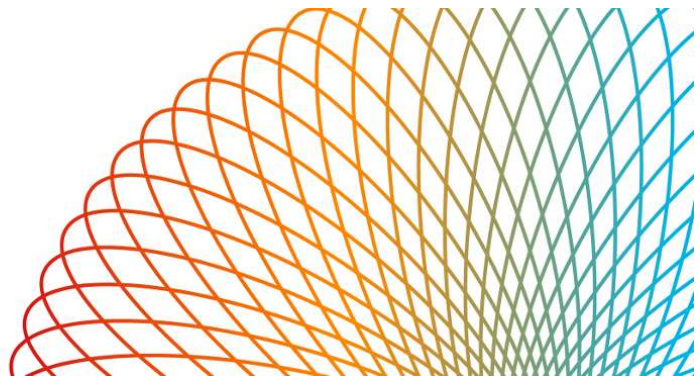


ABSTRAKT

nu2018 | *Det akademiska
lärarskapet*

Sveriges största mötesplats
för utveckling av högre utbildning

9–11 oktober 2018



PEDAGOGISKA UTMANINGAR RELATERAT TILL UTVECKLING AV PROFESSIONELLA KOMPETENSER - ERFARENHETER FRÅN ETT PEDAGOGISKT UTVECKLINGSPROJEKT

Åsa Cajander (asa.cajander@it.uu.se), Mats Daniels (mats.daniels@it.uu.se)

Förutom kognitiva och tekniska färdigheter behövs ett antal professionella kompetenser, som t.ex. kommunikationsförmåga, kreativt tänkande, reflektionsförmåga och interkulturell kompetens, för att framgångsrikt kunna delta i den alltmer globala arbetsmarknaden. Det övergripande syftet med vårt utvecklingsprojekt var därför att utarbeta ett ramverk för stödande av utveckling av professionella kompetenser i projektkurser. Ramverket som projektet resulterat i består av tre delar. Den första delen är en struktur för att arbeta med läroverenskommelser [1]. Del två består av en metod kallad "the Archetype Learning Method" [2] och den tredje delen av ramverket är en första version av ett IKT-verktyg [1] där resurser för att jobba med utveckling av professionella kompetenser har samlats.

Metoderna inom ramverket har visat sig vara lovande för att förmedla vad det innebär att utveckla professionella kompetenser. De är dock ingen universalmetod när det gäller att sätta upp en fungerande utbildningsmiljö för att utveckla kompetenser, utan verktyget möter visst motstånd från studenterna. En bidragande orsak är att utbildning för att utveckla kompetenser är ett komplext område, där faktorer som studenternas identitet och förväntningar på vad som är viktigt att lära sig spelar in. Exempel på sådana attityder och förväntningar är att faktakunskap och teknisk kunskap i programmering, databaser och nätverk ses som mer centrala. Vår analys är att det finns faktorer som ligger utanför en enskild kurs, i lärmiljön på utbildningsprogrammet, som begränsar möjligheterna för ett effektivt användande av läroverenskommelser i den form vi använt i detta projekt [3].

Hur kan då en bättre utbildningsmiljö skapas för att studenter ska uppnå de professionella kompetenser som de enligt de mål våra utbildningsprogram faktiskt har? Vi har observerat en diskrepans mellan studenters ambitioner och beteende, som enligt våra studier bl.a. beror på den attityd som nämns ovan [3-4], samt en ovana och oförmåga att hantera öppenheten i detta lärande [5]. Förmåga att hantera öppenhet, bl.a. i form av att kunna hantera öppna problem, är en viktig aspekt av att bemästra professionella kompetenser eftersom praktiken att begränsa och stänga öppenhet medför att komplexa problem reduceras till, möjligtvis komplicerade men dock, förenklade problem där den för de flesta professionella kompetenser väsentliga helhetssynen förloras. I [5] presenteras en kategorisering av öppenhet som kan användas för att systematiskt införa utveckling av förmågan att hantera öppna problem och därmed även bana väg för utveckling av andra professionella kompetenser.

En annan observation är att studenterna är ovana vid lärande som inte är tydligt mätbart. Användande av lärkontrakt är ett steg mot att skapa en bättre förståelse för hur lärande av något så komplext som kompetenser kan "mätas". Det finns dock en allmän misstro mot det som inte uppfattas som kärnan av en utbildning, dvs det som kan betecknas som rena ämneskunskaper [6]. Progression vad gäller förmåga att hantera öppna problem är en viktig komponent för utvecklande av professionella kompetenser och därmed en bättre förmåga att utnyttja ämneskunskaper i komplexa situationer i ett framtida arbetsliv. Denna progression behöver integreras bättre i våra utbildningar!

Referenser

- [1] Clear, T., Daniels, M., Cajander, Å., Parsjö, E., Lagerqvist, N., and McDermott, R. (2016) A Framework for Writing Personal Learning Agreements, ASEE/IEEE Frontiers in Education, Eire, USA.
- [2] Pears, A., Daniels, M., and Cajander, Å. (2017) The Archetype Learning Method – Scaffolding Teamwork Competences in the Engineering Classroom, ASEE/IEEE Frontiers in Education, Indianapolis, USA.
- [3] Cajander, Å., Daniels, M., Golay, D., McDermott, R., Moll, J., Nylén, A., Pears, A., and Peters, A. (2017) Unexpected Student Behaviour and Learning Opportunities – Using Critical Incident Analysis and a Model for Understanding Students' Behaviour, ASEE/IEEE Frontiers in Education, Indianapolis, USA.
- [4] Nylén, A., Cajander, Å., Daniels, M., Pears, A., and McDermott, R. (2017) Why are we here? Student Perspectives on the Goal of STEM Higher Education, ASEE/IEEE Frontiers in Education, Indianapolis, USA.
- [5] Nylén, A., Daniels, M., and Isomöttönen, V. (2017) Open-Ended Projects Opened Up – Aspects of Openness, ASEE/IEEE Frontiers in Education, Indianapolis, USA.
- [6] Peters, A-K. (2017). Learning Computing at University: Participation and Identity: A Longitudinal Study. (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).

KRITISKT TÄNKANDE I HÖGRE UTBILDNING

Erica Byström (erica.bystrom@liu.se),
Gun Sparrhoff (gun.sparrhoff@liu.se)

I Högskolelagen (HL 1 kap 8 §) framgår att utbildning inom högskolan ska utveckla studenters förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar. Förmågan att göra kritiska bedömningar bygger dock på att studenter har fått träna att tänka kritiskt. Det visar sig emellertid att både studenter och lärare kan ha svårt att sätta ord på vad kritiskt tänkande är.

Vid Linköpings universitet (LiU) har ett pedagogiskt projekt¹ med fokus på kritiskt tänkande genomförts inom ramen fristående kurser i pedagogik (Pedagogik 1-3). Syftet med projektet har varit att stödja kritiskt tänkande i högre utbildning genom att låta studenter aktivt träna och utveckla sin förmåga att kritiskt granska, argumentera och diskutera texter, fenomen, teorier etc. I olika typer av läraaktiviteter (föreläsningar, seminarier, gruppövningar/workshops, tentamensuppgifter) som genomförts har studenterna successivt lärt sig att identifiera och använda såväl teoretiska som praktiska verktyg för att utveckla sitt kritiska tänkande. Detta har skett både individuellt och kollektivt och med en progression från att lära sig att förstå och omsätta feedback från lärare, vidare till att själva kunna ge konstruktiv feedback till sina studiekamrater, till att själva bli skickliga på att reflektera över sitt eget lärande och förmåga till kritiskt tänkande.

Projektets pedagogiska idé har byggt på ett studentcentrerat lärande (SCL) där reflektion och feedback varit centrala element. SOLO-taxonomin har använts för att identifiera och bedöma olika grader av kritiskt tänkande och förhållningssätt. Projektet har också utgått från principen Constructive Alignment (CA) (Biggs, 2003)². I linje med denna princip har kritiskt tänkande länkats till utvecklingen av studenternas 1) kunskap och förståelse, 2) färdighet och förmåga samt 3) värderingsförmåga och förhållningssätt. En del i detta länkningsarbete har varit en översyn av samtliga kursplaner för Pedagogik 1-3. Arbetet har inneburit att lärandemål reviderats så att kritiskt tänkande tydliggjorts och systematiserats, såväl innehållsmässigt som progressionsmässigt. Rent konkret innebär det att kritiskt tänkande och ett kritiskt förhållningssätt har tränats i litteratursökning, läsning, bearbetning och analys av litteratur, skrivande av olika typer av egna texter samt i diskussion med kurskamrater i varje delkurs under utbildningen.

Kritiskt tänkande är i sig inget nytt inom högre utbildning. Det kan snarare betraktas som ett av dess viktigaste fundament. Nyttänkandet i detta projekt har snarare handlat om att avmystifiera och konkretisera vad kritiskt tänkande innebär, och hur detta kan tränas och utvecklas i utbildningen. Vi har inte gjort någon effektmätning av projektet så vi kan inte uttala oss om vilken impact de olika insatserna har haft. Studenter uttrycker dock att detta är ett nytt sätt att tänka inledningsvis, vilket gör att det kan upplevas som svårt, men att de knäcker koden allt eftersom och att det leder till en fördjupad teoretisk och metodologisk förståelse för de fenomen som studeras.

¹ Projektmedel beviljades av Filosofiska fakulteten vid LiU 20150922.

² Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. Learning and teaching Support network.

PODCAST SOM VERKTYG FÖR UNDERVISNING OCH FORSKNINGSKOMMUNIKATION

Erik Lindenius (erik.lindenius@umu.se)

Podcasten Mediespanarna startade hösten 2011. Mer än 7 år och uppemot 350 avsnitt senare har podden, som från början bara var avsedd för den egna utbildningen, även hunnit förekomma i, och påverka, nationella medier.

I denna session presenterar medievetaren Erik Lindenius, en av producenterna av Mediespanarna, hur poddar vuxit fram som kulturellt fenomen. Han berättar om erfarenheter från 7 års poddande, samt avslöjar tips och trix kring teknik och innehåll för den som vill starta egen podd eller använda den som en examinationsform.

Presentationen riktar sig både till den som bara är nyfiken på fenomenet podcast och den som vill börja använda dem för undervisning och/eller att presentera sin forskning.

Länk till podcasten: <https://www.blogg.umu.se/mediespanarna/>

LÄRARUTBILDNING UTAN ESTETISKA ÄMNEN – FÖRLORAD KOMPETENS FÖR LÄRARSTUDENTER

Margaretha Häggström (margareta.haggstrom@gu.se)

En betraktelse av konsekvenser för elevers lärande när nyexaminerade lärare för lägre åldrar saknar utbildning i estetiska ämnen.

I lärarutbildningen från 2011 med inriktning mot Förskoleklass - år 3 ingår varken bild eller musik. I elevers utbildning däremot ingår båda ämnena. För många av de nyexaminerade lärarna innebär det att de förväntas undervisa i något eller båda dessa ämnen, vilka de saknar behörighet för. På många skolor är det nämligen klassläraren för förskoleklassen såväl som för klass 1-3 som ansvarar för undervisningen i de flesta ämnen. Att iscensätta kvalitativt bra undervisning kräver didaktisk medvetenhet, vilket omfattar kunskap om ämnet i fråga och ämnesdidaktisk kunskap, det vill säga hur undervisning i respektive ämne kan designas. Både bild och musik fordrar mediespecifik kunskap (Marner & Örtengren, 2005, Lindström, 2008), eftersom de bygger på helt skilda semiotiska system. Bildspråket har sitt betydelsebärande teckensystem som består av linjer, former, färger, ljus/skugga med flera, och musik har notsystem, tonarter, ackord och så vidare. En jämförelse med skriftspråk och matematikens teckensystem är knappast långsökt, ändå är synen på undervisning om och genom olika representationsformer tydligt hierarkisk; skrift- och verbalspråk är överordnade andra uttrycksformer (Kress & van Leeuwen, 2001).

Vår betraktelse baseras på vår **närläsning** av lärarutbildningens samtliga kurser med inriktning mot F-3 vid Göteborgs universitet, gällande estetik, görs mot bakgrund av skolans styrdokument och med stöd av tre olika perspektiv på lärande. Dessa är 1) Lindströms (2008) förståelse av estetiska lärprocesser, Luke & Freebodys (1990) beskrivning av literacyutveckling. En närläsning har också gjorts av grundskolans kursplaner och läroplan (Skolverket, 2011) gällande estetiska inslag, då formuleringar i dessa texter utgör, eller borde utgöra, motiv till innehåll i lärarutbildningens kurser. Det vill säga att det ämnesinnehåll och de undervisningsformer som grundskolans elever ska möta som centralt innehåll och/eller som kunskapsform i förskoleklass – år 3, rimligen ska ingå i en blivande lärares kompetens. Närläsningen har gjorts i tre steg. Först har förekomsten av estetik och närliggande begrepp i texterna identifierats, därefter har texternas formuleringar granskats i förhållande till om det är ämnesspecifik eller ämnesneutral kunskap som beskrivs. Slutligen har formuleringarna analyserats utifrån de fyra aspekterna om, i, med och genom.

Med Lindströms modell som utgångspunkt för förståelse för estetikens roll i utbildning tydliggörs lärarutbildningens roll i att förbereda lärarstudenter för sin kommande lärargärning. Utan egen utbildning om, i, med och genom estetik ges lärarstudenter en undermålig förutsättning att använda estetik på ett relevant och fördjupat sätt. Att den mediespecifika utbildningen saknas i lärarutbildningen vet vi redan. Men genom denna studie har vi velat undersöka hur det förhåller sig med den medieneutrala undervisningen i lärarutbildningens kurser. I vår fortsatta analys har vi använt Luke och Freebodys beskrivning av literacyutveckling som bygger på fyra steg: kodknäckning, förståelse, användning och kritisk analys.

Syftet med denna studie är att kartlägga vilket utrymme estetik får i lärarutbildningens alla kurser för inriktning mot förskoleklass – åk 3. Ett mer långsiktigt syfte är att få underlag för att skapa debatt som kan leda till ett övervägande gällande återinförande av bild och musik i lärarutbildning samt tydliga inslag av estetik som didaktiskt verktyg i utbildningens kärnkurser. Ett bakomliggande syfte är också att få underlag till att diskutera vilka konsekvenser en estetiklös lärarutbildning kan få för undervisning i skolans lågstadium.

Frågeställning

- När och hur möter lärarstudenter med inriktning mot F-3 estetiska inslag under sin utbildning?
- På vilket sätt kan dessa inslag förbereda lärarstudenten att i sin kommande lärarprofession själv använda estetik i sin undervisning?
- Vilka konsekvenser kan bristen på estetiska ämnen i lärarutbildningen få för undervisning i grundskolans lågstadium?

Didaktiska konsekvenser som vi vill framhålla här är av tre slag: 1) att nyblivna lärare ska undervisa i ämnena bild och musik utan utbildning och kompetens i dessa ämnen, 2) att estetik dessutom ska användas som didaktiskt verktyg i skolans övriga ämnen, vilket också innebär att inkludera ett större spektra av estetiska uttrycksformer som exempelvis drama och dans, och 3) att lärarutbildningen sällan undervisar om och genom pedagogiska metoder (Danelius, 2010), trots att lärarstudenter själva i upprepade utvärderingar efterfrågar just metodik (Tegemark, 2013). Lika viktigt som ämnesinnehåll är de undervisningsmetoder studenter själva möter (Paulin, 2008). Universitetets organisering av undervisning inverkar på hur lärarstudenter konstruerar sin kunskap (Elmgren & Henriksson, 2013). Lärarutbildningens undervisning bör därför iscensätta lärsituationer där studenten möter estetiska metoder som möjliggör transfer av didaktisk kunskap från högskoleundervisningen till skolans undervisning (Petterssen, 2008). Stöd för att iscensätta sådan undervisning på högskolan finns i ytterligare forskning om lärande och didaktik (se t ex Biggs & Tang 2007; Elmgren & Henriksson 2010).

Resultatet visar att lärarutbildningen brister i att erbjuda studenter tillräcklig kompetens relativt estetik. Det är framförallt ett sammanhängande arbete i bild och musik som saknas och möten med undervisande lärare från respektive ämnesdisciplin. Vi anser att det ger upphov till ytlig eller ingen förståelse alls av estetikens potential som didaktiskt verktyg och som källa till personlig utveckling och eget skapande. Vi har svårt att se hur de få estetiska inslag i lärarutbildningens kurser ska kunna bidra till den kompetens som grundskolans läroplan kräver av läraren. Bristerna gäller ämnesspecifik kunskap såväl som ämnesneutral och därför menar vi att lärarutbildningens estetiska inslag inte matchar grundskolans mål och centrala innehåll.

Presentation vid NU-konferensen

I vår presentation kommer vi att gestalta hur det kan ha sett ut i Lärarutbildningen innan 2011 då utbildningen reformerades, när estetik kunde vara inslag i utbildningens olika ämnen. Därefter görs en ny gestaltning över ett samtal mellan två politiker/beslutsfattare som tar bort det som gestaltades i del ett. Slutligen görs en gestaltning då vi får följa en lärarstudents tankar och frågeställningar.

Referenser

Biggs, J. & Tang, C.S. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Danelius, L. (2010) Språkutvecklande undervisning och ett integrerat svenskämne. I Anderberg, E., Danelius, L. & Nordheden, I. *Skolans mellanår Språkutveckling, undervisning och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Elmgren, M. & Henriksson, A. (2013). *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, s 7–16.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001).

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Lindström, L. (2008). Mediated action and aesthetic learning . Themes in Swedish studies 1995-2008. I *Nordic visual arts education in transition. A research review*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Marner, A. & Örtengren, H. (2005). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och lärprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Paulin, A. (2008). Första tiden i yrket- från student till lärare. I Nordheden, I. & Paulin, A.(red.) *Att äga språk Språkdidaktikens möjligheter*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Pettersen, R.C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning. Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011). *Lgr 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Tegemark, M. (2013). Lärarstudenter: Ge oss mer metodik! *Lärarnas Tidning*. Lärarförbundet.

<http://lararnastidning.se/lararstudenter-ge-oss-mer-metodik/>

SVAGA STUDENTER – ETT PROBLEMATISKT UTTRYCK: OM ARVET FRÅN SOCIALDARWINISMEN OCH UTBILDNINGENS VÄRDEN

Daniel Brodén (daniel.broden@lir.gu.se)

"Svaga studenter" är ett uttryck som ibland används i vetenskapliga texter och i samtal mellan lärare. En Google-sökning på "weak students" ger runt 246 000 träffar och en artikelsökning i *Education Research Complete* ger 77 träffar. Uttrycket tycks i huvudsak fungera som en allmän kategorisering av lågpresterande studenter, men det bär på problematiska associationer. Ordboksbetydelsen av svag omfattar "svag vilja", "svag karaktär", "liten handlingskraft" och "inte håller för stor belastning", vilket gör att uttrycket även konnoterar ett slags personlig kvalitetsbrist.

Syftet med detta paper är att belysa något av det problematiska med uttrycket "svaga studenter" ur ett utbildningsfilosofiskt perspektiv. Därmed handlar det inte om högskolepedagogiskt utvecklingsarbete i avseende på utformning av utbildningstekniker eller -strategier, utan diskussionen av värden och principer som är eftersträfvansvärda i utbildningshänseende (jfr Macfarlane & Ottewill 2004; Biesta 2015; jfr även Rosenthal & Jacobson 1968 om etikettering av studenter).

Presentationen problematiserar uttrycket "svaga studenter" ur två infallsvinklar. För det första ställs uttrycket i relief mot filosofen Harald Ofstads tes om "vårt förakt för svaghet" i det moderna samhället (1972, 1987). Snarare än att bekräfta Ofstads kontroversiella tes, är ambitionen att allmänt klargöra hur termen "svaghet" svärtats av arvet efter socialdarwinismen, det vill säga den kvasi-vetenskapliga föreställningen om en kvalitativ skillnad mellan svaga och starka människor. En poäng blir att det är etiskt problematiskt att göra distinktioner mellan svaga och starka såväl studenter som människor.

För det andra diskuteras uttrycket mot bakgrund av Gert Biestas resonemang om en subjektiverande dimension av utbildning. Presentationen tar fasta på Biestas grundargument att utbildningssituationen är etiskt förpliktigande, liksom att det inte går att tillskriva lärande subjekt givna egenskaper, utan att de bär på en ständig potential till utveckling (2011, 2013). En poäng är att uttrycket svaga studenter blandar samman prestationer och inneboende egenskaper.

Diskussionen konkretiseras genom en kritisk läsning av ett par vetenskapliga artiklar, som brukar termen "weak students". Ett exempel (Janssen m fl 2012) visar på den mindre reflekterade tendensen att använda mindre laddade men också mindre logiska begreppspar, som "bättre och svag" istället för "stark och svag". Ett annat exempel (Ganah 2012) illustrerar det problematiska i att relatera uttrycket "weak students" till frågan om minskade prestationsgrader och breddad rekrytering till högre utbildning. I synnerhet understryks hur det på idén om att dagens mer etniskt diversifierade utbildningar skulle rymma "svagare studenter" logiskt följer att dåtidens mer etniskt homogena studentgrupper skulle rymt "starkare studenter".

Det skall påpekas att avsikten med den kritiska diskussionen av de två exemplen inte är att tillskriva författarna vissa åsikter eller värderingar, utan att, helt enkelt, påvisa hur de genom bruket av uttrycket "weak students" på olika sätt för diskussioner på ett sluttande plan. Resonemanget avrundas med en iakttagelse om tendensen att uttrycket svaga studenter används i akademiska texter, som har en grad av abstraktion, eller i samtal lärare sinsemellan, men inte i möten mellan lärare och studenter "ansikte-mot-ansikte" – det tycks påfallande svårt att direkt säga till att en student att man bedömer hen som svag. I förlängningen blir diskussionen ett försök att formulera en

principiell invändning mot uttrycket och att allmänt betona vikten av att föra normativa diskussioner om eftersträvarvärda etiska värden i pedagogiskt utvecklingsarbete.

Referenser

Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*, Stockholm: Liber.

___ (2013): *The Beautiful Risk of Education*, London: Paradigm.

___ (2015): "Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft", *Educational Theory*, 65:6.

Ganah, Abdulkadir (2012): "Motivating Weak Students: A Critical Discussion and Reflection", *Education*, 133:2.

Janssen, Tanja m fl (2006): "Literary Reading Activities of Good and Weak Students: A Think Aloud Study", *European Journal of Psychology*, 21:1.

Macfarlane, Bruce & Roger Ottewill (2004): "A 'Special' Context?: Identifying the Professional Values Associated with Teaching in Higher Education". *International Journal of Ethics*, 4:1.

Ofstad, Harald: *Vårt förakt för svaghet: Nazismens normer och värderingar – och våra egna*, Stockholm: Prisma.

___ (1987): *Vi kan förändra världen: Hur bör vi ställa frågorna?*, Stockholm: Prisma.

Rosenthal, Robert & Leonore Jacobson (1968): "Pygmalion in the Classroom", *Urban Review*, 3:1.

PROMOTING PEDAGOGICAL AWARENESS: READING FICTION FOR THE PURPOSE OF INCLUSIVE TEACHING AND LEARNING

Maria Wennerström Wohrne (maria.wennerstrom-wohrne@uadm.uu.se),
Johan Wickström (johan.wickstrom@uadm.uu.se)

The field of educational development is characterized by the dominance of a few hegemonic models and concepts used to formulate and analyze the teaching process (Löytönen 2017; Friberg 2015; Wickström 2015; Kandlbinder 2013). Among these we find constructive alignment (CA), active learning and deep and surface learning as well as Bloom's taxonomy. We consider these concepts being part of a selective tradition (Östman 1995, s. 64-65); a strong custom regarding content and method within an educational institution, i.e. educational development.

But in educational development we also need processes that open up for more reflective learning, empathy and shifting of perspectives. This is important when it comes to vocational training where interaction with people is essential, such as in academic teacher training.

Empathy, identification with others and shifting perspectives could be described in a light of a process of bringing the the taken-for-granted, common-sense based ideas through reflection and discussion ending up in an open-ended and heterogeneous meaning-making not controlled in detail by the teacher. We suggest that such an approach would promote pedagogical awareness among lecturers who in their turn are expected to conduct inclusive teaching.

Such awareness requires other forms of teaching; other types of teaching materials and other approaches to learning. This is nothing new to the practice of educational development. Many scholars have attempted to design alternative approaches that take the affective, bodily, ideological and transformative dimensions of learning as its starting point. Almost every form of action-based or experience-based pedagogy is based on alternative ideas about the pedagogical process. Still we would argue that there is a need for a wider range of methods and textual resources within this field, especially when it comes to inclusive learning.

Traditionally, it's an advantage to use texts that are created and adapted for the current learning purpose. The texts should be "closing meaning" and focus on the essentials with a limit of possible interpretations. In order to attain pedagogical awareness the use of texts should apply to the opposite logic: be complex, controversial, interpretable from different angles, evoke emotions. We argue that literary fiction is such a resource, valuable in at least four senses: Firstly, it might ease the dealing with delicate problems linked to pedagogical situations since "reality" is filtered by a text. Secondly, it promotes the ability to change perspectives and identify with others which is crucial for teachers. Thirdly, fiction supports a deeper social understanding (Rosenblatt, 1995) – by including emotional dimensions that are not part of the academic discourse. Thus, fiction enhances experiences of transformative learning and self-reflection that teachers might convey to their students as well. Fourthly, the "complexity and variety revealed to us in literature" (Nussbaum, 1992) reflects the complex character of pedagogical situations that are hardly fully described by theories and models frequently used within educational development – such as deep- and surface strategies of learning, constructive alignment and different epistemological taxonomies. It has therefore the potential to counteract "dogmatic abstract treatises" and "reductive theories" (Nussbaum, 1992) by offering alternative and more open approaches.

Bibliography

Friberg, Torbjörn (2015) Universitetslärare i förändring: En antropologisk studie av profession, utbildning och makt. Universus.

Kandlbinder, Peter (2013) "Signature concepts of key researchers in higher education teaching and learning". Teaching in Higher Education. 18:1.

Löytönen, Teija (2016) "Educational development within higher arts education: an experimental move beyond fixed pedagogies". International Journal of Academic Development (IJAD). Vol 22. Nr 3 2017.

Nussbaum, Martha C. (1992) Love's knowledge. Essays on philosophy and literature. New York/Oxford.

Rosenblatt, Louise M. (2006) Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa. Lund.

Wickström, Johan (2015) "Dekonstruerad länkning: En kritisk läsning av Constructive Alignment inom svensk högskolepedagogik och pedagogisk utveckling". Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Nr 3 2015

Östman, Leif (1995) Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 61. Uppsala

HUR MYCKET, OCH NÄR AVSÄTTER STUDENTER TID FÖR SINA STUDIER?

Jörgen Bengtsson (jorgen.bengtsson@farmbio.uu.se)

Bakgrund

När vi lärare planerar våra kurser och lägger scheman är utgångspunkten oftast utbildning på helfart där studenterna förväntas lägga cirka 40 timmar i veckan på studier. Vid Farmaceutiska fakulteten i Uppsala har vi de senaste åren sett en minskad genomströmning samt att färre studenter skriver tentamina vid ordinarie tillfälle. Lärarnas bild är att studenterna i minskande grad tar del av den undervisning som erbjuds (istället läser man andra kurser samtidigt eller yrkesarbetar). Studenternas bild är en annan: många upplever en stor stress över sina studier. De anger i enkäter bland annat att de studerar cirka 40 timmar per vecka och att de "aldrig är lediga". Externa faktorer, såsom behörighetskontroller, kan bidra till en ökad upplevd stress och strategiska studier för att komma vidare inom ett program. Att lärare och studenter ger så olika bilder av sin vardag är bekymrande och något som bör undersökas i mer detalj. Studier visar en negativ korrelation mellan prokrastinering och akademiska resultat.^{3 4} Men, kan prokrastinering även leda till ett dåligt samvete över studier ("aldrig ledig") och att en intensiv inläsning i slutet av en kurs bidrar till en skev bild av hur mycket tid man spenderat på sina studier?

Pedagogisk idé

Att se hur mycket men även när studenterna avsätter tid för sina studier med hjälp av en mobilapplikation under en femveckorskurs. Med detta upplägg erhålls data med tätare intervaller än tidigare publicerade studier, vilka ofta är en summering eller uppskattning av tid efter avslutad kurs. För studenterna blir det ett sätt att reflektera över sina studier, tex medvetandegöra studieteknik, undvika prokrastinering eller arbetstoppar och tydliggöra gränser för vad som är studier och vad som är ledighet. Lärarna kan, utifrån studenternas beteende, reflektera över kursupplägg och tex införa studentaktiverande moment löpande under kursens gång, vilket ökar genomströmning^{5 6} och djupinläring⁷.

Upplägg på sessionen

På sessionen önskar jag 30 deltagare, i grupper om 5. Jag presenterar resultat från två stressenkäter som genomförts under 2017 och visar genomströmning på några av våra kurser. En preliminär analys från ett pilotförsök på en femveckorskurs hösten 2017 över hur mycket tid studenter lägger på sina studier kommer att redovisas. Jag önskar sedan att grupperna under 20 min diskuterar:

- Är det möjligt att få studenter att registrera sin tid kontinuerligt under 5 veckor? För att det skall bli ett användbart resultat måste även "icke-motiverade" studenter inkluderas. Hur säkerställer man detta?

³ Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. Balkis M. 2012

⁴ The relationship between procrastination and academic performance: A meta analysis. Ryung K. 2015

⁵ Improved learning in a large-enrollment physics class. Deslauriers L. 2011

⁶ Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Freeman S. 2014

⁷ Stimulating Deep Learning Using Active Learning Techniques. Tee Meng Y. 2016

- Hur kan ett högt deltagande säkerställas? Skall någon form av ersättning ges? Vad vinner den enskilda studenten, som kanske redan upplever en stor stress över sina studier, på att vara med?
- Finns det risk att studenterna att uppfattar försöket/resultaten som att bli "skriven på näsan" eller kan det bli ett bra underlag för att förändra beteende, bli mer motiverad till sina studier och kanske till och med reflektera över inlärningsprocessen?
- Finns det andra aspekter som behöver tas i beaktan? Tex kursens längd, en kurs tidigt eller sent på terminen/programmet, en kurs som upplevs som utmanande eller högtintressant av studenterna?

Presentation

Varje grupp gör korta anteckningar utifrån sina diskussioner via padlet, och en kort summering görs på slutet.

UTVÄRDERING OCH UTVECKLING AV LÄRARUTBILDNINGEN

Helene Hammenborg (helene.hammenborg@mdh.se),
Anna Ehrlin (anna.ehrlin@mdh.se)

I Lärarnas tidning från 15 november 2012 uppmärksammar Ulf P. Lundgren att lärarstudenter inte har tillräckliga kunskaper för att klara av läraryrket, att det är för låga krav på lärarutbildningen, att lärarstudenter lägger lite tid på självstudier, att de får lite undervisning per vecka i sin utbildning och att konsten att undervisa inte har prioritet i utbildningen. Vidare menar Lundgren att lärarprogrammen har allt för många examinationsformer där studenter har möjlighet att smita undan och att brister som t.ex. dåliga kunskaper i språk upptäcks för sent under deras utbildning. Det här är en beskrivning av lärarutbildning som delvis debatteras också av Berlin (2017). Den bild av lärarutbildning och lärarstudenters inställning till densamma som lyfts fram fick oss att vilja undersöka hur några av de lärarstudenter som utbildat sig vid Mälardalens högskola upplevt och beskriver sin utbildning. Syftet med studien är att belysa vilken uppfattning två avgångskullar av lärarstudenter vid Mälardalens högskolas grundlärarutbildning F-3 har om den utbildning de genomgått. Vi menar att resultatet av en sådan studie kan hjälpa oss i fortsatt utveckling och kvalitetssäkring av lärarprogrammen.

Vi ansåg det betydelsefullt att möta två studentkullar för att kunna upptäcka ev. mönster, likheter eller skillnader i deras upplevelser och beskrivningar av utbildningen. Datainsamlingen kompletterades med en enkät som vi utformade delvis inspirerade av LR:s rapport (2016). Samtliga 23 studenter i första kullen och 18 av 24 i den andra kullen besvarade enkäten.

I samtliga fokusgruppsamtal med kull ett och i samtalen med de två grupperna i kull två framkom att studenterna tyckte det var lärorikt att möta lärare som de upplevde var engagerade, var väl insatta i ämnet och kurslitteraturen och som kunde koppla teoretiska resonemang med praktiska övningar och metodik i sin undervisning. De menade dock att många lektioner under utbildningen mestadels bestått av långa Powerpoint-föreläsningar. I fokusgruppsamtalen framkom att studenterna föredrog välstrukturerade kurser där kursens syfte och mål tydliggjordes eftersom det gav stöd för lärandet. Tydlighet kunde till exempel även vara att läraren erbjöd tydliga bedömningskriterier och matriser. I samtliga fokusgrupper framkom också betydelsen av att få konstruktiv och konkret feedback på examinationer som en hjälp för att utveckla kunskaper. Studenterna i både fokusgrupperna och samtalsgrupperna var kritiska till kurser där det, enligt dem, ställdes för låga krav. En risk framhölls att vissa studenter då kunde bli godkända utan att ha uppnått kursplanemålen. I fokusgruppsamtalen framkom också att de upplevde att det var för få lektioner i vissa kurser.

Enkäten ställde frågor om hur studenterna upplevde att utbildningen hade förberett dem för sin kommande yrkesutövning. Resultatet visade att ämneskunskaper i matematik graderades högst 3,6 på en fyrgradig skala. Därefter kom kunskaper om skolväsendets historia, organisation, villkor och värdegrund, läroplan samt ämneskunskaper i engelska. Lägst värderades att möta och undervisa nyanlända elever följt av sociala relationer, föräldrakontakter, konflikthantering och ledarskap samt att genomföra utvärdering och utvecklingsarbete. Programmet som helhet fick av första kullen betyget 2,6 på en fyrgradig skala och 2,7 av den andra kullen.

Referenser

Berlin, D. (2017). *Aktuella frågor angående lärarutbildningen. En översikt av den offentliga debatten*. Göteborg: Enheten för utredning och lärarutbildning Göteborgs Universitet.

Tillgänglig:

<http://www.suhf.se/storage/ma/75ef83b0929c4415954a7cc233289caa/1baf1c04f5b24a95bbd9a4df6c344203/pdf/57FB51CA1BD429617A1DE40947E9124CD6A124FE/13.%20Aktuella%20fr%C3%A5gor%20om%20l%C3%A4rarutbildningen%20-%20RAPPORT.pdf>

Lundgren, U. (2012, 15 november). Lärarutbildning - bygge i förfall?. *Lärarnas tidning*.

Tillgänglig: <http://lararnastidning.se/lararutbildning-bygge-i-forfall/>

Lärarnas Riksförbund. (2016). *Hur bra är den nya lärarutbildningen? Studenternas uppfattningar om 2011 års lärar- och förskollärarutbildningar*.

Hämtad 2018-02-01, från

[https://www.lr.se/download/18.49a57dc61581e8e63e05e4b8/1478170317093/hur_bra_ar_den_nya_lararutbi](https://www.lr.se/download/18.49a57dc61581e8e63e05e4b8/1478170317093/hur_bra_ar_den_nya_lararutbildningen_201611.pdf)
[ldningen_201611.pdf](https://www.lr.se/download/18.49a57dc61581e8e63e05e4b8/1478170317093/hur_bra_ar_den_nya_lararutbi)

ETHICAL COMPETENCE IN DIVERSITY AND EQUALITY

Ulrika Svalfors (ulrika.svalfors@uadm.uu.se)

This study aims to theoretically discuss different discourses of inclusive teaching in higher education, and what kind of ethical competence in equality and diversity they enable.

Two values that teachers in higher education are obliged to promote amongst students in Europe are diversity and equality (EU 2017, EUA 2017, Terzi 2008). Different theories and practices have emerged in response to this need to implement these values. All of these strategies aim at making the teaching practices more inclusive (Rose 2010) and thereby enabling greater participation of the students in the teaching, which in turn promotes learning and raises quality (Biggs and Tang 2007). In addition, the theories aim at enabling progression in ethical competence of the students in diversity and equality.

However, many teachers neglect to teach students about diversity and equality, since they find those values to be complex, difficult to grasp and difficult to examine. Therefore, these values are often neglected as learning outcomes. Consequently, the students tend to maintain their pre-understanding, and sometimes prejudices, of diversity and equality throughout their whole education (Mählck 2003, Nyström & Jackson 2016, Schnaas 2011).

There are several solutions to these difficulties at hand. Three examples of theories that aim at facilitating the implementation of diversity and equality in higher education are anti-oppressive pedagogy (Kumashiro 2002), critical pedagogy (Giroux 2011), and queer pedagogy (Shlasko 2006, Kalonaityté 2014). The strengths of these theories are that they are grounded in human rights, adapt to European standards for higher education and aims at providing equal conditions to all students regardless of background and previous experiences. They are all forms of "norm-critical pedagogy" (Bromseth & Dahl 2010) that aim at ethical competence in diversity and equality.

Although these solutions have their strengths, they also have their weaknesses. The most severe criticism is that none of these theories fully promotes deep learning amongst students. First, it is not always the case that diversity and equality are explicitly related to as scientific fields. Thus, the students need to either appropriate the knowledge on their own or rely on their pre-understanding (Marton 1997, Ramsden 2003). Furthermore, to the risk that prejudices in this way remain uncontested, and second, the student will probably adopt a surface approach to learning about diversity and equality (Elmgren & Henriksson 2014, Kolb 1984). This will in turn, and third, complicate progression. Overall, the teaching of diversity and equality will not lead to development of ethical competence in these values, and the goals of higher education will therefore not be met in regard to these two values.

Material studied is theories of Kumashiro (2002), Schlasko (2006), and Giroux (2011) and later developments of their theories. The theoretical framework is discourse theory (Laclau & Mouffe 2008). Expected results are a number of discourses in which the ethical competence is designed differently. Different discourses will promote different knowledge, values and approaches to equity and diversity. Some of the discourses will probably be closer to the goals of higher education about equality and diversity (promoting deep approach to learning), and others will probably be further away (promoting surface approach to learning).

During the presentation the participants will be invited to write reflections on post-it notes. After the presentation they are free to share some of the reflections with us all. Finally, they will have the opportunity to put them on a poster showing the essence of the presentation before leaving the room. In this way, the participants might share their thoughts both verbally and visually.

Literature

Elmgren, Maja, & Henriksson, Ann-Sofie (2014) *Academic Teaching*. Lund: Studentlitteratur.

Biggs, John & Tang, Catherine (2007) *Teaching for Quality Learning at University*. 3rd ed. Maidenhead: McGraw-Hill.

Bromseth, J., & Darj, F. (2010) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

EU (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, on a renewed EU agenda for higher education. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/he-com-2017-247_en.pdf, downloaded 2017-09-11.

EUA (2017). Key Objectives. <http://www.eua.be>, downloaded 2017-09-11.

Giroux, H.A. (2011) *On Critical Pedagogy*. London, New York: Continuum International Publishing.

Kalonaityté, Viktorija (2014) *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.

Kolb, David A. (1984) *Experimental Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall International.

Kumashiro, Kevin (2002) *Troubeling education. Queer activism and Antioppressive Pedagogy*. New Yourk: Routledge Falmer.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2001) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. 2nd ed. London/New York: Verso.

Marton, F. (ed.) (1997) *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. 2 edition. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Mählick, P (2003) *Mapping Gender in Academic Workplaces: Ways of Reproducing Gender Inequality Within the Discourse of Equality*. Umeå: Institutionen för sociologi, Umeå universitet.

Nyström, Anne-Sofie and Jackson, Carolyn (2016) Coping with higher educational expectations: Gender, class and unequal challenges in prestigious context. Conference paper. Social Justice in Times of Crisis and Hope: Young People, Well-being and the Politics of Education, Barcelona/Spain, July 6-8th 2016.

Ramsden, Paul (2003) *Learning to Teach in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.

Rose, Richard (2010) "Understanding inclusion: interpretations, perspectives and cultures", in Richard Rose (ed.) *Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive education*. New York.

Schnaas, Ulrike (2011) *Könsmedveten forskarhandledning: teoretiska utgångspunkter och praktiska erfarenheter*. Uppsala: Uppsala universitet.

Shlasko, G.D. (2006) Queer (v.) Pedagogy. *Equality & Excellence in Education*, 38(2): 123–134.

Terzi, L. (2008) *Justice and Equality in Education*. Cambridge: Cambridge University.

VAD ÄR PLAGIERING? HUR KAN BIBLIOTEKARIER OCH LÄRARE HJÄLPA STUDENTER TILL GOD AKADEMISK SED?

Britt Omstedt (britt.omstedt@liu.se)

Många studier (t.ex. Hult & Hult 2003, McCabe 2005, Babic 2005, Amsberry 2009, Bohlin & Widén 2016) har gjorts om studenters och lärares syn på plagiering. En vanlig slutsats är att lärare och studenter har olika uppfattningar om vad som utgör plagiering och på allvarligheten i handlingen. Universitetsbibliotekarier är också delaktiga i universitetens antiplagieringsarbete genom att undervisa i referenshantering och akademiskt skrivande och genom att erbjuda olika former av stöd såsom guider och lärobject. Vilken är deras syn på plagiering och skiljer sig den från universitetslärares? Det finns betydligt färre studier kring detta men t.ex. Lampert 2008, Bartlett & Casselden 2011, Gibson & Chester-Fangman 2011, Schäfer & Trevisiol 2016 har behandlat ämnet.

Den här studien gjordes för att förhoppningsvis kunna uppmuntra till vidare diskussioner mellan bibliotekarier och lärare och andra intressenter vid Linköpings universitet hur vi tillsammans kan stödja studenters introduktion till akademisk god sed och medvetenhet om akademisk hederlighet.

Baserad på en tidigare LiU-rapport (Hult & Hult 2003), som fått visst genomslag på lärosätet, genomfördes en webbenkät för att undersöka hur bibliotekarier och lärare ser på vad som utgör plagiering och hur det kan förebyggas och upptäckas. 64 lärare från de fyra fakulteterna på Campus Norrköping och 24 av Linköpings universitetsbiblioteks undervisande kontaktbibliotekarier besvarade enkäten 12 frågor.

Resultaten tyder på att bibliotekarier intar en striktare hållning och uppvisar större enighet om vad som utgör plagiering än vad lärargruppen gör. Fler lärare var något mer bestämda om vad som utgör plagiering än i den tidigare studien (Hult & Hult 2003). När det kom till hur plagiering kan förebyggas var båda yrkesgrupperna överens om att studenter bör informeras men endast ett fåtal specificerade hur. Endast en liten del av deltagande läraren (11,3%) och hälften av bibliotekarierna föreslog att man skulle rikta studenterna mot de guider och webbsidor som biblioteket erbjuder som stöd mot plagiering. Gällande upptäckt av plagiering är majoriteten av både bibliotekarier och lärare medvetna om Urkund men vissa andra åtgärder föreslås också, av främst lärare.

Studien tyder på att bristen på gemensamma riktlinjer och uttalad policy samt till viss del olika synsätt hos bibliotekarier och lärare kan utgöra hinder i både bibliotekariers och lärares ansträngningar att stödja studenter i antiplagieringsarbetet.

Litteraturförteckning

Amsberry, D. (2009). Deconstructing Plagiarism: International Students and Textual Borrowing Practices. *The Reference Librarian*, 51(1), pp. 31–44. <https://doi.org/10.1080/02763870903362183>

Babic, S. (2005). *Plagiering inom högre studier*. Gävle: Högskolan.

Bohlin, M. C. & Widén, S. E. (2016). *University teacher and student judgments on misleading behavior in study situations*. Trollhättan: Högskolan Väst.

Carroll, J. & Zetterling, C.-M. (2009). *Guiding students away from plagiarism*. Stockholm: KTH.

Ercegovac, Z. & Richardson, J. V. (2004). Academic Dishonesty, Plagiarism Included, in the Digital Age: a Literature Review. *College & Research Libraries*, 65, pp.301–318. <https://doi.org/10.5860/crl.65.4.301>

- George, S., Costigan, A. & O'Hara, M. (2013). Placing the Library at the Heart of Plagiarism Prevention: The University of Bradford Experience. *New Review of Academic Librarianship*, 19(2), pp. 141–160. <https://doi.org/10.1080/13614533.2013.800756>
- Gibson, N. S., Chester-Fangman, C. (2011). The librarian's role in combating plagiarism. *Reference Services Review*, 39(1), pp.132–150. <http://dx.doi.org/10.1108/00907321111108169>
- Gunnarsson, J., Kulesza, W. J., & Pettersson, A. (2014). *Teaching International Students How to Avoid Plagiarism: Librarians and Faculty in Collaboration. The Journal of Academic Librarianship*, 40(3-4), pp. 413-17. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.006>
- Hahn, C. (2016). Statistik: Disciplinära åtgärder. LiU student: Linköpings universitet. <https://www.student.liu.se/studenttjanster/lagar-regler-rattigheter/disciplinarenden/statistik?l=sv> [2018-05-08]
- Hult, Å & Hult, H. (2003). *Att fuska och plagiera: ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?* (CUL-rapport nr 6). Centrum för undervisning och lärande. Linköping: Universitetet.
- Kyrk, P. (2002). *Sammanställning av beslut från disciplinnämnder och domar i disciplinarenden från förvaltningsdomstolar 2001*. Stockholm: Höskoleverket.
- Kyrk, P. (2015). *Disciplinarenden 2014 vid universitet och högskolor*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Lampert, L. D. (2004). Integrating discipline-based anti-plagiarism instruction into the information literacy curriculum. *Reference Services Review*, 32(4), pp. 347–355. <https://doi.org/10.1108/00907320410569699>
- Lyngfelt, A., Benjaminsson, S., Henning, K. & Sundin, L. (2009). Konsten att få "praktiska insikter i vetenskapligt tänkande": en studie om lärarutbildningens examensarbeten. In A. Hansson, B. Lyngfelt (Ed.), *Pedagogiskt arbete i teori och praktik: om bibliotekens roll för studenters och doktoranders lärande* 2009 Lund: BTJ Förlag. (pp. 195–218).
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: a North American perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1). <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/view/14> [2017-01-24]
- Park, C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by university students - literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5) pp. 471-488. <https://doi.org/10.1080/0260293032000120352>
- Rosell, M. (2016). NoPlagit helps students to avoid plagiarism and copyright issues. I ICERI 2016 Proceedings of the 9th annual International Conference of Education, Research and Innovation. Sevilla, Spanien. 14-16 Nov. 2016. pp. 7390-7397. <https://library.iated.org/view/ROSELL2016NOP>
- Spring, H., & Adams, R. (2013). Combating plagiarism: the role of the health librarian. *Health Information & Libraries Journal*, 30(4), pp. 337–342. <https://doi.org/10.1111/hir.12043>

HUR KAN VI FÖRBÄTTRA BEDÖMNINGEN AV PEDAGOGISK SKICKLIGHET? ERFARENHETER FRÅN DEN NATIONELLA SAKKUNNIGKURSEN

Fredrik Oldsjö (fredrik.oldsjo@su.se),
Katarina Winka (katarina.winka@umu.se),
Thomas Olsson (thomas.olsson@lth.lu.se),
Maja Elmgren (maja.elmgren@kemi.uu.se),
Åsa Ryegård (asa.ryegard@mdh.se)

Pedagogisk skicklighet anses av många vara svårbedömd men under det senaste dryga decenniet har en mer reflekterad praktik kring dessa bedömningar börjat utvecklas. En åtgärd för att stödja en sådan utveckling har varit satsningen på en nationell sakkunnigkurs, där universitetslärare från många olika lärosäten har mötts för att utveckla sin kompetens i och utbyta erfarenheter om kollegial bedömning av pedagogisk skicklighet.

Genom ett samarbete mellan flera lärosäten i Sverige har sedan 2010 en nationell kurs för pedagogiskt sakkunniga anordnats vid sex tillfällen (<http://www.swednetwork.se/ny-kurs-for-pedagogiskt-sakkunniga-under-vt-17/>). Det övergripande syftet med kursen är att stärka bedömningen av pedagogisk skicklighet genom att främja professionella bedömningsprocesser och sakkunnigutlåtanden av hög kvalitet.

Kursen riktar sig till personer i akademien som vill utveckla sin förmåga att bedöma pedagogisk skicklighet vid tjänstetillsättning, ansökan om befordran, ansökan om docentur eller ansökan till en pedagogisk karriärväg. Hittills har 125 deltagare från 24 lärosäten i Sverige genomgått kursen. Bland deltagarna märks lärare som anlitas som pedagogiskt sakkunniga, ordförande och ledamöter i lärarförslagsnämnder, samt högskolepedagogiskt ansvariga som utvecklar eller samordnar lokala pedagogiska meriteringsvägar.

Kursen omfattar två veckors arbete och syftar till att utveckla deltagarnas förmåga att bedöma pedagogisk skicklighet genom granskning av underlag i form av pedagogiska portföljer eller motsvarande. Varje deltagare får under kursens gång granska fem olika ansökningar och ska skriva två sakkunnigutlåtanden över tidigare ej bedömda underlag som sedan delges portföljförfattarna. Deltagarna delas in i grupper som leds av en mentor och får i grupperna löpande diskutera de frågor som uppstår i arbetet med olika portföljer och olika lärosätesspecifika kriterier för pedagogisk skicklighet. Vilka brister finns i den aktuella dokumentationen av pedagogisk skicklighet och hur kan sakkunnigutlåtandet stimulera till vidare utveckling av den pedagogiska meritportföljen och till ökad förståelse generellt av hur en fungerande och autentisk dokumentation bör se ut? Hur bör ett sakligt och tydligt utlåtande utformas för att på bästa sätt ge återkoppling till uppdragsgivare och sökande lärare?

Kursledare och mentorer för respektive deltagargrupper är personer med gedigen erfarenhet av att som sakkunnig bedöma pedagogisk skicklighet. Kursledarna är verksamma vid olika lärosäten och representerar för närvarande Lunds universitet, Mälardalens högskola, Stockholms universitet, Umeå universitet och Uppsala universitet. Kursledarna har drivit kursen med stöd av sina respektive lärosäten och av det nationella högskolepedagogiska nätverket Swednet.

Presentationen kommer att beröra följande frågeställningar:

- Vad är för- och nackdelarna med att kursen bidrar till utvecklingen av en nationell samsyn i bedömningen av pedagogisk skicklighet?
- Hur påverkas bedömningen av ämnesdidaktik och forskningsanknytning av att kursens deltagare är från olika discipliner?
- Vad innebär det att diskutera bedömning av pedagogisk skicklighet för sig, utan att samtidigt diskutera bedömning av vetenskaplig skicklighet?

Frågorna diskuteras utifrån utvärderingar av genomförda kurser som illustrerar deltagarnas åsikter om kursen och hur de i efterhand ser på värdet av kursen.

Referenser

Meizlish, Deborah & Kaplan, Matthew (2008). "Valuing and Evaluating Teaching in Academic Hiring: A Multidisciplinary, Cross-Institutional Study". I *The Journal of Higher Education*, Vol. 79, No. 5, pp. 489-512.

Olsson, Thomas & Roxå, Torgny (2013). "Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization". I *European Journal of Higher Education*, 3:1, pp. 40-61.

Ryegård, Åsa & Apelgren, Karin & Olsson, Thomas (Red.) *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala: 2010. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22232/1/gupea_2077_22232_1.pdf

Trevitt, Chris & Stocks, Claire (2012). "Signifying authenticity in academic practice a framework for better understanding and harnessing portfolio assessment". I *Evaluation in Higher Education*, 37:2, pp. 245-257.

FLIPPED CLASSROOM OCH PEER-REVIEW SOM STÖD FÖR ETT STUDENTAKTIVT LÄRANDE

Tomas Holmgren (tomas.holmgren@umu.se),

Robert Holmgren (robert.holmgren@umu.se)

Denna presentation handlar om ett utvecklingsprojekt som genomförts i en campusbaserad programkurs vid pedagogiska institutionen, Umeå universitet. En ny kursdesign baserad på flipped classroom och peer-review implementerades ht 2015, med syftet att öka studenternas aktivitet och fördjupa deras lärande. Arbetet enligt flipped classroom (jmf. McLaughlin et al., 2014; O'Flaherty & Phillips, 2015) innebär att föreläsningar ersattes med workshops och att studenterna förväntades komma förberedda till dessa genom att ta del av nätbaserade inslag som exempelvis inspelade föreläsningar, öppna lärresurser samt vetenskapliga artiklar som gjordes tillgängliga på kursplattformen. Under workshoppen bearbetades innehållet gruppvis tillsammans med lärare med stöd av digitala quiz, tillämpningsövningar och caseuppgifter. Vidare användes peer-review (jmf. Nicol, Thomson & Breslin, 2014) med syfte att utveckla studenternas förmågor att utifrån angivna bedömningskriterier kritiskt granska varandras texter. Studenternas preliminära tentamenstexter fördelades digitalt på plattformen och granskades därefter enligt ett gängse oppositionsförfarande. Den sammantagna bedömningen, som baseras på kursutvärderingar, skriftliga studentreflektioner samt inloggningsstatistik från lärplattformen, är att målsättningen avseende högre studentaktivitet samt fördjupat lärande har uppfyllts. Flipped classroom med dess digitala lärresurser (filmer, quiz, etc) bidrog till att studenterna var väl förberedda inför workshops, vilket resulterade i högre studentaktivitet, högre kvalitet på studenternas diskussioner samt ökad fysisk närvaro, jämfört med tidigare kursdesign. Peer-review bidrog till att kvaliteten på studenternas texter förbättrades, vilket även gav betygmässiga förbättringar. Vår bedömning bekräftas även av studentutvärderingar, vilka visar att det teknikstödda upplägget anses ha främjat deras lärande. I synnerhet pekar de på betydelsen av den interaktion med såväl medstudenter som lärare som möjliggjorts i workshopformen samt det stöd som peer-review utgjorde vid deras produktion av egna texter. Sammantaget kan vi konstatera att denna teknikstödda kursdesign bidragit till en effektivisering av kontakttiden med studenterna, ökad kännedom om deras lärprocesser samt ett fördjupat lärande, vilket visade sig i högre kvalitet på studenternas prestationer. De lärdomar vi tar med oss berör student- och lärarrollen och hur dessa påverkades när en alternativ arbetsordning och arbetsdelning infördes. Sett ur ett studentperspektiv är vår bedömning att denna design kräver hög grad av ansvarstagande och självständighet, vilket inte tycktes stämma överens med alla studenters uppfattningar om vad som kan förväntas av dem i universitetsstudier. En första lärdom är därför betydelsen av kontinuerliga samtal om vilka förväntningar som kan ställas på studenter och lärare. En andra lärdom är insikten om att attitydförändringar kräver tid och reflektion och att studenter behöver ett aktivt och långsiktigt lärarstöd för att kunna utveckla förmågor som främjar ett interaktivt och fördjupat lärande. Från ett lärarperspektiv är vår slutsats att digitala lärresurser till stor del kan ersätta läraren som traditionell förmedlare av kunskaper. En sådan förändring skapar utrymme för utökad interaktion med studenterna, vilket kan ge läraren viktig kännedom om deras lärprocesser. Förändringen innebär dock att lärare behöver utveckla andra förmågor, som att designa och organisera för lärande samt att i konkreta lärsituationer aktivt handleda och underlätta för studenternas lärande. En tredje lärdom är därför betydelsen av kontinuerlig reflektion tillsammans med studenterna över både förändrade student- och lärarroller samt designens begränsningar och möjligheter ur ett lärandeperspektiv.

Litteratur

McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, LT. M., ... & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine* 89(2), 236-243.

Nicol, D, Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39(1), 102-122.

O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education* 25, 85-95.

FORMATIV FEEDBACK I HÖGRE UTBILDNING – INVENTERING, FÖRSLAG OCH ORGANISATORISK IMPLEMENTERING

Mats Anderson (maan@du.se), Ulrika Artursson Wissa (uaw@du.se),
Anders Avdic (aav@du.se), Ulf Oom Gardtman (uog@du.se),
Anna Skogbergs (asb@du.se)

Studentenkäten vid Högskolan Dalarna 2016 visade att studenter är missnöjda med den feedback de fick. Det var startpunkten för en kartläggning av hur feedback ges vid Akademin Industri och samhälle vid Högskolan Dalarna. Syftet med arbetet är följande:

1. Kartlägga vilka typer av formativ feedback som praktiseras vid Akademin Industri och samhälle, Högskolan Dalarna för att tillhandahålla idéer och förslag på hur formativ feedback kan bedrivas i högre utbildning.
2. Formulera konkreta projekt där formativ feedback ingår och som är effektiva avseende resurser och lärande. Ge förslag på former för kontinuerlig utveckling av kunskaper om feedback.

Målgrupp för rapporten är lärare och ledning inom Akademin Industri och samhälle.

Data har samlats in genom fokusgruppintervjuer, intervjuer, seminarier och interaktiva enkäter. Analys av det empiriska materialet har gjorts med hjälp av en modell som inspirerats av Dylan Williams fem strategier. Dessa är som följer:

1. Förtydliga och förstå lärandemål och bedömningskriterier
2. Att skapa situationer som gör lärandet synligt
3. Att ge feedback som utvecklar lärande
4. Studenterna skall aktiveras för att bidra till varandras lärande
5. Studenterna skall aktiveras att själva ta ansvar för sitt lärande

Rapporten mynnar ut i en beskrivning av tillämpningar av formativ feedback. Tillämpningarna är kategoriserade enligt Dylan Williams strategier. I rapporten beskrivs utmaningar som lärare har upplevt i sitt arbete med avseende på formativ feedback.

Vi ger förslag på ett antal utvecklingsprojekt och stöd till kontinuerlig utveckling för att varaktigt stärka formativ feedback. Förslagen syftar också till att bidra till en diskussion om feedback och andra högskolepedagogiska frågor, med utgångspunkt i frågan "Hur kan studentens lärande i högre utbildning effektivt stödjas av formativ feedback?" Med effektivt menar vi då utan att tidsåtgången ökar för den enskilde läraren.

Nyckelord: Feedback, respons, återkoppling, bedömning

Rapporten i sin helhet kan laddas ned på <http://www.du.se/sv/om-oss/hogskolan-dalarna/organisation-och-styrning/utbildnings--och-forskningskansliet-ufk/nglc/hogskolepedagogik/rapporter/>

BRYTA GRÄNSER – SAMVERKAN MELLAN OLIKA INSTITUTIONER

Jonas Larsen (jonas.larsen@mau.se)

Idag arbetar och samarbetar vi med våra "grannar" inom våra egna institutioner, i våra trygga miljöer. Men dessa samarbeten är ofta inte de stora utmaningarna. Vi tänker och arbetar på liknande sätt. Ett samarbetsprojekt med en extern institution utanför vår egen fakultet, utmanar inte bara studenterna utan även oss. Det förbereder studenterna för ett liv efter sina universitetsstudier.

Under 2017/18 gjorde vi ett samverkansprojekt mellan Produktdesignutbildningen vid institutionen för Konst, kultur och kommunikation (K3), fakultten för Kultur och samhälle och Lärarprogrammet idrott och lärande, vid Institutionen för idrottsvetenskap, fakulteten för Lärande och samhälle vid Malmö universitet.

Syftet med projektet var att utforska olika samarbetsmöjligheter över institutionella och organisatoriska gränser. Med fokus på undervisning och studentutveckling.

Det specifika syftet med projektet var att göra ett gymnastikredskap, som kunde hjälpa idrottsstudenter/lärare att träna och utveckla olika grundläggande rörelser. Rörelser som är viktiga under idrottsstudenternas studier och framtida yrkesliv.

Produktdesignstudenterna fick individuellt en rörelse tilldelad och arbetade i mindre grupper tillsammans med idrottslärarstudenterna. Både som expert och fokusgrupp inom respektive område. Resultatet blev en funktionell prototyp vilken användes som en del av gruppernas bedömning.

Efter sina studier kan designstudenterna komma att arbeta som designers på ett företag för att utveckla idrottsutrustning. De måste då kunna kommunicera med kunden, möjligen en skolas idrottslärare, och förstå vad de verkligen önskar och behöver. Vinsterna och fördelarna för idrottslärarstudenterna är att utveckla sina kreativa sidor och förmågan att kommunicera sina behov och specificera dessa. Det är viktigt att kunna förstå varandras språk.

Några frågor att diskutera inkluderar. Hur bygger vi två system, två kurser i en och drar nytta av resultatet och hur gör vi kursen intressant och rättvis för båda parter?

COLLABORATIVE TEACHING PROJECT TO INCREASE STUDENTS' INTERNATIONAL EXPERIENCE: EXPERIENCE FROM INTERWEAVING UNITS IN AUSTRALIA AND SWEDEN

Thomas Mejtoft (thomas.mejtoft@umu.se),
Helen Cripps (h.cripps@ecu.edu.au),
Stefan Berglund (stefan.berglund@umu.se),
Abhay Singh (abhay.singh@mq.edu.au)

(Presentationen sker på svenska.)

The global nature of business means getting international experience during studies at the university is continuously increasing in importance. This project seeks to investigate the possibility of increasing students' motivation to take responsibility for the learning process by creating "real" situations including international experience without having to travel abroad (Wen, Zaid & Harun, 2015; De-Marcos *et al*, 2014).

This project involved the interweaving of the content of two units: Prototyping for Mobile Applications at Umeå University, Sweden, a fourth year unit on the five-year MSc engineering program in interaction technology and design and Current Issues in Marketing at Edith Cowan University, Perth, Australia, a third year marketing unit. Consequently, the engineering students created prototypes for mobile apps while the marketing students created marketing material. The virtual communication platform Slack was used to assist collaboration between students (Labus *et al*, 2015).

The challenge in the design of this collaborative curriculum was that the students must be able to finish their unit in case of collaborative problems. Hence, there was no total dependence between the two units and the lecturers used ad hoc flexibility over the course of the collaboration. It was also decided not to give the students all information about the project at the start of the units but rather on a need-to-know basis.

The student review of the project showed that they liked the idea of the project but a more structured approach would be beneficial. Students on both sides of dyad often struggled with the unknowns, as they were reliant on students half a world away. However, from the communication platform it could be observed that the students exhibited skills in finding solutions and workarounds to complete their assessments.

Analysing the project among teachers involved, revealed some challenges, however all teachers consider that this type of international collaborative curriculum can benefit the students (Chang & Lee, 2013). Challenges during the collaborative project included, stilted exchanges on issues due to time differences, differing understandings of cultural priorities and aligning the timing of assessment of the units' requirements. However, benefits to the students included, experience to give and receive feedback, experiencing a new business culture and technologies, development of online media skills and having to solve real world problems. For the Australian students an added benefit was the visit to Perth of one of the Swedish teachers, which supplement their online experience (Lin, 2016). This may have contributed to a greater positivity toward the project reflected in their course evaluation.

Experiences and learnings from the project include (1) the need to explicitly explain how all parts of project is going to work and how the students execute their role, (2) supervise a formal introduction of the students in each location so all students have the same knowledge about each other, (3) provide real-time opportunities by setting Swedish lectures in the morning and Australia lectures in the afternoon, and (4) set joint deadlines between the two units and make clear the consequences of failing to meet deadlines.

References

Chang, W., & Lee, C. (2013). Virtual team e-leadership: The effects of leadership style and conflict management mode on the online learning performance of students in a business-planning course. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 986-999. doi:10.1111/bjet.12037

De-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75(1), 82-91. doi:10.1016/j.compedu.2014.01.012

Labus, A., Despotovic-Zrakic, M., Radenkovic, B., Bogdanovic, Z., & Radenkovic, M. (2015). Enhancing formal e-Learning with edutainment on social networks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 592-605.

Lin, X., Hu, X., Hu, Q., & Liu, Z. (2016). A social network analysis of teaching and research collaboration in a teachers' virtual learning community. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 302-319. doi:10.1111/bjet.12234

Wen, A. S., Zaid, N. M., & Harun, J. (2015). A Meta-analysis on Students' Social Collaborative Knowledge Construction using Flipped Classroom Model. 2015 *IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e)*, Melaka, 2015, pp. 58-63.

KOLLEGIAL HANDELEDNING – NYA UNIVERSITETSLÄRARE MÖTER MER ERFARNA KOLLEGOR I SAMTAL OM UNDERVISNING

Anna Hofsten (ahf@hig.se), Ulrike Schnaas (Ulrike.Schnaas@uadm.uu.se)

Bakgrund

I den högskolepedagogiska grundkursen vid Uppsala universitet ingår s.k. mentorshandledning, som bygger på idén om reflekterande handledning (Handal & Lauvås 1999; Handal & Lauvås, 2015, Lindenmo, 2014). Nya universitetslärare får stöd och utmaningar av en erfaren kollega kring ett fritt valt undervisningsmoment med återkoppling före undervisningspasset, auskultation och återkoppling efteråt. Grundtanken är att samtalen ska föras utifrån den nya lärarens behov och mentorn är fri att använda sin erfarenhet, kollegiala förmåga och känslighet. Alla mentorer har gått en mentorsutbildning och ingår i ett nätverk med regelbundna träffar och fortbildningsmöjligheter.

År 2015 startade ett pedagogiskt forsknings- och utvecklingsprojekt för att öka vår förståelse av vad mentorshandledning betyder för både de nya lärarna och mentorerna.

Syfte

Att beskriva nya universitetslärares och mentorerers upplevelser av och uppfattningar om mentorshandledning och vidareutveckla olika former av kollegial handledning.

Frågeställningar

- Vad uppfattar mentorer respektive adepter som viktiga inslag i mentorsmötet?
- Vad är utmaningar och drivkrafter för mentorsengagemang?
- Vad är de mest angelägna frågorna för adepterna att ta upp?

Metod

Under hösten 2015 skickades en kvalitativt inriktad enkät till mentorer och nya lärare som haft mentorshandledning under året. Enkäten hade en svarsfrekvens på 92/169 för de nya lärarna och 60/130 för mentorerna. För att fördjupa bilden genomfördes sedan fokusgruppsintervjuer med sammanlagt 16 mentorer med olika kön, ålder, erfarenhet och fakultetstillhörighet. Enkäterna och intervjuerna har tolkats med kvalitativ innehållsanalys (Granheim & Lundman 2004; Cousin, 2008). I design och analys har vi bidragit med våra olika perspektiv som pedagogisk utvecklare och universitetslektor/mentor.

Resultat

Mentorshandledningen är mycket uppskattad av de nya lärarna och fokuserar till skillnad från en bedömning av undervisningsskickligheten på bekräftelse, stöd och inspiration. Handledningssamtalen ger de nya lärarna en möjlighet att diskutera angelägna frågor rörande hela undervisningsprocessen med förankring i den egna ämneskontexten utifrån ett konkret undervisningsmoment. Enkätsvaren visar att samtalen förutom nya tankar för den egna undervisningen och konkreta tips även ger en ökad trygghet som lärare, en bekräftelse att det aktuella upplägget fungerar och en uppmuntran att pröva nya saker.

Mentorerna å sin sida betonar att handledning inte bara är ett tillfälle att stödja nya lärare som ger stor arbetsglädje, utan även en möjlighet till egen kontinuerlig självreflektion och till att aktivt ta del i

universitetets pedagogiska utvecklingsarbete. Många lyfter att uppdraget innebär ett välkommet avbrott i den akademiska vardagen och bland det roligaste de gör.

Slutsatser och diskussion

Den kollegiala handledningen är ett stöd åt nya lärare i akademien som kan ventilera sina frågor och farhågor med en mer erfaren kollega. De är därmed en form av praktik som enligt Riis bör förstärkas i högskolepedagogisk utveckling. (Riis, 2016) Ett för oss förvånande och intressant resultat är hur mentorshandledningen på ett mångfacetterat sätt bidrar till mentorernas egen utveckling. I motsats till mer tidsbegränsade insatser som pedagogiska kurser innebär mentorsuppdraget en kontinuerlig pedagogisk reflektion, där mentorn inte bara ger stöd, utan också själv får ompröva och sätta ord på pedagogiska resonemang. Handledningen ger en möjlighet att ta del av helt olika undervisningskulturer och skapar ett levande pedagogiskt samtal över hela universitetet.

Referenser

Cousin, Glynis (2008). *Researching learning in higher education - an introduction to contemporary*. David Fulton Publishers Ltd

Graneheim, U.H., Lundman, B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105-112.

Handal, G. (1999) Consultation using critical friends. *New directions for teaching and learning*, Vol. 1999, issue 79, 59-70.

Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2015). *Handledning och praktisk yrkesteor*. 3., uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 231-257.

Lindenmo, B. (2014) Att besöka varandras undervisning – om auskultationer som utvecklingsmöjlighet i högskolan. Centrum för undervisning och lärande. Linköpings universitet.

Riis, U. På vilken vetenskaplig grund och utifrån vilken beprövad erfarenhet? Utvecklingsbehov inom högskolepedagogiken. *Högre utbildning*, 6(1), 91-92.

ATT STÖDJA OCH UTVECKLAS I ROLLEN SOM BASGRUPPSHANDLEDARE I PROBLEMBASERAT LÄRANDE – ATT VARA OCH ATT HA EN KRITISK VÄN

Elaine Sjögren (elaine.sjogren@liu.se),
Anita Kärner Köhler (anita.karner@liu.se)

Bakgrund

I problembaserat lärande (PBL) har handledaren en nyckelroll i studenternas basgrupper genom att stödja dem till att aktivt utveckla sitt lärande. Azer et al. (2013) har funnit att problem kan inträffa några år efter ett iscensättande av PBL i utbildningsprogram. Handledaren kan glida in i en roll som "innehållsexpert" eller hoppa över steg i PBL-processen. För att undvika liknande problem, kan det vara värdefullt för handledare att med regelbundenhet reflektera över sitt eget handledarskap. Tidigare forskning visar att peer observationer effektivt kan underlätta handledarens reflektion av sin undervisning (Bell 2010, McKeown & Diboll, 2011).

Stenhouse (1975) introducerade konceptet "kritisk vän" som en dialog mellan kollegor i forskningsprojekt. Några år senare återupptogs konceptet som modell för reflektion och fortlöpande yrkesutveckling inom medicinsk utbildning (Handal 1999). Till skillnad från tidigare modeller av peer review så innebar konceptet "kritisk vän" att förlita sig på vänskap och ömsesidigt förtroende interkollegialt. En reflektiv praktik är nödvändig för lärande (Osterman och Kottkamp 1993). En programöverskridande kritisk vän- aktivitet anordnades vid Medicinska fakulteten, Linköpings universitet för att stärka lärare i sin roll som basgruppshandledare.

Syfte

Att undersöka lärares erfarenheter att vara och att ha en kritisk vän vid handledning av basgrupper i en PBL- kontext.

Metod

Åtta lärare vid Medicinsk fakultet, deltog i en programöverskridande aktivitet. Syftet med aktiviteten som genomfördes i fyra steg, var att deltagarna skulle fördjupa sig i och utveckla sig som basgruppshandledare för att bli stärkta i den funktionen. Steg 1, deltagarna möttes och berättade om sina erfarenheter av handledarrollen. Steg 2, deltagarna auskulterade hos varandra parvis och programöverskridande. Steg 3, deltagarna möttes i en workshop där reflektioner från auskultationerna diskuterades och förankrades teoretiskt. Steg 4, deltagarna erbjöds att delta i individuella intervjuer med utgångspunkt i syftet. Alla deltagarna gav informerat samtycke till att delta. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Dataanalysen utfördes med konventionell kvalitativ innehållsanalys enligt Hsieh & Shannon (2005).

Resultat

Deltagarnas erfarenheter av att själva bli observerade handlade om att de fick syn på sitt eget handledarskap och fick det värderat. De lärde sig av varandra och erfor såväl förväntningar som farhågor inför auskultationen. Erfarenheterna av att ha observerat annan kollega handlade om att deltagarna lärde och konstruerade en ny handlingsberedskap som tillägg i den uppsättning av redskap de redan hade. Observationerna gav också distans till och skapade en nya arena för reflektion av det egna handledarskapet.

Diskussion och Konklusion: Studiens resultat tyder på att konceptet kritisk vän till en kollega kan vara minst lika värdefullt och utvecklande som att ta emot återkoppling från en kritisk vän. Likande resultat visade även en tidigare studie av erfarna lärare inom den medicinska fakulteten på Karolinska institutet. De fann dessutom att betydelsen av att vara en kritisk vän kunde vara mer effektiv än att bli observerad (Dahlgren et al. 2006). I detta fall handlade det om att observera lärarens interaktion med studenter vid föreläsningar, seminarier etc. Konceptet "kritisk vän" borde finnas med i varje lärares kompetensutvecklingstid.

Referenser

Azer S., Onishi H., Tagawa M., Scherpbier A. (2013). Cracks in problem based learning: What is your action plan? *Medical Teacher*, 32, 806-814.

Stenhouse L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann

Handal G. (1999) Consultation using critical friends. *New direction for teaching and learning*, 79, 59–70.

Osterman k & Kottkamp R (1993). *Reflective practice for educators-Improving schooling through professional development*, Corwin Press INC., California

Bell A. & Segara R, (2010) Supporting the reflective practice of tutors: What do tutors reflect on? *Teaching in higher education*, 1, 57-70

McKeown J. & Diboll M., (2011) Critical friendship in international education reform: a journey to educational cultural convergence, *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 1, 15-26.

Hsieh H.-F. & Shannon S. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277–1288.

Dahlgren, L.O., Eriksson, B, Gyllenhammar, H., Korkeila, M., Sääf-Rothoff, A., Wernersson, A. & Seeberger, A. (2006) To be and to have a critical friend in medical teaching. *Medical Education*, 40, 72-78.

ETT LÄTT SÄTT ATT LÄRA UT TILLFÖRLITLIG INDUKTIV KVALITATIV INNEHÅLLSANALYS SOM GER ABSTRAKTA RESULTAT

Jakob Håkansson (jakob.hakansson@mdh.se)

Syftet med det här föredraget är att presentera ett tillvägagångssätt för att induktivt analysera innehållet i svaren på en kvalitativ frågeställning, samt att antyda hur detta kan läras ut till högskolestudenter. Detta sätt att arbeta med kvalitativa data är i enlighet med hur induktiv kvalitativ innehållsanalys beskrivs i artiklarna av Graneheim och Lundman (2004) och Elo och Kyngäs (2007), men går längre i att specificera hur forskaren/studenten praktiskt steg för steg går tillväga för att utföra analysen. Tillvägagångssättet kan användas av forskare och studenter som skriver kvalitativa arbeten på olika nivåer.

Det här sättet att analysera är strikt styrt av undersökarens frågeställning och genererar resultat i form av en abstrakt meningsfull helhet. Det innefattar tio steg: (1) texten från var och en av deltagarna ordnas som en sammanhängande text i en datafil, (2) varje deltagares text koncentreras till en kortare sammanhängande text genom att till exempel eliminera sådant som är irrelevant för frågeställningen, upprepningar, kvantitativa angivelser och tids- och rumsangivelser och genom att ersätta flera konkreta begrepp med färre abstrakta, (3) den kortare texten omvandlas till en lista där varje punkt utgörs av innehållen i texten, (4) listorna från de olika deltagarna slås samman till en enda längre lista där dubletter elimineras genom att endast det ena av två liknande begrepp behålls eller att de två ersätts med ett tredje begrepp (till exempel kanske "äpple" och "päron" ersätts med "frukt"), (5) forskaren/studenten återvänder till originaltexterna och markerar i vilka texter innehållen förekommer, (6) interbedömarreliabilitet testas genom att en jämförelse görs av vilka innehåll två eller fler forskare/studenter, oberoende av varandra, identifierar i deltagarnas texter och Cohen's kapp beräknas, (7) de innehåll i listan som förekommer i alla texterna identifieras, (8) dessa innehåll sammanförs till en meningsfull helhet som utgör ett sammanhängande svar på frågeställningen, (9) en deltagarvalidering utförs och (10) den sammanhängande helheten presenteras i text och eventuellt figur. Exempel på stegen ges i föredraget.

I föredraget diskuteras också likheter med och skillnader mot andra tillvägagångssätt samt det här sättets begränsningar och styrkor. Begränsningar är att stegen inte är genuint nya utan befintliga tekniker paketerade i nytt format och att interbedömarreliabilitetstestet endast gäller en del av analysprocessen. Styrkor är att tillvägagångssättet trots att det innefattar ett antal steg visat sig lätt för studenter att använda och genererar tillförlitliga resultat på hög abstraktionsnivå.

Tillvägagångssättet kan läras av en studentklass genom att studenterna genomför intervjuer, transkriberar dessa och får hjälp i datasal av lärare att analysera innehållet enligt stegen. Studenterna kan i datasalen med fördel vara indelade två och två, även om de mestadels arbetar på egen hand vid en dator. Det finns fördelar med att varje student har en "partner" i datasalen: (1) en annan person krävs för att genomföra interbedömarreliabilitetstestet, de två studenterna kan hjälpa varandra med svårigheter under analysen, (3) kvalitativ analys kan generera en viss osäkerhetskänsla som det är värdefullt att ventileras med någon och (4) de flesta frågetecken som dyker upp under analysen kan läraren med fördel förklara för två studenter samtidigt.

Referenser

Elo, S. & Kyngäs, H. (2008) The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* **62**, 107-115.

Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004) Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Journal of Nurse Education Today* **24**, 105-112.

SAMSPEL OCH DELAKTIGHET DÅ HÖGSKOLESTUDENTER LÄR SIG TILLSAMMANS

Sofie Henricson (sofie.henricson@sls.fi)

Såväl pedagogiska som ekonomiska drivkrafter gör kollaborativt lärande allt mer attraktivt vid bland annat högskolor och universitet och många lärare föredrar uppgifter som betonar ömsesidigt lärande, såsom kollegial utvärdering, grupparbeten eller gemensamma presentationer. Trots att denna typ av uppgifter används flitigt finns det förvånansvärt få studier som utreder hur interaktionen löper i praktiken i kollaborativa lärandestudier. Syftet med det här föredraget är att bidra till vår kunskap om samspelet mellan studenter i en specifik kollaborativ lärandesituation, nämligen då högskolestudenter arbetar tillsammans på en gemensam kursuppgift. Presentationen bygger på en samtalsanalytisk studie av hur studenter lär sig tillsammans och gör varandra delaktiga då de arbetar på en gemensam kursuppgift i en finlandssvensk högskolekontext.

Det finns olika uppfattningar om vad kollaborativt lärande innebär (Rutherford 2014) och gränserna till närliggande koncept som kooperativt eller kollektivt lärande är ofta diffusa. I samtliga fall handlar det ändå om att studenter lär sig tillsammans, i samverkan med varandra. Kollaborativt lärande har studerats speciellt flitigt i nätmiljöer, men det finns även en del studier som har fokuserat på hur studenter sammanstrålar ansikte mot ansikte för att lära sig tillsammans (t.ex. Kunitz 2015). I svensk universitetskontext har bland annat Jansson (2007) studerat tvåspråkiga strategier under kollaborativa skrivsessioner och i finsk universitetskontext har Pulkkinen, Marttunen & Laurinen (2008) analyserat de interaktionella episoder som ingår då studenter arbetar på en gemensam text, såsom textproduktion, innehållsdiskussioner och sidospår.

Den metodologiska stommen utgörs av samtalsanalys och tidigare modeller för hur lärande kan studeras i interaktion (Melanders & Sahlström 2010). Den lärandesituation som närstuderas är en videoinspelad träff där tre studenter arbetar på en gemensam kursuppgift. Längden på inspelningen är ca 1 timme 30 minuter. Materialet är insamlat år 2014. Träffen hålls i högskolan under lektionstid, men studentgruppen arbetar självständigt och utnyttjar heller inte möjligheten att gå till läraren för att be om hjälp.

I analysen söker jag svar på följande frågor: Hur läggs arbetet upp och hur fungerar samspelet i studentgruppen? På vilka sätt gör studenterna sig själva och varandra delaktiga i det gemensamma arbetet? Utifrån bland annat dessa frågeställningar redogör jag i föredraget för hur interaktionen struktureras och hur ett delaktigt och gemensamt lärande blir till i studentgruppen.

Referenser

Kunitz, S., 2015. Scriptlines as emergent artifacts in collaborative group planning. *Journal of Pragmatics* 76, 135–149.

Jansson, G., 2007. Bilingual practices in the process of initiating and resolving lexical problems in students' collaborative writing sessions. *International Journal of Bilingualism*, 11 (2), 157–183.

Melanders, H. & Sahlström, F., 2010. *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.

Pulkkinen, M., Marttunen, M. & Laurinen, L., 2008. Vuorovaikutus pienryhmissä yhteistä tekstiä kirjoittaessa. *Kasvatus* 2008 (5), 481–494.

Rutherford, S., 2014. *Collaborative Learning: Theory, strategies, and educational benefits*. New York: Nova Science Publishers.

TECHMEETS

Hans Bjurgren (hans.bjurgren@mdh.se),
Johanna Westerlund (johanna.westerlund@mdh.se)

Vid Mälardalens högskola (MDH) finns i dagsläget åtta lärosalar möblerade för att främja studentaktiverande lärande (active learning classroom, ALC)⁸. Lärosalarna tillkom utifrån ett lärarönskemål, som fångades upp av MDH:s högskolepedagogiska enhet CeSAM och campusavdelningen och den första kursen i ALC startade i november 2016 i Västerås. Lärosalarna kom att bli så pass efterfrågade i den kommande schemaläggningen att ytterligare lärosalar möblerades som ALC och idag finns alltså åtta sådana lärosalar vid campus i Eskilstuna och Västerås.

Med syftet att sprida erfarenheterna av att undervisa i ALC startade en grupp lärare, som deltog vid en internationell konferens om ALC (IFALC⁹) i augusti 2017, TeachMeets hösten 2017. ALC påverkar både studenternas lärande och lärarens sätt att undervisa¹ så att dela erfarenheter och sprida tankar om ALC utgjorde en grundidé för TeachMeets vid MDH. Begreppet TeachMeet lär ha myntats i Skottland 2006¹⁰ och avser ett i någon mån organiserat, men inte särskilt formaliserat möte där lärare lär av varandra¹¹. Vid MDH har TeachMeet haft följande grundkoncept:

- TeachMeet handlar om undervisning i ALC
- TeachMeet äger rum i ALC
- En lärare som undervisar i ALC har ansvar för TeachMeet och inleder med att kort presentera sitt sätt att undervisa där
- Större delen av TeachMeet ägnas åt en kollegial diskussion om undervisning i ALC

Vi har utöver detta valt att lägga TeachMeets på fredagar mellan klockan tio och tolv, för att de inte ska inkräkta på övrig undervisning för mycket. Under höstterminen 2017 arrangerades tre TeachMeets och fyra är schemalagda vårterminen 2018. De lärare som ansvarar för respektive TeachMeet kommer från MDH:s alla akademier och har använt ALC på olika sätt, med olika grad av användning av de förutsättningar MDH:s ALC har. Campusavdelningen har därför också intresserat sig för ALC och deltagit vid TeachMeet för att fånga upp lärares önskemål kring utformning av lärosalar, både för att utveckla befintliga lärosalar och inför bygget att nytt campus i Eskilstuna¹².

Inledningsvis var intentionen med TeachMeets är att sprida idéer kollegialt för att inspirera fler medarbetare på högskolan att använda ALC för att skapa en engagerande läromiljö för studenter på MDH:s olika kurser och program. Vid TeachMeet har många tyckt att denna form av förutsättningslösa möten borde vara bra för att diskutera högskolepedagogiska frågor och ämnesdidaktik lärare emellan och vi tänker oss att framöver arrangera TeachMeets för bredare samtal utöver ALC, precis som den ursprungliga idén med TeachMeets. För lärare på universitet och högskolor som saknar den här typen av intraprofessionella mötesplatser för pedagogiska samtal kan TeachMeet vara en bra träffpunkt.

⁸ <https://er.educause.edu/articles/2011/12/pedagogy-and-space-empirical-research-on-new-learning-environments>

⁹ <https://cceeevents.umn.edu/international-forum-on-active-learning-classrooms>

¹⁰ http://edu.blogs.com/edublogs/2006/06/teachmeet06_is_.html

¹¹ <http://teachmeet.scot/what-is-a-teachmeet/>

¹² <http://www.mdh.se/utbildning/innan-du-borjar/bostadsgaranti/campus/eskilstuna-campus/nyttcampus>

GROUP INTERACTION THROUGH A LENS: A PROPOSAL FOR AN EVIDENCE-BASED TRAINING TOOL FOR TUTORS OF SMALL-GROUP AND PROBLEM-BASED LEARNING

Sally Wiggins (sally.wiggins@liu.se)

Group work is an almost ubiquitous feature of many higher education programs. In some pedagogies, such as problem-based learning (PBL), it is the central means through which students are expected to learn not only content knowledge but also collaborative skills and group management. Despite the importance of group work for students' pedagogical development, the training of tutors in group facilitation is often lacking across universities. This presentation proposes a training tool through which research into the minutiae of social interaction could provide practical and evidence-based training for tutors of PBL and other forms of group work.

Using PBL as an example, the presentation will provide an overview of the current landscape of tutor training, where these programs have been reported in the literature. A popular way of training tutors to work more effectively in groups, for example, is to use role-play (e.g. Bosse et al., 2010; Sadaf et al., 2009; Wuenschell et al., 2007), whereby tutors (or students) act out common scenarios in group work, then consider how these might be managed. Observation, whether by being present in another tutor's tutorial (Hassan, 2011) or through the observation of video-recordings (Garcia et al, 2017), has also been used for facilitation training. While these and other strategies might offer insights into basic group processes, they lack the authenticity of real-life tutorials and an empirical approach to social interaction and conversational practices. They may provide suggestions such as 'create an open climate', but do not provide detailed advice on what, how and when to say it.

This presentation will therefore pitch an idea of how we can develop a training tool for tutors of group work in higher education. The tool is called the conversation-analytic role-play method ('CARM', see <http://www.carmtraining.org/home> and Stokoe, 2014) and it is an evidence- and research-based tool for training communication skills across different contexts. It works by collecting corpuses of video or audio-recordings of specific settings, using conversation analysis to examine regular features of interaction (such as how group members make decisions, discuss issues together, and offer alternative suggestions), and then using these empirical results to allow people to 'live through' a recorded interaction moment-by-moment. Not only does it use examples of real interaction as the basis for training, but a focus on the precise details of conversation (everything from pauses to intonation to gestures) provides a unique insight into how social interaction 'works'. There is therefore huge potential to use such a tool within tutor training programs, whether for PBL or other forms of group work.

A Pecha Kucha style will be used to present this idea in a concise and stimulating way, providing examples of how the tool would work in practice. The presentation will be used as a way to stimulate discussion around issues such as: the use of role-play vs. 'real-life' situations, ethical and practical issues, the potential application of the tool in different departments or institutions.

References

Bosse, H. M., Huwendiek, S., Skelin, S., Kirschfink, M., & Nikendei, C. (2010). Interactive film scenes for tutor training in problem-based learning (PBL): dealing with difficult situations. *BMC medical education*, 10(1), 52.

Garcia, I., James, R. W., Bischof, P., & Baroffio, A. (2017). Self-Observation and Peer Feedback as a Faculty Development Approach for Problem-Based Learning Tutors: A Program Evaluation. *Teaching and learning in medicine*, 29(3), 313-325.

Hassan, S. (2010). Developing staff for the implementation of problem-based learning: Experiences from Botswana. *South African Journal of Higher Education*, 24(1), 84-97.

Sadaf, S., Ali, S. & Zuberi, R. (2009). Problem-based learning: Enhancing tutors' facilitation skills using structured small group experiential learning. *Education for Health: Change in Learning and Practice*, 22(1): 1-7.

Stokoe, E. (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255-265.

Wuenschell, C., Dalrymple, K. & Shuler, C. (2007). PBL core skills faculty development workshop 2: Training faculty in group learning facilitation skills through role-modelling and role-play activities. *Journal of Dental Education*, 71(5): 606-618.

LÄRARES LÄRANDE I ARBETE

Karin Andersson (karin.andersson@mdh.se)

Lärare inom högre utbildning förväntas ha studenters lärande i fokus. Hur studenter lär, vad som stimulerar deras lärande och kunskapande är frågor som lärare bör och ska ställa sig. Andra förväntningar som finns är att utveckla och utvärdera kurser och program, och att lärare själva ska utveckla sig. Den fråga som jag ställer i denna studie är vilka möjligheter som finns att lära i arbetet, sett ur lärares perspektiv. En annan fråga som också ställs är hur eller om lärare i högre utbildning kan eller har möjlighet att utveckla sin praktiska klokhet, praxis. Studien är påbörjad och samtal med kollegor inom högre utbildning som undervisar i olika ämnen i lärarprogram, utgör empiri. Samtalen är genomförda och har varit fokuserade på hur de lär sig och utvecklar sig i sitt eget arbete, som lärare. Det är lärares lärande som är i fokus för studien, som är under progress.

Ett första resultat, från samtalen, visar att de frågor som lärare prioriterar är hur studenter ska stöttas, stimuleras och erbjudas varierad undervisning. Lärare har studenternas lärande i fokus. Ett annat delresultat visar att ett fåtal av de undervisande lärarna förstår frågan om hur de lär i arbetet. Det verkar vara en undanskymd fråga. Att de lär i arbetet framkommer dock i deras berättelser om vad som influerar dem att utveckla undervisning, uppgifter eller kurser. I analysen kommer jag att använda Aristoteles begrepp praxis (Gustavsson, 2000) samt de delar som Kemmis och Smith (2008) menar stöttar sociala, kulturella och materiella villkor som påverkar möjligheterna för individer att agera. För att kunna utveckla praxis behövs stöd och att man får använda sig av sin praktiska klokhet. Exempel på kulturella och materiella villkor som kan hindra en utveckling av den praktiska klokheten, är komplexa organisatoriska, administrativa system.

En preliminär analys är att det behövs tid för att medvetandegöra varför man gör som man gör. Medveten reflektion om det egna arbetet och agerandet tycks saknas. Däremot finns reflektion om vad som bör göras för att gynna studenternas lärande. Metoder för att lära i arbete, om det egna arbetet, är bland andra att få diskutera med och att få frågor av kollegor. En tidig slutsats som kan dras är att fokus på studenter bidrar till att medvetenhet om det egna lärandet hamnar i skymundan.

Referenser

- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre former i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Wistrand.
- Kemmis, S., & Smith, T. (2008). *Enabeling praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publications.

ATT GE RESPONS PÅ STUDENTERS TEXTER VIA INSPELAD LJUDFIL

Karin Andersson (karin.andersson@mdh.se)

Under några år har min handledning av kandidatuppsatser på distans ökat. Det jag kommer att utveckla i min presentation är hur jag har använt teknik för att ge respons på uppsatsutkast och inlämningsuppgifter. Upprinnelsen till teknikanvändningen är att fler studenter väljer handledning via e-post när de skriver sin kandidatuppsats. Den återkoppling jag tidigare har gett har varit i form av infogade skriftliga kommentarer, både övergripande och detaljerade i inskickat dokument. Ibland har den skriftliga återkopplingen kompletteras med telefonsamtal. För några studenter fungerade detta, för andra inte. Uteblivna möten i realtid mellan studenter och handledare resulterar i att handledningen blir en utmaning, för båda parter. Tid, eller brist på tid, var den utlösande faktorn som tvingade mig att anamma en ny metod för återkoppling, med hjälp av teknik. Från att enbart ha infogat skriftliga kommentarer i studenternas dokument, till att även lägga till färgmarkeringar i text har jag nu provat att använda Kaltura Video för återkoppling. Denna arbetsmetod startade jag med våren -17, som ett pilotprojekt. Mitt tillvägagångssätt är att först läsa texten och göra anteckningar. Sedan skriver jag in några korta kommentarer i studenternas text. Därefter startar jag videoinspelningen som spelar in min röst samtidigt som deras text visas i bild. Min erfarenhet är att denna form av återkoppling tar mindre tid i anspråk än att ge skriftliga kommentarer, en tidseffektivisering av handledningstiden. De studenter som ingick i pilotprojektet och som fått ta del av denna handledning, under ht-17 är positiva till denna form av återkoppling. Studenterna upplever att mina kommentarer blev tydligare. Det blev enklare att förstå vad och hur de kunde utveckla sin text samt att de förstod mitt resonemang bättre. Återkoppling med ljud och bild vill de att jag fortsätter med. Metoden kommer jag att fortsätta använda, både vad det gäller respons på kandidatuppsatstexter samt på inlämningsuppgifter i andra kurser.

Workshoppen vänder sig till dig som ger återkoppling på studenters texter. Under workshoppen delar vi erfarenheter med hur vi ger återkoppling på texter till studenter. Det kommer att ges exempel på hur inspelad återkoppling kan, se ut och låta.

BEING A PROFESSIONAL, OR JUST BEING A STUDENT? A DISCURSIVE ANALYSIS OF VIDEO-RECORDED INTERPROFESSIONAL LEARNING TUTORIALS IN A MEDICAL FACULTY

Sally Wiggins (sally.wiggins@liu.se),
Madeleine Abrandt Dahlgren (madeleine.abrandt.dahlgren@liu.se),
Mattias Ekstedt (mattias.ekstedt@liu.se),
Eva Hammar Chiriac (eva.hammar.chiriac@liu.se),
Gunvor Larsson Torstensdotter (gunvor.larsson.torstensdotter@liu.se),
Tove Törnqvist (tove.tornqvist@liu.se)

This paper contributes to a growing body of interactional research on what has been termed academic identities (e.g. Attenborough & Stokoe, 2012; Benwell & Stokoe, 2002; Stokoe, Benwell & Attenborough, 2013), in which students 'do being a student amongst other students' and typically ironize and resist academic accomplishments. It does so by examining a more unique context, in which students are working alongside students from different degree programmes in interprofessional learning groups, in a problem-based learning (PBL) pedagogy. In this setting, students need to manage both their professional identities (physiotherapist vs. occupational therapist, for instance) alongside different epistemic rights and responsibilities. Resisting an academic identity becomes a more contentious issue in this context. The paper will therefore examine the discursive and embodied ways in which students make relevant their professional identities as a means through which to position themselves with respect to both the task and the other students. The data are taken from 50 hours of video recorded interprofessional PBL tutorials within a medical faculty at a Swedish university. Data are in Swedish and translated into English. This context involves medical and health professional students (from doctor, nursing, physiotherapy, occupational therapy, and speech therapy programmes) in their first year at university working together in groups on a task which spans five weeks. In total, four groups of students were video-recorded during each of their seven group meetings. The data are analysed using Discursive Psychology (Edwards & Potter, 1992), drawing heavily on Conversation Analytic work (particularly that focused on tutorial interaction, e.g. Waring, 2001). The paper will show how students manage their academic identities and epistemic authority in this pedagogical context. It is argued that an examination of pedagogies in practices – such as interprofessional learning groups – can highlight not only the conversational resources for managing academic identities, but also provide tools by which we can help students and tutors to more effectively manage group work and to inform pedagogical design.

References

- Attenborough, F., & Stokoe, E. (2012). Student life; student identity; student experience: Ethnomethodological methods for pedagogical matters. *Psychology Learning & Teaching*, 11(1), 6-21.
- Benwell, B., & Stokoe, E. H. (2002). Constructing discussion tasks in university tutorials: shifting dynamics and identities. *Discourse Studies*, 4(4), 429-453.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.

Stokoe, E., Benwell, B., & Attenborough, F. (2013). University students managing engagement, preparation, knowledge and achievement: Interactional evidence from institutional, domestic and virtual settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(2), 75-90.

Waring, H. Z. (2001). Balancing the Competing Interests in Seminar Discussion: Peer Referencing and Asserting Vulnerability. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 29-50.

HUR BESKRIVER LÄRARE UTVECKLING AV UNDERVISNING MED DIGITALA VERKTYG? EN FALLSTUDIE

Marita Ljungqvist (marita.ljungqvist@ahu.lu.se)

Vid en genomlysning av policydokument, strategiska planer och riktlinjer rörande e-lärande och användning av digitala plattformar i undervisningen vid svenska lärosäten framträder en tydlig bild av digitalisering av utbildning som främjande för utbildningens kvalitet. Detta trots att det ännu finns få internationella studier som kan visa ett tydligt samband mellan användningen av undervisningsmetoder som utnyttjar digitala verktyg och studieresultat. Uttryck som "skapa/förändra förutsättningar" (Högskolan i Väst, 2014; Karlstad universitet, 2015; Mälardalens högskola, 2016), "underlätta lärande och planering" (Kungliga Tekniska Högskolan (KTH), 2013) och erbjuda "nya/ökade (pedagogiska) möjligheter" (Kungliga Tekniska Högskolan (KTH), 2013; Sunnerstam et al., 2014; Umeå universitet, 2016) förekommer t ex i flera av dokumenten. Man kan reflektera över likheterna mellan det språk som används när man talar om utbildningsteknologi och språket man finner i t ex politiska tal och marknadsföring (Selwyn, 2015) och om de värdeladdade uttryck som används (Munro, 2017). Implicit finns i dessa policytexter ett budskap om att anmärkningsvärda positiva förändringar och effekter är att vänta som en följd av att vi förhåller oss positiva till och aktiva i denna närmast oundvikliga digitaliseringsprocess.

Hur beskriver då praktikerna – lärarna själva – sitt förhållningssätt till digitala verktyg i undervisningen? I en fallstudie som genomförs under 2018 kommer jag att analysera lärares skriftliga reflektioner och projektrapporter i den högskolepedagogiska kursen Kursdesign med fokus på blended learning vid Lunds universitet. Hur talar lärare om planering och genomförande av undervisning med digitala verktyg och plattformar? Jag kommer dels att göra en kvalitativ analys av texterna utifrån teman: vilka ämnen framträder som vanligt förekommande i lärarnas beskrivningar av sina förutsättningar, den pedagogiska grundsynen, den egna lärarrollen, studenternas lärande, t ex. Jag kommer därefter att tolka utsagorna från ett mer kritiskt och diskursanalytiskt orienterat perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2017; Machin & Mayr, 2012). Vilka olika diskurser förekommer i texterna, och hur förhåller de sig till diskurserna vi finner i policydokument och riktlinjer? Finns det, som Selwyn (2011, p. 715) tycks mena, en klyfta mellan retoriken och verkligheten när det gäller användningen av undervisningsteknologier?

Studien syftar till att belysa hur lärare beskriver planering för och genomförande av förändringar i den egna undervisningen som innefattar digitala moment samt hur de bilder som framträder i deras utsagor överlappar med eller kontrasteras mot de bilder som förmedlas i policytexter och rapporter om e-lärande. Utifrån en syn på högskolan som en lärande organisation kan resultatet av denna studie ge underlag för en diskussion kring på vilka sätt lärares konkreta – och komplexa – erfarenheter skulle kunna användas för att i högre grad påverka utformandet av beslut och riktlinjer som stöder kvalitetsdriven utveckling av undervisning med digitala verktyg och miljöer.

Presentationen vänder sig till lärare, pedagogiska ledare och pedagogiska utvecklare och kommer att innehålla möjligheter till diskussion mellan presentatör och deltagare kring de frågor som väcks.

Referenser

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod: Studentlitteratur AB.

- Högskolan i Väst. (2014). Policy för flexibelt lärande och IKT-pedagogik. Retrieved from <https://www.hv.se/globalassets/dokument/styra-och-leda/policy-for-flexibelt-larande-och-ikt-pedagogik.pdf>
- Karlstad universitet. (2015). Strategi för utveckling av blended learning vid Karlstads universitet. Retrieved from http://intra.kau.se/dokument/upload/C10B949704f5b229BFyph198DA45/6_15hela_dokumentet.pdf
- Kungliga Tekniska Högskolan (KTH). (2013). Vision för e-lärande vid KTH 2016. Retrieved from https://www.kth.se/polopoly_fs/1.414950!/Menu/general/column-content/attachment/Vision%20f%C3%B6r%20e-l%C3%A4rande%202016.pdf
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). How to do critical discourse analysis: Sage Publications Ltd.
- Munro, M. E. (2017). A decade of E-learning policy in higher education in the United Kingdom: a critical analysis. (Ed.D), University of Glasgow. Retrieved from <http://theses.gla.ac.uk/7927/1/2016munroedd.pdf>
- Mälardalens högskola. (2016). Handlingsplan för digitalisering. Retrieved from http://www.mdh.se/polopoly_fs/1.109436!/Menu/general/column-content/attachment/2437.pdf
- Selwyn, N. (2011). Editorial: In praise of pessimism—the need for negativity in educational technology. British Journal of Educational technology, 42(5), 713-718. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2011.01215.x/epdf>
- Selwyn, N. (2015). Technology and education - why it's crucial to be critical S. Bulfin, N. F. Johnson, & C. Bigum (Eds.), Critical perspectives on technology and education (pp. 245-255).
- Selwyn, N., & Facer, K. (2014). The sociology of education and digital technology: past, present and future. Oxford Review of Education, 40(4), 482-496. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.933005>
doi:10.1080/03054985.2014.933005
- Sunnerstam, M., Eriksson, S., Lubian, M., Lundberg, E., Magnusson, F., & Wiklander, F. (2014). Gemensam infrastruktur som bygger på blended learning. Rapport från arbetsgruppen. Retrieved from https://pil.gu.se/digitalAssets/1484/1484039_pil-inu-rapport-140609.pdf
- Umeå universitet. (2016). Umeå universitets policy för e-lärande. Retrieved from http://www.umu.se/digitalAssets/180/180232_fs-377-14-e-lrandepolicy-2016-04-05-.pdf

GENDER EQUALITY IN TECHNICAL IT STUDY PROGRAMS ON UNIVERSITY LEVEL

Dennis Modig (dennis.modig@his.se),
Joakim Kävrestad (joakim.kavrestad@his.se)

One major issue in technical university study programs in IT is to get an even distribution of students of different genders in the classes. A consequence of having so few women in IT related study programs is that there will be an uneven distribution at technical IT positions at companies as well in the society, according to SCB (2016) only 20 % of the available IT maintenance, support and network technician positions were held by women in 2016. Network- and Systems administration at University of Skövde have this problem since the start in 2004, the common case is that between three and 11 percent of the admitted students are female and the rest are male. The case appears to be the same in rest of Europe as well in the US, mainly in technical branches of the IT educations (Riveiro, Bergström & Carlén, 2012; Beaubouef & Zhang, 2011).

To find out the extent of the problem within the field of network and systems administration, interviews were made with program coordinators from similar study programs that teach within the subject. Collection of admission statistics for men and women on the different study programs was also done. The program coordinators were asked questions about how they perceive the gender balance in their study programs, which actions they have taken to improve it, which actions should be taken to improve the gender balance in the future, if there are any female role models within the courses and what they think could be the key to improve the gender balance in these kind of study programs.

In this study, nine study programs that are similar in content to the network- and systems administration program of University of Skövde was identified. Six of the program coordinators participated in the interviews. The results from the collected admission statistics shows that women don't tend to choose these kind of programs, roughly 10% of the newly admitted students are women each year. The results from the interviews show that the problem is across all study programs within the area of network- and systems administration. The identified problems were that the technical IT interest must be developed at an earlier age for many of the women if they are to be interested in applying. Further, equality problems often shows in the classroom environment, e.g. "boy talk" from the male students, making the women feel left out. Four out of six program coordinators think that increasing the interest of the subject early in age is the solution of the problem and that high school is too late for this kind of influence. One university had started a long term project with middle school pupils to increase the interest in technical IT of girls, as this is a project that covers early ages, results may be seen many years from now at university level. Two program coordinators mentioned that the content could be wider to include the areas of the field that is more interesting to both male and female students.

References

- Beaubouef, T. & Zhang, W. (2011) Where are the women computer science students? Journal of Computing Sciences in Colleges, volume 26, Issue 4.
- Riveiro, M., Bergström, E. & Carlén, U. (2012) Inför en ökad jämställdhet i datavetenskapliga utbildningsprogram. Conference NU 2012.

SCB (2016) Anställda 16 – 64 år efter Yrke (SSYK 2012) näringsgren SNI 2007, ålder, kön och år [Electronic].
Stockholm: SCB. Available on Internet:

http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START_AM_AM0208_AM0208B/YREG61/?rxid=f45f90b6-7345-4877-ba25-9b43e6c6e299 [Retrieved 2018-03-19]

DET BLIR ETT GAP EFTER EXAMEN: INFORMATION OCH INFORMATIONSBEHOV I ARBETSLIVET

Kajsa Gustafsson Åman (kajsa.gustafsson.aman@liu.se)

I ett kunskapssamhälle är rätt kunskaper i informationssökning värdefulla. Rätt beslut ska fattas på rätt grund och oförmåga att bedöma information ger dåligt värde för verksamheten. (Cheuk, 2008) Studenter undervisas i informationssökning på universitet världen över men undervisas de på rätt sätt? Här presenteras en undersökning gjord vid Linköpings universitetsbibliotek vilken syftade till att ta reda på vilken kunskap i informationssökning arbetsgivare bedömer att deras alumner har med sig från studierna, samt att undersöka vilken kunskap arbetsgivarna efterfrågar. Det visar sig att arbetsgivarna efterfrågar mer komplexa kunskaper än alumnerna har. Fokus på undervisningen i informationssökning är oftare på examen än på arbetslivet. Resultatet stämmer överens med det som presenterats av Head (2013).

Informationskompetens kan delas in i djupare och ytligare nivåer där den djupare nivån, liksom Blooms taxonomi, förutsätter reflektion och kunnande medan den ytligare informationskompetensen blir mer katalogkunskap. (Bruce, 1997) En ytligt informationskompetent medarbetare presterar sämre vilket i sin tur ger ett sämre värde för verksamheten. (Cheuk, 2008)

2011 gjorde Linköpingsuniversitetsbibliotek en undersökning om alumners informationssökning. Enkäten visade på stora olikheter i informationsbehov och källor. Den största utmaningen var att få tid för informationssökning. De fann sin information webbplatser som internmedicin.se och Wikipedia och utnyttjade inte Open Access. (Brage m.fl., 2012)

Studien 2011 följdes upp 2017 med denna studie av arbetsgivarna. (Axelsson m. fl. 2017) En innehållsanalys av anställningsannonser gjordes för att se vilka kompetenser arbetsgivare efterfrågade. Till en början samlades enbart annonser från informationssektorn men studien vidgades till flera sektorer.

Parallellt med innehållsanalysen skickades en enkät till arbetsgivare. Dessa arbetsgivare identifierades utifrån undersökningen 2011. Enkäten 2017 ställde tre frågor till arbetsgivarna: Vad bedömer du att den nyanställda kan; Vad vill du att den nyanställda ska ha kunskap om; Vad bedömer du att den nyanställda saknar kunskap om? Varje fråga hade femton olika valmöjligheter inom områdena resurser, datorprogram, strategi och förhållande till information.

Analysen av jobbannonserna visade att termen informationskompetens aldrig efterfrågades, inte ens för bibliotekarier. När både ämnesorden och gruppen vidgats fann vi att 19% av annonserna efterfrågade kompetens inom informationssökning.

Arbetsgivarna fann sina alumner kompetenta inom området söka och finna men att de brast i bl.a. kritiskt tänkande och planering. Head fann i sin studie att arbetsgivarna ansåg alumnerna vara låsta vid sina datorer och att de inte sökte i arkiv eller frågade sina kollegor.

Undersökningen är liten men resultatet är intressant och går i linje med tidigare forskning. Ska arbetsgivare få största nytta av sina nyanställda och nyutexaminerade anställda måste de få bra informationskompetens med sig ut i arbetslivet. Det betyder att de lärare som beställer undervisning i informationssökning från biblioteket behöver ha ett bredare grepp än enbart den egna kursen. Det betyder också att programmen behöver, tillsammans med den kompetenta kontaktbibliotekarien, ta fram en plan för programmet. En plan för att den examinerade studenten ska ha en

informationskompetens som inte bara är för examen utan också för det kommande och skiftande arbetslivet. Detta är ett arbete för fakultet och bibliotek i samverkan.

Referenser

Axelsson, Marie-Louise, Brage, Christina, Gustafsson Åman, Kajsa, Öström, Magdalena (2017) Mind the Gap! Academic information literacy vs workforce information literacy. I: ICERI2017 Proceedings, 10th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain. 16-18 November, 2017, Seville: IATED , 2017.
<https://library.iated.org/view/AXELSSON2017MIN>

Brage, Christina, Axelsson, Marie-Louise, Åman, Kajsa Gustafsson, Rosell, Michael, Westerlund, Joakim, Magdalena Öström (2012) The transition of academic information literacy into workplace information literacy: A challenge ahead. I: ICERI2012 Proceedings, 5th International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid, Spain. 19-21 November, 2012, Madrid: IATED , 2012, 5642-5648 s.
<https://library.iated.org/view/BRAGE2012TRA>

Bruce, Christine (1997) The Seven Faces of Information Literacy. Adelaide : Aulib Press

Cheuk, Bonnie (2008) Delivering Business Value through Information Literacy in the Workplace. Libri: International Journal of Libraries & Information Services, 58, 3 pp. 137-143

Head, Alison (2013) What information competencies matter in today's workplace? Library & Information Research, 37, 114, pp. 74-104

WRITING-TO-ENGAGE PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION

Claire Hogarth (claire.hogarth@oru.se)

Faculty teaching in the first and second cycle report that students preparing to write the degree project essay (det självständiga arbetet) do not have the writing and critical thinking skills needed for research writing. This presentation explores this problem area from the perspective of the psychology of written composition, which is based on the premise that composition is a studied skill that can be deliberately supported in learning environments through explicit instruction (Bereiter & Scardamalia, 2009). Writing-to-engage pedagogy, a recent development within the writing-across-the curriculum movement, applies this premise to university teaching and curriculum planning. It aims to help students acquire the competencies of expert writers in disciplinary contexts by teaching reflective processes through writing activities (Bean, 2011). This presentation evaluates the relevancy writing-to-engage pedagogy to higher education in Sweden through an exploratory discussion of its premises and curricular objectives. How might writing-to-engage pedagogy help faculty across the disciplines support learning objectives associated with critical thinking, inquiry, and communicative ability? How might it help them create stimulating learning environments, promote active learning, and work toward the goal of widened participation (breddat deltagande)? Results will clarify the role that writing-to-engage pedagogy could play in quality enhancement and faculty development. The presentation will conclude with a brief description of an educational developmental project currently underway at the Academic Development Centre of Örebro University.

References

Bean, J. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2009). *The Psychology of Written Composition*. New York & London: Routledge.

I DEN VÄNLIGA LIKGILTIGHETENS HÄGN – UNDERVISNINGSSKRIVANDETS FÖRUTSÄTTNINGAR

Maria Wester (maria.wester@umu.se),
Mona Fjellström (mona.fjellstrom@umu.se)

Syftet med presentationen är att presentera och diskutera förutsättningarna för universitetslärares skrivande om och för sin undervisning. I nationella såväl som lokala policydokument och regelverk uttrycks förväntningar om att lärare ska problematisera, utforska och dokumentera sin undervisning; förväntningar om ett *akademiskt lärarskap* (ESG, 2015; Ryegård, 2013; SUHF, 2017; UKÄ, 2016; Winka, 2017). Trots att skrivande är en central aspekt i den akademiska skickligheten så är skolningen in i det akademiska skrivandet oftast informell och oreflekterad och sker framför allt antingen enligt mästare-lärling-koncept eller autodidaktiskt. I en studie av akademiskt skrivande kom Sword fram till att endast 15 % av deltagarna hade någon formell utbildning i akademiskt skrivande (Sword, 2017). Swords studier visar en bild av skrivandet som en traderad, praktisk och ensam verksamhet. I andra studier har lärare beskrivit upplevelser av skrivande med ord som skuld, uppgivenhet, frustration och ångest (Grant, 2000; 2006). Ytterst få studier belyser dock det specifika i att skriva om eller för undervisning och vilka utmaningar det kan innebära för lärare som har utvecklat sitt akademiska skrivande inom en annan disciplin än pedagogik eller utbildningsvetenskap.

Vid Umeå universitet har det sedan 2011 erbjudits en högskolepedagogisk kurs, *Att skriva om och för undervisning*. Kursen ger lärare stöd för att dokumentera något de studerat i sin undervisning eller för att producera undervisningsmaterial. Deltagarna får också möjlighet att utveckla sitt akademiska skrivande och att meritera sig pedagogiskt. Totalt har fem kurser genomförts och 41 deltagare från många olika discipliner har fullföljt kursen. Under 2013 inledde vi en studie som skulle fördjupa vår förståelse för lärares drivkrafter, behov och utmaningar i skrivandet om undervisning. Studien är därmed också en del i vårt eget akademiska lärarskap.

Studien utformades för att besvara följande forskningsfrågor:

- Vilka attityder möter lärare som vill skriva om undervisning på sin institution?
- Vilka förutsättningar har de för sitt skrivande om undervisning?
- Vilket stöd vill de ha för sitt skrivande?
- Vad har kursen inneburit för deras skrivande?

Via enkäter, fokusgruppsintervjuer och kursutvärderingar har vi inhämtat kvantitativa och kvalitativa data från 30 av de deltagare som genomgått kursen. Våra data har analyserats innehållsligt utifrån en förståelseinriktad ansats inriktad på att synliggöra bärande teman och eventuella kontraster i informanternas utsagor.

Resultaten visar att skrivande om och för undervisning försiggår ensamt, osett och i tystnad. De visar också att lärarna upplever stor osäkerhet inför det de upplever som annorlunda skrivande. Den kvalitativa analysen har utmynnat i fem teman som har fått beskriva deltagarnas berättelser: ett positivt vakuum, ensamhet på sidan om, på okända vägar, att möta andra samt självinsikter och framtidsutsikter. Studien visar att ett akademiskt lärarskap innebär nya och komplexa skrivutmaningar även för erfarna akademiska skribenter. Baserat på resultaten presenterar vi några förslag på hur högskolelärares skrivande om och för undervisning kan stödjas.

SAMVERKANSFORSKNING, EN VÄG FÖR AKADEMISKT LÄRANDE I SAMVERKAN MED OMGIVANDE SAMHÄLLE

Lena Nilsson (lena.a.nilsson@hv.se)

Bakgrund

I en barn- och ungdomsvetenskaplig forskningsmiljö används samverkansforskning för att undersöka och lära tillsammans med aktörer som arbetar för barns och ungdomars lärande, utveckling, hälsa och livsvillkor. Den modell för samverkansforskning som används bygger på gemensamt ansvar och finansiering (egen referens, 2018). Modellen är inspirerad av det mångfacetterade begreppet aktionsforskning vars syfte är såväl gemensamt lärande som en demokratisering av forskning och kunskapande och en väg att åstadkomma hållbar utveckling (Herr & Anderson, 2015; Gunnarsson m fl, 2016). Forskningen sker med och inte på praktiker.

Syfte

Samverkansforskning omnämns i allmänhet som ett sätt att utifrån praktikers lokala kunskap både formulera handlingskunskap som kan användas för att förändra verksamheter och formulera vetenskaplig kunskap för generell teoribildning. Däremot är det mindre undersökt och omtalat om och hur samverkansforskning kan förändra högskolans undervisning. Bidragets syfte är att problematisera och undersöka hur samverkansforskning tillsammans med verksamheter inom områden som högskolan utbildar för kan användas som verktyg för att utveckla högskolans undervisning.

Metod

I den aktuella forskningsmiljön genomförs ett tjugotal projekt med samverkansforskning som ansats varav några är avslutade. Deltagande forskare har bakgrund i olika vetenskapliga discipliner vilket innebär att projekten utgår från olika teoretiska grundantaganden. Den ”barn – eller ungdomsverksamhet” som upplever problem eller förändringsbehov som man vill utforska tillsammans med forskare kontaktar högskolan. Övergripande ramar fastställs och avtal tecknas. Frågeformulering och hur datainsamling ska gå till avgörs i dialog (Herr & Anderson, 2015). Data kan insamlas med t ex dialogmöten, intervjuer, forskningscirkclar, enkäter, bildokumentation. Reflekterande analys görs gemensamt (Kemmis & Wilkinson, 1998). Resultatet återförs och sprids till den samverkande verksamheten samt presenteras i relevant tidskrift (egen referens, 2018).

Resultat och diskussion

Resultaten av projekt som genomförts enligt ovan beskrivna metoder har mottagits med stort intresse från verksamheterna. De har presenterats och diskuterats på olika nivåer. En risk med arbetssättet kan vara att forskningen blir ett top down projekt, att praktikerna inte får tillräckligt med tid för projektet eller är upptagna med konkurrerande projekt (Herr & Anderson, 2015). Det är viktigt att man har ledningen med sig men att man inte blir för styrd, t ex att utfallet är bestämt i förväg (jfr Börjesson, 2011).

Eftersom aktionsforskning syftar till lärande för både deltagande praktiker och forskare som oftast är lärare i högskolan kan aktionsforskning vara ett verktyg för högskolans utveckling av undervisning. Aktionsforskning ska bygga både local knowledge (Herr & Anderson, 2015) och vetenskaplig kunskap som är användbar för alla parter. Resultaten har varit användbara för lokala praktiker. Det talar för

att praktisk kunskap har prioriterats (Svensson m fl, 2007). Resultaten har i mindre utsträckning använts för högskolans utveckling av undervisning. Vi behöver ställa nya frågor tillsammans med praktiker om hur samverkansforskning kan användas för att utveckla högskolans undervisning beträffande teori, arbetssätt och examensarbeten. Det kan bidra till den spiral av ömsesidigt lärande som är ett kännetecken för aktionsforskning (Kemmis & Wilkinson, 1998).

Referenser

Börjesson, S. (2011). Collaborative Research for Sustainable Learning: The Case of Developing Innovation Capabilities at Volvo Cars. *Action Learning: Research and Practice*. 8 (3), 187-209.

Gunnarsson, E., Hansen, H. P., Nielsen, B. S. & Sriskandarajah, N. (red.) (2016). *Action research for democracy*. New York: Routledge.

Herr, K. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. Los Angeles: Sage.

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. I B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks: *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.

Svensson, L., Ellström, P-E., & Brulin, G. (2007). Introduction on interactive research. *International Journal of Action Research* 3(3), 233-249

SJÄLVVÄRDERING I HÖGRE UTBILDNING – MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR

Therese Asplund (therese.asplund@liu.se)

I den högskolepedagogiska pedagogiken är frågor som rör generisk kompetens centrala. Den svenska Högskoleförordningen anger att studenten ska nå kurs – och programmål avseende "Kunskap och förståelse", "Färdighet och förmåga", samt "Värderingsförmåga och förhållningssätt". Lärandemål ska därmed vara av både ämnesspecifik men också av mer generisk karaktär. Sådana generiska kompetenser kunskaper kan handla om kommunikationsförmåga, analytiska färdigheter, kritisk förmåga, bedömning vid informationssökning, samarbete i grupp, problemlösningförmåga, samt förmåga att planera sin tid (Hesslefors mfl, 2010). I det högskolepedagogiska arbetet med livslångt lärande och generiska kunskaper, färdigheter, kompetenser och förmågor, höjs fler och fler röster kring användningen av självvärderingar (se tex Gadbury-Amyot mfl, 2015; Hewitt, 2015; Panadero mfl, 2017). Många menar att självvärderingar inte bara positivt påverkar studenternas läroprocesser och metakognitiva reflektioner utan också inverkar positivt på studenternas prestation. Gas mfl (2016) poängterar dock vikten av återkoppling i samband med studentens självvärdering. Författarna menar att återkoppling hjälper studenterna att uppfylla kriterier, utvecklas och förbättra lärandet.

Hösten 2017 designade samt genomförde vi på Miljövetarprogrammet, Linköpings Universitet, en läraaktivitet med fokus på studenternas självvärdering i kombination med individuell formativ återkoppling. Denna presentation tar upp centrala delar i denna process:

1. Sammanfattning av litteraturen kring självvärderingar – dess möjligheter och utmaningar
2. Applicering av litteratur och design av kursmoment om studenters självvärdering på Miljövetarprogrammet, Linköpings Universitet
3. Analys av studenternas erfarenheter av självvärdering i kombination med individuell återkoppling. Analysen pekar på vikten av konstruktiv feedback från läraren.
4. Slutdiskussion: Självvärderingens roll i den högskolepedagogiska praktiken och i uppdraget att utveckla självständiga, reflekterande och kritiskt tänkande studenter.

Referenser

- Gadbury-Amyot, C.C., Woldt, J.L., Siruta-Austin, K.J., 2015. Self-Assessment: A Review of the Literature and Pedagogical Strategies for Its Promotion in Dental Education. *Journal of dental hygiene: JDH* 89(6), pp. 357-364
- Gas, B.L., Buckarma, E.H., Mohan, M., Pandian, T.K., Farley, D.R., 2016. Objective Assessment of General Surgery Residents Followed by Remediation. *Journal of Surgical Education* 73(6), pp. e71-e76
- Hesslefors, E., Carle, J., Engberg, H. 2015. BOLOGNAPERSPEKTIV. Om progressionslinjer inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet.
- Hewitt, M.P., 2015. Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Music Performance of Secondary-Level Band Students. *Journal of Research in Music Education* 63(3), pp. 298-313
- Panadero, E., Jonsson, A., Botella, J., 2017. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review* 22, pp. 74-98

INTRODUCTION TO TEACHING – A SHORT COURSE WITH THE AIM TO BUILD PEDAGOGIC CONFIDENCE IN PHDS AND POST-DOCS

Jörgen Bengtsson (jorgen.bengtsson@farmbio.uu.se),
Henrik Johansson (henrik.johansson@neuro.uu.se),
Ulf Holmbäck (ulf.holmback@pubcare.uu.se)

Introduction

PhD students often get involved in teaching early in their research career with little or no pedagogical education or training. They need pedagogical tools and confidence to help them create a good learning environment. Although the University offers a five-week academic teacher training course, it is not always possible for PhD students to allocate such time to attend this course. Also, it may be an advantage to also have some teaching experience before attending this more extensive course.

Aim

The aim was to create a short introductory course to teaching for PhD students and post-docs with no or little pedagogic training with the overall goal to instill confidence in teaching situation.

Method

The three-day course was based on a “flipped classroom approach”: The participants received material to read before the first meeting and were also to create a short online presentation. The first two days consisted of group activities and discussions on methods to activate students, reflective teaching and e-learning tools. During the following three weeks the participants performed pair-wise observations of an experienced teacher during a lecture, seminar or laboratory work, wrote a reflective report, and read the other participants’ reflective reports. After these weeks, at the third day of the course, the reports were discussed in groups and the participants filled in a course evaluation. A long-term evaluation was sent to the participants six months after the course.

Results

Forty-four participants (34 PhD-students and ten post-docs) completed the course (two courses in 2017 and one course in 2018), thirty-five answered the course evaluation. Seventy-five percent of the participants reported that they felt more in control of their upcoming teaching sessions. A majority of the participants reported that the most relevant thing they had learnt was the importance of reflective teaching.

Sixteen participants of 28 (from the 2017 courses) answered the long-term evaluation. The importance of reflection was confirmed. In addition, the importance of a good preparation was also stressed in several comments. Many participants have or will implement reflective teaching as well as tools to activate students (e.g. clickers and padlet).

Conclusion

Our results indicate that a short introductory course can give PhDs and post-docs pedagogic confidence in their upcoming teaching. The evaluations indicate that the participants have started to reflect about their teaching, which in our opinion will benefit the students’ learning.

References

Armstrong DK, Asselin ME. Supporting Faculty During Pedagogical Change Through Reflective Teaching Practice: An Innovative Approach. *Nurs Educ Perspect*. 2017 Nov/Dec;38(6):354-357

Nguyen QD, Fernandez N, Karsenti T, Charlin B. What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Med Educ*. 2014 Dec;48(12):1176-89.

Hew KF, Lo CK. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC Med Educ*. 2018 Mar 15;18(1):38

Sullivan PB, Buckle A, Nicky G, Atkinson SH. Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Med Educ*. 2012 May 4;12:26.

OM KOMPLEXITETEN I ETT AKADEMISKT LÄRARSKAP FÖR HÅLLBAR UTVECKLING – ETT LÄRARPERSPEKTIV

Ola Leifler (ola.leifler@liu.se), Cecilia Enberg (cecilia.enberg@liu.se)

Enligt den svenska Högskolelagen ska svenska lärosäten "främja en hållbar utveckling som innebär att nuvarande och kommande generationer tillförsäkras en hälsosam och god miljö, ekonomisk och social välfärd och rättvisa" (Högskolelagen, kap. 1, paragraf 5). Trots att man sällan hör någon argumentera emot vikten av en hållbar utveckling, arbetar endast en fjärdedel av svenska lärosäten systematiskt med att implementera lärande för hållbar utveckling vid sina utbildningar (se UKÄ, 2017). I litteraturen beskriver bland andra O'Brien et al. (2013) och Wals & Jickling (2002) att universitetslärare måste kunna samarbeta över gränser, och arbeta med värderingar för att systematiskt kunna främja lärande för en hållbar utveckling. Hur tänker programansvariga själva kring att arbeta med lärande för en hållbar utveckling? Vi ställde oss den frågan i en studie av 15 utbildningsprogram vid Institutionen för ekonomisk och industriell utveckling vid Linköpings universitet där vi i grupper diskuterade hur programansvariga såg på och jobbade med lärande för hållbar utveckling vid sina respektive program, och studerade hur programplanerna var utformade.

Programansvariga visar ambivalens kring att arbeta med samhällsutmaningar: det är lovt men verkar kräva en allmänbildning kring samhällsproblem som de inte känner att de har. Därför ser de en risk att utbildningen kan bli oseriös. Man beskriver att respektive disciplin ger legitimitet åt undervisningen och trygghet för lärarna, även för program som specifikt har en miljötillämpning. Man är inte avvisande till arbete med lärande för en hållbar utveckling, men ser inte varför eller hur det skulle kräva en omställning av utbildningsprogrammen. De flesta utbildningsprogram har ett explicit fokus på att utbilda för en yrkesroll, där "anställningsbarhet" och "att bidra till utvecklingen" anges som viktigt – inte att bidra till att lösa samhällsutmaningar. Däremot indikerar programansvariga att de tar till sig av vad arbetsgivare, forskningsfinansiärer och studenter tycker, och att de vill att man ska fokusera tydligare på större samhällsutmaningar i sin verksamhet.

Lärandemål kopplade till kompetenser som i litteraturen betecknas viktiga vid lärande för en hållbar utveckling finns för ett fåtal utbildningsprogram, främst ingenjörsutbildningar. Generellt saknas dock tankar om progression för att lära sig arbeta över disciplinära gränser, arbeta med värderingar osv. Programansvariga tar upp att det finns exempel på specifika kurser där man använt samhällsrelevanta problem, men att värderingar inte är något man är bekväm med att diskutera med sina studenter.

Referenser

[UKÄ 2017] Fors, Y., et al. (2017). Universitets och högskolors arbete med att främja en hållbar utveckling: En tematisk utvärdering, del 1. Universitetskanslersämbetet.

[O'Brien et al., 2013] O'Brien, K., et al. (2013). You say you want a revolution? transforming education and capacity building in response to global change. *Environmental Science & Policy*, 28:48–59.

[Wals och Jickling, 2002] Wals, A. E. och Jickling, B. (2002). "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(2):221–232

ANALYS AV STUDENTERS UPPLEVELSE AV HINDRANDE FAKTORER FÖR UTBYTESSTUDIER

Jesper Holgersson (jesper.holgersson@his.se),
Erik Bergström (erik.bergstrom@his.se),
Joakim Kävrestad (joakim.kavrestad@his.se),
Henrik Svensson (henrik.svensson@his.se)

I Högskolan i Skövdes (HS) utvecklingsplan (Högskolan i Skövde, 2017) framhålls vikten av att samtliga utbildningsprogram skall erbjuda möjligheter till utbytesstudier. Historiskt sett har antalet utresande vid HS varit lågt samtidigt som fakta som belyser varför så är fallet främst har baserats på enskilda studenters upplevelser av nominerings- och antagningsprocesser. Dock saknas en mer enhetlig och generaliserbar vy av hur olika funktioner på HS rörande utbytesstudier upplevs, både av studenter som genomfört utbytesstudier samt av studenter som varit nominerade men valt att inte genomföra utbytesstudier.

Den frågeställning som adresserats är: vilka hinder finns för studenter som vill genomföra utbytesstudier? Den metod som tillämpats är en enkät som skickats ut till samtliga studenter som varit nominerade för utbytesstudier under 2017. Enkäten har baserats på en Likert-skala (Bryman och Nilsson) som kombinerats med fritextsvar.

Totalt har 20 studenter från olika utbildningsprogram besvarat enkäten. Studien visar att studenterna rent generellt är nöjda med HS administrativa funktioner vilket också är den kanal som oftast utnyttjas. Andra administrativa funktioner såsom programansvariga och ämnesföreträdare upplevs olika av studenterna beroende på vilket ämnesområde som berörs.

Studenterna redovisar ett antal huvudsakliga skäl som hindrar eller försvårar utbytesstudier. 1) Det läggs ett alltför stort ansvar på studenten i att identifiera kurser som denne är behörig till och som inte överlappar med kurser som läses vid det egna lärosätet. Detta innefattar även val av kurser som skall motsvara obligatoriska kurser på hemmaplan som i sin tur ligger som förkunskapskrav för framtida kurser inom utbildning, såsom examensarbeten. 2) Avsaknad av utbytesavtal med specifika länder samt svårighet att identifiera avtal med lärosäten som matchar studentens utbildningsprofil vid det egna lärosätet upplevs likaså som ett hinder för flertalet studenter. 3) Vidare uppger studenterna att det i många fall är svårt att ta till sig information på olika lärosätens hemsidor för att identifiera passande kurser eftersom den information som finns att tillgå upplevs som mycket heterogen och därmed både svårtolkad och svårnavigerad. Detta kan jämföras mot hur svenska lärosäten publicerar information om kurser vilket av studenterna upplevs som mer enhetligt och standardiserat vilket i sin tur gör olika kurser enklare att jämföra.

Något som efterfrågas av många studenter som varit nominerade för utbytesstudier men som i slutändan valt att inte resa är "utbytesstudie-charter" där det finns färdiga kurspaket som är granskade och validerade av HS. Även önskemål om mer standardiserade paket för boende och andra praktiska frågor efterfrågas av studenterna.

Den information som enkätstudien har lyft fram har i första hand visat på att HS administrativa funktioner för utbytesstudier fungerar tillfredställande. Likaså verifierar enkätstudien de hypoteser

som funnits rörande hindrande faktorer för utbytesstudier i de flesta fall stämmer: osäkerhet kring val av kurser och en oro för hur utbytesstudier kommer att påverka framtida studier på hemmaplan är stora orosmoment som kan få studenter att avstå från utbytesstudier trots ett initialt intresse för sådana.

Referenser

Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). Samhällsvetenskapliga metoder. Malmö: Liber.

Högskolan i Skövde. (2017). Utvecklingsplan. Skövde

ERFARENHETER, LÄRDOMAR OCH EFFEKTER MED GRÄNSÖVERSKRIDANDE ARBETE FÖR UTBYTESSTUDIER

Erik Bergström (erik.bergstrom@his.se), Jesper Holgersson (jesper.holgersson@his.se), Joakim Kävrestad (joakim.kavrestad@his.se), Sanna Larsson (sanna.larsson@his.se), Frida Lindgren (frida.lindgren@his.se), Paul Mandl (paul.mandl@his.se), Louise Persson (louise.persson@his.se), Henrik Svensson (henrik.svensson@his.se)

I Högskolan i Skövdes (HS) nuvarande utvecklingsplan beskrivs att samtliga utbildningsprogram som ges vid lärosätet skall erbjuda möjligheter till studier utomlands. Som en konsekvens har en strategisk satsning för att stimulera en ökad mobilitet vid HS initierats genom att Institutionen för informationsteknologi (IIT) tillsammans med verksamhetsstödet har deltagit i ett UHR-projekt med fokus på vägledningsprocessen i samband med mobilitet.

Projektet har pågått under 18 månader och ett 10-tal deltagare som representerar de flesta roller som är involverade i internationaliseringsarbetet på IIT och verksamhetsstödet har ingått. Projektet har bedrivits främst som en serie av workshoppar där parallell datainsamling har skett med hjälp av intervjuer och enkätstudier.

I detta bidrag vill vi visa några av de mål som projektet fokuserat på samt syftet med dessa. Projektet har haft följande mål:

- Identifiera minst tre partnerlärosäten som passar varje utbildningsprogram - Målet syftar till att kartlägga både existerande och nya partnerlärosäte för att på så sätt sänka tröskeln för studenter som är intresserade av utbyte, men som har svårt att hitta lämpliga alternativ.
- Tydliggöra roll- och ansvarsfördelning i mobilitetsprocessen - Detta mål syftar till att utforma processbeskrivningar för att tydliggöra roll- och ansvarsfördelning kring utresandeprocessen för programansvarig, ämnesföreträdare, internationell koordinator, studie- och karriärvägledaren, studenten och partnerlärosätet. Även kommunikationsaspekter och studentperspektiv beaktas i detta mål.
- Skapa adekvat vägledning och informationsinsatser gentemot studenterna - Syftet med målet är att utveckla, strukturera och systematisera informationsvägar och kommunikation mellan vägledning, programansvarig, partnerlärosäte och studenter.
- Identifiera och utvärdera nyckelfaktorerna för att förbättra stödet till studenterna, undanröja hinder i mobilitetsprocessen samt underlätta programansvarigas och studie- och karriärvägledarnas arbete med utresande studenter - Målet är att identifiera och utvärdera nyckelfaktorer som hindrar mobilitet som kan spridas internt på HS samt externt för att i förlängningen öka mobiliteten bland Sveriges studenter.
- Se till att samtliga kandidatprogram på IIT har en termin avsatt för utlandsstudier och undanröja de hinder som finns i befintliga programstrukturer - Syftet är att göra det enklare för studenter att under sin ordinarie studietid genomföra utbytesstudier utan att deras studier vid HS blir drabbade av förkunskapsstrukturer som hindrar fortsatta studier vid hemkomst.

- I studien inkludera de studenter som har varit intresserade eller sökt utbytesstudier men som inte kommit iväg på utbyte - Syftet är att skapa en god översikt över vilka skäl denna studentkategori har haft för att avstå utbytesstudier för att på så vis kunna förbättra existerande processer för utbytesstudier och därmed minimera risken att intresserade studenter väljer att avstå från utbytesstudier.

Vid projektets avslut analyserades projektets direkta och indirekta interorganisatoriska effekter tillsammans med aktuell statistik för de studenter som under 2017 nominerats för utbytesstudier. En uppenbar effekt av projektets arbete är att antalet studenter som 2017 vid IIT nominerats för utbytesstudier ökat kraftigt. Likaså observeras ökade kunskaper om processen kring utbytesstudier och ett förbättrat studentperspektiv och bättre kunskaper om studenternas upplevelse av nomineringsprocessen.

Under presentation vill vi visa upp fler detaljer från vår analys samt hur vi planerar att arbeta vidare med de resultat vi fått fram i projektet.

ERFARENHETSUTBYTE: INFÖRANDE AV DIGITALA EXAMINATIONER

Agneta Brav (agneta.brav@mdh.se)

I MDHs nyligen framskrivna handlingsplan för digitalisering (Mälardalens högskola 2016/2437 mars 2018) är syftet att nå visionen om "Ett starkt MDH – den samproducerande högskolan". I fokus står att studenterna ska förberedas för sitt framtida arbetsliv där digitalisering blir allt viktigare (SOU 2016:89, Temarapport 2016:4). Som en del av detta pågår nu ett pilotprojekt för införande av digitala examinationer. Vi har tagit del av utredning av fördelar och problematik vid införande av digitala examinationer (Brenner & Sandström, 2015). Vi önskar erfarenhetsutbyte med lärosäten som infört eller står inför att införa detsamma.

Bakgrund

Övergång från papperstentor till digitala examinationer kräver att många aspekter beaktas. Inte minst administrativt, pedagogiskt ur såväl lärares som studenters lärperspektiv. Dessutom kan tillkomma en förändringsobenägenhet och negativa attityder hos vissa lärare som kan försvåra genomförandet. Det finns dock eldsjälar som brinner för denna oundvikliga utveckling som möjligen kan väga upp och inspirera dem som åtminstone till en början kan vara motsträviga. I detta erfarenhetsutbyte bortses helt från implementering och ITtekniska lösningar även om dessa naturligtvis är oerhört viktiga i sammanhanget.

Diskussionsfrågor

- Vad kan man kräva av ett digitalt examinationssystem?
- Behöver man prioritera lärarens, studentens och/eller administrativt perspektiv?
- Behöver upphandlingskriterier utformas utifrån den prioritering man valt?
- Lånedatorer kontra "bring your own device" (BYOD)?
- Hur utnyttja digitaliseringen för att utveckla nya examinationsformer?
- Vilka är de största fördelarna vid införande av digitala examinationer?
- Vilka är eventuella svårigheter vid införande av digital examination?
- Hur överbrygga dessa eventuella svårigheter?
- Framtidsvision: kommer digitala examinationer att vara den dominerande examinationsformen inom 3 år?

Finns intresse för fortsatt diskussion/samarbete kring digital examination?

Referenser

Brenner, M & Sandström H: SUNET-Inkubator Slutrapport 2015. Datoriserad tentamen.

Mälardalens högskola 2016:2437 Handlingsplan för digitalisering

SOU 2016:89 För digitalisering i tiden

Temarapport 2016:4 Den högre utbildningens roll i en digital tid

STUDENTS' ATTITUDES CONCERNING WIKIPEDIA – QUICK FACTS OR COLLABORATIVE WRITING?

Christophe Premat (christophe.premat@su.se)

Source criticism is a strong challenge in higher education as many students do not pay sufficient attention to the diversity of sources, they want quick facts that they can reuse. By not being able to distinguish the quality of texts on the net, they clip and paste sentences that they collect in different documents. It is not possible to substitute academic learning with patch-writing strategies (Pecorari, 2015). Many students perceive themselves as illegitimate writers as they have to learn the content of the field as well as a more general academic practice on how to write an essay or formulate adequate answers to academic assignments (Eklund, Sköldvall, 2015).

The case of Wikipedia is interesting as many students use this immediate information that they find on Internet (Tkacz, 2015). Wikipedia is a collaborative platform (O'Sullivan, 2009) with many facts that students find it difficult to quote. Consequently, it is important to collect information on their attitudes to be able to see if there are any common strategies that students have. In order to define these strategies, it can be appropriate to ask students to work with Wikipedia articles and evaluate the information that they find. An experiment has been made in 2018 in a class of French as a foreign language at Stockholm University where students were asked to work with some articles of Wikipedia. Students had to learn basic facts by using the information contained in those pages. The inclusion of questions on sources was interesting to analyse students' attitudes. Some of them reacted vis-à-vis the content of the articles whereas other students commented the format of Wikipedia as a generic source for facts. In this perspective, the analysis of sources is the first step to acquire a mode of critical thinking in the Academy (Davies, 2013).

The article aims at studying these reactions to see how the students in a foreign language might use and reflect about a source that they immediately meet when they look for empirical facts, figures or references on the Net. The results of this empirical investigation conducted during Spring 2018 will be presented. The second purpose would be to see whether students could possibly use collaborative strategies as learning tools (Kalin, 2012) in order to avoid plagiarism (Chankova, 2017). Should the Academy pay more attention to Wikipedia sources or consider them as a form of poor and quick knowledge? Are there any recommendations that can be delivered so that a better understanding of sources can help to avoid plagiarism? Last but not least, can this study based on quick facts be applied to formal knowledge?

References

- Chankova, M. (July 2017). "Dealing with Students' Plagiarism Pre-emptively Through Teaching Proper Information Exploitation", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 11, n. 2: article 4, <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110204>
- Davies, M. (2013). "Critical thinking and the disciplines reconsidered", *Higher Education Research & Development*, 32:4: 529-544.
- Eklund Heinonen, M., Sköldvall, K. (2015). "Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande", *Högre utbildning*, vol. 5, nr. 2: 133-138.

Kalin, J. (2012). "Doing What Comes Naturally? Student Perceptions and Use of Collaborative Technologies". *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 6, n. 1: <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2012.060110>

O'Sullivan, D. (2009). *Wikipedia: a new community of practice?* Farnham: AshgateTkacz, N. (2015). *Wikipedia and the politics of openness*. Chicago: University of Chicago Press.

Pecorari, D. (2015). "Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case?", *Journal of Second Language Writing*, 30: 94-99.

HJÄRNKOLL OCH GENERELLA FÄRDIGHETER PÅ FOLKHÄLSOPROGRAMMET, MÄLARDALENS HÖGSKOLA

Marina Bergman (marina.bergman@mdh.se)

Jag arbetar som pedagogisk utvecklare på MDH och har arbetat med studenter och "studieteknik" i 15 år.

I examensmålen på alla utbildningar ingår flera generella färdigheter som det är tänkt att studenterna ska ha tillägnat sig under sin studietid – som att planera, samarbeta, arbeta självständigt, presentera muntligt, diskutera mm. Jag funderar ofta på vilka förutsättningar, vilka kunskaper vi ger våra studenter kring dessa färdigheter så att de kan bli bra på dem. I många fall är de en förutsättning för att klara studierna i sig.

Folkhälsoprogrammet på MDH vill säkerställa att examensmålen uppfylls och också öka genomströmningen på programmet. De kontaktade mig för ett par år sedan och ville diskutera hur de på ett naturligt sätt kunde stärka upp dessa generella färdigheter i undervisningen och ge studenterna goda förutsättningar att klara sin utbildning. (Akademiskt skrivande låg utanför denna struktur.) Deras fokus låg på dessa färdigheter:

- Förmåga att planera sina studier.
- Förmåga att reflektera över sitt lärande – och vad som påverkar att jag lär.
- Förmåga att förstå sin egen kompetens.
- Förmåga att kommunicera sin egen kompetens.
- Förmåga att samarbeta med andra – självkännedom - förstå olikheters styrkor.
- Förmåga att söka, kritiskt granska, analysera och värdera information.
- Förmåga att arbeta självständigt.

Tillsammans utvecklades en modell/struktur där dessa generella färdigheter nu är ett naturligt inslag på utbildningen och där de integreras på befintliga kurser. Under första året håller jag i 6-8 moment i form av föreläsningar och workshops och vissa delar examineras. Litteratur är:

Bergman, M. & Israelsson, B-M. (2015). *Att studera på högskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Under år två och tre återkommer en reflekterande övning kring den egna kompetensutvecklingen och i termin sex sys allt ihop då studenterna i en workshop arbetar med sin personliga profil – synliggör sin kompetens.

Jag vill dela med mig av detta exempel och höra hur andra lärosäten gör för att stärka de generella färdigheterna – vilka är fler än att analysera och det akademiska skrivandet.

Vilka förutsättningar, kunskaper ger vi våra studenter så att de kan bli bra på att samarbeta, planera arbeta självständigt, diskutera, göra muntliga presentationer osv?

Referenser

Bergman, M. & Israelsson, B-M. (2015). *Att studera på högskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Dweck, C. (2017). *Mindset: Du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur och Kultur.

Duchworth, A. (2017). *GRIT. Konsten att inte ge upp*. Stockholm: Natur & Kultur.

Alter, A. (2017), *Irresistible. Why we can't stop checking, scrolling, clicking and watching*. London: Random house.

Hansen, A. (2017). *Hjärnstark. Hur motion stärker din hjärna*. Litauen: fitnesförlaget.

Lally, P et al. (201). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology* 2010. Vol. 40, No 6, 998-1009.

ANVÄNDNING AV KONTEXTBASERAD MIKROTRÄNING INOM HÖGRE UTBILDNING OCH FÖR ATT PÅVERKA BETEENDEN

Marcus Nohlberg (marcus.nohlberg@his.se), Joakim Kävrestad (joakim.kavrestad@his.se), Marie Skärgård (a12marsk@student.his.se)

Detta bidrag studerar hur användbart en ny pedagogisk ansats, kontextbaserad mikroträning (CBMT), är inom två viktiga områden: Dels för att påverka vanliga användares säkerhetsmedvetenhet på Internet, men också som ett alternativ till traditionella föreläsningar på högre akademisk nivå.

Vi vet idag att användare på Internet behöver säkra lösenord och ett säkert beteende i allmänhet. Vi kan även konstatera att detta har varit en vanligt förekommande slutsats från såväl forskare som yrkesverksamma under flera år och det har kommit fram olika metoder för att göra användare med säkerhetsmedvetna. Dessa metoder inkluderar tekniska mekanismer såväl som olika utbildningsinsatser som exempelvis nanolearning. Sett till den faktiska utvecklingen är det dock tydligt att attacker som utnyttjar användarens brist på säkerhetsmedvetande alltjämt ökar. Inom pedagogisk forskning beskrivs ofta att människor i allmänhet behöver vara motiverade att lära sig för att kunna ta till sig kunskap [1,4]. CBMT tar sin ansats i just detta genom att presentera information vid det tillfälle då en användare har nytta av informationen. Detta står i kontrast till exempelvis nanolearning där information förvisso presenteras i korta sekvenser men utan hänsyn till vad användaren för tillfället gör. Att istället presentera information i en situation där den är direkt relevant för användaren bör bidra till att den blir mer meningsfull för användaren [3]. CBMT har utvecklats under flera års tid och testats i ett antal tidigare studier med positiva resultat [2,5,6].

Inom högre utbildning finns en allmän strävan efter att öka digitaliseringen och leverera mer utbildning, med lägre resurser i form av tid. Längre har distansundervisning och inspelade föreläsningar lyfts fram som ett bra alternativ, men vi har en teori att CBMT kan användas även inom högre utbildning som ett alternativt pedagogiskt grepp för att underlätta inlärning för studenter.

Den fråga vi vill adressera är "Är CBMT användbar till medvetandeträning samt i högre utbildning som ersättning för traditionella föreläsningar".

I denna presentation kommer vi visa vad CBMT är i multimedial form, hur det fungerar och visa praktiska exempel på hur den pedagogiska ansatsen kan användas, samt redovisa resultaten från två studier som utförts med hjälp av både kvalitativa och kvantitativa metoder. Mikroträningsmaterial har tagits fram i form av videoklipp som på ett kort, koncist och konkret sätt presenterar olika områden inom informationssäkerhet på 60 sekunder. Dessa har sedan utvärderats av 198 subjekt i en enkätundersökning där subjektens attityd både till materialet och till mikroträning som koncept har analyserats. Studiens resultat visar att mikroträning är en uppskattad metod för att träna och lära ut specifika områden inom informationssäkerhet. Vi kommer också redovisa resultaten från en praktisk studie med ett antal intervjuer av studenter som provat CBMT som ett alternativ till traditionella föreläsningar inom högre utbildning.

Tillsammans med ovanstående kommer vi föra en avslutande diskussion kring de för och nackdelar som finns med användandet av CBMT som generell pedagogisk metod, men också specifikt inom högre utbildning och dela med oss av erfarenheter från det långsiktiga arbete som förts inom CBMT.

Referenser

1. Hedin, A. (2006). Lärande på hög nivå. Uppsala universitet.
2. Kävrestad, J., & Nohlberg, M. (2015). Online Fraud Defence by Context Based Micro Training. In HAISA (pp. 256-264).
3. Herrington, J., & Oliver, R. (1995). Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia.
4. Knowles, M. S. (1984). Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass
5. Skärgård, M. (2017). Mikroträning som utbildningsmetod inom informationssäkerhet.
6. Werme, J. (2014). Security awareness through micro-training: An initial evaluation of a context based micro-training framework

HERKULES VID SKILJEVÄGEN – EN HERMENEUTISK KULTURANALYS AV STUDENTERS FÖRESTÄLLNINGAR OM VALMÖJLIGHETER I HÖGRE UTBILDNING

Dan Tedenljung (dan.tedenljung@mdh.se),
Monika Ringborg (monika.ringborg@edu.su.se)

Studien behandlar vägval inom högre utbildning som meningserbjudande och på vilket sätt den omgivande kulturen påverkar med utbildningen som medel. Ökad kunskap om vad som ligger bakom dessa vägval, ger viktig information som kan utveckla organisationen av utbildningen, samt det kursutbud som ges eller planeras, samt kan utveckla den pedagogik/didaktiska undervisningen, på så sätt att lärare inom universitet och högskola blir mer medvetna om vad som reproduceras och vad som öppnar upp för en mer djupgående bildning och självbildning. Detta gäller kunskapstillägnet såväl som studenternas socialisering in i en kultur som erbjuder den mening och ideal som universitet och högskola har som syfte att erbjuda, men som kan utvecklas och förändras. Utgångspunkten tas i den diskursiva socialisering som högskolestudenter genomgår på campusområdet som offentligt rum genom närläsningar av en enkätstudie (n=59). Campuskulturens narrativ hämtas från det humanistiska bildningsideal som kommer till uttryck i installationen "Herkules vid skiljevägen". En fördjupning av denna narrativ har sin utgångspunkt i åtta studenters tolkning av installationen. Studiens dispositiva arrangemang är baserat på Ricoeurs teori om narrativ och självets hermeneutik. Narrativet "högskolestudier" kan betraktas som en parallell värld som tränger in i den enskildes erfarenheter, som ersätter tolkningen inom det konkreta och riskerar att såra egots intellektuella processer, jfr Paul Ricoeurs "Le cogito blessé"). Studenternas föreställningar om vägval i högre utbildning är främst grundade i ett nyttotänkande av reduktionistisk karaktär som ställs mot den nya bildningskritisk situation som beskrivs i Charles Taylors och Amy Gutmanns syn på modern identitetspolitik. Studenternas tolkningar av installationen visar på en stark påverkan av den omgivande kulturen som har sina rötter i den grekiska antika kulturen, samt Ricoeurs begrepp Självets hermeneutik och insikten om att det kulturen gör människan kapabel blir en ambivalens inför individens längtan efter att betrakta sitt vara genom tiden utifrån en distansering av egot. Frågan uppstår om detta är i linje med det syfte den högre utbildningen i modern tid har eller om det finns ett spänningsförhållande mellan detta syfte och vad som påverkar genom traditionen, dvs den goda kulturen. Studiens relevans ligger i kritiken av högre utbildning som meningserbjudanden inom campuskulturen som offentligt rum, samt om ett budskap om den goda kulturen. Diskussionen leder in på frågan om hur kultur kan studeras som neutral tolkningsbakgrund, dvs. utan risk för stigmatisering av kulturell identitet. Förhoppningen är att studien kan visa på ett sådant exempel.

Nyckelord

högre utbildning, campuskultur, narrativ, socialisering, bildning

FORMELLA PROCESSER FÖR ATT UNDERLÄTTA STUDENTERS MOBILITET

Joakim Kävrestad (joakim.kavrestad@his.se),
Erik Bergström (erik.bergstrom@his.se),
Jesper Holgersson (jesper.holgersson@his.se),
Henrik Svensson (henrik.svensson@his.se)

Inom utbildningar som ger kandidatexamen inom teknik, naturvetenskap och data reser endast 3% av de examinerade studenterna på utbyte (Universitetskanslersämbetet, 2016), vilket är långt under EU:s mål på 20% (Universitets- och högskolerådet, 2018). På Högskolan i Skövde (HS) åkte dock bara 0,78% på utbyte under 2016. Som ett led i att öka studentmobiliteten har Institutionen för informationsteknologi (IIT) vid HS deltagit i UHR-projektet "Det akademiska värdet av mobilitet" med fokus på studievägledning och IIT:s syfte har varit att identifiera hinder för utresande och förtydliga studentperspektivet i mobilitetsprocessen. Det är ett välkänt problem inom akademien att det finns ett gap mellan förvaltning och fakultet och att detta förhindrar mobilitet (Souto-Otero, Huisman, Beerkens, Wit, & Vujić, 2013). Ett av de stora hindren vid HS och som identifierades tidigt var att det från ett studentperspektiv var otydligt vem studenterna skulle vända sig till och hur studenternas process från mobilitetstanke till utresa gick till rent praktiskt. Ytterligare framkom att programansvarigs roll i mobilitetsprocessen var otydlig, samt att programansvariga hade bristande kunskap om interna kommunikationsvägar.

För att bringa klarhet i detta tillsattes en grupp med representanter från programansvariga vid IIT, internationaliseringssamordnare, samt representanter från flera roller i HS förvaltning som är inblandade i mobilitetsprocessen. Projektgruppen fick som uppgift att etablera gemensamma processer för studentmobilitet från tre perspektiv: studentens, programansvarigas samt ett högskoleövergripande. Projektgruppen har även haft som målsättning att identifiera hinder i programstrukturer (exempelvis förkunskapshinder) samt identifiering av partnerlärosäten och hur kommunikationen med dessa partnerlärosäten skall ske i praktiken.

Projektet har genomförts under totalt 18 månader, främst i form av workshoppar med fokus på modeller för att beskriva de processer som finns eller borde finnas i verksamheten. Totalt har 11 workshoppar genomförts och de framarbetade modellerna har även validerats av en utomstående modelleringsexpert. Under våren kommer även modellerna att presenteras för alla övriga institutioner vid HS i syfte att implementera arbetssättet högskoleövergripande. Ett direkt resultat av denna arbetsprocess är att olika nyckelaktörer upplever att ansvar och rollfördelning förtydligats vilket i sin tur medfört en upplevelse av betydligt kortare och mer effektiva kommunikationsvägar: alla vet vem som skall göra vad och när.

Projektet har även resulterat i ett förbättrat studentperspektiv, vilket rent konkret innebär att studenter på ett betydligt mer lättillgängligt sätt kan få information om hur processen för utbytesstudier ser ut samt vart de kan vända sig med sina frågor. Samtidigt bidrar den interorganisatoriska samsynen över processen kring utbytesstudier till att risken för att studenter får felaktig information av berörda aktörer minimeras då rollfördelning och ansvarsområden förtydligats.

Huruvida det går att fastställa ett orsakssamband till projektet är osäkert, men antalet studenter som nominerats för utbytesstudier har ökat kraftigt på IIT under 2017. Från projektstart är den totala ökningen 49% och innefattar flera utbildningsprogram som innan projektets genomförande haft inga eller få studenter som varit intresserade av utbytesstudier.

På presentationen kommer vi att redovisa resultaten av projektet mer i detalj och även förevisa de tre generiska modellerna eftersom dessa kan användas av andra lärosäten som behöver klargöra roller, informationsflöden och processer kring mobilitet.

Referenser

Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., Wit, H. d., & Vujić, S. (2013). Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77.
doi:10.3102/0013189X12466696

Universitets- och högskolerådet. (2018). Eurostudent VI - studentmobilitet. Retrieved from https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/lika-mojligheter/eurostudent/eurostudent-vi-studentmobilitet-20180131.pdf

Universitetskanslersämbetet. (2016). Internationell studentmobilitet i högskolan 2015/16. Retrieved from <http://www.uka.se/om-oss/publikationer--beslut/statistiska-meddelanden/statistiska-meddelanden/2016-12-08-internationell-studentmobilitet-i-hogskolan-2015-16.html>

KÖNSIDENTITET – DEALBREAKERS VID UTBILDNINGSVÄL

Joakim Kävrestad (joakim.kavrestad@his.se),

Johan Zaxmy (johan.zaxmy@his.se),

Dennis Modig (dennis.modig@his.se)

Nätverks och systemadministration (NSA) är en teknisk IT utbildning som traditionellt sett haft en homogen studentgrupp, med nästan uteslutande manliga studenter. Det finns dock ett mål från Högskolelagen om att aktörer inom högre utbildning ska arbeta för en breddad rekrytering till högre utbildning och därmed med diversifierade studentgrupper (Sveriges Riksdag, 2018). Vidare finns det flera studier som påvisar att dynamiken i en grupp förbättras om den är mer diversifierad och detta ensamt är en anledning att bland annat sträva efter en jämnare könsfördelning (Curşeu et al. 2017; Curşeu & Sari, 2015; Hansen et al., 2015). För att arbeta vidare med att uppnå en jämnare könsfördelning på NSA-utbildningen har en enkätstudie bland studenterna i årskurs ett utförts. Syftet att kartlägga om det finns några skillnader mellan könen avseenden hur de upplever utbildningen och vilka aspekter de värderar högst vid valet av utbildning. Vi har valt att fokusera på befintliga studenter inom utbildningen i årskurs ett då den studentgruppen har ca 10 % kvinnliga studenter.

Med studiens resultat hoppas vi kunna identifiera skillnader i vilka aspekter som är viktiga för studenter av olika kön när de väljer utbildning samt strukturer i utbildningen som bidrar till en snedvriden könsfördelning. Vi kan senare arbeta vidare med de problem vi identifierar och förhoppningsvis uppnå en jämnare könsfördelning på utbildningen.

Enkäten skickades till 59 studenter på utbildningen, varav 21 svarade. Av dem angav 14 att de identifierade sig som män och 6 att de identifierade sig som kvinnor. En person angav annat/vill ej uppge på frågan, detta svar har tagits bort från analysen då syftet är att se skillnader i svaren mellan män och kvinnor. I första delen av enkäten fick de svarande rangordna vilka av åtta egenskaper de värderade högst när de valde utbildning. Generellt så värderade alla svarande möjligheter till jobb, intresse för området och kunniga lärare högt. Den skillnad som kunde observeras mellan könen var dock att de kvinnliga svarande rankade möjligheterna till jobb högre än de manliga svarande. Samtliga kvinnliga sökande rankade möjligheten till jobb som den viktigaste eller näst viktigaste aspekten, svaren från männen var mer varierande. 71 % av de manliga svarande att "området är intressant" som den viktigaste aspekten där svaren från de kvinnliga deltagarna var mer spretiga.

Deltagarna fick sedan svara på hur de upplevde utbildningen. Här observerades skillnader mellan hur män och kvinnor bedömde hur deras förkunskaper påverkade deras möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen. Sammantaget svarade kvinnorna i högre grad att de saknat förkunskaper och därför haft svårt att tillgodogöra sig utbildningen. Något som stärker bilden att kvinnor valt utbildningen för att den leder till jobb i högre grad än de manliga svarande.

Samtantaget visar enkäten att de män och kvinnor som deltagit i studien i stort rankar samma egenskaper hos en utbildning högt. De kvinnliga svarande lägger större vikt vid möjligheterna till jobb och de manliga rankar intresset för området högre.

Referenser

Curşeu, P. L., Chappin, M. M., & Jansen, R. J. (2017). Gender diversity and motivation in collaborative learning groups: the mediating role of group discussion quality. *Social Psychology of Education*, 1-14.

Curşeu, P. L., & Sari, K. (2015). The effects of gender variety and power disparity on group cognitive complexity in collaborative learning groups. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 425-436.

Hansen, Z., Owan, H., & Pan, J. (2015). The impact of group diversity on class performance: evidence from college classrooms. *Education Economics*, 23(2), 238-258.

Sveriges Riksdag (2018). Högskolelag (1192:1434). Tillgänglig på internet:

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434 [Hämtad 2018-02-13]

ENGAGING STUDENTS IN ONLINE COURSES: ASSESSING THE EFFECTS OF AN EVIDENCE-BASED COURSE REDESIGN ON STUDENT ENGAGEMENT

Diane Golay (diane.golay@it.uu.se)

Engaging distance students is challenging. However, the recent student engagement literature has identified several strategies to foster student engagement in online classes. Some of the most commonly named strategies are:

- interaction between students (Fletcher, Dowsett, & Austin, 2012; Grosso, Smith, & Grosso, 2012; Purarjomandlangrudi, Chen, & Nguyen, 2016; Strandberg & Campbell, 2014; Weiler, 2012);
- teacher engagement (Acosta-tello, 2014; Carr, 2014; Pentaraki & Burkholder, 2017; Purarjomandlangrudi et al., 2016; Weiler, 2012; Yates, Brindley-Richeards, & Thistoll, 2014) and
- clear instructions (Boyle, Kwon, Ross, & Simpson, 2010; Kresse & Watland, 2016; McBrien, Jones, & Cheng, 2009; Strandberg & Campbell, 2014).

In an attempt to increase students' engagement with a project-based, elementary-level online course in Human-Computer Interaction, we re-designed the course in accordance with the engagement-fostering strategies proposed in the literature. The changes made centered on 1) increasing students' interactions with each other through group work, peer review assignments and within-group individual assignments in the course forums, 2) increasing teacher's visibility through weekly virtual office hours and three synchronized course sessions using a virtual meeting room and 3) increasing instructional scaffolding through project-level and assignment-level templates.

Our NU presentation will revolve around the effects those potentially engagement-fostering changes in the course setup have had on students' self-reported and observed engagement during the first iteration of the new course design. Self-reported engagement metrics will come from the course evaluation forms submitted by course participants, while observed student engagement will be based on different quantitative and qualitative course-related metrics, such as the number of participants in the synchronized course sessions, the number of non-mandatory forum posts per student and the assessed quality of one of the course's key assignments. We will then describe how we are using these results in shaping our continued work with the further development of the course, and exemplify different concrete ways that can, based on our experience, effectively increase student engagement in online courses.

Referenser

Acosta-tello, E. (2014). Tools for Engaging Online Learners: Increasing Student Involvement in Online Classes. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15, 1–5.

Boyle, F., Kwon, J., Ross, C., & Simpson, O. (2010). Student-student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning*, 25(2), 115–130. <https://doi.org/10.1080/02680511003787370>

Carr, M. (2014). The online University classroom: One perspective for effective student engagement and teaching in an online environment. *The Journal of Effective Teaching*, 14(1), 99–110. Retrieved from http://uncw.edu/cte/ET/articles/Vol14_1/Carr.pdf

Fletcher, G., Dowsett, G. W., & Austin, L. (2012). Actively promoting student engagement within an online environment: Developing and implementing a signature subject on "Contemporary Issues in Sex and Sexuality." *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(3).

Grosso, S. S., Smith, T. L., & Grosso, J. E. (2012). Interactive Questions Concerning Online Classes : Engaging Students To Promote Active Learning. *International Journal of Education Research*, 7(1), 49–60.

Kresse, W., & Watland, K. H. (2016). Thinking Outside of the Box Office: Using Movies to Build Shared Experiences and Student Engagement in Online or Hybrid Learning. *Journal of Learning in Higher Education*, 12(1), 59–64.

McBrien, J. L., Jones, P., & Cheng, R. (2009). Virtual Spaces : Employing a Synchronous Online Classroom to Facilitate Student Engagement in Online Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1–17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>

Pentaraki, A., & Burkholder, G. J. (2017). Emerging Evidence Regarding the Roles of Emotional, Behavioural, and Cognitive Aspects of Student Engagement in the Online Classroom. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 20(1), 1–24. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0001>

Purajomandlangrudi, A., Chen, D., & Nguyen, A. (2016). Investigating the drivers of student interaction and engagement in online courses: A study of state-of-the-art. *Informatics in Education*, 15(2), 269–286. <https://doi.org/10.15388/infedu.2016.14>

Strandberg, A. G., & Campbell, K. (2014). Online Teaching Best Practices to Better Engage Students with Quantitative Material. *Journal of Instructional Pedagogies*, 15, 1–14.

Weiler, S. C. (2012). Quality Virtual Instruction: The Use of Synchronous Online Activities to Engage International Students in Meaningful Learning. *Journal of International Education & Leadership*, 2(2), 1–8. Retrieved from <http://proxy.govst.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=80417603&site=ehost-live>

Yates, A., Brindley-Richeards, W., & Thistoll, T. (2014). Student Engagement in Distance-based Vocational Education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 18(2), 29–44. <https://doi.org/doi:10.4324/9780203810163>

ATT ANVÄNDA TEORI FÖR ATT UTVECKLA SIN EGEN PRAKTIK – UNIVERSITETSLÄRAREN SOM REFLEKTERANDE PRAKTIKER

Karin Andersson (karin.andersson@mdh.se),
Ulrika Jepson Wigg (ulrika.jepson.wigg@mdh.se)

Den här presentationen handlar om reflektion och lärande i universitetslärares arbete, med fokus på relationen mellan vad vi som universitetslärares tänker och planerar och vad vi sedan faktiskt gör. Med detta vill vi dels teoretisera den egna erfarenheten, dels utveckla vår praktik, som ett led i ett professionellt förhållningssätt som universitetslärare. Vi vill också bidra till en kollegial diskussion kring vårt arbete som universitetslärare.

Vi är båda lärare och forskare i ämnet pedagogik och har omfattande kunskaper om lärande och om vad som krävs för att skapa goda lärmiljöer. Vi har dock en misstanke om att vi inte alltid efterlever våra kunskaper och ideal i handling i mötet med studenter. En del av syftet med presentationen är att analysera våra egna, ofta omedvetna, ideal och förgivettaganden som lärare i högre utbildning samt att reflektera över på vilka sätt det påverkar oss som lärare, inspirerade av ex Gibson (1998) och Leitch & Day (2000).

Det empiriska materialet består av exempel hämtade från vår egen erfarenhet. De belysande exempel vi valt att använda oss av i den här texten har vi bearbetat med en form av aktionsforskning som kan kallas introspektiv reflektion. Metoden går i korthet ut på att använda sina egna erfarenheter som empiri, och behandla det genom teoretisk reflektion för att skapa ny kunskap. Genom att hantera den introspektiva reflektionen gemensamt och analysera med begrepp som lyfter från det individuella, ägnar vi oss inte bara åt subjektiv reflektion utan också kollegial reflektion.

För att analysera våra erfarenheter använder vi teorierna om den reflekterande praktiken samt om transformativt lärande. Den reflekterande praktiken (Schön, 1983) har under flera årtionden använts inom aktionsforskning kring lärares arbete i skolan. Avsikten är att skapa nya former av kunskap och utveckling av praktiken, genom att lyfta reflektion som ett professionellt redskap (se t ex Goodson & Hargreaves, 1996; Meierdick, 2016; Brookfield, 2017). Centrala begrepp är reflektion-i-handling och reflektion-över-handling. Det transformativa lärandet handlar om de processer i vilka en person skiftar perspektiv och på så vis ändrar sitt handlande, sina förgivettaganden och föreställningar om sig själv och världen (Mezirow, 2000; Wilhelmson, 1998). Ett transformativt lärande innebär att kritiskt granska både inåt och utåt. En inre kritisk granskning är att få fatt i de egna föreställningar och yttre kritisk granskning är att vara kritisk till de ämnesspecifika kunskaperna som ska förmedlas i undervisning (Wilhelmson, 1998).

Att tänka nytt kring den egna praktiken, att göra nytt, reflektera i handling på nya sätt ser vi som professionella redskap. Vi vill också lyfta vikten av reflektion-över-handling tillsammans med kollegor. Kollektivet behövs för både inre och yttre kritisk reflektion, så att lärande som transformation möjliggörs. Slutligen menar vi att det här angreppssättet kan vara ett redskap för att tillämpa ett vetenskapligt förhållningssätt i den egna praktiken.

Referenser

Brookfield, Stephen (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Gibson, Linda S. (1998). Teaching as an encounter with the self: Unraveling the mix of personal beliefs, education ideologies, and pedagogical practices. *Anthropology & education quarterly*, 29 (3), pp 360-371.

Goodson, Ivor & Hargreaves, Andy (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.

Leitch, Ruth, & Day, Christopher (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8 (1), pp 179-193.

Meierdirk, Charlotte (2016). Is reflective practice an essential component of becoming a professional teacher?. *Reflective Practice*, 17 (3), pp 369-378.

Mezirow, Jack (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Wilhelmson, Lena (1998). Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppssamtal. *Arbete och hälsa, vetenskaplig skriftserie*, 1998:16.

ATT DESIGNA FÖR MÅLUPPFYLLELSE - FOKUSERA KOMPETENSUTVECKLING!

Linda Reneland-Forsman (linda.reneland@lnu.se)

Nystart är ett projekt som bedrivits vid Linnéuniversitetet, under 4 år, i syfte att bättre rusta lärare att med kursdesign stödja studenters lärande oavsett distributionsform. Deltagande lärare har haft möjlighet att kompetensutveckla sig och krediteras 7,5 hp genom att beforska sin egen undervisningspraktik och bedriva ett mindre kursutvecklingsarbete med syfte att utveckla studentaktiva arbetssätt som stödjer studenternas måluppfyllelse.

Genomförda pilotprojekt visar ökad genomströmning och studentnöjdhet men framförallt betydelsen av att bryta den i många fall slentrianmässiga kursplaneringen och få upp det informerade didaktiska samtalet på agendan. Att arbeta med kursarbetslag snarare än enskilda lärare visar sig framgångsrikt (jmf. Gast, Schildkamp & van der Veen, 2017). Men den mest betydelsefulla faktorn är kopplingen mellan kompetensutveckling och lärares uppdrag i vardagen. En effekt som uppnåddes på köpet var stor nöjdhet från studenter över informationen kring kursen vilket gav arbetsro. Lärarna uppmärksammar särskilt betydelsen av de didaktiska samtalen.

Kompetensutvecklingssatsningen har inneburit en kontraktering mellan lärare och chef om satsningen. Därefter har uppstart skett som studiebesök vid BETT-mässan i London och seminarietillfällen på plats. Seminarierna har varit särskilt uppskattade p.g.a. unika tillfällen att mötas över fakultets/institutionsgränser och diskuterar kursernas roll i hela lärarprogrammet. Projektet har tillämpat ett ramverk för kursdesign som bygger på forskning kring lärandestöd och studentaktivitet (Entwistle & Peterson 2004; Laurillard, 2012; Ramsden, 2003; Selander 2017). Ramverket identifierar tre områden av inramande villkor för att bättre stödja studenternas måluppfyllelse och kan användas för att diskutera lärkulturer kopplat till ett utbildningssammanhang. En checklista har hjälpt till att bygga bron mellan deltagaren i en utbildningssatsning och önskad måluppfyllelse. Ramverket behandlar kända samband mellan tidigare erfarenheter och kunskap hos individen som styr hur studenter möter upp och agerar i en lärmiljö (se Reneland-Forsman, 2017). Det andra brofundamentet aktualiserar idén om språk och text som en multimodal ensemble. Avslutningsvis så utgör det tredje fältet en påminnelse om hur vi i utbildningssituationer hanterar lärandets sociala sidor som kan vara svårare att lyckas med i exempelvis en nätbaserad kursdesign. Deltagarna har fått både didaktisk handledning och handledning i digitala medier med hjälp av ett IKT-pedagogiskt stöd som funnits avsatt i satsningen. En strategisk bemanning och engagerad ledning är nyckelfaktorer för framgång. Den enskilde läraren kan åstadkomma förändring men inte kvalitetssäkra program. Ledningens engagemang och mandat är avgörande för att högskolepedagogiska satsningar skall kunna leva vidare.

Referenser

Entwistle, N., & Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428

Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736-767.

Laurillard, D. (2012). Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. New York: Routledge.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.

Reneland-Forsman, L. (2017). Student learning cultures as responses to a learning environment. *Utbildning & Lärande*, 11(1), 48-63.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Stockholm: Liber.

KAXIG, LAG OCH KARRIÄRSUGEN – VEM ÄR STUDENTEN?

Marina Begman (marina.bergman@mdh.se)

Jag har arbetat på MDH i 15 år och träffar ungefär 2000 studenter per år på olika program. Mina föreläsningar/workshops handlar om studievanor, självkännedom, mindset, GRIT - uthållighet, motivation, repetition, reflekterande frågor osv utifrån vad aktuell forskning säger.

När jag träffar studenter får de ofta Initialt skriva ner vilka vanor de har och som de tror påverkar deras studier – det gäller både på ett positivt och mindre bra sätt.

Listan med mindre bra vanor blir ofta lång. Studenterna säger att de: inte kan sluta titta på mobilen, skjuter upp, är beroende av sociala medier, belöningar sig INNAN de ska studera, inte planerar sin tid, ofta jämför sig med andra, har prestationsångest och blir stressade, inte sover tillräcklig, inte äter så bra, inte kan fokusera, saknar motivation, tänker att de aldrig kommer att fixa studierna och att de ger upp när det blir jobbigt.

Mycket av det studenterna tar upp sammanfaller med det som Simon Sinek belyser i sitt videoklipp om "The Millennials" som blev en viral succé. <https://www.youtube.com/watch?v=3ev7GXzFTPg>

Den grupp individer - födda 1984 och framåt - anklagas ibland för att vara självcentrerade, lata och svåra att leda/hantera. Simon nämner fyra områden han anser kan förklara varför det är så: föräldraskap, Teknologi/beroende, otålighet och omgivning. Han menar också att det är företagans ansvar att hjälpa denna generation att utvecklas, att lära dem sociala färdigheter som att samarbeta, tålamod, att höja sitt självförtroende mm.

Jag vill utifrån det Simon Sinek belyser diskutera följande frågor:

- Vem är studenten och hur mår hen?
- Kan vi applicera det Sinek tar upp på våra studenter?
- Om så är fallet – vilka konsekvenser får det?
- Vilka är studentens främsta problem idag enligt dig när det gäller deras studier?
- Vilka är våra främsta utmaningar för att möta studenten av idag?
- Vilka styrkor har dagens student – och hur kan vi dra nytta av dem?
- Vad kan vi som lärare göra för att stärka studenters självförtroende – är det vår uppgift?
- Och så vidare.

Jag kommer spela in en kort film som presenterar detta.

Referenser

<https://www.youtube.com/watch?v=3ev7GXzFTPg>

<http://missinglinks.se/article/ensamma-tillsammans/>

Bergman, M. & Israelsson, B-M. (2015). *Att studera på högskolan. Studieteknik, motivation och inspiration*. Lund: Studentlitteratur.

Alter, A. (2017). *Irresistible. Why we can't stop checking, scrolling, clicking and watching* London: Random House.

Duckworth, A. (2017). *GRIT: Konsten att inte ge upp*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dweck, C. (2017). *Mindset: Du blir vad du tanker*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jonkman, L. (2014). *Introvert. Den tysta revolutionen*. Månpocket.

Lally, P et al. (2010). *How are habits formed: Modelling habit formation in the real world*. European Journal of Social Psychology 2010. Vol. 40, No 6, 998–1009.

Rozental, A. & Wennersten, L. (2014). *Dansa på deadline*. Stockholm: Natur & Kultur.

Visser, L et al (2017). *A field Experimental design of a strengths-based training to overcome academic procrastination: Short- and long-term effect*. Frontiers in Psychology 2017. Vol. 8, article 1949.

KRITISK PEDAGOGIK I HÖGRE UTBILDNING: STUDENTERS SAMVERKAN MED MÄNNISKORÄTTSGRUPPER SOM METOD ATT LÄRA JURIDIK OCH BIDRA TILL SAMHÄLLSFÖRÄNDRING

Maria Forsman (maria.forsman@umu.se), Johanna Jers (johanna.jers@umu.se)

I denna studie testas tillämpning av kritisk pedagogik i juridikundervisning på avancerad nivå. Med utgångspunkt i att högre utbildning ska främja självständighet och kritiskt tänkande hos studenter, har vi utvecklat en undervisningsdesign som ger studenterna möjlighet att självständigt och kreativt identifiera och utforska frågeställningar i samverkan med människorättsorganisationer. Strävan var att bidra till ett fördjupat lärande hos studenterna och samtidigt ge dem möjlighet att bidra till samhällsförändring.

Det övergripande syftet med studien är att undersöka om - och i så fall hur - läraaktiviteter som bygger på teoretiska grundtankar om den högre utbildningens samhällsroll kan uppnå önskat genomslag i praktiken. Utgångspunkt har tagits i att utbildning och samhällsansvar ihop, och undervisningen utformats med medvetet fokus på studentens makt och möjlighet att – med sin kunskap – bidra till samhällsförändring. Centralt är också strävan att behandla studenterna som medskapande kunskaps- och förändringssubjekt (se t.ex.; Freire 1970; Giroux 2010; Janks 2013).

Studien utgår ifrån vad studenterna i ett avslutande reflektionsbaserat inslag (t.ex. Moon 2004) upplever sig ha lärt av samverkan med människorättsorganisationen och hur studenten ser på sin egen (kommande yrkes-)roll i förhållande till social rättvisa. Kursens examinationsuppgift bygger på att studenterna väljer en samhällsfråga och människorättsorganisation i världen att samarbeta med i utförandet av en rättslig undersökning och analys. I ett avslutande paper uppmanas studenterna att bland annat reflektera över "vad extra" (om något) som praktisk samverkan gav till lärandet och om, och i så fall hur, de upplevde att de själva genom den utförda uppgiften bidrog till samhällsförändring.

Till resultaten hör att samverkan upplevdes som en ögonöppnare för sociala och juridiska orättvisor, och var inspirerande i hur små insatser kan göra stor skillnad. Ett flertal studenter ansåg sin studie ha bidragit till samhällsförändring främst genom den insikt och medvetenhet de själva nått om juridiken som verktyg och om sin egen roll. Studenterna upplevde att kursen stärkt, bekräftat eller inspirerat ett redan upplevt ansvar och en vilja att ge utsatta människor en röst. Sammantaget visar vår studie pedagogiska utmaningar med att få praktiskt genomslag för teoretiska ideal. Samtidigt ser vi tydliga drag av det som kritisk pedagogik vill uppnå i studenternas reflektioner. Teorin har komplexa lager, men är inte nödvändigtvis abstrakt eller utopisk (se t.ex. Ellsworth 1989); det framträder ett givande område för pedagogisk – och i förlängningen samhällsförändrande – utveckling.

Referenser

Ellsworth, E. (1989) Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. I *Harvard Educational Review*, Vol. 59, nr. 3, s. 297-325.

Freire, P. (1970/2013) *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic, USA.

Giroux, H.A. (2010). Lessons from Paulo Freire. I *Chronicle of Higher Education*, vol 57, nr 9, s. 15-16.

Janks, H. (2013) Critical literacy in teaching and research. I *Education Inquiry* Vol. 4, No. 2, s. 225–242.

Moon, J. A (2004) *Reflection in Learning & Professional Development. Theory and Practice*. New York: RoutledgeFalmer.

M2-METODEN: EN EVIDENSBASERAD DIDAKTIK FÖR ATT UNDERVISA STATISTIK OCH METOD

Leonard Ngaosuwan (leonard.ngaosuwan@hig.se)

Inledning

Trots att många studenter på samhällsvetenskapliga utbildningar inte är initialt intresserade så innehåller de moment av statistik och metod. Flertalet studenter uttrycker också osäkerhet eller ångest inför sin matematiska förmåga och bristfälliga initiala motivation kring områdena. M2-Metoden är en evidensbaserad didaktisk metod som använder motivations- och minnespsykologi att stödja studenter att klara kursen. Målsättningsteori (Locke & Latham, 2002) beskriver att ett mål ska vara nära i tid, lagom utmanande samt objektivt och otvetydigt beskriven för att vara motiverande. Testeffekten (Karpicke & Roediger, 2008) är en minnespsykologisk effekt som betonar att det blir bättre lärande om man återger istället för att enbart repetera informationen.

Metod

För att öka motivationen i kursen användes presenterades 117 studieuppgifter ur vilka ett stratifierat slumpvist urval konstituerade salstentan. Studieuppgifterna varierade från mycket enkla som att skriva upp formeln för ett oberoende t-test till mycket avancerade som att beskriva hela forskningsstudier med hög respektive låg intern validitet. Studieuppgifterna syftade till att öka graden av objektivitet och precision i vilka kunskaper som är nödvändiga för att klara kursen. För att stödja minnesframplockning i kursen användes lärarstödda och schemalagda gruppövningar där studenterna i självvalda grupper fick öva att muntligt besvara studieuppgifterna inför varandra.

Resultat

Kursen visade god genomströmning, där samtliga 64 tentander som examinerades första gången blev godkända. Kursutvärdering och spontana kommentarer visade på god uppskattning från studenterna att få mycket styrning i studietekniken för kursen. Vissa studenter ansåg dock att kursen var mycket krävande och att stor del av kursen var schemalagd.

Diskussion

M2-metoden kan bara användas på kurser där studenternas utmaning till stor del handlar om att lära sig ett relativt stort och nytt innehåll. M2-metoden ställer också stora krav på lärarens kompetens och engagemang att formulera en tillräcklig mängd studieuppgifter och att fungera som ett bra pedagogiskt stöd på gruppövningarna. Om dessa villkor kan uppfyllas finns antagligen stor potential att använda M2-metoden i andra kurser. Dessutom, M2-metoden uppfyller kraven för evidensbaserad praktik i den bemärkelsen att relevant forskning från motivations- och minnespsykologi tillsammans med erfarenhet från praktiker sammanstrålar i en metod. Vidare, M2-metoden tillåter också goda samarbeten mellan lärosäten när det gäller vilka studieuppgifter som kursen innehåller. Studieuppgifterna kan ständigt förbättras och det utvecklingsarbetet kan med lätthet ske över lärosätenas gränser. Slutligen, för att M2-metoden ska få fäste i akademien krävs dock att andra pedagoger än utvecklaren använder den med goda resultat.

Referenser

Karpicke, J. & Roediger, H. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 15, 966-968.

Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.

HUR KAN HÅLLBAR UTVECKLING INTEGRERAS I ETT KEMIKANDIDATPROGRAM PÅ ETT SYSTEMATISKT SÄTT?

Johan Boman (johan.boman@chem.gu.se),
Örjan Hansson (alexina.thoren.williams@gu.se),
Alexina Thorén-Williams (orjan.hansson@gu.se)

Programrådet för kemiprogrammen vid institutionen för kemi och molekylärbiologi vid Göteborgs universitet (GU) har beslutat att hållbar utveckling måste integreras bättre i kemikandidatprogrammet.

Programrådet ansvarar för ett kandidatprogram och två internationella mastersprogram i kemi. Sedan en tid pågår ett arbete med att främja integrering av hållbar utveckling i utbildningen både på institutionen och på den naturvetenskapliga fakulteten. Bland annat har programrådet i kemi inventerat inslag av hållbar utveckling i befintliga kurser i samband med en omformning av de kriterier som gäller för universitetets hållbarhetsmärkning av kurser och program^{1,2}. Ett tiotal kurser i kemi kunde märkas enligt dessa kriterier. Kriterierna fastställdes 2014 och sedan dess har Unescos Dekad för lärande för hållbar utveckling avslutats och följs nu av Unescos globala handlingsprogram för utbildning för hållbar utveckling (GAP)³ och vi har fått 17 Globala Hållbarhetsmål att förhålla oss till⁴. Dessa förändringar borde återspeglas i kurser, kursplaner och utbildningsplaner.

Frågan som kemiprogramrådet skulle vilja diskutera på NU2018 är hur vi bäst förbereder kemistudenterna för de komplexa frågeställningar vi möter i arbetet mot ett hållbart samhälle. Hur behåller vi fokus på kemi utan att glömma alla delar av hållbar utveckling? Hur kan vi bygga en HU-progression genom utbildningen? Fungerar pedagogiken föreläsning-övning-laboration eller måste vi anamma en ny pedagogik^{5,6} genom utbildningen? Är det bra eller önskvärt att få in de globala målen i kursplaner? I utbildningsplaner? Hur i så fall?

Vi exemplifierar med bidrag från kemi, fysik, lärarutbildning och från Göteborgs centrum för hållbar utveckling (GMV).

För erfarenhetsutbyte i diskussionerna kan givetvis "kemi" bytas mot vilket annat ämne som helst eftersom vi tror att problemen vi brottas med är med generella och lösningarna kan appliceras på flera akademiska discipliner.

Vi kommer antagligen att vara tre personer och kan vara max 10 i diskussionerna. Är intresset stort kan vi ha flera mindre grupper i diskussionerna. Inledande diskussionsfrågor finns i texten ovan. Vi vet inte detta relaterar till något annat på konferensen.

Referenser

1. Hållbarhetsmärkning av kurser och program. Göteborgs universitet.
<https://medarbetarportalen.gu.se/miljohandbok/Instruktioner+f%C3%B6r+medarbetare/hallbarhetsmarkning/>
2. Johan Boman, Ulf Andersson. 2013. Eco-labelling of courses and programs at University of Gothenburg. Journal of Cleaner Production, 48, s 48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.024>
3. Unescos globala handlingsprogram för utbildning för hållbar utveckling (GAP). <https://en.unesco.org/gap>
4. United Nations Development Programme (UNDP). Globala målen för hållbar utveckling.
<http://www.globalamalen.se/>

5. Juntunen, M. & Aksela, M. 2014. Education for sustainable development in chemistry - challenges, possibilities and pedagogical models in Finland and elsewhere. Chemistry Education Research and Practice. 15, 4, s.488-500. <https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/fi/publications/education-for-susta%28d495c322-6396-47a3-bd0d-547b87065878%29.html>

6. Rodrigo Lozano, Mary Katherine Watson. 2013. Chemistry Education for Sustainability: Assessing the chemistry curricula at Cardiff University. Educación química 24(2), 184-192. <http://www.iau-hesd.net/en/actions/2227/sustainability-tool-assessing-universities-curricula-holistically-staunchr>

AN INTERNATIONAL EXCHANGE PROGRAM TEACHES YOU HOW TO THINK AND EXTENDS YOUR INTELLECTUAL WORK

Johan Boman (johan.boman@chem.gu.se),
Novelette McKnight (novelette.sadlermcknight@uwimona.edu.jm),
Åke Nilsson (akenils@chem.gu.se),
Lennart Sjölin (sjolin@chem.gu.se)

The Department of Chemistry and Molecular Biology at University of Gothenburg (UGOT) has had 10 years of fruitful cooperation with the Department of Chemistry at the Universities of West Indies (UWI), Mona Campus, Jamaica. The exchange of 25 students and 15 teachers has fine-tuned the roles and duties of the involved partners.

The aim of our international exchange program between the UWI and UGOT is to raise the quality of higher education by integrating global perspectives into the learning process.

In this way, we become prepared to face global challenges. The aim on an individual level is that teachers and students participating in the exchange should gain increased competence in global issues and acquire an enlarged contact network. This perspective is an essential part of the idea behind contemporary Liberal Arts education – the mind is like a muscle; international experiences makes it stronger and more able to grasp ideas and do intellectual work.

The chemistry departments at UWI and UGOT are essentially equal in size with respect to number of students and their academic performance. In addition, the course structures at the undergraduate level are similar (especially the basic/introductory courses and a few of the advanced courses). The UWI offers courses in the field of natural products, food, and agriculture, which are absent in the UGOT course structure, but of interest for students and teachers on our Medicinal Chemistry master courses. UGOT, on the other hand, offers a more extensive range of courses in Atmospheric Chemistry and Molecular Biology to the benefit of an environmentally sustainable society in Jamaica.

Exchange students' and teacher's goal and achievements concerning the global perspective and the studies and course contents have now been thoroughly analysed¹ through questionnaires and additional interviews. As described by Lantz-Deaton² more can be done at the university to get a higher level of intercultural experiences.

A summary describing students' and teacher's assessments of the Exchange programs from a global and international perspective as well as from an academic point of view will be presented, partly as a video, and discussed at the conference.

Nijole Young, being a representative for the exchange programme, summarizes her views from a modern Liberal Arts perspective:

“In terms of the long term impact of being able to study in a foreign country, the program was beneficial in providing me with increased self-confidence and it has had a lasting effect on my perception of the world as well as facilitated interactions between myself and people from different cultures. I was also able to better understand my own cultural values and biases. As a result of the challenges associated with living in a foreign country such as different cultural norms, adapting to a new and unfamiliar environment, learning to speak and communicate in a foreign language, new academic expectations to meet, I was able to improve my time management skills as well as

accomplish my experimental project despite cultural differences, communicate despite barriers as well as adapt to new environments.”

References

1. The Linnaeus-Palme Exchange program — A program evaluation report for the period 2006-2012 Johan Boman, Novelette McKnight, Åke Nilsson, Lennart Sjölin. Göteborg, University of Gothenburg, Rapport 2013.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34264>
2. Caprice Lantz-Deaton (2017) Internationalisation and the development of students' intercultural competence, Teaching in Higher Education, 22:5, 532-550, DOI: 10.1080/13562517.2016.1273209

Supporting Agencies

Swedish Council for Higher Education, Linnaeus-Palme exchange program.

Erasmus+ International Credit Mobility (ICM).

THE RITES OF PASSAGE, RE-VISITED: EMOTIONAL REFLECTIONS BY STUDENTS WHILE LINGERING IN A LIMINAL SPACE

Christel Brost (christel.brost@mau.se)

(Please note that this presentation will be held in Swedish.)

This presentation analyzes what happens when you introduce the concept of *liminality* to students, drawing upon their spoken and written accounts of their experience. I will discuss the educational significance of introducing them to the concept of *liminality* as a way to understand their own insecurities and disorientation. The emotional reflections by students, on being *betwixed and between* will give voice to the experience of a liminal period. There is a threshold concept to consider when students enter HE. The theoretical framework stems from van Gennep, Turner and Thomassen and the transfer from anthropology and sociology to education credited Cook-Sather.

van Genneps work was re-discovered in the 1960-ies by Victor Turner and Turner coined the phrase *Betwixed and Between*. Turner realized that liminality served not only to identify the importance of in-between periods, but also to understand the human reactions to liminal experiences. The way personality was shaped by *liminality*, the sudden foregrounding of agency and the sometimes dramatic tying together of thought and experience.

Trying to help my students to become *Agents of Change*, giving the same course for the last ten years, evaluating and developing the design for learning, through *Students as Partners*, a piece of the puzzle was still missing. During, what has been detected as the most troublesome period of the project in this course, a lecture was held on the concept of *liminality*. The students (25 students during their second year in the Bachelor program of Graphic design) were asked to write a reflection, identifying their emotions of frustration and anger. I will talk about the structure of the course and why the concept of *liminality* has made such a big impact on the students. *Liminality* can be artificially produced, as in rituals. Van Gennep made it clear: *Liminality* needs to end somehow.

This emotional aspect of entering HE has been present in my way of regarding education as long as I have been teaching. I have struggled to put words on what it is that actually takes place. Thinking along the lines of trust and fear and trying to give my students agency well aware of the fact that it cannot be given it has to be earned.

I have then backtracked the concept of *liminality*, via Thomassen, Turner and to the source; Arnold van Gennep. As van Gennep said, this is a human reaction. We seldom talk to our students about emotion. The notion of being *between and betwixed* can create such a framework.

References

Cook-Sather, A, Bovill, C. and Felten, P. (2014) *Engaging students as partners in teaching and learning: A guide for faculty*, San Francisco: Jossey Bass

Thomassen, B. 2016 *Liminality and the Modern, Living Through the In-Between*, Routledge

Turner, V.W. 1967 *The Forrest of Symbols*. New York: Cornell University Press

van Gennep, A. 1960 (1909) *The Rites of Passage. A Classical Study of Cultural Celebrations*. Chicago IL: Chicago University Press

GÖRA SKILLNAD: FÖRÄNDRA SJUKSKÖTERSKESTUDENTERS KLINISKA OCH GLOBALA KOMPETENS

Mariette Bengtsson (mariette.bengtsson@mau.se), Julie Sanford, Christine Argenbright, Michiko Moriyama, Yumi Iwamoto, Maria Jimenez, Portia Jordan, Ayanda Mlatsha, Lee Lui, Gwen Sherwood

Bakgrund

I augusti 2017 genomförde *Nursing Leadership Collaborative of the International Network of Universities* (INU) en workshop i Hiroshima, Japan med temat *Patient Safety and Quality Care*. Workshopen som varade i nio dagar avsåg att utveckla en modell för internationellt samarbete och utbildning i syfte att stärka patientsäkerhet och kvalitetsförbättringsfrågor utifrån ett globalt perspektiv. Utbildningen baserades på ett koncept utarbetat inom ramen för *The Quality and Safety Education for Nurses* (QSEN) som utgick från sjuksköterskans kärnkompetenser. Undervisningen i form av teori, praktik och studiebesök, varvades med kulturella aktiviteter som bland annat inkluderade fredsceremoni till minne av atombomben som släpptes över Hiroshima den 4 augusti 1945, "The A-bomb day". Undervisningen leddes av INU medlemmar som alla är experter i ämnet. Syftet med workshopen och tillhörande utvärdering och forskning var att undersöka om sjuksköterskestudenters kliniska kompetens ökar genom att delta i internationell workshop samt om deras självrapporterade övertygelser som speglar global kompetens och öppenhet mot kulturell mångfald förändrades. Det är viktigt att värdera resultat och effekter av all undervisning och lärande, speciellt internationella projekt som genererar fler resurser än traditionell undervisning på hemma universitetet.

Metod

Deltagare i workshopen var 21 sjuksköterskestudenter från sex INU-anslutna universitet, Japan, Spanien, Sverige, Sydafrika, Storbritannien och USA. Innan workshopen började och i anslutning till att workshopen avslutades svarade studenterna på olika kunskapsfrågor på innehåll som togs upp under workshopen (för- och eftertest). Studenterna svarade också på enkäten *Beliefs, Events, and Values Inventory* (BEVI) vid samma tillfälle samt 6 månader senare. Studenterna skrev även dagliga reflektioner kring undervisningen och sina övriga upplevelser. Analys baserad på denna kvalitativa data kommer att genomföras med stöd av NVivo-programvara.

Resultat

All data har ännu inte analyserats men preliminära resultat visar på att sjuksköterskestudenterna hade förbättrat sin kliniska kompetens kring patientsäkerhet och förbättringsarbete efter att ha deltagit i workshopen. Resultatet speglar en större förståelse och empati för andras perspektiv och erfarenheter och ökad öppenhet mot andra synsätt och kulturer. Som grupp visade analysen av BEVI på att deltagarna hade skaffat sig en ökad förståelse för varför världen fungerar på det sätt som den gör och deras var bekymmer för ekologiska världsproblem hade ökat. Resultatet visade även på en ökad öppenhet mot och intresse för andra kulturella övertygelser och praxis som skiljer sig från sin egen sociokulturell miljö och på en ökad öppenhet gentemot icke-traditionella könsroller.

Slutsats

Förutom att öka sin kliniska kompetens genom att delta i en internationell workshop upplevde sjuksköterskestudenterna förändringar i sina övertygelser och värderingar som speglar en större grad av global kompetens. Detta är en viktig kompetens för det livslånga lärandet i dagens och morgondagens mångfaldssamhälle oavsett om studenten praktiserar sitt yrke på hemorten eller i ett nationellt sammanhang.

MED ENKLA MEDEL ÖKA GENOMSTRÖMNING

Christian Lennerholt (christian.lennerholt@his.se)

En ständig utmaning inom högre utbildning är att utbildningsprogram ska uppnå ett högt söktryck och hög genomströmning av studenter, annars finns risken att ett dåligt rykte sprider sig om utbildningen.

En låg genomströmningen kan vara en negativ indikator som medför att blivande studenter väljer att söka en annan utbildning, vilket påverkar söktrycket negativt. Näringsliv kan anse att examinerade studenter inte håller måttet jämfört med utbildningar med gott rykte, där söktrycket är högt och många studenter tar examen, oavsett hur bra utbildningen egentligen är.

Min studie har fokuserat på hur utbildningsprogram kan uppnå en högre genomströmning genom att använda små resurser och tekniker utan att förändra utbildningen krav eller kursinnehåll drastiskt. Studien omfattar ett utbildningsprogram inom Data och IT mellan åren 2011-2016. Två gånger per år har studenterna intervjuats enskilt med fokus på att identifiera faktorer som påverkar deras studier och studieresultat, positiva som negativa (Zheng, 2015; Serrano-Cámara, 2014; Williams & Williams, 2011). Under åren 2011-2012 hade utbildningsprogrammet lägre än 25% genomströmning av de 20st studenter som antogs första året.

För att bemöta problemet om genomströmning användes CDIO-modellen (Conceive, Design, Implement och Operate) (Brodeur, 2011). CDIO består av olika standarder och tekniker i syfte att utveckla en studentmiljö som främjar studentens lärande i första hand. Mitt fokus har varit att använda CDIO som ett verktyg för att främst öka genomströmningar mellan alla kurser som ingår i utbildningsprogrammet.

Statistik från kursutvärderingar och intervjuer med studenter, både nyexaminerade och studenter som valt att avbryta studier, identifierar följande problem:

- *Svårt att se framtida yrkesroller.* Studenter som påbörjar studier blir lätt osäkra om rätt utbildningsprogram valts redan i första kurs. Även om utbildningen skulle vara rätt finns risk att studenten väljer ett avbrott eftersom första kursen inte motsvarar förväntningar.
- *Låg studiemotivation.* Kurser som anses svåra och ligger utanför intresseområde leder lätt till låg studiemotivation med ett underkänt betyg eller avbrott som följd (Ainun Zainal, 2012; Hasan, 2010; Brophy, 2004).
- *Kunskapsprogression mellan kurser.* Studenter har svårt att se hur kurser hänger ihop och ifrågasätter varför de läser en viss kurs. En vanlig fråga är: när används kunskapen? Det förekommer även kurser och moment som inte använts som förkunskapskrav i nästkommande fördjupningskurser.
- *Få examinationstillfällen.* Kurser som endast ges en gång per år blir kritiska eftersom de är förkunskapskrav inför fördjupningskurser. En underkänd kurs innebär oftast att fortsatta studier enligt utbildningsprogram inte är möjlig. Alternativen studenterna väljer mellan är att läsa om första året, läsa enligt en individuell studieplan eller att avbryta studierna.

Resultaten av att införa CDIO-modellens standarder och tekniker bemöter problematiken och genomströmningen ökade till 60-70% under år 2013-2016. I kritiska kurser med låg genomströmning ändrades de pedagogiska greppen så att studentens lärandeprocess förbättrats, utan att ändra på befintliga lärarresurser. En del av förändringen är att identifiera en tydlig ämnesprogression som är

relevant för hela utbildningsprogrammet och dess kurser. Tidigt i utbildningen skapades kursmoment som tydligt relaterar till framtida yrkesroll och som ligger till grund för hela utbildningens ämnesprogression. I kombination med att ständigt uppmuntra till kontinuerligt lärande intygar intervjuade studenter att införandet av CDIO-modellen bemöter befintliga problem. Resultatet visar att med enkla medel kunna öka studiemotivation och uppnå en högre genomströmning.

Referenser

Ainun Zainal, N.F. et.al. (2012). Students' perception and motivation towards programming. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 59. 277-286.

Brodeur, D et.al. (2011). The CDIO Syllabus v2.0 An Updated Statement of Goals for Engineering Education, *Proceedings of the 7th International CDIO Conference*. Denmark, Copenhagen, June 20-23.

Brophy, J (2004). *Motivating Students to Learn*, 2nd edition, Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

Hasan, A et.al. (2010). A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*. Vol. 5, Issue 4. 80-88.

Hubackova, S. & Ruzickova, M. (2013). Motivation in University students' teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol 83. 304-308.

Serrano-Cámara, L.M et.al. (2014). An evaluation of students' motivation in computer-supported collaborative learning of programming concepts. *Computers in Human Behavior*. Vol. 31, 499-508.

Sheard, J. & Hagan, D (1998). Our failing students: a study of a repeat group. *ITiCSE '98, Proceedings of the 6th annual conference on the teaching of computing and the 3rd annual conference on Integrating technology into computer science education: Changing the delivery of computer science education*, Dublin, Ireland.

Williams, K.C. & Williams, C.C (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*.

Zheng, S et.al. (2015). Understanding Student Motivation, Behaviors and Perceptions in MOOCs. *CSCW '15 Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing*, March 14-18. 1882-1895.

TANDLÄKARSKRÄCK SKA INTE FÖREKOMMA I EXAMENSARBETET

Christian Lennerholt (christian.lennerholt@his.se),

Eva Söderström (eva.soderstrom@his.se)

Under det tredje året på en kandidatutbildning gör studenterna det som ska vara "kronan på verket" för deras utbildning – de skriver examensarbete. Lärare som involveras i examensarbetet, exempelvis handledare, examinerare eller kursansvarig, har en stor och viktig uppgift i att hjälpa studenterna att göra den här kronan så bra och med så hög kvalitet som möjligt. Examensarbetet rymmer en unik möjlighet som sällan funnits i särskilt hög grad tidigare i utbildningen, att få träffa sin handledare. I mötet mellan handledare och student finns möjlighet till den goda diskussionen, det djupare samtalet där tankar kan utvecklas och där studenter kan få blomma ut i både kompetens och personlig utveckling. Allt detta anser vi vara en del av varje lärares individuella akademiska ledarskap. En del studenters examensarbeten går smidigt och relativt okomplicerat tillväga. Andra studenter får en betydligt kurvigare väg med många farthinder att navigera kring. Dessa hinder handlar inte enbart om de rent ämnesmässiga, utan lika ofta om dåligt självförtroende hos studenten, eller om en brist på studiemotivation hos studenten. Det finns exempel på handledare, examinerare och andra involverade som i detta läge tar händerna från studenten och tycker att problemet inte berör dem, att studenten får klara sig själv. Kanske vederbörande till och med suckar över lata eller svaga studenter. Vi tror dock att det är här, i de lite svårare situationerna som vi lärare måste plocka fram det goda akademiska ledarskapet och vår medmänsklighet och inte ge upp så lätt.

Vår studie fokuserar på studentens upplevelse om vilka svårigheter som upplevs under examensarbetet. Studien har pågått under 5 år (2011-2015). Statistik från kursutvärderingar och intervjuer med studenter identifierar följande problem under resan av examensarbetet:

- *Låg studiemotivation.* Stort fokus med examensarbetet är att på egen hand driva en frågeställning som ska uppnå ett förväntat resultat. I många fall stämmer inte resan överens med förväntningarna, vilket lätt leder till att studentens motivation sänks.
- *Handledaren hjälper inte studenten att komma vidare.* Examensarbetet är en mödosam process som ofta kräver en stöttande hand. Handledare bär en stor roll och ledarskap i att vägleda studenten. Tyvärr upplever många studenter att mötet med handledaren har motsatt effekt, att de ständigt påvisar problem som måste lösas. Tyvärr sätts lite fokus på vad som redan håller bra kvalitet eller vad studenten gjort bra hittills.
- *Mötet med handledaren är inte ett bekvämt möte.* Studenter jämför mötet med "tandläkarskräck". Istället för ett forum i syfte att driva studenten framåt samt främja eget initiativ och driv, upplevs mötet som ett forum i syfte att uppfylla handledarens krav. Detta upplevs som motsatt effekt i syftet att låta studentens kunskap blomma ut.

Vår studie har bemött problematiken genom att införa pedagogiska tekniker i syfte att främja studentens läroprocess och lärarens ledarskap att motivera studenten. Istället för att ständigt diskutera problem läggs stor vikt på hur ledarskap kan öka studentens självförtroende att bli mer självgående. Kursutvärderingar och intervjuer med studenter från de senaste två åren visar att problematiken är bemött väl. Dessa erfarenheter vill vi gärna dela med oss av.

HUR TROR VI ATT VI LÄR OSS? EN SESSION OM STUDENTERS UPPFATTNINGAR OM LÄRANDE

Charlotta Edlund (charlotta.edlund@mdh.se),
Johanna Fritz (johanna.fritz@mdh.se),
Martina Norling (martina.norling@mdh.se),
Cecilia Lindh (cecilia.lindh@mdh.se)

I dagens högre utbildning står vi inför en utmaning med stora, diversifierade grupper av studenter. Vi vill presentera vårt projekt som i huvudsak går ut på att undersöka studenters preferenser avseende deras sätt att lära. Kolbs erfarenhetsbaserade inlärningscykel (ELC) används som ramverk. För att möta dessa olika preferenser och kunna anpassa undervisningen efter studenternas olika behov vill vi exemplifiera och diskutera olika didaktiska strategier som svar på detta. ELC är ett ramverk som öppnar upp för olika metoder för lärande och kan bidra till att skolor och universitet blir mer lyhörda för den mångfald av undervisningsstrategier som behövs för att vi ska nå fler studenter.

Vår ambition med sessionen är att ha interaktiva aktiviteter med deltagarna för att generera diskussion och reflektion. Vi hoppas kunna bidra med

- En inblick i dagens utmaningar i högre utbildning
- Diskussion om studenters olika sätt att lära
- Reflektion kring hur undervisningen kan utvecklas med hjälp av detta

Aktiviteten innebär diskussion i både mindre grupper och med hela gruppen, beroende på antalet deltagare i sessionen. Vi kommer inleda med en kort presentation av våra utgångspunkter, för att tydligt visa hur vi vill studera skillnader i studenternas upplevda inläring. Vi vill emellertid skapa diskussion i syfte att öppna för gemensam reflektion kring olika sätt att undervisa.

För att kunna delta i sessionens alla aktiviteter, uppmuntrar vi alla som deltar att ha med sig en smartphone, dator eller surfplatta.

Vi vill gärna träffa Dig som är intresserad av studenters lärande där olika didaktiska strategier för varierat lärande appliceras. På sessionen vill vi pröva, diskutera och problematisera kring hur vi kan ge studenter förutsättningar för att lära på ett varierat sätt och uppnå lärandemålen.

Referenser

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 193-212

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2012). Experiential learning theory. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1215-1219). Springer US.

OMVÄND UPPSATSHANDLEDNING

Hans Färlöf (hans.farnlof@su.se)

Föredraget tar upp metodik kring ett ämne som berör en stor del av universitetslärarna och som oftast genomförs utifrån en vedertagen praxis som sällan ifrågasätts: uppsatshandledning.

Detta i sig svåra moment (Tallberg 2007, Lundström 2016) delas vanligen upp i två delar, en asynkron del, där handledare läser igenom stoff och formulerar återkoppling skriftligt, dels en synkron del, där handledare och uppsatsskrivare träffas för ett samtal. Ofta är detta samtal en muntlig version av den återkoppling som formulerats skriftligt och som delges tillsammans med råd och reflektioner inför fortsatt uppsatsskrivning. Denna metodik, som nog de flesta lärare skulle se som "naturlig", fungerar uppenbarligen, eftersom en mängd uppsatser de facto produceras löpande. Icke desto mindre kan man identifiera ett flertal svårigheter:

- Den skriftliga återkopplingen kräver lång tid att formulera, inte minst för att diskutera nyanser i t.ex. resonemang.
- Återkoppling i skrift, jämfört med muntlig sådan, kan framstå som mer kategorisk och kritisk.
- Studenten måste vid möte direkt införliva muntlig information som hörs för första gången, relatera den till textanmärkningar samt anteckna handledarens råd inför fortsättningen.
- Mötet spelas vanligen inte in, och för det som studenten inte hunnit anteckna måste denne lägga informationen på minnet.
- Handledaren måste tajma sin läsning för att återkopplingen ska bli så effektiv som möjligt, t.ex. läsa uppsatsen dagen innan handledningsmöte.

För handledaren är således denna typ av handledning mycket tidskrävande (både vad gäller tidsåtgång och tidsplanering), för uppsatsskrivaren är den kognitivt mycket krävande.

Sedan ett antal år brukar jag själv inspelad handledning. Utifrån markeringar och kortare kommentarer i texten kommenterar jag muntligt innehållet, samtidigt som jag med markering av text visar vilket textavsnitt/uttryck/ord kommentaren avser. Jag brukar spela in detta direkt efter läsning, när intrycken är som klarast, spela in i streamat format och därefter mejla länk till kommentaren direkt till uppsatsskrivaren.

Fördelarna med denna typ av handledning är att den löser de ovan nämnda problemen: muntlig återkoppling går snabbare att ge och blir mer nyanserad; studenten kan ta till sig inspelning i lugn och ro, pausa, jämföra med texten, osv.; studenten kan gå tillbaka obegränsat antal gånger till ett resonemang; inspelning av kommentarer kan ske direkt efter avslutad läsning, då stoffet är som färskast, och delges studenten med en gång, vilket påskyndar den ofta redan snäva uppsatsprocessen. Till sist finns en juridisk aspekt som kan betonas: det finns dokumenterat både vad som skrivits, vad som sagts och vad som sagts om det som skrivits.

Erfarenhet av 5-6 terminers arbete med denna modell visar att denna typ av handledning är mycket uppskattad av studenterna. Man kan säga att det är en variant på omvänt klassrum, där det sedan är studenten som kallar till möte när denne gått igenom handledarens anmärkningar, i stället för att det är handledaren som måste se till att vara klar till ett visst datum. Detta möte kan givetvis också göras via nätet.

Metodiken som beskrivits ovan kan naturligtvis användas på annat än uppsatser. Dock tänker jag mig att det kan vara intressant att fokusera på just denna delkurs/kurs, som är resurskrävande och ofta

ett avgörande moment för studenterna. Forskningsmässigt knyts resonemanget till formativ bedömning (Wiliam & Leahy 2015), där uppsatshandledning kanske utgår det tydligaste inslaget i högre undervisning. Vad gäller omvänd *uppsatshandledning*, verkar detta dock ännu inte särskilt beforskat (i motsats till omvänt *klassrum*, där det finns ett överflöd av studier).

Referenser

Lundström, M. (2016), "Handledningens potential, examinationens lösningar - om uppsatsmomentets konflikt mellan formativ och summativ bedömning", *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, vol. 10, nr 1, s. 88-93.

Tallberg, J. (2007) "Uppsatsexamination i statsvetenskap: lärdomar från studentcentrerad pedagogik", *Statsvetenskaplig tidskrift*, vol 109, nr 4, s. 381-394.

Wiliam, D. & Leahy, S. (2015) *Handbok i formativ bedömning*. Natur & Kultur.

BREDDAT DELTAGANDE OCH UTVECKLING AV STUDENTERS VETENSKAPLIGA SKRIVANDE

Birgitta Norberg Brorsson (birgitta.brorsson@mdh.se),
Malin Larsson (malin.larsson@mdh.se)

Studenter som ingår i de grupper som avses med breddad rekrytering har i sina studier ibland större behov av stöd av olika karaktär än "traditionella" studenter, inte minst vad gäller språkutveckling och skrivande. Inte sällan blir behoven akuta i samband med skrivande av examensarbete; först då blir studenters språk- och skrivproblem uppenbara, d.v.s. i slutet av utbildningen. Mycket forskning (t.ex. Breeze, 2012; Chanock, 2017; Dysthe, 2002; Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Lennartsson Hokkanen, 2016; Percy, 2014) visar att studenters skrivutveckling främjas bäst om skrivandet är situerat i den aktuella ämneskontexten och blir en naturlig del i både kunskapsinhämtning och kunskapsredovisning. Detta gäller oavsett vilket förstaspråk studenten har även om speciella insatser kan gynna studenter med annat förstaspråk än majoritetsspråket. I forskningen konstateras även att ett samarbete mellan akademi/program/lärare och språkverkstad eller språkpedagog ofta är fruktbart bl.a. då det vidgar perspektiven på vad skrivande innebär. Om språkverkstadens arbete däremot är helt skilt från ämnenas kurser tycks resultaten vad gäller studenters språkutveckling mera tveksamma.

Att studenters skrivkompetens tillmäts betydelse framgår även av att UKÄ angående lärosätenas självvärdering för perioden 2017–2022 framhåller att det bl.a. ska anges hur lärosätet säkerställer och följer upp utbildningens kvalitet och användbarhet på arbetsmarknaden samt hur man säkerställer att studenterna når målen, där skrivandet har en central roll. Också UHR (2017) pekar på vikten av att ge alla studenter förutsättningar att nå målen i sin utbildning. De pekar också på att utmaningen är att utveckla pedagogiska former för att möjliggöra detta. Det är således av vikt att studenter får de redskap och det stöd de behöver för att under studietiden utveckla det vetenskapliga skrivandet.

Vår presentation baseras på två olika studier om studenters skrivande vid Mälardalens högskola. Den första genomfördes våren 2017 då en utredning angående studenters utveckling av vetenskapligt skrivande gjordes där lärare, studenter och studievägledare intervjuades och dokumentstudier genomfördes. Den andra studien gäller en uppföljning av en terminslång kompetensutvecklingskurs om studenters skrivprogression i vilken alla lärarutbildare deltog och som genomfördes under åren 2015 och 2016. De lärarutbildare som följde kursen den första terminen undervisade på förskolläraryrket. Som ett moment i kursen ingick revidering av samtliga kursplaner i programmet med syftet att ge det vetenskapliga skrivandet ett tydligare fokus i lärandemålen. I vår presentation redogör vi för en uppföljande studie med lärarutbildare och studenter på förskolläraryrket tre år efter kursen där vi undersöker om och hur skrivande inkluderas i utbildningen.

Även om resultatet i skrivande stund inte är färdigt tycks det visa att kursen tycks ha haft betydelse för hur akademiskt skrivande integreras i programmets kurser. Dessutom uttrycker lärarna i studien att betydelsen av att, tillsammans med andra, få samtala om studenternas skrivande varit värdefullt och utvecklande för deras undervisning. Studenterna i materialet uttrycker att inslagen av akademiskt skrivande inte är tillräckliga och att de ibland är otydliga eller motstridiga. Att just

inkonsekvens är ett problem för studenterna gällande akademiskt skrivande visar även tidigare forskning (Lea & Street, 1998; Lillis & Turner, 2001; Breeze, 2012; Strand, 2013).

Referenser

Breeze, R. (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Utrecht Studies in Language and Communication. Amsterdam: Editions Rodopi.

Chanock, K. (2017). Learning Specialists Working with Faculty to Embed Development of Academic Literacies in Disciplinary Subjects. I Plane, S., Bazerman, C., Rondelli, F. m.fl, 2017. *Research on writing: Multiple perspectives*. Centre de Recherche sur les Mediations, Metz, France: The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado. S. 243–262.

Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures. An Interview Study With Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. I *Written Communication*, Vol. 19 No. 4. S. 493–544.

Eklund Heinonen, M & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk - om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2). S. 133–138.

Lea, M.R. & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. Doi 10.1080/03075078912331380364

Lennartsson Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential. Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen. Institutionen för svenska och flerspråkighet. Stockholms universitet.

Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in higher education*, 6(1), s.57-68

Percy, A. (2014). Re-integrating academic development and academic language and learning: A call to reason. *Higher Education Research and Development*. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.911254>

Strand, H. (2013). Vetenskaplighet och anställningsbarhet. Om hur den akademiska skrivundervisningens paradox kan hanteras. *Sakprosa*, 5(3).

Universitets- och högskolerådet (2017). *Utbildning går i arv. Inställning till högre utbildning bland svenska folket*. Rapport 2017:3.

Universitetskanslersämbetet (2017). *Vägledning för granskning av lärosätenas kvalitetssäkringsarbete*. Stockholm: Universitetskanslerämbetet

MODERNT LÄRANDE UTAN INTERNET

Sonja Fagerholm (sonja.fagerholm@fhs.se),
Andreas Nilsson (andreas.l.nilsson@mil.se),
Johan Lundevall (johan.lundevall@fhs.se)

(Se filmklipp på konferenswebben.)

DIGITALT BERÄTTANDE I EN HANTVERKSPROCESS

Anna Söderstrom (anna.soderstrom@liu.se),
Kerstin Lind (kerstin.lind@liu.se)

Digitalt berättande i en hantverksprocess är ett metodutvecklingsprojekt av forsknings- och utredningskaraktär inom en högre utbildningskontext, som lyfter fram visuell kommunikation. Det övergripande syftet har varit att utveckla och skapa en metod lämpad och användbar för grundutbildning inom högre utbildning, men som även är adekvat för undervisning på avancerad nivå eller inom en forskningskontext.

I denna föränderliga tid ställs krav på de högre utbildningarnas didaktiska kursdesign och ett lärande med fokus på värdering och kritisk granskning. Detta har resulterat i att ett antal olika lärmoment av digital karaktär har implementerats i kandidatprogrammet Slöjd, hantverk och formgivning vid Linköpings universitet, ett program vars syfte är att ge den enskilde studenten möjlighet till att utveckla sitt skapande inom trä, metall och textil. Inom programmet har ett samarbete med IKT-studion, Linköpings universitet, och deras arbete med digitalt berättande utvecklats som en metod i undervisningen, för att låta studenter utforska ännu en dimension av ett ämnesområde. Digitalt berättande är en metod som IKT-studion valt att arbeta med, för att öva studenternas färdigheter i att använda digitala verktyg, för att bearbeta och utveckla sina kunskaper inom visuell kommunikation eller det som benämns "visual literacy" (Hattwig et al 2013).

En viktig del i studenternas utbildning är reflektion, i och över det egna skapandet. Genom att skapa en digital berättelse har studenten beretts möjlighet till reflektion, både i förhållande till det egna men även andras skapande. Reflektion i och över handling är två begrepp som Donald A. Schön (1983) definierar som en växelverkan mellan handling och slutsatser under en process, den senare menar han sker som en uppföljning, en återblick och analys av genomförd handling. Studenternas digitala berättelse skulle därmed kunna beskrivas som en lärprocess, där iscensättandet genom reflektionens inlevelse och distans skapar "kunskap i handling" (Molander 1996), om hantverkets produkter, processer och kontexter.

Tidigare har studenternas reflektion framförallt skett muntligt och skriftligt. **Syftet** för denna studie har varit att utveckla en metod för att ge studenterna möjlighet till reflektion med hjälp av digitalt berättande. Följande **frågeställningar** har legat till grund för studien:

- Hur kan digitalt berättande implementeras inom den befintliga kursens givna ramverk sett till ekonomi, tid och didaktiskt innehåll?
- Vilka konkreta begrepp och verktyg behöver introduceras samt vara tillgängliga för att studenterna skall kunna arbeta på egen hand?
- Hur sker återkoppling till studenterna, under och efter arbetet med digitalt berättande?
- Vilken specifik kunskap och förståelse samt vilka färdigheter och förmågor har studenterna tillägnat sig?

Studien har resulterat i många tänkbara och önskvärda synergieffekter, som både har inneburit pedagogiska utmaningar och lärdomar, såsom exempelvis att:

- gemensam planering och respekt för varandras kompetenser före, under och efter lärmomentets genomförande är en förutsättning.

- som lärare agera som förebild genom att själv utforska och analysera de verktyg som studenterna förväntas använda, för att kunna ge relevant stöd och återkoppling till studenterna under och efter genomförandet, så väl analogt som digitalt.

Vidare har studenterna:

- tränat sin problemlösningsförmåga.
- blivit mer medvetna om kroppens rörelsemönster under den egna hantverksprocessen.
- vidgat sin förståelse för det egna hantverket i relation till hantverkskontextens produkter och processer.

Studien visar att tillämpningen av digitalt berättande, i form av en visuell reflektion, skapar ett multimodalt lärande med fokus på värdering och kritisk granskning av hantverkets produkter, processer och kontexter, sett till både den egna och andras.

Under sessionen kommer studiens resultat och slutsatser att diskuteras, utvecklas och konkretiseras. Studien ska förstås som en inledning till en vidare diskussion om digitalt berättade inom högre utbildning och inom en forskningskontext.

Referenser

Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Andra utgåvan. Göteborg: Daidalos.

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books

Hattwig, Denise, Bussert, Kaila, Medaille, Ann & Burgess, Joanna (2013). *Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning*, Libraries and the Academy, Vol. 13, No. 1 (2012), pp. 61–89.

GROUNDLED SCHOLAR – A SPACE FOR ADJUNCTS TO ENHANCE THEIR SCHOLARSHIP CAPACITY

Marie Leijon (marie.leijon@mau.se), John Storan (j.storan@uel.ac.uk),
Christel Brost (christel.brost@mau.se), Jenny Magnusson
(jenny.magnusson@mau.se)

This presentation shares and discusses the results from a pilot programme called the "Grounded Scholar". The aim of the programme is to create a space for teaching staff (adjuncts) to enhance their scholarship capacity. Grounded Scholar is a one-year programme and has run twice. It is based on a negotiated curriculum model and delivered through a combination of themed workshops and mentoring arrangements.

The purpose of the presentation is to share and reflect on results and experiences from being a part of Grounded Scholar. The programme has so far resulted in national and international conference presentations, articles and book chapters based on the adjuncts scholarly work, with special focus student diversity.

The pilot starts with a negotiated Scholarship Learning Contract (Knowles, 1986) but also draws upon peer to peer learning. The workshop formats are co-designed jointly with the group. Between the six workshop sessions the adjuncts met with their mentors. The collaborative design of the programme seems to be pivotal to the success. Here we draw on Sennet (2013) and the idea of rhythm and ritual as important factors when cooperating on something new that initially might feel uncomfortable. The structure and the repeated rhythm of the workshop series and the mentoring process, and the collaborative design seems to be important to the adjuncts scholarly work.

Another result is the adjuncts belief in their possibility and ability – self-efficacy -- to work in a scholarly way as an adjunct. The project has also opened a door to the international community of scholarship and teaching and learning, as adjuncts in Sweden normally work in a national context, not using English as a professional language. Still, the challenge of establishing a scholarly discourse at the university – a matter of both culture and structure – remains. As such the programme contributes to a discussion about how teachers can develop their scholarship and teaching.

Our programme with its collaborative approach, could be connected to the second module Trigwell et. al (2000) presents as "Scholarly peer review", but the question is how to build a structure for a sustainable culture of scholarly teaching? What happens after the project, when the teachers return to their university departments?

The goal for the session is to share and discuss results from the program. The panel will especially engage the audience with the following question: How do we address the challenge of establishing a scholarly discourse at the university -- a matter of both culture and structure? What ideas and what kind of experiences would you like to share with us so that we can continue the scholarship story in collaboration with the adjuncts?

Keywords

Scholarship, programme, adjunct, collaboration, self-efficacy

References

Knowles, M. (1986). Using learning contracts. San Francisco: Jossey-Bass.

Sennett, R. (2013). *Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation*. Yale University Press.

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher education research and development*, 19(2), 155-168.

ELEKTRONISKA TEST SOM MOTIVERAR STUDENTER ATT VÄLJA FÖRBEREDELSE FRAMFÖR UPPSKJUTANDE

Nicklas Pettersson (nicklas.pettersson@oru.se)

Dagens tillgång till (sociala) medier och datorspel har lett till en kraftig ökning av prokrastinering (Steel, 2011). Typexemplet är en students frivilliga fördröjande av studierelaterad verksamhet trots att uppskjutandet förväntas leda till ett sämre utfall. Bortsett från en initial lägre stressnivå (Tice och Baumeister, 1997), yttras det i försämrat välmående och hälsa (Sirois och Pychyl, 2016) samt sämre studieresultat (Steel och Klingsieck, 2016). Förekomst av negativ "statistikångest" i gängse statistik- och metodkurser är också hög (Onwuegbuzie, 2004).

En stor utmaning för lärare ligger därför i att hjälpa studenter att jobba kontinuerligt och inte skjuta på sina studier. Utan tillräcklig repetition befästs ej grundläggande begrepp och färdigheter, varför djupare inläring prioriteras ned på bekostnad av ytinläring. I presentationen behandlas förändringen av en dugga, dvs mindre test under kursen som är poänggivande på sluttentamen, där ett tentamenslikt test ersatts av 'flipped classroom'- och 'gamification'-influerade veckovisa självvärderande test i läroplattformen blackboard.

Varje veckas inledande självstudier av anvisad litteratur, fokuserad på basfärdigheter och begrepp, underlättas genom testen där studenterna erhåller direkt feedback och flera slumpvisa försök tillåts. Härmed adresseras prokrastinering genom att testen är datorbaserade (Larwin och Larwin, 2011) frivilliga (Steel, 2011) för-test (Brown och Tallon, 2015) vilka är uppdelade (Vaessen et al, 2017), inbäddade (Sosa et al, 2011) med självtävling mot en balanserad nåbar nivå (utifrån observationer i blackboard samt feedback i kursvärdering). Trots enskilda test bereds studenterna också en social kontext (Deci och Ryan, 1985) där lärandet kan fördjupas genom diskussion med andra studenter.

Den nya duggan synes att bättre motivera studenterna att ta ansvar för sin egen inläring genom att utgöra en utmanande lärmiljö. Detta märks genom att fler studenter lägger ned rimlig tid (enligt uppskattning från observationer i bland annat blackboard och kursvärderingarna) och kommer bättre förberedda varje vecka (vilket bl.a. märks på studenternas frågor). Studenterna väljer att vara aktiva och fokusera på rätt saker vid rätt tidpunkt (då de tar sig an duggan med dess grundläggande begrepp och färdigheter i början av veckan). Resultatet är en högre måluppfyllnad i såväl den aktuella som i efterliggande fortsättningskurs.

Några preliminära resultat kommer att presenteras från ett pågående forskningsprojekt - syftande till att utvärdera, utveckla, samt vidga (den krävande) implementeringen – baserat på de data som generats under fyra terminer (med knappt 500 studenter inklusive deras ca 150 000 enskilda frågesvar) kommer.

Referenslista

Brown, M. J., och Tallon, J. (2015). The effects of pre-lecture quizzes on test anxiety and performance in a statistics course. *Education*, 135(3), 346-350.

Deci, E. L., och Ryan, R. M. (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*. NY: Plenum Press.

Larwin, K., och Larwin, D. (2011). A meta-analysis examining the impact of computer-assisted instruction on postsecondary statistics education: 40 years of research. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 253-278.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.

Sirois, F. M., och Pychyl, T. A. (Eds.). (2016). *Procrastination, Health, and Well-being*. Academic Press.

Sosa, G. W., Berger, D. E., Saw, A. T., och Mary, J. C. (2011). Effectiveness of computer-assisted instruction in statistics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 97-128.

Steel, P. (2011). *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Stuff Off and Start Getting Things Done*. HarperCollins.

Steel, P., och Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.

Tice, D. M., och Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8(6), 454-458.

Vaessen, B. E., van den Beemt, A., van de Watering, G., van Meeuwen, L. W., Lemmens, L., och den Brok, P. (2017). Students' perception of frequent assessments and its relation to motivation and grades in a statistics course: a pilot study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 872-886.

PEDAGOGISKA AMBASSADÖRER - FÖRÄNDRINGSAGENTER PÅ HEMMAPLAN

Klara Bolander Laksov (klara.bolander.laksov@edu.su.se)

Trots ökade krav på högskolepedagogisk utbildning, höjda röster från studentföreträdare och en kontinuerligt växande skara pedagogiska utvecklare är svårigheterna att etablera pedagogiska samtal på institutionsnivå påtagliga. Förekomsten av kontinuerliga pedagogiska samtal tillsammans med en delande kultur, en praxisgemenskap (Wenger, 1998), där undervisning ses som ett gemensamt ansvar som man delar med sig av – i med- och motgång – har i studier visat sig utgöra en knäckfråga för starka mikrokulturer (Roxå & Mårtensson, 2011).

Denna studie har sin utgångspunkt i initiativet att etablera en modell med pedagogiska ambassadörskap vid Stockholms Universitet. Syftet med pedagogiska ambassadörskap var att skapa ett närmare samarbete mellan den pedagogiska utvecklingsenheten CeUL och institutionerna genom ett tydligt partnerskap (Bolander Laksov et al. 2008). Sedan 2015 har Centrum för universitetslärarutbildning, CeUL, årligen utlyst möjligheten för 8-10 institutioner att under ett år ha en pedagogisk ambassadör. Ambassadören arbetar på uppdrag av och med stöd från CeUL, med ett lokalt pedagogiskt utvecklingsprojekt och ska bidra till att skapa kontinuerliga pedagogiska samtal i den egna institutionsmiljön.

24 intervjuer har genomförts med de 12 första pedagogiska ambassadörerna och prefekterna vid deras institutioner för att undersöka hur syftet hade uppfyllts. Genom tematiska innehållsanalyser sökte jag efter mönster i intervjumaterialet (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013).

De preliminära resultaten visar på flera överlappande teman. Exempel på faktorer som framkom som viktiga för de pedagogiska ambassadörskapen var fokus på pedagogiska frågor, syn på ledarskap och engagemang. Ett viktigt tema under processen var hur de pedagogiska ambassadörerna erhöll legitimitet i sitt pedagogiska ledarskap (Bolander Laksov & Tomson, 2017), där ambassadörer och prefekter tog olika roller. Resultaten av analysen kommer att presenteras vid konferensen.

Denna studie ger värdefulla insikter i möjligheterna förknippade med pedagogiskt förändringsarbete på organisationsnivå genom pedagogiska ambassadörskap i nära anknytning till den högskolepedagogiska utvecklingsverksamheten.

Referenser

- Bolander Laksov, K., Mann, S., & Dahlgren, L. O. (2008). Developing a community of practice around teaching: A case study. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 121-132.
- Bolander Laksov, K., & Tomson, T. (2017). Becoming an educational leader—exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 506-516.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

TEORI OCH PRAKTIK I SYNERGI – PRODUKTARBETE SOM SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE I LÄRARUTBILDNING

Kristina Andersson (kristina.andersson@gender.uu.se),
Christina Gustafsson (cgn@hig.se)

På lärarprogrammen liksom på alla andra utbildningar ska studenterna genomföra ett eller två självständiga arbeten. Det finns inga riktlinjer eller rekommendationer i Högskoleförordningen eller dess bilaga Examensordningen om formen för dessa arbeten eller hur de ska genomföras. Lärarutbildningen är en yrkesutbildning och även om yrkesorienteringen betonas i många andra sammanhang så har en akademisk inriktning av de självständiga arbetena dominerat (jfr Erixon Arreman och Erixon, 2015; Meeus, Van Looy, & Libottom, 2004). Den förhärskande modellen är formen av en traditionell C-uppsats, strukturerad enligt en samhällsvetenskaplig- humanistisk tradition. Vi har vid ett par lärosäten varit med och initierat en annan modell än den traditionella uppsatsen, som vi kallar produktarbeten. I likhet med vad som förekommer inom andra professionsutbildningar borde också, enligt vår mening, blivande lärare få en möjlighet att genomföra ett utvecklingsarbete som självständigt arbete, som kan resultera i någon typ av produkt (ett undervisningsmaterial, en lärarhandledning, en laboration, etc.) utan att man fördenskull gör avkall på ett vetenskapligt förhållningssätt.

Syftet med studien är att undersöka på vilka sätt produktarbeten bidrar till att studenterna uppnår målen i examensordningen och förbereder dem för sin professionella yrkesutövning.

Vi identifierade alla produktarbeten genomförda från vårterminen 2014 till vårterminen 2016 inom förskolläraryrket och grundläroprogrammet vid ett lärosäte, totalt 72 stycken och gjorde en kategorisering utifrån ämnesinnehåll och produkttyp. Åtta av dessa arbeten slumpades fram av en administratör (två arbeten som fått betyget VG och två som fått G från respektive program). Analysen genomfördes i flera steg. Det första var att granska produktarbetena, själva produkten och den skrivna rapporten, mot Examensordningens mål för respektive utbildning. Därefter använde vi Svärds (2013) och Rådes (2016) analysmodeller för ytterligare kategoriseringar för att identifiera graden av yrkes- respektive akademisk relevans i produktarbetena.

Vi intervjuade även fyra lärare som har flera års erfarenhet som handledare och/eller examinatorer i kurserna Självständigt arbete för förskolläraryrket respektive grundläroprogrammet på valt lärosäte om deras uppfattning om bl.a. förtjänsterna och svagheterna med produktarbetena.

Resultaten från studien visar att drygt två tredjedelar av examensmålen uppfylls på något sätt i produktarbetena. I majoriteten av arbetena visar studenterna prov på didaktisk medvetenhet och att de utvecklat sina ämnes- och ämnesdidaktiska kunskaper och färdigheter. Studenterna tillämpar ett vetenskapligt förhållningssätt och gör en s.k. omvärldsanalys, tar del av tidigare forskning, bearbetar den samt använder sig av en tydlig metod. Produktarbetena visar på stor självständighet, kreativitet och nytänkande, något som också universitetslärarna bekräftar i intervjuerna.

Syften/problemställningar i arbetena har visat på ett verkligt behov som också produktidén kan fylla.

Något som kan brista i produktarbeten är förmågan att koppla resultatet studenterna får och innehållet i själva produkten till ett teoretiskt perspektiv. Ett annat problem är handledares och examinatorers bristande erfarenhet av den här typen av arbeten, vilket får konsekvensen att många

produktarbeten är väldigt omfattande. Studenterna kan sägas göra både en produkt och en traditionell uppsats i ett.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att produktarbetsmodellen erbjuder ett vetenskapligt arbetssätt som är mycket relevant för den kommande yrkesutövningen som lärare.

Referenser

Erixon Arreman, I. & Erixon, P-O. (2015). The degree project in Swedish Early Childhood Education and Care – what is at stake? *Education Inquiry*, 6(3), 309-332.

Meeus, W., Van Looy, L. & Libotton, A. (2004). The Bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 299-321.

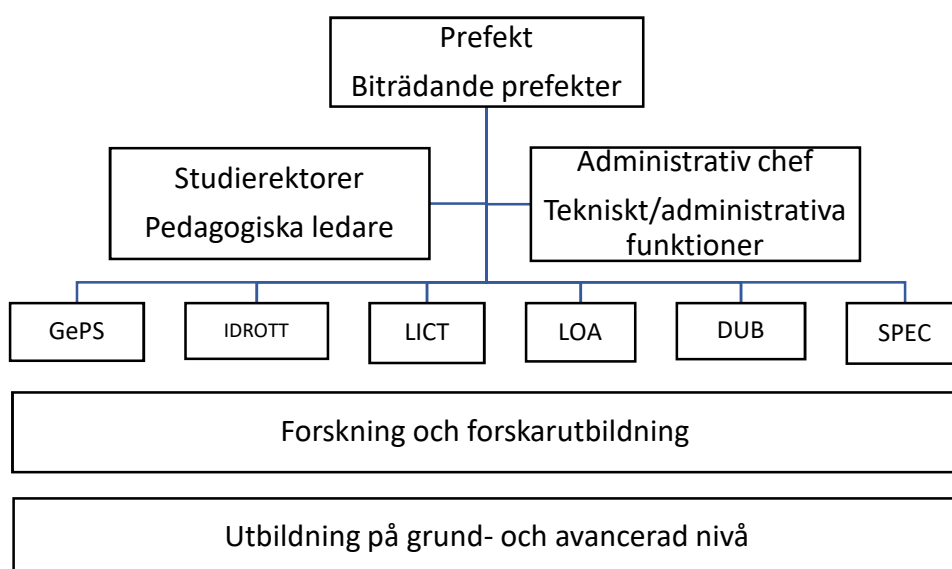
Råde, A. (2016). *Mellan akademi och lärarprofession: Integrering av vetenskapliga och professionella mål för lärarutbildningens examensarbete*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Nr 119.

Svärd, O. (2013). *Examensarbetet i högre utbildning. En litteraturöversikt*. Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

ERFARENHETER AV ATT ARBETA SOM PEDAGOGISKA LEDARE SOM STÖD I UTBILDNINGSFRÅGOR

Tomas Holmgren (tomas.holmgren@umu.se),
Torbjörn Lindmark (torbjorn.lindmark@umu.se)

Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet har sedan 2016 två pedagogiska ledare som ansvarar för att stötta institutionens utbildningsuppdrag, en pedagogisk ledare ansvarar för utbildningarna inom samhällsvetenskaplig fakultet och den andre för utbildningar inom lärarutbildningarna (se organisationsschemat nedan).



I Pedagogiska ledarens (PL) uppdrag ingår att vara ett strategiskt och operativt stöd för institutionens utbildningsverksamhet på grund- och avancerad nivå. Institutionen har gjort en poäng av att särskilja de personer som är pedagogiska ledare från studierektorerna, det finns goda skäl att de som agerar stöd till lärarna inte är samma person som är ens närmsta chef. Som man kan se i organisationsschemat så arbetar vi dock tätt ihop med institutionens två studierektorer. Samarbetet med studierektorerna utgör bland annat stöd vid kompetensväxling, bemanning, budgetarbete, verksamhetsplaner, kompetenskriterier samt inventering av kompetensbehov (Alvesson & Sveningsson, 2014).

PL genomför och anordnar även fortbildningsinsatser för kollegor på institutionen. Dessa fortbildningar har exempelvis handlat om quiz som examinationsform, formativ bedömning, kollegial handledning samt flipped classroom. Vi verkar även som stöd till kursansvariga lärare samt övriga lärare utifrån de behov och önskemål som dessa personer har, kan exempelvis handla om frågor som rör examinationsuppgifter, kursplanearbete och undervisningsupplägg. Vi arbetar även kontinuerligt med att ta fram stödmaterial till lärarna, bland annat en så kallad "Handbok för lärare" som innehåller rutinbeskrivningar, regler och tips. Men vi tar även fram annat stödmaterial som exempelvis kursplanemallar, inspelat material samt stöddokument till kursansvariga lärare.

Vi har nyligen infört veckovisa fredagsmöten tillsammans med Biträdande prefekt med ansvar för utbildningsfrågor samt IT-pedagogerna för att kontinuerligt planera samt stämma av utbildningsfrågor.

Vi arbetar även tätt tillsammans med institutionens TA-personal (främst IT-pedagogerna), vi har bland annat en pågående satsning för att höja personalens Pedagogiska digitala kompetens (PDK). I detta samarbete är det vi som PL som sätter de pedagogiska målen samt en plan för att nå dit, medan IT-pedagogerna finns med som stöd för att genomföra särskilda aktiviteter/fortbildningar. Pedagogiska ledarna fungerar även som en länk mellan lärare och studierektorer/prefekt vad gäller möjligheter och utmaningar inom utbildningsområdet. Det kan handla om såväl strategiska som operativa frågor som bland annat berör resurstilldelning, kompetensbehov och möjligheter till olika former av stöd till lärarna (Northouse, 2018). Inför starten av höstterminen 2018 så planerar vi nu innehåll till institutionens personaldagar i augusti.

Våra erfarenheter efter två år som pedagogiska ledare är mycket goda. Lärarna verkar särskilt uppskatta att ha personer som dom vet att man kan vända sig till vid olika frågor och utmaningar, samt en funktion som tar till vara på deras önskemål och har en röst i ledningsgruppen. Syftet med presentationen är att visa och ge praktiska exempel på hur pedagogiska ledare kan bidra till att skapa en länk mellan ledning och medarbetare, utan formellt personalansvar. Ytterligare ett syfte är att visa ett alternativt sätt att verka som pedagogiska konsulter åt lärarkollegor i rollen som pedagogiska ledare. Följande frågeställningar kommer att diskuteras under presentationen.

- Hur kan pedagogiska ledare vara ett stöd för ledningen?
- Hur kan pedagogiska ledare vara ett stöd för kollegor?
- Hur kan pedagogiska ledare initiera och driva pedagogiskt utvecklingsarbete?

Bilaga 1: Delegationsordningens definition av uppdraget

Pedagogisk ledare utses av prefekt. I uppdraget ingår att:

- initiera och driva pedagogiskt utvecklingsarbete
- ansvara för institutionens övergripande kursplanearbete
- arbeta med utbildningsstrategi, aktivitetsplan och tillämpliga delar av verksamhetsplaner och verksamhetsberättelser
- säkerställa att institutionens utbildningsuppdrag utgår från Umeå universitets kvalitetssystem
- bistå Studierektorer vid upphandling av interna och externa utbildningsuppdrag
- arbeta med kursuppföljnings- och kursutvecklingsarbete tillsammans med Kursansvariga
- ansvara för och leda regelbundna lärarträffar
- delta i utbildningsutskottet
- föredra kursplaner och andra ärenden i utbildningsutskottet

Referenser

Northouse P.G. (2018). *Leadership: Theory and Practice*. 8. ed. Sage Publications Ltd: London

Alvesson M & Sveningsson S. (2014). *Förändringsarbete i organisationer: om att utveckla företagskulturer*. 2., [uppdaterade] uppl. Stockholm: Liber

HÖGSKOLEPEDAGOGISK UTBILDNINGSNIVÅ VID MITTUNIVERSITETET: UTMANINGAR OCH MÅLBILDER

Laura Brander (laura.branders@miun.se),

Helen Asklund (helen.asklund@miun.se)

Under åren 2015-2017 prolangerades Mittuniversitetets utbildningsstrategi (Dnr MIUN 2011/277) för att satsa mer inom områdena miljöer för lärande, teknikstöd och pedagogisk utveckling. En rad aktiviteter initierades i syfte att stärka den pedagogiska utvecklingen vid lärosäten. Särskilt inom två aktiviteter, pedagogiskt meriteringssystem samt lärarnas professionalitet och pedagogiska utveckling, blev det snart tydligt att vi behövde veta mer om hur den formella utbildningsnivån hos våra lärare de facto såg ut. Enligt den nationella rekommendationen från SUHF ska en behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning omfatta minst 15 hp eller motsvarande (Karlsson et al 2017). Syftet med vårt konferensbidrag är att inom temat lärarens lärande och utveckling visa och diskutera resultaten från en enkät som genomfördes för att undersöka den högskolepedagogiska utbildningsnivån bland lärarna vid Mittuniversitetet. Hur stor andel av Mittuniversitetets lärare är behöriga, enligt SUHF:s rekommendation? Och vilka behov av kompetensutvecklande utbildningar har lärarna vid Mittuniversitetet? Det här var några av de frågor som vi via en enkät skickade ut till lärarna i oktober 2017, och här presenteras en del av resultaten från undersökningen (Asklund & Brander 2017).

Resultaten visar att 47% av dem som besvarat enkäten har behörighet i högskolepedagogik enligt SUHF:s rekommendation. Motsvarande andel, 47%, har antingen ingen högskolepedagogisk utbildning alls eller en kortare högskolepedagogisk utbildning. De resterande sex procenten gick högskolepedagogiska kursen vid tidpunkten för enkätens genomförande. Vi ser också skillnader när vi tittar närmare på deltagarnas yrkestillhörighet. Lektorerna utgör den kategori där flest individer har minst 15 hp i högskolepedagogik, 58% av de svarande, medan motsvarande siffra bland adjunkter och doktorander är cirka 45%. Bland professorerna har 30% av de svarande 15 hp i högskolepedagogik. Sammantaget är det alltså en tämligen stor andel, cirka hälften, av lärosätets lärare som inte har den formella högskolepedagogiska behörighet som ofta krävs vid meriteringsansökningar och tillsättningar av tjänster där undervisning ingår. Enligt högskoleförordningen ska utbildningen stå på vetenskaplig grund, något som inte enbart berör dess innehåll utan även de pedagogiska och didaktiska former och metoder som används i undervisningssituationen. Ämneskunnskap samt pedagogiskt teoretiskt och praktiskt kunnskap bör med andra ord gå hand i hand (Riis 2016). Det finns således ett stort behov av att öka möjligheterna för anställda inom kärnverksamheten att formellt meritera sig inom högskolepedagogik.

I enkätsvaren uttrycks också en stark önskan om fortbildning och kompetensutveckling, då främst avseende kortare eller längre påbyggnadskurser inom högskolepedagogik. Detta medför även ett behov av att förändra den nuvarande modellen för vilka som ska kunna söka och bli antagna till lärosätets högskolepedagogiska utbildning. I nuläget ges kursen som en del i vårt allmänna grundutbud, vilket innebär att många av platserna fylls av deltagare som inte är anställda vid Mittuniversitetet, och på så sätt konkurrerar ut lärare vid lärosätet. I nuläget finns ett förslag om att den högskolepedagogiska kursen ska flyttas från Avdelningen för utbildningsvetenskap (där lärarutbildningar ges) till enheten som arbetar med pedagogiskt stöd för lärarna.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det krävs ett utvecklingsarbete på flera nivåer för att tillgodose lärarnas och lärosätets behov. Universitetets ledning behöver ta fram en ny modell för hur den högskolepedagogiska utbildningen ska bedrivas vid Mittuniversitetet. Lärarna ska vara garanterade att kunna utnyttja sin kompetensutvecklingstid och vidare behöver resurser avsättas för att en pedagogisk utvecklingsenhet ska kunna bredda utbudet av högskolepedagogiska kurser.

Referenser

Asklund H & Brander L, *Kartläggning av den formella högskolepedagogiska utbildningsnivån hos Mittuniversitetets lärare. Resultat från en enkät*. Dnr MIUN 2017/431

Bostedt G, Brander L & Lindberg O, *Miljöer för lärande, teknikstöd och pedagogisk utveckling. Handlingsplan 2016-2017 Implementering av Mittuniversitetets utbildningsstrategi*. Dnr MIUN 2011/277

Karlsson S, Fjellström M, Lindberg-Sand Å, Scheja M, Pålsson, Alvfors J & Gerén L, *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet*. Stockholm: SUHF, 2017.

Riis U, "På vilken vetenskaplig grund och utifrån vilken beprövad erfarenhet? – Utvecklingsbehov inom högskolepedagogiken". *Högre utbildning*, Vol. 6, Nr. 1, 2016, 91-92.

BASÅR FÖR NYANLÄNDA

Johan Larsson (johan.larsson@physics.uu.se)

Bland dem som kommit till Sverige de senaste åren finns många som studerat i hemlandet men som behöver komplettera svenska och naturvetenskapliga ämnen för att kunna söka en svensk universitetsutbildning.

Vi tänker oss att det kan finnas flera olika grupper av nyanlända som skulle kunna ha fördel av att gå en utbildning motsvarande basårutbildning. Dels personer som i likhet med de flesta av våra studenter har läst en gymnasieutbildning, men som inte har innehållit de naturvetenskapliga ämnena, och som vill komplettera för att kunna fortsätta studera inom teknik eller naturvetenskap. Men framför allt personer som har läst naturvetenskap på gymnasienivå i sitt hemland men som av olika skäl behöver komplettera sin behörighet för fortsatta studier. Vissa kurser kanske saknas eller att det var några år sedan kurserna lästes. Genom att komplettera tidigare lästa kurser inom de naturvetenskapliga ämnena med kurser på svenska i universitetsmiljö, och med det stöd vi har på basåret i form av en forskningsbaserad introduktion, kan vi lägga en god grund för fortsatta högskolestudier.

För att möta behovet av behörighetsgivande studier för nyanlända tog därför Uppsala Universitet 2016 initiativet till en pilot i form av en uppdragsutbildning i samarbete med Uppsala kommun och Arbetsförmedlingen. Syftet var att erbjuda nyanlända i Uppsala kommun en möjlighet att komplettera de naturvetenskapliga ämnena fysik, kemi och matematik med att samtidigt läsa svenska. Ett samarbete mellan institutionen för fysik och astronomi och institutionen för nordiska språk etablerades för att utarbeta innehållet. Pilotprojektet pågår under läsåret 17/18.

Under läsåret 18/19 finns den behörighetsgivande utbildningen som en sökbar inriktning vid Uppsala Universitets Tekniskt-naturvetenskapligt basår: "Basår med behörighetsgivande utbildning i svenska". Utbildningen vänder sig till personer med utländsk förutbildning som saknar behörighet i svenska. Grundläggande kunskaper i svenska krävs och testas vid ett inträdesprov. Efter basåret har studenterna den behörighet som krävs för att söka in på många utbildningar inom teknik och naturvetenskap. Möjligheten finns också att få en reserverad plats för fortsatta studier inom ämneslärarprogrammet vid Uppsala Universitet.

Följden för Uppsala kommun och Arbetsförmedlingen blir att de nyanlända snabbare etablerar sig och når egenförsörjning genom arbete eller högre studier. För Uppsala universitet och Uppsala som stad bidrar de nyanlända till ökad integration och mångfald.

Vi kommer att beskriva tankarna bakom utvecklandet av utbildningen, de erfarenheter vi gjort och de svårigheter vi mött och vi vill gärna diskutera dessa erfarenheterna med andra.

APPLYING SOTL IN A NUCLEAR ENGINEERING COURSE – EXPERIENCES FROM SIX ITERATIONS OF COURSE DEVELOPMENT

Christian Stöhr (christian.stohr@chalmers.se),
Elisabeth Saalman (saalman@chalmers.se),
Christophe Demazière (demaz@chalmers.se),
Tom Adawi (tom.adawi@chalmers.se)

The Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Boyer, 1990) attempts to improve student learning and enhance educational quality through encouraging teachers to engage in the “*systematic study of teaching and/or learning and the public sharing and review of such work through presentations, performance, or publications.*” (McKinney, 2006, 39). Thus, SoTL includes the investigation and reflection upon teachers teaching practice as well as the sharing of those experiences with others in order to gain feedback and enable them to learn from those experiences for their own teaching practice. Chalmers attempts to facilitate this process through a number of measures including a yearly pedagogic local conference and the provision of pedagogic support for teachers who attempt to develop their course(s). In this presentation we present a case study of SoTL as applied in a course development project to improve a graduate course in nuclear engineering. The course started in a traditional campus-based format and was stepwise converted over six iterations into a fully web-based format using a flipped classroom approach. The synchronous and asynchronous learning activities include among other things pre-recorded lectures, (webcasts), home assignments, on-line quizzes, online tutorials and wrap up sessions. The course development underwent several iterations of reflection and changes based on experiences from the previous course run. The teacher collected both formative and summative feedback, both in quantitative and qualitative form. This included, for example, feedback prompts and different forms of learning analytics collected through the learning management platform. Compared to the previous teaching format, the conversion to flipped courses resulted in increased student-teacher interactions, as well as enhanced understanding of the course concepts. In our presentation, we describe the different stages of the course, how feedback was generated, used for reflection and impacted the course development and teaching development. Further, we present how the experiences gained were disseminated through different channels. We rely thereby on our own experiences as part of the pedagogic support as well as reflections about the course development and SoTL approach of the teacher himself. The presentation contributes to other teachers’ practice through providing inspiration to others about how SoTL can be applied in practice, including a critical reflection about some of the pitfalls and issues that teachers engaging in SoTL can experience.

References

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

McKinney, K. (2006). Attitudinal and structural factors contributing to challenges in the work of the scholarship of teaching and learning. *New Directions for Institutional Research*, 129, 37-50.

NIVÅ FÖR NIVÅ: SPELMEKANIK I UNDERVISNING

Jannika Andersson Chronholm (jannika.chronholm-andersson@physics.uu.se)

Spelifiering eller *gamification* är en metod där man använder principer från spel för att motivera deltagare att lära sig ett ämne. Det individuella tilltalet är mycket viktigt, vad just du gör är det som räknas. Tanken är att deltagarna ska bli personligt engagerade och därigenom bli mer motiverade att lära sig.

En som diskuterat spelifiering i ett undervisningssammanhang är Karl Kapp (2012). Han ger följande definition av ett spel, anpassat för lärande och undervisning:

A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction.

I ett spel är det ofta lätt att ta sig an den första utmaningen. Sen stegras svårighetsgraden och utmaningarna bygger på varandra och interaktionen med andra spelare är viktig. I spelifiering använder man ett eller flera av de moment som används i spel men det är inte ett spel i sig. Att bara lägga till poäng och medaljer för att motivera lärande är ett av de vanligast använda sätten för att spelifiera ett lärmoment men det fungerar ofta dåligt och är inte spelifiering enligt Kapp.

Många av de spelifieringar som utarbetats i undervisningssammanhang är datorbaserade på olika sätt och jag ville prova att spelifiera ett lärtillfälle utan att använda extra elektronik. Kevin Drace (2013) diskuterar en laborationsbaserad spelifiering och jag hämtade inspiration från denna.

Min utgångspunkt var en laboration i cellbiologi på kursen biologi 1 för basåret, Uppsala universitet. Denna analyserades och omarbetades med utgångspunkt från några spelifieringsprinciper. Laborationens syfte är att lära studenterna använda mikroskop på ett korrekt sätt samt att tillverka preparat av olika slag. Tidigare var laborationen av "kokbokstyp" där studenterna följde en manual steg för steg. Den omarbetade laborationen har samma syfte och innehåll men studenterna utmanades att söka och pröva sin kunskap på egen hand och med hjälp av varandra. De spelmekaniska idéer som användes var:

- Uppdelning i separata delar
- Tydliga mål som ska uppnås vid varje del för att gå vidare
- Tydliga regler
- Utmaningarna bygger på varandra
- Samspel med andra
- Direkt återkoppling
- Möjlighet att försöka igen, att göra om ett moment flera gånger

Effekterna av spelifieringen undersöktes på flera olika sätt. Jag gjorde egna reflekterande anteckningar, en oberoende observatör följde undervisningen och gjorde fältanteckningar vid två laborationstillfällen och fem gruppintervjuer gjordes med de deltagande studenterna. Studenterna var överlag mycket nöjda med den omarbetade laborationen och de upplevde att den stimulerade deras kreativitet och lärande. Observationer visade också att studenterna samarbetade och diskuterade mycket både inom och mellan de olika grupperna. De använde även sociala medier flitigt under laborationen för att dela material med varandra mellan grupperna. En farhåga jag hade vid omarbetningen var att studenterna skulle uppleva laborationen som "barnslig" och oseriös men det

var inte något de uttryckte efteråt. De använde istället ord som lugn, metodisk och motiverande för att beskriva laborationen.

Vid presentationen kommer jag att visa hur laborationen omarbetades, hur det påverkade studenternas upplevelse av sitt eget lärande och erfarenheter jag gjort från att använda spelifiering i undervisningen.

Referenser

Drace, K. (2013). Gamification of the laboratory experience to encourage student engagement. *Journal of microbiology & biological education*, 14(2).

Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

KÄNSLORS OCH VÄRDERINGARS BETYDELSE I HANDEDNING AV SJÄLVSTÄNDIGA ARBETEN – TVÅ PERSPEKTIV

Maria Zackariasson (maria.zackariasson@sh.se),
Jenny Magnusson (jenny.magnusson@sh.se)

En central del i det akademiska lärarskapet är att handleda studenter som befinner sig på olika nivåer i sin utbildning. Det kan handla om doktorander på forskarutbildningsnivå, men i och med att en så stor andel studenter skriver ett, eller två, självständiga arbeten under sin utbildning, handlar det oftare om handledning av studenter på grundläggande eller avancerad nivå. Det finns ett antal studier, både nationellt och internationellt, som behandlar olika aspekter av handledning av studenters uppsatser, som exempelvis handledningsprocessen, handledarstilar, och handledares erfarenheter och behov (t.ex. Augustsson & Jaldemark, 2014; Baker, Cluett, Ireland, Reading, & Rourke, 2014; Berg, 2016; Carlson, Svensson, Johansson, & Montin, 2016; Eriksson & Gustavsson, 2016; Kamler & Thomson, 2014; Scholefield & Cox, 2016; Sveen & Magnusson, 2013; Todd, Smith, & Bannister, 2006; Wiggins, Gordon-Finlayson, Becker, & Sullivan, 2016).

En aspekt av handledningsprocessen, som dock framför allt har diskuterats inom den forskning som finns om handledning på forskarutbildningsnivå, är att känslor och känslomässiga aspekter kan spela en viktig roll i handledning och för doktoranders skrivande (Cotterall, 2013; Doloriert, Sambrook, & Stewart, 2012; Sambrook, Stewart, & Roberts, 2008). En utgångspunkt i denna forskning är som regel att handledaren och doktoranden hinner etablera känslomässiga relationer i och med att en forskarutbildning pågår under flera år, och att det kan påverka skrivprocessen. Även inom forskning om skolelevers skrivande har betydelsen av känslor och värderingar framhållits, till exempel inom det forskningsfält där olika språkliga resurser för att värdera och uttrycka känslor analyseras utifrån ramverket appraisal (Martin & White, 2003). Denna forskning har till exempel visat att skolelevers texter värderas högre när språkliga resurser för att uttrycka värderingar och känslor används (Folkeryd, 2006).

Men hur är det i handledning av studenter på grundutbildningsnivå? Vilka resurser och strategier knutna till känslor och värderingar används av studenter och handledare i handledningssamtal om självständiga arbeten? Med utgångspunkt i den befintliga forskningen är detta frågor som bör belysas närmare, och i denna presentation ämnar vi göra det ur två olika perspektiv. Det första perspektivet utgår från de bedömningsprocesser som hela tiden pågår i handledningsinteraktionen, och vi analyserar dessa utifrån begrepp som knyts till ramverket appraisal (Martin & White, 2003). Det andra perspektivet utgår från hur handledare och studenter kan använda känslor och känslomässiga uttryck som en typ av handledningsstrategi. Här utgör begreppen anticipated emotions och anticipatory emotions de huvudsakliga analysredskapen (Barsics, Van der Linden, & D'Argembeau, 2016, 219).

Vårt paper har sin grund i ett pågående, tvärvetenskapligt projekt om självständighet i högre utbildning, där handledning har en central roll.¹³ Det empiriska material presentationen bygger på, består av inspelad handledningsinteraktion, med handledare och studenter från lärarutbildning och journalistik, vid två svenska lärosäten.

¹³ http://www.sh.se/p3/ext/content.nsf/aget?openagent&key=projekt_page_1446544810333

Referenser

- Augustsson, G., & Jaldemark, J. (2014). Online supervision: a theory of supervisors' strategic communicative influence on student dissertations. *Higher Education*, 67(1), 19-33.
- Baker, M.-J., Cluett, E., Ireland, L., Reading, S., & Rourke, S. (2014). Supervising undergraduate research: A collective approach utilising groupwork and peer support. *Nurse Education Today*, 34(4), 637-642.
- Barsics, C., Van der Linden, M., & D'Argembeau, A. (2016). Frequency, characteristics, and perceived functions of emotional future thinking in daily life. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(2), 217-233.
- Berg, D. (2016). Det självständiga arbetet - en plats för emancipation eller automation. *Utbildning och lärande*, 10(1), 94-108.
- Carlson, V., Svensson, P., Johansson, V., & Montin, S. (2016). Handledare, vägledare eller kontrollant? *Utbildning och lärande*, 10(1), 20-38.
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain: emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 174-187.
- Doloriert, C., Sambrook, S., & Stewart, J. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: Implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 732-750.
- Eriksson, A., & Gustavsson, S. (2016). Krav, uppmaningar och frågor - en autoetnografisk reflektion över handledning av självständiga arbeten. *Utbildning och lärande*, 10(1), 70-87.
- Folkeryd, J. W. (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Kamler, B., & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write pedagogies for supervision*. London ; New York: Routledge,.
- Martin, J. R., & White, P. R. (2003). *The language of evaluation*: Springer.
- Sambrook, S., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision . . . a view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71-84.
- Scholefield, D., & Cox, G. (2016). Evaluation of a model of dissertation supervision for 3rd year B.Sc. undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*, 17, 78-85.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London & Thousand Oaks: SAGE.
- Sveen, H., & Magnusson, J. (2013). Handledningens vad, hur och varför: interaktionella mönster med fokus på röst. *Högre Utbildning* (2), 87-102.
- Todd, M. J., Smith, K., & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 161-173.
- Wiggins, S., Gordon-Finlayson, A., Becker, S., & Sullivan, C. (2016). Qualitative undergraduate project supervision in psychology: current practices and support needs of supervisors across North East England and Scotland. *Qualitative Research in Psychology*, 13(1), 1-19.

BREDDAT DELTAGANDE – ATT ARBETA SYSTEMATISKT MED FÖRVÄNTNINGSGAP

Jenny Ståhl (jenny.stahl@hh.se),
Titti Eliasson (titti.eliasson@hh.se)

Redan i början av 2000-talet gavs uppdraget till lärosätena i Sverige att de aktivt och systematiskt ska arbeta med breddad rekrytering, det uppdraget har dock förändrats över tid till att även inbegripa breddat deltagande. Breddat deltagande vid högskolestudier innebär att varje lärosäte ska ta ett helhetsansvar för studenternas studietid avseende till exempel kvarvaro, undervisningsformer och information gällande vilket stöd som studenten kan förvänta sig från lärosätet (UHR, 2014).

Stensmo (2008) menar att lärosätenas uppdrag är tudelat då vi för det första ska utbilda inom ämnet och för det andra ska fostra akademiker. Vi menar att varje lärosäte har ett stort ansvar gällande att skapa förutsättningar för studenter att genomföra sina studier. Vid akademien för Ekonomi, teknik och natur vid Högskolan i Halmstad har det därför påbörjat ett projekt vars intention är att genom en tydligt utarbetad strimma, utbilda och fostra studenter till att bli akademiker. Grundtanken är att de genom kunskap om sitt eget ansvar samt vilka förväntningar som högskolan har på dem får en trygghet som studenter vilket i sin tur skapar förutsättningar till deras vidare lärande och därmed en ökad kvarvaro.

Grundtanken med detta konferensbidrag är att presentera ett systematiskt arbetssätt vars syfte är att öka genomströmning och kvarvaro genom att fokusera på aktiv studentmedverkan.

Under våren 2017 genomfördes ett pilotprojekt där studenter på två program bjöds in till en heldag, fokus under dagen var dels att diskutera studenternas förväntningar men även högskolans förväntningar. Pilotprojektet vidareutvecklades till ett akademiövergripande projekt som startade våren 2018 och kommer att slutföras under hösten 2018. I projektgruppen ingår programansvariga samt studenter. Under våren genomfördes workshops med studenter, samtal med gymnasieskolor samt observationer för att säkerställa vilken information och vilka förväntningar som studenter har på sina högskolestudier. Under hösten kommer, baserat på informationsinsamlingen under våren, det att genomföras introduktionsdagar samt inspirationsföreläsningar.

Att ett problem med kvarvaro finns kan vi ta stöd i siffror på antal kvarvarande studenter på ekonom- och civilekonomprogrammen. Efter år 1 är kvarvaron genomsnittligen 88 %, efter år 2 76 % samt efter år 3 74 % samt efter år 4, 69 %. Att en del avhopp kan förklaras av individuella orsaker är inte ologiskt men enligt Ulriksen et. al (2010), Brooker et.al (2017) samt Kalsbeek (2013) är det väsentligt att förklaringar till avhopp skall sökas i relationen mellan studenten och lärosätet de studerar på i form av institutionella strukturer som till exempel introduktionsprogram och olika pedagogiska verktyg för att möta studenternas olika inlärningssätt.

Det förväntade resultatet med projektet är att skapa en trygghet hos studenterna genom att arbeta bort förväntningssgapet mellan studentens förväntningar och lärosätets förväntningar på studenternas förmåga att ta eget ansvar. Med andra ord arbeta bort hygienfaktorer i deras studiemiljö, allt från det lilla som tex hur man anmäler sig till en tentamen till det stora, vad innebär eget ansvar egentligen kopplat till studier på högre nivå? Målet är att öka antalet kvarvarande studenter och att genomströmningen sett över hela utbildningen kommer att öka. Ett viktigt mål inom breddat deltagande är att förbättra genomströmning vid högre studier, detta då högre

utbildning ger möjlighet till att vara med och forma samhället och sitt eget liv. Intention med projektet är därmed att arbetet kommer påverka studenterna på ett positivt sätt och därmed säkerställa att samhället använder fler medborgares kvaliteter samt möta den ökade efterfrågan på personer med högre utbildning.

Referenser

Brooker, A., Brooker, S., & Lawrence, J. (2017). First year students' perceptions of their difficulties. *Student Success*, 8(1), 49-63.

Kalsbeek, D. H. (Ed.). (2013). *Reframing Retention Strategy for Institutional Improvement: New Directions for Higher Education*, Number 161. John Wiley & Sons.

Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Studentlitteratur.

https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2014/uhr-rapport---fran-breddad-rekrytering-till-breddat-deltagande---docx.pdf (hämtad 2018-03-22)

Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes?. *Studies in Science Education*, 46(2), 209-244.

EDUCATION FOR CHANGEABLE AND FUTURE PRACTICES

Monica Lindh Karlsson (monica.lindh@umu.se)

Higher education aims to educate students for, among other things, a changeable future work situation. This means that education aiming for particular practices needs to be prepared for future changes. Since practice is by definition a stable framework, at stake is to ask what practice, and what might practice be in the future.

Although education needs to be grounded on knowledge (and competence) about contemporary practices, there is also a need to enable and educate students to take a more reflective and explorative approach to future practices. These types of issues relates to how we as educators approach, plan and conduct pedagogical situations that open up and enhance students progression of their individual reflective learning processes. Hence, it also issues teachers own development and learning.

Different thinkers have raised the promising relation between reflective and explorative learning as beneficial for individual progression to acknowledge knowledge (Moore 2004). Moore suggests, among other things, that reflective and experiential learning enable students' ability to critical approach knowledge, as well as affecting progression in their learning process.

We have been involved in planning, conducting and examine project courses in higher education in design at Umeå Institute of Design (UID), Umeå University. One aim for all programs at UID is to educate students for future competences in a professional work situation. Hence, rehearsal and simulations of such practice in project courses is the back-bone in all programs at UID.

Between 2008 and 2012 we conducted a series of project courses exploring changes in multi-disciplinary design practices. Each project course was five week long and we conducted five such projects. Students worked in multi-disciplinary teams with students from divers educational backgrounds, such as design, engineering, occupational therapy and physical therapy. Each project course was framed with external guidelines, such as short briefs, deadlines, delivering of an outcome and working with external stakeholders, to simulate a design practice. That opened up a space to explore ways of working together. Each week students handed in individual reflections. In the end of the course students participated in examining reflective workshops and handed in an individual meta-reflection of their experiences. We, as both teachers and researchers, participated on site, intervened with students and took notes. The space, and ways of working was documented with photos and videos.

Based on our examples of exploring emerging practice through project courses from higher education in industrial design, some insights about reflective and experiential learning in project courses will be shared. The session will evolve around questions such as: How can reflective and experiential learning support students' self-driven constructions of knowledge about future practices? How can education be organized and facilitated as a shared critical exploration what such practice might be? How can both teacher and students be involved in exploring a future practice in higher education to create a mutual learning and individual reflective and experiential learning?

References

Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice*. Routledge:London.

DEM TJÄNAR PÅ BETYG? ERFARENHETER FRÅN TVÅ BEDÖMNINGSSYSTEM I LANDSKAPSARKITEKTUR OCH KONSTNÄRLIGA ÄMNEN

Maria Kylin (maria.kylin@slu.se),
Linnea Lindström (linnea.lindstrom@slu.se)

Syfte

Med bakgrund av erfarenheter från en studie om hur två olika bedömningssystem påverkar kvalitén och resultatet i kurser där konstnärliga och arkitektoniska lösningar prövas är syftet med bidraget att diskutera hur formativa bedömningar kan utvecklas och tillämpas i skapande ämnen.

Bakgrund

Det finns stora skillnader i synen på kunskap och kunskapsproduktion inom olika discipliner. Griffiths (2007) påpekar att i "the Built Environment Disciplines" måste kunskapsproduktionen spänna mellan heterogena praktiker från vetenskapsämnen såsom naturvetenskap, humaniora, teknik och konst samtidigt som dessa discipliner måste förhålla sig till att de ska vara praktiskt tillämpbara, där tillämpbara kunskaper utvärderas på ett annat sätt än i de "rena" vetenskaperna. Det innebär att bedömningssystem inte bara kan kopieras mellan olika discipliner. Kreativitet och tyst kunskap påverkas av betygsättning och bedömningssystem (Schön 1983) och vad det som mäts med olika bedömningssystem påverkar effektiviteten av studenternas inläring (Biggs 2003).

Redovisning och examination i "Studiokurser" inom arkitekturutbildningar sker vanligen genom det som kallas "kritikgenomgång". Studenterna presenterar sina förslag till förändrade landskap och platser som sedan bedöms av ett lärarlag. En pedagogisk poäng med kritikgenomgången är att studenterna så småningom ska inse att en given uppgift kan innebära flera möjliga problemtolkningar och följaktligen flera lösningsmöjligheter.

Ungefär 60 studenter i första årskursen på landskapsarkitektprogrammet genomför varje år kursen "Studio 1 – Landskap som idé, plan och verklighet". Sedan slutet på 90-talet har variablerna som påverkar studenternas resultat och lärande i kursen varit relativt stabila, utom ur en aspekt: bedömningssystemet. Mellan åren 2008-2013 har studenterna i slutet av kursen, efter kritikgenomgången, fått summativa betyg enligt en fyrgradig skala. Efter 2013 har istället en formativ bedömning tillämpats. Studenterna har då, efter kritikgenomgången, fått en skriftlig återkoppling på sitt förslag där starka och svaga punkter i förslaget lyfts fram. Bedömningen har varit tydligt framåtsyftande då studenten fått återkoppling på vad hen kan utveckla vidare.

Metod

I den genomförda studien har 32 anonymiserade förslag från studenter i Studio 1 från fyra årskullar med två olika bedömningssystem använts för att undersöka hur dessa påverkar kvalitén, resultatet och innehållet i kurser där kunskapen om konstnärliga och arkitektoniska lösningar prövas. I två av årskullarna har tidigare en summativ bedömning gjorts och i två av årskullarna har tidigare en formativ bedömning gjorts. Fyra erfarna lärare som inte tidigare varit med i kursen fick studera de 16 (4x4) förslag med högst betyg/bedömning och de 16 (4x4) förslag med lägst betyg/bedömning. Varje lärare bedömde förslagen individuellt och rangordnade de i fallande skala. Resultatet av lärarnas rangordning samt deras reflektioner kring bedömningen användes därefter som diskussionsunderlag.

Studiens resultat och diskussion

Sammanfattningsvis kan vi se att ett förslag som i tidigare kurs hade bedömts som "bättre" nu kunde bedömas som "sämre" och förslaget rangordnades olika av respektive lärare oberoende av förslagets tidigare bedömningssystem eller rangordning. Studien visar alltså att varken summativa betyg eller formativa bedömningar ger mer rättvisa/rättssäkra bedömningar. Inte heller indikerar resultatet på att kvalitén på studenternas arbeten påverkas av bedömningssystemet

De summativa betygen är målrelaterade och sätts utifrån på förhand uppsatta kriterier, men lärarnas spridda bedömningar visar att dessa "mål" i praktiken också är tolkningsbara. De formativa bedömningarna ska istället vara tydligt framåtsyftande, med en nyanserad återkoppling och förslag på utveckling, och därmed ge möjlighet för studenten att utvecklas vidare. Eftersom kvalitén på studenternas arbete i denna studie inte blev bättre med olika bedömningssystem så återstår frågan om den pedagogiska poängen med bedömningssystemen samt även hur de formativa framåtsyftande bedömningarna kan utvecklas och tillämpas i skapande ämnen.

Referenser

Biggs, J. 2003. Teaching for Quality Learning at University. Society for Research in Higher Education and open University press. Buckingham

Griffiths, R. 2007. Knowledge production and the research-teaching nexus; the case of the built environment disciplines, Studies in Higher Education, 29:6, 709-726

Schön, D. 1983. The Reflective Practitioner, New York; Basic Books

INTRODUKTIONSKURS I HÖGSKOLEPEDAGOGIK – MED KURSPLANEN SOM STRUKTURERANDE REDSKAP I MÖTET MELLAN DIDAKTIK OCH PEDAGOGIK

Sylvi Aline Vigmo (sylvi.vigmo@ped.gu.se),
Margareta Jernås (margareta.jernas@medic.gu.se)

Konferensbidraget baseras på en empirisk studie och redogör för arbetet med kursplanen som pedagogiskt verktyg i högskolepedagogik generellt och i områdesspecifik pedagogik specifikt. I högskolepedagogiska kurser efterfrågas inte sällan kompetensutveckling i didaktik knutet till specifikt ämnesområde. I en områdesspecifik högskolepedagogisk kurs för medicinska fakulteten arbetar vi strukturerat med innehållet i kursplanen. Resultaten från åtta terminers kursvärderingar redovisas i en empirisk studie och tillsammans med vår erfarenhet som kursansvariga har det lett till utveckling av en introduktionskurs till högskolepedagogik för Konstnärliga fakulteten. Det akademiska lärarskapet (SoTL) är komplext men i en ämnesspecifik kurs skapas särskilda villkor då kursdeltagarna generellt delar många erfarenheter och kan diskutera relevanta pedagogiska och didaktiska frågor. Med fokus på det strukturerade arbetet med kursplanen får vi redskap att utveckla den pedagogiska praktiken med stöd i högskolepedagogisk forskning och ämnesspecifik kompetens.

Bakgrund

Bland lärandemål som skrivits fram i SUHF:s (2017) reviderade rekommendationer för högskolepedagogisk utbildning för undervisande lärare, tar vi följande formulering som utgångspunkt för vår empiriska studie: "diskutera och problematisera studenters lärande inom det egna ämnesområdet utifrån utbildningsvetenskaplig och/eller ämnesdidaktisk forskning", "planera, genomföra och utvärdera undervisning och examination", samt "använda och medverka till utveckling av fysiska och digitala lärandemiljöer" (Karlsson et al. s.5).

Majoriteten av universitetslärare kommer till ett undervisningsuppdrag med en ämnesspecifik expertis och är i regel inte lärarutbildade. De högskolepedagogiska kurserna ger kollegor möjlighet att utveckla sin undervisningskompetens och inte sällan efterfrågas kompetensutveckling inom didaktik knutet till specifikt ämnesområde (Andersson Bäck & Holmer, 2010; Oldsjö, 2015). En utmaning är att kollegorna ska utveckla sin förmåga att problematisera kopplingen mellan teori och praktik – där utbildningsvetenskapligt relevanta begrepp, metoder och teorier knyts till konkreta undervisningssituationer.

Sedan 2013 har vi genomfört, utvecklat, utvärderat och återkommande reviderat kurs HPE102, Behörighetsgivande högskolepedagogik 2: Områdesspecifik pedagogik, 5 hp för Sahlgrenska akademien, Göteborg. Kursdeltagarna representerar en heterogen grupp, företrädesvis inom det medicinska fältet, vilket innebär en spridning från doktorander med ingen eller liten del undervisning (oftast laborationer), till disputerade kollegor mycket erfarenhet av undervisning och klinisk undervisning.

Under 8 terminer har vi utgått från kursplanen som ett pedagogiskt verktyg och därigenom bemött utmaningen med att integrera didaktik i kursen. Kursplanen har genom sitt strukturerande innehåll på ett naturligt och relevant sätt varit utgångspunkten för pedagogiska och didaktiska överväganden. Vår erfarenhet är att en ämnesspecifik kurs skapar särskilda villkor då kursdeltagarna generellt delar många erfarenheter och kan diskutera relevanta frågor i ett gemensamt sammanhang och vi utvecklar nu en introduktionskurs till högskolepedagogik, i samarbete med Konstnärliga fakulteten.

Konferensbidraget vänder sig till kollegor som delar erfarenheter av motsvarande efterfråga, alternativt vill diskutera innehåll och fokus i en introduktionskurs i högskolepedagogik. I workshopen diskuteras problemställningar som utgångspunkt för kurser, inslag i kurser som ges eller planeras av andra lärosäten.

Problemställning

- En introduktionskurs i högskolepedagogik - vad ska fokuseras, vad ska kursen innehålla och varför?
- Hur kan vi närma oss utmaningen att möta kursdeltagarnas behov av didaktisk kompetensutveckling samtidigt som vi introducerar högskolepedagogik?
- Hur arbetar vi vidare med denna utmaning genom det akademiska lärarskapet?

Referenser

Andersson Bäck, M. Holmer, J. (2010) PIL-rapport. Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande.

Karlsson, S., Fjellström, M, Lindberg-Sand, Å., Scheja, M, Pålsson, L., Alvfors, J., & Gerén, L. (2017). Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det pedagogiska lärarskapet. SUHF, Sveriges universitet och högskoleförbund.

Oldsjö, F. (2015). Utvärdering av Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL) vid Göteborgs universitet.

STÄNDIGA FÖRBÄTTRINGAR I HÖGRE UTBILDNING - EN MODELL FÖR SYSTEMATISK KURSUTVECKLING

Petter Stenmark (petter.stenmark@miun.se),
Marianne Olsson Lindberg (marianne.olssonlindberg@miun.se),
Mats Barthelson (mats.barthelson@miun.se),
Lotta Flodén (lotta.floden@miun.se)

Utmaningarna för lärare i högre utbildning att fullgöra sitt pedagogiska uppdrag har uppmärksammats och debatterats i olika sammanhang den senaste tiden (e.g. SvD, 2018-01-21; DN, 2017-09-27). Enligt Högskoleverket (2009) har skillnaderna i förkunskaper bland studenter ökat och studentgrupperna blivit större. Brommesson et al. (2016) menar att den förändrade studentpopulationen innebär en utmaning för den enskilde läraren i konkreta undervisningssituationer. Därtill förändras samhällets kompetensbehov över tid och teknisk utveckling ger möjligheter att bedriva undervisning under andra former än tidigare. Kurser och utbildningar behöver därför utvecklas över tid, för att fortsätta vara aktuella och anpassade efter de behov och förutsättningar som finns.

Vid utveckling av kurser och utbildningar krävs både pedagogiska idéer och en fungerande struktur som gör denna utveckling möjlig, där idéerna tas tillvara för att senare omsättas i praktiken.

Det har vid ett pedagogiskt utvecklingsprojekt vid mittuniversitetet uppmärksammats några problem med nuvarande stöd:

- Resurser och information finns inte på ett ställe
- Kunskapsutbyte är begränsat
- Det finns inget systematiskt stöd

Syfte med detta bidrag är att presentera, diskutera, och få feedback på, en modell för systematisk kursutveckling över tid, för att bemöta ovanstående problem.

En modell för ständiga förbättringar presenteras, där pedagogisk utveckling och kursadministration samverkar för att på ett systematiskt sätt tillvarata idéer och lärdomar, och underlätta kunskapsutbyte.

Visuellt består modellen av ett administrativt och ett pedagogiskt kurshjul som tillsammans ska täcka upp allt som behövs för att planera, genomföra och utveckla en kurs - från deadlines för administrativa moment till idéer om undervisningsformer och utvärdering. Idén är att man enkelt ska kunna klicka sig fram på en webbsida, till allt som är aktuellt/intressant i det stadie kursen befinner sig - planering, genomförande eller utvärdering och utveckling.

Vi kommer att argumentera för att en fungerande kursutveckling underlättas av visuellt stöd och en tydlig arbetsgång. Målgrupp för den här presentationen är i huvudsak undervisande lärare som vill hitta vägar för att mer systematiskt arbeta med kursutveckling.

Referenser

Brommesson, B., Erlingsson, G., Karlsson Schaffer, J., Ödalen, J. & Fogelgren, M. (2016), Att möta den högre utbildningens utmaningar, IFAU rapport 2016:4, ISSN 1651-1158.

Dagens nyheter 2017-09-27: Mogren, Håkan, Viktigare att fördjupa studierna än att välja exakt rätt ämne.

Garme, Cecilia (2018. Svenska Dagbladet (2018-01-21). Garme, Cecilia, Var gick det snett för den svenska högskolan?

Högskoleverket (2009). Förkunskaper och krav i högre utbildning. Rapport 2009:26. Stockholm: Högskoleverket.

ACTIVE LEARNING CLASSROOM - EN MILJÖ SOM UTMANAR BÅDE LÄRARE OCH STUDENTER PÅ SJÖSTRIDSSKOLAN

Elisabet Malvebo (elisabet.malvebo@mil.se),
Andreas Nilsson (andreas.l.nilsson@mil.se),
Petter Svensson (petter.svensson@mil.se)

På Sjöstridsskolan i Karlskrona genomförs utbildning från gymnasial nivå i form av lärlingsutbildning till högskolenivå inom ramen för Försvarshögskolans officersutbildning. Under hösten 2017 genomfördes ett pedagogiskt utvecklingsarbete på Sjöstridsskolan i Karlskrona kopplat till att möta ökade utbildningsvolymerna med befintligt antal lärare. I ett försök att möta utmaningen utformades nya lokaler anpassade för aktivt lärande och utbildningsmetodik för att kunna utbilda fler med ett bättre resultat än tidigare.

Active Learning Classroom (ALC) är klassrum där själva designen av miljön avses främja och stödja studentaktiv undervisning. Dessa miljöer kan i skrivande stund påstås vara förhållandevis nya inom svensk eftergymnasial utbildning och svensk forskning inom området är begränsad. På den internationella arenan växer intresset för ALC och ett ökande antal högskolor och universitet bygger nu om sina lokaler[1]. ALC-miljöer kännetecknas av lätt rörliga inventarier som ska förenkla att omgruppera studentgrupperna, verktyg som ska stödja samarbete och diskussion samt delade arbetsytor både digitalt och analogt. Kännetecknande för undervisning i dessa miljöer är grupp- och diskussionsuppgifter och varierande redovisningsformer. Aktivt lärande handlar i stort om "att den som ska lära sig något samtidigt deltar aktivt i undervisningen genom att analysera, applicera eller syntetisera kunskapen"[2]. Forskning visar att studerandeaktiv undervisning leder till mer engagemang, mer samarbete och slutligen bättre lärande[3]. ALC-miljön bäddar m.a.o. för ett mer studentaktivt lärande men innebär inte per automatik att lärandet blir mer studentaktivt bara för att undervisning sker i en sådan miljö. Det krävs mer än så[4].

På Sjöstridsskolan bedrevs följeforskning vid utvecklandet av skolans första ALC-miljö. Syftet med studien var att fånga både studerandes och lärares upplevelse av att lära resp. undervisa i ALC-miljö. Resultaten avsågs att användas i skolans fortsatta pedagogiska utvecklingsarbete. Underlag till studien samlades in genom enkäter till de studerande, semistrukturerade intervjuer samt med studerande, skrivande av lärarloggbok och genom klassrumsobservation. Resultat från studien bekräftar mycket av det som tidigare studier har påvisat[5]. I den här presentationen avses att problematisera behovet av kompetensutveckling vid en övergång till att arbeta i ALC-miljö vilket utgör en del av studiens resultat. Utvecklingspedagogerna ser utmaningar när nu "alla vill vara med" och de risker som uppstår när lärandemiljöer utvecklas men inte metodiken för undervisningen i samma takt.

Referenser

[1] Rands, M.L. & Gansemer-Topf, A.M. (2017). The room itself is active: How classroom design impacts student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1).

[2] Alfredsson, V. (2017). Rum för aktivt lärande. Göteborgs universitet, PIL-rapport 2017:01, s. 8

[3] Rands, M.L. & Gansemer-Topf, A.M. (2017). The room itself is active: How classroom design impacts student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1); Cotner, S., Loper, J., Walker, J.D. & Brooks, D.C. (2013). "It's not

you, it's the room"- Are the high-tech, active learning classrooms worth it? *Journal of College Science Teaching*. 42(6), 82-88.

[4] Jfr. Alfredsson, V. (2017). Rum för aktivt lärande. Göteborgs universitet, PIL-rapport 2017:01

[5] Jfr. Alfredsson, V. (2017). Rum för aktivt lärande. Göteborgs universitet, PIL-rapport 2017:0; Rands, M.L. & Gansemer-Topf, A.M. (2017). The room itself is active: How classroom design impacts student engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6(1).; Cotner, S., Loper, J., Walker, J.D. & Brooks, D.C. (2013). "It's not you, it's the room"- Are the high-tech, active learning classrooms worth it? *Journal of College Science Teaching*. 42(6), 82-88.

METODUTVECKLING I LITTERATURBASERAT EXAMENSARBETEN INOM SJUKSKÖTERSKEPROGRAMMET

Kerstin Herrström (kerstin.herrstrom@hkr.se),
Stina Larsson (stina.larsson@hkr.se),
Kerstin Blomqvist (kerstin.blomqvist@hkr.se),
Eva-Lena Einberg (evalena.einberg@hkr.se),
Pernilla Garmy (pernilla.garmy@hkr.se),
Marie Nilsson (marie.nilsson@hkr.se)

Introduktion

Presentationen kommer att beskriva ett pågående kvalitetsprojekt på sjuksköterskeprogrammet på Högskolan Kristianstad. Projektet sker i samverkan mellan lärare och bibliotekariéer inom uppsatskursen på programmet. Resultat kommer att presenteras och hur det kan användas för att utveckla undervisningen.

Bakgrund

Majoriteten av kandidatuppsatser inom sjuksköterskeprogrammet skrivs som litteraturstudier. Att kunna genomföra en systematisk och strukturerad litteratursökning är en väsentlig del i detta arbete. I studenternas framtida yrkesprofession som sjuksköterskor är det av stor betydelse att kunna söka och kritiskt granska vetenskaplig litteratur eftersom hälso- och sjukvård ska bedrivas utifrån evidensbaserad kunskap. Det finns behov av ytterligare forskning om utveckling av sökstrategier vid litteraturbaserade arbeten inom sjuksköterskeprogrammet.

Tidigare forskning

Enligt vår kännedom har sökstrategier i kandidatuppsatser inte studerats, däremot i systematiska litteraturstudier genomförda av forskare (Sampson, 2006). Tidigare forskning avseende studentuppsatser har utvärderat uppsatsernas olika delar, där referensernas kvalitet varit en parameter (Kapborg & Berterö, 2009, Langius-Eklöf & Forsberg, 2006). Användning av källor och databaser i kandidatuppsatser på sjuksköterskeprogrammet har även studerats (Nordsteien, Horntvedt & Syse, 2017). Många studier behandlar studenters självskattade kunskaper och färdigheter i informationssökning, se t.ex. Kuhlthau (1988), men det finns få longitudinella studier som studerar studenters förändrade sökstrategier och i synnerhet gällande högre utbildning. Den vanligaste typen är en kvantitativ studie där resultat på ett test före och efter en intervention i undervisningen jämförs (MacMillan 2009).

Syfte

Projektet syftade till att undersöka vilka effekter ett fördjupat samarbete mellan lärare och bibliotekariéer i kombination med förändringar i undervisning i informationskompetens (IK) har haft på sökstrategier i litteraturbaserade examensarbeten i sjuksköterskeprogrammet.

Metod

Bibliotekariéer och lärare har enskilt, i par och i hela projektgruppen granskat slumpmässigt utvalda litteraturbaserade examensarbeten (var tredje uppsats, n=89) från åren 2012, 2014 och 2016,

genomfört statistiska analyser samt tolkat resultaten med avseende på kvalitet i metodbeskrivning, metoddiskussion samt sökschema. Inom projektet har en mall för granskning av metod, metoddiskussion samt sökscheman utvecklats.

Resultat

Resultatet av granskningen visar att kvaliteten på studenternas examensarbeten under den period som har studerats har ökat signifikant med avseende på studenternas informationskompetens. Studenterna har i de senare arbetena utvecklat fler sökstrategier och sökt mer systematiskt och strukturerat. Projektet har samtidigt identifierat ett antal områden med behov av fortsatt utveckling av undervisningen för att ytterligare bidra till att öka studenternas informationskompetens. Resultatet visar att studenterna har använt för få sökbegrepp och att det systematiska tillvägagångssättet behöver utvecklas ytterligare. Studenterna behöver också få en ökad förståelse för vissa söktekniker samt arbeta mer med metodkapitel och metoddiskussion i förhållande till sökschemat (där sökningarna beskrivs) så att text och sökschema korrelerar.

Slutsats

Pedagogisk utveckling i form av ett fördjupat samarbete mellan bibliotekarier och lärare i sjuksköterskeprogrammet rekommenderas eftersom det utvecklar studenternas sökstrategier i litteraturbaserade kandidatuppsatser.

Referenser

- Kapborg, I., & Berterö, C. (2002). Critiquing bachelor candidates' theses: Are the criteria useful? *International Nursing Review*, 49(2), 122-128. doi:10.1046/j.1466-7657.2002.00123.x
- Kuhlthau, C. (1988). Longitudinal case studies of the information search process of users in libraries. *Library & Information Science Research*, 10(3), 257-304.
- Langius-Eklöf, A. (2006). En systematisk granskning av C-uppsatser examinerade vid en sjuksköterskeutbildning i Sverige. *Vård i Norden*, (2), 40.
- MacMillan, M. (2009). Watching learning happen: Results of a longitudinal study of journalism students. *The Journal of Academic Librarianship*, 35(2), 132-142. doi:10.1016/j.acalib.2009.01.002
- Nordsteien, A., Horntvedt, M., & Syse, J. (2017). Use of research in undergraduate nursing students' theses: A mixed methods study. *Nurse Education Today*, 56, 23-28. doi:10.1016/j.nedt.2017.06.001
- Sampson, M., & McGowan, J. (2006). Errors in search strategies were identified by type and frequency. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(10), 1057-1063.e2. doi:10.1016/j.jclinepi.2006.01.007

ILLUSION AV ETT MÖNSTER – FREEHAND-EXPERIMENT I VETENSKAPSMETODISK UNDERVISNING

Detlef Quast (detlef.quast@telia.com)

För vetenskapligt arbete behövs ett stort mått av föreställningsförmåga, där inhämtade/bearbetade data ofta inte är fullständiga, flertydiga och/eller beroende av inhämtningens situation. Gödel visade i sitt ofullständighetsteorem att modellens sanningshalt inte kan hämtas ur modellens ram. Trots att studenter lärt känna verktygslådor med vetenskapliga metoder/problemlösningsansatser, inklusive en inledning i vetenskapsfilosofi, uppstår vid examensarbetens redovisning ofta diskussioner med opponenter kring metodfrågor. Metodologin har alltså inte på önskat sätt påverkat studenternas tanke-/arbetssätt. Trots Gödels teorem "bevisar" även doktorander gärna "upptäckta" slutsatser och därefter generaliseras "sanningen" just inom ramen av egna modeller. Med hjälp av freehand-experiment under föreläsningar/seminarier försökte jag "övertyga" åhörarna att resultaten sällan är allmängiltiga. Experimenten genomfördes under 3 år vid Örebro universitet (vid varje termin parallellt med uppsatsskrivandet) och bl.a. följande innehåll:

1) *Föreläsningar med "fysikalisk" trolleri* för att belysa problem kring "självklara observationer" samt faran för snabba allmängiltiga hypoteser/modeller dragna ur enstaka och/eller överraskande observationer. Trolleriet blir en visualisering av tämligen abstrakta begrepp i vetenskapsteorin, t.ex.

- Vi vet att evighetsmaskinen inte finns – varför fungerar den jag visar här? Vad har vi förbisett som åskådare/forskare?
- Genomborrande av en glasskiva. Trollkarlen leder oss in på "sin" verklighet och vi "ser och tror" nu dessa felaktiga sammanhang.
- Slå en knut med en hand. Vi ser något som inte överensstämmer med gängse matematiska teorier. Upptäcker vi en ny teori eller bara en variation av en gammal?

Diskussioner därefter gav studenterna möjligheter att tänka igenom problem med förutfattade meningar, egna världsbilder och för snabba lösningsansatser.

2) *Föreläsningar i komplexitets-/kaosteori*, som normalt ej ingår i vetenskapsteoretiska program t.ex. förståelse kring komplexitet kontra reduktionismen. Studier, studenterna genomför, sker i komplexa system i icke jämvikt och med ständiga återkopplingar mellan systemens parameter. Därför diskuteras några av komplexitetsforskningens resultat i studenternas fallstudier. Detta bidrog till ny kunskap: att komplexa systemutvecklingar sällan tillåter säkra prognoser och att förloppen nästan alltid är irreversibla. Reduktion till enklare system är därför ej möjligt. Kaotiska system är ej slumpartade utan extrem känsliga för minimala ändringar i startbetingelserna. Generaliseringar/extrapolationer in i framtiden är därför svåra eller omöjliga. För den lite nydanande undervisningsmetodik inom vetenskapsteori och -filosofi erhöll jag 2006 bl.a. Örebro universitetets stora Pedagogikpris.

Litteratur

Detlef Quast, *"Die Kunst, die Zukunft zu erfinden"*, (Konsten att uppfinna framtiden), Diss. Växjö Univ.

Detlef Quast, *"Theories as Agents of Progress"* – Can we see a Bridge between Constructionism, Chaos Theory and Organization Research? Working Paper Series at Örebro Univ.

Detlef Quast, *"Är organisationer klassiska system?"* Working Paper Series at Örebro Univ

ATT GÅ I PATIENTENS SKOR – EN MODELL FÖR ATT LÅTA STUDENTER UTVECKLA SIN EMPATISKA FÖRMÅGA

Jörgen Bengtsson (jorgen.bengtsson@farmbio.uu.se),
Charlotta Heijkenskjöld (charlotta.heijkenskjold@farmaci.uu.se),
Emma Lundkvist (emma.lundkvist@farmbio.uu.se)

Bakgrund

Vid Farmaceutiska fakulteten i Uppsala utbildas apotekare och receptarier. Som farmaceut (samlingsnamn för apotekare och receptarier) har man stor kunskap om såväl utveckling som användning av läkemedel. Många som läser programmen har dock bristande erfarenhet av att själva följa en läkemedelsbehandling. Den empatiska förmågan är en viktig del i farmaceutens vardag, vilket också framgår i examensmålen (visa självkännedom och empatisk förmåga), men att hitta bra former för att träna detta under utbildningen har varit utmanande. Ett flertal projekt har genomförts i andra länder, där studenter får sätta sig in i patientens perspektiv genom att under en period simulera sjukdom och följa en läkemedelsordination (1, 2, 3).

Syfte

Syftet med projektet var att låta studenterna sätta sig in i patientens situation och därmed få möjlighet att utveckla sin empatiska förmåga.

Metod

Under sin verksamhetsförlagda utbildning (sista terminen) fick studenterna (n=95) i uppdrag att följa en läkemedelsbehandling med sammanlagt tre olika läkemedel under en veckas tid. Som läkemedel användes Tictac av olika färger som förpackades i läkemedelsburkar med doseringsanvisningar. Behandlings- och doseringsstrategi valdes utifrån ett projekt i Australien (1). Kombinationen av dessa läkemedel är även vanlig bland svenska patienter. En tablett skulle föreställa ett antibiotikum som skulle tas tre gånger dagligen, 1 timme före eller 2 timmar efter mat. En annan tablett var ett läkemedel mot diabetes som skulle tas två gånger dagligen i samband med mat. Den tredje tabletten var ett läkemedel mot höga blodfetter som skulle tas till natten. När behandlingen fullföljts rapporterades antalet tabletter som fanns kvar i respektive burk för att kunna mäta hur väl behandlingen följts. Studenterna skrev även individuella reflektioner som sedan diskuterades vid ett uppföljande seminarium. Projektet utvärderades genom en skriftlig utvärdering.

Resultat och diskussion

Många studenter uttryckte uppskattning för uppgiften som de anser visat på svårigheten och komplexiteten att använda flera läkemedel samtidigt. Många studenter ansåg att det var svårare att följa behandlingarna enligt angiven ordination än vad de på förhand trott. Samtidigt påtalade flera studenter att det är svårare att följa en behandling på rätt sätt då de inte var sjuka på riktigt.

I den skriftliga utvärderingen fick frågan ”i vilken grad har uppgiften ökat din kunskap kring vilka problem som kan uppstå i samband med läkemedelsanvändning” medelvärde 4,9 (skala 1-6) och frågan ”i vilken grad har uppgiften ökat förståelsen för patientens perspektiv” medelvärde 5,2. Dessa siffror stärks av återkommande teman i såväl reflektioner och seminarier som i den skriftliga

utvärderingen där studenterna uttryckt att uppgiften gav en ökad förståelse för patienten och att den har påverkat studentens sätt att kommunicera och ge råd om läkemedelsbehandlingar. Många studenter ansåg att det var svårt att följa behandlingarna enligt angiven ordination och reflekterade över olika hjälpmedel för att underlätta (tex appar och larm).

Slutsats

Vi upplever att studenterna fått en ökad förståelse för läkemedelsanvändarens perspektiv och kommer därför att fortsätta med modellen framöver.

Referenser

- (1) McGuire, Treasure M. and Pache, David M. "Walking in the patient's shoes: changing medical students' perspectives on adherence". In: Monash Pharmacy Education Symposium, Prato Monash Centre, Tuscany Italy, (). 9-12 July 2017.
- (2) Whitley, Heather P. "Active-Learning Diabetes Simulation in an Advanced Pharmacy Practice Experience to Develop Patient Empathy." *American Journal of Pharmaceutical Education* 76.10 (2012): 203. PMC. Web. 28 Mar. 2018.
- (3) Divine HS and Cain J. "Assessing the effect of a polypharmacy medication adherence simulation project in a geriatrics course in a college of pharmacy." *J Am Geriatr Soc*. 2009 Aug;57(8):1487-91

POSITIV RESPONS OCH ÅTERKOPPLING I SAMBAND MED VETENSKAPLIGT SKRIVANDE

Karina Göranson (karina.goranson@miun.se),
Monica Ulin (monica.ulín@miun.se)

Inom Mittuniversitetets utbildningsstrategi, aktivitet 4, har det under våren 2018 pågått ett pedagogiskt utvecklingsprojekt med rubriken "Hur kan man lära ut konsten att läsa och skriva akademiska texter". Några slutsatser i detta projekt är vikten av att ge studenter positiv återkoppling i samband med vetenskapligt skrivande. Vi vill utveckla dessa idéer och, med ett vetenskapligt förhållningssätt, skapa en modell för positiv återkoppling och respons med syfte att höja kvaliteten på det vetenskapliga skrivandet hos studenterna.

En utbredd missuppfattning bland många studenter och lärare är att studenterna i första hand behöver veta vad som är fel för att bli bättre. För att bli en bra skribent är det istället viktigt att samla på sig ett förråd av goda exempel (egna och andras) för att skaffa sig en god språklig repertoar och vid varje skrivtillfälle ha många uttryckssätt att välja emellan (Sigrell, 2008; Pelger & Santesson, 2012). Dessutom, om man vill att studenterna ska se förtjänster i varandras texter, måste läraren visa hur positiv respons ser ut (Pelger & Santesson, 2012). Lärarens respons blir stilbildande när studenten själv ska ge respons. Människor som upplevs som auktoriteter blir effektiva modeller, vilket gör att studenter tar efter lärare (Karlsson, 2012).

Det är av vikt att försöka förstå funktionen *bakom* ett beteende. Då kommer de "beteenden vars konsekvenser är belönande" att öka i antal (Janson & Laninge. 2017, 91). Människor handlar ofta på den motivation som driver handlingen. Om man vill att ett beteende ska öka i frekvens är det därför bättre att fokusera på att göra det enkelt att utföra beteendet snarare än att försöka sporra till en viss handling. Man bör alltså hellre motivera genom positiv förstärkning (Janson & Laninge. 2017, 108, 153). Istället för att lägga ner tid på att tala om för studenterna vad de *inte* ska göra och vad som är fel, bör man istället leda dem i *rätt* riktning med hjälp av positiva knuffar, så kallad nudging. Nudging handlar om processen att komma fram till en lösning och att börja i att specificera det underliggande problemet (Janson & Laninge. 2017, 45). Det är en utmaning för lärare att hitta vilka "triggers" som kan bidra till att studenterna motiveras att höja nivån på det akademiska skrivandet. Detta vill vi skapa en modell för.

Referenser

- Janson & Laninge. (2017). *Beteendedesign: psykologin som förändrar tankar, känslor och handlingar*. Förlag: Natur & Kultur Akademiska.
- Karlsson, L. (2012). *Psykologins grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pelger, S & Santesson, S (2012). *Retorik för statsvetare*. Förlag: Studentlitteratur.
- Sigrell, A. (2008). *Retorik för lärare: konsten att välja språk konstruktivt*. Åstorp: Retorikförlaget.
- Thaler, R., H. och Sunstein, C., R (2008). *Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

WHAT IS FAIR? INTERNATIONAL PERSPECTIVES ON EQUITY IN WORK AND HEALTH

Åsa Tjulin (asa.tjulin@miun.se)

Det är titlen på den distanskurs (7,5 hp) som Mittuniversitetet, Mälardalens Högskola och University of Waterloo (Kanada) skapar tillsammans. Vi vill skapa interaktion mellan svenska och kanadensiska studenter inom ämnesområdet arbetsliv och hälsa. Vi har bildat en partnerskapsmodell där kursen är vår gemensamma plattform. Varje läsosäte antar sina egna studenter. Vi har en baktanke med det som jag gärna berättar mer om.

Jag kan ge dig en teaser: University of Waterloo är erkänt ett av de största lärosäten i Kanada som ger onlineutbildningar. Deras stödresurser är enorma i jämförelse vad vi i Sverige är vana vid. Vi har en egen OnlineConsultant knuten till projektet. Den personen ger feedback på allt från våra lärandemål till hur vi pedagogiskt kan genomföra kursen och vilka onlineverktyg som passar bäst till våra idéer.

Jag vill gärna dejta dig som är intresserad av och kanske har egen erfarenhet av att bedriva ditt akademiska lärarskap inom ramen för internationella kurser/utbildning. Det jag kan berätta för dig handlar om hur idén till den här kursen föddes, hur den förädlats, vilka samverkansstrategier vi använder oss av och vad vi vill med kursen och med vårt partnerskap. Vi har även fått initieringsbidrag från STINT för att förverkliga vår idé.

Blir du nyfiken? Jag hoppas det!

Nästa steg som jag funderar på är om vi kan söka forskningsmedel för att studera vår aktivitet. Kanske kan vi bidra till att belysa både fallgropar och framgångsfaktorer för hur internationella kursers online/på distans inom vårt ämnesområde fungerar i praxis. Har du idéer eller erfarenhet om detta? Eller har jag väckt din nyfikenhet? Kom och träffa mig!

Vi ses, hälsar Åsa Tjulin

CROSS-DISCIPLINARY COLLABORATION AND PARTICIPATORY DESIGN OF LEARNING SPACES IN HIGHER EDUCATION – AND THEN WHAT?

Marie Leijon (marie.leijon@mau.se),
Patricia Staaf (patricia.staaf@mah.se)

(Please note that the presentation will be in Swedish.)

This paper discusses how to build a sustainable participatory process framed within a pedagogical perspective, and shares ideas on how the development of learning spaces benefits from a cross-disciplinary organization within the university. In a participatory design perspective, users are experts and active in the design process, aiming to drive collaboration and contribute to an agency (Bligh, 2014). Can learning spaces in higher education be designed in an iterative participatory process where students, teachers, architects, educational developers and researchers work together as change agents? If yes, how can learning spaces be evaluated and re-designed in a continuous process?

There is a growing interest in learning spaces in higher education. Research shows that the ways in which physical spaces are conceived and arranged may have a strong impact on the learning interactions (Jamieson et al. 2000; Crook and Mitchell 2012; Park and Choi 2014). Brooks (2012) and Leijon (2016) has demonstrated that learning space design affects teacher and student interaction. But the question of who should design the higher education learning spaces remains (Könings, Seidel, and Merriënboer, 2014; Casanova, Di Napoli & Leijon, 2017). Can it be done as an iterative participatory process informed by a pedagogical practice where students, teachers, architects, educational developers and researchers work together as change agents? What organizational challenges do we have to overcome to build a cross-disciplinary organization within the university, with focus on the development and evaluation of learning spaces?

The results of the participatory design process will be presented, as well as tentative results from an action research project, using cultural probes (Gaver et al. 1999) and photo elicitation (Newton, 2016) to continue the iterative process of re-designing the learning space. As an outcome, the audience will be engaged in a discussion on how to build a sustainable participatory process framed within a pedagogical perspective when it comes to learning spaces. Is it possible to look at flexible learning spaces as learning resource – ready to be re-designed by the users in an iterative learning process? And how to evaluate the learning spaces? Together we will discuss ideas on how to build a cross-disciplinary organization within the university, in order to really develop learning spaces in higher education.

References

- Bligh, B. (2014). Examining New Processes for Learning Space Design. In *The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*, edited by Paul Temple, 34–57. Oxon: Routledge.
- Casanova, D., Di Napoli, R., & Leijon, M. (2017). Which space? Whose space? An experience in involving students and teachers in space design. *Teaching In Higher Education*, 1-16.
doi:10.1080/13562517.2017.1414785
- Crook, C., and Mitchell, G. (2012). Ambience in Social Learning: Student Engagement with New Designs for Learning Spaces. *Cambridge Journal of Education* 42 (2): 121–139.

Gaver, B., Dunne, T., and Pacenti, E. (1999). Design: Cultural probes. *Interactions* 6, 1, 21-29.

Jamieson, P., Fisher, K., Gilding, T., Taylor, P., and Trevitt, A.F.C. (2000). Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research and Development* 19 (2): 221–236.

Könings, K., Seidel, T., and Merriënboer, J. (2014). Participatory Design of Learning Environments: Integrating Perspectives of Students, Teachers, and Designers. *Instructional Science* 42 (1): 1–9. doi:10.1007/s11251-013-9305-2.

Leijon, M. 2016. Space as Designs for and in Learning: Investigating the Interplay between Space, Interaction and Learning Sequences in Higher Education. *Visual Communication* 15 (1): 93–124.

Newton, C. (2016). Learning spaces: challenging what you see and what you hear. In J. Zuo, L. Daniel, V. Soebarto (eds.), *Fifty years later: Revisiting the role of architectural science in design and practice: 50th International Conference of the Architectural Science Association 2016*, pp. 119–128.

Park, E., and Choi, B. (2014). Transformation of Classroom Spaces: Traditional versus Active Learning Classroom in Colleges. *Higher Education* 68 (5): 749–771. doi:10.1007/s10734-014-9742-0.

FRÅN GRUPPARBETE TILL LÄRANDE I TEAM

Sofia Isberg (sofia.isberg@umu.se), Dan Frost (dan.frost@umu.se),
Jessica Fahlén (jessica.fahlen@umu.se), Tomas Raattamaa
(tomas.raattamaa@umu.se), Gert-Olof Boström (gert-olof.bostrom@umu.se)

Grupparbete används som en undervisnings- och arbetsform i många kurser vilket gör det viktigt att förstå arbetsformens möjligheter och utmaningar och hur studenternas lärande stöds eller hindras av grupparbete. Arbetsformen har länge setts som en effektiv lärandestrategi eftersom den ger möjligheter för studenter att förhandla och diskutera med andra och samtidigt reflektera över sitt eget lärande (Burdett, 2003). Forskning om elevers och studenters lärande visar att grupparbete stödjer såväl lärande om ett specifikt ämne som samarbetsförmåga (Gillies & Boyle, 2011). Oakley, et al (2004) och Qin, et al, (2016) menar dock att lärande inte sker med automatik bara för att läraren sätter samman studenter i en grupp eftersom studenterna kan välja att dela upp arbetet i olika delar, utan diskussion eller erfarenhetsutbyte, eller att samarbeta som ett team där medlemmarna är väl medvetna om vad andra gör och hur delar bidrar till en helhet.

Att grupparbete inte leder till lärande kan bero på att studenterna har bristande förmåga att arbeta i grupp eller att det inte finns förutsättningar i lärandemiljön. Vi har i vår vardagspraktik noterat att lärare ofta tar för givet att studenter har förmåga att arbeta i grupp, trots att arbetsformen typiskt är förknippad med kompetenser och färdigheter som behöver övas och utvecklas såsom time management, konfliktlösning och kommunikationsförmåga. I lärandemiljön finns det flera aspekter som har visat sig ha betydelse för om lärande stöds genom grupparbete; uppgiftens utformning (Bourner, et al 2001), grupp sammansättning (Livingstone & Lynch, 2000) och relationen mellan lärandemål och design av grupparbete (Bourner, et al 2001). En ökad förståelse hos pedagoger för hur dessa aspekter kan hanteras kan leda till att grupparbete blir till lärande i team.

Syftet med studien är därför:

att utveckla förståelse för förutsättningar i lärandemiljön som hindrar och möjliggör studenternas lärande i team och hur dessa kan hanteras av lärare och lärosäte

Enkäter och intervjuer har genomförts med lärare och studenter. Frågor till lärare har bland annat handlat om sammansättning av grupper och planering av grupparbete, uppgift och process. Frågor till studenter på olika nivåer har behandlat motivation för och attityder till grupparbete, samarbete och ansvar för grupparbete.

Resultaten visar att medveten planering och ledning av grupparbete ses som en förutsättning för att grupparbete ska leda till lärande. Såväl studenter som lärare upplever dock ett bristande stöd för hantering av grupparbete. Studenterna efterfrågar aktiviteter såsom handledning och föreläsningar om konflikthantering, problemlösning i grupp och kollaborativt skrivande. Lärare efterfrågar en övergripande planering för i vilka kurser grupparbete är en lämplig arbetsform och en översyn av progression. Lärare beskriver en vardag där grupparbete ses som (det enda) alternativet för att kunna hantera stora studentgrupper vilket leder till begränsade reflektioner över hur uppgiftens utformning, stöd i processen eller grupp sammansättning påverkar studenternas lärande.

Studenter och lärare upplever att variation i grupp sammansättning och i uppgiftsform ger ytterligare möjligheter att skapa motivation och engagemang, betydelsefulla aspekter för att lärande i team ska bli till.

Resultaten från studien ger stöd till såväl studenter som lärare att utveckla planering och genomförande av grupparbete, från arbete i grupp till arbete som grupp och lärande i team (jfr Hammar Chiriac & Granström, 2012)

Referenser

Bourner, J, Hughes, M & Bourner, T (2001), "First-year Undergraduate Experiences of Group Project Work," *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26:1, 19-39

Burdett, J., (2003), Making groups work: University Students' Perceptions, *International Education Journal*, Vol 4, No 3, 177-191

Gillies, R.M., Boyle, M. (2011), Teachers' reflections on cooperative learning (CL): a two-year follow up, *Teaching Education*, Vol 1, 63-78

Hammar Chiriac, E., Granström K (2012), Teachers' leadership and students' experience of group work, *Teachers and Teaching: Theory and practice*. 3, 345-363

Livingstone, D., Lynch, K., (2000), Group Project Work and Student-centred Active Learning: Two different experiences, *Studies in Higher Education*, Vol 25, No 3, 325-345

Oakley, B., Felder, R.M., Brent, R., Elhajj, I (2004), Turning student groups into effective teams, *Journal of Student Centered Learning*, Vol 2, No 1, 9-34

Qin, L., Hsu, J., Stern, M (2016), Evaluating the usage of cloud-based collaboration services through teamwork, *Journal of Education for Business*, Vol 91, No 4, 227-235

THRESHOLD CONCEPTS AS A TOOL FOR TEACHERS TO HELP STUDENTS EXTEND THEIR UNDERSTANDING

Åse Tieva (ase.tieva@umu.se), Bengt Malmros (bengt.malmros@umu.se)

Purpose

Using the theory of Threshold Concepts (1) as a framework, the study aims to examine in what way teaching that focusses on a number of central problematic concepts influences students' ways of thinking and reasoning about metabolic processes in the human body.

Background

From 2014 to 2017 an educational development and research project was conducted at Umeå University aimed at changing the focus of teaching from strongly teacher-centred to a more student-centred teaching approach. The research project evaluated not only the effect of the change in teaching focus but also the importance of the physical learning environment, since classes were also moved to a more flexible learning environment designed to promote student-active teaching methods (2,3).

In the educational development project, the theoretical frameworks of 'Threshold Concepts' (TC) (1) and 'Teaching for Understanding' (4) were used to help teachers identify appropriate ways to develop their teaching by focusing on significant and difficult aspects of the subject content.

The results of the development project showed a clearly improved throughput, but did not provide any indication of the importance of structuring the subject content around Threshold Concepts. As described in the TC literature, ensuring that any identified effects are the result of the teaching being structured based on concepts that can be categorised as TC is problematical (5).

In the initial development project we were inspired by Meyer & Land (2003) (6), for example, when we formulated three so-called "basic concepts" (BC) (7). Throughout the project we have repeatedly reasoned and questioned whether our chosen concepts could be described as just TC. Our approach has been based on a formulation by Peter Davies (6):

"Integration' is troublesome because you need to acquire the bits before you can integrate, but once you've got the bits you need to be persuaded to see them in a different way."

Our starting point has been that the BC chosen are necessary building blocks enabling the students to aim for a more comprehensive TC at the next stage, allowing them to apply or transform their knowledge to other phenomena than those presented and processed during the lessons.

The purpose of this study was to try to clarify if student-centred teaching based on Threshold Concept theory can facilitate students to reach the post-liminal space where they succeed in navigating between the macroscopic anatomic level: the cellular level, and the subcellular level to reach a holistic view of metabolic processes and concepts.

Method

In the study we have followed a group of students (n = 35) on a course in physiology and metabolism during spring semester 2018. Data has been collected in the form of an initial survey to measure the students' knowledge level based on the BC identified. During the course the students have visually

described their understanding of the BC we worked with. At the end of the course the students' qualitatively different answers will be collected and analysed in connection with the final assessment.

In the process of data analysis, we use a "Spectrum of Liminality" as described by Meyer et al., 2008, in order to form categories for different phases of students' acquisition of selected TC.

At the time of writing data collection is ongoing and in the autumn preliminary results will be reported.

References

1. Lundahl L, Gruffman-Cruse, Malmros B, Sundbaum AC and Tieva Å (2017). Catching sight of students' learning – a matter of space? *Innovation in Higher Education Learning Spaces*.
2. Lundahl L, Gruffman-Cruse E, Malmros B, Sundbaum AC and Tieva Å (2017). Pedagogisk rum-tid och strategier för aktivt lärande i högre utbildning. *Utbildning och Lärande* 11(1): 16-32.
3. Meyer, J. H. & Land, R. (2005). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning. *Higher Education*, 49 (3), 373-388.
4. Ritchhart, R and Perkins, D (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.
5. Nicola-Richmond K, Pépin G, Larkin H and Taylor C (2018). Threshold Concepts in Higher Education: A Synthesis of the Literature Relating to Measurement of Threshold Crossing. *Higher Education Research and Development*, 37 (1), 101-114.
6. Meyer, J. H. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge (1): Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. In: Rust, C., eds. *Improving student learning: Improving student learning theory and practice – Ten years On*. Oxford Centre for staff and learning development, Oxford.
7. Entwistle, N (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

ATT DESIGNA LÄRMILJÖER MED HJÄLP AV STUDENTERS UPPFATTNING OM EFFEKTIVA STUDIER

Maria Öhrstedt (maria.ohrstedt@edu.su.se)

Inledning

Tidigare forskning visar att studenters lärstrategier, det vill säga deras sätt att ta sig an sina studier, påverkar kvaliteter i lärandet och därmed även deras möjligheter att uppnå kursmål (Price & Richardson, 2004). Lärstrategier tycks utvecklas successivt i en process där personfaktorer och tidigare erfarenheter hos studenterna interagerar med lärkontextuella faktorer, som till exempel lärares undervisningsstrategier, undervisnings- och examinationsformer (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010). Studenters subjektiva uppfattningar om lärmiljön har dock visat sig vara av avgörande betydelse för lärstrategiers utveckling (Qureshi & Zakar, 2013). I den studie som ligger till grund för denna presentation undersöktes gemensamma strukturer för studenters upplevelser av forandet av lärstrategier. *Likheter* i beskrivningar hos studenter som använde *olika* lärstrategier i en specifik lärmiljö kartlades. Strävan efter en känsla av att studera effektivt tycktes vara central i studenternas berättelser. Avsikten med presentationen är att följa upp studien med ett resonemang kring hur studenters beskrivningar av processen att utveckla lärstrategier och åstadkomma ett effektivt studerande, kan användas av lärare för att designa lärmiljöer som optimerar studenters förutsättningar att nå lärandemålen.

Metod

Uppgifter om lärstrategier hos förstaterminsstuderanter i psykologi (N=261) samlades in med hjälp av enkätinstrumentet ASSIST (Entwistle, McCune, & Tait, 2013). För att säkerställa maximal spridning av lärstrategier i ett mindre sampel gjordes ett slumpmässigt (N=5) samt ett strategiskt (N=6) urval av studenter. Studenterna intervjuades två gånger med 6 månaders mellanrum. Intervjuerna analyserades i fenomenografisk anda (Tight, 2016) med avsikt att tematisera likheter (Braun & Clarke, 2006).

Resultat

Studenternas kvalitativa beskrivningar av sina studieaktiviteter relaterade till fem gemensamma referenspunkter. Dessa var deras upplevelse av: 1) tidigare studieerfarenheter, 2) kursrekommendationer, 3) lärande, 4) examinationskrav samt 5) tid och kraft som de lägger på studierna. Genom att ställa aspekter av dessa referenspunkter mot varandra och tolka och värdera dessa, formades studenternas sätt att ta sig an sina studier. Det visade sig att studenternas studieaktiviteter successivt homogeniserades för att tillgodose upplevda examinationskrav. Anpassningen beskrevs av studenterna som effektiv och bidrog både till en känsla av kontroll över det egna lärandet och bättre studieresultat.

Diskussion

Studenter tycks förhandla fram lärstrategier genom att ställa vissa referenspunkter (se Resultat) mot varandra och värdera olika tänkbara alternativ i förhållande till upplevd förväntad utkomst. De betonar vikten av att känna att studerandet är effektivt. Förståelse för studenters resonemang kring effektiva studier kan av lärare användas som ett professionellt verktyg för att designa lärmiljöer som

stimulerar utveckling av studenternas läraaktiviteter och kunskaper mot målen för lärande. Sambanden är komplexa men tycks innefatta att lärare designar lärmiljöer så att studenter:

1. Reflekterar över hur tidigare studieerfarenheter både kan underlätta och försvåra fortsatt lärande.
2. Upplever konstruktiv länkning och kongruens i lärprocessen (Price & Richardson, 2004), det vill säga att kursinnehåll, kurslitteratur, arbetsmetoder och examinationskrav är adekvata i relation till varandra och kursmålen.
3. Upplever kontinuerlig progression i sitt lärande.

Referenser

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (2013). *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). Report of the development and use of the inventories*. https://www.researchgate.net/publication/260291730_Approaches_and_Study_Skills_Inventory_for_Students_%28ASSIS%29_%28incorporating_the_Revised_Approaches_to_Studying_Inventory_-_RASI%29?ev=prf_pub
- Price, L., & Richardson, J. T. E. (2004). Why is it difficult to improve student learning? I C. Rust (Red.), *Improving student learning: Theory, research and scholarship*. Oxford, UK: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Qureshi, S., & Zakar, M. (2013). Learning experiences of higher education students: Approaches to learning as measure of quality of learning outcomes. *J. R. S. P.*, 50(2), 1–31.
- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319–338. <http://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>

DEVELOPING CITE: A CONCEPT INVENTORY TEST FOR ELECTRICAL ENGINEERING

Steffi Knorn (steffi.knorn@signal.uu.se),
Damiano Varagnolo (damiano.varagnolo@ltu.se),
Eva Fjällström (eva.fjallstrom@ltu.se),
Kjell Staffas (kjell.staffas@angstrom.uu.se)

Our and other experiences show that students often struggle to understand and apply fundamental concepts [1,2], and to understand how these relate to the various courses in their program. This issue is probably due to the fact that traditional exams in engineering subjects mainly focus on assessing procedural tasks (e.g., directly solving specific problems following step-by-step approaches) rather than investigating the understanding of the taught concepts. This is particularly important since studies show that students that are educated in conceptual knowledge perform statistically better than students taught for procedural knowledge on both procedural and conceptual tasks, [3,4].

We are, however, not aware of the existence of tools for collecting consistent and quantitative data on how students develop and retain conceptual knowledge throughout their study programs, and thus no means to obtain an holistic view about their learning process even though several concept inventory test exist for specific fields, see for example [5,6].

As a means to improve this situation, we present a method for developing, implementing and validating a concept inventory test that assesses the main concepts taught in standard electrical engineering programs, and whose purpose is to provide quantitative indications on how students develop and retain their conceptual knowledge. In contrast to existing concept inventory test as in [5,6], this projects seeks to cover a program rather than a single course. It is planned that students will repeatedly take the test at the beginning of each term during their studies, so to regularly assess their knowledge on all key concepts of the program. The test and its results are expected to be beneficial for several stakeholders in university education: It will help students better understand and learn core concepts, plus increase their awareness about their learning gains and progress. Teachers are expected to benefit as they can adapt and prepare their teaching according to the statistical results of their student cohort. Further, both the program board and the teachers in the program can monitor changes in the test result in order to evaluate the effectiveness of changes in their teaching methods and in the program structure, as well as get valuable quantitative indications onto which changes might be beneficial.

The proposed methodology to develop such a program-wide concept inventory tests consists in introducing an opportune tool, denoted course-concept-matrix (CCM), that helps to identify and choose which concepts shall be included in the test, discuss what to consider when designing questions, and evaluate different options to implement the test at a generic university program. Our considerations are supported by preliminary results and detailed student feedback. This includes specific proposed measures in order to increase student motivation to participate in the test, practical limitations and considerations as well as learned lessons on what should be avoided.

References

[1] Surif, J., Ibrahim, N. H., and Mokhtar, M. (2012). Conceptual and procedural knowledge in problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56:416–425.

- [2] Cracolice, M. S., Deming, J. C., and Ehlert, B. (2008). Concept learning versus problem solving: a cognitive difference. *Journal of Chemical Education*, 85(6):873.
- [3] Pesek, D. D. and Kirschner, D. (2000). Interference of instrumental instruction in subsequent relational learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31:524–540.
- [4] Chappell, K. K. and Killpatrick, K. (2003). Effects of concept-based instruction on students' conceptual understanding and procedural knowledge of calculus. *Problems, Resources, and Issues in mathematics undergraduate studies*, 13(1):17–37.
- [5] Wage, K. E., Buck, J. R., Wright, C. H., and Welch, T. B. (2005). The signals and systems concept inventory. *IEEE Transactions on Education*, 48(3):448–461.
- [6] Savinainen, A. and Scott, P. (2002). The force concept inventory: a tool for monitoring student learning. *Physics Education*, 37(1):45.

COMMON CORE VID HÖGSKOLAN I HALMSTAD – HINDER OCH MÖJLIGHETER I STRATEGISKT PEDAGOGISKT UTVECKLINGSARBETE

Jenny Ståhl (jenny.stahl@hh.se),
Jeanette Sjöberg (jeanette.sjoberg@hh.se)

Framtidens arbetsmarknad kommer att kräva en förändring av dagens kompetenser och färdigheter. Common Core handlar om att rusta dagens studenter för de utmaningar som den högteknologiska framtiden kommer att innebära. Högskolan i Halmstads vision är att vara ett lärosäte vars forskning och utbildning speglas av (VIS) värdeskapande, innovationsdrivande och samhällsutvecklande. I ljuset av det har högskolestyrelsen beslutat att genomföra ett omfattande strategiskt utvecklingsarbete. Detta innefattar ett bildningskoncept, i form av en gemensam kärna av kurser med fokus på samhällsutmaningar, på samtliga grundutbildningsprogram med planerad start 2020. Grundtanken med Common Core är att stimulera studenters intellektuella och praktiska förmåga att se sig själv och sin kunskap i en vidare kontext, förstå hur olika aspekter i vår globala värld samspelar och hur relationen mellan teknik, människa och samhälle fungerar. Vidare ska studenterna få möjlighet utveckla de kompetenser som framtiden och därmed arbetsmarknaden kräver. Då detta i grunden är ett top-down beslut, så har det inte varit oproblematiskt eller friktionsfritt. Tvärtom har det funnits ett uttalat motstånd i olika delar av organisationen, inte minst hos lärare som har pekat på svårigheterna med att införa ytterligare kurser i befintliga program och därmed har haft svårt att se vinsterna med Common Core. Det är inte ovanligt att det uppstår motstånd vad gäller förändringsarbete inom högre utbildning (Baume & Popovic, 2016).

Processen med utvecklingsarbetet har drivits framåt genom en styrgrupp, bestående av såväl lärare som studenter vilka har bidragit med olika kompetenser. För att säkerställa att arbetet har rätt riktning har det vid flera tillfällen genomförts diskussioner och workshops med representanter från näringslivet och studenter. Dessa har gemensamt visat på behovet av en bildning, perspektiv och vikten av olika generiska förmågor. Vidare har styrgruppen genom samtal och studiebesök inspirerats och tagit lärdom från Hong Kong University, då de har ett väl inarbetat Common Core-koncept (commoncore.hku, 2018). För att ett högskoleövergripande koncept ska bli framgångsrikt krävs transparens och kontinuerlig intern förankring. Det har därför genomförts ett flertal inspirationsföreläsningar, pilotprojekt och workshops med fokus att säkerställa att konceptet är väl underbyggt och accepterat i organisationen.

Utvecklingsarbetet har resulterat i en Common Core-struktur som innebär en strimma på totalt 18 hp, fördelat över tre år, som fullt implementerat kommer ingå i samtliga grundutbildningsprogram. Under termin 1 och 2 läser studenterna två gemensamma kurser, dels en introduktionskurs samt en kurs kring "Vad är vetenskap och akademisk kommunikation". Under termin 3-5 väljer studenterna tre olika kurser utifrån ett högskoleövergripande kursutbud. Grundtanken är att det i de olika kurserna blir en sammansättning av studenter från olika program, med olika ämneskompetenser som tillsammans skapar dynamik när de gemensamt ska arbeta med nutida och framtida samhällsutmaningar utifrån olika perspektiv.

Syftet med det här konferensbidraget är dels att beskriva Common Core som koncept, dels att diskutera problematiken med att genomföra och implementera högskoleövergripande projekt då organisatoriska strukturer skapar både möjligheter och hinder.

Referenser

Baume, D., & Popovic, C. (2016). Introduction: Some issues in academic development. In *Advancing practice in academic development* (pp. 25-40). Routledge.

<https://commoncore.hku.hk/>

ATT GÖRA VERKLIGHET AV BRETT DELTAGANDE OCH STUDENTCENTRERAT LÄRANDE – ETT UPPDRAG, INTE ETT VAL

Pia Haggblom (pia.haggblom@hkr.se)

Uppdraget är klart enligt Eurydice-rapporten *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014* (2014), vi behöver arbeta mer, inte bara med breddad rekrytering utan även med att främja breddat deltagande. UHR lyfter upp behovet av breddat deltagande i sin rapport *Kan excellens uppnås i homogena grupper* (2016), och vi fick nyligen ett lagförslag från Utbildningsdepartementet (2017) om att högskolor aktivt ska främja ett brett deltagande. Ett lagförslag som drogs tillbaka i väntan på vad Styr- och resursutredningen (U 2017:5) kommer fram till vad gäller resurser för breddat deltagande. Vidare har vi i vårt kvalitetssäkringsarbete att följa *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning* (UKÄ, 2015) som säger att lärosäten ska arbeta för ett studentcenterat lärande.

Hur gör vi då verklighet av orden? Hur arbetar vi för ett breddat deltagande och ett studentcentrerat lärande? Det finns många vägar att nå dit. Universal Design for Learning, förkortat UDL (CAST, 2011), används på Högskolan Kristianstad (HKR) som ett koncept för att inom högskolepedagogiken, utveckla just breddat deltagande och studentcentrerat lärande. Den här presentationen handlar om erfarenheter av att skapa en högskolepedagogisk kurs i UDL. En kurs som föregicks av ett avslutat projekt där 7 lärare inom högskolan i workshops fick arbeta med att utveckla sina kursplaner med utgångspunkt i konceptet UDL. Under 2017 har lärare på HKR kunnat gå en högskolepedagogisk temakurs kallad Universell Design för Lärande.

I en undervisningssituation där det finns en flexibilitet när det gäller att lära sig och en flexibilitet när det gäller att redovisa vad man har lärt sig, samt ett stort utrymme för påverkan från studenternas sida, så försvinner till stor del behovet att tala om undergrupper som studenter med dyslexi eller studenter med ett annat modersmål (Fovet och Moles, 2013). UDL är ett sätt att bygga en pedagogik som förutsätter en mångfald av studenter och skilda lärstilar (CAST, 2011).

Referenser

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg. Publications Office of the European Union

Fovet, F. & Mole, H. (2013) *UDL--From Disabilities Office to Mainstream Class: How the Tools of a Minority Address the Aspirations of the student Body at Large*. Collected Essays on Learning and Teaching. v6 p 121-126

Universitets- och högskolerådet. (2016) *Kan excellens uppnås i homogena grupper. En redovisning av regeringsuppdraget att kartlägga och analysera lärosätenas arbete med breddad rekrytering och breddat deltagande*. Stockholm: e-print. Universitets- och högskolerådet.

Utbildningsdepartementet (2017). *Brett deltagande i högskoleutbildning*. Stockholm:

Utbildningsdepartementet U2017/03082/UH. Hämtad 2018-03-29:

<https://www.regeringen.se/4a0cf3/globalassets/regeringen/dokument/utbildningsdepartementet/hogre-utbildning/brett-deltagande-i-hogskoleutbildning.pdf>

Utbildningsdepartementet (2017). Styr – och resursutredningen. Stockholm:

Utbildningsdepartementet (U2017: 05) Hämtad 2018-03-29: <http://www.sou.gov.se/utredningen-om-styrning-for-starka-och-ansvarsfulla-larosaten/>

Standards and Guidelines for Quality Assurance In the European Higher Education Area (ESG). (2015). Bryssel, Belgien

ADDRESSING THE AFFECTIVE DOMAIN IN DOCTORAL WRITING

Marie Tapper (marie.tapper@oru.se)

The cognitive aspect of Bloom's taxonomy is the aspect that primarily has been focused on in the few studies of the writing development of doctoral students that have been made to date (Burford, 2017; Lea & Street, 1998; Lillis & Curry, 2006). The process of becoming a full-fledged academic writer also includes Bloom's two other domains, the affective and the psychomotor, but these have been less frequently addressed in the literature (Burford, 2017; Habibe, 2015; Hadjioannu, Shelton, Fu, & Dhanarattigannon, 2007). The importance of including the emotional aspects of writing in pedagogical practices that support the development of scholarly writing has, however, been noted (Cotterall, 2011; Wellington, 2010).

Cotterall (2011) argues that both knowledge production and identity formation are features of doctoral education, and that doctoral writing is "the means by which doctoral students' claims to scholarly identity are tested". Thus, in order for doctoral students to become successful scholarly writers, they need not only to master their discipline's genre specific writing style and rhetorical requirements, but also need to develop their own writing persona which functions to express a sense of personal identity in their writing.

According to Wellington (2010), there are three main areas where doctoral writers may encounter emotional difficulties in their writing: getting started, handling their unfamiliarity with the "rules of the game", and emotionally managing receiving feedback, all three of which are addressed in the doctoral writing course Academic Writing, step 1, offered by the Academic Writing Centre at Örebro University. The course has a genre-pedagogical foundation (Swales, 1990, 2004; Swales & Feak, 2012) and focuses on the identification of rhetorical patterns, but also includes peer response techniques, and writing strategies and processes, in order to address the three areas that Wellington (2010) mentions.

The learning outcomes of the course are:

Knowledge and understanding

- Identify rhetorical patterns for academic texts from participant's field of research
- Identify the characteristics of academic writing

Proficiency and ability

- Apply basic genre analysis for future academic writing projects
- Use typical features of academic writing
- Provide informed peer-response feedback
- Reflect on writing as a process and self-assess areas of academic writing that require particular focus and improvement

The affective domain of writing is addressed by assigning chapters from Becker (2007) which deal with writing strategies, persona and authority, and risk taking. In writing logs, the doctoral students then express their feelings after reading Becker, and also reflect on their own writing strategies, and experience of giving and receiving peer review during the course.

The course has been held 6 times since its inception in the spring term of 2016 and 66 doctoral students from 22 disciplines have completed the course. The material used in this study is writing logs from 33 course participants, and the results are presented from the point of view of Wellington's (2010) three main areas of emotional difficulties. The results indicate that the pedagogical considerations taken have indeed served to facilitate the overcoming of these three potential emotional obstacles.

References

- Becker, H. (2007). *Writing for social scientists. How to start and finish your thesis, book, or article* (2. ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Burford, J. (2017). Conceptualising doctoral writing as an affective-political practice. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 17-32. <http://www.informingscience.org/Publications/3689>
- Cotterall, S. (2011). Doctoral students writing: Where's the pedagogy? *Teaching in Higher Education*, 16(4), 413-425. doi:10.1080/13562517.2011.560381
- Habibe, P. (2015). An investigation into writing for scholarly publication by novice scholars: Practices of Canadian anglophone doctoral students. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 3281. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/3281>
- Hadjioannu, X., Shelton, N., Fu, D., & Dhanarattigannon, J. (2007). The road to a doctoral degree: co-travelers through a perilous passage. *College Student Journal*, 41(1). 160-177. <http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA161282240&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=01463934&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23(2), 157-172.
- Lillis, T. & Curry, M. (2006) Reframing notions of competence in scholarly writing: From individual to networked activity. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 51, 63-78.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. & Feak, C. (2012). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Wellington, J. (2010). More than a matter of cognition: An explorations of the affective writing problems of post-graduate students and their possible solutions. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 135-15

FRAMTIDENS AKADEMISKA SKRIVANDE: ETT NULÄGESPERSPEKTIV.

Malin Larsson (malin.larsson@mdh.se)

Filmen kommer att vara en uppmaning till alla som arbetar med akademiskt skrivande (antingen genom särskilda insatser som skrivarstugor, språkpedagoger, handledare etc. eller bara "vanliga" lärare som har ett intresse för hur vi kan undervisa i detta) att komma och träffa mig för att diskutera hur vi tar oss an framtidens utmaningar inom området.

Breddat deltagande (Universitets- och högskolerådet, 2016; Utbildningsdepartementet, 2017), forskningens samstämmighet i att skrivfärdighet utvecklas bäst integrerat (Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Breeze, 2012; Percy, 2014; Lennartsson Hokkanen, 2016; Lea & Street, 2006, 1998) samt en ökad flyktingström är alla faktorer som bidrar till att framtiden är här, nu! Ska vi, inom högre utbildning, kunna möta de krav som framtiden ställer måste vi kraftsamla inom de områden som vi särskilt ser.

Referenser

Breeze, R. (2012). Rethinking academic writing pedagogy for the European university. *Utrecht Studies in Language and Communication*. Amsterdam: Editions Rodopi.

Eklund Heinonen, M & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2) 133-138

Lea, M.R. & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. Doi 10.1080/03075078912331380364

Lea, M.R. & Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and applications. *Theory into practice* (s.368-377). 45(4)

Lennartsson Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential. Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. Stockholm: Stockholms universitet

Percy, A. (2014). Re-Integrating Academic Development and Academic Language and Learning: A Call to Reason. *Higher Education Research and Development*, 33(6), 1194-1207.

Universitets- och högskolerådet (2016). *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper? En redovisning av regeringsuppdraget att kartlägga och analysera lärosätenas arbete med breddad rekrytering och breddat deltagande*. Tillgänglig: https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2016/uhr-kan-excellens-uppnas-i-homogena-studentgrupper.pdf

Utbildningsdepartementet (2017, 18 juli). *Brett deltagande i högskoleutbildningen*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/4a0cf3/globalassets/regeringen/dokument/utbildningsdepartementet/hogre-utbildning/brett-deltagande-i-hogskoleutbildning.pdf>

STÖTTNING AV AKADEMISKT SKRIVANDE FÖR STUDENTER MED SVENSKA SOM ANDRASPRÅK MED FOKUS PÅ SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT

Karmen Johansson, (karmen.johansson@ped.gu.se)

Lina Larsson (lina.larsson@gu.se)

Till följd av den globaliserade värld som vi lever i idag och svensk högskoleutbildnings mål för breddad rekrytering återfinns en mer heterogen studentgrupp på våra universitet och högskolor än tidigare och antalet studenter med svenska som andraspråk ökar. Mot bakgrund av snabba förändringar i utbildningarna genom bland annat breddad rekrytering ser vi som universitetslärare en ny grupp av studenter som har delvis stora svårigheter när det handlar om att på ett effektivt sätt kunna tillgodogöra sig innehållet i den högre utbildningen och framförallt står i akut behov av att få stöttning till lärande genom nya metoder än de tillvägagångssätt som hittills varit brukliga inom universitetet.

En förändring av sammansättningen av studentgrupper med nya behov medför givetvis nya omställningar och utmaningar även för undervisande personal och hela universitetsstrukturen, då nya sätt att möta de nya behoven behöver utforskas på ett systematiskt sätt. För att möjliggöra ett breddat deltagande och bemöta den aktuella studentgruppen på ett effektivt sätt krävs nya pedagogiska idéer (Hyland 2011). En möjlighet till stöttning vid andraspråksstudenters skrivande är att använda ett explicit språkutvecklande arbetssätt, vilket har visat sig vara en framgångsrik metod som gynnar alla inlärare och särskilt andraspråksinlärare inom undervisningen (Gibbons 2012; Hathaway 2015).

De texter som ska skrivas inom högre utbildning är såväl språkligt som kognitivt krävande och då är stöttning av stor betydelse för att dessa skribenter ska lyckas och inte släppa kontrollen över sin språkbehärskning (Abrahamsson & Bergman 2005). Enligt Leathwood (2006) är det viktigt att finna en god balans mellan effektiv stöttning och fostran av självständighet hos studenter inom högre utbildning. Utifrån vårt pilotprojekt med workshoppar baserade på språkutvecklande arbetssätt ser vi resultat som tyder på ett arbetssätt vars stöttning tycks främja aktiva, och i förlängningen successivt, allt mer självständiga inlärare. På detta sätt utrustas studenterna med verktyg som underlättar även i ett längre perspektiv, så som i det framtida yrkeslivet.

Syftet med den här presentationen är att ge ett exempel på hur ett språkutvecklande genrep pedagogiskt arbetssätt inspirerat av cirkelmodellen (Gibbons 2012) kan användas inom högskola och universitet för att stötta andraspråksstudenters skrivande inom programmet Utländska lärares vidareutbildning (ULV) vid Göteborgs universitet. Det fanns ett tydligt behov av å ena sidan mer explicit stöttning i studenters förståelse av uppgiftsinstruktioner och skrivandet av akademiska texter och å andra sidan ett mer enhetligt sätt att arbeta inom programmet, så att en tydlig röd tråd skapas mellan kurser enligt en given struktur/modell genomgående i hela programmet. Fördelarna för lärare skulle vara att hitta nya effektiva verktyg för bättre kunskapsförmedling av innehållet i kurser, vilket även borde gynna den högre utbildningens mål liksom säkerställa dess kvalitet.

Frågorna som ställs i vårt pilotprojekt är:

Hur effektivt fungerar cirkelmodellen bland denna nya grupp av studenter? Vilka konkreta fördelar ser vi och studenterna med denna typ av gemensam produktion av text i grupper? Är modellen överförbar till de övriga av programmets kurser och hur skulle man i så fall kunna gå vidare?

Referenser

Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (2005). Hur ett andraspråk växer fram. I: Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (red.), *Tänkarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*, s. 20-27. Stockholm: HLS Förlag.

Gibbons, Pauline (2012). *Stärk språket stärk lärandet*, Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hathaway, Julia (2015). Developing that voice: locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. I: *Teaching In Higher Education*. 20:5, 506-517, DOI: 10.1080/13562517.2015.1026891. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891>

Hyland, Ken (2011). Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Cambridge University Press*, 53-70, DOI: 10.1017/S0261444811000036. Tillgänglig: http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Writing-in-the-university_education-knowledge-and-reputation.pdf

Leathwood, Carol (2006). Gender, equity and the discourse of the independent learner in higher education. *Higher Education*, 52, 611-633.

ATT SÄTTA ORD PÅ LÄRARES TYSTA SPRÅKKUNSKAPER – ETT SÄTT ATT BÅDE UNDERLÄTTA OCH HÖJA KVALITETEN PÅ UPPSATSHANDLEDNING

Marie Tapper (marie.tapper@oru.se),
Jasmina Hadziefendic (jasmina.hadziefendic@oru.se),
Dana Nilsson (dana.nilsson@oru.se)

Den senaste medarbetarundersökningen på Örebro universitet visade att lärare lägger alltmer tid på extra stöd till enskilda studenter som har svårt att skriva akademiskt, vilket speglar att studenters förkunskaper inte alltid motsvarar universitetets/ämnets krav på akademiskt skrivande (Dyste, Herzberg & Hoel, 2011; Lindgren, 2005; Ask, 2005, 2007; Bergström, 2007; Blückert, 2010). Mötet med akademien innebär mötet med en helt ny diskurs och i litteraturen talar man ibland om en diskurschock när nya studenter möter skrivande inom akademien (Ask, 2007, 2013). En del studenter saknar kunskap om universitetets textgenrer, har en sämre skrivförmåga än tidigare studentgrupper och sämre uttrycksförmåga, ordförståelse och läsförmåga/läsförståelse (Pecorari, Shaw, Irvine, Malmström & Mežek, 2012). Också spridningen mellan studenter har ökat och de svagare skribenterna har blivit fler (Bergström, 2007). Dessutom har de inte alltid verktyg för att snabbt kunna ta igen de kunskaper om skrivande som de saknar (Ask, 2013; Pecorari et al., 2012).

Utifrån ett lärarperspektiv framgår det att lärare inte alltid har ett tillräckligt medvetet förhållande till sitt skrivande och att många också känner att de saknar metaspråket för att kunna resonera kring språk och stil i studenttexter (Brorsson & Ekberg, 2012; Blückert, 2010). Trots att de är erfarna skribenter av facktexter har de ofta endast en implicit kompetens i skrivande (Handal & Lauvås, 2008).

Forskningen om akademiskt skrivande lyfter fram handledning som den kanske viktigaste framgångsfaktorn bakom uppsatser och handledning ses som avgörande också för studenters skrivutveckling (Blåsjö, 2010; Eriksson, 2014). Om lärare ska kunna utveckla sina studenters skrivkompetens behöver de kunna beskriva och förklara det de ser i texterna så att studenterna förstår och därför blir det problematiskt ur ett pedagogiskt perspektiv att inte kunna förmedla textnormerna i klartext (Handal, & Lauvås, 2008).

För att hjälpa lärare att medvetandegöra sin kunskap om akademisk skrivande har Enheten för universitetspedagogik, IKT och lärande (PIL) tillsammans med Akademisk skrivcentrum (ASC) tagit fram en kurs för uppsatshandledare vars syfte är att ge kursdeltagarna en ökad medvetenhet om handledning av studentuppsatser och ett gemensamt underlag för studentuppsatsen som läraktivitet, samt för dess mål och examination, genom att gemensamt formulera en handledarguide eller handledningschecklista. Kursen behandlar även olika språkliga verktyg för att utveckla deltagarnas förmåga att ge respons på struktur, språk och stil i studentuppsatser.

Resultatet efter två kursomgångar pekar på att lärare efter genomgången kurs har fått ett nytt perspektiv på sin handledarroll:

"Jag måste ha en egen tydlig struktur hur jag som handledare ser och granskar texten från studenten."

"Språket behöver arbete."

och fått syn på den kunskap de redan besitter:

”Fått förklaringar och ord på ’tyst kunskap’ kring skrivande och skrivregler.”

”Fått många begrepp som sätter ord på mina intuitiva språkkunskaper och kunskaper om skrivandet.”

I denna presentation beskrivs kursupplägg och resultat från kursutvärderingar mer utförligt.

Referenser

Ask, S. (2005). Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. I: Lindgren, M. (red.) *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. (Rapporter från Växjö universitet, Humaniora 15/2005.) Växjö: Växjö universitet, s. 93-105.

Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Diss. Acta Wexionensia, Humaniora 115/2007. Växjö: Växjö University Press.

Ask, S. (2013). *Skrivande studenter – problem och möjligheter*. Föreläsning vid Studie- och språkverkstädernas nätverkskonferens, Stockholm, Stockholms universitet. 2013-11-14.

Bergström, A. (2007). *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. MISS 1102-4518; 59. Göteborg: Göteborgs universitet.

Blückert, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenternas språkliga inskolning*. Diss. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 79. Uppsala: Uppsala universitet.

Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. 2 uppl. MINS 56. Stockholms universitet: Institutionen för nordiska språk.

Brorsson, B. & Ekberg, K. (2012). *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning – Om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen*. Stockholm: Liber.

Dyste, O., Herzberg, F. & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, A.-M. (2014). *Formulating knowledge: engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Diss. Gothenburg studies in educational sciences, 357. Göteborgs univ.: Institution för pedagogik, kommunikation och lärande.

Handal, G. & Lauvås, P. (2008). *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, M. (red.) (2005). *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. (Rapporter från Växjö universitet, Humaniora 15/2005.) Växjö: Växjö universitet.

Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A., Malmström, H. & Mežek, S. (2012). Reading in tertiary education: undergraduate student practices and attitudes, *Quality in Higher Education*, 18(2), 235-256, DOI: 10.1080/13538322.2012.706464

HANDLAR DET INTE OM ATT GE STUDENTERNA KONTROLL? UTVECKLING AV GRUPPDYNAMIK I STUDENTERS GRUPPARBETEN

Svante Axelsson (svante.axelsson@uadm.uu.se)

Undervisning med studenter i grupparbeten är en vanlig arbetsform i högre utbildning. Den ger möjligheter för lärare och studenter att arbeta med mer komplexa uppgifter samt ger möjlighet till övning i grupparbetsförmåga. I många högskolekurser används handledning av grupparbeten som stöd och uppföljning och i PBL finns en basgruppshandledare med vid träffarna men många studenter får dock klara sig utan handledning eller övning i färdigheter att kunna utveckla grupparbeten till att bli effektiva och kreativa.

I denna presentation beskrivs några ganska enkla metoder och verktyg som hjälper studenterna att få syn på gruppdynamiken och kunna skapa goda samarbetsformer. Presentationen beskriver lärarens roll vid start av grupparbeten, val av gruppstorlek anpassad till arbetsuppgifter, redovisningsformer, examination av grupparbeten, etc. Lärarens och studenters roller i grupparbeten finns beskrivna ur både pedagogiska och psykologiska perspektiv och utgångspunkter några av dessa presenteras här. Hur lärare ser på grupper, vilken modell man bär med sig, är avgörande för hur läraren löser och hjälper grupperna att lösa konflikter.

En observationsmodell som är mycket effektiv och lätt att använda sig av, vilken är inspirerad av Experter i Team vid NTNU, Trondheim, beskrivs och värderas. Flera grupper har varit med i kurser där dessa verktyg används och deras värderingar återges, även. Välkommen!

Referenser som är värdefulla för utveckling av grupparbeten

Hammar Chirac, Eva & Anders Hempel (reds.) (2013) Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning, s. 193-219 Lund: Studentlitteratur

Graham Gibbs (1995) Learning in teams, tre delar. The Oxford Centre for Staff development

Lars Svedberg (2012) Grupp-psykologi, 5:e upplagan, Studentlitteratur

Susan Wheelan (2005) Group Processes A Developmental Perspective, 2nd ed.

UNIVERSITETSLÄRARES LÄRANDE

Gunilla Carlsson Kvarnlöf (gunilla.carlsson-kvarnlof@kau.se),
Mats Liljedahl (mats.liljedahl@kau.se)

Arbetet som universitetslärare kräver behörighet som erhålls genom tio veckors högskolepedagogisk utbildning. SUHF har tagit fram rekommenderade mål för sådana utbildningar. Vid Karlstads universitet läser man två femveckorskurser kallade *Att undervisa på universitet 1* och *2* (AUPU1 och AUPU2). Kurserna har i nuvarande form getts sedan ht13.

Utvärderingar visar att kurserna på avgörande sätt bidrar till att deltagarna utvecklar sin pedagogiska skicklighet. Utvärderingarna visar också att utbyten av idéer och erfarenheter mellan lärare från skilda discipliner och med vitt skilda erfarenheter är avgörande för denna utveckling. Avgörande är också den möjlighet kurserna innebär att få prova och utvärdera pedagogiska och didaktiska idéer i en säker och tillåtande miljö.

Eftersom mötet och utbytet mellan lärare på Karlstads universitet fungerar så väl för utveckling av pedagogisk skicklighet, vill vi pitcha idén att lyfta detta ytterligare genom nya möjligheter för lärare till utbyten också mellan lärosäten. Frågor att ta upp under pitchen är bl.a. vilka former sådana samarbeten kan ta sig, vilka enheter på universiteten som kan ansvara för att driva samarbeten, identifiera universitetspedagogiska utmaningar som är mest angelägna att arbeta med initialt.

För att försöka få en bild av hur lärandet i kursernas ser ut, har vi analyserat kommentarer från kursutvärderingar och fokuserat på vad deltagarna upplevt som värdefullt i kurserna och vad de önskat mer eller mindre av. Något för flera lärosäten att samarbeta kring kan vara att jämföra sådana analyser för att identifiera vilka kursinnehåll och undervisningsformer som har störst värde för lärare.

Bidrag till den universitetsgemensamma högskolepedagogiska konferensen vid Karlstads universitet ger också en inblick i universitetslärarnas lärande, hur man vill dela med sig av sin kunskap och vad man vill lära sig mer. En idé kan därför vara att lärosäten delar också sådana erfarenheter från lokala högskolepedagogiska konferenser.

Vid Karlstads universitet har kursdeltagarna en spridning från nyanställda doktorander till lärare som arbetat på universitetet under många år. Att kurserna har värde för deltagarna visas av citat från kursutvärderingar. En nyanställd lärares kommentar var: *"Mycket bra kurs som alla borde gå i början av sin karriär som lärare!"*

Något som har lyfts fram vid varje kurstillfälle är att värdet av att utbyta erfarenheter med andra lärare med andra erfarenheter än den egna: *"Utbytet med andra deltagare. Jag är ny i rollen som lärare och uppskattar de infallsvinklar jag får från andra lärare. Att tänka kring kursplan, examinering och hur man ska skapa bra kurser har varit mycket nyttigt."*

Deltagarna vill få möjlighet att utforska teorier, tillämpningar och tekniker för att därefter lära av varandra genom att dela och jämföra. *"Låt oss göra fel själva först istället för att ni först berätta hur rätt sätt går till."*

Kurserna skapar en önskan om fortsatt lärande och utveckling. *"Kan vi följa upp om ett år och se hur det gick?"*

Referenser

Kursbeskrivning AUPU1 (2018) <https://www.kau.se/files/2018-01/Kursbeskrivning%20AUPU1.pdf>

Kursbeskrivning AUPU2 (2018) https://www.kau.se/files/2018-01/Kursbeskrivning%20AUPU2_0.pdf

Studentcentrerat lärande, bedömning och examination – Bidrag från universitetspedagogisk konferens 2016.
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1137068/FULLTEXT02.pdf>

SUHF (2016) Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande
http://www.suhf.se/storage/ma/6a0581f9f224445db327c333d6254fe2/a80f8138335c474bb28b9ccc14f3ed3e/pdf/B0907950BD59A6ECFFE91976D1E23A25C3CEB143/REK%202016-1%20Om%20beh%C3%B6righetsgivande%20h%C3%B6gskolepedagogisk%20utbildning_Dnr%20024-16.pdf

HUR VÄRDERAR STUDENTER LÄRARPRODUCERADE PODCASTS I RELATION TILL ANDRA LÄRAKTIVITETER?

Mattias Wahlström (mattias.wahlstrom@socav.gu.se),
Sara Uhnöo (sara.uhnöo@socav.gu.se),
Christel Backman (christel.backman@socav.gu.se)

Inspirerade av teorier om att variation av läraaktiviteter, s.k. blended learning, är bra för studenternas lärande (Laurillard 2012) har vi ökat antalet digitala inslag på en grundkurs i kriminologi. En form av digitala verktyg som vi har använt oss av är lärarproducerade podcasts. Huvudsyftet med att införa podcasts, i form av inspelade lärardiskussioner om kurslitteraturen, var att de skulle fördjupa, kontextualisera och tillgängliggöra kurslitteraturen för studenterna (jmf Drew 2017: 207f). Efter att ha introducerat det på vår kurs ville vi veta hur studenterna värderade lärarproducerade podcasts i relation till kursens andra läraaktiviteter. Vi ville få vägledning i om vi skulle fortsätta använda oss av podcasts och vilka utvecklingsmöjligheter som i så fall fanns. Vi genomförde därför en enkätstudie hösten 2017 som vi kort kommer att redogöra för. Utöver resultat från enkätstudien diskuterar vi även studenternas synpunkter i fritextsvar och våra lärdomar av att använda podcast som läraaktivitet. Vid enkättilfället var 57 studenter registrerade på kursen. Enkäten distribuerades via Sunet survey och studenternas gavs möjlighet att besvara enkäten under ett seminarietillfälle. Vid seminariet deltog 50 studenter varav totalt 46 svarade på enkäten. En klar majoritet (57–79 procent) ansåg att kursens podcasts hjälpte dem bra eller mycket bra med att få överblick och sammanhang, reda ut svåra begrepp, tillämpa teorier och motivera dem att lära sig mer om teorierna. Både när det gällde att reda ut svåra begrepp och att övergripande förstå kursinnehållet ansåg över 70 procent av studenterna att podcast-lyssnandet var till nytta. Podcast som läraaktivitet stod sig också bra i relation till kursens övriga läraaktiviteter, som t.ex. föreläsningar och seminarier. Mot bakgrund av resultaten ser vi att det i framtiden finns ett värde i att öka de icke-textbaserade inslagen i kursen. Vi ser också möjligheter att använda podcasts för att öka studentaktiviteten på kursen, t.ex. genom att vi som en del av våra podcastsavsnitt tilldelar studenter frågor och uppgifter att arbeta vidare med eller genom att bjuda in studenterna i produktionen av podcasts, som en form av läraaktivitet och examination.

Referenser

Drew, Christopher (2017) Educational podcasts: A genre analysis, *E-Learning and Digital Media*, 14 (4): 201-211

Laurillard, Diana (2012). *Teaching as a design science- Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York, NY: Routledge.

PROCENT PÅ TENTA SOM BEDÖMNINGSKRITERIUM VID EXAMINATION

Gunilla Carlsson Kvarnlöf (gunilla.carlsson-kvarnlof@kau.se),
Anna Smedja Bäcklund (anna.s.backlund@kau.se)

Kan jag som lärare utgå ifrån att alla studenter har de kunskaper och förmågor som krävs när en kurs startar? Om en eller flera av de tidigare kurserna har examinerats genom salstentamen där procent av maxpoäng är bedömningskriteriet, så blir kanske svaret nej. Vi har gjort en genomgång av ett antal på varandra följande programkurser vid Karlstads universitet och analyserat dess bedömningskriterier. Analysen är gjord utifrån ett studentperspektiv, ett lärarperspektiv samt ett kvalitetsperspektiv.

Kunskaper och förmågor, beskrivna i kursplanens lärandemål, examineras och ska bidra till uppfyllnad av de nationella målen för utbildningen. Inom många utbildningsområden finns en tradition att kurser examineras med salstentamen och att en procentuell andel av maxpoäng anger gränsen för godkänt eller överbetyg. Ett vanligt kriterium för godkänt är 50 procent.

Undervisningsaktiviteter behöver utformas så att studenterna tränas i de förmågor och de kunskaper som ska examineras. När en kurs ska planeras och genomföras behöver man som lärare veta var studenterna är när kursen startar – deras förkunskaper. För varje kurs finns specifika behörighetskrav och genom att studera kursplaner för de kurser som är behörighetsgrundande kan man få en uppfattning om studenternas kunskapsnivå. Ett alternativ är att göra en invärdering med en enkät vid kursstart för att mäta studenternas förkunskaper i förhållande till kursens lärandemål. Vid försök med invärdering till kurs var problemen låg svarsfrekvens men även svårigheter för studenter att tolka lärandemålens innebörd. Invärdering är något vi kommer att utveckla vidare.

Vi vill undersöka och utveckla bedömningskriterier vid examinationer. Kan vi säkerställa att studenter uppfyller de lärandemål som beskrivs i kursplanen genom examinationer där endast viss andel behöver vara godkänd? Om inte, hur kan man utveckla examinationer som säkerställer att samtliga kursmål och slutligen utbildningsprogrammets mål uppfylls?

Referenser

Adolfsson, H., et.al. (2016) Betyg i högre utbildning. Sveriges universitets- och högskoleförbund, Stockholm.

Biggs, J., and Tang, C. (2011) Teaching for Quality Learning at the University. 4th edition, McGraw Hill Education, New York.

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan, 92(1), 81-90.

European Association of Quality Assurance in Higher Education (2015) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).

Kapranos, P. (2013) Teaching and Learning in Engineering Education – Are we moving with the times? Procedia – Social and Behavioral Sciences 102 (2013) 3-10.

Malmgren, A. et.al. (2016) Var är studenterna när kursen startar? Konferens om undervisning och examination på Karlstads universitet, 15 september 2016.

Moon, J. (2004) Linking levels, learning outcomes and assessment criteria. Paper presented at the Edinburgh Bologna Seminar, 2005.

Policy för kvalitetsarbete i utbildning på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå vid Karlstads universitet.
(2017)

http://intra.kau.se/dokument/upload/C10B9C8B0c48d27A74XyA4FB7EF0/C2017_43policy_kvalitetsarbete.pdf

DIGITALA VERKTYG I HÖGRE UTBILDNING – ATT UTVECKLA HÖGSKOLELÄRARENS DIGITALA KOMPETENS VID HÖGSKOLAN VÄST

Urban Carlén (urban.carlen@hv.se),
Lars Johansson (lars.johansson@hv.se)

Digitaliseringen i högre utbildning diskuteras allt mer i akademien. Att studenter utvecklar en digital kompetens under sina högre studier är viktigt inför deras kommande arbetsliv, men också i rollen som samhällsliga medborgare (SOU, 2016:85). Samtidigt ställs frågan om vad som görs för att utveckla högskolelärares digitala kompetens, eftersom det är avgörande att lärare kan utmana dem bortom deras vardagliga användning av sociala medier (Bates, 2017). Vid Högskolan Väst har en högskolepedagogisk kurs skapats med syftet att främja användningen av digitala verktyg i undervisningen bland lärare. Kursen har genomförts tre år i rad och utgörs av två delar, en seminarierie och ett pedagogiskt projekt om sammanlagt 5 hp. Den första delen avser att introducera teoretiska ramverk om IT & lärande som stöd för lärarnas inplacering och förståelse av sin undervisning, och med syftet att synliggöra deras befintliga digitala kompetens. En arsenal av digitala verktyg introduceras för skilda pedagogiska ändamål vid ett antal campusträffar där lärarna på kursen själva undervisar med det utvalda verktyget i ett undervisningsmoment. Därefter utmanas kursdeltagarna att testa det aktuella digitala verktyget innan nästa kursträff. Den pedagogiska nyttan diskuteras mellan kursdeltagarna med tillhörigheter i både institutionsvisa kollegiala nätverk som tvärinstitutionella grupper genom studentdrivna IT-aktiviteter och diskussioner om sin undervisning. Tanken är att bidra till skilda läraktiviteter som vidgar deras kontaktnät av digitalt kompetenta lärare, samt fostra kritiska förhållningssätt om IT, och varför de väljer digitala verktyg för specifika ändamål, men också hur de tänker sig undervisa med stöd av digitala verktyg. Exempelvis utgör deras didaktiska utmaningar något mer än enbart viljan att testa digitala verktyg när de kan uttrycka ett mervärde som inkluderar studenternas lärande bortom deras egna. När kursdeltagarna når fram till kursens andra del har de skaffat sig sådana erfarenheter och kunskaper som medför att de kan problematisera sin användning av digitala verktyg och forma sin undervisning utifrån ett didaktiskt dilemma som de gärna vill ha löst med stöd av digitala verktyg. I kursen bedrivs pedagogiska projekt som handleds av IKT-pedagoger. De pedagogiska projekten resulterar i att fler väljer att skapa digitala lärobject som har en välgrundad förankring i deras undervisning snarare än att de enbart kan skapa en innehållslig film. En av många lärdomar som gjorts i kursen är att kursdeltagarna tenderar att bli mer angelägna att vilja testa olika digitala verktyg i sin undervisning om de kan problematisera lärande och undervisning i relation till de målsättningar som de uttryckt i sina reflekterande kurstexter, och att de känner ett kollegialt stöd i förändringsarbetet med att nå sina mål, bortom stödet från kursens lärare och pedagoger. Ett sätt att upprätthålla ett kollegialt nätverk efter avslutad kurs kan vara att låta kursdeltagarna auskultera varandra med syfte att ge medarbetarrespons på sin undervisning. Genom att Berätta för andra kursansvariga lärare för liknande IKT-baserade högskolepedagogiska kurser kan vi gemensamt stämma av vilka utmaningar som framkommer i upplägg av kurser som rör pedagogisk digital kompetens. Istället kan vi utifrån diskussionen inventera läraktiviteter och fördjupa kursupplägg som bidrar till en ökad pedagogisk skicklighet bland kursansvariga.

Referenser

Bates, T. (2015). Teaching in a Digital Age – Guidelines for designing teaching and learning. Available: <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage>. [2018-03-26].

SOU (2016:85). Digitaliseringens effekter på individ och samhälle – fyra temarapporter. Stockholm: Digitaliseringskommissionen. Tillgänglig: http://www.regeringen.se/4af25c/contentassets/bf87c5fce6fc4f9a889d57ea2e46a27d/sou-2016_85_webb-pdf-med-framsida.pdf. [2018-03-26].

DESIGNMÖNSTER FÖR PEDAGOGISK INTRODUKTION OCH ANVÄNDNING AV EN NY LÄRPLATTFORM

Ola Knutsson (knutsson@dsv.su.se), Cormac McGrath (cormac.mcgrath@edu.su.se), Ulf Olsson (ulf.olsson@su.se), Sofie Wennström (sofie.wennstrom@su.se), Hugues Engel (hugues.engel@su.se), Jonas Collin (jcoll@dsv.su.se), Thashmee Karunaratne (thasmee@dsv.su.se,)

Stockholms universitet kommer under 2018 att byta lärplattform. För många lärare blir detta bara ytterligare en börda, och den pedagogiska utvecklingen kommer lätt i skymundan. Det finns en risk att lärplattformens potential inte kommer att utnyttjas, utan många lärare vill helst bara få det att fungera så att de kan undervisa. Frågan som följer ur detta är: Hur skall ett pedagogiskt utvecklingsarbete bedrivas så att lärarna kan få ett pedagogiskt stöd när de tar sig an den nya lärplattformen?

I det projekt som presenteras här angriper vi denna fråga genom ett designvetenskapligt perspektiv på undervisning. Det har under de senaste tio åren vuxit fram ett designvetenskapligt perspektiv på undervisning. Här ses läraren som någon som utför ett arbete som alltmer liknar designerns, se t.ex. Selander 2008, Kress & Selander, 2012 och McKenney, Kali, Markauskaite & Voogt, 2015. Mycket förenklat kan perspektivet beskrivas bestå av en process som upprepas och förfinas: Läraren skapar något, testar med studenterna, utvärderar resultatet, gör en ny version, och testar på nytt. Namnet på detta perspektiv varierar mellan *learning design* och *design(s) for learning* – men har ungefär samma innebörd – det handlar om att designa för lärande. Att designa för lärande behöver inte nödvändigtvis innebära att digitala verktyg i någon form måste användas. Däremot finns det mycket att hämta från *deltagande design* och *interaktionsdesign*.

I det pågående projekt, som presenteras här och som vi önskar att få återkoppling på, arbetar vi utifrån designmönster och använder dessa för att dokumentera problem och "goda" lösningar (Dearden & Finlay, 2006). Designmönster är strukturerade beskrivningar av problem och lösningar som fungerar med tillhörande användningskontext som kan sättas samman för att skapa överblick och inspiration, s.k. mönsterspråk.

I grova drag finns det två metoder att göra just den här typen av pedagogiskt utvecklingsarbete på:

A. Lärare skriver egna designmönster och kollegiet kan använda dessa för att designa för lärande (Knutsson & Ramberg 2017; Knutsson & Ramberg, 2018)

B. Lärare sätter sig in i mönster skrivna av "learning designers" och lärarna använder dessa mönster för att designa för lärande (jmf. Dearden, Finlay, Allgar & McManus, 2002).

I det här projektet arbetar vi utifrån metod B, och vi har ett trettiotal designmönster som

beskriver aktiviteter som vi vill genomföra i undervisningen genom att utnyttja den nya lärplattform på ett bra och beprövat sätt. När det finns ett antal reviderade och välskrivna designmönster struktureras dessa i ett mönsterspråk för att öka hela mönstersamlingens nytta för lärarna vid de olika institutionerna. Detta mönsterspråk används sedan också i olika typer av workshops för att introducera pedagogiska möjligheter med den nya lärplattformen genom att designmönstren är skrivna med pedagogiska mål som utgångspunkt.

Det vi önskar att diskutera och få återkoppling på är några av mönstren i sig samt hur vi kan utveckla workshopformat enligt Metod B. Vi tänker att bästa sätt att göra detta på är att låta deltagarna i vår presentation att få testa på några olika designmönster och själva workshopformatet.

Källförteckning

Dearden, A., Finlay, J., Allgar, E. and McManus, B. (2002). Using pattern languages in participatory design. In *Proceedings of the Participatory Design Conference (PDC 2002)* (pp. 104-113).

Knutsson, O., & Ramberg, R. (2018). Teachers' Collaborative Pattern Language Design. *Designs for Learning*, 10(1), 1–17.

Knutsson, O. & Ramberg, R. (2017). Lärare designar tillsammans – designmönster och mönsterspråk för grundskolan. In: Insulander, E., Kjällander, S., Lindstrand, F. & Åkerfeldt, A. (eds.) *Didaktik i omvandlingens tid*, 139-149. Stockholm: Liber.

Kress, G., & Selander, S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education*, 15(4), 265-268.

McKenney, S., Kali, Y., Markauskaite, L., & Voogt, J. (2015). Teacher design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs. *Instructional Science*, 43(2), 181-202.

Selander, S. (2008). Designs of learning and the formation and transformation of knowledge in an era of globalization. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 267-281.

KURSUTVECKLING I PARTNERSKAP MELLAN LÄRARE OCH STUDENTER

Charlotta Bengtson, Mikaela Ahlkvist, William Ekeröth, Astrid Nilsen-Moe,
Nathalie Proos Vedin, Katerina Rodiouchkina, Sofie Ye,
Marcus Lundberg (marcus.lundberg@kemi.uu.se)

En kurs på grundutbildningsnivå har omformats i partnerskap mellan studenter och lärare vilket lett till mer omfattande förändringar än motsvarande lärarledd process. (Bengtson et al., 2017) Den nya kursen har getts två gånger och resultatet blev avsevärt bättre betyg på kursvärderingarna och viss förbättring av examensresultatet jämfört med tidigare år. Fokus på presentationen är att diskutera lärdomar och utmaningar för att genomföra lyckade partnerskap i kursutveckling. Målet med projektet var att göra om en fysikkurs på kandidatprogrammet i kemi som studenterna uppfattade som svår och med bristande koppling till deras utbildning i kemi. I den första delen av projektet hördes studentens röst genom intervjuer kring kursens roll i utbildningsprogrammet. Intervjuerna gav inspiration till fortsatt arbete med högre grad av studentmedverkan. I den andra delen av projektet bildades därför en utvecklingsgrupp bestående av sex studenter och två lärare för att utveckla kursplan och läromedel i partnerskap (Mihans et al., 2008). Partnerskap kan leda till ökad motivation och självförtroende hos studenterna och att de tar större ansvar för sitt lärande (Bovill et al., 2011). Samtidigt drar lärarna nytta av att se inlärningsprocessen från studentens perspektiv (Cook-Sather, 2014). Hela gruppen träffades en gång i veckan under sju veckor. Dessutom bildades fyra separata arbetsgrupper som tog fram nytt kursmaterial. Samtliga beslut om förändringar togs genom omröstningar i hela gruppen där allas röster vägde lika. Lärarna kunde behålla ansvaret för kursens kvalitet genom att bestämma vilka förslag som var tillräckligt bra för omröstning, men det blev aldrig aktuellt eftersom det nya materialet höll genomgående hög kvalitet. Bland de genomförda förändringarna var nya seminarier för ökad begreppsmässig förståelse, omformning av alla föreläsningar med mer aktivt studentdeltagande, samt byte av kurslitteratur. Projektet har krävt betydande resurser från både lärare och studenter och med tanke på arbetsinsatsen passar liknande projekt bäst för att periodvis genomföra större förändringar i en kurs. Studenterna arvoderades för de timmar de lagt ned på kursutveckling och projektet finansierades med bidrag från en pedagogisk fond. Viktiga framgångsfaktorer var deltagande av studenter att rekrytera till projektet, finansiellt stöd från fakulteten, tidigt urval av konkreta utvecklingsuppgifter samt att låta gruppens medlemmar själva välja vad de ville utveckla utifrån deras egen kompetens. En rekommendation är att dela in utvecklingsprocessen i flera steg och öka partnerskap över tid för att hitta balans mellan behovet av vägledning och studenternas frihet att utveckla på egen hand. Nästa steg är att tillsammans med en ny studentgrupp fokuserat arbeta med att förbättra examinationsformerna. Samarbetet mellan lärare och studenter ledde till en djupare förståelse för varandras roller i en akademisk utbildningsmiljö och gav studenterna inspiration att arbeta med förbättring även i andra delar av utbildningen.

Referenser

- Bengtson, C., Ahlkvist, M., Ekeröth, W., Nilsen-Moe, A., Proos Vedin, N., Rodiouchkina, K., Ye, S. & Lundberg, M. 2017. Working as Partners: Course Development by a Student–Teacher Team. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11, 6.
- Bovill, C., Bulley, C. J. & Morss, K. 2011. Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16, 197-209.

Cook-Sather, A. 2014. Multiplying perspectives and improving practice: what can happen when undergraduate students collaborate with college faculty to explore teaching and learning. *Instructional Science*, 42, 31-46.

Mihans, I., Richard, J., Long, D. T. & Felten, P. 2008. Power and expertise: Student-faculty collaboration in course design and the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2, 16.

ENTREPRENÖRSKAP I HÖGRE UTBILDNING – EN NYLIBERAL TROJANSK HÄST ELLER EN MÖJLIGHET TILL RADIKAL OMPRÖVNING?

Karin Berglund (karin.berglund@sbs.su.se),
Anna Wettermark (anna.wettermark@sbs.su.se)

Entreprenörskap har under de senaste decennierna kommit att ses som ett självklart inslag i högre (företags)ekonomisk utbildning (Fayolle, 2007), men har också introducerats inom andra ämnesdiscipliner som medicin (Jansson, Lek & McGrath, 2018) och pedagogik (Falk-Lundqvist, Hallberg, Leffler, & Svedberg, 2011). Entreprenörskap har därmed kommit att breddas under de senaste decennierna. Även om det alltjämt förknippas med företagsstart, beskrivs numera också alternativa versioner av entreprenörskap, som hur det kan bidra till social inkludering (socialt entreprenörskap), att komma till rätta med miljöproblem (grönt entreprenörskap), eller att lösa samhällets politiska utmaningar (samhällsentreprenörskap). Utifrån denna bredare förståelse av entreprenörskap har det under senare tid förespråkats att lära studenter att, inte bara starta företag, utan vara företagsamma i bredare mening genom att träna sina entreprenöriella förmågor (Kirby, 2007).

Parallellt med utvecklingen av alternativa entreprenörskapsformer har pedagogiska forskare pekat på hur entreprenörskap kommit att bli en "trojansk häst" för en nyliberal styrning (Komulainen, Naskali, Korhonen & Keskitalo-Foley, 2014). Denna kritik riktas inte bara mot hur entreprenörskapsutbildning gör studenter förtrogna med att bli aktiva ekonomiska aktörer på marknadens premisser (Harvey, 2005) utan också hur studenter förväntas att anta en nyliberal subjektivitet och träna sin förmåga att se jaget som ett företag (Bröckling, 2015). Denna form av självstyrning inriktas på att se möjligheter, omfamna risker, resa sig efter bakslag, förbli positiv, överleva svårigheter, dölja sårbarhet, omförhandla motstridiga diskurser och att utveckla en tävlingsinstinkt som inte bara rikas mot andra utan också mot sig själv (Scharff, 2016); Sensmoral; man ska aldrig känna sig riktig nöjd med den man är, utan sträva vidare att förbättra sig själv, den organisation man arbetar för, liksom det globala samhället i stort (Berglund, 2013).

Den fråga vi ställde oss för tre år sedan var om forskare /lärare som utvecklat en kritisk förståelse, och kunskap, om entreprenörskap också introducerat detta i klassrummet. I så fall, hur har de burit sig åt? I en nytgiven bok berättas om flera sätt att frammana en ny förståelse för entreprenörskap och hur lärare i högre utbildning kan bidra till att problematisera, men också skapa en handlingsinriktad kunskap, tillsammans med studenter (Berglund & Verduijn, 2018). Med inspiration av en radikal pedagogisk orientering, som utmanar såväl studenter som lärare att tillsammans rekonstruera sin förståelse för den roll som entreprenörskap skulle kunna få i samhället, vill vi i detta konferensbidrag ge en inblick i ett av dessa initiativ.

Kursen, "Entrepreneurship and the Entrepreneurial Self", om 7,5 högskolepoäng ges vid företagsekonomiska institutionen, Stockholms universitet, sedan 2012. I kursen tas inte ett avstamp i entreprenörskap som ekonomisk utveckling, utan vi läser istället om entreprenörskap som en liberal innovation som format det västerländska samhället, och som nu 'erbjuds' andra länder i takt med den ökade globaliseringen (Skoglund & Berglund, 2018). Syftet med kursen är att ge studenter förutsättningar att utveckla en förståelse och kunskap om alternativa former av entreprenörskap, hur den entreprenöriella människans villkor förändras i det nyliberala samhället, och hur detta får effekter för människans förmåga att forma en relation till sig själv och till andra (Wettermark,

Kårfors, Lif, Wickström, Wiessner & Berglund, 2018). Med avstamp från denna kurs ställer vi oss frågan: Hur kan en radikal pedagogisk ansats till entreprenörskap se ut? I nästa steg tar vi en utgångspunkt från studenternas reflektioner och beskriver hur de upplevt kursen. Här analyserar vi huruvida en radikal pedagogisk ansats kan bidra till att stödja studenter att förhålla sig till det nyliberala idealet och utveckla en identitet där de kan införliva sårbarhet och ge utrymme för återhämtning, bildningsglädje och nyfikenhet.

Referenser

Bröckling, U. (2015). *The entrepreneurial self: Fabricating a new type of subject*. Sage.

Berglund, K., & Verduyn, K. (Eds.). (2018). *Revitalizing Entrepreneurship Education: Adopting a critical approach in the classroom*. Routledge.

Fayolle, A. (Ed.). (2007). *Handbook of research in entrepreneurship education: A general perspective (Vol. 1)*. Edward Elgar Publishing.

Falk-Lundqvist, Å., Hallberg, P. G., Leffler, E., & Svedberg, G. (2011). *Entreprenöriell pedagogik i skolan: Drivkrafter för elevers lärande*. Liber.

Harvey, D. (2005). *Neoliberalism: A brief history*.

Jansson, H., Lek, M., & McGrath, C. (2018). From entrepreneurship to entrepreneuring. Revitalizing Entrepreneurship Education: Adopting a critical approach in the classroom. In Berglund, K. & Verduyn, K. (Eds.). (2018). *Revitalizing Entrepreneurship Education: Adopting a critical approach in the classroom*. Routledge.

Kirby, D. (2007). Changing the entrepreneurship education paradigm. In A. Fayolle (ed.), *Handbook of research in entrepreneurship education* (pp. 21–33). Cheltenham: Edward Elgar.

Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M., & Keskitalo-Foley, S. (2014). Internal Entrepreneurship—a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre-and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(1).

Scharff, C. (2016). The psychic life of neoliberalism: Mapping the contours of entrepreneurial subjectivity. *Theory, Culture & Society*, 33(6), 107-122.

Skoglund, A., & Berglund, K. (2018). Entrepreneurship and the entrepreneurial self: Creating alternatives through entrepreneurship education? In Berglund, K. & Verduyn, K. (Eds.). (2018). *Revitalizing Entrepreneurship Education: Adopting a critical approach in the classroom*. Routledge.

Wettermark, A., Kårfors, A., Lif, O., Wickström, A., Wiessner, S., & Berglund, K. (2018). On vulnerability and possibility in critical entrepreneurship education. In Berglund, K. & Verduyn, K. (Eds.). (2018). *Revitalizing Entrepreneurship Education: Adopting a critical approach in the classroom*. Routledge.

FÖRETAGSSPEL

Toon Larsson (toon.larsson@mdh.se)

Jag har tillsammans med kollegor har under flera år kört ett egenutvecklat företagsspel i klassrummet för att illustrera olika poänger och försöka göra handel mellan företag mer konkret utan att enbart behöva använda oss av case-studier i olika former.

Spelet har justerats och förändrats och har använts för att illustrera olika marknadseffekter och saker som behov av lagstiftning på olika marknader. Kort går det till så att studentgrupper med 3-4 medlemmar blir tilldelade ett fiktivt företag med information om ett antal produkter och deras kostnader vid försäljning. Övrig information kring prissättning, organisation och namn på företaget får de komma på själva. Spelet spelas sedan i 4 rundor, helst 2 timmar per gång på olika dagar. Efter varje spel samlas information in via en enkät och övningen avslutas med en reflektionsrapport. Vi ger också återkoppling via en föreläsning och kopplar tillbaka till övningen under seminarier. Betyg sätts på själva reflektionsrapporten, inte huruvida de var bra på att göra affärer eller vinst.

Det som gör övningen intressant – vilket vi också kan se i reflektionsrapporterna och i de insamlade enkäterna – är att vi kan framkalla olika beteenden på marknaden utan att styra studenterna aktivt. Under varje spelomgång ändrar vi som spelledare förutsättningarna för marknaden och studenterna måste anpassa sig på plats. Det gör övningen till ett intressant bollplank för att förstå hur företag agerar i olika situation baserat på individuella beslut utan att någon faktiskt planerat det. När man senare förklarar olika typer av agerande och vad som passar i vissa situationer så kan man relatera tillbaka till hur vissa grupper agerade "rätt" för att de anpassade sig till den nya situationen på marknaden medan andra gjorde "fel" för att de inte tänkte längre än det aktuella spelet de just spelat. Vi brukar kunna koppla behovet av omvärldsanalys, behovet av lagstiftning, flexibilitet i organisationer, svårigheten med kommunikation inom företag och hur marknadsstrukturen påverkar företags agerande och maktposition.

Jag skulle gärna ha en session där jag låter andra köra en förenklad variant av spelet och dessutom redovisa mer ingående vilka lärandemål som vi brukar koppla till spelet.

Texten ovan är lite vag och det är avsiktligt eftersom lärandet av spelet kommer från att man reagerar spontant på förändringarna. Om hela upplägget kom ut skulle studenterna säkert bli mycket bättre på att spela det men samtidigt lära sig mycket mindre.

Liknande tankar återfinns bland annat här:

Rosemary Garris, Robert Ahlers, James E. Driskell (2002) Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation & Gaming* 33 issue: 4, page(s): 441-467. Issue published: December 1, 2002.

<https://doi.org/10.1177/1046878102238607>

ANVÄNDANDET AV MALLAR I UNDERVISNINGEN

Toon Larsson (toon.larsson@mdh.se)

Jag och några kollegor har tillsammans och ibland oberoende av varandra skapat mallar eller "templates" för att förtydliga bedömningskriterierna både för att se till att våra bedömningar blir mer lika och samtidigt för att ge studenterna en tydligare uppfattning om vad vi kräver. Vår egna subjektiva uppfattning var att vi såg en tydlig förbättring i deras muntliga presentationer när vi hade förtydligat vad vi ansåg de skulle göra. Det blir också ett hjälpmedel att kunna underkänna studenter som faktiskt inte gör det vi anser behöver göras även om uppgiften är lite "luddig" som vid seminariediskussioner eller presentationer.

Tanken på att använda oss av mallar är knappas ny eller unik och till en början utgick vi ifrån saker vi hittade på nätet men har på senare tid utvecklat våra egna. Dessa lyder under Creative Commons och vi sprider dem gärna om någon är intresserad. Utgångspunkten för diskussionen är dock inte våra mallar i sig utan snarare synen på dem styrinstrument. Det är inte helt ovanligt att man möter studenter som vill ha en förlaga där de bara sätter in rätt ord och så får poäng. Vissa examinationer kan ju utformas så, t.ex. vid kunskapskontroll av en text med hjälp av flervälsfrågor, men när det gäller ett utredningsarbete eller en rapport är det ju ofta förmågan att fatta självständiga beslut som vi examinerar och då motverkar en för hård styrning själva syftet med uppgiften.

Det vi försökt få fram med mallarna är att styra nivån på innehållet utan att låsa in studenterna i formerna för hur det ska göras. Mallarna utvecklades i första hand för kurser där vi har många internationella studenter vilket kanske också bidrog till att vi upplevde ett behov av dem där i första hand – de som gått i gymnasiet i Sverige har ju till stor del redan fått med sig samma tankar kring grupparbeten, seminarier och presentationer som många av oss på högskolan.

Skulle gärna ta del av andras erfarenheter av att styra med generella instruktioner för att förtydliga vad vi kräver av studenterna utan att skapa strukturer som inte tillåter kreativitet eller improvisation. Har någon upplevt att mallarna blivit ett störningsmoment istället för en hjälp eller hittat andra sätt för att öka tydligheten i bedömningarna gentemot studenterna?

PEDAGOGISKA PROGRAMMET VID UPPSALA UNIVERSITET – EN BILDNINGSRESA, ETT VISIONSDOKUMENT OCH ETT UTVECKLINGSVERKTYG

Geir Gunnlaugsson (geir.gunnlaugsson@uadm.uu.se),
Jöran Rehn (joran.rehn@uadm.uu.se)

Inledning

Uppsala universitet ska anordna förstklassig utbildning där undervisningen utvecklas i takt med aktuell universitetspedagogisk och ämnesdidaktisk forskning. *Pedagogiskt program för Uppsala universitet* är ett viktigt verktyg för detta utvecklingsarbete. Programmet rymmer visioner och mål för universitetets pedagogiska verksamhet och utveckling, men pekar också ut ansvariga för genomförandet. Programmet bidrar till samsyn om viktiga principer som sedan konkretiseras i lokal handling.

Övergripande syfte: Att redovisa bakgrunden till revideringen av universitetets pedagogiska program. Att presentera arbetet med att uppdatera programmet, vilka utmaningar det medfört samt "nyheterna" i 2018 års pedagogiska program. Avslutningsvis att diskutera användningen av programmet samt det stödmaterial som utvecklats för att stödja implementering och måluppfyllelse.

Bakgrund

Kort beskrivning av förarbetet till 2008 års pedagogiska program för Uppsala universitet; Omfattande enkätstudier, brett sammansatta arbetsgrupper för ett aktivt lärar-, student- och utvecklararbete samt en omsorgsfull förankringsprocess på alla nivåer inför presentation av det nya programmet för universitetets ledning.

Programmets övergripande mål samt formatet för uppdrags- och ansvarsfördelning mellan universitetets representanter respektive studenterna för att förtydliga samspelet kring, och säkerställa uppföljning och utveckling av, undervisningens kvalitet.

Visionen om lärarens pedagogiska kompetensutveckling samt förstärkning av undervisningsuppgiftens meritvärde genom dokumentation och bedömning samt införandet av karriärstege.

Implementering av programmet – utmaningar, stödinsatser, erfarenheter; ett aktivt verktyg på vissa sätt, mindre så på andra.

Det nya programmet; nya visioner och utvecklad uppläggning

Syfte: Revidering med utgångspunkt i utvecklingen lokalt, i högre utbildning och i samhället samt utifrån uppnådda mål och nya målsättningar. Omhändertagande av utbildningsutvärderingar och rapporter med rekommendationer, bl a avseende studenternas roll, internationalisering och konsekvenserna av införd karriärstege.

Metod: Bred arbetsgrupp för att arbeta med analyser, revideringar samt förankring av förslag; Långa processer med många inblandade. Parallell kvalitetsgranskning i referensgrupp samt återkommande dialoger med universitetsledning, lärare, studenter och pedagogiska utvecklare m fl. Remissförfarande till områdes- och fakultetsnämnder med efterföljande omhändertagande av remissvaren. Avslutande dialoger med universitetsledningen.

Resultat 1: Det "nya" i programmet; Uppdelningen av ansvar och medverkan mellan universitet och student samt mellan universitet och lärare. Inkludering och markering av studenternas ansvar och medverkan samt det enskilda och kollegiala ansvaret hos lärare, pedagogiska ledare och andra medarbetare att bidra till en gynnsam och stödjande lärmiljö genom aktiv medverkan. Markering av möjligheter och utvecklingsbehov med avseende på bl a digitala lärmiljöer, utbildningsförnyelse, lärares kompetensutveckling, pedagogiskt ledarskap och internationalisering.

Aktiva stödverktyg med praktiska applikationsmöjligheter

Syfte: Säkerställande av en implementering som leder till ett gemensamt ansvarstagande och arbete för programmets måluppfyllelse – på alla nivåer.

Metod: En genomlysning av hur programmet använts i verksamheten från 2008 till i dag samt de behov som identifierats: Återkoppling och verkstäder med olika målgrupper för att arbeta fram ett varierat stödmaterial relevant för de olika rollerna.

Resultat 2: Presentation av tre bitvis olika stödmaterial att användas av studenter (både enskilt och i en förtroendeuppdragskontext), av lärare/undervisande personal (doktorander, forskare, lektorer m fl.) samt av pedagogiska ledare i bred mening.

Summering och framåtblick.

Referenser (i arbetet med revideringen av Pedagogiskt program för Uppsala universitet)

Biggs, J. and Tang, C. (2011), Teaching for quality learning at university: what the student does (4th ed). Open University Press, Maidenhead

Carrol, J., (2014), Tools for Teaching in an Educationally Mobile World. Routledge, London

Cook-Sather, A., Boville, C. and Felten, P., (2014) Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty. Josey-Bass, New York

Elmgren, M., Hedin, A., och Thelander, K., (2000) Och plötsligt var jag studierektor, en belysning av studierektorsrollen och dess möjligheter, Enheten för universitetspedagogik. Uppsala universitet

e-Lärande utredningen vid Uppsala universitet 2013 (UFV 2013/1558)

Healy, M., Flint, A. and Harrington, K., (2014) Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. The Higher Education Academy, London

Mål och strategier för Uppsala universitet (UFV 2013/110) - m fl program och handlingsplaner

KrUUt, Creative Educational Development 2010-2012, Uppsala universitet, Universitetsförvaltningen.

Pettersen, R. (2008) Kvalitetslärande i högre utbildning, Studentlitteratur, Stockholm

Martin, E., Trigwell, K., Prosser, M. and Ramsden, P. (2003) Variation in the experience of leadership of teaching in higher education, Studies in Higher Education ,28(3), pp 247–259.

SUHF, (2016) REK 2016 Rekommendationer om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande, Sveriges universitets och högskoleförbund, Stockholm

PEDAGOGICS IN IMMERSIVE VIRTUAL REALITY (IVR) DEVELOPMENT AND TEACHING EXPERIENCES OF AN EDUCATIONAL IVR

Hossein Nadali Najafabadi (hossein.nadali.najafabadi@liu.se),
Jörg Schminder (jorg.schminder@liu.se)

Advances in computer-based technologies have introduced new opportunities in use of information and communication technology (ICT) in higher education pedagogy. Virtual reality (VR) technology is recognized as one of the promising tools, which offers several learning affordances that can facilitate specific approaches to teaching and learning. The characteristics of VR including a virtual world, immersion, sensory feedback and interactivity, see Sherman et al. [1], enables the learning affordances such as spatial knowledge representation, experiential learning, engagement, contextual learning and collaborative learning, see Dalgarno and Lee [2]. Despite of its great potential, use of VR in educational context is also associated with challenges. An important challenge is the lack of pedagogical considerations incorporated in the design and use of VR based educational programs, which has been highlighted in the review paper by Mikropoulos and Natsis [3]. The learning model proposed in [2] incorporates the unique characteristics of virtual learning environment to its learning affordance. Fowler [4] discusses that even this model considers only technological perspective of the VR technology in educational context, i.e. perspective on intended learning outcomes (ILOs) and objectives are still missing. Therefore, he utilized a practitioner-oriented approach and extended the earlier developed learning model in [2], to include pedagogical requirements to the design of educational VR. The above-mentioned studies however have indicated further research to be conducted for validations of the proposed models through empirical works. Therefore, the primary aim of this study is to present and discuss on the empirical evidences of the utilized model proposed in [4]. In addition, these observations provide valuable inputs on practical guidelines about pedagogical pros and cons of using the model in particular and application of VR in general to be used in higher education context.

Within the Gas Turbine Engines course, offered on master level at Linköping University, an immersive educational VR program has been developed. The proposed model by [4] has been used as methodical base during the 3-D VR program development to incorporate ILOs into the different learning affordances, which aim to teach the basic principles and components of gas turbine engines in an engineering classroom.

The presentation of this work aims at exploring possible pedagogical challenges associated with use of IVR in classroom teaching, its benefits and practical implications. To establish this, first the developed IVR program and its methodological base will be presented by authors. Then the audience are asked to consider a teaching moment of their own suitable for using IVR. From the brainstorming, examples are selected, and groups are formed to engage participants into development process of IVR for a particular case with authors having the role of mentor. After group discussions, raised challenges, questions and solutions and pedagogical proc and cons of IVR will be shared among the participants. Authors also would like to give the audience, pending the number of attendees to some or all, the possibility to test the developed IVR program. However, due to technical complications, the possibility of arranging this part of the presentation will be communicated further with the conference committee.

References

- [1] Sherman, William R., and Alan B. Craig. Understanding virtual reality: Interface, application, and design. Elsevier, 2002.
- [2] Dalgarno, Barney, and Mark JW Lee. "What are the learning affordances of 3-D virtual environments?" British Journal of Educational Technology 41.1 (2010): 10-32.
- [3] Mikropoulos, Tassos A., and Antonis Natsis. "Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009)." Computers & Education 56.3 (2011): 769-780.
- [4] Fowler, Chris. "Virtual reality and learning: Where is the pedagogy?" British journal of educational technology 46.2 (2015): 412-422.

LÄRANDE MED YTA OCH DJUP – RUMSLIGHET MED KONSTRUKTIVT LÄRANDE OCH FORMBARA RESULTAT

Camilla Berntson (camilla.berntson@mau.se),
Rebecka Johansson (rebecka.johansson@mau.se)

Två diskussioner kan sägas ha präglat den pedagogiska debatten under de senaste decennierna. Den ena berör begreppen yt- och djupinläring (Marton & Säljö, 1976; Barr & Tagg, 1995; Biggs & Tanks, 2007; Hermida, 2014) och fokuserar hur yt- och djupinläring är ett resultat, dels av studentens motivation, personlighet och studieteknik, dels av kontextuella faktorer som uppgiftens utformning och lärarens entusiasm och attityd (Beattie, Collins & McInnes, 1997). Den andra diskussionen rör det paradigmskifte som innebär en förflyttning av fokus från undervisning till lärande och en kritik mot synen på läraren som förmedlare och överförare av kunskap (Barr & Tagg, 1995; Biggs & Tang, 2007).

Vi menar att båda diskussionerna har en dikotomisk grund som innebär en överförenklad polarisering av två förhållningssätt. Diskussionerna innebär också en kritik mot den traditionella miljön för lärande, med föreläsningssalar och undervisning, där studenterna erbjuds en passiv roll som lyssnare. Istället framhålls värdet av lärande med studenter som intar en aktiv roll i en verksamhet som uppmuntrar aktivitet och leder till ett konstruktivt lärande. Diskussionerna erbjuder dock inga svar på frågan hur man kan åstadkomma det som utpekats som värdefullt, dvs djupinläring och lärande.

Vi menar att diskussioner bör integreras i en gemensam diskussion som behandlar aspekter av det konstruktiva lärandet. Det finns två anledningar till att denna integration behövs. För det första anser vi att uppdelningen i yt- och djupinläring är att betrakta som en falsk dikotomi. För det andra anser vi oss se att båda diskussionerna fokuserar ensidigt på relationen mellan lärare och student. Vi saknar dessutom ett teoretiskt ramverk som berör lärandemiljöer och aktivt lärande och som tydliggör vad i lärandemiljöer som skapar värde och som leder till aktivitet som i sin tur resulterar i ett konstruktivt lärande.

Syftet är därför att utforma ett teoretiskt ramverk för att förstå lärandemiljöer som skapar konstruktivt lärande. Med konstruktivt lärande menar vi det akademiska lärandet främst som en utveckling av den abstrakta tankeförmågan, genom att bl a inta olika epistemologiska positioner och perspektiv. För att öva denna förmåga är tillit, rumslighet och spatial visualisering är viktiga, men förbisedda aspekter av akademiskt lärande och utveckling. Vi vill därför undersöka vilken roll rumslighet har för studenters lärande och utveckling av den abstrakta tankeförmågan.

Vår ansats är tvärvetenskaplig och vi tar avstamp i teoribildning från andra ämnen än pedagogik. Våra reflektioner har lett oss till så skilda ämnen som filosofi (de Certeau, 2001; Lefebvre 1991), kognitiv neurovetenskap (Klingberg, 2007; Klingberg, 2012; Vogel & Schwabe, 2016) och konstvetenskap (Berenson, 1840; Berenson, 1956). Vi har försökt utforska studenternas relationer till rumslighet och lärande samt analysera hur rumsligheten kan vara en resurs för konstruktivt lärande och utveckling av abstraktionsförmåga. Det empiriska materialet består av observationer från olika seminarietillfällen, där användningen av rum och rumslighet spelat roll för det pedagogiska upplägget.

Vi är nu angelägna att få diskutera vårt material, våra tankar och idéer med pedagoger som undervisar inom högre utbildning men vi vänder oss också till dem som utformar den miljö och den utrustning som studenter och lärare nyttjar i sitt akademiska arbete.

Referenser

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). *From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education Change*, **27**, 1995, 13-25.
- Berenson, B. (1940). *Eстетica, etica e storia nelle arti della rappresentazione visive*. Electa editrice, Firenze.
- Berenson, B. (1956). *Italienska renässansmålare*. Phaidon Press, London. Biggs, J. B.: Teaching for quality learning at university. 3rd ed. / John Biggs and Catherine Tang. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, **32**, 347-364.
- Beattie, IV V., Collins, B. & McInnes, B. (1997), Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, **6**, 1-12.
- de Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Edizioni Lavoro, Roma.
- Klingberg, T. (2007). *The overflowing brain*. Oxford University Press, Oxford.
- Klingberg, T. (2012). *The learning brain*. Oxford University press, Oxford.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Blackwell, Oxford.
- Vogel, S. & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implication for the classroom. *Science of Learning*, **1**, art.16011.

SKILJER SIG GODKÄNDA STUDENTERS STUDIEMÖNSTER FRÅN ICKE GODKÄNDA STUDENTERS?

Kerstin Hamrin (kerstin.hamrin@gih.se),
Maria Fernström (maria.fernstrom@gih.se),
Eva Oskarsson (eva.oskarsson@oru.se),
Karin Söderlund (karin.soderlund@gih.se)

Alla studenter hanterar sina studier olika. Intentionen kan vara antingen att lägga ned minsta möjliga ansträngning (ytmotiv), att engagera sig i studierna så att de verkligen förstår (djupmotiv) eller för att maximera sina betyg (prestationsmotiv). Varje sådant motiv är även kopplat till en studiestrategi; selektiv memorering (ytstrategi), sökande efter mening (djupstrategi) och medveten, optimal organisering av studierna (prestationsstrategi) (Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. 2001).

Data i studien samlades in med enkäter i början av 2018 och frågorna avsåg en kurs i fysiologi som studenterna avslutat under höstterminen 2017. Enkäten som användes var en reviderad version av Biggs SPQ enkät (Olsson 2007). Själva SPQ-enkäten består av 42 frågor av samma typ; varje fråga skulle besvaras genom att ange hur väl ett påstående stämde överens med studenternas uppfattning på en skala från 1-5, där 1 innebar "stämmer inte alls" och 5 innebar "stämmer absolut". Fem frågor lades till i slutet av enkäten om studenternas bakgrund, kön, tidigare erfarenhet av högskolestudier och betyg på den aktuella fysiologitentamen (U, G eller VG).

Studenterna studerade första året på något av programmen; på Gymnastik- och Idrottshögskolan; Ämneslärarprogrammet, inriktning idrott och hälsa (300-330 hp) – (L), eller Hälsovetenskaplig programmet (180 hp) – (H). På Örebro universitet; Biomedicinska analytikerprogrammet, inriktning Fysiologi eller laboratoriemedicin (180 hp) – (BMA).

Underkända studenter (n=41) angav i medeltal 2,83 för ytmotiv, 3,53 för djupmotiv och 3,21 för prestationsmotiv. Godkända studenter (n=57) angav i medeltal 2,81 för ytmotiv, 3,74 för djupmotiv och 3,24 för prestationsmotiv. Väl godkända studenter (n=22) angav i medeltal 3,03 för ytmotiv, 4,21 för djupmotiv och 3,38 för prestationsmotiv. När det gäller studiestrategi angav de underkända studenterna i medeltal 3,22 för ytstrategi, 3,04 för djupstrategi och 3,36 för prestationsstrategi. De godkända studenterna angav i medeltal 3,14 för ytstrategi, 2,96 för djupstrategi och 3,14 för prestationsstrategi. De väl godkända studenterna angav i medeltal 3,34 för ytstrategi, 3,14 för djupstrategi och 3,44 för prestationsstrategi.

Spearman's korrelationsanalys visade en signifikant korrelation ($p < 0,001$) mellan djupmotiv och betyg (korrelationskoefficient 0,32). Analysen mellan de andra motiven och strategierna visade inte på några signifikanta samband.

Enligt vår undersökning skattar alltså studenter som fått högre betyg på tentamen i fysiologi, högre på de frågor som handlar om djupmotiv jämfört med underkända studenter. Att studieframgång korrelerade med djupmotiv visade även Ekins (1992). Till skillnad mot oss visade Olsson (2007) och Ekins (1992) att studenter med ett prestationsinriktat studiemönster i högre grad fick godkänt på kursen. En orsak till skillnader i resultat skulle kunna bero på att Ekins (1992) och Olsson (2007) undersökte studenter som studerade på distans.

Slutsatsen är att de studenter som engagerar sig i sina studier för att verkligen förstå är de studenter som också har större studieframgång.

Referenser

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.

Ekins, J. M. (1992). The development of study processes in distance learning students. Paper presented at the Asian association of Open Universities, Korea.

Olsson, U. (2007) Flexibel utbildning - för vem? Framgångsfaktorer i en universitetskurs. Doktorsavhandling. Karlstads University Studies 2007:30 ISBN 978-91-7063-133-7

NY LÄRPLATTFORM: FRÅN BESLUT TILL FULL DRIFT PÅ SEX MÅNADER

Maria Boström (mbm@du.se)

I december 2016 skrev Högskolan Dalarna ett nytt avtal med lärplattformen Blackboard. Till terminsstarten i augusti 2017 så använde alla kurser den nya lärplattformen. Hur gör man för att införa en helt ny miljö på så kort tid?

Bakgrunden till att vi övergick till nytt system var att det tidigare avtalet med Fronter hade löpt ut och vi var tvungna att göra en ny upphandling. NGL-centrum, som är systemägare har drivit hela projektet från början och en viktig del har varit den pedagogiska idén med lärmiljön. Här har vi utgått från Paul Ramsden's sex principer, som vi har diskuterat och bearbetat och försökt att omvandla till praktisk tillämpning för vår verksamhet.

Med tanke på att lanseringen skulle ske sex månader senare så landade vi i frågan hur vi, på bästa och snabbaste sätt, skulle göra en avvägning mellan att införa alltför mycket ny funktionalitet som saknats i den gamla lärplattformen till att skapa ett system som kändes intuitivt och tryggt för lärarna att arbeta i.

Tack vare ett grundligt förarbete möjliggjordes en snabb start på implementeringen. I januari utbildades NGL-centrums personal, som ansvarar för både användar- och pedagogiskt stöd, i vår första testmiljö. Parallellt arbetade vi också med att utforma kursrummen så att de skulle stödja ett pedagogiskt arbetssätt.

En månad efter att stödpersonalen utbildats inleddes implementeringen genom utbildning av lärare inom ramen för pilotkurser.

I slutet av terminen påbörjades utbildning av samtliga lärare, vi erbjöd grundkurser både på campus och via nätet. Vi arrangerade informationsträffar och "öppet hus" tillfällen då IKT-pedagoger fanns tillgängliga för frågor och hjälp. Utbildningarna pågick hela sommaren och fram till september.

Då lärare som är verksamma inom högskolan är en viktig resurs för att utveckla nya metoder och arbetssätt, har det skett en satsning i form av allokering av tid för några lärare med intresse att lägga lite mera tid på att fördjupa sig i den nya lärplattformen. Dessa lärare har varit ett viktigt komplement för att kunna bidra med erfarenheter och insikter.

Från och med höstterminsstarten kördes alla kurser i Blackboard, det finns sedan flera år en lojalitet med ledningsbeslut att alla kurser ska finnas i lärplattformen.

Syftet med denna studie är dels att göra en utvärdering av vårt eget arbete men även att vi vill dela med oss utav några av de lärdomar vi dragit från detta införandeprojekt:

- Under piloten upptäckte vi att vi dolt alltför många verktyg i rummen, så vi beslöt att under pågående kurser ändra i layouten, vilket bidrog till osäkerhet.
- Ta del av andras erfarenheter och arbetssätt. Vi hade för lite tid att lära av andra lärosäten hur de arbetade och begick därmed misstag som hade kunnat undvikas
- IKT-pedagogerna som arbetar i supporten har i större omfattning fått ge mer pedagogiskt stöd till lärarna runt tankarna på didaktiska arbetssätt. Blackboard ger fler alternativa verktyg för samma funktion, vilket kräver en diskussion runt vad man vill uppnå, mer än rent teknisk support.

- Viktigt att lärare som arbetar tillsammans hittar gemensamma arbetssätt och strukturer för rummen.
- Lärarna fick ingen avsatt tid för fortbildning, vilket hade behövts då de måste lära sig ett nytt verktyg och även själva ansvara för flytt av material från Fronter till Blackboard.
- Viktigt att ha en direktkontakt till leverantören inför lanseringen så att eventuella buggar snabbt blir åtgärdade.
- Sök upp och delta i nätverk såsom användarföreningar och Communitys på nätet, detta ger möjlighet att påverka. Vi har t ex fått tillgång till egenutvecklade Building blocks från ett danskt universitet. Vi driver också gemensamma frågor som rör t ex översättningar och bedömning.

Mätbara förbättringar – redan efter ett år så ser vi några ”markörer”:

- Bättre tillgänglighet via mobilapp
- Implementering av externa verktyg (t ex quizlet)
- Mötesrum integrerade i lärplattformen, underlättar kommunikation i form av studentdrivna seminarier, grupparbeten, handledning.

Referenser

Ramsden, Paul (2003) *Learning to Teach in Higher Education*

PÅ VILKA SÄTT KAN EN DIGITALISERINGSPROCESS BIDRA TILL ATT ÖKA STUDENTERNAS LÄRANDE VID EXAMINATION OCH BEDÖMNING?

Petronella Ekström (petronella.ekstrom@oru.se),
Sarah Lombrant (sarah.lombrant@oru.se)

Syfte

Syftet med sessionen är att belysa hur en digitaliseringsprocess kan bidra till att öka medvetenheten om och betydelsen av examinationen som en del av utbildningen, samt lyfta frågan om bedömningens centrala roll för studentens lärande.

Frågeställningar

Vår huvudfråga är "På vilka sätt kan en digitaliseringsprocess bidra till att öka studenternas lärande vid examination och bedömning?"

Vi ställer oss även frågor som:

- Hur kan vi arbeta för att inte organisatoriska begränsningar ska hindra att examinationer prövar den kunskap som utbildningen syftar till?
- På vilka sätt kan en digitaliseringsprocess skapa förutsättningar för lärare att hålla en tydlig röd tråd från ämnesurval, metodval i undervisning till examinationsform och bedömning?
- Vilka processer krävs i arbetet med att digitalisera examinationer?

Sessionens upplägg

Vi inleder sessioner med en kort rekapitulation om ämnet, våra erfarenheter och tankar om frågorna sessionen ska behandla. Därefter följer en diskussion mellan deltagarna där syftet är att lyfta fram erfarenheter och nya tankar och perspektiv på sessionens frågeställningar.

Förankring i forskning/vetenskaplig litteratur

Kunskap och lärande, kap 2, s 17-45, Utbildningspedagogik, Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson, Studentlitteratur, 2016

Examination, kap 8, s 245-284, Utbildningspedagogik, Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson, Studentlitteratur, 2016

Utbildning och lärande, nr 1, 2017, Tema: Studiekulturer i högre utbildning – design av flexibla lärandemiljöer, red Susanne Gustavsson och Anita Kjellström, Högskolan i Skövde, s 6-63

Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does, John Biggs and Catherine Tang, Society for Research into Higher Education & Open University Press, fjärde upplagan, 2011

Digital examination in higher education – Experiences from three different perspectives, Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 2015, Vol. 11, Issue 3, pp. 100-108, Björn Berggren, Andreas Fili and Olle Nordberg, The Royal Institute of Technology, Sweden, International

FÖRBEREDELSE FÖR HÖGSKOLESTUDIER I MATEMATIK – ETT STÖD FÖR FORTSATTA STUDIER

Jörgen Dimenäs (jdm@du.se),
Tommy Gustafsson (tommy.gustafsson@chalmers.se),
Damiano Ognissanti (damiano@chalmers.se)

I flera studier visar det sig att många studenter som söker till högskolans olika program som fordrar matematiska kunskaper har svårigheter med de introducerande kurserna (Skolverket R-466, 2018; SEFI MWG, 2013). Det får bl.a. konsekvenser som avhopp och låga kunskapsresultat vid fortsatta studier på högskolan. I ett pågående projekt vid Chalmers och Göteborgs universitet har fr.o.m. läsåret 2007/2008 erbjudits ett studieförberedande material som benämns "Förberedande kurs i matematik", 7.5 Hp (MVE801 respektive MMG0201). Det material som studenterna erbjuds har utarbetats som ett formativt material med tester som görs online och självvärtsas. Formativ bedömning i utbildning och de effekter som har påvisats i grundskola och gymnasium har tillmätts allt större betydelse och (Scriven, 1967; Black & William, 1998) har därför också varit intressant att prova i ett högskoleperspektiv. Den formativa bedömningsprocessen kännetecknas i huvudsak av fokus mot målet, studentens kunskapsläge och hur studenten kan gå vidare för att nå målen (Lundahl, 2014; Wiliam, 2016). Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka hur en formativ förberedande kurs med ett omfattande material och tester i en webbaserad miljö i matematik, stödjer studenters möjligheter att klara högskolornas första kurser i matematik. Den formativa processens struktur i den förberedande kursen består framförallt av tester som är självgenererande och självvärtsade och där varje enskilt test kan begäras ett obegränsat antal gånger av studenten, men där innehållet varje gång är nytt men ändå ekvivalent. Undervisningsmiljön är webbaserad med stöd i form av enkla videofilmer för färdighetsträning (relaterade till testerna), studentkontakter via telefon, e-post och dessutom chat och forum i en lärplattform övervakat av mentorer. Utifrån ett lärandeperspektiv kan uppgiftskonstruktionerna i föreliggande studie beskrivas utifrån grundläggande delar av variationsteorin (Marton, 2014). Studien omfattar en längre period (upp till tio år) med flera tusen studenter som läst sitt första år vid Chalmers eller Göteborgs universitet. Av dessa är det varje år ca 10 % (varierar med inriktning) som i anslutning till sina studier förberett sig med förberedelsekursen. Jämförelsen visar en signifikant skillnad i kunskap mellan de studenter som genomfört den formativt förberedande kursen och de som inte gjort det. Studiens siffror visar t.ex. på att andelen underkända i gruppen som förberett sig med kursmaterialet har minskat med upp till 45 %. Det finns också skillnader när det gäller de högre betyg som sätts – där samtliga når högre resultat.

Slutsatsen är att den förberedande kursen, med omfattande formativa tester, innan högskolestudierna i matematik utgör ett betydande stöd för studenterna att inleda högskolestudier där matematiken utgör grund.

Referenser

- Black, P. & Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. (2014). *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1- 21

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* 1, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally

Wiliam, D. (2016). *Att leda lärarens lärande: formativ bedömning för skolledare*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket, *Från gymnasieskola till högskola*, (2018) Rapport - 466

SEFI MWG (2013), Alpers B, et.al, *A framework for mathematics curricula in engineering education*, ISBN: 978-2-87352-007-6

"MER SKÄRMTID FÖR LÄRARNA", ETT PEDAGOGISKT AMBASSADÖRSPROJEKT GENOMFÖRT VID ROMANSKA OCH KLASSISKA INSTITUTIONEN

Hugues Engel (hugues.engel@su.se)

Sedan 2015 tar Centrum för universitetslärarutbildning (CeUL) hjälp av "pedagogiska ambassadörer" för att driva fram det pedagogiska utvecklingsarbetet vid Stockholms universitet. En pedagogisk ambassadör är en lärare som genomför ett pedagogiskt utvecklingsprojekt vid sin egen institution å CeUL:s vägnar. Pedagogiska ambassadörer kan beskrivas som "change agents" ('förändringsagenter'). Deras roll är att genomföra en förändring i deras institutions pedagogiska miljö. Dessa förändringsagenter är ofta lekmän eftersom de i de flesta fallen inte har fått någon träning eller utbildning i detta område (McGrath et al. 2016), vilket innebär att de lär sig denna nya roll genom att "gå den långa vägen".

Det pedagogiska ambassadörsprojektet som presenteras här, "Mer skärmtid för lärarna", genomfördes vid Romanska och klassiska institutionen vid Stockholms universitet 2017. Syftet med projektet var att främja utvecklingen av den digitala kompetensen hos lärarna vid institutionen. Projektet utgick ifrån Käck & Männikkö-Barbutius (2012) tolkning av begreppet digital kompetens: denna består av tre komponenter: (1) den didaktiska digitala kompetensen, som gör det möjligt att bedöma när digitala läresurser kan eller bör användas; (2) den tekniska digitala kompetensen, det vill säga "IT-vanan"; (3) den teoretiska digitala kompetensen, det vill säga kunskapen om forskningen om IT och lärande. Syftet med projektet var att bidra till att utveckla lärarnas digitala kompetens i dessa tre komponenter. För detta anordnades en seminarie- och workshopserie om användningen av digitala verktyg och läresurser inom undervisning. För att kunna utveckla den digitala kompetensens ovan nämnda tre dimensioner var seminarierna både praktiska och teoretiska.

Som framgår av den enkät som gjordes i slutet av projektet uppnåddes projektets mål. Seminarie-serien har bidragit till att sprida kunskaper om och väcka diskussioner kring användningen av IT-baserade pedagogiska metoder. Ett antal lärare är engagerade i olika pedagogiska utvecklingsprojekt med ett IKT-inslag. Projektet har också visat att det finns ett intresse för att diskutera pedagogiska frågor vid särskilda seminarier. En annan lärdom är att dessa seminarier gärna får vara kopplade till konkreta problem som uppstår i undervisningssituationer för att verkligen komma till nytta.

Projektet var ett exempel på "small-scale bottom-up initiative or project led and driven by a small number of enthusiastic and committed individuals" (Trowler et al. 2013). Under föredraget kommer det att diskuteras hur ett projekt av den typen kan få en större genomslagskraft.

Referenser

Käck, A. & Männikkö-Barbutiu, S. (2012). *Digital kompetens i lärarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur.

McGrath, C., Barman, L., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T., Silén, C., & Laksov, K. B. (2016). The Ebb and Flow of Educational Change: Change Agents as Negotiators of Change. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 1-14.

Trowler, P., Hopkinson, P. & Comerford Boyes, L. (2013). Institutional change towards a sustainability agenda: How far can theory assist? *Tertiary Education and Management*, 19(3), 267-279.

BERÄTTELSE I TEORI OCH PRAKTIK: STUDENTERS ARBETE MED AUTENTISKA UPPGIFTER

Linn Areskoug (linn.areskoug@edu.uu.se),
Carina Skeri (carina.skeri@edu.uu.se)

Professionsutbildningar brottas ofta med att föra samman teori och praktik. I utvärderingar är det inte ovanligt att studenter efterlyser tydligare kopplingar mellan teori och praktik. Vid Uppsala universitet gjordes en omfattande genomlysning av lärarprogrammets utbildningsvetenskapliga kärnkurser vilket ytterligare underströk denna problematik (Hansén & Wikman 2016). När studenter ser teori och praktik som två olika områden åtskilda från varandra reproduceras dikotomin mellan teori och praktik i en "två-världsmodell" (Thompson et al 2015), vilket får negativa konsekvenser för studenternas motivation att sätta sig in i utbildningens teoretiska delar. Likaså får det effekter på praktiken som riskerar att inte bli belyst utifrån ett teoretiskt perspektiv.

Som lärarutbildare är det viktigt att ta oss an denna problematik och utforska olika sätt att länka samman utbildningens olika delar för att utveckla en koherent lärarutbildning (McDonald et al 2013). Vägledande problemställning är följande: *Hur kan vi tydligt visa studenterna relevansen av både forskning och beprövad erfarenhet i utbildningen och i förlängningen fostra reflekterande praktiker?*

Vi presenterar ett projekt som tydliggör kopplingen mellan teori och praktik i kurser som inte är verksamhetsförlagda. I projektet samarbetar universitetslärare och lärarstudenter med lärare och elever för att skapa autentiskt undervisningsmaterial för båda parter.

Projektet går ut på författande av berättande text av både lärarstudenter och elever. Skrivandet av texterna och feedback på elevernas texter försiggår i samarbeten inom studentgruppen. Grundtanken om "peer-to-peer learning" är särskilt relevant ur ett lärarutbildarperspektiv eftersom våra studenter i sitt framtida värv kommer att arbeta i kollegiala former. Forskning visar också att lärare som deltar i "peer-to-peer learning" i syfte att fortbilda sig kunde bygga hållbara modeller för vidare utveckling (Hamilton 2013). Studenterna lär sig genom samarbetet med skrivuppgiften att utvärdera sitt eget arbete tillsammans med studiekamrater. Vår förhoppning är att detta kommer att få en positiv påverkan på deras professionsutveckling och i slutänden få hög effekt för elevernas lärande (Hattie 2012).

Projektet lutar sig mot forskning om lärarutbildning som vill överbygga klyftan mellan teori och praktik och utveckla lärarstudenter att bli "reflective practitioners" i sin kommande yrkesutövning (Grossman et al 2009). Därutöver vilar projektet även på idéer om aktiv studentmedverkan (Cook-Sather et al 2014) och syftar till att synliggöra studenternas roll och aktörskap i lärandet för att också öka motivationen att ta sig an de teoretiska kurserna.

Presentationen är till ämnet väl förankrat i såväl konferensen övergripande ämne om det akademiska lärskapet som i dess underteman. Studentens lärande är i centrum, liksom lärarens roll. Samtidigt landar frågor som väcks i vårt projekt i en diskussion om högskolans bildningsroll. Till vår presentation vill vi bjuda in både lärarutbildare och lärare samt forskare vid andra professionsutbildningar. Vi vill dela med oss av våra erfarenheter och resultat från projektet, men det är också viktigt för oss att få synpunkter från kollegor vid andra lärosäten som står inför liknande utmaningar. Vi vill framför allt diskutera och få återkoppling. Presentationen görs av både Linn Areskoug (universitetslektor) och Carina Skeri (universitetsadjunkt och samverkande klasslärare) och

beräknas ta 15–20 minuter, varpå vi hoppas få diskutera tillsammans med publiken under resterande 20–25 minuter.

Referenser

Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. 2014, *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty* (Först; 1. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. 2009, "Redefining teaching, re-imagining teacher education". *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.

Hamilton, E.R. 2013, "His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observation as professional development", *Professional Development in Education*, vol. 39, no. 1, pp. 42–64.

Hansén, S-E. & Wikman, T. 2016, *Utvecklande, Utvärdering, Utvetenskapliga kärnan, Uppsala universitet (4U). Kärnkurser i lärarprogrammen. Analys av dokument, intervjuer, enkätsvar och observationer*, Fakulteten för utbildningsvetenskaper, Uppsala universitet.

Hattie, J. 2012, *Synligt lärande för lärare*, Natur & kultur, Stockholm.

McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S.S. 2013, "Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity", *Journal of Teacher Education*, vol. 64, no. 5, pp. 378–381.

Thompson, J., Hagenah, S., Lohwasser, K. & Laxton, K. 2015, "Problems Without Ceilings: How Mentors and Novices Frame and Work on Problems-of-Practice", *Journal of Teacher Education*, vol. 66, no. 4, pp. 363–381.

KOMMUNIKATIVA MÖNSTER I SVERIGESVENSKA OCH FINLANDSSVENSKA HANDLEDNINGSSAMTAL – VAD STICKER UT?

Linn Areskoug (linn.areskoug@edu.uu.se),
Carina Skeri (carina.skeri@edu.uu.se)

Inom ramen för forskningsprogrammet *Interaktion och variation i pluricentriska språk – Kommunikativa mönster i sverigesvenska och finlandssvenska* (IVIP), som finansieras av Riksbankens Jubileumsfond, har vi under fyra års tid studerat lärandesamtal på svenska vid universitet och högskolor i Sverige och i Finland. Vårt material består bland annat av audio- och videoinspelningar av autentiska samtal mellan olika aktörer inom högskolan.

I våra analyser har vi särskilt intresserat oss för handledningssamtal och har närstuderat olika kommunikativa mönster i denna samtalstyp, bland annat vad gäller hur råd ges och tas emot samt vilken typ av återkoppling deltagarna ger varandra. Den institutionella inramningen är tydlig och inkluderar deltagarrollerna handledare och student. Under handledningssamtalet, som vanligtvis följer en relativt spikad agenda, diskuteras en text som studenten skrivit och hur den kan förbättras. Grundmönstret är att handledaren ger råd och att studenten därefter bemöter råden på ett eller annat sätt (se t.ex. Vehviläinen 2001, Waring 2007, Henricson & Nelson 2017).

Vi har studerat materialet med ett intresse för pragmatisk variation i två olika geografiska områden: Sverige och Finland (se Schneider & Barron 2008 för en närmare beskrivning av variationspragmatisk forskning). Våra resultat visar på en hel del likheter men även skillnader i sverigesvenska och finlandssvenska handledningssamtal, vilket kan tyda på olika förväntningar på hur man kommunicerar som student och handledare i Sverige och i Finland.

Syftet med sessionen är att låta andra forskare och pedagoger samt praktiserande handledare och universitetslärare få ta del av och diskutera vårt material samt att koppla de iakttagelser som därigenom framkommer till våra egna analyser. Utifrån några anonymiserade och transkriberade klipp från våra materialsamlingar vill vi alltså låta sessionsdeltagarna, i mindre grupper, diskutera vårt material med utgångspunkt i följande frågeställningar: Vad i handledningssamtalen känns bekant? Vad i samtalen känns obekant? Finns det något i handledningsinteraktionen som är särskilt framträdande eller oväntat och som därigenom sticker ut? Om ja, vad? Vi vill gärna ta del av de tankar och iakttagelser som framkommer och ber därför grupperna att föra anteckningar som sedan samlas in. Efter gruppdiskussionerna tar en allmän diskussion vid, där grupperna får möjlighet att dela med sig av sina tankar kring materialet och de aktuella frågeställningarna.

Vi har i olika sammanhang och med olika fokus analyserat och presenterat vår forskning. Under senare delen av sessionen kommer vi att redogöra för några av de kommunikativa mönster vi själva iakttagit i våra materialsamlingar och diskutera dem utifrån de reaktioner vi just fått från sessionsdeltagarnas själva. Genom det tänkta upplägget kommer alla närvarande att få diskutera och såväl sessionsdeltagarna som presentatörerna kommer att få återkoppling på sitt arbete med sverigesvenska och finlandssvenska handledningssamtal.

Sessionen leds av två presentatörer och rymmer högst 30 personer. Presentationen hålls på svenska men de som deltar i sessionen får gärna komma från olika nordiska länder.

Referenser

Henricson, Sofie & Nelson, Marie, 2017: Giving and receiving advice in higher education: Comparing Sweden-Swedish and Finland-Swedish supervision meetings. *Journal of Pragmatics* 109. S. 105–120.

Schneider, Klaus P. & Barron, Anne, 2008: Where pragmatics and dialectology meet. Introducing variational pragmatics. I: Schneider, Klaus P. och Barron, Anne (red.), *Variational Pragmatics. A focus on regional varieties in pluricentric languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 1–32.

Vehviläinen, Sanna, 2001. Evaluative advice in educational counseling: the use of disagreement in the "stepwise entry" to advice. *Research on Language and Social Interaction*, 34:3. S. 371–398.

Waring, Hansun Zhang, 2007. Complex advice acceptance as a resource for managing asymmetries, *Text & Talk*, 27 (1). S. 107–137.

ETT KOLLEGIALT SAMTAL OM REFLEKTION - MED CASE SOM EXEMPEL

Marie Hjalmarsson (marie.hjalmarsson@hb.se),
Susanne Jämsvi (susanne.stromberg_jamsvi@hb.se)

I det akademiska lärarskapet ingår att ha förmåga att kritiskt granska, analysera och reflektera. På olika sätt är detta väl inbyggt i den del av professionen som handlar om forskning, egen och andras. Däremot är det inte lika väl inbyggt i den (ofta dominerande) del som handlar om undervisning och studenters lärande. Universitetslärares förmåga att kritiskt granska, analysera och reflektera i och över sin pedagogiska praktik - grundad i vetenskap och beprövad erfarenhet - har således utvecklingspotential. Högskolepedagogiken har här en betydande utmaning att anta: Att arrangera för att ovan nämnda förmågor får möjlighet att utvecklas.

Inom ramen för en högskolepedagogisk grundutbildning använder vi case som ett sätt att utveckla universitetslärares förmåga att granska, analysera och reflektera över undervisning, lärargärningen och studenters lärande. Genom att låta deltagarna analysera färdiga case, formulera egna case utifrån egen erfarenhet samt att analysera och diskutera casens problembilder förväntas två saker uppnås: lärarna lär sig en metod som kan användas i den egna undervisningen samt förmågan till systematisk och teoretiskt informerad reflektion om den egna praktiken utvecklas (jfr. Ashwin et.al. 2015; Kjellén et. al. 1994).

I kursens case-seminarier, som är en integrerad del av analysarbetet, har det inledningsvis varit svårt att hitta ingångar som understödjer/utvecklar fördjupad pedagogisk analys och reflektion. Vi har därför kontinuerligt förfinat case-uppgifterna och seminarierna. Vi har prövat oss fram och kommit fram till att case-analysen måste belysa en bred och många gånger komplex problembild snarare än resultera i konkreta och/eller enkla lösningar. En förutsättning för en sådan problematisering är att case-analyserna är teoretiskt informerade.

Den här sessionens mål är att bredda förståelsen av hur casemetodik kan användas för att stödja universitetslärares förmåga till reflektion. I sessionen kommer deltagarna, i mindre grupper, att med hjälp av exempel från vår kurs diskutera den problematik vi har identifierat i arbetet med case under två års tid.

Sessionens upplägg:

- Mentimeter (två frågor) för att få en bild av gruppens erfarenheter. Detta ligger sedan till grund för hur grupperna indelas.
- Presentation av de exempel som ska användas i grupperna.
- Gruppdiskussion enligt anvisningar
- Gemensamt utbyte från diskussionerna som resulterar i förslag till utveckling av casemetodik i högskolepedagogiska utbildningar.

Målgruppen är pedagogiska utvecklare och lämpligt deltagarantal är mellan 10-15 personer.

Referenser

Ashwin, Paul (2015). *Reflective teaching in higher education*. New York: Bloomsbury Academic

Kjellén, Bengt, Lundberg, Konrad & Myrman, Yngve (1994). *Casemetodik: en handbok om att undervisa och att skriva*. Stockholm: Rådet för grundläggande högskoleutbildning

AUSKULTATIONER OCH SAMUNDERVISNING – ETT SÄTT ATT UTVECKLA DET AKADEMISKA LÄRARSKAPET?

DELRAPPORT FRÅN ETT KOLLEGIALT UTVECKLINGSPROGRAM VID STOCKHOLMS UNIVERSITET

Jeanna Wennerberg (jeanna.wennerberg@edu.su.se),

Eva Nobel (eva.nobel@su.se),

Vendela Blomström (vendela.blomstrom@su.se)

De kurser i högskolepedagogik om undervisning och inläring som erbjuds vid högskolor och universitet sträcker sig oftast relativt korta perioder. Universitetslärares pedagogiska vidareutveckling efter dessa kurser tar ofta informella vägar och varierar stort mellan lärare, beroende på intresse för undervisningsuppgiften och för det akademiska lärarskapet.

Vi vill med detta projekt utforska vilka effekter som deltagande i ett kollegialt utvecklingsprogram leder till. Vi är intresserade av att undersöka om ett sådant program ökar lärarens intresse och engagemang för undervisning och kvaliteten i undervisningen. Genom ett systematiskt utforskande av den egna undervisningen tillsammans med kollegor kan universitetslärare uppmuntras att tillämpa samma principer på sin undervisning som på sin forskning: utsätta den för kollegial granskning.

Projektet bygger på Lave & Wengers (1991) idé om praxisgemenskap. Lave & Wenger (1998) definierar detta begrepp som "grupper av människor som delar en angelägenhet eller en passion för någonting de gör och lär sig hur man gör det bättre när de interagerar regelbundet." (vår översättning). I detta projekt har ett program för fakultetsutveckling inom en avdelning på en institution inom humaniora på Stockholm universitet skapats, bestående av specifika, utprovade aktiviteter som sträcker sig över två termer: 1) Att delta i kollegors klassrum som observatör inklusive efterföljande återkoppling (auskultation); 2) samundervisning (gemensamt ansvara för och genomföra ett undervisningstillfälle), i kombination med reflekterande semistrukturerade gruppdiskussioner om undervisning och inläring i förhållande till observationer och de aktiviteter som utförts.

Presentationen omfattar resultaten från den första terminens del av programmet: Att delta i kollegors undervisning som observatör och ge återkoppling samt semistrukturerade gruppdiskussioner om detta. I denna del av programmet deltog sammanlagt 18 lärare. Undersökningsmetoden utgörs förutom av de semistrukturerade gruppdiskussionerna också av en enkät som deltagarna fyllt i efter varje auskultationstillfälle. Den preliminära slutsatsen är att deltagarna tyckte om att delta i programmet och ansåg det som en viktig del av deras utveckling som lärare. Genom återkopplingen på och reflektionen kring klassrumsobservationerna har de blivit medvetna om sin undervisningsstil och vilka specifika förbättringsområden som deras observerande kollega identifierat som relevanta för att exempelvis öka studentaktiviteten i undervisningssituationen och för att främja studenternas inläring.

Resultaten tyder på att ett kollegialt utvecklingsarbete som utförs med nära kollegor, inklusive aktiviteter som att observera varandras undervisning, kan göra lärare mer engagerade i både att utveckla sin egen undervisning och att reflektera över inläring och undervisning generellt. Att ett sådant program är lokalt och därför lättillgängligt gör det mer tilltalande för lärare och kan fungera som en allmän metod för att stödja fakultetsutveckling inom högre utbildning. För att utvärdera hela

det kollegiala utvecklingsprogrammet kommer Kirkpatricks utvärderingsmodell på 4 nivåer (Wenger, Trayner & de Laat, 2011) att användas.

Referenser

Lave, J. , & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*.

Wenger, E., Trayner, B., and de Laat, M. (2011) *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Rapport 18, Ruud de Moor Centrum, Open University of the Netherlands.

ÄR DET ETISKT ATT INTE ANVÄNDA ALGORITMER?

Ulf Olsson (ulf.olsson@su.se),

Thashmee Karunaratne (thasmee@dsv.su.se)

Tack vare de IT-system som vi numera använder inom undervisningen har vi som lärare tillgång till information som kan analyseras och utnyttjas för att förbättra undervisningen och därmed lärandet.

Aktiviteter i klassrummet och resultat på inlämningar och tester är underlag för uppföljning och anpassning av undervisningen. Det är en central lärarkompetens och en grundbult i Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Frågan om hur vi som lärare ska anpassa undervisningen och ge så bra stöd som möjligt har accentuerats genom medvetenheten om heterogena studentgrupper och krav på en inkluderande undervisning. Att vi som lärare ska utveckla vår kompetens att ständigt förbättra vår undervisning på ett systematiskt sätt är självklart i det akademiska lärarskapet.

Även information om studenternas aktiviteter i de it-system som vi använder kan användas som underlag att analysera, förstå och utveckla undervisningen och därmed förbättra möjligheterna för studenterna att lyckas med sina studier. Detta kan även tjäna som definition av Learning Analytics (Romero, et al., 2008).

Learning Analytics används ofta för att kunna bedöma vad som studenterna har funnit svårt att förstå med syfte att kunna ägna mera tid åt att reda ut detta i klassrummet, jmf flipped classroom. Att ta reda på förståelse och kunskapsbrister kan ske både före och efter en schemalagd klassrumsaktivitet (Jovanović, et al., 2017).

Learning Analytics kännetecknas enligt vår mening av flera utmaningar. För det första information om individer som bör hanteras på ett sätt förenligt med GDPR och annat regelverk (Díaz, 2016). För det andra krävs en förståelse hos läraren för både analys och användning av informationen. För det tredje baserar sig en analys av stora datamängder på algoritmer som grundar sig på strukturer som inte alltid är tydliga för användaren (U.S. Dept. of Education, 2012; Zorrilla & García-Saiz, 2014; Lu, 2017). För det fjärde aktualiserar learning analytics epistemologiska frågor (Argenton, 2017; Williamsson 2017).

Ofta lyfts även etiska utmaningar med utnyttjande av Learning Analytics (Prinsloo 2017; Lang, et al. 2018). Hur ska vi som lärare hantera den informationen som vi kan få genom Learning Analytics? Hur ska vi förstå algoritmer som ligger till grund för vår undervisning? Ofta framträder hos lärare en tveksamhet till att i sin praktik utnyttja denna typ av information om studenter.

Vi ställer frågan om det är etiskt försvarbart att INTE använda all tillgänglig information för att utveckla sin undervisning.

Referenser

- Argenton G. 2017. Mind the gaps: Controversies about algorithms, learning and trendy knowledge. E-Learning and Digital Media Vol 14, Issue 3, pp. 183 – 197. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177/2042753017731358>
- Díaz, E., 2016. The new European Union General Regulation on Data Protection and the legal consequences for institutions. Church, Communication and Culture, 1:1, 206-239. <https://doi.org/10.1080/23753234.2016.1240912>

Jovanović, J. et al., 2017. Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *The Internet and Higher Education*, pp. 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.001>

Lang C., Macfadyen L. P., Slade S., Prinsloo P., and Sclater N. 2018 The complexities of developing a personal code of ethics for learning analytics practitioners: implications for institutions and the field. In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK '18)*. ACM, New York, NY, USA, 436-440. <https://doi.org/10.1145/3170358.3170396>

Lu X., Wang S., Huang J., Chen W., Zengwang and Yan, Z., 2017. What Decides the Dropout in MOOCs?. In: Bao Z., Trajcevski G., Chang L. and Hua W (eds) *Database Systems for Advanced Applications* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55705-2_25

Prinsloo P., 2017 Fleeing from Frankenstein's monster and meeting Kafka on the way: Algorithmic decision-making in higher education. *E-Learning and Digital Media* Vol 14, Issue 3, pp. 138 - 163. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177/2042753017731355>

Romero, C., Ventura, S. & García, E., 2008. Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers & Education*, 51(1), pp. 368-384. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.016>

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, 2012. *Enhancing Teaching and Learning Through Educational Data Mining and Learning Analytics: An Issue Brief*. Washington, D.C. <https://tech.ed.gov/wp-content/uploads/2014/03/edm-la-brief.pdf>

Williamson B., 2017 Who owns educational theory? Pearson, big data and the 'theory gap'. *E-Learning and Digital Media* Vol 14, Issue 3, pp. 105 - 122. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177/2042753017731238>

Zorrilla M., García-Saiz D., 2014. Meta-learning: Can It Be Suitable to Automate the KDD Process for the Educational Domain?. In: Kryszkiewicz M., Cornelis C., Ciucci D., Medina-Moreno J., Motoda H., Raś Z.W. (eds) *Rough Sets and Intelligent Systems Paradigms. RSEISP 2014. Lecture Notes in Computer Science*, vol 8537, pp. 285-292. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08729-0_28

AKADEMISK INTEGRITET SOM EN DEL AV DEN HÖGSKOLEPEDAGOGISKA UTBILDNINGEN

Sonja Bjelobaba (sonja.bjelobaba@gu.se)

Akademisk integritet ses ofta som ett individuellt studentproblem: det är studenten som gjort fel, av okunskap eller med intention att vilseleda (Nilsson, Eklöf, & Ottosson, 2009). Därför har de insatser som finns på universitetet oftast i första hand riktat in sig mot att lära studenter vad som är rätt, alternativt skrämja dem till hederlighet genom hot om att textmatchningssystem kommer att användas och disciplinära åtgärder vidtas.

Forskningen i ämnet har dock noterat ett skifte från åtgärder som fokuserar på upptäckt och straff mot proaktiva pedagogiska metoder för att främja akademisk integritet (Bertram Gallant, 2008; Carroll & Zetterling, 2009; Ferguson et al., 2007). Skiftet har inneburit ett stärkande av insikten att hela universitetet måste arbeta systematiskt och övergripande för att främja akademisk integritet (Collins & Amodeo, 2005; East, 2009; East & Donnelly, 2012; Macdonald & Carroll, 2006; Morris & Carroll, 2016).

Ett sådant arbete måste nödvändigtvis även inbegripa att lärare får stöd och utbildning i frågor som rör akademisk integritet (Bretag & Mahmud, 2016; Morris & Carroll, 2016). Pecorari pekar på lärarnas nyckelroll: i deras jobb ingår att informera studenter om vad som gäller, att utbilda dem, upptäcka plagiering och bedöma om åtgärder ska vidtas (Pecorari, 2013, s. 100). För att lärare ska kunna utföra detta komplicerade arbete måste de, förutom lösningar i form av textmatchningssystem, få en gedigen utbildning i frågor som rör akademisk integritet. Utöver seminarier och workshops är de högskolepedagogiska kurserna en given plats för en sådan utbildning (Vehviläinen, Löfström, & Nevgi, 2017).

I den här presentationen kommer erfarenheter från Göteborgs universitet om lärarnas kompetensutveckling i frågor som rör akademisk integritet att diskuteras. Denna kompetensutveckling har skett inom ramen för ett systematiskt projekt med syfte att främja akademisk integritet (AIP) som har genomförts vid GU sedan 2014, delar av vilket har presenterats på NU2014 och NU2016. I föreliggande presentationen kommer den del av projektet som handlar om lärarnas kompetensutveckling och som utvärderats under 2018 att presenteras. Projektet har visat att lärare som får kompetensutveckling i akademisk integritet – i det här fallet inom ramen för den högskolepedagogiska utbildningen – är mer benägna att anmäla förseelser och att i förebyggande syfte sätta in proaktiva pedagogiska insatser på sina egna kurser.

Referenser

Bertram Gallant, T. (2008). *Academic integrity in the twenty-first century: a teaching and learning imperative*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Bretag, T., & Mahmud, S. (2016). A Conceptual Framework for Implementing Exemplary Academic Integrity Policy in Australian Higher Education. In *Handbook of Academic Integrity* (pp. 463–480). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_24

Carroll, J., & Zetterling, C.-M. (2009). *Hjälp studenterna att undvika plagiering: Guiding students away from plagiarism*. Stockholm: KTH Learning Lab.

Collins, M. E., & Amodeo, M. (2005). Responding to Plagiarism in Schools of Social Work: Considerations and Recommendations. *Journal of Social Work Education*, 41(3), 527–543.

<https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200303131>

East, J. (2009). Aligning policy and practice: An approach to integrating academic integrity. *Journal of Academic Language and Learning*, 3(1), A38–A51.

East, J., & Donnelly, L. (2012). Taking Responsibility for Academic Integrity: A collaborative teaching and learning design. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(3). Retrieved from

<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss3/2>

Ferguson, K., Masur, S., Olson, L., Ramirez, J., Robyn, E., & Schmalings, K. (2007). Enhancing the Culture of Research Ethics on University Campuses. *Journal of Academic Ethics*, 5(2–4), 189–198.

<https://doi.org/10.1007/s10805-007-9033-9>

Macdonald, R., & Carroll, J. (2006). Plagiarism—a complex issue requiring a holistic institutional approach.

Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(2), 233–245. <https://doi.org/10.1080/02602930500262536>

Morris, E. J., & Carroll, J. (2016). Developing a Sustainable Holistic Institutional Approach: Dealing with Realities “on the Ground” When Implementing an Academic Integrity Policy. In *Handbook of Academic Integrity* (pp. 449–462). Springer, Singapore.

https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_23

Nilsson, L.-E., Eklöf, A., & Ottosson, T. (2009). ‘I’m entitled to make mistakes and get corrected’: students’ self positioning in inquiries into academic conduct. *Critical Discourse Studies*, 6(2), 127–152.

<https://doi.org/10.1080/17405900902750088>

Pecorari, D. (2013). *Teaching to avoid plagiarism how to promote good source use*. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw-Hill Education, Open University Press. Retrieved from

<http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1336595>

UKÄ. (2014). *Disciplinärenden 2014 vid universitet och högskolor*, 30.

Vehviläinen, S., Löfström, E., & Nevgi, A. (2017). Dealing with plagiarism in the academic community: emotional engagement and moral distress. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0112-6>

AUTOMATISK ANALYS AV KURSPLANER MED HJÄLP AV SPRÅKTEKNOLOGI

Viggo Kann (viggo@kth.se),
Joakim Lindberg (joakilin@kth.se)

Kursplanen är ett mycket viktigt dokument som definierar kursens nivå, storlek, lärandemål, behörighetskrav och examinationsform [3]. Den är ett juridiskt bindande dokument, som både kursens studenter och lärare måste följa [8]. Lärandemålen i kursplanen är särskilt viktiga, för de ska vara konstruktivt länkade med kursens aktiviteter och examination och utgöra ett centralt verktyg för den pedagogiska utvecklingen [1]. Om kursen ingår i ett program ska dessutom lärandemålen länka till programmålen, enligt den målbaserade och studentcentrerade syn på utbildning som infördes i Europa med Bolognaprocessen [6]. Lärosätets kvalitetssystem ska säkerställa att studenterna når de uppsatta lärandemålen, vilket utvärderas av Universitetskanslersämbetet, UKÄ. Dessutom kontrollerar UKÄ genom stickprov att kursplanerna är korrekta enligt högskoleförordningen och lärosätets egna regler [9].

Hur ska ett lärosäte kunna ha koll på att alla kursplaner håller tillräckligt hög kvalitet? Vi har utvecklat ett system som automatiskt analyserar kursplaner och kan kontrollera om de uppfyller uppställda krav och om lärandemålen är ordentligt formulerade. Systemet kan på några få minuter söka upp och analysera KTH:s samtliga aktiva kursers kursplaner (över 2000 stycken). Detta kan användas till att ge en bild av hur stor del av kursplanerna som är tillräckligt bra och plocka fram de kursplaner som är i störst behov av förbättring. Den såvitt vi känner till största tidigare genomgången av svenska kursplaner gjordes av Göteborgs universitets studentkårer 2010/2011 med manuellt arbete och omfattade omkring 360 kursplaner [2]. Med vårt system kan obegränsat antal kursplaner analyseras.

Systemet utvecklades 2017 inom ett examensarbete vid KTH [5] och har sedan vidareutvecklats. Systemet hämtar både den svenska och engelska versionen av varje kursplan från KTH:s kurskatalog, kontrollerar språket, extraherar kursplanens olika delar och analyserar dessa med språkteknologiska metoder. Systemet använder bland annat lemmatisering och ordklasstagning med hjälp av Granska [4]. 21 stycken kvalitetsvariabler undersöks i varje kursplan. Med hjälp av värdena på dessa variabler avgörs hur väl kursplanen uppfyller följande kravuppsättningar:

1. Högskoleförordningens krav [3]
2. SUHF:s rekommendationer [7]
3. KTH:s lokala regler
4. ESG:s riktlinjer för lärandemål [6]

För lärandemålen i kursplanen görs en särskilt grundlig analys. Systemet kontrollerar att lärandemålen är studentcentrerade, resultatorienterade och examinerbara. Dessutom klassificeras varje lärandemål efter nivå i Blooms taxonomi. För att kunna göra det har vi tagit fram en lista med över 230 aktiva svenska verb som förekommer i kursplanerna och länkat varje verb till en nivå i Blooms taxonomi. Denna lista är i sig ett värdefullt resultat av vårt arbete.

Resultaten av analysen visar att 94% av KTH:s kursplaner uppfyller alla högskoleförordningens krav. SUHF:s rekommendationer är uppfyllda till 93%, KTH:s lokala regler till 91% och ESG:s riktlinjer för lärandemålen till 68%.

En automatisk granskning av en enskild kursplan blir inte helt säkert korrekt - det går att lura analysatorn så att den godkänner en usel kursplan om den skrivs på ett speciellt sätt. Men systemet ger en korrekt helhetsbild och upptäcker snabbt kursplaner som brister i någon kvalitetsvariabel.

Bibliografi

- [1] John B. Biggs 2003. Teaching for Quality Learning at University. Second Edition. Open University Press.
- [2] Göteborgs universitets studentkårer 2010/2011. Lärandemål och examinationsform - en granskning av kursplaner på utbildningsprogrammen vid Göteborgs universitet.
https://gus.gu.se/digitalAssets/1319/1319542_l--randem--l-och-examinationsform.pdf
- [3] Högskoleförordning 2017. Svensk författningssamling 1993:100.
- [4] Viggo Kann 2010. KTHs morfologiska och lexikografiska verktyg och resurser, LexicoNordica 17, s. 99-117.
- [5] Joakim Lindbergs 2017. Analyzing KTH's course syllabuses from a pedagogical perspective. Examensarbete i datalogi, KTH. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-208649>
- [6] Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) 2015. Brussels, Belgium.
- [7] SUHF 2011. Rekommendationer om kursplaner, utbildningsplaner och betygssystem. REK 2011:1.
- [8] UKÄ 2017. Rättssäker examination, tredje upplagan. <http://www.uka.se/om-oss/publikationer--beslut/vagledning/vagledningar/2017-07-06-rattssaker-examination.html>
- [9] UKÄ 2018. Vägledning för tillsyn av lärosätenas regeltillämpning. <http://www.uka.se/om-oss/publikationer--beslut/vagledning/vagledningar/2018-02-28-vagledning-for-tillsyn-av-larosatenas-regeltillampning.html>

KULTURARVSVÄSKOR OCH HISTORISKA RYGGSÄCKAR: STUDENTERS BERÄTTELSE OCH ERFARENHETER SOM RESURSER I UNDERVISNING OCH FORSKNING

Henric Bagerius (henric.bagerius@oru.se),
Anita Synnestvedt (anita.synnestvedt@archaeology.gu.se)

(Se även introducerande filmklipp på konferenswebben.)

Den här sessionen är formad runt undervisningsövningen *Kulturarvsväskor och historiska ryggsäckar*. Vi vill med övningen väcka tankar och idéer hos sessionens deltagare om hur universitetsläraren kan skapa, dokumentera och beforska läraaktiviteter där studenternas berättelser och erfarenheter står i centrum.

Den första delen av sessionen utgörs av själva övningen. Deltagarna uppmanas att ta med sig ett föremål som dels speglar deras eget kulturarv och egna historiska rötter, dels ingår i ett gemensamt kulturarv och en större historisk berättelse. Det kan vara ett fotografi, ett smycke, ett verktyg, ett matrecept etc. som har en särskild betydelse för deltagaren och dessutom berättar något om sin tid. Några av deltagarna – om möjligt alla – får under sessionen tillfälle att kort berätta om sina föremål, och tillsammans funderar vi över vad som utgör ett kulturarv och vad som förenar och vad som skiljer i våra historiska berättelser.

Den andra delen av sessionen lyfter fram två exempel på hur den här övningen kan användas för att tillvarata studenters berättelser och erfarenheter i undervisning och forskning. Anita Synnestvedt diskuterar inledningsvis hur övningen kom till och hur den genomförts på grundutbildningen i arkeologi vid Göteborgs universitet. Med målet att skapa kritiskt tänkande medborgare som kan delta i en kulturarvsdebatt har övningen utnyttjats för att problematisera människans förhållande till de historiska föremål som omger henne. En central fråga har varit: Vem är det egentligen som bestämmer vilka historiska artefakter som är viktiga och har ett värde? (Synnestvedt 2015).

Henric Bagerius berättar därefter hur övningen använts på lärarutbildningen i historia vid Örebro universitet för att träna studenternas förmåga att upptäcka historiska samband och föra diskussioner om den egna historiens plats i ett större historiskt sammanhang. Forskningsprojektet *Min historiska ryggsäck* drivs tillsammans med ämneslärare i historia vid en av Örebros gymnasieskolor, och i projektet får studenterna på lärarutbildningen möjlighet att både bidra med sina egna tankar om det förflutna och hjälpa till att plocka fram och samla in gymnasieelevers historiska berättelser (Bagerius, Dahl & Engren 2018).

Båda exemplen visar hur studenters berättelser och erfarenheter kan utnyttjas i undervisning och forskning: för att skapa aktivitet och dialog i undervisningen och för att nå fördjupad kunskap om studenternas sätt att tänka historiskt. Exemplet visar också att hur övningen kan bidra till att studenterna utvecklar en global bildningstanke som förmår att "hantera förhållandet mellan det universella och partikulära" (Gustavsson 2012). Genom att studenterna inte bara presenterar ett personligt kulturarv och en egen historia utan också funderar över vad ett gemensamt kulturarv innebär och hur deras historiska berättelse placerar sig i ett större historiskt sammanhang väcks spännande frågor om det globala i det lokala.

Sessionen *Kulturarvsväskor och historiska ryggsäckar* avslutas med en kort öppen diskussion mellan deltagarna om möjligheter och utmaningar med att låta studenternas berättelser och erfarenheter bilda utgångspunkt för undervisningen.

Litteratur

Henric Bagerius, Izabela Dahl och Jimmy Engren, "My Historical Backpack: Perspectives on the Use of Students' Historical Narratives in Higher Education and in the Multi-Voiced History Class Room", opublicerat artikelmanus (2018).

Bernt Gustavsson, "Bildningens traditioner i transformation", i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg 2012).

Anita Synnestvedt, "En väska fylld med kulturarv och berättelser: Om bildning, praktik och undervisning i den arkeologiska utbildningen", i Eva Mark (red.), *Bildningens praktiker: Om de bildande momenten i en akademisk undervisningsprocess* (Göteborg 2015).

RÄTTA DIN EGEN TENTA!

Elisabeth Uhlemann (elisabeth.uhlemann@mdh.se)

Inom kurserna biokemi på Sveriges lantbruksuniversitet (SLU) och datakommunikation för inbyggda system på Mälardalens högskola (MDH) har vi använt oss av examination via salstentamen med efterföljande själv rättning av tentamen.

Utformningen av denna examination med själv rättning har, vid SLU, genomförts på följande sätt. Examinationen har genomförts under två direkt efterföljande dagar. Under Dag 1 har en traditionell salstenta genomförts under ca 6 timmar och Dag 2 har en själv rättning av den egna tentan genomförts, också den i övervakad sal. Vid själv rättningen har tentamenstesten, en svars mall, samt en inskannad version av studentens originaltenta, lämnats åter till respektive tentand, och som nu har till uppgift att, under en något kortare tid än under första dagens tentamen, rätta sin egen tenta samt sammanställa sin totalpoäng och sätta sitt eget totalbetyg utifrån de betygsgränser som har angivits. Till sitt förfogande har tentanden fått ta med sig kursbok samt utdelat kursmaterial men inget ytterligare. Studenten använder alltid en grön penna.

Vid MDH är tentanderna anonyma och själv rättningen genomförs som en hemtenta. Studenterna skriver först tentan och lämnar in den på vanligt sätt. Ett par dagar senare, kvitterar studenten ut en kopia på sin egen tenta från Studentcentrum. Därefter gör studenten ett rättningsförslag för sin tenta med hjälp av ett lösningsförslag som blir tillgängligt via lärplattformen. Lösningsförslaget innehåller dels information om vad som krävs av ett godkänt svar på tentan och dels information om hur examinatorn poängsätter olika typer av svar. Senast tre dygn senare lämnas rättningsförslaget in till Studentcentrum igen med angivande av samma anonymitetskod. Examinatorn rättar därefter tentan på vanligt vis, och bedömer sedan studentens rättningsförslag. Om rättningsförslaget är godkänt så ger det extra poäng på tentan, vilket kan påverka slutbetyget positivt. Rättningsförslaget är godkänt om det finns tillräckligt med material att rätta samt om rättningen är minst 70% korrekt (stämmer med examinatorns sätt att rätta och sätta poäng).

Fördelarna med denna examinationsform med efterföljande obligatorisk eller frivillig själv rättning är att studenten snabbt får feedback på salstentamen och att själv rättningen blir ett ytterligare lärotillfälle. Vi som har använt denna metod upplever att det visserligen kräver mer arbete på mindre tid för läraren att rätta både tentorna och själv rättningsförslaget, men vi upplever också att ett större antal av de studenter som behöver en om-examination klarar sig efter det första omtentatillfället jämfört med när ingen själv rättning har genomförts. Det ibland vara svårt att låta examinationen bli en del av lärprocessen för stora studentgrupper, särskilt i ämnen där traditionell salstentamen är vanlig. Ett annat problem är att återkopplingen av tentamensresultat tar tid när studentgrupperna är stora. Ett projektarbete vid Umeå universitet [Eriksson 2008] föreslår att läraren använder olika sätt att påskynda feedback på bedömningar, exempelvis genom peerbedömningar. Systemet med att rätta sin egen tenta ger både snabbare feedback och större intresse hos studenten än exempelvis kamraträttning, men framför allt gör den examinationen till ytterligare ett tillfälle att lära, reflektera och fördjupa sina kunskaper. Vid MDH, där extrapoäng använts så är det fler som klarar tentan på första försöket då själv rättningen ger möjlighet att förtydliga sig under mindre stressiga förhållanden.

[Eriksson 2008] L. Eriksson, M. Erhardsson, and T. Gysell, "Examination och lärande på universitet och högskola : Ett arbete från en projektbaserad universitetspedagogisk kurs vid Umeå universitet", Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet, Umeå, 2008.

TÄNKA, TALA, TECKNA: TRE STEG PÅ VÄG MOT EXPERTIS

Maja Elmgren (maja.elmgren@kemi.uu.se),
Leif Hammarström (leif.hammarstrom@kemi.uu.se),
Felix Ho (felix.ho@kemi.uu.se)

Studenternas första möte med universitetet sätter en prägel som påverkar den fortsatta utbildningen [1]. Vi vill tillvarata denna formativa fas och utvecklar därför tidiga kemikurser i riktning mot mer konceptuell förståelse, kreativ problemlösning och kritiskt tänkande.

Experter och noviser tar sig an problem på olika sätt [2]. Skolade naturvetare utnyttjar välutvecklade kunskaper och mentala modeller till att analysera den djupare strukturen och kan därmed välja effektiva Lösingsstrategier. Nya studenter har i stället en tendens att lägga fokus på ytliga aspekter, vilket kan leda till att de missar den faktiska frågeställningen och väljer mindre lämpliga Lösningsmetoder. De kan exempelvis lära sig algoritmer för att lösa olika typproblem: de försöker hitta en formel som kan ge svaret, utan att ha förståelse eller överblick av uppgiften [3]. Tyvärr bidrar ibland de första kursernas fokus på standardartade typexempel till det.

Vi försöker nu ge studenterna förutsättningar att snabbare närma sig det naturvetenskapliga tänkandet [4], genom mer seminarielika lektioner. Innehållet förskjuts till bredare och mer mångtydiga problem, där både problem och lösningar kan användas för jämförelser och kritiska diskussioner; formerna domineras av studentaktiva och kollaborativa tekniker, vilket tidigare har visat sig bidra till konceptuell förståelse och mer positiva attityder till naturvetenskap[2]. Reflektiva övningar används för att öka studenternas metakognition[5]. Seminarieidéerna har tagits fram i lärarverkstäder, som har fokuserat antingen på att identifiera lämpliga områden som sedermera har knutits samman av komplexa problem, eller på att finna former som kan öka den konceptuella, kreativa och divergenta problemlösningen samt utveckla det metakognitiva tänkandet. Denna kollegiala form har troligen varit av värde för att seminarierna efter utveckling och testning har kunnat övertas av nya lärare med goda resultat.

Seminarier som har utnyttjat en kombination av tillgång till skrivtavlor och modellen *think-pair-share* har varit särskilt gynnsam: studenterna får först tänka själva, sedan diskutera och visualisera sina idéer i par, för att så småningom jämföra sina resultat med andra grupper. Detta ger möjlighet att bearbeta och sätta samman kunskaperna till större helheter, samt att lära av varandra och seminarieledaren. Användning av tavlor synliggör tankarna, vilket ger läraren insikt i olika sätt att förstå problemen, och goda möjlighet att ge konstruktiv återkoppling. Studentreaktionerna var överväldigande positiva: "Sjukt bra! Jag känner mig lite mer självsäker nu." "Det var bra att diskutera tillsammans och att få se bilder och simuleringar. Jag tycker att det gav förståelse och någonting för mig att hänga upp kunskapen på." "Bästa på hela terminen!"

Referenser

- [1] Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education. London: RoutledgeFalmer.
- [2] Kober, N. (2015). Reaching Students: What Research Says About Effective Instruction in Undergraduate Science and Engineering. Washington, DC: The National Academies Press.
- [3] Bhattacharyya, G., & Bodner, G. M. (2005). "It gets me to the product": How students propose organic mechanisms. Journal of Chemical Education, 82(9), 1402–1407.

[4] Talanquer, V., & Pollard, J. (2010). Let's teach how we think instead of what we know. *Chemistry Education Research and Practice*, 11(2), 74-83.

[5] Sandi-Urena, S., Cooper, M. M., & Stevens, R. H. (2011). Enhancement of metacognition use and awareness by means of a collaborative intervention. *International journal of science education*, 33(3), 323-340.

PÅ JAKT EFTER SAMHÄLLELIG RELEVANS OCH NYA LÄRANDEMILJÖER – SAMARBETE MELLAN HÖGSKOLOR, GYMNASIER OCH NÄRINGSLIV

Johanna Lindström (johanna.lindstrom@abo.fi),
Anna-Greta Nyström (anna-greta.nystrom@abo.fi)

Kraven på högre utbildning i hela Norden ökar och det blir allt viktigare att utbilda kompetent arbetskraft som är redo att möta den moderna, digitala och ständigt föränderliga arbetsmarknaden (Regeringskansliet, 2018). I Finland uppmuntrar den nya utvärderingsmodellen för högskolor till studentcentrerad utbildning, nya och flexibla undervisningsmetoder och ökad fokus på samhällsrelevans (NCU, 2018). Detta aktualiserar frågor kring hur högskolorna kan garantera lärande och kompetensutveckling som förbereder studenterna inför kommande utmaningar. Hur kan vi som utbildar blivande experter utveckla vår pedagogiska kompetens och ta i bruk nya relevanta undervisningsmetoder?

Vi presenterar ett exempel på hur högskolor kan samarbeta med andra aktörer för att uppnå högre samhällsrelevans, samtidigt som lärare och studenter erbjuds möjlighet att utveckla viktiga kompetenser. Vår fallstudie handlar om *hackathons*, ett format som vuxit fram under det senaste decenniet. Ett hackathon är ett evenemang med två syften; a) att aktivera olika aktörer för att tillsammans arbeta med ett antal utmaningar/problem, och b) att möjliggöra en process för samskapande (eng. co-creation) av idéer, innovationer, produkter och tjänster. Deltagarna arbetar med givna utmaningar i små, ofta tvärvetenskapliga team under en begränsad tid, vanligtvis 48 timmar. Formatet härstammar från programmering och "hacking", men har spritt sig till flera olika områden och branscher, bl.a. utbildning (Briscoe & Mulligan, 2014; Calco & Veeck, 2015). Förutom konkreta resultat och lösningar till de aktuella utmaningarna erbjuder hackathons nya och spännande lärandemöjligheter för alla inblandade aktörer (Nandi & Mandernach, 2016).

Fallstudien omfattar ett flerårigt projekt, "Hacking the 6th Wave", där två universitet arbetar tillsammans med ett tiotal finländska gymnasier och ett antal företag och organisationer, för att främja pedagogisk utveckling i gymnasier och högskolor och facilitera en innovationsprocess där ett tjugotal studentteam strävar efter att ta fram innovativa lösningar till aktuella utmaningar relaterat till bl.a. digitala tjänster och utbildningsutveckling. En serie "Eduhack"-evenemang är en central del av innovationsprocessen.

Studien visar på vikten av ett sociokonstruktivistiskt synsätt på lärande och lyfter fram möjligheterna som dessa hackathon erbjuder i form av interaktion, samarbete, och kunskapsskapande i tvärvetenskapliga team. För studenten innebär detta möjligheter till nära samarbete med företag och att träna arbetslivsrelevanta kompetenser i relation till att leda innovationsprocesser och att arbeta i team. Lärare har möjlighet att utveckla sin pedagogiska kompetens i en ny lärandemiljö där studenten står i fokus och bär ansvar för den egna lärandeprocessen. Dessutom erbjuder formatet möjligheter för högskolor att tillföra nytt till samhället genom att skapa värde tillsammans med näringslivet.

Referenser

Calco, Michelle & Veeck, Ann (2015): The Markathon: Adapting the Hackathon Model for an Introductory Marketing Class Project, *Marketing Education Review*, 25 (1), 33-38

Briscoe, Gerard & Mulligan, Catherine (2014): Digital Innovation: The Hackathon Phenomenon. *Creativeworks London*, Working Paper No. 6

Nandi, Arnab & Manderach, Meris (2016): Hackathons as an Informal Learning Platform. *SIGCSE 16 Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education*, Memphis, Tennessee, USA, 346-351

NCU, Nationella centret för utbildningsutvärdering (2018): *Auditering av högskolor 2018-2024*, URL: <https://karvi.fi/sv/hogre-utbildning/auditeringar-av-hogskolor-2018-2024/>

Regeringskansliet (2018): *Nu stärks det nordiska kunskapssamarbetet*, 26.4.2018, URL: <http://www.regeringen.se/debattartiklar/2018/04/nu-starks-det-nordiska-kunskapssamarbetet/>

DESIGNPROCESS SOM PEDAGOGISKT VERKTYG?

Annika Göran Rodell (annika.goran-rodell@oru.se)

På RHS (Restaurang- och hotellhögskolan) vid Örebro universitet undervisas i ämnet Måltidskunskap och värdskap som kombinerar vetenskap, hantverk och estetik. I den rekommenderade studiegången för programmen Kock och måltidskreatör, Sommelier och måltidskreatör samt Hotell och värdskap ges en grundläggande metodkurs i tillämpad estetik: Estetisk gestaltning 7,5 hp. Vi har valt att lägga upp själva kursen som en designprocess, vilket är en metod som designers och inredningsarkitekter använder sig av i sitt arbete. Det betyder att studenterna utifrån en uppdragsbeskrivning först ska göra en research för att sedan arbeta med konceptutveckling, framtagande av ett slutligt koncept samt införsäljning av det samma. Studenterna erbjuds även en begreppsapparat, RHS estetiska kompositionsbegrepp (Akner Koler, 2007), med vilket man teoretiskt kan beskriva det gestaltande arbetet.

Designprocessen som pedagogiskt verktyg skapar en hållande ram som hjälper studenterna att se en tydlig röd tråd genom kursens olika moment. I kursen arbetar studenterna i grupper om fem personer blandat mellan de tre olika programmen. Studenterna får ett case där de till en fiktiv, extern uppdragsgivare ska ta fram ett koncept för gestaltning av ett måltidsevenemang utifrån en specifik stilepok. I en researchprocess söker studenterna relevant information som mejslas ut till fem nyckelord vilka kan sägas karaktärisera en viss stilepok. Nyckelorden översätts sedan till exempelvis textilier, färgval, utensilier, texturer, kontraster och deras inbördes relationer samt det sätt de organiseras på.

För att på ett överskådligt sätt kunna arbeta med kursens gestaltungsproblematik har bordets dukning valts som utgångspunkt. I kursen används därför bordet som den arbetsyta där studenterna utvecklar olika koncept (gestaltungsidéer) genom att duka ett bord i tre olika estetiska laborationer. Den teoretiska kunskapen om begreppsapparaten får praktiskt tillämpning i det gestaltande arbetet på bordet. Kunskapen kan sedan i sin tur appliceras både i gestaltning av rum (matsal, lobby, hotellrum etc.) samt vid uppläggning av mat på tallrik. Studenterna erhåller ett språk med vilket de kan förklara vad de gör och på vilket sätt deras val har en estetisk betydelse. Den kunskap studenterna erhåller repeteras sedan på olika sätt i progression genom olika kurser under studietiden.

Designprocessen som arbetssätt och den begreppsapparat som studenterna lärt kan bli ett stöd i studenternas framtida profession då de själva ska agera beställare av restaurangkoncept, måltidskoncept, evenemang, facility management inom hotell osv. Idag saknas en sådan brygga av gemensam kunskap mellan designers, inredningsarkitekter och professioner inom hotell- och restaurangbranschen. Den kunskap som en kreatör av olika måltidskoncept behöver ha är komplex. En måltidskreatör lagar inte bara mat utan skapar en estetisk gestaltning på tallriken som bör återspegla ett medvetet helhetskoncept av restaurangen/hotellet både i utformning av matsal och dess värdskap. Att tillföra denna typ av kunskap kan ge studenter som ska arbeta inom hotell- och restaurangbranschen en ny kvalitetsmedvetenhet och kanske också på sikt, en högre status.

Referenser

Akner Koler, Cheryl (2007). *Form and formlessness: Questioning aesthetic abstractions through art projects, cross-disciplinary studies and product design education*. Stockholm: Axl Books

A TRANSCONTINENTAL CLASSROOM IN PHYSICS BETWEEN SWEDEN AND BRAZIL: FIRST LESSONS LEARNED

Andreas Korn (andreas.korn@physics.uu.se),
Moyses Araujo (moyses.araujo@physics.uu.se)

As part of ongoing efforts to establish a physics double degree on the Master's level between Uppsala University and Universidade de Sao Paulo, Brazil, with regular exchange of students and teachers, we are in the process of creating a "transcontinental classroom" (TCC) for our students. The main driver for this particular effort is the realization that the number of students we exchange will always be a small fraction of all students in the two programmes. Would it not be a win-win situation if aspects of the exchange could be transferred to all students? The answer is affirmative, but the practical implementation not a given.

While transcontinental student collaboration is not a new idea (see e.g. Daniels et al. 1998 for a computer-science example connecting students from Sweden and the USA), establishing such a learning platform with a developing country in Latin America comes with its own challenges: cultural and language barriers are larger than between western industrial nations.

In contrast to the approach adopted by most MOOCs (Titarenko & Little 2017), we are exclusively aiming for synchronous (live) interactions between the students: remote, internet-aided cross-cultural interactions, in the classroom and outside, much like in future employments students are likely to encounter in academia and industry. The focus is thus on gaining inter-cultural experience through learning in a TCC setting.

During a first session students get the chance to present themselves to each other. This is important to break the ice. Student teams are formed and assignments to be worked on distributed. Teacher support is provided and some rules are set, but students are to autonomously choose their own communication tools for the actual collaborative course work. We monitor their TCC interactions as outside non-intervening observers. Finally, we record the final session with transcontinental group presentations in fulfillment of the assignment.

In evaluating the success of this form of teaching and learning, we take guidance from previous research into internationalisation (e.g. Pitts & Brooks (2016)). We evaluate the learning outcomes of the TCC through a post-assignment feedback session and questionnaires that give room for self-reflection (a challenge in itself, as physics students are generally not trained to reflect on their soft skills).

In this contribution, we report on the lessons learned from the first Swedo-Brazilian TCC conducted during May 2018 in connection with a course in materials physics (Density Functional Theory I).

References

- Mats Daniels et al. (1998) "RUNESTONE, an international student collaboration project", *Frontiers in Education Conference, FIE '98*. 28th Annual, Tempe, AZ, USA, 1998, 727-732 vol.2. DOI: 10.1109/FIE.1998.738780
- Margaret Jane Pitts & Catherine F. Brooks (2016) "Critical pedagogy, internationalisation, and a third space: cultural tensions revealed in students' discourse", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38:3, 251-267, DOI: 10.1080/01434632.2015.1134553

Larissa Titarenko & Craig B. Little (2017) "International Cross-Cultural Online Learning and Teaching: Effective Tools and Approaches", *American Journal of Distance Education*, 31:2, 112-127, DOI: 10.1080/08923647.2017.1306767

BUILDING ENGINEERING STUDENTS' ATTENDANCE AT LECTURES; ATTITUDES, RESULTS AND PROPOSALS FOR IMPROVEMENT

Bozena Guziana (bozena.guziana@mdh.se),
Robert Öhman (robert.oman@mdh.se),
Jenny Söderström (jenny.soderstrom@mdh.se),
Zahra Shadravan (zahra.shadravan@mdh.se),
Fredrik Nordman (fredrik.nordman@mdh.se)

Background

The attendance at lectures has declined during the last years. New technologies and changes in students' life are often mentioned as explanations. Despite a growing interest in blended learning, traditional lectures remain a central mode of teaching and learning at many universities. Studies from different academic disciplines have shown that attendance at learning activities is of major importance for students' results. The main purpose with this article is to explore building engineering students' attitudes towards their own lecture attendance and the relation between actual attendance and performance.

Methods

The study is based on questionnaires, interviews and attendance recording. The participant sample comprised students attending three courses. A total of 152 students answered one questionnaire at the beginning and one questionnaire at the end in two different courses. Students were asked to explain in their own words the different reasons for their attendance at or absence from the lectures. Semi-structured interviews were also conducted with 25 students using in depth questions for three categories of students: high attendance, low attendance and working in parallel with the studies. The data collection was naturally affected by different bias, due to its voluntary nature both regarding questionnaires as well as interviews. In one course the actual attendance was recorded, and the systematic relation was studied between attendance and result at the written examination for all 53 students.

Results

One result from the questionnaires is that attendance on average is considered as "important" or "very important" for performance by 68 % students and as having "low" or "very low" importance by 10 % students. Most of the students (80 %) claimed that the number of lectures is "just enough", while 12 % claimed "too many" and 5 % "too few". The main reasons for absence is "illness", but also "low lecture quality" and "irrelevance" are mentioned. Interesting is that some students claimed they are absent because the other students in their teamwork group choose to work with the teamwork instead of going to the lecture.

A very common opinion expressed in interviews is that a written examination is very governing in the courses, and that courses without a written examination generally have a lower attendance at lectures. Majority of students also express that they consider some lectures as irrelevant. The students with high attendance are often motivated by "not to miss anything" attitude as well as by sociocultural related explanation "I learn better in the classroom". On the other hand, the very few of interviewed students with low attendance explain "I learn best by my own".

Analysis of attendance recording show a significant relation between a higher actual attendance and a better result from the written examination.

Conclusions

One conclusion from this study is that most students make a conscious priority regarding their high or low attendance. Another conclusion based on answers from questionnaires and interviews is that the subject of the course, subject of the lectures, calculations during the lecture, type of examination, access to PowerPoint documents and even a need to work with team work assignments influence the decision. Furthermore, according to interviews many students wish more interactive classes with questions and discussions rather than conventional knowledge transferring at lectures. In order to improve attendance rate efforts should be taken to develop lectures towards blended learning as well as to reduce “perceived irrelevance” of lectures.

References

- Babb, K. A., & Ross, C. (2009). The timing of online lecture slide availability and its effect on attendance, participation, and exam performance. *Computers & Education*, 52(4), 868-881.
- Chen, J., & Lin, T. F. (2008). Class attendance and exam performance: A randomized experiment. *The Journal of Economic Education*, 39(3), 213-227.
- Dolnicar, S. (2005). Should we still lecture or just post examination questions on the web?: The nature of the shift towards pragmatism in
- Kelly, G. E. (2012). Lecture attendance rates at university and related factors. *Journal of Further and Higher Education*, 36(1), 17-40.
- Moore, S., Armstrong, C., & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: a valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 15-24.
- Rejnö, Å., Nordin, P., Forsgren, S., Sundell, Y., & Rudolfsson, G. (2017). Nursing students' attendance at learning activities in relation to attainment and passing courses: A prospective quantitative study. *Nurse education today*, 50, 36-41
- Strömwall, M. (2017). *Avhoppsanalys på institutionen för ingenjörsvetenskap*. Högskolan Väst, Högskolans förvaltning. In Swedish.
- Traphagan, T., Kucsera, J. V., & Kishi, K. (2010). Impact of class lecture webcasting on attendance and learning. *Educational technology research and development*, 58(1), 19-37.
- Worthington, D. L., & Levasseur, D. G. (2015). To provide or not to provide course PowerPoint slides? The impact of instructor-provided slides upon student attendance and performance. *Computers & Education*, 85, 14-22.

HUR KAN KOLLEGIALA PEDAGOGISKA SAMTAL BIDRA TILL UTVECKLING AV ARBETSSÄTT OCH KOMPETENS?

Lena Stangvik Urbán (lena.stangvik-urban@mdh.se),

Helena Lööf (helena.loof@mdh.se)

Introduktion

Vid Mälardalens högskola startade år 2016 ett pedagogiskt utvecklingsprojekt inom avdelningen för Vårdvetenskap och Vårdpedagogik, men även andra avdelningar har berörts/medverkat. Projektet berör idag ca ett 60-tal universitetsadjunkter och universitetslektorer. Projektet fortlöper 2018.

Bakgrund

Enligt Häkkinen och Hämäläinen (2012) har frågor om pedagogisk utveckling inom högskoleutbildning kommit allt mer i fokus i debatten. Detta i relation till ändrade förutsättningar i samhället där kunskaps- och informationsutveckling går i en allt snabbare takt. I internationella standards (EU) framkommer att kvalitetsarbetet inom högskola skall stå i relation till att det finns en alltmer heterogen studiepopulation. Detta leder till att högskolans lärande och undervisning behöver vara flexibel och studentcentrerad (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015). Undervisningsformerna behöver konstrueras så att de ger stöd som underlättar emot studenternas drivkraft (Elmgren & Henriksson, 2016; Landgren, 2016), och utveckling emot ett långsiktigt lärande (Häkkinen & Hämäläinen, 2012). Detta behov uttrycks också av studenterna själva (Sveriges Förenade studentkårer, 2013). Under de senaste åren har därtill införandet av digitala verktyg i undervisningen medfört nya krav och utmaningar, på att utbildningen skall bidra till att utveckla en digital kompetens (Häkkinen & Hämäläinen, 2012).

Syftet

Syftet med det pedagogiska utvecklingsprojektet är att stärka en pedagogisk reflektion i det dagliga undervisningsarbetet, och ge stöd till avdelningens lärare för vidareutveckling av pedagogiska val och strategier emot en ökad nivå av studentaktivitet och digitala verktyg.

Genomförande

Förfaringssättet har utgått från pedagogiska utvecklingssamtal med kursansvariga lärare (enskilda samtal, samt samtal i grupp). Dessa samtal har skett *minst* en gång/termin, och varat under ca 90 minuter i genomsnitt. Utgångspunkten har varit genomförande och pedagogisk vidareutveckling av aktuell kurs. Frågor som tagits upp har innefattat bl.a. om flexibelt lärande, pedagogisk teori/grundsyn/förhållningssätt, behov av pedagogiskt stöd, pedagogiska val och möjligheter, strategier, till kursutveckling. Dessa frågor har dokumenterats ner i en frågemall, och validerats av huvudansvariga. Utvecklingsprojektet har letts av en excellent lärare och av en senior forskare vid MDH. Båda med gedigen erfarenhet av högskolepedagogik/undervisning. Mellan åren 2016-2018 har dessa två personer träffats, vid upprepade tillfällen, för dialoger och avstämningar. Mötena har skett via Skype, telefon, mailkonversationer, samt möten på orterna Västerås och Eskilstuna.

Fokus i NU-sessionen

Berör digitala verktyg och behov av stöd i undervisningen. Denna sessionen är tänkt att ske via en digital anslagstavla (Padlet eller dylikt). Frågeställningar bl.a; *På vilket vis kan/bör högskolelärare få*

fortlöpande stöd för utveckling av sin pedagogiska vidareutveckling? På vilket vis kan/bör den pedagogiska kompetensen utvecklas i samspel med den digitala kompetensen för att ge möjlighet till mer inslag av blended learning?

Referenser

Elmgren, M., & Henriksson, A.-S. (2016). *Universitetspedagogik*. Lund, Studentlitteratur.

Häkkinen, P., & Härmäläinen, R. (2012). Shared and personal learning spaces: Challenges for pedagogical design. *Internet and Higher Education*, 15(2012), 231-236.

Landgren, J. (2016). *De kommer inte hit för att misslyckas; en rapport om utbildningskvalitet, breddat deltagande och lärande från ett First Year Experience-perspektiv*. Högskolan Kristianstad, Lärande-Resurs-Centrum, Kristianstad.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Bryssel.

Sveriges förenade studentkårer. (SFS) (2013). *Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan. Kvalitet ur ett studentperspektiv*. Stockholm.

ATT INTEGRERA ENTREPRENÖRSKAP I HÖGRE UTBILDNING

Anna-Greta Nyström (anna-greta.nystrom@abo.fi)

Entreprenöriellt lärande har under en längre tid utgjort en viktig diskussion inom den högre utbildningens olika nivåer. Speciellt företagsamhet och entreprenörskap lyfts fram som viktiga kompetensområden att utveckla hos de studerande, ofta med hänvisning till att näringslivet och samhället behöver flera entreprenörer. Samtidigt kräver arbetsgivare att nyutexaminerade med högre utbildning har, förutom sakkunskap inom sitt eget ämnesområde, även kompetenser och färdigheter som ofta förknippas till entreprenörens område (Bacigalupo m.fl., 2017). Ur samhällets och näringslivets perspektiv kan de olika institutionerna inom högre utbildning bidra till att öka entreprenörskap genom kommersialisering av uppfinningar och innovationer, men också genom att utbilda individer som har ett entreprenöriellt förhållningssätt vad gäller att leda sitt eget och andras arbete. Längre har entreprenörskap vid universitet och högskolor handlat om teoretisk kunskap och att lära ut snarare än att fokusera på praktiskt agerande och en eftersträvan att lära sej genom att pröva på (se t.ex. Rasmussen och Sørheim, 2006). Det är utmanande att utbilda individer, oberoende av ämnesområde, på så sätt att de har kompetenser i företagsamhet och entreprenörskap. Med dessa kompetenser avses bl.a. förmågan att fatta beslut trots avsaknaden av komplett information eller en fullständig bild av situationen, samt att fatta beslut i situationer som involverar risk eller ovisshet om resultatet. Den typen av kompetens kan inte till fullo uppnås genom att föreläsa och analysera texter, utan ska aktivt upplevas genom olika aktiverande undervisningsmetoder. Det bör finnas en praktisk kontext att avspegla teorierna i.

I min presentation tar jag särskilt fasta på integrerad entreprenörskap (Eng. embedded entrepreneurship, se t.ex. McKeever m.fl., 2014), dvs. hur man kan integrera entreprenörskap och företagsamhet i utbildningen (existerande kurser och moduler). Detta som motsats till att erbjuda separata kurser i entreprenörskap som komplement till den egentliga utbildningen; risken är då att den lärande inte ser möjligheterna med entreprenörskap eller kan utveckla sina egna kompetenser om kursen är irrelevant från den egna kontexten (ämnesområdet). Jag studerar mitt eget universitet, Åbo Akademi, där det inte finns ett huvudämne eller studiemodul inriktat på entreprenörskap. Även forskningen inom området är marginell. Avsikten är dock att införa företagsamhet och entreprenörskap i de olika fakulteterna med start hösten 2018. Inför detta har de utbildningslinjeansvariga vid Åbo Akademi intervjuats för att forma en förståelse för inställningen till entreprenörskap och företagsamhet inom de olika fakulteterna. Under presentationen sammanfattas denna kartläggning och används som bas i att föreslå och tillsammans med deltagarna diskutera olika alternativ för att integrera entreprenörskap i undervisningen. Genom att varje utbildningslinje tar ställning till entreprenörskap och företagsamhet i sin egen kontext kan vi jobba med att öva de kompetenser som framtidens experter kommer att ha nytta av, oberoende av ämnesområde.

Jag kommer att diskutera begreppet integrerad entreprenörskap med hänseende till tidigare forskning, analysera 21 inspelade och transkriberade intervjuer med tanke på utbildningslinjernas kontext och behov, samt ge förslag på hur fyra olika fakulteter (samhällsvetenskap och ekonomi; humaniora, psykologi och teologi; naturvetenskaper och teknik; pedagogik och välfärdsstudier) kan integrera entreprenörskap och företagsamhet.

Referenser

Bacigalupo, Margherita, Panagiotis Kampylis Yves Punie och Godelieve Van den Brande (2017): EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, tillgänglig via <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>, hämtad 1.2.2018.

McKeever, Edward, Sarah Jack och Alistair Anderson (2014): Embedded entrepreneurship in the creative reconstruction of place, i *Journal of Business Venturing*, 30(1), ss. 50-65.

Rasmussen, Einar A. och Roger Sørheim (2006): Action-based entrepreneurship education, i *Technovation*, 26, ss. 185-194.

CARPE MOMENTUM — STRENGTHENING TIES BETWEEN TEACHING AND RESEARCH HELPS DOCTORAL STUDENTS TO DEVELOP COMMUNICATION SKILLS

Marie Bengtsson (marie.bengtsson@slu.se),
Sharon Hill (sharon.hill@slu.se)

The objectives of higher education have shifted from teaching geared toward the well-rounded academic, to a more target-oriented teaching oriented toward the productive citizen within society¹. The meta-skill sets required by the student body likewise shift and now include *both* the transfer and open debate of knowledge between expert peers and the transfer of expert knowledge to the non-specialist, i.e. popular science communication. The requirement for students to demonstrate these skills, both written and oral, has been widely adopted in Swedish higher education ordinances^{2, 3}.

But are we, as university educators, meeting this task?

Despite the ordinances, the predominant educational focus in research communication remains the development of academic writing and oral presentation skills⁴. In addition, a recent study has advanced and supported the hypothesis that popular science presentation actually brings new perspectives into science students' theses⁵.

While it is common practice for teachers to update the curriculum to include the most current theories and research findings, it is less common to modify curricula concerning meta-skill development. Teachers in higher education have historically had little formal teacher-training and thus rely heavily on personal experience in fostering meta-skills, often focussing on those skills needed during their own careers.

One way to facilitate the adoption of non-specialist, popular science communication, may be to take advantage of new directives that arise periodically from the university and government. In this way, there is no traditional approach to the new activity to overcome, the time needed to implement this activity into the curriculum can be budgeted for and defended, and both students and teachers gain some benefit from the new activity during the initial phase of its implementation.

In this case study, we investigated whether the implementation of a new teaching directive provided an opportunity to develop a neglected meta-skill with low risk and short time commitment. We took advantage of the new directive that undergraduate exposure to research should be increased, to implement a novel activity which would also develop the popular science oral communication skills in our postgraduate students.

During orientation week or "Research Days" (2014-17), first year undergraduates (in total 200) attended 10 to 20-minute research-based, popular presentations by first and second year doctoral students (in total 29), and then responded to a short survey with questions using simple language and designed to elicit a clear graded response (scale 1-5). Directly following the presentations, the postgraduate students met in a post-presentation evaluation to discuss their experiences and assess their performance. Their responses were recorded on the whiteboard during the exercise and then saved.

Our results indicate that both groups' intended learning outcomes were achieved. Doctoral students developed and evaluated their non-specialists oral communication skills by participating in this new initiative strengthening connections between research and under-graduate teaching at SLU Alnarp. In

turn, the newly enrolled agronomy students, in their role as a non-specialist audience, became familiar with research work in a positive experience that many wanted to repeat, indicating an eagerness to maintain a connection with research during their undergraduate education.

References

1 Altbach PG, Reisberg L, Rumbley LE (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.

2 Pelger, S (2010) Natural sciences graduates general skills and employability. (in Swedish) *Naturvetares generella kompetenser och anställningsbarhet*. Lund university faculty of Natural sciences report.
<http://www.lu.se/lup/publication/1729326>

3 Higher Education Ordinance, Swedish Code of Statutes, (SFS) No. 1993:100, including the Act on Amendment of the Higher Education Ordinance (2014:1096). Annex 2. Qualifications Ordinance.

4 Ordinance for the Swedish University of Agricultural Sciences, Swedish Code of Statutes, (SFS) No. 1993:221, including the including the Act on Amendment of the Higher Education Ordinance (2014:1096). Annex 2. Qualifications Ordinance. Annex 2. Qualifications Ordinance.

5 Pelger, S (2018) Popular science writing bringing new perspective into science students' theses. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*. 8, 1-13. DOI: 10.1080/21548455.2017.1371355

ÅTERKOPPLING - EN PEDAGOGISKA UTMANING FÖR ALLA HÖGSKOLELÄRARE

Lena Dafgård (lena.dafgard@gu.se),
Urban Carlén (urban.carlen@hv.se)

Återkoppling är en viktig del av lärares arbete och en av de faktorer som bidrar mest till studenters lärande (Irons, 2008), men det är samtidigt en pedagogisk utmaning för alla som undervisar i högre utbildning (Bevan, Badge, Cann, Willmott & Scott, 2008). Utmaningarna tycks handla om de strukturella villkoren, såsom lärares tidsbrist att formulera återkopplingen och hur lång tid det tar innan studenterna får responsen, men också hur studenterna lyckas tillgodogöra sig kritiken och hur detta blir synligt i deras arbeten (Orrell, 2006). I återkoppling ingår dels en bedömning av studenternas prestation, dels ett stöd till studenterna för att utveckla uppgiften, vilket brukar kallas "feedforward" - framåtkoppling (Sadler, 2010). Respons kan vara *formativ*, som syftar till att hjälpa studenterna med vad de ska förbättra i nästa steg och *summativ*, som ges när uppgiften är färdig. Studenter vill gärna ha återkoppling, men det är inte alltid de förstår responsen och använder den för att förbättra sina arbeten och utveckla sitt lärande (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Därför är det viktigt att lärare i högre utbildning tillägnar sig strategier och verktyg för hur de bäst kan ge återkoppling på studenternas arbeten. Högskolepedagogiska kurser kan bidra till att öka lärares kunskaper om återkopplingens funktion, innehåll, kvalitet och form. Former för respons kan t.ex. vara samtal, skriftliga kommentarer eller som inspelad ljudfil eller videofil (Crook, Mauchline, Maw, Lawson, Drinkwater, Lundqvist, Orsmond, Gomez & Park, 2012; Lunt & Curran, 2010; Walker, 2009). Återkoppling kan också ges både individuellt och till en grupp. Förmågan att förmedla en kvalitativ återkoppling är en del av den pedagogiska skickligheten, enligt Nicol, Thomson och Breslina (2014). Samtidigt saknas övergripande kunskap om hur lärare i högskolepedagogiska kurser problematiserar, tillämpar och analyserar återkoppling inom ramen för den pedagogiska utbildningen.

Syftet med denna nationella studie är att undersöka återkoppling som metod och innehåll i högskolepedagogiska kurser vid svenska lärosäten. *Hur används och behandlas återkoppling i praktik och teori i högskolepedagogiska kurser vid svenska lärosäten?*

Genom en webbaserad enkätundersökning till kursansvariga lärare besvaras frågor som rör skilda teman, former för återkopplingen, vem eller vilka som ger vilken typ av återkoppling dvs. lärare, examinatorer, men också kursdeltagare emellan. Slutligen ställs frågor om teoriansknytning används för att ge stöd för återkopplingen i de högskolepedagogiska kurserna, dvs. som ett innehåll för kursdeltagarnas eget arbete med återkoppling till sina studenter.

Resultatet kommer att visa fördelningen mellan formativa och summativa inslag samt möjliga upplägg. Kursansvariga lärares arbete med bedömning i högskolepedagogiska kurser varierar gällande arbetssätt och strategier. Här framkommer ytterligare utmaningar som behöver undersökas för att utveckla kursdeltagarnas pedagogiska skicklighet i sitt arbete med återkoppling till studenterna.

Referenser

Bevan, R., Badge, J., Cann, A., Willmott, C., & Scott, J. (2008). Seeing Eye-to-Eye? Staff and Student Views on Feedback. *Bioscience Education*, 12(1), 1-15. doi: 10.3108/beej.12.1

Crook, A., Mauchline, A., Maw, S., Lawson, C., Drinkwater, R., Lundqvist, K., . . . Park, J. (2012). The use of video technology for providing feedback to students: Can it enhance the feedback experience for staff and students? *Computers & Education*, 58(1), 386-396. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.025> .

Irons, A. (2008). Enhancing learning through formative assessment and feedback. Key guides for effective teaching in higher education. Abingdon, UK: Routledge.

Lunt, T., & Curran, J. (2010). 'Are you listening please?' The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 759–769.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090.

Nicol, D., Thomson, A. & Breslina, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441-456.

Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.

Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34, 67–78

FORMATIV BEDÖMNING – ETT UNDERSKATTAT PEDAGOGISKT VERKTYG?

Stefan Pålsson (stefan.palsson@it.uu.se)

Formativ bedömning brukar kort beskrivas som bedömning *för* lärande, i motsats till bedömning *av* lärande, så kallad summativ bedömning. Jag använder här genomgående "bedömning" som översättning av engelskans "assessment", även om assessment även innefattar både examination och utvärdering. Om formativ bedömning används på ett effektivt sätt är det starkt kopplat till begrepp som konstruktiv återkoppling, studentcentrerat lärande och kritiskt tänkande, dvs sådana aspekter som har visat sig främja lärande. Dessutom kan ett för stort fokus på summativ bedömning t ex leda att återkopplingen enbart uppfattas som ett sätt att förklara ett visst betyg snarare än att stödja lärandet (Price, Handley, Millar, O'Donovan 2010).

Vi vet från didaktisk forskning om effektiv bedömning att fokus bör ligga på bedömning *för* lärande, snarare än *av* lärande. Vidare att det brister när det gäller effektiv återkoppling, bl a beroende på ett för stort fokus på betygsättning. Det är dessutom ofta diffusa gränser mellan vad som är formativt respektive summativt, och det är vanligt med "överexamination" (se t ex Price, Carroll, O'Donovan, Rust 2011). Mina egna erfarenheter stämmer väl överens med den här beskrivningen. Exempel på detta är kontinuerlig examination, där moment i kursen examineras och betygsätts under kursens gång. Ett annat exempel är löpande inlämningsuppgifter där man får "poäng på tentan". Var finns de formativa momenten där studenterna kan göra fel (utan att det påverkar betyget), få återkoppling samt diskutera och värdera varandras olika lösningar?

Sessionens syfte är att utbyta erfarenheter och att initiera en diskussion kring våra former för bedömning inom högre utbildning, men också öka medvetenheten om dessa frågor. De frågeställningar som kommer att belysas och diskuteras är

- I vår egen verksamhet, ligger fokus på summativ bedömning och är det i så fall problematiskt?
- Har vi en i många fall diffus gräns mellan formativ och summativ bedömning?
- Finns det en tendens till överexamination (t ex genom kontinuerlig examination)?

Jag kommer också som en inledning presentera ett upplägg jag använt på en kurs höstterminen 2017 (på fysikkandidatprogrammet vid Uppsala universitet). Den grundläggande idén var att tydligt separera formativ bedömning från den summativa, och dessutom fokusera på den formativa genomgående i kursen. Det gav möjlighet till snabb återkoppling, ofta kompisåterkoppling, och diskussioner och värdering av olika typer av lösningar från studenternas sida. Mina erfarenheter och resultat från utvärdering av kursen visar att det finns stora fördelar att arbeta på detta sätt.

Målgruppen för sessionen är dels lärare som vill diskutera bedömning och som framför allt är intresserade av formativ bedömning, dels högskolepedagoger som vill diskutera och öka sina kunskaper om bedömning och hur man kan konkret kan använda detta pedagogiska verktyg.

Referenser

Price, Carroll, O'Donovan, Rust 2011: If I was going there I wouldn't start from here: a critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 36, No. 4.

Price, Handley, Millar, O'Donovan 2010: Feedback: all that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 35, No. 3.

MODULÄRA MIKROKURSER

Marcus Bjelkemyr (marcus.bjelkemyr@mdh.se)

Vi vill diskutera generella och modulära minikurser som erbjuds asynkront online. Kursmodulerna är tänkta att ta upp ämnen som är relevanta i många kurser eller sammanhang, exempel på typer av inkluderar:

- Delmoment i en befintlig kurs eller i en introduktion till ett program, t.ex. studieteknik eller källkritik.
- Fristående modul för internationella studenter och studenter som tagit sin grundexamen vid annat universitet, t.ex. MDHs lärplattform.
- Fristående modul ämnad för företag och organisationer vi samarbetar med i kursprojekt eller forskningsprojekt, t.ex. etik i forskning, en specifik forskningsmetod eller ett arbetssätt (i vårt fall skulle det kunna vara Design Thinking)

Det finns flera syftet med dessa kursmoduler: att göra utbildningen mer effektiv, mer tillgänglig och att skapa en samsyn mellan olika kurser. Syftet är dock inte att tvinga in alla lärare, kurser eller inriktningar.

På NU2018 kommer vi fokusera på två olika typer av kursmoduler, en riktad till studenter (kurs om plagiat) och en riktad till externa samverkansparter (både metod och ämne). Vi kommer främst diskutera de utmaningar som vi ställs inför:

- Kan och bör modulerna ge högskolepoäng?
- Hur bör modulerna utveckling och implementeras?
- Hur kan modulerna göras både generella och relevanta?
- Hur påverkas validiteten och interaktionen om de vi samverkar med är bättre inlästa på vår teori och våra metoder?

Diskussionsseminariet består av tre delar:

- En inledande presentation av våra idéer, syftet, utmaningar, dvs. egentligen det som beskrivits ovan. En kortare fördjupning av respektive utmaning presenteras av olika personer och dessa inkluderar referenser till litteratur och praktisk erfarenhet från MDH.
- Därefter delas samtliga deltagare in i mindre grupper för att diskutera utmaningarna. Varje grupp modereras av den som presenterat utmaningen.
- Slutligen samlas vi igen för att presentera gruppernas diskussion för alla deltagare.

Vårt syfte med diskussionen är dels att få en bättre förståelse kring vilka de faktiska utmaningarna är och vad vi eventuellt skulle kunna göra för att överbrygga dem, och dels diskutera om vi kan öka kvaliteten och effektiviteten i våra samproduktionsprojekt med hjälp av onlinekurser.

COLLABORATION AND THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE OPEN NETWORKED LEARNING COURSE

Lars Uhlin (lars.uhlin@ki.se),
Maria Kvarnström (maria.kvarnstrom@ki.se),
Lotta Åbjörnsson (lotta.abjornsson@ahu.lu.se),
Alastair Creelman (alastair.creelman@lnu.se),
Klas Karlgren (klas.karlgrén@ki.se)

Worklife today involves managing tasks and involve requirements on competencies which are typically not taught in higher education (The European Union, 2010). New types of competencies are needed, such as collaborative learning, cultural awareness, self-leadership and flexibility (Ilomäki, Lakkala & Kosonen, 2013). Pedagogical changes, to promote such competencies, have not been implemented as expected (Clarke & Clarke, 2009; Klusek & Bernstein, 2006; Tynjälä, 2008). Current research emphasizes the importance of collaboration among learners using digital technologies to a higher degree (Paavola, Lipponen et al. 2004, Paavola and Hakkarainen 2005, Paavola, Engeström et al. 2012).

Implementing changes in education involves challenges and dealing with preconceptions regarding technology-enhanced learning: (1) An idea that face-to-face learning is superior to online learning and that technology-enhanced learning only can be a second-best substitute. (2) Expectations that an online course means an individual pace of study overlooking the need for coordinating work with others. (3) The assumption that homogenous groups are preferable for learning.

Open Networked Learning (ONL) is a collaborative project between educational developers that explores how digital technologies can support, extend and provide new opportunities for educational development practices beyond institutional, disciplinary and geographical boundaries. The ONL course <https://opennetworkedlearning.wordpress.com> has developed as a response to a growing need to learn about online learning and collaboration. Exploring participants interactions in the ONL course has been investigated in a previous study (Saadatmand et. al 2017) and the aim of this study was to further investigate how students perceive how ONL supports the learning of collaborative knowledge-work competences.

Methods

The Contextual Knowledge Practices Questionnaire (CKP)(Muukkonen, Lakkala et al. submitted) instrument was used to let the participants self-assess how the ONL course supported the learning of collaborative knowledge-work competences. 244 course participants were approached of which 111 completed the web-based questionnaire during 2016-2017.

Findings and discussion

The ONL course is one example of how interprofessional, collaborative learning can be organized online. The results of the CKP showed that the participants rated the course highly on the seven scales of the instrument also compared to other courses, for example scores on interdisciplinary collaboration and communication as well as regarding learning to exploit technology. While there are persistent preconceptions about the limitations of online-learning, online learning can if carefully designed, support collaborative knowledge-work also when participants study only online and at a

distance. The CKP instrument shows that students consider the course to support the learning of generic competences regarding collaborative knowledge-work to a high degree. Our observations from organizing the ONL courses show that above-mentioned challenges can be managed in constructively and that online learning does not necessarily have to be a second best option for face-to-face learning on campus. A precondition is a continuous support from facilitators encouraging participants to reflect on learning experiences. In certain ways online-learning can have the possibility to support for coordination and collaboration more than traditional face-to-face learning as the technology itself can keep track of and highlight the efforts of individual participants.

References

- Clarke, T., & Clarke, E. (2009). Born digital? pedagogy and computer-assisted learning. *Education & Training*, 51(5-6), 395-407.
- European Union (2010). 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme'. *Official Journal of the European Union*, C 117.
- Klusek, L., & Bernstein, J. (2006). Information literacy skills for business careers: Matching skills to the workplace. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 11(4), 3-21.
- Muukkonen, H., M. Lakkala, P. Lahti-Nuuttila, L. Ilomäki, K. Karlgren and A. Toom (submitted). "Assessing development of collaborative knowledge work competences across higher education course contexts." *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Paavola, S., R. Engeström and K. Hakkarainen (2012). The Trialogical Approach as a New Form of Mediation. *Collaborative Knowledge Creation: Practices, Tools, and Concepts*. A. Moen, A. I. Mørch and S. Paavola. Oslo, Sense: 1-14.
- Paavola, S. and K. Hakkarainen (2005). "The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning." *Science and Education* 14(6): 535-557.
- Paavola, S., L. Lipponen and K. Hakkarainen (2004). "Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning." *Review of Educational Research* 74(4): 557-576.
- Saadatmand, M. L. Uhlin, M. Hedberg, L. Åbjörnsson and M. Kvarnström (2017) "Examining Learners' Interaction in an Open Online Course through the Community of Inquiry Framework" *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 20(1):61-79
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Review. Educational Research Review* 3, 130–154.

UPPLEVELSEBASERAT LÄRANDE

Ingrid Nordqvist (int@hig.se), Elisabeth Taube (elisabeth.taube@hig.se)

För alla akademiska yrkesutbildningar är frågan om hur teori och praktik kan samverka i utbildningen central. I det fall som vi ska berätta om här, är syftet att erbjuda studenterna en upplevelse av konkreta yrkesrelaterade situationer genom att skapa dessa i den högskoleförlagda delen. Upplevelsebaserat lärande kan komplettera teoretiska studier och fungera meningsskapande för den blivande yrkesgruppen (Larsson, 2012). I forumteaterns form mötte blivande ämneslärare gymnasieelever för att genomföra betygssamtal. Den fråga som ställs är om gestaltningen av betygssamtal kan ge studenterna en ökad förståelse för de teoretiska studierna samtidigt som studenterna får en konkret erfarenhet av en viktig uppgift i yrket.

Tjugo ämneslärarstudenter mötte sexton gymnasieelever från det estetiska programmet med teaterinriktning. Eleverna hade i uppdrag att agera olika karaktärer med skilda reaktioner på betygssamtal. Detta ingick som en del av elevernas utbildning i improvisation i gymnasiekursen Sceniskt karaktärsarbete. De blivande lärarna fick bemöta gråtande elever, aggressiva provokationer och ömmande familjefall och hade som mål att genomföra betygssamtalet inom fem minuter. Genom att frysa situationen kunde lärarstudenten rådfråga publiken. De övriga studenterna utgick från litteraturen för att kommentera och ge förslag medan eleverna tipsade från elevperspektiv. Efter varje scen, eller "betygssamtal", analyserades situationen gemensamt där både studenter, elever och lärare deltog. Lärarna var både teaterläraren från gymnasiet och högskoleläraren. Studenterna fick efter forumspelet utvärdera både muntligt och skriftligt tillsammans med högskoleläraren.

Lärarstudenternas spontana reaktion var positiv. De fick bekanta sig med en realistisk situation och fick därigenom ökad förståelse för hur deras egna reaktioner påverkar andra. Studenterna fick vidare möta ett upplevelsebaserat lärande som de kunde relatera till kurslitteraturen om betyg och bedömning. Studenter upplever ofta ett gap mellan litteraturen och den verklighet de sedan möter i arbetslivet (Lindgren & Morberg, 2012). Den här formen av undervisning kan motverka en upplevd uppdelning mellan teori och praktik. John Dewey beskriver hur människor formas av erfarenheter och vikten av "learning-by-doing". I övningen lär sig studenterna just genom att utföra handlingen och sedan diskutera vad som hände. Efter övningen hävdade studenterna att de bättre kunde spegla och verbalisera varandras styrkor och tillkortakommanden och på så vis stötta varandra i kunskapsprocessen. "Ett gram erfarenhet är bättre än ett ton teori" menar Dewey (1999, s. 188). För att erfarenheten ska bli bestående krävs dock både reflektion och att den sätts in i ett sammanhang. Det är handlingen och dess relation till bedömningen av dess konsekvenser som tillsammans skapar en erfarenhet.

De direkta positiva effekterna synes alltså uppenbara. Det finns emellertid också utmaningar med upplevelsebaserat lärande. Studenternas självbild påverkas. Hur kan det uppföljande samtalet struktureras för att stärka studenternas självbild och lärande? Verksamhetsförlagd utbildning förekommer frekvent i utbildningssystemet. I vilken utsträckning kan och bör samarbetet med arbetsplatser utnyttjas för upplevelsebaserad undervisning där kontrollen över situationen ändå förblir högskolans?

Referenser

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Larsson, H. (2012). De mätbara kunskaperna – och de omätbara. Om upplevelsebaserat lärande i högre utbildning. I Fransson, G. & Hammarström, H. (Red.) (2012) *I mötet mellan vetenskap och lärande – 13 högskolepedagogiska utmaningar*. Högskolan i Gävle: Lärarutbildningens skriftserie Nr 6.

Lindgren, U & Morberg, Å. (2012). *Introduktionsåret: vägledning för mentorer och lärare*. Stockholm: Norstedt.

HUR VI I HÖGRE MUSIKUTBILDNING FÖRHÅLLER OSS TILL LIKHETER OCH SKILLNADER MELLAN ARTISTER, MUSIKER OCH MUSIKPRODUCENTER

Jan-Olof Gullö (jan-olof.gullo@kmh.se)

Det ökande intresset för att studera populärmusik och musikproduktion i svensk högre utbildning är bakgrunden till denna studie. Tidigare forskning visar att den framgångsrika svenska musikexporten är en bidragande orsak till detta. Men tidigare studier indikerar även att många av de studenter som är intresserade av musikutbildning främst siktar på en karriär som artist eller upphovsman inom populärmusik. För universiteten och högskolorna är detta ett problem eftersom den utbildning som erbjuds, i de flesta fall, förväntas leda till arbete som yrkesmusiker inom konstmusikaliska genrer eller som musiklärare. En konsekvens av detta är att det är högt söktryck till de utbildningar i musikproduktion som finns vid flera av våra lärosäten.

Vår studie visar dock att förhållandevis lite av innehållet i den högre musikutbildningen är inriktad på att utveckla talanger till fullfjädrade artister, inte ens i musikproduktionsutbildningarna. Det går alltså att alltså identifiera ett gap mellan vad som erbjuds och vad många studenter nog helst önskar. Ett annat problem är att många av lärarna i högre musikutbildning ofta har mycket begränsad erfarenhet som artister, men däremot har en bra och lång erfarenhet som yrkesmusiker. Detta kan leda till att studenter i högre musikutbildning snarare utvecklar färdigheter som yrkesmusiker än som artister. Ett liknande problematik har vi identifierat i musikproducentutbildning där många av dem som undervisar snarare har professionell erfarenhet som ljudtekniker än som musikproducent.

För att skapa ny kunskap om dessa problem och med syfte att bidra till att utveckla den högre utbildningen i musik samlar vi i detta projekt in mångsidiga data genom intervjuer med nyckelaktörer inom den svenska musikbranschen: artister, musiker och musikproducenter. Ett viktigt syfte är att identifiera kärnegenskaper och viktiga skillnader mellan dessa yrkesgrupper. Även observationsstudier ingår i detta pågående projekt. Ett delsyfte är även att jämföra erfarenheter från studenters uppfattningar i högre musikutbildning med studenters syn på framtida karriärer i andra populära utbildningar som t ex journalistutbildning.

Vår målsättning med att presentera valda delar av undersökningens resultat vid NU2018 är att bidra till samtalet om det akademiska lärarskapet och fokusera på några av de särskilda utmaningar som vi har identifierat i den högre musikutbildningen rörande den ovan beskrivna målkonflikten. Den huvudsakliga målgruppen för vår presentation är de som är intresserade av utbildning som sker på konstnärlig grund samt andra med intresse för problematiken att vi i högre utbildning kanske inte alltid erbjuder vad studenterna helst önskar.

ÖKAD FORMATIV FEEDBACK GENOM STUDENTRÄTTNING AV TENTOR

Olle Hage (olle.hage@ltu.se)

Nationalekonomiutbildningen vid Luleå tekniska universitet var en av två nationalekonomi-utbildningar som fick betyget "Mycket hög kvalitet" vid Högskoleverkets senaste kvalitetsutvärdering (2012). Ett viktigt skäl till detta är att vi bedrivit ett långsiktigt arbete med att utveckla våra kurser med ökad studerandeaktivitet och genom att ge kontinuerlig återkoppling under våra kurser, det Biggs och Tang (2011) kallar formativ feedback.

Den formativa återkopplingen på våra introduktionskurser (30 hp) – som har cirka 200 studenter – sker genom regelbundna seminarium (1,5 hp) samt regelbundna själv rättande små prov. Slutbetyget på kursen avgörs dock av den avslutande skriftliga salstentan (6hp). Det finns fördelar med denna examinationsform, till exempel; a) den upplevs rättvis, b) den tillförsäkrar att vi examinerar den enskilda individen, c) den är relativt kostnadseffektiv vid många studenter. Vi inser dock att denna form också har svagheter. Framförallt ger den normalt endast summativ feedback. Enligt Ramsden (2003) är det den aktivitet som bidrar minst till studenternas lärande. Tentarättningen tar mycket riktigt lång tid och när den äntligen kommer läser studenterna andra kurser och är av naturliga skäl inte speciellt mottaglig till feedback. Detta känns onekligen trist att ett sådant centralt moment i kurserna inte ger studenterna bättre återkoppling. Detta fick mig att börja fundera om det inte gick att organisera den traditionella tentan så att den också ger formativ återkoppling genom att låta studenterna rättar sina egna tentor. Det fanns också en förhoppning att själv rättningen skulle kunna minska lärarens arbetsbelastning.

Själv rättningen utformades enligt Trowald (1997). Denna form av själv rättning innebär att studenten får en kopia av sina egna tentasvar efter att tentan är skriven. Studenterna har sedan tre dagar på sig att värdera sina egna svar samt sätta poäng på dessa. Till sin hjälp har studenterna inga lösningsförslag men däremot får de en kriterielista som påtalar vad de bör tänka på vid självvärderingen. Studenterna ska också komplettera sina svar så att de blir "perfekta". Studenter som lyckas med det kan få ett högre betyg. Självfallet rättar även läraren tentorna och det slutliga betyget blir en sammanvägning av lärarens rättning, studentens självvärdering och komplettering.

Av de 163 studenter som skrev tentan så valde 141 studenter att både göra den frivilliga självvärderingen och kompletteringen. När det gäller självvärdering låg studenterna relativt nära lärarnas bedömning (34,4 poäng jämfört med 32,1 poäng av 50 möjliga). 86 studenter bedömdes ha gjort en bra eller lysande komplettering. 20 studenter med betyget U höjde sitt slutbetyg till G och 17 studenter med betyget G höjde sitt slutbetyg till VG. Några slutsatser från detta är att genomströmningen ökade med cirka 10 % och att åtminstone för ungefär hälften av studenterna gav denna skriftliga tentamen en formativ feedback. Vilket också bekräftas med samtal med studenter. Dessa samtal indikerar också att studenterna får en ökad förståelse för lärarens arbetssituation. Försöket visar också att lärarens rättningstid av tentan kan minska men å andra sidan tillkommer andra moment samtidigt finns administrativa hinder för denna typ av examination. Min presentation kommer framförallt att handla om att fördjupa diskussionen om organiserandet av samt resultaten från studenträttningen.

Referenser

Biggs, J and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4 ed.). Maidenhead: Open University Press.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2 ed.). London: RoutledgeFalmer.

Trowald, N. (1997). *Råd och idéer för examination inom högskolan*. Stockholm: Högskoleverket.

SAMVERKAN MELLAN LÄROSÄTEN FÖR HÖGSKOLEPEDAGOGISK UTVECKLING - FÖRUTSÄTTNINGAR, MÖJLIGHETER OCH HINDER

Lars Uhlin (lars.uhlin@liu.se),
Niklas Brinkfeldt (nbr@du.se)

Pedagogiska utvecklare arbetar ständigt med utvecklingsprocesser och förändringsarbeten, där samverkan utgör en central och naturlig del. Samverkan tar i dagsläget oftast sin utgångspunkt i de nätverk vi själva har och är aktiva inom vilket utgör ett viktigt stöd i arbetet. Men det skulle också i högre grad kunna inkludera organisatoriska enheter som arbetar med högskolepedagogik vid respektive lärosäte och inte enbart individer inom dessa enheter. Idag utvecklas och genomförs liknande högskolepedagogisk verksamhet vid varje enskilt lärosäte. Ökad samverkan skulle kunna innebära gemensam utveckling och genomförande av aktiviteter, kurser, projekt mm, men även utveckling av gemensamma strategier för arbete med högskolepedagogisk utveckling inom våra lärosäten.

Fördelarna med samverkan inom utveckling känns uppenbara; såsom resursanvändning, kompletterande kompetenser och perspektiv samtidigt som den digitala utvecklingen möjliggör ökad grad av samverkan och kollaboration. Det finns också många incitament för ökad samverkan, kollaboration och öppenhet som rör synen på lärande och behov av kompetenser för hållbar utveckling i en allt mer digitaliserad och komplex värld (Redecker, 2017; Wiek et.al., 2011; Siemens, 2005; Arjen & Jickling, 2002). Ibland uttrycks också olika farhågor med samarbete över organisatoriska gränser, såsom att kritik mot det egna ståndpunkterna och mot eventuella brister, men det kan även finnas en rädsla för att andra ska kopiera den egna modellen. I det senare ses kunskaperna snarare som affärshemligheter än kunskaper värda att sprida. I en tid då öppna lärresurser och Creative Commons används i allt högre grad, borde detta snarare ses som en styrka i ökat samarbete. Ökad öppenhet och samverkan mellan lärosäten (och ibland inom) kan ibland upplevas gå stick i stäv med många traditioner inom den akademiska kulturen. Det förstärks dessutom av ett antal strukturella och kulturella skillnader inom fältet för högskolepedagogisk utveckling.

Vi kan se att det finns flera goda exempel och beprövade erfarenheter inom högskolepedagogiska fältet där samverkan mellan lärosäten varit centralt, såsom t.ex. kurserna *Strategisk pedagogisk utveckling* och *Open Network Learning*. Mot bakgrund av många års erfarenhet som pedagogiska utvecklare och aktivt arbete i både nationella och internationella nätverk, vill vi diskutera hur vi på olika sätt skulle kunna öka graden av samverkan både mellan olika nätverk och olika lärosäten.

- Vilka initiativ eller befintliga samarbeten finns idag?
- Vilka möjligheter till ytterligare samverkan finns inom det högskolepedagogiska fältet och hur skulle detta kunna iscensättas?
- Vilka hinder och begränsningar ser vi som kan motverka samverkan?

Referenser

Arjen, W. & Jickling, B. (2002). Sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 3, No. 3, 221-232.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1.

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, vol. 6, no. 2, pp. 203–218.

DIGITAL TENTAMEN SOM KUNSKAPSKONTROLL

Dan Paulin (dan.paulin@chalmers.se)

Under de senaste åren har fenomenet "digital tentamen"[1] introducerats inom högre utbildning i Sverige. Enstaka lärosäten har påbörjat tester och partiell implementation av system för digital tentamen, men många fler har visat intresse för att inkorporera digitala examinationssystem bland befintliga examinationsmetoder.

Under 2014-2015 pågick ett projekt inom SUNET Inkubator som bl a utmynnade en webinarserie där lärosäten delade erfarenheter kring digital tentamen, samt ett omfattande underlag för upphandling och implementation av digitala salstentamenssystem (Brenner och Sandström, 2015). Utöver detta referensarbete har åtta studier presenterats på svenska avseende digital tentamen enligt Google Scholar. Av dessa studier fokuserar tre på tekniska aspekter (Larsson & Matsson, 2015; Krupalija, 2016; Wilhelmsson, 2017), två på lärares syn på digitala verktyg (Erenrot Blücher & Danieli, 2014; Stareborn, 2014), en på förberedelser och genomförande av digital tentamen (Palm & Fahlgren, 2015), och två på studenternas upplevda nytta (Nolte och Niklasson, 2016; Palm & Fahlgren, 2016). Fenomenet anses därför vara understuderat i svensk kontext, och det finns ett behov av att utveckla den pedagogiska diskussionen inom området.

I denna artikel presenteras erfarenheter från införandet av digital tentamen på Chalmers tekniska högskola i Göteborg under perioden 2015-2017 med särskilt fokus på studenternas upplevelser.

Frågeställningen som behandlas är: Hur upplever studenterna att deras möjligheter att uttrycka inhämtad kunskap förändras när digital tentamen används, istället för traditionell skriftlig tentamen?

För att belysa frågeställningen har empiriskt underlag inhämtats med hjälp av studentenkäter kopplade till sex olika kurstillfällen (totalt antal registrerade studenter: 240), samt en workshop där studenters erfarenheter av digital tentamen samlades in.

Resultaten analyseras med utgångspunkt från tidigare studier avseende summativ bedömning med hjälp av tekniska hjälpmedel (bl a Hillier och Fluck, 2015), och faktorer som påverkar kunskapsdelning (bl a Paulin och Winroth, 2013; Paulin, 2013).

Preliminära slutsatser indikerar att:

- Möjligheterna att uttrycka svar på essäfrågor på ett klart och koncist sätt upplevs som större, framför allt eftersom tröskeln att redigera ett påbörjat svar upplevs som betydligt lägre.
- Flera av studenterna uttrycker att då de är snabbare då de skriver på dator, än när de skriver för hand, är skrivandet mer i fas med tänkandet vilket leder till de inte glömmer bort en del av svarsresonemangen p g a tiden det tar att skriva svaren.
- Ett fåtal studenter nämner även den skrivna textens bättre utseende som något positivt för den förväntade bedömningen av svaret. De ansåg att de hade en bättre chans att bli rättvist bedömda då texten såg bättre ut.

Resultat från de inledande delarna av den aktuella studien har presenterats på ICTHE '16 (Paulin, 2016; Paulin & Suneson, 2016), och tidigare studier relaterat till digital tentamen har presenterats på KUL2014 (Paulin, 2014).

Referenser

- Brenner, M. & Sandström, H. (2015). Datoriserad tentamen: SUNET-inkubator slutrapport, SUNET Inkubator. Stockholm.
- Erenrot Blücher, N. & Danieli, A. (2014). En analog spelare i en digital värld?: En studie om användningen av digitala verktyg på Södertörns högskola. Kandidatuppsats, Institutionen för naturvetenskap, miljö och teknik, Södertörns högskola, Huddinge.
- Hillier, M. & Fluck, A. (2015). A pedagogical end game for exams: a look 10 years into the future of high stakes assessment, In T. Reiners, B. R. von Konsky, D. Gibson, V. Chang, L. Irving, & Clarke, K. (Eds.), Globally connected, digitally enabled. In proceedings ASCILITE, Perth, Australia, 29 Nov – 2 Dec, pp. 463-470.
- Krupalija, A. (2016). DigiExam Cross Platform-Klient: Cross platform-klient för att göra digitala prov. Kandidatuppsats, Institutionen för matematik och datavetenskap, Karlstads universitet, Karlstad.
- Larsson, A. & Matsson, C. P. (2015). Digital tentamen på läsplattor. Kandidatuppsats, Institutionen för matematik och datavetenskap, Karlstads universitet, Karlstad.
- Nolte, M. & Niklasson, T. (2016). Digital salstentamen – Ett IT-stöd i den högre utbildningen, Kandidatuppsats, Institutionen för informatik, Lunds universitet, Lund.
- Palm, T. & Fahlgren, J. (2015). Försök med E-tentamen – Digitalisering av skriftlig examination, Rapport, Institutionen för informatik och media, Uppsala universitet, Uppsala.
- Palm, T. & Fahlgren, J. (2016). Akademisk kunskapskontroll med E-tentamen och reflexioner kring Ebbinghaus glömskekurva, Rapport, Institutionen för informatik och media, Uppsala universitet, Uppsala.
- Paulin, D. (2013). Knowledge Dissemination in Multinational Corporations. Doktorsavhandling, Chalmers tekniska högskola, Göteborg.
- Paulin, D. (2014). Teaching Project Management over the Web. Presenterad på KUL2014 (Konferens för Utbildning och Lärande), 15 jan 2014, Chalmers tekniska högskola, Göteborg, Sverige.
- Paulin, D. (2016). Global Technology Challenges - Swedish Perspective. Presenterad på 2nd International Conference on Technology in Higher Education. 1-4 jun 2016, Marrakech, Marocko.
- Paulin, D. & Suneson, K. (2016). The Introduction of Digital Exams – Experiences from a pilot study. Presenterad på 2nd International Conference on Technology in Higher Education. 1-4 jun 2016, Marrakech, Marocko.
- Paulin, D. & Winroth, M. (2013). Facilitators, Inhibitors, and Obstacles – A Refined Categorization Regarding Barriers for Knowledge Transfer, Sharing, and Flow. In proceedings from 10th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management, and Organizational Learning (ICICKM 2013), 24-25 Okt 2013, Washington DC, USA.
- Stareborn, O. (2014). Datorbaserad examination: En studie om användarhinder och systemacceptans bland lärare. Masteruppsats, Företagsekonomiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala.
- Wilhelmsson, J. (2017). esTracer App: En digital lösning för att genomföra tentamen med koppling mot ett webbaserat e-learningssystem. Examensarbete, Högskolan i Halmstad, Halmstad.

[1] Med begreppet digital tentamen avses här ett skriftligt prov av studentens inhämtade kunskap (summativ bedömning) efter avslutad kurs. Begreppsapparaten är ännu inte entydig och andra uttryck som används för samma begrepp är t ex "datoriserad tentamen" (Brenner och Sandström, 2015) "digital salstentamen" (Nolte och Niklasson, 2016), och "e-tentamen" (Palm och Fahlgren, 2016), "high stakes e-assessment" (Hillier och Fluck, 2015).

DELADE PROCESSER OCH RESULTAT VID UTVÄRDERING AV DIGITALA VERKTYG

Niklas Brinkfeldt (nbr@du.se),
Minette Henriksson (minette.henriksson@gu.se)

Digitala verktyg som en del av lärande och undervisning blir allt vanligare. Något som många lärosäten funderar över är hur lärarens digitala verktygslåda ska se ut, hur ser behovet ut vilka möjligheter finns och vilka verktyg är bra i förhållande till lärarens pedagogiska idé? Hur lärosätena utvärderar olika alternativa verktyg och användningsområden varierar stort, inte minst ifråga om hur strukturerad denna typ av utvärdering är. Alla lärosäten genomför någon form av utvärdering av sådana verktyg men sällan eller aldrig delar vi med oss av vad vi kommit fram till.

Storleken på dessa utvärderingar varierar, från små enkla tester till stora pilotprojekt. Även utgångspunkter för testerna kan variera, men har oftast antingen en teknisk eller en pedagogisk utgångspunkt för att sedan närma sig den andra. Inför initiering av nya tester sonderar vi ofta om det gjorts liknande utvärderingar, då med utgångspunkten i vad vi känner till eller vilka vi känner. Även om det finns möjligheter att fråga kollegor vid andra lärosäten är denna arbetsform väldigt personberoende. Det vore önskvärt att öppna upp informationsspridning inom denna typ av verksamhet för att möjliggöra en dialog, med målet att hitta former för att sprida kunskap och de erfarenheter vi samlar på oss inom området.

Initiativet till GEER (Global Edtech Evaluation Repository) togs i ett samarbete mellan Umeå universitet och Indiana University. Idén är att samla alla goda initiativ som görs när det kommer till utvärdering av digitala verktyg inom högre utbildning globalt. Som en del av detta projekt vill vi initiera och även få det svenska samarbetet att rulla, som ett första steg i ett större samarbete. Utgångspunkten är att sprida både erfarenheter om hur vi arbetar med dessa frågor på våra lärosäten och vilka resultat vi har av utvärderingarna.

Tanken är att skapa ett forum för att dela hur våra olika processer för utvärderingar ser ut, hur vi utformat mätverktyg (exempelvis mallar, styrdokument och dylikt) samt resultaten, där det som är mest avgörande är vilka som är med i samtalet kring detta. En förtydligad process för denna typ av utvärdering bidrar till effektivare utvärderingar på enskilda lärosäten med bättre möjligheter att jämföra olika utvärderingar, då exempelvis frågor om tekniska och legala risker tydligare kan behandlas och fokus istället ligga på den pedagogiska nyttan av verktygen (ex. system, program eller app) .

Syftet med sessionen är att diskutera hur olika lärosäten arbetar med dessa frågor idag och vilka som är intresserade av att bidra till att bygga upp denna typ av samarbete. Deltagarna får gärna vara förberedda på att dela hur de idag arbetar med dessa frågor och tankar, kring hur de tror att deras egen verksamhet kan komma att utvecklas.

De tre huvudsakliga frågorna för denna diskussion är:

- Hur arbetar ni med utvärdering av digitala verktyg i dag? (process, verktyg och resultat)
- Hur tänker ni framåt när det gäller utvärdering av digitala verktyg?
- Hur skulle ni vilja vara med och bidra till ett gemensamt initiativ inom detta område?

HUR KAN MAN ANVÄNDA INSPELADE FÖRELÄSNINGAR, DIALOGSAMTAL SAMT KONTRAKT SOM GRUND FÖR BÄTTRE GRUPPARBETEN?

Annika Göran Rodell (annika.goran-rodell@oru.se)

På RHS (Restaurang- och hotellhögskolan) vid Örebro universitet undervisas i ämnet Måltidskunskap och värdskap som kombinerar vetenskap, hantverk och estetik. Kursen Estetisk gestaltning (7,5 hp) är upplagd som en designprocess där studenterna tar fram ett koncept för gestaltning av ett måltidsevenemang. Utifrån en uppdragsbeskrivning gör studenterna först en research för att sedan arbeta med konceptutveckling, framtagande av ett slutligt koncept samt införsäljning av det samma. I kursen delas de ca. 90 programstudenterna in i programöverskridande grupper om fem personer i varje grupp.

Kursen gavs för nionde gången under februari/mars 2018 och något som blivit tydligt under årens lopp är vikten av att medvetet arbeta med att stärka en bra gruppdynamik. Speciellt som detta är en intensiv fem veckor lång kurs med många olika moment. Därför har vi de sista två åren arbetat med att lägga upp två inspelade föreläsningar som berör gruppdynamik och konstruktiv feedback på vår lärplattform Blackboard. Studenterna har sedan ett obligatoriskt moment i slutet på den inledande veckan där fyra grupper i taget möts för att i dialog samtala om innehållet i filmerna samt gruppsvis utforma ett gemensamt kontrakt för hur man ska arbeta tillsammans under kursen.

Den första filmen tar upp relationskompetens, om att förstå något mer om det egna perspektivet, den andres perspektiv och den kontext där kommunikationen äger rum (Røkenes och Hansen). Föreläsningen ger även en introduktion till Susan Wheelans (2013) modell för grupputveckling. Den andra filmen tar upp tre psykologiska behov att tänka på när man arbetar i grupp; autonomi, kompetens samt känslan av tillhörighet (Fowler, 2017). Den introducerar även begrepp som jag-budskap och du-budskap samt feedbacktrappan (Hilmarsson, 2012). Slutligen introduceras även det så kallade Joharis fönster (Luft & Ingham, 1955), en psykologisk kommunikationsmodell som utvecklades i studier av gruppdynamik.

Vid det obligatoriska dialogsamtalet samtalande studenterna sedan två och två om de bägge filmerna utifrån frågor som: Var kände du igen dig? Vad överraskade? Var kände du motstånd? Varje par delade sedan med sig vad de talat om till den stora gruppen. Med dessa samtal som utgångspunkt skrev grupperna sedan sina kontrakt. I själva kontraktskrivandet hade de hjälp av ett underlag för gruppkontrakt (Hammar Chiriac & Hempel, 2013) som synliggjorde vanliga frågeställningar som kan ge upphov till konflikter i en grupp.

Att arbeta på detta sätt har givit oss och studenterna ett gemensamt språk att tala om grupprocess och eventuella problem och frågeställningar som dyker upp under vägen. Kontraktet är ett viktigt dokument att ha som underlag för samtal med en grupp som inte fungerar. Vi samtalar om vikten av att våga ta upp sånt som inte fungerar på ett tidigt stadium, om att främja modet att våga berätta vad man är bra på eller känner sig osäker på, att visa sätt att ge feedback som är konstruktiv och som handlar om att främja relationen istället för att vara kritisk och dömande. Allt detta ger incitament för mer dynamiska grupparbeten.

Referenser

Fowler, Susan (2017). *Why Motivation People Doesn't Work...and What Does: The new Science of Leading, Energizing and Engaging*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Hammar Chiriac, Eva, Hempel, Anders (red) (2013). *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Hilmarsson, Thòr Hilmar (2013). *Samtalet med känslomässig intelligens*. Lund: Studentlitteratur.

Luft, Joseph and Ingham, Harrington. (1955). *The Johari Window: a graphic model for interpersonal relations*. University of California Western Training Lab.

Røkenes, Odd Harald & Hanssen, Per-Halvard (2016). *Bära eller brista: Kommunikationer och relationer i arbetet med människor*. Gleerups Utbildnings AB.

Wheelan, Susan, A. (2013). *Att skapa effektiva team: en handledning för ledare och medlemmar*. Lund: Studentlitteratur.

PEDAGOGISK MERITERING OCH PEDAGOGISK KARRIÄRSTEGE UTIFRÅN ETT AKADEMISKT LÄRARSKAP

Jessica Lindblom (jessica.lindblom@his.se),
Anita Kjellström (anita.kjellstrom@his.se)

Det är allmänt vedertaget att högre utbildning har flera olika syften, bland annat att förbereda studenterna för ett aktivt medborgarskap, framtida yrkesliv, anställningsbarhet samt bidra till personlig utveckling. För att kunna nå upp till dessa syften behöver det finnas en pedagogisk praktik inom högre utbildning som främjar ett vetenskapligt förhållningssätt till studenternas lärande. Från ett studentperspektiv driver Sveriges förenade studentkårer (SFS) [1] ett arbete för att främja förutsättningar för en god undervisning vid högskolestudier. Ett sätt att främja det systematiska kvalitetsarbetet är att fokusera på pedagogisk meritering av lärare. I arbetet med att revidera samt vidareutveckla innehållet i och processerna för pedagogisk meritering vid lärosätet har utgångspunkten varit att meritera engagerade, kunniga och ämneskompetenta lärare med hänsyn till lärargärningens olika möjligheter och begränsningar för att bedriva ett systematiskt kvalitetsutvecklingsarbete. Det övergripande syftet för lärosätets modell för pedagogisk karriärsteg är att bidra till den excellenta lärmiljön genom kvalitetsdrivande högskolepedagogiska processer i högre utbildning. Målet med den pedagogiska karriärstegen är att kompetensutveckla och bedöma ämneskunniga lärares skicklighet i att bedriva pedagogisk verksamhet i praktiken. Detta kan exempelvis ske genom att stimulera lärare att utveckla en hög pedagogisk kompetens, stimulera lärosätet och institutionerna att skapa goda förutsättningar för pedagogisk utveckling samt uppmärksamma och premiera hög högskolepedagogisk kompetens hos undervisande personal. Motiveringen till att utgå ifrån begreppet akademiskt lärarskap (eng. Scholarship of Teaching and Learning [2], SoTL) för den reviderade pedagogiska karriärstegen är att den är i linje med Sveriges universitets- och högskoleförbunds (SUHF:s) uppdaterade rekommendation [3] om mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande (Rek 2016:1).

I vårt bidrag åskådliggörs det akademiska lärarskapet utifrån ett högskoleperspektiv, med utgångspunkt i processen att revidera och förankra synen på pedagogisk meritering och den pedagogiska karriärstegen vid lärosätet. I styrdokumentet "Riktlinjer för pedagogisk karriärsteg vid Högskolan i Skövde" (Dnr HS 2017/405) [4] beskrivs begreppet akademiskt lärarskap som "... att ha ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskap och kunskapsbildning och vad det innebär att vara lärare i högre utbildning. Det akademiska lärarskapet innebär en kvalitetsdrivande strategi där läraren reflekterar över och argumenterar för sin lärargärning i ett kontinuerligt utvecklingsarbete. Ett akademiskt lärarskap innefattar förutom skicklighet i undervisning och handledning även inslag av pedagogisk kritisk självreflektion". Som ett resultat av det genomförda reviderings- och utvecklingsarbetet har exempelvis begreppet akademiskt lärarskap introducerats i lärosätets utvecklingsplan 2017-2022 [5] samt att ett råd för högskolepedagogisk meritering har inrättats. Vi kommer att beskriva vår utvecklings- och revideringsprocess och beskriva de möjligheter och utmaningar som vi stött på i olika sammanhang under resans gång med att förankra begreppet akademiskt lärarskap i organisationen. Dessutom diskuterar vi våra förväntningar och farhågor under det pågående och framtida arbetet. Vi hoppas att inspirera andra lärosäten som planerar att inrätta någon form av pedagogisk meritering utifrån ett akademiskt lärarskap.

Referenser

[1] <https://www.sfs.se/publikation/agenda-pedagogik>

[2] Kreber, C. (2002). "Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching." *Innovative Higher Education*, 27(1), pp. 5-23.

[3] REK 2016-1 Mål för behörighetsgivande högskolepedagogisk utbildning samt ömsesidigt erkännande.

Tillgänglig på: [http://www.suhf.se/BinaryLoader.axd?OwnerID=f66b107a-bb35-44b1-a4bd-98518d2d6950&OwnerType=0&PropertyName=EmbeddedFile_1937ad3d-3d25-4e4d-8dc5-9c490b27432e&FileName=REK+2016-](http://www.suhf.se/BinaryLoader.axd?OwnerID=f66b107a-bb35-44b1-a4bd-98518d2d6950&OwnerType=0&PropertyName=EmbeddedFile_1937ad3d-3d25-4e4d-8dc5-9c490b27432e&FileName=REK+2016-1+Om+beh%c3%b6righetsgivande+h%c3%b6gskolepedagogisk+utbildning_Dnr+024-16.pdf&Attachment=True)

[1+Om+beh%c3%b6righetsgivande+h%c3%b6gskolepedagogisk+utbildning_Dnr+024-16.pdf&Attachment=True](http://www.suhf.se/BinaryLoader.axd?OwnerID=f66b107a-bb35-44b1-a4bd-98518d2d6950&OwnerType=0&PropertyName=EmbeddedFile_1937ad3d-3d25-4e4d-8dc5-9c490b27432e&FileName=REK+2016-1+Om+beh%c3%b6righetsgivande+h%c3%b6gskolepedagogisk+utbildning_Dnr+024-16.pdf&Attachment=True)

[4]

http://www.his.se/Policies/Forskning_utbildning_forskningsniva/Riktlinjer%20pedagogisk%20meritering%20-%20beslutad.pdf

[5] http://www.his.se/Policies/StrategierKvalitetOrganisation/utvecklingsplan_for_his_2017_2022.pdf

INTERAKTIVA PASS FÖR STORA KURSER MED BETONING PÅ KONCEPTUELL FÖRSTÅELSE, KUNSKAPSTILLÄMPNING OCH PROBLEMLÖSNING

Felix Ho (felix.ho@kemi.uu.se), Maja Elmgren (maja.elmgren@kemi.uu.se)

Många studenter på grundkurser i tekniska och naturvetenskapliga utbildningar har svårt att tillämpa sina kunskaper på nya problem och förklara samt motivera sina resonemang på ett logiskt, fullständigt och vetenskapligt sätt. Våra egna erfarenheter som lärare tyder på att det ofta är bristen på konceptuell förståelse som gör att studenter inte kan identifiera eller förstå vad som efterfrågas, ställer upp felaktiga eller olämpliga lösningar och kommer fram till fel eller till och med ofysikaliska svar utan att inse detta. Ämnesdidaktisk forskning har visat att experter och noviser inom natur- och ingenjörsvetenskap tar sig an problemlösning på markant olika sätt [1]. Experter med sin välorganiserade och välutvecklade kunskapsbank och mentala modeller inom ämnet har förmågan att analysera och se den djupare strukturen i det aktuella problemet för att kunna välja den mest effektiva Lösningstrategin. Noviser har i stället en tendens att lägga fokus på olika ytliga, kanske irrelevanta och vilseledande aspekter av problembeskrivningen, att lära sig algoritmer för att lösa typproblem och ibland jobba "baklänges" genom att leta efter formler med "rätta" parametrar utan att ha förståelse eller överblick av uppgiften [2-3]. Men med tanke på de många standardartade typexempel som studenter i dagsläget tränar på att lösa, är situationen förståelig även om den är beklaglig.

För att hjälpa studenter att flytta fokus från svaret till resonemanget i problemet lösning, samt utveckla sin konceptuella förståelse och förmåga att använda begrepp och principer för att lösa nya problem, har vi utvecklat interaktiva undervisningspass som kan användas i en vanlig föreläsningssal på större kurser med över 100 studenter. Passet går ut på att studenter under flera omgångar presenteras beskrivningar av fenomen och företeelser hämtade från vardagen och angränsande vetenskapliga discipliner, tillsammans med frågor som fokuserar på att analysera och förklara fenomenet. Studenter diskuterar i smågrupper och skickar in sina svar via ett nätbaserat mentometersystem med bl. a. fritextssvarsfunktionalitet. Efterföljande lärarledda diskussioner gav möjligheten att lägga fokus på att diskutera och ge direkt återkoppling på studenternas resonemang och analys, och inte bara ge de "korrekta" svaren till frågorna. Forskningen har redan visat att studentaktiva undervisningsmetoder kan leda till bättre inlärning och studieresultat [4]. Dessutom är ett format med formativ återkoppling som kan användas med en stor klass särskilt angeläget eftersom kurser med höga studentantal är vanliga på tekniska och naturvetenskapliga utbildningar.

På denna presentation kommer vi att diskutera de designprinciper och inspirationskällor som använts för utvecklingen av detta undervisningsformat. Implementeringen och utvärderingen av detta format på en grundkurs i kemi har visat att formatet var mycket uppskattat, med aktiva studenter som bearbetade ämnet på en djupare och mer konceptuell nivå. Insikter om pedagogiska och praktiska utmaningar av detta format kommer också att diskuteras, med förslag på anpassningar och vidareutveckling.

Referenser

[1] Kober, L., (2014) Reaching Students: What Research Says About Effective Instruction in Undergraduate Science and Engineering (pp. 58–59). Washington, DC: The National Academies Press.

[2] Bhattacharyya, G., Bodner, G.M. (2005) It gets me to the product: How students propose organic mechanisms. Journal of Chemical Education, 82(9), 1402–1407.

[3] Gabel, D., and Bunce, D. (1994). Research on problem solving: Chemistry. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 301–326). New York: Macmillan.

[4] Freeman S., Eddy S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt H., Wenderoth M.P. (2014) *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 111(23), 8410–8415.

PEDAGOGISKT UTVECKLINGSPROJEKT VID MÄLARDALENS HÖGSKOLA

Lena Stangvik Urbán (lena.stangvik-urban@mdh.se),
Helena Lööf (helena.loof@mdh.se)

Introduktion

Vid Mälardalens högskola startade år 2016 ett pedagogiskt utvecklingsprojekt inom avdelningen för Vårdvetenskap och Vårdpedagogik, men även andra avdelningar har berörts/medverkat. Projektet berör idag ca ett 60-tal universitetsadjunkter och universitetslektorer. Projektet fortlöper 2018.

Bakgrund

Enligt Häkkinen och Hämäläinen (2012) har frågor om pedagogisk utveckling inom högskoleutbildning kommit allt mer i fokus i debatten. Detta i relation till ändrade förutsättningar i samhället där kunskaps- och informationsutveckling går i en allt snabbare takt. I internationella standards (EU) framkommer att kvalitetsarbetet inom högskola skall stå i relation till att det finns en alltmer heterogen studiepopulation. Detta leder till att högskolans lärande och undervisning behöver vara flexibel och studentcentrerad (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015). Undervisningsformerna behöver konstrueras så att de ger stöd som underlättar emot studenternas drivkraft (Elmgren & Henriksson, 2016; Landgren, 2016), och utveckling emot ett långsiktigt lärande (Häkkinen & Hämäläinen, 2012). Detta behov uttrycks också av studenterna själva (Sveriges Förenade studentkårer, 2013). Under de senaste åren har därtill införandet av digitala verktyg i undervisningen medfört nya krav och utmaningar, på att utbildningen skall bidra till att utveckla en digital kompetens (Häkkinen & Hämäläinen, 2012).

Syftet

Syftet med det pedagogiska utvecklingsprojektet är att stärka en pedagogisk reflektion i det dagliga undervisningsarbetet, och ge stöd till avdelningens lärare för vidareutveckling av pedagogiska val och strategier emot en ökad nivå av studentaktivitet och digitala verktyg.

Genomförande

Förfaringssättet har utgått från pedagogiska utvecklingssamtal med kursansvariga lärare (enskilda samtal, samt samtal i grupp). Dessa samtal har skett *minst* en gång/termin, och varat under ca 90 minuter i genomsnitt. Utgångspunkten har varit genomförande och pedagogisk vidareutveckling av aktuell kurs. Frågor som tagits upp har innefattat bl.a. om flexibelt lärande, pedagogisk teori/grundsyn/förhållningssätt, behov av pedagogiskt stöd, pedagogiska val och möjligheter, strategier, till kursutveckling. Dessa frågor har dokumenterats ner i en frågemall, och validerats av huvudansvariga. Utvecklingsprojektet har letts av en excellent lärare och av en senior forskare vid MDH. Båda med gedigen erfarenhet av högskolepedagogik/undervisning. Mellan åren 2016-2018 har dessa två personer träffats, vid upprepade tillfällen, för dialoger och avstämningar. Mötena har skett via Skype, telefon, mailkonversationer, samt möten på orterna Västerås och Eskilstuna.

Sammanfattning

Utmaningar som funnits inom utvecklingsprojektet har ex. varit att få ihop tider för att lyckas mötas kollegialt. En viss osäkerhet om digitala verktyg i undervisningen, och omkring dess nytta, har

framkommit under åren. En synbar högskolepedagogisk vidareutveckling sker idag, med ett öppet reflekterande över pedagogiska val och strategier, inom avdelningarna.

Referenser

Elmgren, M., & Henriksson, A.-S. (2016). *Universitetspedagogik*. Lund, Studentlitteratur.

Häkkinen, P., & Härmäläinen, R. (2012). Shared and personal learning spaces: Challenges for pedagogical design. *Internet and Higher Education*, 15(2012), 231-236.

Landgren, J. (2016). *De kommer inte hit för att misslyckas; en rapport om utbildningskvalitet, breddat deltagande och lärande från ett First Year Experience-perspektiv*. Högskolan Kristianstad, Lärande-Resurs-Centrum, Kristianstad.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Bryssel.

Sveriges förenade studentkårer. (SFS) (2013). *Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan. Kvalitet ur ett studentperspektiv*. Stockholm.

WILL IT BE ON THE EXAM? OR, HOW TO MOTIVATE YOUR STUDENTS FOR THE SUBJECT!

Anders Berglund (anders.berglund@mdh.se),
Hans Havtun (hans.havtun@energy.kth.se),
Björn Hedin (bjornh@kth.se),
Björn Kjellgren (bjoern@kth.se)

Overview of workshop

Motivation is a core concept in theories of learning. Motivation is what makes a student invest time and energy to master a subject or to learn a new skill. This workshop lets you explore ways of designing learning activities that will increase the level of motivation among your students. Designing for motivation is a comprehensive way of making teaching and learning much more rewarding and meaningful both to your students and to yourself.

Activities

The workshop participants will be given an introduction and background to motivation theories. Building upon past research, a summary of what distinguishes motivation variations between student and teacher perspectives are then highlighted. The participants will interact by mapping their own perspective on to exemplified categories. We are then presenting two specific theories that are exemplified by an equal amount of cases. A movie-clip is then turning more attention to the purpose of our doing and how motivation plays a crucial role in what we value and take for granted. Finally, group discussion is providing participants to share their perspectives on the subject before the group discussion is summarised and the workshop is completed by outlining a number of golden nuggets.

Target audience

The workshop is design preferably for all participants at the workshop that can relate to any form of teaching experience.

Outcomes

After the workshop you should be able to:

- use findings from research on motivation to enhance your teaching
- analyse learning activities from a motivational standpoint
- design learning activities that stimulate and motivate students
- discuss different approaches to motivation based on contextual factors
- deal constructively with less than perfectly motivated classes

References

Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. and Norman, M.K. (2010). *How Learning Works, Seven Research Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass and Wiley & Sons Inc. Imprint.

Berglund, A. (2012). Do we facilitate an innovative learning environment? Student efficacy in two engineering design projects, *Global Journal of Engineering Education*, 14(1), 27-33.

Berglund, A., Blackne, J. and Jansson, N. (2014). Proposing a Feedback System to Enhance Learning Based on Key Performance Indicators, *International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education*, 3(1), 1-14.

El Gaidi, K. Ekholm, T. (2015). *Contextualizing Calculus with Everyday Examples to enhance conceptual learning*. ASEE 2015

Gorham, J., Millette, D.M., (2009). 'A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes', *Communication Education*, 46:4, 245-261, DOI: 10.1080/03634529709379099, <http://dx.doi.org/10.1080/03634529709379099>

Ryan, R., Deci, E. (2000). 'Self-Determination Theory the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being'. *American Psychologist* January 2000.

Steel, P., König, C., (2006). 'Integrating theories of motivation' *The Academy of Management Review*, 31(4)

INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENTS IN HIGHER EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES – THE IMPACT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES

Mona Holmqvist (mona.holmqvist@mau.se),
Lotta Anderson (lotta.anderson@mau.se),
Lisa Hellström (lisa.hellstrom@mau.se)

(Presentationen sker på svenska.)

The aim of this study is to investigate if lecturers' preparedness to include students with special educational needs (SEN) is enhanced by professional development courses offered at their universities. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2011) states that people with disabilities should be given the necessary support within the public education system to facilitate their education, which also applies to higher education. Disability reduces the likelihood to complete secondary education and increases the likelihood of experiencing harassment and discrimination during education (Pijl, Frostad & Mjavatn, 2014). In turn, this may cause unemployment. Different kinds of disabilities are differently treated; an inclusive approach is stronger towards students with visible disabilities, while students with invisible disabilities are less inclusively treated (Moriña Díez, López, & Molina, 2015). This point at a lack of understanding of the needs SEN students have, with unequal learning possibilities for SEN students with invisible disabilities. Results also unveils the lack of basic training for lecturers to support SEN students (Naik, 2017). One of the SEN student group with invisible disabilities are students with autism spectrum disorders (ASD). The challenges of higher education are prominent for this group, more than 50% of young adults in this group are neither being in employment nor included in higher education, and the lecturer's knowledge of ASD is limited (Cai, & Richdale, 2016). As previous research has pointed out teachers' expressed lack of readiness to teach SEN students in higher education, this study aims to answer the following research questions; 1. How do higher education teachers consider their own and their university's competence to educate SEN students?, 2. How do higher education teachers rate their work with SEN students in higher education?, and 3. What competence do higher education teachers find necessary to teach SEN students? Lecturers from two university faculties managing teacher and special education programs answered a questionnaire about their skills to teach students with SEN. At university A (UA), SEN at higher education was not included in the mandatory courses for lecturers at the faculty, while at university B (UB) the courses included content about teaching SEN students. In total, the questionnaire was answered by 104 lecturers (65 at university A, and 39 at university B). The results show a significant ($p=0.012$) difference between the teachers' needs of professional development. At UB, lecturers rate their own competence as well as the organizational ability to meet SEN students higher than lecturers at UA. Lecturers at UB are rating higher competence regardless of disability. Lecturers at UB rate higher competence regarding visual impairment ($p=0.085$), hearing impairment ($p=0.076$) and neuropsychiatric disorders ($p=0.082$) compared to lecturers at UA. The result show the need and importance of mandatory courses about SEN in higher education to foster an inclusive learning environment.

References

Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31-41.

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Concluding Observations of the Committee on the Rights of Persons with Disabilities: Spain. United Nations, 2011.

Moriña Díez, A., López, R. G., & Molina, V. M. (2015). Students with disabilities in higher education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159.

Naik, N. (2017). Dual PowerPoint presentation approach for students with special educational needs and note-takers. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 146-152.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 16-28.

FRÅN LÄRARAKTIVITET TILL LÄRANDEAKTIVITET - MINSKA LÄRARES BEDÖMNINGSUPPDRAG OCH SAMTIDIGT UTVECKLA STUDENTERS LÄRANDE – ÄR DET MÖJLIGT?

Torgny Pettersson (torgny.pettersson@oru.se)

En utmaning i undervisningsplanering är hur resurser används för att på bästa vis bidra till studenters lärande. En väg att hjälpa studenter att nå lärandemål är att införa fler bedömningsuppgifter, gärna med formativt upplägg, men sådana bedömningsupplägg är kostsamma och krävande. Följande text kommer kortfattat beskriva ett pedagogiskt utvecklingsarbete som genom reflekterade val kring hur och när feedback gavs avsåg, I) fördjupa studenters lärande, II) öka studenters läraktivitet och ansvarstagande för sitt eget lärande, III) minska lärares arbetstidsanvändning för bedömningsaktivitet.

Feedback behöver nödvändigtvis inte bidra till studenters lärande (Lundahl, 2007; Dysthe, 2003). Studenter tenderar att göra val de bedömer vara gynnsamma för dem i utbildningssystemet (Ramsden, 2003), exempelvis att ägna tid åt att förstå krav och att uppfylla dessa, fokusera läsandet på det som förväntas finnas med på prov, vilket gör att bedömningsmetoden snarare än lärandet sätts i fokus (Snyder, 1971 i Ramsden, 2003; Miller & Parlett, 1974 i Marton mfl., 1999). Bedömningsuppgifter behöver därför designas så att de får betydelse både för studenters lärande och bedömning av måloppfyllelse. Hur bedömningar görs påverkar också studenters lärande. Uppgiftskorrigerande feedback (boken i kanten), feedback som mer handlar om person än om uppgiften (beröm), normativa jämförelser mellan studenter, eller abstrakt formulerad feedback tycks ha relativt låg betydelse för eller motverkar lärande. Processorienterad feedback (exempelvis hur studenten genomfört en analys), samt återkoppling som hjälper studenten att känna igen sina egna misstag (metakognitiv feedback) tycks bidra till djupare lärande (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2007; Hattie, 1999 i Hattie & Timperley, 2007). Feedback som ges i direkt anslutning till en uppgift har i en del studier visat positiv effekt för lärande (Shute, 2007).

Med grund i ovan givna argument har ett kursutvecklingsarbete genomförts i socialt arbete vid Örebro universitet. Utvecklingsarbetet har inneburit en resursväxling från en bedömningsresurskrävande hemtentamen till flera formativt bedömda examinationsuppgifter vid olika tidpunkter. Kursen är byggd kring seminarier och läraktiviteter i grupp, inför varje seminarium skriver studenten en förberedelsestext, vilken inte kommenteras av lärare. Efter seminariedeltagande skriver studenten en examinationsuppgift, där centrala begrepp används för att analysera en specifik situation. Eftersom examinationsuppgifterna är korta och begreppstillämpande blir de enkla att bedöma. Lärarna skriver inga kommentarer i studenternas examinationsuppgifter, istället används färgmarkering för att indikera problem. Om en examinationsuppgift inte bedöms vara godkänd hänvisas studenten till en lista med vanliga problem och uppmanas att värdera och revidera sin uppgift. Upplägget hjälper studenterna att se sina egna strategier (feedback på processnivå) och misstag gällande innehåll, analysförmåga, språk och formalia (feedback på metakognitiv nivå). Därutöver bidrar upplägget till aktivitet, ansvar och självreflektion kring det egna lärandet reflektion. Kursupplägget, som fått goda kursvärderingsresultat, kräver mindre lärarresurser än bedömningen av den tidigare hemtentamen.

Kursupplägget väcker kritiska frågor kring traditionell undervisningspraxis. Gör vi rätt saker med rätt grund? Kan andra pedagogiska val hjälpa studenter att nå kursmålen i högre utsträckning? Finns

exempel på hur undervisning kan byggas för lärande utan att kräva omfattande bedömningsinsatser? Det vore därför intressant att diskutera frågor kring pedagogiska motiv och upplägg, feedbacklösningar och lärande med kollegor från olika undervisningssammanhang.

Referenser

Dysthe, O. (red) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Stockholm

Hattie, J., Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. Review of Educational Research Vol. 77, No. 1, pp. 81–112

Jönsson, A. (2011). *Lärande bedömning*. Malmö: Glerups

Lundahl, C. (2007) *Kunskapsbedömningar och kunskapssyn*. I Lärarförbundet (red). *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*

Marton, F., Dahlgren, L., Svensson, L. & Säljö, R. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning – en bok om den studerande människan*. Prisma: Stockholm.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. RoutledgeFalmer: London

Shute, V. J. (2007). *Focus on Formative Feedback*. Valerie. ETS. Research Report No. RR-07-11, Princeton, NJ

Global Perspectives on Accounting Education: Vol. 1: Iss. 1, Article 1

William, D. (2007). *"Five Key Strategies" for Effective Formative Assessment*. NCTM: Assessment Research Brief.

ATT LEDA ANDRA LEDARE FRAMGÅNGSRIKT I EN FÖRÄNDRINGSPROCESS TROTS MOTSTÅND — EN REFLEKTION ÖVER DET PEDAGOGISKA LEDARSKAPETS ROLL I PROGRAMUTVECKLINGSPROJEKTET OMSTART SAMHÄLLSBYGGNAD

Caroline Ingelhammar (caroline.ingelhammar@chalmers.se),
Mia Bondelind (mia.bondelind@chalmers.se),
Patrik Höstmad (patrik.hostmad@chalmers.se)

Tre nya program inom huvudområdet Samhällsbyggnadsteknik är nyligen genomarbetade och utvecklade. Projektet startade 2010 och fem år senare, hösten 2015, började de första årskullarna. Programmen karakteriseras av en väl genomtänkt struktur, innehåll och pedagogik. Utvecklingsarbetet har också lett till ett ännu större driv och engagemang hos lärarkollegiet

All förändring kräver merarbete och tar kraft och tid. De flesta ser förändringar som något besvärligt, särskilt på arbetsplatser med hög arbetsbelastning och diversifierade arbetsuppgifter. Programmen som skulle förändras var tre populära program med högt söktryck. Det förelåg ingen kris, det fanns inga resurser avsatta och det drevs utan ett formellt stöd från lärosätets ledning. Varför förändra något som fungerar väl? Några år tidigare hade dessutom som en stor omorganisation i samband med Bolognaprocessen genomförts på mastersnivå och hade precis börjat "sätta sig".

Fokus ligger på det pedagogiska ledarskapets roll i projektet Omstart Samhällsbyggnad, 2010-2015 samt de utmaningar som uppstått under implementeringsfasen. Artikeln är en reflektion över pedagogiskt ledarskap gentemot intressenter när negativism och ifrågasättande råder.

- Hur bemöter man och hanterar andra ledare?
- Hur övertygar man och får med sig dessa viktiga personer i en stor förändringsprocess som kräver stora arbetsinsatser utan en kris?

Det egna beteende har större påverkan än det du säger – att lyssna aktivt och att alltid agera förebild är viktigt – visa att du tror på det du gör. Som ledare måste du peka ut riktning och utöva synlig makt när det är nödvändigt samtidigt som du ska låta medarbetarna själva fatta beslut när så är nödvändigt. Att coacha - öka en persons medvetenhet om klyftan mellan nuvarande situation och det önskade målet samt inspirera och motivera personen att uppnå detta mål är effektivt. Det är viktigt att inte bara se hur arbetet framskrider utan hur väl samarbetet fungerar. Vikten av att använda rätt ledarskap beroende på vilken fas gruppen befinner sig i.

Erfarenheter gjorda i denna process kan vara värdefulla i specifikt liknande processer och i allmänt pedagogiskt utvecklingsarbete.

Referenser

Ander M, Lundgren P och Serkitjis M, "Att utveckla utbildningsprogram tillsammans – en utmaning för det pedagogiska ledarskapet/lärarskapet på alla nivåer", Abstract NU2014, Umeå 8-10 oktober 2014.

Ander M, Höstmad P och Ingelhammar C, "Hur förmedlas, upprätthålls och utvecklas ett utbildningsprogram idé?" KUL2015 Konferens om Undervisning och Lärande på Chalmers 14 januari 2015.

Höstmad P, Ingelhammar C och Sunesson K (2015), *Ämnesstråks-, lärsekvens- och profilansvariga som stöd i programutveckling*, 5:e Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörsutbildningar, Uppsala universitet, 18 – 19 november 2015

Ingelhammar C, Höstmad P och Sunesson K (2015), *Att avveckla befintliga- och utveckla nya utbildningsprogram utan en kris*, 5:e Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörsutbildningar, Uppsala universitet, 18 – 19 november 2015

ATT SKAPA EN LÄRANDEMILJÖ FÖR ALLA I DET FYSISKA OCH DIGITALA RUMMET

Anna Hultgren (anna.hultgren@orebro.se),
Pernilla Pettersson (pernilla.pettersson@orebro.se)

En av de största utmaningarna för lärare i grund- och gymnasieskola är att hitta sätt att motivera och utveckla alla elevers lärande i det heterogena klassrummet. Klasserna är ofta stora och eleverna kommer med spridda förkunskaper och olika grad av motivation. **Hur kan vi använda våra utrymmen, de fysiska och de digitala, så att *alla* elever ges möjlighet till lärande?**

Sessionen vänder sig främst till lärare inom lärarutbildning och vi som håller i sessionen är yrkesverksamma gymnasielärare i matematik, idrott och engelska med lång erfarenhet av pedagogiskt utvecklingsarbete inom gymnasieutbildning. Sessionen kommer framför allt att handla om matematikundervisning och vi förankrar vårt arbete i en forskningscirkel där vi som praktiker har haft möjlighet att forska på vår egen verksamhet tillsammans med forskare och matematikdidaktiker från Örebro universitet.

Deltagarna i sessionen kommer bl.a. att aktivt få prova på och reflektera över hur väl planerade gruppindelningar kan leda till en ökad motivation och ett ökat lärande för alla elever. Dessutom kommer vi, utifrån vår forskningscirkel, presentera konkreta tips på hur alla elever kan motiveras till att ta ansvar för sitt och varandras lärande.

Sessionen kommer att avslutas med att deltagarna aktivt får prova på digitalt arbete med "Peer Instructions".

Sessionens längd och format

Vi har valt formatet *Lev som du lär* och avser att genomföra en 60 min session där deltagarna aktivt kommer att få delta. Sessionen kräver inte att deltagarna tar del av något material i förväg.

FRAMTIDENS LÄRARUTBILDNING - MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR

Ann Öhman Sandberg (ann.ohman@oru.se)

På Örebro universitet pågår en strategisk femårig satsning som syftar till att forma Framtidens lärarutbildning. Under seminariet inleder Ann Öhman Sandberg, projektledare för satsningen, tillsammans med programansvariga, med att presentera hur Örebro universitet arbetar med att utveckla lärarutbildningen så att den ska bättre svara mot framtida behov. De ger exempel på både möjligheter och hinder i det arbetet. De bjuder därefter in till diskussion om vilka framtida behov lärarutbildningen behöver kunna svara mot.

HÅLLBARA LÄRMILJÖER FÖR STUDENTER OCH LÄRARE I FRAMTIDENS HÖGSKOLA

Bettina Brantberg (bettina.brantberg@arcada.fi),
Ingmar Sigfrids (ingmar.sigfrids@arcada.fi)

På professionshögskolan Arcada vill man uppnå ett mera aktivitetsbaserat arbetssätt och en rörligare högskolemiljö. Arcadas pedagogiska policy betonar kollektivt lärande och hållbar samhällsutveckling. Ett studentcentrerat arbetssätt där studentens lärande är i centrum och dialog och närvaro på sociala och kognitiva arenor är viktiga utgångspunkter. (Arcadas pedagogiska policy, 2016, Silius-Ahonen et al, 2016)

Men hur ser vi egentligen på lärmiljön för studenter och personal? Studenterna har inte fasta arbetspunkter på högskolan, t.ex. egna bord, medan lärarna har det även om lärarlagsarbete starkt betonas. (Silius-Ahonen et al. 2016) Är det gamla traditioner som ligger bakom hur vi planerar utrymmen eller är det pedagogiken? Vems lärande behöver vad i utrymmesväg?

Aktivitetsbaserade landskap med ökad rörlighet, pappersfria miljöer och gemensamma arbetsutrymmen för forskare, lärare och studenter är några konkreta exempel på hur man idag tänker sig kunna uppnå hållbarhet och kollektivt lärande.

Inom företagsvärlden har det blivit vanligt att skapa miljöer som stöder aktivitetsbaserade arbetsformer där man utgår från de arbetsuppgifter som skall utföras snarare än från att varje arbetstagare har en egen plats som hen förfogar över. (Jmf På jobbet – en pod om ledarskap, avsnitt 18)

Urtyper för lärande organisationer, d.v.s. universitet och högskolor har inte alla gånger kommit lika långt. I Finland har vi några exempel där man planerar att skapa högskolemiljöer där studerande och lärare jobbar tillsammans i en kreativ och inspirerande omgivning som möjliggör växelverkan och lärande på ett vidare plan än schemalagd undervisning förlagd till en viss typ av klassrum kan möjliggöra. Likaså ser man på enstaka håll att den traditionella forskarlyan bytts ut mot rörliga arbetsmöjligheter i närheten av t.ex. andra forskare, med biblioteken som arbetsplats eller rent av helt flexibelt beroende på dag och funktion. Höga bokhyllor och pappershögar är inte alltid den optimala miljön för den moderna forskaren som egentligen skulle behöva både inspiration av och växelverkan med kolleger och studenter. Det här handlar inte bara om stolar och bord utan om hur man ändrar en hel verksamhetskultur. (Senaatti sesam, artikel om arbetsmiljö, 2018)

Vi tror ofta att vi behöver det enskilda, tysta rummet för att uppnå resultat i vårt arbete. Men är det kanske så att vi ibland behöver det tysta rummet, men ofta behöver vi det runda bordet där idéer kan flöda eller fåtöljen i fikarummet där vi i sorlet kan skriva vår rapport eller svara på e-post? (Senaatti sesam, om inspirerande arbetsmiljö)

Att mista sitt eget arbetsbord till förmån för det gemensamma, upplevs ibland som ett hot mot det sätt man alltid har jobbat och också ett hot mot den egna identiteten som kopplas till den fysiska platsen. Studier visar dock att vi genom att omskapa miljön kan öka kommunikationen och därmed idérikedomen bland individerna. Att samtidigt satsa på en omdefinition av de individernas platsidentitet påverkar alltså inte bara hur människor känner sig utan också hur de ser på sig själva i ett större sammanhang. (Pearce och Hinds, 2018)

Referenser

Arcadas pedagogiska policy, 18.1.2016 (hämtad 19.6.2018:

https://start.arcada.fi/sites/default/files/dokument/ovriga%20dokument/pedagogisk_policy.pdf)

Senaatti sesam- om inspirerande arbetsmiljö (hämtad 19.6.2018:

<https://www.senaatti.fi/tyoymparisto/inspiraatio/artikkeli/sesam-nayttaa-modernin-ja-monipaikkaisen-tyotilan-mallia/>

Senaatti, artikel om arbetsmiljö 6.6.2018 (hämtad 19.6.2018:

<https://www.senaatti.fi/sv/arbetsmiljo/inspiration/artikel/forskare-far-energi-av-lukes-orange-arbetsmiljo/>)

Pearce, B och Hinds, P, 2018, How to Make Sure People Won't Hate Your New Open Office Plan, Harvard

Business Review (hämtad 18.6.2018: <https://hbr.org/2018/01/sgc-research-when-moving-to-an-open-office-plan-pay-attention-to-how-your-employees-feel>)

Silius-Ahonen, E., Tigerstedt, T. & Wikström-Grotell, C. 2016, Kollektivt lärande och självstyrda läroprocesser. I: Hansson, T. (red.), Pedagogik för högskolelärare, Gidlunds förlag, Möklinta, s. 125-149.

På jobbet –en pod om ledarskap , avsnitt 18 kuddrum och pingisbord (hämtad 18.6.2018:

<http://www.pajobbetpodden.se/avsnitt-18-kuddrum-pingisbord/>)

Lee, Sunkee, 2017, Can Reconfiguring Spatial Proximity between Organizational Members Promote Individual-Level Exploration? Evidence from a Natural Experiment. En artikel baserad på denna undersökning publicerades i Harvard Business Review mars 2018 (hämtad 18.6.2018: <https://hbr.org/2018/03/why-you-should-rotate-office-seating-assignments>)

HUR KAN VI TILLSAMMANS HANTERA "SVÅRA STUDENTER"?

Gunvor Larsson Torstensdotter (gunvor.larsson.torstensdotter@liu.se),

Ann Holmlid (ann.holmlid@liu.se),

Monika Rissanen (monika.rissanen@liu.se),

Johanna Forsell (johanna.forsell@liu.se)

Under senare år har antalet så kallade särskilda studentärenden ökat. Många lärare brottas med situationer som på olika sätt påverkar såväl studenters som lärares arbetsmiljö. I vissa fall behöver studenter med olika behov och förutsättningar hanteras över flera år. Frågor om såväl lärares som studenter rättssäkerhet, skyldigheter, rättigheter och fysiska säkerhet aktualiseras allt oftare. Samtidigt ökar och förändras förväntningarna på oss som lärosäte utifrån såväl samhället i stort som från studenter - breddad rekrytering, livslångt lärande, ökad globalisering och fler studenter med olika behov och förutsättningar. Hur kan lärosätena utveckla verksamheten för att möta dessa utmaningar och förväntningar från samhälle och studenter?

I denna session vill vi beskriva hur vi på LiU inlett ett utvecklingsarbete som syftar till att skapa bättre förutsättningar för oss alla i våra olika yrkesroller i mötet med "svåra studenter". Kan vi hitta goda exempel på förebyggande arbete och hantering av svåra situationer? Kan vi gemensamt utveckla nya verktyg, stöd och förhållningssätt gentemot dessa studenter? Hur kan vi sprida erfarenhet och kunskap i organisationen? Ambitionen är att under sessionen presentera våra preliminära förslag men framför allt att ta tillvara på andra lärares goda exempel.

Inför sessionen bör du som deltar förbereda följande frågor:

1. Identifiera goda exempel på hur svåra situationer har hanterats?
2. Ge exempel på situationer som inte kunnat hanteras?
3. Föreslå vad lärosätena kan göra ytterligare för att stödja studenter och lärare?

Samtliga frågor bör beaktas ur flera perspektiv, exempelvis pedagogiska/didaktiska, etiska, arbetsmiljö, studiemiljö, lika villkor, säkerhet, juridiska, resurser (ekonomi, kompetens m.m.) eller disciplinära.