgruppen hade studenterna med fördel fått gruppera sig fritt redan från början. Allteftersom kursen framskred tog jag dock beslut om att göra fler av de planerade grupparbetena till individuella uppgifter och mot slutet fick de skapa sina egna grupper vilket uppskattades av studenterna.

Andra faktorer är att syftet borde ha förklarats tydligare om varför uppgiften ska lösas i grupp (ett syfte som noggrant hade behövts tänkas igenom och planeras i förväg av läraren), samt att noga se till att själva uppgiften är konstruerad på det viset att den måste lösas i grupp, och inte lika gärna kan göras enskilt.

Att upprätta ”gruppregler” hade också kunnat underlättat samarbetet, exempelvis genom en diskussion med studenterna om normer, värderingar och regler; att respekt och rättvis ansvarsfördelning ska gälla.

Timdelning är en faktor som också påverkar i vilken utsträckning läraren får betald tid till pedagogisk reflektion och förberedelsetid för att konstruera grupparbeten som gynnar positiva erfarenheter och lärande. Alltför ofta saknas sådan tid, vilket kan leda till att undervisningen inte får den effekt som eftersträvs.

Avslutande reflektioner

Det är tydligt hur problem med grupp sammansättningen, medlemmarnas ojämlika bidrag, frånvaron av förhållningsregler kring samarbete och ansvarstagande, samt bristande tydlighet med gruppuppgiftens syfte och process från lärarens sida gjorde att vissa studenter fick negativa erfarenheter av grupparbete på kursen, i likhet med det som visats i tidigare forskning (Hammar Chiriac, 2014; Hammar Chiriac & Granström, 2012). Av detta tar jag med mig tre huvudlärdomar: vikten av lärarens goda omdöme (eftersom undervisning är situerad och kontextuell), vikten av att tydliggöra syftet med lärandeaktiviteten i relation till ämnet (varför gör vi detta?), och vikten av tydliga instruktioner kring process och innehåll (hur gör vi detta?).

Det är viktigt att förstå att undervisning är multidimensionell och att ett alltför starkt fokus på studentens lärande på ett abstrakt plan bortser från andra viktiga delar av undervisningen: nämligen den som lär ut om ämnet (läraren) och själva syftet med lärandet. Lärarens omdöme är avgörande eftersom lärare hela tiden står inför plötsliga och till viss del nya situationer i undervisningssammanhang, sammanhang som inte kan lösas med abstrakta kunskaper om ”god undervisning” (Biesta 2015b, s. 81).

Rent konkret innebär detta att det inte nödvändigtvis är önskvärt att alltid skapa blandade grupper utifrån akademisk bakgrund och förmågor. I vissa fall kan det faktiskt fungera bättre tvärt om, och i andra fall är det bättre med fri gruppindelning. Det är viktigt att inte anta att grupparbete är något bra i sig självt, och att mer noggrant reflektera över de specifika syftena med grupparbeten *i relation till det specifika ämnet*

(Biesta 2015b), samt att ställa frågor om sociala processer och individernas tidigare erfarenheter av grupparbeten.

Ytterligare en viktig faktor är att jag inte skulle ha antagit att alla högskolestudenter vet hur man jobbar i grupp (Hellerstedt, 2023), utan haft en mer noggrann genomgång vad grupparbete innebär och hur det kan se ut.

Det är viktigt att vid kursstart avsätta mer tid åt att samtala med studenterna om deras tidigare erfarenheter av grupparbete, såväl negativa som positiva, och ge dem möjligheten att berätta om sina farhågor och förhoppningar. På det viset kan läraren få viktig kunskap om förutsättningarna i den specifika studentgruppen och samla in önskemål gällande organisationen av grupp sammansättning. En hjälpsam strategi för lyckade grupparbeten är att varje enskild grupp upprättar ett ”kontrakt” med en lista på viktiga förhållningsregler (till exempel tydlig och öppen kommunikation, tillgänglighet, inkludering, visa respekt, ansvarstagande och ansvarsfördelning med mera).

I *Universitetsläraren* listar Hellerstedt (2023) sex vägar till ett lyckat grupparbete att beakta i undervisningen:

1. Inled med att motivera för studenterna varför grupparbetet är viktigt. Testa förkunskaper.
2. Se till att gruppmedlemmarna presenterar sig för varandra.
3. Ha tydliga riktlinjer för vad som ska göras och hur lång tid det ska ta. Var tydlig med syftet, om grupparbetet utgör mål eller medel.
4. Var tydlig med hur uppgiften ska följas upp, bedömas och redovisas.
5. Avsätt tid till varje grupp att upprätta förhållningsregler.
6. Ge återkoppling kontinuerligt. Gör dig tillgänglig för handledning och konsultation.

Övriga konkreta åtgärder är:

- Utforma grupparbeten på det viset att problemet enbart går att lösa i grupp.
- Inkludera ett moment där grupperna själva ska reflektera över gruppens egna gruppprocesser (Forslund Frykedal, 2008).
- Var tydlig från början med hur varje individs prestation i grupparbetet bedöms (Hammar Chiriack & Granström, 2012).

Eftersom det är svårt att konstruera bra gruppuppgifter som dels ska främja lärandet, dels ge en positiv erfarenhet hos individen, är det önskvärt med mer forskning som kan ge fler konkreta exempel på hur man kan konstruera gruppuppgifter på ett sätt där gruppen blir ett forum för ömsesidigt lärande (mutual learning) och där samarbete främjas.

Referenser

Alfredsson, V., Asker, N., Backman, C., & Uhnöo, S. (2022).

Använd rummet. Högskolepedagogiska metoder för aktiva lärsalar. Studentlitteratur.

Biesta, G. (2015a). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher?: On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. John Wiley & Sons.

Biesta, G. (2015b). What is education for? On Good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4 uppl.). Open University Press.

Burman, A. (2008). Konsten att tänka kritiskt. John Deweys How We Think. *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 125–138.

- Chiriac, E. H., & Granström, K. (2012). Teachers' leadership and students' experience of group work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 345–363.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629842>
- Ek, A., & Safrankova, C. (2015). Workshop – att skapa rum för möten som kan förändra. *Högre Utbildning*, 5(2), 87–97.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Undervisning med grupparbete som arbetsform* (FOG-rapport nummer 60). Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:764778/FULLTEXT01.pdf>
- Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2018). Student Collaboration in Group Work: Inclusion as Participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183–198.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1363381>
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?* Skolverket.
- Hammar Chiriac, E. (2014). Group work as an incentive for learning – students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00558>
- Hellerstedt, L. (15 september 2023). Så fixar du ett fungerande grupparbete. *Universitetsläraren*. <https://universitetslaren.se/2023/09/15/sa-fixar-du-ett-fungerande-grupparbete/>
- Jungert, T. (2014). Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande. *Venue*, 5. <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1436>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An over- view. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.
- Ohlsson, R. (2019). *Seminariet som undervisningsform* (Rapporter om undervisning och lärande i utbildning, 2019:5). Stockholms universitet, Centrum för universitetslärarutbildning. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1307227/FULLTEXT01.pdf>

Sveriges förenade studentkårer. (2013). *Studentens lärande i centrum. Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan* (Dnr: PU1-1/1213). https://sfs.se/wp-content/uploads/2013/04/sfs_rapport_studentens_larande_i_centrum_kvalitet_ur_ett_studentperspektiv.pdf

Shan, Y. (2020). Whether Successful Language Learners Require Intrinsic Motivation. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10(5), 549–559. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105031>

Critical Thinking and Case Method – A Short Reflection on Teaching Sustainability

Özgün Imre

Kristianstad University, Faculty of Business

Introduction

As educators, we are tasked with not only imparting knowledge but also fostering the skills that will enable students to navigate and address future challenges. Critical thinking, particularly in the context of social sustainability, is essential for developing solutions to pressing global issues.

Drawing on my experience in teaching Corporate Social Responsibility (CSR) courses at the Faculty of Business, Kristianstad University, I will discuss how educational strategies like case studies in the form of role plays can enhance students' ability to engage with sustainability issues. CSR's broad focus on sustainability provides the flexibility to explore a wide range of topics, from human rights issues to profitable business models, making it an ideal setting for experimenting with and reflecting on different pedagogical approaches. Specifically, I will illustrate how role plays, and case studies can be designed to challenge students' perspectives and promote deeper understanding. These methods not only help students grasp complex sustainability issues but also support their development into thoughtful and informed leaders.

Critical thinking and social sustainability

I am making several assumptions in this reflection: If we are talking about societal issues and social sustainability, that means the social order we live in is not desirable, that it is in danger, and that it is possible to influence through our actions. Thus, I also assume, that to be able

to come to these conclusions and to be able to chart a path towards change, we need to be able to identify the problems and offer possible solutions to these problems and even foresee some potential problems arising from our solutions. Also, I assume that if we follow the same patterns of thinking that lead to the (potentially) undesirable situation today, we will be repeating the same mistakes. To break the cycle, we need to adopt a critical perspective, examining all the small interactions and factors that lead to the present situation, rather than accepting issues at face value.

In many course syllabi, there is an intended learning outcome connected to critical thinking. We use words such as reflective, critical reflection, critical thinking, critical analysis, critical evaluation among others to denote some sense of having a critical perspective on the issues. However, I do not think that critical thinking is a "thing," an outcome, that we can easily measure. On the contrary, it is, a process that should lead individuals to identifying and investigating the taken for granted assumptions they operate under (Brookefield 2012; Facione, 2011).

How we teach the students critical thinking is not always clear (and perhaps it should not be either), as having one-size fits all strategies do not work that well (Facione, 2011; Rear, 2018). Furthermore, what "critical" means is not something that can be easily communicated either. As Brookfield (2012) has put it, the aim of critical thinking is for students to "recognize, and question, the assumptions that determine how knowledge in that discipline is recognized as legitimate" (p. 28). For me, in one course it is about seeing power structures that are hidden and how they operate, in another course it is about experimenting with new technologies to provide services. These fall within different critical traditions (see e.g. Brookfield, 2012) and how they are operationalized is not something I can put into a course syllabus.

Challenges and strategies in teaching sustainability

I will argue that when it comes to sustainability, be it social sustainability or sustainability in general, we might need to also be aware that sustainability is a result of critical thinking per se. Was it not this critical

thinking that argued that a focus on just economic aspects is harmful as it does not cover important issues of life? Throughout recent history the argument for only caring about the profit has changed to the embracement of the "triple bottom line," and to concepts like "shared value", in an attempt to present this old critique as a win-win situation. This shift raises an important question: if students merely accept these new sustainability concepts without questioning them, are they truly engaging in critical thinking? If they "just accept" can they "resist the temptations to exclude a wide range of ideas in favour of a sustainability or sustainable development agenda?" (Wals & Jickling, 2002).

When we teach sustainability, what is it that we ask for when we say critical thinking? Sustainability, in various forms have been integrated in business and management education for some time (Figueriro & Raufflet, 2015), so what is it that we ask our students to do? Is it for the students to confirm that all aspects matter? Common knowledge! Is it for them to say, "it depends" and give some examples? A similar answer is often found in the next chapter of the assigned course material! If the next chapter in the book writes about how triple bottom line can be used, and if the issue is common sense, what is the point of asking that in a classroom? This is just an empty performance that we provide, and students provide their empty performance back. If transformative learning that transforms "our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive" (Mezirow, 2000, cited in Sterling, 2010) is necessary for sustainability (Sterling, 2010), can we achieve it by these performances?

Games and role play for sustainability

I make use of games and role plays to add critical thinking to my courses. In this way, I am rather in line with Lannefors et al. (2020) who have claimed that cases can work if they are created or adjusted to work with sustainability and critical thinking. In cases, we have a premise of a problem that the students must work through in a rather brief time frame without becoming too involved with the other reading material. Cases are useful as they allow students to practice problem-solving and decision-making while at the same time arguing for their position. Case-based learning has its problems. It is often touted as being

uncritical and action oriented, leading to the creation of leaders that have a functionalist understanding that neglect other stakeholders' interests and are stuck with predetermined answers (Mintzberg, 2004; Bridgman et al., 2016). This critic is underscored by historical examples. As Collinson and Tourish (2015) have pointed out, cases that once enshrined ENRON as a successful organization disappeared after the ENRON scandal. The scandal exposed the flaws in the previously praised aspects of ENRON's leadership and resource use, revealing the limitations and potential biases of case-based learning.

Using the terminology of Thomas (2009), I see cases as a possibility to "build-in" sustainability into the courses, ensuring that the education is for sustainability rather than having a "bolt-on" approach, where education is about sustainability. I have also used cases from course books and well-known case providers in various courses. They are either costly, as we need to pay for every student, are related to concepts covered in the chapter of a book, or are too detailed and heavy for the students to engage with. So, why not try something small and simple?

I use a small case set up as a role play for some of my CSR courses created by Solmaz Filiz Karabag and Mohammed Eslami, two former colleagues from Linköping University. What I like about it is that it is short and loose and that it does not have a real solution. It is about the case of Rana Plaza, which was a disaster that involved the garment industry in Bangladesh. The role play is set up so that students are grouped into 4 to 5 stakeholders, representing the multinational company that outsources production to the local factory, the local factory, the local government, the customers, and the workers involved with the case. After having read the same information beforehand, the students are asked to first come to an agreement within their respective groups: what is the problem and what is their common position. Then taking the role of their stakeholders, they argue for their position against the other stakeholders and start to debate. The end goal is to see if there is a common solution through discussion with all stakeholders so that such a disaster does not happen again.

However, for me the most interesting part is what happens during the debate stage: where the stakeholders must argue their points against

each other, or as I call it, "shift the blame." Naturally, to some extent as I ask the students to shift the blame to others, I am in fault of what was criticized before: I am asking the students to take less responsibility by, instead of solving the problem, blame it on others. However, also realistically, we need to prepare the students for what can go wrong, and there is a chance they may find themselves in a situation where someone blames them for something.

It is in this blaming part they need to reflect on their own position and be spontaneous. As their opinions are formed during the role play, they need to be quick to respond to the accusations and adopt strategies to shift the issue to another party, or at least reduce their own responsibility. Furthermore, this session allows students to see how coalitions are built around a common goal and common enemies; it further allows them to experience how coalitions fall as a party may start a coalition with another one. These shifts in coalitions and positions are where I see that critical thinking starts to occur. Sustainability holds a clear meaning in specific contexts, but as a general aim, it is questionable due to conflicting claims among proponents of different value system (Wals & Jickling, 2002). While shifting the blame, the students realise that what they argued to create sustainable solutions from their own stakeholder's perspective are contested by other stakeholders to *also* create sustainable solutions from their own perspectives. Furthermore, what the students has argued as sustainable solution from their stakeholder's perspective, they need to disown when they enter into a coalition and create a common position that can satisfy the coalitions common perspective. It is in this stage that the students realise sustainability is hard to achieve.

I take a passive role, sometimes interjecting to keep momentum and ensure everybody can make themselves heard. Thus, I let the students drive the role play and argue for their positions. As the students advocate their positions, where value systems clash, the role play creates a situation similar to "disorienting dilemmas" (Brookfield, 2012, p. 71), where faced with unexpected situations the students must think differently about something they had previously taken for granted. Doing this they need to offer solutions that they did not think about before, solutions that might even be unethical and may make them feel uneasy

about what they are suggesting as they attempt to counter the blame placed on them. This is an important stage, as Komasinski and Ishimura (2017) have argued, we need to face others' perspectives if we want to develop the ability to navigate differences and find solutions for sustainability problems.

Some of us are familiar with design science and design related concepts. While writing this reflection on how to improve teaching of and for sustainability, there is something to consider from that part of literature. Without realizing, teachers may have used what we might call "frictionless" design artifacts (Williams et al., 2020). We prefer to create learning environments where the friction is minimized. However, if we are talking about critical thinking, should we not stop and reflect, and question what is studied? Should we not embrace the frictions that may trigger these reflective moments? Should we not "perhaps occasionally strive towards designs that generate tensions, challenge and frustrate students and lecturers and prompt them to think differently about their own learning practices and education?" (Ryberg et al., 2020, p. 283).

There are disorienting dilemmas that break the flow of good ethical behaviour as the role play goes on: The game is set up, if the blame lands on us, we will pay the bill. So, to not end up with the blame, students might argue for positions that are harming other stakeholders. To create a good common solution at the end we need to sacrifice some benefits. But whose benefit will be sacrificed? Will they accept the sacrifice? Who are we willing to leave worse off? Realisation of the existing of these dilemmas then becomes a learning point for the participating students. Furthermore, if we fight to shift the blame during the debate, how can we later trust the others to create a common solution? This set up necessitates the students to be attentive to the discussion and question the feasibility of their own solutions as well as others. Every year, when I try to mediate the final discussion to create solutions, the students realise that the common-sense exclamations of "more training," "more resources" are not applicable and needs to be nuanced to be able to work in real situations. Just a few minutes ago, they themselves rejected these solutions when faced with opposition, now they need to re-think how these general solutions can be made concrete, they need to come up

with more than the basic "more training" "more resources" if they want to make an impact.

It is important to note that students may complement information provided in the role play with more knowledge about the case. They may even use Wikipedia, and read up on related issues, and dig deeper to explore the effects of the case in the local and even global community. As some students are more prepared, as they have for example read the suggested articles and have had a brief look at a PhD thesis on the case, students are also enabled to reflect on "facts" that are not in the case, which further highlights the importance of domain specific knowledge for critical thinking (Bailin et al., 1999).

These inconsistencies in preparation and imagination together with the problem of revealing your hand and fighting others to shift the blame, create opportunities for synergies and conflicts (Hickel, 2019). These are the instances where a forum where students can have a dialogue is created (Komasinski & Ishimura, 2017) and where students get a chance to balance conflicting values to discuss how to move towards a sustainable future, even though there is no clear right or wrong answer at the end of the role play, thus no clear winner of the role play.

Conclusion

To conclude, when teaching sustainability we need to adopt tools that are open for interpretation and flexible enough for different perspectives to be played against each other, and case-based methods may be a tool we can use. By incorporating dilemmas (Brookefield, 2012) and conflicting values (Wals & Jickling, 2002), we can create situations where students engage with each other in discussion. As educators, we must be adaptable, and must use flexible and open-ended tools that encourage students to question, reflect, and engage deeply with the material. As highlighted by Lannefors et al. (2020), even small adjustments to cases can significantly enhance their effectiveness in promoting critical thinking and sustainability. These small adjustments then may potentially enable students to realise that there is always something beyond and that there is a need to go deeper (Mintzberg, 2004).

References

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285–302.
- Bridgman, T., Cummings, S., & McLaughlin, C. (2016). Restating the case: How revisiting the development of the case method can help us think differently about the future of the business school. *Academy of Management Learning & Education*, 15(4), 724–741.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. John Wiley & Sons.
- Collinson, D., & Tourish, D. (2015). Teaching leadership critically: New directions for leadership pedagogy. *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 576–594.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1–23.
- Figueiró, P. S., & Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education: A systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 22–33.
- Hickel, J. (2019). The contradiction of the sustainable development goals: Growth versus ecology on a finite planet. *Sustainable Development*, 27(5), 873–884.
- Komasinski, A., & Ishimura, G. (2017). Critical thinking and normative competencies for sustainability science education. *Journal of Higher Education and Lifelong Learning*, 24, 21–37.
- Lennerfors, T. T., Fors, P., & Woodward, J. R. (2020). Case hacks: Four hacks for promoting critical thinking in case-based management education for sustainable development. *Högskola utbildning*, 10(2), 1–15.

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. Berrett-Koehler Publishers.

Rear, D. (2018). One size fits all? The limitations of standardised assessment in critical thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 664–675.

Ryberg, T., Bertel, L. B., Sørensen, M. T., Davidsen, J. G., & Konnerup, U. (2020). Hybridity, transparency, structured freedom and flipped engagement: An example of networked learning pedagogy. *Proceedings of the Twelfth International Conference on Networked learning*, 12, 276–285.

Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33.

Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245–264.

Wals, A. E. J., & Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221–232.

Williams, L., Buoye, A., Keiningham, T. L., & Aksoy, L. (2020). The practitioners' path to customer loyalty: Memorable experiences or frictionless experiences? *Journal of Retailing and Consumer Services*, 57, 102215.

Doctoral Students at Small Institutions – Challenges and Possibilities

Gunnar Gunnarsson

Kristianstad University, Department of Environmental Science

Introduction

In Sweden, 11 universities have PhD programs in biology. Most of them are large universities with well-established infrastructure for doctoral education, such as Lund University and Uppsala University. There are also institutions that have acquired permission to examine PhD students quite recently, such as Linnaeus University. However, among these 11 institutions, there are no university colleges ("högskolor", i.e. smaller universities). I belong to one such university, Kristianstad University (HKR). At my faculty (natural science), despite not having the authority to confer a doctoral degree, we have had several doctoral students in biology over the years, and I have supervised a few. A distinguishing feature of these students is the need to be enrolled in a PhD program at another university. The conditions for such students are therefore a bit complicated – being employed and primarily active at HKR while engaged in a doctoral program elsewhere. The arrangement poses specific demands on doctoral students, and on their supervisors. The purpose of this paper is thus to identify specific challenges and advantages faced by doctoral students at small institutions and to discuss the implications of such pros and cons for the supervision of doctoral students.

Unfortunately, there seems to be no previous research contrasting institutions of different sizes (resources) in terms of consequences for doctoral students, which has been highlighted as a shortcoming (Gardner, 2010a). Therefore, several of the assertions given below cannot be

confirmed by research but are rather based on presumptions or personal observations. Moreover, most content below is applicable to any discipline, although some is specifically linked to the field of biology.

To be a doctoral student at a small institution

Cons

It is a matter of fact that conditions for research vary between institutions, in part influenced by their size. This can pose challenges for doctoral students. Small institutions often have more limited resources compared to larger ones, both in terms of financial resources and personnel. For a doctoral student, a constrained financial base may make it more difficult to invest in or get access to research equipment, as well as potentially limit opportunities to secure research grants. In fact, in competition with more established research groups at large institutions, it can be quite challenging for small institution researchers, including doctoral candidates, to secure external research funding. This can partly be explained by the fact that large institutions often have more extensive networks and established research environments, which can facilitate approval by external funders. Therefore, at small institutions, additional efforts are usually required to convince stakeholders about the relevance and quality of the research.

Moreover, if a small institution is characterized by a small number of researchers, it may create an environment with limited diversity of perspectives and expertise. In fact, it is likely that small institutions may face challenges in retaining or attracting highly qualified researchers. This can in turn lead doctoral students to experience a shortage of available supervisors or sounding boards with specializations in their research area. Such aspects have previously been described to have bearings for *socialization*, i.e. the process in which knowledge, skills, norms, etcetera, are acquired within a specific context (e.g. Austin, 2002; Bragg, 1976; Tierney, 1997). For graduate students, Bragg (1976) identifies three different types of interactions important for socialization to be successful, i.e. with (1) structures of the educational setting, (2) other students within the same context (e.g. department or research group), and (3) faculty staff (e.g. senior researchers). Although some research indicates that the importance of student interactions for

socialization may differ between disciplines (Gardner, 2010b), one such setting shown to be successful is writing groups (Aitchison, 2009). Such groups do not only improve the writing process (e.g. manuscript content and structure, keeping deadlines, dealing with criticism, etcetera), but has also other positive effects, for example by contributing to a relaxed atmosphere within the work alliance (e.g. Aitchison & Guerin, 2014). Nonetheless, the prerequisites for Bragg's (1976) model should naturally be dependent on the size of the resources at the institution. In other words, at small institutions structures may be less developed, and the number of doctoral students and faculty staff less than at larger ones. At the very extreme are such institutions that do not have hardly any structures for PhD studies at all, and where doctoral students therefore need to find ways for socialization at other institutions.

Small institutions, in contrast to their larger counterparts, may be characterized by limited breadth and depth, not only in terms of research environments but also in structures of their PhD programs. This limitation can manifest in several ways, such as the diversity of PhD courses that are offered. For example, most Swedish universities with PhD programs in biology require at least 60 credits of courses to be included in the doctoral work (total 240 credits). However, there are some exceptions (3 universities), with the lowest number of required course credits (30) at Örebro University (2024). In this context it is also interesting to note differences in mandatory courses. Some universities list a relatively high amount of such courses, whereas others list only a few. For example, Lund University (2024) requires 8 courses summing up to 36 credits, in contrast to Linnaeus University (2024) which only requires 1 mandatory course (4 credits). This disparity could arguably be an effect of the resources at the universities, where the larger ones have better possibilities to offer more courses than smaller institutions. Students at the latter may thus need to look at the possibilities of taking courses at other universities to fulfil the PhD requirements.

Large institutions often hold extensive and multifaceted research programs that span a variety of disciplines and subject areas, whereas small ones may adopt a more niche focus, with fewer research groups and specialized domains. Such structural differences may consequently create an environment where doctoral students at small institutions may

not be exposed to the broad diversity of research questions and methodologies that they might encounter in larger settings. There is hence a risk that doctoral students at small institutions may experience a sense of isolation if they are the sole representatives within their research area, and that limited diversity within the research field may restrict perspectives and hinder exchange of ideas. If a small network also concerns senior researchers at the institution, this presents an additional challenge for doctoral students since interactions with other researchers, both within and outside their specific study field, may be constrained. In other words, there is a risk that opportunities for spontaneous discussions, interdisciplinary collaborations, and the exchange of ideas may be less frequent in such contexts. This deficiency in diversity and interaction can possibly impact the intellectual growth and breadth of doctoral students' research perspectives, as well as overall productivity (Louis et al., 2007). Another, and an even more serious, effect of few interaction possibilities at the institution is that such isolation may increase the risk of leaving the doctoral program (*attrition*). Such a scenario may be induced by confusion about the structures of the program, or by defective communication between peers (student-to-student) or with faculty staff (Ali & Kohun, 2006).

In addition, if small institutions also mean limited research infrastructure, it can pose a significant risk to the research opportunities and realization of experimental projects for doctoral students. For example, laboratories, often central to biological studies, may arguably be less equipped or have fewer resources at small institutions compared to large ones. If true, this means that doctoral students at small institutions may encounter challenges in accessing advanced technological equipment and necessary tools for their research projects. For doctoral students reliant on advanced laboratory experiments, restricted equipment may require them to be creative and innovative in finding alternative methods or solutions. It may also mean that certain types of research, especially those requiring highly specialized equipment, may not be feasible.

Pros

Small institutions, where the staff is limited, can presumably result in closer relationships among colleagues compared to larger institutions, creating a conducive environment for open communication and direct support. The fact that a research group is small may hence facilitate the doctoral student and the supervisor truly getting to know each other, which may promote communication and create an atmosphere where the doctoral student feels more comfortable sharing ideas, thoughts, and concerns. Likewise, the supervisor can more effectively tailor support and guidance to the individual needs and working styles of the doctoral student (cf. Wichmann-Hansen et al., 2011).

One could hence argue that the working climate and the sense of belonging to a community could potentially be influenced by the size of the institution or research group. A doctoral student may experience a higher level of camaraderie in a smaller group, and possibly receive greater support from supervisors, fellow students and colleagues compared to larger groups. This is supported by Louis et al. (2007), who found negative correlations between the work-group size of graduate students and postdoctoral fellows, their willingness to share their work, and to openness of the discussion climate. Whether this also applies to senior researchers is not clear. Yet, belonging to small research environments where seniors have few students to supervise would naturally lead to better opportunities for more frequent supervision, which arguably may promote a sense of inclusion and support for the doctoral students in their work and research endeavours.

Another potential advantage of being a doctoral student at small institutions is greater flexibility compared to larger ones. One example is related to what was mentioned above, regarding the courses included in doctoral programs in biology. At an institution such as Linnaeus University (2024), where the requirements for specific courses are limited, there may be better opportunities to adapt the program content based on the doctoral student's interests and research area compared to institutions with more specified requirements. Greater flexibility at small institutions may also be linked to simplified work structures, with less

developed hierarchies, and shorter and faster decision-making processes. With fewer bureaucratic obstacles, the doctoral student can instead dedicate more time to the primary task, viz the research project.

At a small institution, competition for resources may be less compared to larger ones, thereby constituting an advantage for the doctoral student. This encompasses not only personnel, such as supervisors and other senior researchers, but also access to laboratory equipment, which may be utilized less at a small institution compared to a larger. If true, this means that the doctoral student has better opportunities to book and use equipment for their experiments and research projects. Lower competition may possibly also extend to scholarships, research grants, and other structural resources.

Based on personal observations from universities within my network, I argue that doctoral students at small institutions often have rather good opportunities to be engaged in teaching, which may not be as pronounced in larger institutions where senior faculty members receive the lion's share of teaching. This does not only apply to teaching per se, but also to developing and leading courses. Such experiences enrich the doctoral student's academic portfolio and contribute to integrating research into education and fostering the academic development of students.

The conditions for participation in discussions about the institution's activities, including strategic decisions and research directions, are likely better at small institutions compared to larger ones. Through such involvement, doctoral students not only gain a deeper understanding of how academic institutions function but also have the opportunity to shape and influence the overall research environment at their institution. This likely creates meaningful and rewarding participation in decision-making processes that can enrich doctoral students' academic experiences.

Finally, doctoral students at small institutions may find it easier to establish themselves as researchers compared to larger settings. The more intimate academic environment may allow for closer associations

with faculty members and peers, fostering a supportive and collaborative atmosphere. With fewer students and a more personalized approach to mentoring, doctoral candidates can receive individualized guidance that may facilitate their research development. As a result, doctoral students at small institutions may possibly experience a smoother path towards establishing themselves as emerging researchers, compared to doctoral students at larger institutions.

Strategies for successful supervision at small institutions

For supervisors, it is important to bear in mind that conditions for doctoral students may vary between institutions, in part directed by size and resources. To acknowledge and address challenges and advantages for doctoral students at small institutions, I suggest that supervisors specifically consider the following when guiding students:

- Take advantage of the flexibility of a small institution in establishing the individual study plan.
- Provide guidance in optimizing the utilization of available resources, such as personnel and equipment.
- Offer support in identifying funding sources and developing persuasive research grant applications.
- Emphasize the benefits of a less competitive environment for securing research resources for future projects.
- Highlight the advantages of a cohesive and small research group, and encourage collaboration within the group for increased productivity, using, for example, research seminars and writing groups.
- Support participation in and development of external networks and collaboration (e.g. encourage participation in conferences, workshops, research schools), both to expose the student to a broader research landscape and to increase access to external funding opportunities.
- Encourage participation in courses at other institutions to promote breadth and depth in the research subject.
- Encourage engagement in teaching to develop pedagogical skills and enhance future career prospects.

- Make the student aware of the benefits of short communication and decision-making pathways.
- Emphasize the possibilities to be engaged in planning and development efforts at the institution.
- Invite successful researchers from small research environments to meetings or seminars.

In conclusion, the effectiveness of a research team, including its doctoral candidates, is not solely determined by the size of the institution and resources. In fact, other factors are probably more important, such as showing respect for each other's differences and expertise in the group, assisting weaker group members, and believing that productivity is enhanced by collaboration rather than individual efforts (Clark, 2005). Nevertheless, the impact of structural conditions at institutions are also interesting to recognize, and it is somewhat surprising that it has not been addressed in previous research (see also Gardner, 2010a). This thus motivates future research efforts on the subject.

References

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8): 905–916.
<https://doi.org/10.1080/03075070902785580>
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. An introduction. In C. Aitchinson & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 3–15). Routledge.
- Ali, A., & Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 1(1): 21–33. <https://doi.org/10.28945/58>
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1): 94–121.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>

Bragg, A. K. (1976). *The socialization process in higher education*. The George Washington University.

Clark, R. E. (2005). Research-tested team motivation strategies. *Performance Improvement*, 44(1): 13–16.
<https://doi.org/10.1002/pfi.4140440107>

Gardner, S. K. (2010a). Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high- and low-completing departments: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *The Journal of Higher Education*, 81(1): 61–81.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11778970>

Gardner, S. K. (2010b). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines. *International Journal of Doctoral Studies*, 5(1): 39–53. <https://doi.org/10.28945/1310>

Linnaeus University. (2 January 2024). *General study plan for third-cycle programmes in ecology*. <https://lnu.se/content-tassets/70caf810b87e4706880a870beed19fe3/general-study-plan-ecology.pdf>

Louis, K. S., Holdsworth, J. M., Anderson, M. S., & Campbell, E. G. (2007). Becoming a scientist: The effects of work-group size and organizational climate. *The Journal of Higher Education*, 78(3): 311–336. <https://doi.org/10.1080/00221546.2007.11772318>

Lund University. (2 January 2024). *General syllabus for third-cycle studies in Biology, NABIOL01*. <https://www.science.lu.se/internal/sites/science.lu.se.internal/files/2022-05/ASP%20Biology%202020-989.pdf>

Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68(1): 1–16.
<https://doi.org/10.2307/2959934>

Wichmann-Hansen G., Bach, L. W., Eika, B., & Mulvany, M. (2012). Successful PhD supervision: a two-way process. In M. A. R. B. Castanho & G. Güner-Akdogan, G. (Eds), *The researching, teaching, and learning triangle. Mentoring in Academia and Industry* (pp. 55–64). Springer.

Örebro University. (2 January 2024). *General syllabus for third-cycle courses and study programmes in biology*. <https://www.oru.se/globalassets/oru-en/education/research-education/general-syllabi/general-syllabus-biology.pdf>

Pedagogisk reflektion

En god relation mellan handledare och doktorand – nödvändig eller överskattad?

Linda Plantin Ewe

Högskolan Kristianstad, Avdelningen för specialpedagogik

Inledning

Att människan är en relationell varelse är ett påstående som få skulle ifrågasätta. Inte heller är det kontroversiellt att påstå att goda lärar-elev-relationer har en positiv inverkan på elevers lärande och utveckling. Tvärtom pekar en mängd forskning på lärar-elevrelationen som en förutsättning för elevers lärande (se t.ex. Allen et al., 2013; Skolforskningsinstitutet, 2021) och att läraren ofta innehar rollen av att vara en signifikant viktig vuxen för sina elever (Sabol & Pianta, 2011). Men hur är det i förhållandet handledare-doktorand? När den studerande är vuxen, med tidigare erfarenhet av studier inom högre utbildning? Är kvaliteten på relationen verkligen så avgörande då?

Denna artikel undersöker relationers betydelse inom högre utbildning, med fokus på relationen mellan handledare och doktorand. Syftet är att reflektera över om en god relation mellan handledare och doktorand är nödvändig och, om så är fallet, vilka faktorer som verkar avgörande för doktorandens möjlighet till lärande och utveckling. Reflektionen bygger på en mindre forskningsöversikt och belyser såväl doktorandens som handledarens perspektiv.

Doktorandhandledning utifrån ett doktorandperspektiv

Flera studier pekar på närhet till såväl handledare som forskningsmiljö som primära faktorer för doktoranders välmående, motivation, engage-

mang och studieframgång. En sådan studie är Corcelles-Seuba m.fl. (2023), i vilken författarna undersöker hur skillnader i handledning och tillgång till forskningsmiljö påverkar doktoranders upplevelser av motivation, engagemang och tillfredsställelse. I studien deltog 1313 doktorander från 56 spanska universitet. Resultatet visar att doktorander som fick begränsat stöd tenderade att uppleva mindre intresse och engagemang för sina studier jämfört med doktorander med tillgång till ett mer omfattande stöd i form av mer handledning och bättre tillgång till en forskarmiljö. Doktorander med adekvat stöd tenderade även att ha kommit längre i sina studier på kortare tid jämfört med doktorander där stödet var bristande. Ett bristande stöd korrelerade även med en ökad risk för avhopp och känslor av utbrändhet bland doktoranderna. Studien pekar även på det faktum att stödet från handledare och forskningsmiljö verkade vara som allra viktigast i början av doktorandstudierna.

Resultatet stöds av Salinas-Perez (2019) scopingöversikt, som även den visar att behovet av stöd tenderar att vara som störst i början av utbildningen. Detta förklaras med att doktoranderna då träder in i en för dem ny akademisk miljö, med regler som ofta skiljer sig väsentligt från deras tidigare erfarenheter. Vidare pekade resultatet på att dagens doktorander tenderar att ställa högre krav på sina handledare jämfört med hur handledar-doktorandrelationen sett ut historiskt. Förutom kraven på färdigheter relaterade till adekvat utbildning och förmåga att vägleda förväntas handledare idag även ge emotionellt stöd och coacha på ett sätt som visar engagemang, uppmärksamhet och en vilja att dela med sig av sin tid. Detta ställer ökade krav på handledarens handledande förmåga. Salinas-Perez (2019) pekar därför på behovet av kurser som tränar dessa förmågor hos såväl befintliga som blivande doktorandhandledare.

Devine och Hunters (2017) artikel har flera likheter med den av Corcelles-Seuba m.fl. (2023). Studien undersöker sambandet mellan doktoranders upplevelser av emotionell utmattning och stödjande handledning. Författarna menar att doktorander tenderar att utveckla självprestationsbeteenden när de känner att de måste agera på ett visst sätt för att uppfattas positivt av andra inom organisationen. Självprestations-

beteenden innefattar i sin tur två beteenden: *intryckshantering* och *fasader av överensstämmelse*. Intryckshantering karakteriseras av doktorandens ansträngningar att skapa, upprätthålla eller förändra en bild av sig själv i förhållande till andra i syfte att försöka ”passa in”, medan fasader av överensstämmelse handlar om att låta omgivningen tro att man delar och accepterar organisationens värderingar även om man de facto inte gör det. Resultatet i studien visade ett signifikant positivt samband mellan stödjande handledning och minskade grader av självprestationsbeteenden. Särskilt intressant är detta eftersom hög grad av självprestationsbeteenden i sin tur visade sig signifikant öka risken för emotionell utmattning bland doktoranderna. Sammantaget pekar resultatet av studien på vikten av stödjande handledning och doktoranders möjlighet att ”vara sig själva”, det vill säga inte behöver förstålla sig, som primära faktorer för att minska risken för självprestationsbeteenden och känslomässig utmattning. Att sträva efter en sådan relation kan anses essentiell, inte minst då självprestationsbeteenden korrelerar negativt med doktorandens möjlighet till lärande (Devine & Hunters (2017).

Resultat från Al Makhamreh och Kutsyuruba (2021) ligger i linje med ovan nämnda studier och pekar på doktorandens framgång som avhängig relationen han eller hon har till sin(a) handledare. Studien visar att doktorander identifierar känslan av ömsesidigt förtroende som en primärt viktig komponent i handledar-doktorandrelationen. En grundförutsättning för att ett förtroende ska skapas är enligt studien att handledaren är tillgänglig och närvarande i mötet med doktoranden. Förtroendet bygger enligt resultatet av studien på gemensamma och ömsesidiga överenskommelser mellan handledare och doktorand. Dessa kan vara antingen formella eller informella, men karakteristiskt är att de klargör vad som förväntas av respektive part i form av roller och ansvar. Det ömsesidiga förtroendet ansågs i studien vara en både kraftfull och nödvändig komponent i handledar-doktorandrelationen, vilket gällde speciellt vid de tillfällen då doktoranden ställdes inför utmaningar. Resultatet visade även att handledarens vägledning och feedback skapade förtroende och påverkade såväl doktorandernas prestationer som deras välbefinnande. Handledarens feedback angavs som en avgörande faktor för doktorandens möjlighet att känna motivation, välbefinnande och nå sin fulla potential. God feedback bidrog till ökade grader av förtroende,

medan bristande eller utebliven feedback tenderade att ha motsatt effekt. Resultatet visade även att doktorandens framgång hör samman med balansen mellan beroende och självständighet i relation till handledaren. Författarna menar att när relationen karakteriseras av förtroende skapas en synergieffekt som skapar mer förtroende och ett mer tillåtande klimat där ramar och beslut kan förhandlas och omförhandlas, vilket i sin tur berikar båda parter. När relationen karakteriseras av ömsesidig pålitlighet påverkar detta doktorandens mod att gå utanför den egna komfortzonen vilket främjar såväl personlig som professionell utveckling (Al Makhamreh & Kutsyuruba, 2021).

Hansson och Smidt (2023) utvidgar handledar-doktorandperspektivet till att även omfatta relationen handledare emellan. Studiens fokus riktar mot att undersöka hur 19 doktorander upplever den relationella dynamiken mellan doktorand och handledare i de fall där doktoranden har mer än en handledare. Resultatet visar att relationerna mellan handledarna tenderade att påverka doktoranderna på olika vis. Medan vissa doktorander hade en upplevelse av fungerande relationer karakteriserade av ett positivt och respektfullt förhållningssätt pekade andra på spänningar och beroendeförhållanden mellan handledarna vilket tenderade att påverka doktoranden negativt. Flera doktorander tenderade att uppfatta sig själva som pjäser i ett större spel där byte av handledare tenderade att baseras på andras behov snarare än doktorandens egna. Doktoranderna pekade även på en kultur av ”ömsesidigt ryggkliande” och ”tjänster och gentjänster” snarare än att doktorandens behov sattes i förgrunden.

Perspektiv, förväntningar och dynamik

Baydarova m.fl. (2023) undersökte relationen mellan handledare och doktorand utifrån såväl doktorand- som handledarperspektiv. Det som gör studien särskilt intressant är studiens inifrånperspektiv där författarna till artikeln samtidigt utgör studiens undersökningsgrupp i form av doktorand och handledare. Empirin utgörs av skriftliga konversationer via mejl och mobil mellan handledare och doktorand, samt mötesanteckningar och handledares skriftliga kommentarer på doktorandens manuskript. Därtill tillkommer doktorandens dagboksanteckningar och

personliga reflektioner. Genom analys av den insamlade empirin synliggjordes relationen mellan handledare och doktorand samt hur denna förändrades över tid. Resultatet pekar, i likhet med det från Al Makhamreh och Kutsyuruba (2021), på vikten av starka handledar-doktorandrelationer. Författarna pekar även på vikten av överrensstämelse mellan doktorandens och handledarens förväntningar som en primär faktor för möjligheten till att utveckla goda relationer. Samtidigt problematiseras det faktum att vissa förväntningar, i form av exempelvis forskningspraxis och krav på resultat, ofta är tydligt uttalade och reglerade, medan mer personliga aspekter av förväntningarna på handledningsrelationen förblir outtalade. Som exempel på personliga aspekter angavs de utmaningar som såväl doktorand som handledare initialt upplevde i form av svårighet att anta rollen som doktorand respektive handledare. Både doktorand och handledare var nya i sina uppdrag och upplevde osäkerhet i vad den nya rollen innebar vilket resulterade i rädslor för att bli avslöjade som okunniga och således inte värdiga sin roll. Studien lyfter de känslor och förväntningar som såväl doktorand som handledare upplevde. Därigenom synliggörs sådana personliga aspekter på handledar-doktorandrelationen som annars förblir dolda när respektive part döljer dem i syfte att leva upp till förväntningar som (de anser att) omgivningen har på deras roller och interaktionsmönster. Vidare lyfter studien en öppen dialog och ömsesidig förståelse som förutsättningar för en förtroendefull handledningsrelation (Baydarova m.fl. (2023)).

I likhet med Baydarova m.fl. (2023) har Richards och Fletcher (2020) ett inifrånperspektiv då de själva utgör studiens undersökningsgrupp i form av handledare och doktorand. Studien problematiserar i likhet med Salinas-Perez (2019) det faktum att dessa handledare sällan erbjuds någon träning i den handledande rollen och att det dessutom saknas forskning som diskuterar handledarnas egen process och hur de utvecklar handledaregenskaper i praktiken. Studien förespråkar ett studentcentrerat perspektiv på doktorandutbildningen där handledare och doktorand ses som jämlikar och samarbetspartners och där handledaren intar rollen som en kritisk vän. Tre nyckelelement identifieras som framgångsfaktorer; i) balans mellan utmaning och stöd, ii) upprätthållandet av sociala relationer med doktoranderna och, iii) att släppa på

kontrollen och låta doktoranderna utmanas. Gällande de sociala relationerna pekar författarna i likhet med Baydarova m.fl. (2023) på vikten av att förhandla personliga och professionella aspekter och förväntningar på relationen.

I kontrast till Baydarova m.fl. (2023) och Richard och Fletcher (2020) visar Knights m.fl. (2023) studie ingen av den osäkerhet i handledarrollen som påtalas i de förra. Tvärtom visar resultatet att handledarna i mycket hög grad ansåg att de besatt de färdigheter och ämneskunskaper som behövdes för att handleda den student de för tillfället hade. De angav också att de hade regelbunden kontakt med sin doktorand och att kontakten stod i relation till doktorandens behov samt att de gav feedback i syfte att stödja och rikta doktorandens forskaraktiviteter.

Avslutande reflektion

Innehållet i studierna belyser den avgörande betydelse relationen mellan handledare och doktorand kan anses ha inom högre utbildning. En god relation verkar inte endast vara en önskvärd aspekt, utan också en nödvändig komponent för doktorandens motivation, engagemang och akademiska självständighet, medan motsatsen, en bristande relation, ökar risken för såväl självprestationsbeteenden som att doktoranden avbryter sina studier i förtid. Att som handledare vara medveten om hur det egna agerandet påverkar doktoranden är en förutsättning för möjligheten att skapa en trygg relation där doktoranden kan växa och utvecklas. I en öppen och tillåtande miljö där krav och förväntningar från både handledare och doktorand är tydligt kommunicerade kan doktorandens osäkerhet minska, vilket ökar möjligheten till en mer produktiv och positiv handledningsrelation, enligt den synergieffekt som Al Makhamreh och Kutsyuruba (2021) påtalar. Sammantaget pekar resultatet i flera av studierna på handledarens förmåga till närhet, feedback och vägledning som centrala komponenter för doktorandens motivation och välbefinnande. Samtidigt riskerar en alltför nära relation att påverka doktorandens självständighet. Det kan därför anses viktigt att relationen är dynamisk och att handledaren besitter förmågan att anpassa graden av stöd och utmaning i takt med doktorandens utveckling.

Resultatet från flera av de inkluderade studierna visar samtidigt att även handledare kan känna sig osäkra i sin roll och i vad som förväntas av dem. Självprestationsbeteenden kan således antas förekomma även bland handledare. Tillgång till ett handledarkollegium kan därför anses viktigt i syfte att stödja handledare och skapa rum för gemensam diskussion och reflektion, vilket i förlängningen kan antas gynna såväl relationen till doktoranden som dennes utveckling.

Sammanfattningsvis visar resultatet av denna forskningsöversikt att kvaliteten på relationen mellan handledare och doktorand är avgörande för doktoranders akademiska framgång och personliga utveckling. En god relation verkar således vara en förutsättning för framgångsrikt lärande, oavsett den studerandes ålder eller nivån på det som studeras. Att investera i handledar-doktorandrelationen bör därför ses som en nödvändig komponent i doktorandutbildningen. Genom att erkänna och aktivt arbeta med dessa relationer kan vi skapa en dynamisk och stödjande miljö för framtidens forskare, vilket i sin tur gynnar hela forskarsamhället.

Referenser

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2013). Observations of Effective Teacher–Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary. *School Psychology Review*. 42(1), 76–98.
- Al Makhamreh, M., & Kutsyuruba, B. (2021). The Role of Trust in Doctoral Student - Supervisor Relationships in Canadian Universities: The Students' Lived Experiences and Perspectives, *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 21(2). 124–138.
- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 71, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>

- Baydarova, I., Collins, H. E., & Barron, D. (2023). Formation, negotiation, and alignment of doctoral student and supervisors' expectations: a co-constructed narrative, *Journal of Further and Higher Education*. 47(10), 1362–1374.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2256683>
- Corcelles-Seuba, M., Suñe-Soler, N., Sala-Bubaré, A., & Castelló, M. (2023). Doctoral student perceptions of supervisory and research community support: their relationships with doctoral conditions and experiences, *Journal of Further and Higher Education*. 47(4), 481–491, <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2142102>
- Devine, K., & Hunter, K. H. (2017). PhD student emotional exhaustion: the role of supportive supervision and self-presentation behaviours. *Innovations in Education and Teaching International*. 54(4), 335–344. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1174143>
- Richard, K. A. R., & Fletcher, T. (2020). Learning to work together: conceptualizing doctoral supervision as a critical friendship. *Sport, Education and Society*. 25(1), 98–110.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2018.155456>
- Hansson, E., & Smidt, M. (2023). "A small pawn in a big game": an exploration of doctoral students' experience of co-supervisory relationships. *Journal of Further and Higher Education*. 47(9), 1169–1181. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2231352>
- Knight, F., Taylor, J., & Polkinghorne, M. (2023). Doctoral Student Experience: The Supervisors' Perspective. *Education Sciences*, 14(12), 1–27. <https://doi.org/10.3390/educsci14010012>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2011). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*. 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

Salinas-Pereza, J. A., Rodero-Cosano, M. L., Rigabert, A., & Motrico, E. (2019). Actions and techniques in supervision, mentorships and tutorial activities to foster doctoral study success: A scoping literature review. *International Journal of Educational Research*. 96, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.05.004>

Skolforskningsinstitutet (2021). *Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap*. (Systematisk forskningssammanställning 2021:02). Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/forsknings-sammanstallningar/systematiska-forskningssammanstallningar/framja-studiero-i-klassrummet-larares-ledarskap/>

Debatt

Behövs högskolepedagogik för högskolepedagogisk utveckling och forskning?

Anders Jönsson

Högskolan Kristianstad, Fakulteten för lärarutbildning

För flera år sedan, i början av min akademiska karriär, gjorde dåvarande Malmö högskola en satsning på så kallade forskningscentra. Själv ansökte jag och fick plats på det som kallades ”Centrum för professionsstudier”. Detta centrum instiftades med anledning av att man på lärosätet identifierade sig som en professionshögskola, med utbildningar för blivande lärare, tandläkare, fastighetsmäklare med mera.

I samband med att centrumbildningen etablerades, uppstod en intensiv diskussion kring hur man som forskare förväntades ansluta sig till forskningsmiljön. Med hänvisning till att fokus för miljön låg på professioner och professionsutbildningar, menade vissa att samtliga forskare behövde samlas kring centrala teorier som förekom i professionsforskning. Andra, som jag, ifrågasatte detta, då det skulle innebära att vi forskare – som var experter inom våra respektive forskningsfält – i så fall behövde lära om och i någon mening ”börja om från början”, som noviser inom professionsforskning. Mitt intresse handlade till exempel om att studera bedömningspraktiker inom ramen för olika professionsutbildningar, vilket innebär att professionsutbildning visserligen var mitt studieobjekt, men jag ville studera sådana utbildningar utifrån teorier om bedömning (som jag behärskade), inte utifrån professionsteorier (som jag inte behärskade).

Samma diskussion som beskrivs ovan i relation till professionsforskning, förs idag kring högskolepedagogisk forskning (se t.ex. Lindberg-Sand, 2023). Frågan gäller om man som lärare och forskare inom en viss ämnesdisciplin kan bedriva högskolepedagogisk forskning utifrån

ämnets egna teorier, eller om man måste ”lära om” och utgå från specifika högskolepedagogiska teorier.

Låt mig ge ett exempel. Jag är för närvarande involverad i ett projekt, där vi utforskar möjligheten att använda digitala simuleringar med avatarer, för att träna blivande speciallärare och specialpedagoger att bemöta elever med olika typer av svårigheter på ett bra sätt. Projektet är viktigt, eftersom de elever som speciallärare och specialpedagoger möter är särskilt sårbara, och ett felaktigt bemötande kan ge kännbart negativa konsekvenser, även på lång sikt. Frågan är dock om vi sysslar med högskolepedagogisk forskning eller inte. Enligt ett synsätt är det tveklöst så, eftersom projektet handlar om att utveckla undervisningen inom den specialpedagogiska utbildningen (d.v.s. en högskolepedagogisk kontext), men enligt ett annat synsätt är det inte högskolepedagogisk forskning, eftersom vi inte använder teorier som är specifika för just det högskolepedagogiska fältet. I stället använder vi teorier om hur man som lärare kan skapa och upprätthålla goda relationer med elever. Detta är precis samma teorier som man skulle använda om man undersökte relationen mellan lärare och elever i skolan.

Som läsare kanske man undrar om det spelar någon större roll om man ser ett sådant projekt som högskolepedagogiskt eller inte. Jag vill hävda att det kan spela stor roll, eftersom de olika synsätten ger konsekvenser för hur vi organiserar den högskolepedagogiska forskningen på våra lärosäten.

Ett sätt att organisera den högskolepedagogiska forskningen är genom att låta den styras av experter inom högskolepedagogik. Dessa personer kan ha sin ursprungliga hemvist i ett annat ämne, men omskolat sig för att i stället fokusera på högskolepedagogik. En risk med en sådan organisation är att den högskolepedagogiska forskningen kan bli väldigt allmän och tappa kontakten med de ämnen som det är tänkt att stötta. Precis som vid pedagogisk meritering, hamnar fokus lätt på allmänpedagogiska frågor, abstrakta lärandeteorier och kontextlösa begrepp (som ”kritiskt tänkande”). En annan risk är att man som forskare med intresse för att utveckla den egna utbildningen, precis som beskrivs ovan i relation till professionsforskning, måste ”börja om från början”,

som novis inom högskolepedagogik, i stället för att utgå från den expertis man faktiskt besitter.

Ett alternativ är att organisera den högskolepedagogiska forskningen som en plattform där man – mer eller mindre tillfälligt – samlar forskare från olika ämnesdiscipliner, som på olika sätt och från olika perspektiv studerar högskolepedagogiska frågor. Detta betyder att det inte finns någon som alltid är, eller bara är, högskolepedagogisk forskare. Det betyder emellertid inte att den (högskole-)pedagogiska kunskapen är oviktig. Däremot betyder det att den (högskole-)pedagogiska kunskapen inte är överordnad den ämnesdisciplinära kunskapen, utan att de är likvärdiga.

I flera av de projekt jag själv medverkat, har detta inneburit att vi satt oss samman i forskargrupper med kompletterande kompetenser. I ett projekt, där vi undersökte möjligheten att stötta utvecklingen i hur vårdtandläkarstudenter kommunicerar med patienter, samarbetade jag som utbildningsvetenskaplig forskare tillsammans med tandläkare och forskare med fokus på kommunikation (Lucander et al., 2012). I projektet som nämndes ovan, där vi arbetar med digitala simuleringar i den specialpedagogiska utbildningen, ingår personer med expertis inom professionella relationer och specialpedagogik, men inte inom högskolepedagogik.

Jag vill hävda att båda dessa projekt är goda exempel på högskolepedagogiska utvecklings- och forskningsprojekt, trots att vi inte utgår från teorier som är specifika för det högskolepedagogiska fältet. Det innebär i så fall att högskolepedagogik inte är en nödvändig del av högskolepedagogisk utveckling och forskning. Det innebär också att den högskolepedagogiska forskningen kan organiseras på olika sätt, där man inte nödvändigtvis går omvägen via högskolepedagogik.

Referenser

Lindberg-Sand, Å. (2023). Högskolepedagogisk utveckling och forskning. Gränsarbete kring ett kunskapsområde i universitetets hjärta. En kommentar till Wide samt Scheja och Bolander Laksov. *Högre utbildning*, 13(1), 40–57.

Lucander, H., Knutsson, K., Salé, H. & Jönsson, A. (2012). "I'll never forget this": Evaluating a pilot workshop in effective communication. *Journal of Dental Education*, 76, 1311–1316.

Debatt

The Unsustainable Illusion of Interactivity

Niklas Vallström & Özgün Imre

Kristianstad University, Department of Business

Interactivity has become a cornerstone of modern pedagogy, with educators striving to create dynamic learning environments where students actively interact to challenge and develop new ideas (Wenger, 1998), while at the same time leading to higher motivation, a better understanding of the content, and developing soft skills (see e.g., Sung & Mayer, 2012; Kent et al., 2016). This trend has given rise to pedagogical, student-centric innovations such as the "flipped classroom", "gamification", and "entry and exit tickets". Kristianstad University (HKR), like many other similar higher education institutions (HEIs), has also embraced this approach.

To illustrate, in the previous issue of "Högskolepedagogisk Debatt", it was argued that the introduction of AI leads to less interaction between students and educators, resulting in feelings of loneliness (Faraon et al., 2024), and reduced interaction between students and their engagement with academic literature (Eklöf & Nilsson, 2024). These findings painted a bleak yet possible future consisting of a diminishment of the interactivity between lecturers and students. In the same issue, it was also suggested that interaction is possibly the key to unlocking students' learning (Furenbäck et al., 2024), aligning with the current "interaction" climate.

This idea of interaction can be found in different aspects of HEIs. Using HKR as an example, it is inherent in how the university defines quality by describing it as the situation where learning and teaching emerge in the interaction between the teacher, student, and the teaching environment (HKR, 2022, p. 2), as well as in HKR's core values where students

should find a social context that supports learning and where education should be characterized by flexible and student-centered teaching methods that enhance students' long-term learning (HKR, 2020, p. 2-3). In other words, the motto *interaction equals learning* is institutionalized and becomes a key aspect of our journey toward creating socially sustainable learning environments that ensure inclusivity and accessibility, making it our mission as lecturers to facilitate interaction among students and between students and instructors to enhance learning.

But we all know that, in reality, it is not easy to achieve a learning environment characterized by interaction, as students often seem to see no value in engaging with their peers or instructors. Students may perceive interactive activities as redundant or unnecessary, questioning the need to discuss topics that they have already mastered on their own. But where does these students' disengagement come from? Why are they disengaged?

This reluctance among students to interact may reveal a fundamental flaw in the assumption that all forms of interactivity inherently enhance learning. While we acknowledge that interactive teaching methods can indeed foster collaboration, communication skills, and learning, we have concerns that an uncritical and naive outlook on "interactivity" constrains teaching. In this debate article, we offer a critique of "interactivity" by drawing upon the concept of "interpassivity."

Building on Pfaller (2017), Bradshaw and Andehn (2023) utilize the concept of "interpassivity" to deconstruct students' disengagement. Interpassivity denotes a form of delegated enjoyment or engagement, where individuals delegate their engagement to external processes, appearing active while remaining passive. This concept helps us explore how supposed engagement often masks a deeper disengagement in educational settings. Within the context of HEIs, interpassivity appears when students engage in group work or lectures without genuine involvement, merely performing expected behaviors. For instance, students may nod along during seminar discussions without engaging, rely on peers in group work, and attend lectures without taking notes.

Aligned with Bradshaw and Andehn (2023), we argue that HEIs' institutional structures and incentives perpetuate student interpassivity and disengagement. When considering the authenticity of learning interactions between students and lecturers in our classrooms, it becomes evident that what may appear as interactive exchanges of ideas and perspectives is a mere facade. For instance, the pressure to seem engaged in interactive activities may prompt students to engage performatively to meet the lecturers' expectations. The students' interaction in seminars is tainted by the mantras "Am I saying what the lecturer wants to hear?" or "Is the comment I made enough to pass this seminar?" This performative engagement not only undermines the authenticity of interactive experiences but also fosters a culture of superficiality and disengagement.

We argue that this is due to HEIs' desire to foster student interactivity characterized by interpassivity rather than engaging in genuine conversations with students. Even when educators attempt to adapt and incorporate students' voices, the overarching institutional framework — characterized by rigid syllabuses, predetermined learning outcomes and assessment methods, and standardized course designs — often limits the scope for meaningful interactions. For example, a classroom discussion might reveal a consensus among this course's specific student group that a take-home exam would better suit their learning compared to the course's planned classroom exam. However, the detailed syllabus and strict assessment guidelines in place at HKR leave little room for such flexibility. In this context, students may perceive their interactivity as performative rather than meaningful, reinforcing a culture of interpassivity where they feel their voices have little impact on their learning experiences. Thus, instead of fostering genuine, adaptive dialogue, the rigid institutional structures uphold a façade of interaction, reducing student engagement to mere box-ticking exercises that serve institutional needs but not the students' learning processes.

In conclusion, we must challenge the prevailing assumption that all interactivity inherently leads to better learning outcomes. More importantly, we need to rethink what interactivity means for both lecturers and students. We also want to encourage HEIs to eliminate their institutional straightjackets, such as overly detailed syllabuses, so educators

can foster an environment that moves beyond superficial and inauthentic classroom interactions. This shift will counter interpassivity, paving the way for interactivity that is engaging, genuine, and meaningful.

References

Bradshaw, A., & Andehn, M. (2023). Interpassive students in interactive classrooms. *Radical Philosophy*, 2(15), 16–22.

Eklöf A., & Nilsson, L-E. (2024). Om relationen rättssäker examination och artificiell intelligens – reflektion kring påträngande dilemman. *Högskolepedagogisk Debatt*, 2024:1, 31–49.

Faraon, M., Rönkkö, K., & Granlund, V. (2024). Design av AI-drivna praktiker för högre utbildning. *Högskolepedagogisk Debatt*, 2024:1, 11–19.

Furenbäck, I., Axelsson, H., Ekelund, E., Ericsson, U., Alm, K., Alamoudi, A., Parker, E., & Tillman, T. (2024). Högskoleutbildning med transformativt lärande för utveckling av Sustainability Change Agents. *Högskolepedagogisk Debatt*, 2024:1, 71–86.

Högskolan Kristianstad. (2020). *Strategi 2021–2025: Större bidrag till vårt samhälle*. Dnr: 2020-114-716. <https://www.hkr.se/globalassets/avdelningar/hogskolekansli/strategi-2021-2025.pdf>

Högskolan Kristianstad. (2022). *Kvalitetssystem*. Dnr: 2020-114-647. <https://www.hkr.se/globalassets/avdelningar/hogskolekansli/kvalitetssystem-for-hogskolan-kristianstad.pdf>

Kent, C., Laslo, E., & Rafaeli, S. (2016). Interactivity in online discussions and learning outcomes. *Computers & Education*, 97, 116–128.

Pfaller, R., (2017). *Interpassivity: The Aesthetics of Delegated Enjoyment*. Edinburgh University Press.

Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). *Five facets of social presence in online distance education*. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1738–1747.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Om tidskriften

Tidskriften Högskolepedagogisk debatt ges ut av avdelningen för 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. Det finns tre mer övergripande mål med Högskolepedagogisk debatt och dessa 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

- Akademiskt lärarskap genom SoTL (deadline för vetenskapliga artiklar 15 oktober, övriga bidrag 15 december)

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

Tidigare utgåvor

Tabell 1 presenterar utgåvor, teman och antal bidrag från 2012–2024. 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 2012–2024*

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 Värderings- förmåga och förhållningssätt	6
2–2017	Pedagogiska utvecklingsprojekt med studentens lärande i centrum	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



HÖGSKOLEPEDAGOGISK DEBATT. Skriftserien Högskolepedagogisk debatt 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 pedagogiska utvecklingen både internt och externt. Även medarbetare från andra lärosäten bjuds in att publicera i tidskriften.

Under de senaste decennierna har hållbarhetsfrågor fått en alltmer framträdande plats i samhället, och de genomsyrar nu både beslutsfattande, policyer och strategier. En betydande drivkraft bakom denna utveckling är Agenda 2030, där Förenta nationerna uppmanar världens länder att enas kring 17 globala mål för hållbarhet, fördelade på 3 dimensioner: ekonomisk, miljömässig och social hållbarhet.

Beskrivningen av vad social hållbarhet innebär inom utbildnings-sammanhang är dock vag och lämnar utrymme för tolkning. Detta gör det särskilt viktigt att vi inom högre utbildning noggrant beaktar och reflekterar över begreppets innebörd, särskilt med tanke på de krav på breddad rekrytering och breddat deltagande som ställs på oss som utbildningsinstitution. I detta temanummer presenteras därför ett antal ingångar till social hållbarhet inom högre utbildning.

ISSN: 2000-9216 (print)

ISSN: 2004-3929 (online)

KRISTIANSTAD UNIVERSITY PRESS /2024



Högskolan
Kristianstad