



LUNDS
UNIVERSITET

Forskning om högre utbildning

15-16 MAJ 2018 | LUNDS UNIVERSITET



högre utbildning



Institutionen för
utbildningsvetenskap

Forskarutbildningsnätverket Syd
FonSyd



Contents

First semester students' perspectives on writing	4
Normer och värden i naturvetenskapliga ämnesmiljöer – får det betydelse för blivande lärares professionsutveckling?	5
Feedback in PhD education: The perspective of the PhD candidate	6
SIG: A Broader Participation? Research issues and challenges related to Transitions and Inclusion in and across educational settings (BroTIn)	7
Dis/enabling technologies for learning in higher education-for-all. Issues and challenges for whom?	9
Från engagerad individ till fungerande systemperspektiv på pedagogisk utveckling i klinisk utbildningsmiljö	11
A critical perspective on historical images of teaching in Swedish academia	13
Innovation, collaboration, and gender in national policies and guidelines on doctoral education: Shapes from Sweden and South Africa in the 21 st century	15
Möjligheter och utmaningar i en övningskola – VFU-handledares erfarenheter av övningskolan	17
Authentic assessment of academic critical thinking – limitations and possibilities of the teaching-research nexus	18
Teaching in an age of complexity: exploring academic change and development in higher education academia	19
Spänningsfältet mellan akademi och profession: en studie av kurslitteratur i tre läraryrkeprogram	21
Att skriva om undervisning Motiv, motstånd och målgång	22
”Verktyg för lärande eller bedömning av lärande? En studie om lärar-studenters och VFU-handledares förståelse av bedömningsmatrisens funktion i handledningssamtal.”	23
Varför mobilitet? Om problem och lösningar i den svenska högskolesektorn	24
Doktoranders erfarenheter av den mätbara forskarutbildningen	25
”I had a romantic view of standing in the classroom teaching all the time.” – Exploring the work of university teachers using professional identification	26
Modersmålstalande i universitetsutbildning i språk	27
Musician, Researcher, Entrepreneur? Discourses of Academization in higher Music Education	28
Academic leading – with a focus on student learning	29
Student independence in undergraduate projects. Supervisors' understandings and attitudes.	30
Student partnership projects; just another brick in the wall, or a chance for meaningful dialogue and agency?	31

Open data sharing in the context of qualitative research methods, possibilities and concerns.....	32
Change and stability in higher education – collegiality as a lived experience.....	34
The biography of an educational reform – experiences from various actants	36
Om kvalitetssäkring i högre utbildning	38
Kommunikationsmönster i forskningskommunikation utmanas	39
Hur kritiskt tänkande kommer till uttryck i svenska pedagogikstudenters kandidatuppsatser	40
Negotiating a crowded curriculum – a stakeholder perspective on the content of higher education development courses	41
SIG: Forskarutbildning i förändring	43
Exploring students’ perception of relevance in writing activities	45
Osäkerhet och otillräcklighet: studenters upplevelser i känslomässigt starka situationer under VFU.....	47
Vetenskaps- och forskningssyn bland tredje ytans akademiker: En studie av synen på produktion, reproduktion och distribution av pedagogisk forskning och vetenskap hos pedagogiska utvecklare i relation till frågor om fakta, evidens och tolkning	48
Att plugga effektivt – psykologistudenters erfarenheter	50

First semester students' perspectives on writing

Elin Almér, Signild Risenfors

In Sweden we have succeeded in getting students from different backgrounds to embark in academic studies, but many of them drop out from their program during their first year in higher education. The problems connected to the socialization of becoming a student within academia is debated in media and have been studied by several researchers such as Ask (2007) and Hyland (2002). Those researchers conclude that students find it difficult and limiting to write in the way academia requires. In order to take a pedagogical stand towards those students in a constructive way, we need to know more about their relation to writing.

The aim of this paper is to describe and analyze the students' positions concerning their own writing at the beginning of their academic education as teacher students. Our research questions are:

- To what extent do the students claim they write?
- What attitudes and opinions do the students report towards writing?
- What kind (function and form) of writing do the students report?

In our study 522 students participated by answering a questionnaire concerning their experiences and thoughts about reading and writing in general and also concerning attending academic studies. The questionnaires were filled out in connection to a lecture within one of the first weeks of the programs during four years (2014-2017). In this paper we focus on writing, and the other questions are left aside. Questions dealt with in the study are: do you write in your everyday life? why do you write? do you like to write? do you have role models? and in which way do you think your writing will be useful during your education?

Becoming a teacher is to assume different positions in an academic and professional discursive practice (Davis & Harré,

1990) wherein writing is a part. The students' positions concerning writing is thus constructed and negotiated contextually (Lillis, 1997, 2003; Pavlenko & Blackledge 2004; Norton 2000).

We have found that there are various approaches to writing among the different teacher programs. Students in the upper secondary school teacher program and preschool teacher program stand out in this material because they answer the questions more elaborated than the other groups. Although the vast majority of students report that they do not write very much in their everyday lives, they have positive attitudes towards writing.

The results show that the students' notions were primarily that their writing had either a therapeutic or a social function, but some students answered that they write fiction such as poems, short stories or lyrics. They also report using writing in order to learn or simply organizing their thoughts.

The students mostly report the use of social media like Facebook, Twitter and Instagram, but they have different conceptions concerning whether this will be categorized as writing or not. For example, one student answers the question "Do you write?" affirmative "yes, I write sms" another one answer negative "no, I just write sms". Thus, the answers show different discourses on writing.

The implications of our study are grounded in the pedagogical advantage of knowing what approaches to writing the students articulate and what view of language their statements may be based on. Even if the students express that they do not write very often, they like to write. The students perceive also the written word as unambiguous as they articulate writing as a way to avoid misunderstandings. We interpret that the students perceive language as depicting reality rather than constructing meaning, a language view that may be problematic in academic writing.

References

- Ask, S. (2007). Vågar till ett akademiskt skriftspråk. Acta Wexionensia No 115/2007.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Position: The discursive constructions of selves. I *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20, s. 43-63.
- Hyland, K. (2002) Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. I *Journal of Pragmatics* 34, 2001, s. 1091-1112.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. I *Language and Education*, vol 11 (3), s. 182-199.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. I *Language and Education*, vol. 17 (3), s. 192-207.
- Norton, B. (2000). Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change. Harlow: Pavlenko, A. & Blackledge, A. (red.) (2004). Negotiation of identities in multilingual contexts. (1st ed.) Clevedon: Multilingual Matters

Normer och värden i naturvetenskapliga ämnesmiljöer – får det betydelse för blivande lärares professionsutveckling?

Kristina Andersson, Martha Blomqvist, Anna Danielsson, Maja Elmgren, Susanne Engström, Annica Gullberg, Per Norström och Anita Hussénius

Läroutbildningen är central för hur blivande lärare kommer att arbeta med naturvetenskapliga ämnen, vilken ämnesdidaktisk kompetens de får med sig och även vilket ämnesinnehåll som kommer att anses som viktigt. På många lärosäten i Sverige läser lärarstudenter naturvetenskap på de naturvetenskapliga institutionerna, vilket betyder att läroutbildarna i dessa fall är naturvetare och ofta forskare inom sina ämnen. Dessa naturvetares uppfattning om det övergripande syftet med undervisning och vad som är centrala ämneskunskaper för lärare i skolan, är något som inte i någon nämnvärd utsträckning har studerats (Berry & van Driel 2013). Vårt forskningsprojekt syftar till att belysa läroutbildares syn på sina ämnesdiscipliner och hur denna syn manifesteras i läroutbildningen. I projektet har vi samlat in data genom observationer och intervjuer. Vi har observerat, "skuggat" universitetslärare, verksamma inom biologi, fysik och kemi i deras dagliga aktiviteter såsom undervisning och forskning, men också under kaffepauser och möten (ca 350 timmars skuggning på tre lärosäten, samt 18 intervjuer).

Datamaterialet har analyserats iterativt, där vi bland annat använder Hasse och Trentemøllers "method of culture contrast" (Hasse & Trentemøller 2009) som en del i analysprocessen. Genom att kontrastera de olika naturvetenskapliga ämnena mot varandra framträder kulturella mönster där värden och antaganden som dominerar respektive ignoreras blir synliga.

Utifrån våra resultat kommer vi i den här presentationen ge exempel på hur normer och värden som är dominerande i experimentella miljöer i biologi, fysik och kemi kommer till uttryck och diskutera vilka konsekvenser det får för lärostudenter i ämnena.

Universitetens verksamhet ska som bekant vila på tre ben, forskning, utbildning och samverkan. De ämnesmiljöer vi har vistats i är starkt kompetitiva, där forskningen utan tvekan är högst värderad (Brownell & Tanner 2012). De lärare som vi har följt och/eller intervjuat uttrycker alla ett stort engagemang för

sin undervisning och är intresserade av att utveckla sig pedagogiskt men de ingår i den kultur som råder och måste därför förhålla sig till densamma. Det innebär att de måste prioritera forskningen för att vara och uppfattas som framgångsrika. Som forskare behöver man kontinuerligt söka forskningsmedel från olika forskningsfinansiärer för att kunna hålla sina projekt igång. Medlen behövs för att finansiera doktorander, postdoktorer och för inköp av ny apparatur, vilket utgör förutsättningar för att kunna producera resultat för publicering i högt rankade tidskrifter. De kompetitiva aspekterna i dessa miljöer förmedlas genom explicita och implicita värderingar om vad som är framgångsfaktorer och vad som räknas som "real science". För att ge ett exempel så säger en av forskarna, som framförallt har tvärvetenskapliga projekt, att "basic science is more valued than applied science".

De forskningsintensiva miljöerna får betydelse för hur forskarna tänker runt sina respektive ämnen och vilket innehåll som ska innefattas i undervisningen. I alla miljöer som vi har vistats i är det tydligt att det finns en ämneskanon som är starkt traditionsbunden där man kan säga att ämnesinnehållet "står fast" och problematiseras i liten grad. Trots att forskarna vi har skuggat uppvisar ämnesdidaktisk kompetens i sin undervisning så är det något som de själva inte är medvetna om som en didaktisk färdighet och därför inte heller omtalar explicit i sin undervisning. En möjlig orsak till att ämnesdidaktiken på detta sätt blir osynlig kan vara att den inte ses som en del av ämnesinnehållet, utan snarare som en aspekt av pedagogik.

Lärostudenter som läser naturvetenskapliga kurser tillsammans med kandidatstudenter i ämnena vistas i och påverkas av ämneskulturen. Eftersom de utbildas för att bli specialister på undervisning blir en viktig fråga för läroutbildningen vad hierarkin mellan forskning och undervisning, där forskningen hela tiden framstår som överordnad och prioriterad, får för konsekvenser för studenternas syn på sitt utbildningsval, sin egen självbild och framtida yrkesroll.

Referenser

- Berry, A., & Van Driel, J. (2013). Teaching about teaching science: Aim, strategies, and backgrounds of science teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 117–128.
- Brownell, S. E. & Tanner, K. D. (2012). Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and...Tensions with professional identity? *CBE - Life Sciences Education* 11, 339–346
- Hasse, C., & Trentemøller, S. (2009). The method of culture contrast. *Qualitative Research in Psychology*, 6(1–2), 46–66.

Feedback in PhD education: The perspective of the PhD candidate

Susanne Arvidsson

Feedback is a key element in effective teaching and learning. In all parts of education, we stress the importance of feedback as a pedagogical technique for enhanced learning. Feedback can take on different shapes. It can be oral or it can be written. It can be provided by the teacher or by fellow students so called peer feedback (Husman *et al.* 2018). It can be part of an examination or it can be of preparative nature. Feedback is also vital to us teachers in our continuous endeavour of improving our skills of assisting to enhanced student learning. In this paper, we view feedback in a special situation – during the PhD education. During the PhD education, the PhD candidate receives feedback numerous times from the supervisor but also during PhD courses and from discussants at seminars. What role does feedback play in PhD education? What characterise an ideal feedback situation? When (frequency) and how (oral, written) should feedback be given? What can the supervisor do to establish favourable conditions for a good feedback situation and what can the PhD candidate do?

Previous research indicates that PhD candidates and supervisors often have different opinions of the actual frequency of their feedback meetings (Holmström, 2013). Tang and Harrison (2011) confirm that how teachers perceive the role of feedback will impact significantly their feedback approaches, the amount of the detail of their feedback and also the time and effort used on the feedback provision. In this paper, we address the above questions from the perspective of the PhD candidate. The study is based on a comprehensive semi-structured questionnaire and the respondents are PhD candidates at the Department of Business Administration at Lund University. The findings provide us with valuable insights into how PhD candidates regard feedback and how they think that this so vital part of any PhD education can be improved to contribute to enhanced learning and a smoother and more efficient process towards PhD defence. According to the findings there are room for improvements. These seem to best be dealt with by joint efforts from both the supervisor and the PhD candidate.

References

- Holmström, Ola, (2013). Forskarutbildningen vid Lunds Universitet: Perspektiv från doktorander, doktorsalumner och handledare. Rapport nr2013:270. Utvärderingsrapporter. Lunds Universitet.
- Huisman B., Saab, N., van Driel, J. and van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2018.1424318 <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Tang, J. and Harrison, C. (2011). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 36, No. 5, p. 583-624. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1080/02602931003632340>

SIG: A Broader Participation? Research issues and challenges related to Transitions and Inclusion in and across educational settings (BroTIn)

Sangeeta Bagga Gupta, Giulia Messina Dahlberg

The SIG, BroTIn “*A broader participation? Research issues and challenges related to transitions and inclusion in and across educational settings*”, calls for opening up bounded academic areas wherein research on participation and inclusion/integration continues to be framed either through identity-sectors (ethnicity, gender, functional-dis/abilities, etc.), age-marked domains (pre-school, school, higher education [HE], labor-market, etc.) or specific support models, including use of technologies. Taking a point of departure in the work of the multidisciplinary research group CCD, “*Communication, Culture and Diversity*” (www.ju.se/ccd) since the 1990s in general, and the new Swedish Research Council project PAL, “*Participation for all? School and post-school pathways of young people with functional disabilities*” (www.ju.se/ccd/pal) more specifically, BroTIn aims to draw attention to the following issue:

while an extensive body of research, primarily psychological, educational, sociological, medical, technological exists on including people identified as belonging to different identity-sections in institutional settings like HE, schools, etc., there is a glaring lack of research on factors that contribute to *successful transitions to mainstream settings for these groups*.

Taking this multidisciplinary, cross-domain endeavor as a point of departure, BroTIn specifically center-stages *functionality and intersectionality* (FIn) as markers of marginalization processes in need of analytical attention. Sketchy (or little) knowledge exists regarding support that people – marked by FIn – receive across the life-span and the extent to which support facilitates/hinders transitions into mainstream HE or the labor market. Furthermore, there exists a paucity of scholarship that focuses upon these individuals’ membership in social practices (including technology usage), and large-scale mappings, that together contribute to better understandings regarding the heterogeneity that comprises marginalized groups in society.

Openness and inclusion have marked Swedish educational policy since World-War II. A recent government proposal “*The open university*” (Prop. 2001/02:15) discusses *broad recruitment and participation*, pushing this agenda within HE where fundamental issues include the need for the student population to reflect the makeup of society generally, and, a belief that all levels of diversity, including the heterogeneity of ideas, beliefs and approaches, is key for achieving academic excellence. Furthermore, *retaining* heterogeneity, also part of recent national policy (Promemoria U2017/03082/UH), is

necessary for successful transitions and participation across educational pathways.¹

Current research highlights that openness and flexibility in education, including HE, are neither pedagogical/ideological positions nor special arrangements tailored for particular groups but have the potential to positively affect all students, irrespective of their identity-positions across educational trajectories (Bagga-Gupta 2017, Bagga-Gupta, Messina Dahlberg & Winther 2017a, 2017b). Far from being a commonsensical and ideological outcome, openness points to a shift in current understandings of the *raison d’être* of education, namely a common citizenship in democratic societies that supports social mobility and equity, rather than preserving elitism.

ICTs, “Information and Communication Technologies” are seen as playing an important role in creating open, inclusive participation. They have shaped the practice and outreach of education since the advent of the internet, not least in relation to the inclusion of marginalized groups in society for whom education, including HE, was not a prioritized agenda. However, ICTs continue to be treated uncritically vis-à-vis their role in education. Many innovative developmental projects in schools and HE are the outcome of individual efforts and are often delivered as ready-to-use packages from private organizations, rather than emerging from organic pedagogical investments and developmental endeavours based on end-users’ actual needs (Messina Dahlberg, 2015). Given that fundamental assumptions related to educational technology equate ICTs as proxy for flexibility and therefore also inclusion, we argue that an analytical focus should lie both on the link between such technologies and their end-users and how this relationship *unfolds and shapes* social practices including learning processes. This analytical focus builds on understanding learning and development as dimensions of social practices where boundaries between users and sociocultural artefacts are framed in terms of continua, rather than dichotomies (Bagga-Gupta, Hansen & Feilberg 2017, Wertsch 1998).

BroTIn’s overarching concern is to initiate analytical dialogues that can contribute towards exploring and mapping institutional pathways, including successful transitions to mainstream settings, for people marked by FIn and who are currently framed as being “borderlanders” (Hasnain, 2017). Building upon multi-scalar research designs and focusing upon different groups marked by FIn, project PAL, including new projects that focus upon “Broad Participation in HE”, “Special

¹ Also reflected in the global goals of Agenda 2030 for sustainable development, which the Swedish government participates in. Here goal 4 relates to quality and “good education for all” //www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/god-utbildning-for-alla/

support across schools”, etc. will be presented in the SIG, with the specific aim of initiating dialogues that can contribute

to frontline scholarship related to transitions, inclusion and broader participation inside and outside HE.

This SIG session is envisaged as follows:

First 30 minutes:

- Brief presentation of the CCD multidisciplinary network based group, including some issues and challenges in projects relevant to BroTIn.
- Brief presentation of the ongoing Swedish Research Council project PAL, and new project ideas related to transitions and inclusion and that focus broad participation inside and outside HE in different ways.

Last 30 minutes:

Engagement with the audience with the following types of analytical issues:

- Ways in which different identity-positions across settings/ institutions (pupils, students, support persons, teachers and educators) are linked to the use of support services.
- Ways in which use of digital/analogue technologies support inclusion in institutions for students marked by Fin.
- Ways in which technologies support transitions across educational levels and broad participation in HE.
- Specific ways in which educational digital/analogue technology enable/disable access to content, other students, teachers and across institutions.
- How flexibility relates to inclusion rather than marginalization.
- Challenges and opportunities that HE and school institutions face when planning and implementing pedagogical development and innovation for transitions and broad participation (for instance, in relation to in-service training and student-support services).

References

- Bagga-Gupta, S. (Ed.) (2017a). *Marginalization processes across different settings: Going beyond the mainstream*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bagga-Gupta, S., Hansen, A.L. & Feilberg, J. (Ed.) (2017). *Identity revisited and reimagined: Empirical and theoretical contributions on embodied communication across time and space*. Rotterdam: Springer.
- Bagga-Gupta, S., Messina Dahlberg, G. & Winther, Y. (2017). Disabling and Enabling Technologies for Learning in Higher Education for All: Issues and Challenges for Whom? *Informatics*, 3(4).
- Bagga-Gupta, S., Messina Dahlberg, G. & Winther, Y. (2017). Klarar svenska lärosäten kraven på jämlikhet? Curie, March, 29. <https://www.tidningencurie.se/debatt/klarar-svenska-larosaten-kraven-pa-jamlikhet/>
- Hasnain, I. (2017). Foreword. In: S. Bagga-Gupta, S. (Ed.) *Marginalization processes across different settings: Going beyond the mainstream*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Messina Dahlberg, G. (2015). *Languaging in Virtual Learning Sites. Studies of Online Encounters in the Language-focuses Classroom*. Doctoral dissertation. Örebro: Örebro Studies in Education 49.
- Promemoria U2017/03082/UH. *Brett deltagande i högskoleutbildning*. www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2017/07/brett-deltagande-i-hogskoleutbildning/
- Prop. 2001/02:15. *Den öppna högskolan*. www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/den-oppna-hogskolan_GP0315d2
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.

Dis/enabling technologies for learning in higher education-for-all. Issues and challenges for whom?

Sangeeta Bagga Gupta, Giulia Messina Dahlberg, Ylva Winther

Integration/inclusion and equity constitute fundamental dimensions of democracy in societies, including institutions. Innovations, including the explosion of Information and Communication Technologies (ICT), are heralded as revolutionizing access in education, including higher education (HE). While “disrupting” and “assistive” technologies have altered the constitution and experience of functionality, there exists little research on their contributions to inclusion/exclusion within education, including HE. Part of the Swedish Research Council project PAL (www.ju.se/ccd/pal), this study illustrates the ways in which individuals and institutions use and account for the roles that technologies play in disabling/enabling access for learning in *HE-for-all*.

The last two decades have seen an increased interest in the study of alternative/virtual learning spaces, not least since education is potentially open for everyone, anywhere, 24/7 (Messina Dahlberg 2015). While a direct causality (implied in positivistic approaches) between greater openness/accessibility and the use of digital technology is considered simplistic, a humanistic perspective highlights that technology cannot be reduced to an access-enabling agent; rather it is key to “the study of technological change is its implications for patterns of sociality” (Whyte & Ingstad 2007:1).

This socially-oriented position furthermore, recognizes that interaction, including technologies-in-use, constitutes fundamental aspects of socialization and identity performance (Butler 1990). Here engagement with material and intellectual tools/technologies constitute a “natural link between action... and the cultural, institutional, and historical context in which action occurs” (Wertsch 1998:24). This implies that it is through the appropriation of tools/technologies that individuals get socialized into and *positioned as specific* types of people. Going beyond understandings of identity as attributes (like *handicapness*, *genderness*) that are carried passively, identity emerges within social life as processes and products (Bagga-Gupta, Hansen & Feilberg 2017). Such sociocultural/dialogical perspectives also imply that policy cannot be assumed to exist in a social vacuum or is neutral.

This study explores functionality as a dimension of HE through the analysis of two datasets.

1. Case study ethnographies of two young-adults:

- Jonny, born without eyes (middle-school 1999-2000 and university 2014-15), and
- Olle, born deaf (high-school end-1990s and university 2006-2009)

Fieldwork was conducted at university-campuses, schools, restaurants, barber-shops, excursions, sports venues, homes, etc.

2. Webpages of six universities in Sweden (chosen at random). Data was created through an inductive search wherein screenshots and citations were noted.

Analyzing and juxtaposing these materials enabled shifts across scales: between that of lived experience and structural provision of support.

Findings include four primary themes framed as tensions/paradoxes:

1. Identification processes related to (in)visibility and service provision
2. Range and kinds of services/support provision for students and personnel
3. Use of support and services during HE studies
4. Support for accessing support and issues of stigma

Resources that universities account for illustrate intentions from a national-local regulatory perspective (Swedish Discrimination Law and local policy). Differently-abled individuals are accorded marginal positions in the planning, or revisions of support-services. Support risks getting reduced to a *display of an inclusion policy*. This contrasts with what is relevant for specific populations. HE support requires that differently-abled students are active and responsible for their own access to participation. Thus, a central tension relates to the communicative-navigatory support that technologies enable in contrast to support-services regulated and accounted for by society generally and HE institutions specifically.

Jonny and Olle have advanced competencies and experiences that are relevant for navigating many sophisticated technologies. This contrasts with both the enormous institutional support they have received until high-school and the technologically infused (ir)relevant, difficult-to-access support universities make available for students like them. The latter appear to be structured by a normalizing agenda where the focus is on solving problems of inclusion (in universalistic terms).

Referenser

- Bagga-Gupta, S. (2014). Performing and accounting language and identity: Agency as actors-in-(inter)action-with-tools. *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary Approaches*; Deters, P. et al; Multilingual Matters: Bristol. 113-132.
- Bagga-Gupta, S., Hansen, A.L. & Feilberg, J. (Ed.) (2017). *Identity revisited and reimagined: Empirical and theoretical contributions on embodied communication across time and space*. Rotterdam: Springer.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge: New York.
- Garcia, O. (2010). Linguaging and Ethnifying. *Handbook of Language and Ethnic Identity*; Fishman, A. et al Eds.; Oxford University Press: New York. 519–534.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning*. Open University Press: New York.
- Messina Dahlberg, G. (2015). Linguaging in virtual learning sites. *Studies of online encounters in the language-focused virtual classroom*. Örebro Studies in Education 49.
- White, S. R., & Ingstad, B. (Eds.) (2007). *Disability in Local and Global Worlds*; University of California Press: Berkeley.

Från engagerad individ till fungerande systemperspektiv på pedagogisk utveckling i klinisk utbildningsmiljö

Klara Bolander Laksov, Erik Björck

Detta 10-åriga forskningsprojekt har titeln 'Från engagerad individ till fungerande systemperspektiv'. Projektet, som påbörjades 2010 tar sin utgångspunkt i problemet med att det trots att det återkommande tas goda initiativ till att förändra och utveckla den pedagogiska miljön, i detta fall inom den kliniska utbildningen, tycks vara svårt att etablera pedagogisk utveckling som är hållbar över tid. Syftet med projektet är att undersöka både hur studenter interagerar med utbildningsmiljön för att lära, och vilka förutsättningar som finns för lärares möjligheter att bedriva pedagogisk utveckling i sådan miljö, samt pröva en modell för pedagogisk utveckling och undersöka vad resultatet av detta blev.

Vi har i projektet sökt oss till systemteori (Senge, Engeström, Billett) som ett sätt att bättre förstå den komplexa miljö som den kliniska utbildningsmiljön utgör. Olika teoretiska perspektiv har guidat olika stadier i projektet. Den övergripande forskningsfrågan bottenar i Peter Senges arbete och idén om den lärande organisationen (2006). Genom att förstå den kliniska utbildningsmiljön som en lärande organisation, som ett intrikat system där olika delar interagerar och skapar förutsättningar för lärande, hoppades vi kunna belysa skillnader mellan olika kliniska utbildningsmiljöer i en jämförande fallstudie.

I utforskandet av studenters lärande i den kliniska utbildningsmiljön har Stephen Billets (2001; 2004; 2008) arbete, med lärande som ett resultat av relationen mellan praktikens/ arbetsplatsens erbjudande i fråga om deltagande och individens engagemang, utgjort en viktig utgångspunkt i studierna för att bättre förstå sjuksköterske- och läkarstudenters interaktion och lärande med den kliniska utbildningsmiljön.

Vad gäller förutsättningarna för kliniska lärare att arbeta med pedagogiskt förändringsarbete i den kliniska miljön vände vi oss till Yrjö Engeströms arbete (1999; 2010; 2011). Engeströms syn på mänsklig aktivitet som sammanhängande i ett aktivitetssystem som påverkar varandra fungerar som utgångspunkt för en serie studier där vi undersöker lärares drivkrafter till att ägna sig åt pedagogiskt förändringsarbete och förutsättningarna för att bedriva utvecklingsprocesser samt dess resultat.

De metodologiska utgångspunkterna för projektet har bottenat i ett sociokonstruktivistiskt perspektiv, och utgår från ett flertal olika sätt att samla data för att fokusera på olika aspekter i den kliniska utbildningsmiljön och de ledare, lärare och studenter

som verkar i den. Det är dock huvudsakligen intervjuer, både individuella intervjuer (27) och fokusgruppintervjuer (6), men också ett stort antal observationer (200h), som utgjort underlag för våra studier.

Resultaten av projektet som helhet visar på flera centrala aspekter för möjligheterna till lärande i den kliniska utbildningsmiljön. Studierna visar att engagemanget och utgångspunkterna hos de individer, både studenter, kliniker som lärare, och ledare, som deltar i miljön är mycket centralt (Elmberger et al., inskickad). I våra studier identifierade vi system för den kliniska utbildningsmiljön som har sin utgångspunkt i väldigt olika organisationsrationaliteter (Laksov et al, 2015). Dessa olikheter kunde ibland upplevas av studenter som motsägelsefulla (Liljedahl et al, 2015). Den kliniska utbildningsmiljön är komplex, men genom att lärare och pedagogiska ledare tar ett perspektiv på studenter som deltagare snarare än konsumenter, finns möjlighet att underlätta för studenters insocialisering i både sin profession, och i vad det innebär att vara student i den kliniska miljön (Liljedahl et al 2016; 2017). Som deltagare lär sig studenterna att förhålla sig till de normer, värderingar och praktiker som förekommer i de olika miljöerna. Genom deltagandet i den kliniska miljön får de också möjlighet att lära sig vikten av att balansera mellan att anpassa sig, och att vara flexibel, och därmed utveckla sin professionella identitet (Liljedahl et al 2016; 2017).

Förhållanden som framstår som särskilt utmanande i den kliniska utbildningsmiljön är de spänningar som olika aktivitetssystem skapar i relation till utbildningsverksamheten och man kan ifrågasätta om och på vilket sätt olika aktörer som är involverade i högre utbildning tar ett sådant helhetsperspektiv, och om detta är möjligt? Seminariet läggs upp som en introduktion (15min) följt av en diskussion med utgångspunkt i följande frågor:

- Vilka styrkor och svagheter finns i ett systemperspektiv på pedagogisk utveckling?
- Med bas i vår och andras forskning, vad innebär hållbarhet i utvecklingen av pedagogisk verksamhet?
- Hur ser möjliga modeller ut för att implementera högskolepedagogisk forskning i olika utbildningsmiljöer?
- Vilken bäring har våra resultat i andra utbildningsmiljöer?

Referenser

- Billett S. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Workplace Learn.* 2001;13(5):209–14.
- Billett S. Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Workplace Learn.* 2004;16(6):312–24.

Referenser

- Billett S. Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Workplace Learn.* 2001;13(5):209–14.
- Billett S. Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Workplace Learn.* 2004;16(6):312–24.
- Billett S. Learning throughout working life: a relational interdependence between personal and social agency. *Br J Educ Stud.* 2008;56(1):39–58.
- Elmberger, A., Bjöck, E., Liljedahl, M., & Bolander Laksov, K. (under review i *Advances in Health Sciences Education*) Revealing the complexities of clinical teachers' engagement in educational development – looking through the lens of activity theory.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of organizational change management.*, 24(3), 368-387.
- Laksov, K. B., Boman, L. E., Liljedahl, M., & Björck, E. (2015). Identifying keys to success in clinical learning: a study
- Liljedahl, M., Björck, E., Ponzer, S., & Bolander Laksov, K. (2017). Navigating without a map: how medical students interact with clinical learning environments. *Studies in Higher Education*, 1-12.
- Liljedahl, M., Björck, E., Kalén, S., Ponzer, S., & Laksov, K. B. (2016). To belong or not to belong: nursing students' interactions with clinical learning environments—an observational study. *BMC Medical Education*, 16(1), 197.
- of two interprofessional learning environments. *Journal of interprofessional care*, 29(2), 156-158.
- Liljedahl, M., Boman, L. E., Fält, C. P., & Laksov, K. B. (2015). What students really learn: contrasting medical and nursing students' experiences of the clinical learning environment. *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 765-779.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business.

A critical perspective on historical images of teaching in Swedish academia

Eva Brodin, Johanna Bergqvist Rydén, Maria Larsson, Åsa Lindberg-Sand, Marita Ljunqvist, Katarina Mårtensson

It is generally acknowledged that qualified teaching is crucial for the further development of society and higher education. At the same time, research is often prioritised before teaching (Geschwind & Broström 2015). Globally top ranked universities are recognised for their research outputs and Nobel prizes, academic leaders tend to praise successful research rather than successful teaching, and some lecturers “buy themselves free” from their teaching duties through achieving research grants. This value loaded tension is evident in other ways as well, e.g. when teaching is supposed to be connected to research (but seldom the other way around). Still, both teaching and research are equally necessary in higher education (Boyer 1990; Wallberg 2015; Silfwerbrand 2017).

What, then, is this unequal status between teaching and research actually about? We suggest that some clues can be found in the images of higher educational practice and its professional practitioners, as many critical scholars have pointed out that images shape the way we understand and organise our world according to a certain social order (Schmid 2012). Thus we believe that the current gap between research and teaching may be bridged with other ways of representing higher educational practice and its teachers, supervisors, and educational developers. However, before we reach that point of possible development, there is an urgent need to outline existing images of higher educational practice and their ideological foundations.

Research on “images” has recently gained attention in international higher educational research, where it is mostly related to “university image and reputation” (Lafuente-Ruiz-de-Sabando, Zorilla & Forcada 2018). Yet the concept of “image” has many meanings, and only a few HE investigations have focused on cultural aspects and different stakeholders’ perspectives (ibid). Based on op-eds in American newspapers during 1980-2005, Haas and Fischman (2010) recognised that typical op-eds were authored by male journalists, while the most common HE prototypes were: *Educational*

entrepreneurship, *Redemptive educational-consumerism*, and *Academic nostalgia*. In Sweden, Englund (2012) has studied the discursive construction of teachers from a historical perspective, although outside academia. To our knowledge, Manderstedt’s (2014) ongoing study is the only one that focuses on images of Swedish university teachers. However, while she analyses documents from a teacher training course, our approach is another.

Our contribution is grounded in a newly started project that aims at showing how higher educational practice and its professional practitioners have been represented in different public discourses since 1946, and to reveal the underlying ideologies of these multimodal images. Our project is methodologically based on a discourse-historical approach (DHA), which belongs to the field of critical discourse studies. Thus, DHA aims at critically disclosing how and why different discourses evolve in certain ways through history (Wodak 2015). At the conference, we will present results from our pilot study that is focused on some historical images of teaching only. In particular, we will analyse and compare images from the beginning of the post-WW2 era with images from the 1980s (after the HE reform in 1977), and answer the following questions:

- What images of academic teaching can be found in these two periods?
- How are these images related to diverse interested parties?
- How have the images evolved over time, and what are their underlying ideologies?

Our pilot data will be based on: the Government’s bills and official investigations, newspapers, and student magazines. Based on Wodak’s (2015) analytical guidelines, we will: (a) identify macro topics and related subtopics within discourses on HE teaching (b) outline the discursive strategies in use by different stakeholders/genres, (c) consider how diverse texts, genres and discourses are related to each other across time and space, and (d) reveal their underlying ideologies.

Referenser

- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Englund, T. (2012). Läraren i samhällsomvandlingen: den goda läraren som diskursiv konstruktion på olika samhälleliga arenor. I: T. Englund (ed.), *Föreläsningar om den goda läraren*, ss 9-60. Göteborg: Daidalos.
- Geschwind, L. & Broström, A. (2015). *Managing the teaching–research nexus: ideals and practice in research-oriented universities*, *Higher Education Research & Development*, 34(1), 60-73.
- Haas, E. & Fischman, G. (2010). Nostalgia, Entrepreneurship, and Redemption: Understanding Prototypes in Higher Education. *American Educational Research Journal*, 17(3), 532-562.
- Lafuente-Ruiz-de-Sabando, A., Zorilla, P. & Forcada, J. (2018). A review of higher education image and reputation literature: Knowledge gaps and a research agenda. *European Research on Management and Business Economics*, 24(1), 8-16.

Manderstedt, L. (2014). Den gode universitetsläraren - bilder om och av universitetslärare. Konferensabstrakt presenterat på NU2014, Umeå, 8-10 oktober, 2014.

Schmid, A. (2012). Bridging the Gap: Image, Discourse, and Beyond – Towards a Critical Theory of Visual Representation. *Qualitative Sociology Review*, 8(2), 76-89.

Silfwerbrand, J. (2017). Värdera undervisning lika högt som forskning. Debatt i Svenska Dagbladet 2017-12-03. www.svd.se/undervisning-och-forskning-maste-ges-lika-stor-vikt

Wallberg, H. (2015). Att undervisa får inte ses som ett nödvändigt ont. Debatt i Curie 2015-02-11. www.tidningencurie.se/debatt/att-undervisa-far-inte-ses-som-ett-nodvandigt-ont/

Wodak, R. (2015). Critical Discourse Analysis, Discourse-Historical Approach. In: *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction, First Edition*. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi116

Innovation, collaboration, and gender in national policies and guidelines on doctoral education: Shapes from Sweden and South Africa in the 21st century

Eva Brodin, Charlotte Silander, Leif Lindberg, Liezel Frick, Sioux McKenna

In 2011, the European Research Area (ERA) outlined several principles of innovative doctoral training such as *research excellence*; *exposure to industry and other relevant employment sectors*; *transferable skills training*; and *quality assurance* (Vittorio 2015). Similar policies and guidelines can also be found in doctoral education across the globe, where the request for innovation and societal collaboration is urgent (e.g. Association of American Universities 1998/2017; Australian Council of Learned Academies 2016; HEQSF 2013; Swedish Government Bill, 2008, 2009, 2016). At the same time, it is known that the general conditions for innovation vary across countries (Meeus & Edquist 2006), and that global policy trends are construed and organised differently at national level in doctoral education (Andres et al. 2015). Combined with the fact that gender differences have been found in many studies on doctoral education in general (Jones 2013), it is significant to ask: What are the contextual and gendered conditions for doctoral students to develop their innovative and collaborative capability?

In our first approach to this problem field, we will present preliminary results from our analysis of some conditions at macro level in Sweden and South Africa. From a comparative perspective, we will elucidate how expressions of innovation, societal collaboration, gender and related concepts have occurred and converged in their national policies and guidelines on doctoral education in the 21st century. We will use summative content analysis for analysing data, which implies an *interpretative* process of "identifying and quantifying certain words or content in a text with the purpose of understanding the *contextual use* of the words or content" (Hsieh & Shannon 2005, p. 1283).

Comparing Swedish and South African doctoral education is well justified. Doctoral education is highlighted as a means to increased innovation and collaboration with society in the national policies of both countries. However, they also differ in their organisation of doctoral education, and their societal

needs (e.g. for the South African context, see: National Planning Commission 2011). We assume that these differences should reflect nationally diverse ways to conceptualise innovation, societal collaboration, gender and related concepts in policy documents on doctoral education. Also, such a comparative perspective enables deeper understanding of the contextual conditions in Swedish doctoral education.

For the purpose of this conference, we will delimit our literature review to Swedish studies on doctoral education. While such studies are generally rare (Elmgren et al. 2015), they are almost non-existent in relation to innovation and collaboration. Some of these studies are rather focused on research policies and institutional conditions in general (Langfeldt et al. 2015; Stensaker & Benner 2013), than on doctoral education per se. Others are more concerned with doctoral students' conditions for societal collaboration in practice (Andræ Thelin 2009; Bienowska & Klofsten 2012; Heldal 2016; Lundqvist & Benner 2012; Bienkowska, Klofsten and Rasmussen 2016; Wallgren 2007). However, when it comes to studies focused on innovation, there is dearth in the research literature. But we do know that doctoral students' creativity is not always encouraged (Brodin 2015, 2016, 2017), and that other scholars have expressed similar concerns (Wingren 2015). Such results matters, as meta-analyses show a strong correlation between individuals' creativity and innovation and also that contextual factors influence their innovative output (Sarooghi, Libaers & Burkemper 2015). We also know that concepts such as independence, critical thinking, and communication skills are frequently associated with innovation and collaboration (Cobo 2013). Thus our will include such related concepts in our analysis.

This conference contribution will be a further development of our previous results presented at the international Quality in Postgraduate Research conference (QPR) in Adelaide, 17-19 April 2018.

Referenser

- Andræ Thelin, A. (2009). *På tröskeln till en okänd värld: Forskarutbildning och skolans vardag*. NIFU rapport 31/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Andres, L., Bengtsen, S. S. E., del Pilar Gallego Castaño, L., Crossouard, B., Keefer, J. M., & Pyhältö, K. (2015). Drivers and interpretations of doctoral education today: National comparisons. *Frontline Learning Research*, 3(3), 5–22.
- Association of American Universities (1998/2017). *AAU Committee on graduate education. Report and recommendations*. www.aau.edu/key-issues/committee-graduate-education-reports-and-recommendations
- Australian Council of Learned Academies (2016). *Review of Australia's Research Training System. Final Report*. www.acola.org.au
- Bienowska, D. & Klofsten, M. (2012). Creating entrepreneurial networks: academic entrepreneurship, mobility and collaboration during PhD education. *Higher Education*, 64(2), 207–222.

- Bienkowska, D., Klostén, M. & Rasmussen, E. (2016). PhD Students in the Entrepreneurial University – Perceived Support for Academic Entrepreneurship. *European Journal of Education*, 51(1), 56-72.
- Brodin, E.M. (2015). Conditions for Criticality in Doctoral Education: A Creative Concern. In M. Davies & R. Barnett (Eds.) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, 265-282. New York: Palgrave MacMillan.
- Brodin, E. M. (2016). Critical and Creative Thinking Nexus: Learning Experiences of Doctoral Students. *Studies in Higher Education*, 41(6), 971-989.
- Brodin, E.M. (2017). The stifling silence around scholarly creativity in doctoral education: experiences of students and supervisors in four disciplines. *Higher Education*, 1-19. DOI: 10.1007/s10734-017-0168-3
- Cobo, C. (2013). Mechanisms to identify and study the demand for innovation skills in world-renowned organizations. *On the Horizon*, 21(2), 96-106.
- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å. & Sonesson, A. (2016). *The formation of doctoral education*. Lund: Joint Faculties of Humanities and Theology, Lund University.
- Heldal, I. (2016). Supporting communication between stakeholders involved in industrial doctoral projects by a process steering instrument. *UAS Journal*. Available at: <https://uasjournal.fi>
- HEQSF (2013). The Higher Education Qualifications Sub-Framework. As Revised January 2013. www.uj.ac.za/corporateservices/qualitypromotion/Documents/quality%20docs/national/Revised%20HEQSF%20Jan2013%20FINAL.pdf
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies – Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 83–104.
- Langfeldt, L., Benner, M., Sivertsen, G., Kristiansen, E. H., Aksnes, D. W., Brorstad Borlaug, S., Foss Hansen, H., Kallerud, E. & Pelkonen, A. (2015). Excellence and growth dynamics: A comparative study of the Matthew effect. *Science and Public Policy*, 42(5), 661-675.
- Lundqvist, Å. & Benner, M. (2012). Kritisk, självständig och nyttig. Mål och praktik i forskarhandledning. *Högre utbildning*, 2(2), 93-106.
- Meeus, M. T. H. & Edquist, C. (2006). Introduction. In J. Hage & M. Meeus (Eds.), *Innovation, Science, and Institutional Change* (pp. 23–37). Oxford: Oxford University Press.
- National Planning Commission (2011). *National Development Plan: Vision for 2030*. RP 270/2011.
- Sarooghi, H., Libaers, D. & Burkemper, A. (2015). Examining the relationship between creativity and innovation: A meta-analysis of organizational, cultural, and environmental factors. *Journal of Business Venturing*, 30 (5), 714–731.
- Stensaker, B. & Benner, M. (2013). Doomed to be Entrepreneurial: Institutional Transformation or Institutional Lock-Ins of 'New' Universities? *Minerva* 51(4), 399–416.
- Swedish Government Bill 2008/09:134. *Forskarutbildning med profilering och kvalitet*.
- Swedish Government Bill 2009/10:139. *Fokus på kunskap – kvalitet i den högre utbildningen*.
- Swedish Government Bill 2016/17:50. *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*.
- Vittorio, N. (2015). European Doctoral Programs in Light of EHEA and ERA. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer Open, 545-560.
- Wallgren, L. (2007). *Mellan skilda världar: En studie av doktoranders lärsituation i relation till förutsättningarna i fyra företagsskolor*. Diss. Linköping University.
- Wingren (2015). Vart tog den glada, kreativa och innovativa forskaren vägen som vi skulle utbilda? *LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens, 26 november 2015*. Available at: www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/LUkonf2015/65_Wingren.pdf

Möjligheter och utmaningar i en övningsskola – VFU-handledares erfarenheter av övningsskolan.

Johan Bäcklund, Rebecka Florin Sädbom, Helena Anderström, Lena Manderstedt

Syftet är att undersöka lärares erfarenheter av att vara handledare på en övningsskola. I studien har fokus riktats mot de utmaningar och möjligheter som lärarna beskriver. Hur ser handledaren på sig själv i sin roll? Vad bidrar till utveckling av handledarskapet; vilka möjligheter, eller hinder, finns för en handledare i en övningsskola att råda, utveckla, bedöma, examinera, vidga perspektiv etc. hos sin lärarstudent?

Studien ingår i ett större projekt om kvalitetsaspekter i handledning under verksamhetsförlagd utbildning relaterat till försöksverksamhet med övningsskolor inom lärarutbildningen. Försöksverksamhetens syfte är att höja kvaliteten på den verksamhetsförlagda delen genom olika typer av insatser (exempelvis hög koncentration av studenter, krav på genomförd handledarutbildning hos handledarna, ökad likvärdighet vid mottagande av studenter samt vid bedömning etc).

Tidigare rapporter belyser bland annat brister i handledarutbildning men påpekar vikten av den för handledare (UKÄ Rapport 2015:24; UKÄ Rapport 2017:13). Bland tidigare studier kring handledarskap finns bland andra Öberg-Tuleus (2008) som studerat det komplexa fenomenet hur både högskolans lärare och handledare i mötet med sina lärarstudenter beskriver sig själva och varandra; personliga erfarenheter från blivande och, inte minst, varande lärare. Vidare kan handledarskapet vara problematiskt om handledaren inte fått tillräckligt stöd kring tolkning av styrdokument och dessutom ska både stödja och utveckla samt bedöma och examinera (Goodwin & Oyler 2008; Slick, 1997). En del av diskussionen kring handledning är om det handlar om handledning eller undervisning där Bergman och Törnvall (1999) definierar det som att handledning mellan lärarutbildare och student är en form av metaundervisning. Dimenäs et. al. (2016) uttrycker att handledning kan förstärka och/eller överbrygga skillnader mellan akademi och skola. Den sammantagna bilden visar på en handledarroll som är oerhört

komplex och mångfacetterad där kompetensutveckling, samtal och stöd är faktorer som spelar in för handledningens möjligheter, eller vid avsaknad av dessa, potentiella hinder för att uppnå ett gott handledarskap.

Data till denna studie, med avgränsningar till förskolan och årskurserna F-3 och 4–6, samlades in genom 6 stycken fokusgruppsintervjuer med lärare (handledare), genom enskilda intervjuer med handledare (6 st) samt genom enkäter (60 respondenter) vilka i första hand använts som utgångspunkter i framtagandet av intervjufrågor för både fokusgruppsintervjuer samt enskilda intervjuer. Intervjuerna har analyserats genom en kvalitativ innehållsanalys (Elo & Kyngäs, 2008; Bryman, 2015) där fokus handlat om att identifiera de upplevelser handledarna sett som möjligheter eller utmaningar i rollen som handledare på en övningsskola; materialet har sedan analyserats på en latent nivå (Graneheim & Lundman, 2004).

Studiens tentativa resultat visar att många handledare är positivt inställda till övningsskolan som en kvalitetshöjande faktor i sin handledning. Bland annat ges det i resultatet uttryck för att "Seminarierna bidrar till en trygghet men också att det känns mer professionellt." samt "Seminarierna kan fungera som länk mellan teori och praktik." Seminarierna upplevs även ha givit handledarna möjlighet att uppmärksamma frågor som annars inte uppmärksammats. Samtidigt lyfts strukturer upp som en viktig faktor i resultatet där respondenterna menar att upplägget med inbokad handledningstid, seminarier och reflektioner ger möjligheter att öka kvaliteten för handledarskapet och därmed även kvaliteten för studenterna. Fem kategorier i resultatet visar på möjligheter handledarna ser med övningsskolan: *Struktur*, *Kompetensutveckling*, *Kollegialt lärande*, *Koncentration* och *kontinuitet* samt *Tid*. Genom det andra perspektivet, vilka utmaningar, man upplever att övningsskolan kan innebära, framträder två kategorier: *Planering* och *Arbetsbelastning*.

Authentic assessment of academic critical thinking – limitations and possibilities of the teaching-research nexus

Stefan Ekecrantz, Tanya O'Reilly

The likes of John Dewey in the early 1900s and Edward Glaser in the 1940s highlighted the problem of a literate but uncritical populace, and the failure of education in relation to this (Abrami et al., 2015). As such, the very notion of uncritical thought was deemed as something of a democratic liability. Today a phenomenon has emerged that creates new challenges in this same vein: Uncritical and biased uses of research in layman debates about any and all controversial issues in society. In a mapping of the so-called climate skeptical blogosphere, Sharman (2014) showed that a few particularly influential websites acted as translators of primary research, and by reinterpreting it highly selectively have had a substantial impact on the public's misconceptions on a global scale. Undoubtedly, academic critical thinking and research literacy – here defined as ability to assess research and uses of research critically – has a vital role to play here. In an accelerating information society (Rosa, 2013), the need for such academic critical thinking is arguably more urgent than ever – as is more knowledge about the “if, how or why not” students in higher education really reach these ideals.

In this article, we are to present empirical results from an ongoing research project on academic critical thinking and the undergraduate thesis in the humanities and social sciences, funded by the Swedish Research Council 2017–2020. The larger project builds on qualitative interviews with students as well as statistical modelling, but this particular part of the project

consists of a close reading of 60 Bachelor theses. These student theses were identified as being of the highest quality in a larger sample of randomly selected theses ($n = 809$). The aim is to identify and analyze possible textual expressions of academic critical thinking in general and in relation to students' reading of previous research in particular. The methodological rationale behind this approach is to use an authentic material that at face value could be expected to exhibit these qualities most clearly. This, in turn, makes it possible to scrutinize both the potential and possible limitations of these long-standing text traditions.

Theoretically, our work can be placed in the field of *criticality*, or critical thinking in action, in a specific context (Davies, 2015). We specifically focus on students' suspended judgement regarding what to believe and do. In doing so, we wish to add to the general critical thinking literature by challenging some of the most prevalent definitions therein, where the concept has come to be so all-encompassing that it risks being analytically meaningless. The use of a mid-range sample size of authentic student work will also contribute significantly to the critical thinking literature, which tends to rely on either small case studies or psychometric inventories and similar. Furthermore, our discussion about the possibilities and limitations of the textual traditions in student thesis work will be related to the emerging field of multimodal assessment (e.g. Jewitt, 2014; O'Halloran, et al, 2017) and the teaching-research nexus literature (e.g. Jenkins, 2003; Kinkead, 2003).

Teaching in an age of complexity: exploring academic change and development in higher education academia

Claire Englund

Higher education (HE) has expanded and diversified at an unprecedented rate over the last two decades in response to a rapidly changing educational and political climate (Henkel, 2016; Saroyan and Trigwell, 2015). Change is omnipresent, a constant part of teachers' sociocultural and organisational practice at multiple levels; at the micro-level of the individual, the meso-level of the department or programme and the macro-level of the institution (Leibowitz et al, 2014; Hannah and Lester, 2009). This suggests that when researching teaching and learning practices it is essential to adopt a holistic perspective, exploring not only individual factors but also sociocultural and structural factors and their interrelationships.

The research presented is a series of five studies that constitute an exploration of academic change and development in a HE teaching and learning environment supported by educational technology. A twelve-year longitudinal study of teachers on an online pharmacy programme forms the basis for the research. The principal aim of the research was to gain a deeper understanding of the factors that influence academic change with the additional aim of providing insight into factors that may be relevant in the design of academic development activities to support teachers and managers in the enhancement of teaching and learning. A multilevel approach was used to investigate academic change and development addressing micro-, meso- and macro-levels of the university teaching environment (Hannah and Lester, 2009; Kozlowski and Klein, 2000). The approach captures the influence of factors such as conceptions and approaches to teaching at the micro-level of the individual teacher (Postareff and Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell, Prosser, Martin, & Ramsden, 2005), as well as the influence of systemic factors such as sociocultural and structural context at both the meso-level of the department or programme (Neumann, Parry, & Becher, 2010; Trowler, Saunders, & Bamber, 2012) and the macro-level of the institution (Fanghanel, 2007; Leibowitz, et al., 2014).

The research studies suggest that at micro-level a critical factor in the choice and use of educational technology is the underlying conception of and approach to teaching and learning of the teacher (Kim et al, 2013; Glassett, 2009). Opportunities for change and development were found to be facilitated by the sociocultural context of the teacher at meso-level encompassing support from the community and mediating tools for communication (Mårtensson and Roxå, 2016; Trowler and Wareham, 2008). However institutional policy and strategy at macro-level, as interpreted by the department, was seen to impede change and development, where research is given priority over teaching (Deem and Lucas, 2007; Fanghanel, 2007). At the meso-level of the programme, the opportunity to work together as a team to collaboratively construct and develop practice was found to be of significance in the development of agency and interdisciplinary cooperation (Haapasaari, Engeström, & Kerosuo, 2016).

Taking into account a combined analysis of the five studies, it becomes apparent that change and development in HE is influenced by factors at the micro-level of the individual teacher, by contextual sociocultural factors at the meso-level of the department or programme and by contextual structural factors at the macro-level of the institution. If a deeper understanding is to be achieved, it is necessary to adopt a holistic approach, considering factors at micro-, meso- and macro-level and the interrelationships between these factors. The research suggests that an effective strategy for the facilitation of academic change and development may be the introduction of a Scholarship of teaching and Learning (SoTL) model where initiatives at the three levels are aligned so that SoTL is linked both to academic development at micro- and meso-levels and excellence and promotional frameworks at macro-level (Booth and Woollacott, 2017).

Referenser

- Booth, S., & Woollacott, L. C. (2017). On the constitution of SoTL: its domains and contexts. [journal article]. *Higher Education* doi:10.1007/s10734-017-0156-7 Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0156-7>
- Deem, R., & Lucas, L. (2007). Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in Education Departments in five English and Scottish universities. *Higher Education*, 54(1), pp. 115- 133. doi:10.1007/s10734-006-9010-z Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-006-9010-z>
- Fanghanel, J. (2007). Local responses to institutional policy: a discursive approach to positioning. *Studies in Higher Education*, 32(2), pp. 187-205. doi:10.1080/03075070701267244 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03075070701267244>
- Glassett, K., & Schrum, L. (2009). . (2009). Teacher beliefs and student achievement in technology-rich classroom environments. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(2), pp. 138-153.

- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), pp. 232-262. doi:10.1080/13639080.2014.900168 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hannah, S. T., & Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20(1), pp. 34-48. doi:<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.003> Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984308001604>
- Henkel, M. (2016). Multiversities and academic identities Change, continuities, and complexities. In L. Leišytė & U. Wilkesmann (Eds.), *Organizing Academic Work in Higher Education: Teaching, Learning and Identities* (pp. 205-222).
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29(January 2013), pp. 76-85. doi:10.1016/j.tate.2012.08.005 Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000312511200008
- Kozlowski, S. W., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In S. W. Kozlowski & K. J. Klein (Eds.), *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations* (pp. 3 - 90). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leibowitz, B., Bozalek, V., van Schalkwyk, S., & Winberg, C. (2014). Institutional context matters: the professional development of academics as teachers in South African higher education. *Higher Education*, 69(2), pp. 315-330. doi:10.1007/s10734-014-9777-2 Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=100319208&site=ehost-live&scope=site>
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2016). Working with networks, microcultures and communities. In D. Baume & C. Popovic (Eds.), *In Advancing Practice in Academic Development* (pp. 174-187). London: New York: Routledge.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2010). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), pp. 405-417. doi:10.1080/0307507022000011525 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), pp. 109-120. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.01.008 Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475207000126>
- Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, pp. 92-101. doi:10.1016/j.stueduc.2015.03.008 Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X15000267>
- Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E., & Ramsden, P. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education*, 10(2), pp. 251-264. doi:10.1080/1356251042000337981 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1356251042000337981>
- Trowler, P., Saunders, M., & Bamber, V. (2012). *Tribes and Territories in the 21st-Century*: Routledge London.
- Trowler, P., & Wareham, T. (2008). *Tribes, Territories, Research and Teaching. Enhancing the Teaching-Research Nexus* York, UK: Higher Education Academy.

Spänningsfältet mellan akademi och profession: en studie av kurslitteratur i tre lärarprogram

Djamila Fatheddine, Charlotte Nilsson, Elisabeth Ohlsson, Miranda Rocksén

Genomförda utvärderingar av lärarutbildningen i Sverige har påvisat en begränsning när det kommer till forskningsbaserad samt riktlinjer gällande urval av kurslitteratur. Den här presentationen utgår från en studie där vi undersökt kurslitteraturen i tre inriktningar av lärarprogram vid ett universitet i Sverige: *Grundlärarprogrammet F-3*, *Grundlärarprogrammet 4-6* och *Kompletterande Pedagogisk Utbildning (KPU)*. Studien grundar sig på ett internt genomfört utvecklingsprojekt med syftet att synliggöra graden av forskningsanknytning i lärarutbildningen genom att kartlägga och studera kurslitteraturen i ingående kurser.

Empirin består av data i form av kurslitteraturlistor och samlades in genom universitetets öppna lärplattform under vårterminen 2017. I ett första steg analyserades litteraturlistorna kvantitativt. Med utgångspunkt i texternas olika karaktär utvecklades ett antal kategorier *Originalforskning* (doktorsavhandling, licentiatuppsats och peer review-artikel), *Förlagsutgivna kursböcker*, *Myndighetsmaterial*, *Stödmaterial*, *Skönlitteratur* och *Övrigt*. I ett andra steg användes teoretiska begrepp från Paul Ricoeur för att kvalitativt analysera och förstå

det spänningsfält mellan akademi och profession som litteraturlistorna avspeglar.

Resultatet påvisar en stor diskrepans mellan kurser och program. Förlagsutgivna kursböcker är den kategori som dominerar i samtliga tre program samtidigt som förekomsten av originalforskning varierar stort. Vid en noggrannare granskning lade vi märke till att denna diskrepans var utspridd under åren och terminerna. Mängden forskning ökar alltså inte i takt med utbildningens gång, det verkar således inte finnas någon medveten tanke om progression avseende just studenters möte med forskningslitteratur. Genom studien exemplifieras hur en akademiserad professionsutbildning med krav på förstärkt forskningsbas befinner sig i ett starkt *spänningsfält* där litteraturen ska fylla många funktioner för studenten, såsom att både *förklara* och *förstå* delar av det uppdrag utbildningen förbereder för. De resultat vi kommit fram till indikerar ett behov av att framför allt skapa diskussioner kring tillvägagångssättet vid urval av kurslitteratur. Resultatet väcker även frågor om gemensamma riktlinjer såväl som progression inom lärarutbildningen.

Referenser

- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik* (4. uppl. ed.). Stockholm: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- SOU 2015:70. *Högre utbildning under tjugo år: betänkande*. Stockholm: Stockholm: Fritze.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Stockholm: Stockholm: Fritze.
- Wahlström, N., & Alvunger, D. (2015). *Forskningsbaserad av lärarutbildningen: Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådet.

Att skriva om undervisning Motiv, motstånd och målgång

Mona Fjellström, Maria Wester

Syftet med detta paper är att belysa 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). Beforskandet av högre utbildning har ändå hittills fört en ganska marginell tillvaro. Geschwind och Forsberg konstaterar i Vetenskapsrådets rapport att "Det finns således ett påtagligt behov av att både utveckla och systematisera kunskap som finns om högskolesektorn och dess utveckling och förändringar" (Geschwind & Forsberg, 2015, s 7).

Trots att skrivande är en central aspekt i den akademiska skickligheten så är skolningen in i det akademiska skrivandet oftast informell och oreflekterad. 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. Att akademiskt skrivande påverkas av publiceringsfrekvens för finansiering och karriär har också fört med sig en strävan att publicera sig i högt rankade tidskrifter, vilket få högskolepedagogiska eller ämnesdidaktiska tidskrifter är (Murray & Moore 2006).

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 den högskolepedagogiska kursen med fokus på skrivande om och för undervisning. 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.

“Verktyg för lärande eller bedömning av lärande? En studie om lärar-studenters och VFU-handledares förståelse av bedömningsmatrisens funktion i handledningssamtal.”

Rebecka Florin Sädbom, Johan Bäcklund, Helena Anderström, Lena Manderstedt

I den här studien presenteras resultatet från en delstudie som ingår i ett större forskningsprojekt om kvalitetsaspekter rörande den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärarutbildningen. Det som utmärker studien är att den har genomförts inom ramen för den försöksverksamhet som regeringen initierade år 2014. Det övergripande syftet med försöksverksamheten var, och är, att höja kvalitén på den verksamhetsförlagda delen, genom att på olika sätt förbättra studenternas möjligheter till god handledning inom ramen för projektet. Detta ska ske utifrån fastställda kriterier som handlar om att studenternas professionsutveckling ska stärkas. Det som lyfts fram i samverkansavtalet mellan högskolan och medverkande kommuner (2015) och som är särskilt prioriterat vid övningsskolorna är att det ska finnas en kontinuerligt hög koncentration av studenter. Handledarna vid övningsskolorna ska också ha genomgått handledarutbildning under försöksverksamhetens första del. Vidare ska övningsskolorna sträva efter en ökad likvärdighet när det gäller handledningens form och innehåll samt ökad likvärdighet avseende bedömning av den verksamhetsförlagda utbildningen. Till sin hjälp, för att diskutera studentens utveckling under den verksamhetsförlagda utbildningen, har handledarna och studenterna ofta någon typ av bedömningsmatris att utgå ifrån. Avgränsningen av studien är således utformad i förhållande till bedömningsområdet.

Tidigare studier angående mål och bedömning har visat att lärarutbildningens kunskapsmål för den verksamhetsförlagda utbildningen är svårtolkade och diffusa samt består av olika former av kunskap i form av både påståendekunskap och procedurkunskap (Hegender, 2007; Hegender, Lindqvist & Nordäng, 2012). Detta påverkar i sin tur handledarnas möjlighet till en likvärdig bedömning av studenternas prestationer likväl som studenternas möjlighet att förstå vad det är som bedöms. Johansson och Palla (2014) har i en studie

prövat en stödstruktur för att ta reda på hur en särskild typ av bedömningsmatris, en så kallad pedagogisk planeringsmatris, kan understödja den pedagogiska bedömningen av lärarstudenternas yrkesskicklighet under den verksamhetsförlagda delen. De fann att mer fokus behöver ägnas åt den formativa bedömningsfasen och vad den betyder för studenternas professionsutveckling (Johansson & Palla, 2014). Utifrån bedömningsmatrisen flerfaldiga funktion kan den således uppfattas på vitt skilda sätt och fylla flera funktioner för både handledare och studenter.

Studien handlar om hur handledare och lärarstudenter upplever att bedömningsmatrisen diskuteras och används i de handledningssamtal som sker under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Avgränsningen sker i kontexten övningsskolor, där forskningsfältet i nuläget är synnerligen begränsat varpå behovet av ökad kunskapsbildning är stor. Materialet består av fjorton intervjuer med VFU-handledare och lärarstudenter samt två fokusgruppsintervjuer med studenter. Materialet analyseras med hjälp av kvalitativ metod och horisontell analys (Wibeck, 2010). I relation till studiens upplägg innebär horisontell analys att handledarens utsagor har kodats i förhållande till lärarstudentens utsagor för att studien ska kunna visa på likheter eller olikheter kring det gemensamma handledningssamtalet. Studien analyseras genom sociokulturell teoribildning vilket innebär att handledarens och lärarstudentens samtal utgör en social och språklig praktik (Säljö, 2014). Bedömningsmatrisen kan här definieras som en medierande artefakt. Det tentativa resultatet indikerar att studenterna i högre grad än handledarna upplever bedömningsmatrisen som ett redskap med möjliga formativa aspekter men att svårigheter i tolkningsarbetet av bedömningsmatrisen överskuggar dess potential i handledarnas och studenternas gemensamma bedömningspraktik.

Varför mobilitet? Om problem och lösningar i den svenska högskolesektorn

Lars Geschwind

Mobilitet, både mellan universitet och högskolor (UoH) och mellan UoH och andra arbetsgivare är ett prioriterat policyområde inom den högre utbildningen och forskningen. En rad åtgärder vidtas för att främja mobilitet av en rad olika aktörer såsom EU, Regeringen, nationella forskningsfinansiärer såväl privata som offentliga samt lärosätena själva. Alla dessa åtgärder utgår från ett antagande att mobilitet är positivt och att det främjar kvaliteten i den akademiska kärnverksamheten. Svensk högre utbildning lider av ett inavelsproblem, hävdas ofta i debatten. Utredningar från t.ex. Vetenskapsrådet (2015) och Naturvetarna har visat empiriskt hur situationen ser ut för svensk del. Det finns en begränsad rörlighet i högskolesektorn. Det gäller inte minst de största, mest anrika universiteten. Men varför är mobilitet positivt? Vilka argument är det som anförs? Och av vilka aktörer? I den här studien görs av en kvalitativ innehållsanalys av skriftliga källor. Materialet som utgör grunden för analysen är inspelen till den senaste forsknings- och innovationspropositionen. Forskningen om mobilitet är mångfacetterad och sträcker sig över forskningen om högre utbildning och forskning om forskning. Det tangerar också andra välkända teman som internationalisering och samverkan. Det finns en stor mängd studier som analyserar effekter av internationell forskarmobilitet. Många av dessa har ett kvantitativt angreppssätt (Bloch et al 2015). Forskningen visar att internationell mobilitet ofta har positiva effekter på forskningen, mätt i t.ex. publikationer och karriäravancemang

(Musselin 2004). Det finns emellertid också studier som visar den "mörka" sidan av t.ex. en postdoc utomlands (Melin 2000). Utebliven mobilitet och "inavel" har också varit föremål för talrika studier (Horta et al 2010)

De preliminära resultaten visar att mobilitet är vanligt förekommande i inspelen. Det anses som en viktig aspekt av kvalitet och förnyelse såväl i akademi som i andra organisationer. När det gäller rörlighet mellan UoH är det främst forskningsfinansiärer och akademier som påtalar behovet av rörlighet. Intersektoriell mobilitet, till eller från UoH, propageras även, och kanske i första hand av branschorganisationer. Att röra sig mellan akademi och näringsliv anses vara fruktbart för bägge parter. Många aktörer har också identifierat hinder av olika slag, såsom karriärsystem/befordringskriterier, pensionssystem och finansiering. Lösningen, i många fall, stavas incitament. Genom förbättrade incitament ska mobilitet främjas. Vidare behöver nämnda hinder bortröjas. Mobilitet framstår som ett viktigt problem som behöver lösas i svensk högre utbildning och forskning. Inspelen ger förslag på beslut som behöver fattas och lösningar som behöver komma till stånd (Brunsson 2003).

En intressant aspekt i materialet är att UoH inte i någon större utsträckning tar upp mobilitet i sina inspel. Varför det är fallet är ett av flera teman som är värt att undersöka vidare i framtida forskning.

Referenser

- Bloch, C., Graversen, E. K., & Pedersen, H. S. (2015). Researcher mobility and sector career choices among doctorate holders. *Research Evaluation*, 24(2), 171-180.
- Brunsson, N. (2003). *The Organization of Hypocrisy - Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Copenhagen: Liber/CBS
- Horta, H., Veloso, F. M., & Grediaga, R. (2010). Navel gazing: Academic inbreeding and scientific productivity. *Management Science*, 56(3), 414-429.
- Melin, G. (2005). The dark side of mobility: negative experiences of doing a postdoc period abroad. *Research Evaluation*, 14(3), 229-237.
- Musselin, C. (2004). Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. *Higher Education*, 48(1), 55-78.
- Naturvetarna (2012) "Jag kan inte men andra borde..." Mobilitetens status bland svenska forskare. Stockholm: Naturvetarna.
- Vetenskapsrådet (2015) *Forskningens framtid! Svenska forskares mobilitet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Doktoranders erfarenheter av den mätbara forskarutbildningen

Kristofer Hansson

Det finns idag en utveckling där forskarutbildningen blir allt mer mätbar. Det kan finnas många anledningar till denna utveckling. En är den digitalisering som akademien, liksom övriga samhället, genomgår. Mätbarheten kan sägas ha möjliggjorts genom att digitaliseringen av de vetenskapliga tidskrifterna gjort det enkelt att mäta och rangordna inte bara olika tidskrifter, utan också enskilda doktorander, forskargrupper och i teorin hela lärosäten. Två sådana mått är det så kallade H-index och Impact Factors. Men det finns också andra faktorer som idag lyfts fram i litteraturen (Dahler-Larsen 2014, Rijcke *et al.* 2015, Hammarfelt *et al.* 2016, Hansson 2017). En sådan faktor skulle kunna vara det som har kallats det "entreprenöriska självet" (Bröckling 2005), alltså att doktoranden idag skulle vara mer framtidsorienterad och ha en ständig strävan att göra mer för att kunna hävda sin position inom akademien. Vad dessa olika studier synliggör är att forskarutbildningen är en givande undersökningsyta för att undersöka aktuella samhällsutmaningar kring digitalisering, förändringar i arbetslivet och, så klart, den högre utbildningens roll i samhället.

I detta paper önskar jag att ge några exempel på hur mätbarhet upplevs av doktorander inom den biomedicinska forskningen samt att relatera dessa erfarenheter till en mer

teoretisk diskussion om den högre utbildningens samhällsroll. Det empiriska materialet för mitt paper består av intervjuer med sju doktorander som vid intervjutillfällena var anställda i olika forskargrupper vid ett och samma universitet för att genomföra biomedicinskt forskning. Samtliga deltagare är kvinnor med svensk bakgrund och var vid intervjutillfället mellan 25 och 30 år gamla. Intervjuerna genomfördes på doktorandens arbetsplats, ofta i ett till laboratoriet angränsande mötesrum.

Mätbarhet är en central term för att förstå dagens forskning, samtidigt har forskningen alltid haft olika praktiker för att jämföra och rangordna varandras forskning (Latour 1987). Vad man skulle kunna hävda idag är att digitaliseringen genom bland annat H-index och Impact Factors möjliggjort en helt annan typ av mätning. Publikationerna är idag inte enbart ett bedömningsunderlag i en meritokratisk process där de vetenskapliga artiklarna granskas i peer review, utan digitaliseringen har också möjliggjort att olika fördelningssystem har kunnat sammankopplas med publikationerna. För att förstå denna utveckling behöver vi utveckla empiriska och teoretiska perspektiv som kan möjliggöra en diskussion om vilken kunskapssyn denna utveckling föder och hur det påverkar den högre utbildningens samhällsroll.

“I had a romantic view of standing in the classroom teaching all the time.” – Exploring the work of university teachers using professional identification

Marie Hjalmarsson

In my work with staff training and pedagogical development in Higher education I have met a lot of university teachers struggling to understand and how to fit in. Especially the newer ones are striving to understand their teaching practices, the academic culture, the leadership etc. but this seems to be the case also for those who are more experienced. Friberg (2015) argues that university teachers of today is lost and self-doubting and this change of behaviour is due to structural and ideological change: from Humboldtian to Bolognian. From autonomous, key professionals in society to a new professional behaviour – formalistic, transparent and self-reflexive. The reasons for this are numerous, says Friberg (2015): more heterogeneous student cohorts, constructive alignment as a guiding star for teaching and learning practices, “pedagogic skills” as a strong criterion for employment and self-judgement. (s. 122-127). There are however multiple ways of understanding this profession and therefore, it is important to make further investigations.

This paper draws on findings from an explorative study where seven university teachers are telling their stories of their step(s) into academia, their daily tasks and assignments, their concerns and competencies and how they find their place as university teachers. The aim of the study is to contribute to further understanding of the complexity of this profession, in order to formulate objectives for further research. Interviews

have been conducted and interpreted as dialogic narratives where the researcher is a part of the narrative constructed in that particular moment (Mischler 1999). In this paper I will present and discuss findings from this study.

One of the main results of the study is a vague professional identification shown in the teachers’ stories. Professional identification is a practice of articulating and performing identity positions (LaPointe 2010) and consists of constantly on-going processes in relation to context, to culture, and to others (Connelly & Clandinin 1999). When the teachers in my study are talking about themselves, their competence and their work they are making multiple identity claims (Mischler 1999), according to what they find meaningful, valuable and possible to be and to say. Their professional identification holds unique, personal and individual elements and is at the same time relational, to an academic community, to colleagues and to local organisational practices. The teachers negotiate their place and space in relation to colleagues and to conditions, to content and context of their work. It seems like the teachers are ambiguous and they give several possible identity claims in their stories. They talk about being experts in their fields, researchers/peers, colleagues/fellow workers or employees/members of organisation. The study also shows that the working conditions play a role not only for their professional identification but also for their self-respect and wellbeing.

Referenser

- Connelly, Michael F. & Clandinin, Jean D. (red.) (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers college press.
- Friberg, Torbjörn (2015). *Universitetslärare i förändring. En antropologisk studie av profession, utbildning och makt*. Universus Academic Press.
- LaPointe, Kirsti (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behaviour*, 77, 1-9.
- Mischler, Elliot G. (1999). *Storylines: craftartists narratives of identity*. London Harvard University Press.

Modersmålstalande i universitetsutbildning i språk

Ingela Johansson, Gudrun Seiler-Holmer

Varje termin startar nya språkkurser vid svenska lärosäten och i varje grupp brukar det finnas en eller flera studerande som har det studerade språket som modersmål. Detta fenomen förekommer världen över och har undersökts utifrån olika aspekter (Andersson 2008, Elder 2000, Kondo-Brown 2005, Reynolds 2009, Torres, Pascual y Cabo & Beusterien 2017). I språkklassrummen finns alltså normalt sett en stor andel studenter som läser språket som främmande språk, L2, och en liten andel som studerar sitt eget modersmål, L1. Kurserna är dock helt och hållet utformade för L2-studenter. Eftersom L1 - respektive L2-inlärare uppvisar mycket olika lingvistiska, kognitiva och sociala kunskaper vad gäller målspråket (Saville-Troike 2006) har detta konsekvenser för lärsituationen.

Vi vill genom vår undersökning dels kartlägga L1-studenternas motiv till att studera svenska universitetskurser i sitt modersmål samt deras erfarenheter av studierna, dels belysa lärarnas perspektiv på denna typ av heterogena klassrum. För jämförbarhetens skull utgår vi från de traditionella skolspråk som nu går under beteckningen moderna språk, nämligen franska, spanska och tyska. Vi tror dock att våra resultat har relevans även för andra språkämnar, till exempel italienska eller kinesiska, som oftast är valbara först på gymnasiet och därför har andra förutsättningar som universitetsämnen.

Ett syfte med vår studie är att kunna göra en konsekvensanalys angående hur kursplaner och kursinnehåll skulle behöva anpassas för att alla studerande på kursen ska uppleva utbildningen som givande utifrån deras individuella förutsättningar och för att potentiella avhopp därigenom ska kunna minimeras.

Vår undersökning baseras på en tidigare intervjustudie med gymnasielärare om L1/L2-fenomenet i moderna språk

(Seiler-Holmer, 2014) och vi ämnar nu belysa situationen på högskolenivå genom en tvådelad, främst empirisk, studie. En del av undersökningen, lärarperspektivet, är avslutad. För att få en så komplex bild som möjligt av lärarnas erfarenheter har vi genomfört semistrukturerade intervjuer med representanter från de tre olika undersökta språken vid ett och samma lärosäte. Sammanfattningsvis visar denna delundersökning att lärarna på grund av sin erfarenhet oftast tycker att det är oproblemiskt att hantera heterogena grupper. Ett vanligt mönster är att studerande med L1-bakgrund på grundkursen har ett försprång vad gäller muntlig färdighet och sociokulturella bakgrundskunskaper, något som lärarna uppger att de gärna använder som resurs, därför att det främjar gruppdynamiken. Detta försprång jämnas dock något ut efterhand då högre nivåer kräver att L1-studenten även behärskar ett akademiskt språk och har en kontrastiv analysförmåga.

Den andra delen, studentperspektivet, är fortfarande under arbete och analys av data pågår. Datainsamlingen sker i denna del via digitala enkäter. Preliminära resultat visar på en betydligt mindre entydig bild: vad gäller motiv tycks många vilja läsa språket för att bli lärare, men inte alla, och beträffande erfarenheter har några studenter uppgett att studierna inte motsvarar deras förväntningar och att det inte heller varit problemfritt att läsa tillsammans med L2-studerande. En tänkbar konsekvens av vår undersökning är insikten att det är viktigt att vara tydlig vid kursstart beträffande kursens kontrastiva och akademiska karaktär för att motverka felaktiga förväntningar.

Referenser

- Anderson, J. (2008). Towards an integrated second-language pedagogy for foreign and community/heritage languages in multilingual Britain. *The Language Learning Journal*, 36(1), 79-89.
- Elder, C. (2000). Outing the native speaker: The problem of diverse learner backgrounds in 'foreign' language classrooms – An Australian case study. *Language, Culture and Curriculum*, 13(1), 86-108.
- Lynch, A. 2003. *The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building*. Från www.international.ucla.edu/languages/article.asp?parentid1/43615 (Hämtad 2013-09-26).
- Reynolds, R. R., Howard, K. M. & Deák, J. (2009). Heritage language learners in first-year foreign language courses: A report of general data across learner subtypes. *Foreign Language Annals*, 42(2), 250-269.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seiler-Holmer, G. (2014). L1-inlärare i L2-klassrummet - En intervjustudie med gymnasielärare i moderna språk. Examensarbete för Yrkesexamen (Avancerad nivå). Lunds universitet.
- Torres, Pascual y Cabo & Beusterien (2017). What's next?: Heritage Language Learners Shape New Paths in Spanish Teaching. *Hispania* 100.5(2017): 271-78

Musician, Researcher, Entrepreneur? Discourses of Academization in higher Music Education

Karin Johansson

Background

Institutions of Higher Music Education (HME) across Europe today respond to several related challenges:

- conditions for professional musicians are rapidly changing (Bennett 2007; Johansson 2012) from the 20th century arena with full-time positions in orchestras and music institutions, towards a mainly entrepreneurial project-based performance market,
- long established conceptions of musical craftsmanship and artistic skills in the conservatoire tradition are questioned, along with forms of teaching and learning,
- the introduction of formalised research in arts education, in the wake of the Bologna declaration of 1999, is coupled to discussions about the definitions of artistic research, the characteristics of artistic knowledge and formats for the documentation and presentation of artistic inquiry (Biggs & Karlsson 2011).

Students, teachers and institutional leaders in HME all cope with this complexity and take part in the transformation of institutions of arts education into institutions of research and education (Lundström, 2013). The investigation of the effects of this process of academization on HME is the overall purpose of the DAPHME project.

The DAPHME project

DAPHME (Discourses of Academization and the Music Profession in Higher Music Education) is funded by the Swedish Foundation for Humanities and Social Sciences (Riksbankens Jubileumsfond) 2016-2018. The project explores contrasting perspectives on performing musicians' expertise and societal mandate in the study and analysis of empirical data that consists of official HME documents (syllabi, official presentations, self evaluations) and interviews (N=18) with institutional leaders and teachers of HME institutions in Sweden, Norway and Germany.

Three main objectives guide the process:

- To identify and analyse notions of competence, knowledge and research activities that are negotiated and renegotiated
- To identify and analyse views of the music profession that are negotiated and renegotiated
- To compare contradictions, similarities and differences at institutional, national and international levels

DAPHME employs a methodology inspired by critical discourse studies (CDS) and the framework of professional theory (Georgii-Hemming et al, 2013) in order to discuss expected tensions between, on the one hand, notions of employability and entrepreneurship as enacted in reform agendas and official documents, and, on the other hand, conceptions of aesthetic knowledge and artistic freedom operating in educational and musical practice.

Preliminary results

In the presentation preliminary results from the project will be described, with an emphasis on the Swedish context and on the dynamics in HME institutions concerning the development of research activities as related to traditional one-to-one conservatoire teaching practice. As expected, tensions and negotiations between ideas of 'classical academic' education and New Public Management/marketization vocabulary are visible in the data and point to how historical European university norms such as 'bildung', 'academic freedom', 'freedom in research' and 'critical reflection' are fused with commercial ideals (Bennich-Björkman 2007). Furthermore, a hybrid discourse is articulated, which positions the HME institution both as an academic organisation and as a specialised artistic community.

The project results will be discussed in relation to the role and function of HME as educating musicians, researchers and/or entrepreneurs, as well as to implications for teachers and students in performance programmes.

Referenser

- Bennett, Dawn (2007). Utopia for music performance graduates. Is it achievable, and how should it be defined? *British Journal of Music Education* 24:2, 179–89.
- Bennich-Björkman, Li (2007). Has academic freedom survived? An interview study of the conditions for researchers in an era of paradigmatic change. *Higher Education Quarterly*, 61(3), pp. 334–361.
- Georgii-Hemming, Eva; Burnard, Pamela & Holgersson, Sven-Erik (2013) (eds.). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Farnham: Ashgate.
- Johansson, Karin (2012). Experts, entrepreneurs and competence nomads: the skills paradox in higher music education. *Music Education Research*, 14:1, 45–62.
- Lundström, H. (2013). Artistic research and the transformation of art educational institutions. *Svensk tidskrift för musikkforskning*, 95, 131–137.
- Nerland, M. (2008). Civic and professional responsibility in new landscapes of knowledge. *Utbildning & Demokrati* [Education & Democracy], 17 (2), 123–130.

Academic leading – with a focus on student learning

Lill Langelotz, Kathleen Mahon

Few people would deny that universities are becoming increasingly complex educational environments due to significant changes in the nature of academic work (e.g., digitalisation of work and learning, educational administration, changing faculty values) and to changing societal expectations. Those in university leadership roles face challenges and opportunities amidst this complexity, especially regarding responsibilities associated with student learning. The capacity of leaders and managers to respond is arguably affected by the arrangements and practices embedded within their own universities. Understanding these challenges and opportunities, and how current arrangements and practices contribute to or limit them, is central for finding sustainable ways of meeting educational responsibilities and supporting leading *for* student learning.

This paper explores one university's efforts to enhance academic leading with a focus on student learning, and to understand the site-based arrangements and practices affecting the practices of leading. These goals underpinned a series of four seminars on '*Academic leading – with a focus on student learning*' developed for staff in management positions. The seminars were inquiry-focused, generating participant artefacts (e.g., diagrams, PowerPoint presentations, notes) that were used to inform seminar discussions. This material was also analysed to form the basis of this paper. Both the seminars and analysis were theoretically framed by the 'theory of practice architectures' and 'ecologies of practices'. According to the theory, practices are shaped by three kinds of overlapping arrangements: Cultural-discursive arrangements such as discourses and languages affect what is possible to say in and about practice (e.g., deficit discourses, critical discourses, discipline-specific discourses, languages). Material economic-arrangements – material, technological, financial, organisational, and other resources – affect what

it is possible to *do* in practice (e.g., buildings, schedules, workload calculators, funding). Social-political arrangements are arrangements that affect the ways in which it is possible for people to *relate* to others (and things and places) in practice (e.g., organisational rules, mandates, solidarities, hierarchies). These arrangements form the *practice architectures* of practices like leading, teaching, and learning.

The analysis highlighted, from a cultural-discursive perspective, the need for explicitly focussing on the learning environment in everyday activities, and for clear articulation of goals and visions on both institutional and departmental levels. These are important for the emergence of shared understandings needed for growth in the area of student learning. From a material-economic perspective, analysis also pointed to the need for opportunities (i.e., *time*) for staff to reflect in organised ways on their practice and engage in professional learning activities, and for managers to engage in strategic development. This means looking closely at minimising activities and reorienting arrangements that take up time that could otherwise be spent on developing good pedagogical work (e.g., administrative tasks). From a social-political perspective, the analysis emphasised the need for building trusting, productive staff relations *within* and *between* departments, academics, and administration.

The paper invites discussion of the issues raised and consideration of how these issues resonate with educational environments in other universities and how they are being, or might be, addressed. It raises the question of how we can more effectively and sustainably support leading for student learning given the challenges and complexities of academic environments, by creating new practice architectures or by re-orienting existing ones that constrain leading and professional learning in unhelpful ways.

¹ Slaughter, S., and Leslie, L., L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore, Maryland USA: John Hopkins University Press.

² Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.

Student independence in undergraduate projects. Supervisors' understandings and attitudes.

Jenny Magnusson, Maria Zackariasson

That independence is a concept of scholarly interest in relation to higher education, is evident within the research field on independent learning, as well as in research on supervision within higher education (eg Broad 2006; Cukurova et al 2017; Gurr 2010; Lau 2017; Lee 2008). That it also in other ways constitutes a significant concept within the academic context, is evident for instance in how independence in the Swedish Higher Education Ordinance is described as one of the main goals of higher education (Swedish Council for Higher Education 1993).

At the same time, independence is characterized by a certain conceptual ambiguity, and, consequently, tends to be understood differently in different academic contexts, both nationally, internationally and interdisciplinary. This may pose a problem not least in relation to the supervision of undergraduate projects. In this paper we examine how supervisors understand the concept independence and how their understandings might influence their attitude to and practice of supervision of undergraduate projects. The analysis is based

on focus group interviews with supervisors from two education programs, teacher education and journalism, in two countries, Sweden and Russia.

In our findings we highlight and discuss several understandings of independence that were evident in our material, and in which phases of the undergraduate project these were regarded to be most significant. The theoretical framework for the paper connects to how a number of concepts that are central within higher education, such as criticality/critical thinking, learner autonomy and independent learning, tend to be characterized by conceptual ambiguity (cf Borg and Al-Busaidi 2012; Gardner 2007; Moore 2011). Using Wittgenstein's ideas on family resemblances, we discuss how the concept independence may be understood in relation to such associated concepts (Wittgenstein 1958).

The paper is of relevance to Nordic educational research through its focus on a concept that is rarely discussed and defined, even though it is most significant within higher education and for supervisors' attitudes and didactic choices.

Referenser

- Borg, Simon, and Saleh Al-Busaidi. 2012. "Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy." *ELT Journal* 66(3):283-92.
- Broad, James. 2006. "Interpretations of independent learning in further education." *Journal of Further and Higher Education* 30(2):119-43.
- Cukurova, Mutlu, Judith Bennett, and Ian Abrahams. 2017. "Students' knowledge acquisition and ability to apply knowledge into different science contexts in two different independent learning settings." *Research in Science & Technological Education*:1-18.
- Gurr, Geoff. 2010. "Negotiating the "Rackety Bridge" — a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development." *Higher Education Research & Development*:81-92.
- Lau, Ken. 2017. "'The most important thing is to learn the way to learn: evaluating the effectiveness of independent learning by perceptual changes." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(3):415-30.
- Lee, Anne. 2008. "How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision." *Studies in Higher Education* 33(3):267-81.
- Moore, Tim John. 2011. "Critical thinking and disciplinary thinking: a continuing debate." *Higher Education Research & Development* 30(3).
- Swedish Council for Higher Education 1993. "The Higher Education Ordinance" Ministry of Education and Research. Accessed 2017-04-11. <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/>
- Wittgenstein, Ludwig. 1958. *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Student partnership projects; just another brick in the wall, or a chance for meaningful dialogue and agency?

Cormac McGrath, Klara Bolander Laksov

Active Student participation is today a central element of higher education practice with many institutions driving projects towards increasing and enhancing student engagement (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014). Student participation occurs through direct participation in education, through evaluation of courses and programmes, through representation in different bodies and student organizations. Thus, the vision of student influence and active involvement can be seen as part of a contemporary global zeitgeist of student participation. In Sweden and internationally, an increasing number of so-called "Student Partnership" projects have started in recent years (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014). Internationally, in particular, there is an emerging focus on inviting students to be involved in projects together with academic staff. This is a way of increasing student participation and coincides with an emerging focus on student centered approaches to education in HE (Kember, 2009; Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010). Such projects usually involve students familiarizing themselves with 'best practice' in a specific area, and developing ideas for how studying and teaching can be developed in courses or through other outlets for teacher-student or institution-student interaction. Examples include; various ways of giving feedback and arranging exams, the development of web-based teaching resources, and improved support for studying and future careers.

This contribution reports on the outcome of an evaluation of a recent drive towards Student Partnership projects at Stockholm University. Interviews were carried out with students

and staff at four departments, and the educational developer who supported the students, and was analysed according to content analysis (Elo & Kyngäs, 2008).

Overall the students, academic staff and academic developers acknowledged that the studentled projects allowed students an opportunity to develop their ideas around good practice in teaching and learning. The evaluation suggested that student driven projects which aligned closely to academic staff's ongoing work were likely to be more successful. The time and finances allowed for the projects were experienced as appropriate for the students to do a minor project, but that it is unlikely that the students will be able to work on implementing the results of the initial project. Hence, the evaluation elucidates that the projects, if not planned for thoroughly with both time for students and academic staff, run the risk of not realising their full potential.

Consequently, when providing financial support for student partnerships in the future, higher education institutions may need to consider what 'student partnerships' should entail. What are the consequences of the projects being run as student led projects whereby students get to reflect and develop a facet of their current teaching and learning situation? How would projects involving full partnership between student and academic staff be developed? Each pathway has benefits and shortcomings, the paper presentation will discuss further how student partnerships can be used as a meaningful tool as a way of fostering agency within higher education studies.

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.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. John Wiley & Sons.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1-13.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Open data sharing in the context of qualitative research methods, possibilities and concerns.

Cormac McGrath, Gustav Nilsson

Currently, there is a worldwide push towards open data, data sharing and open access publishing. Many journals now require their authors to openly share their data. This is done in a variety of ways and done also for a number of reasons. Generally, the data is either deposited in a public repository or is made accessible freely upon request (Savage & Vickers, 2009). According to the open data handbook¹, open data adheres to three basic principles: Availability and access, re-use and redistribution and universal participation.

This paper wishes to initiate a discussion on the extent it is possible, plausible and ethical to share qualitatively oriented data, and to which extent researchers involved in such research should adhere to such demands.

Paraphrasing the open data handbook: The principle of availability and access mean that the data must be available as a whole and at no more than a reasonable reproduction cost, preferably by downloading over the internet. The data must also be available in a convenient and modifiable form. The principle of reusability and redistribution means the data must be provided under terms that permit re-use and redistribution including the intermixing with other datasets, and the principal of universal participation entails that others must be able to use, re-use and redistribute - there should be no discrimination against fields of endeavour or against persons or groups.

In research on higher education interviews are a near ubiquitous data collection tool, ranging from structured, unstructured and semi-structured and are also used in conjunction with other observational data collection tools (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Jamshed, 2014). Interviews are a method of collecting data in which quantitative or qualitative oriented research questions can be addressed. Interviews can be seen as technical conversations navigated by an interviewer to varying degrees (Banner 2010). The interviews generate data, often in the form of transcripts, along with notes and other observational data. As such the data is possible to make available as it is documented and labelled it is also discernible to others. Further it is possible to re-use and re-distribute provided there is thorough documentation. It is also possible to engage in universal participation provided there is informed consent and ethical approval.

A number of concerns are raised in relation to sharing qualitatively oriented interview data, they include but are not exhaustive to; difficulties in anonymizing the participants

(Saunders, Kitzinger & Kitzinger, 2015), concerns that criticisms of work practices or similar will not be shared, that people will not willingly offer their information if they know the data will be shared in the public domain. Further concerns may relate to disciplinary and paradigmatic boundaries, for example in STEM disciplines there may different views and arguments in relation to the aggregation of data than in research in higher education (Braver, Thoemmes & Rosenthal, 2014). In qualitatively driven work in research on higher education, it is not uncommon that arguments of context are put forward as a form of reasoning for explaining the specific validity of the results and their implications. In the field of research on higher education we argue often for the trustworthiness of our results, but perhaps the trustworthiness of our interpretation could be tested and validated by others too?

Consequently, many of these concerns could perhaps be easily addressed; interview subjects could be asked simply if they wished to share their data publicly through the informed consent. Member checking could be used whereby the interviewee approves the audio or transcribed product of the interview. Sensitive or private sections of an interview could be redacted on the specific instructions of the respondent. Further, access or availability could be granted to researchers alone.

Taking steps towards sharing data generated in qualitatively oriented research may require an even more rigorous approach to research, and would perhaps involve or demand integrating meta-analytical modes of working into our everyday practice (Nilsson, 2014), but also increase demands on transparency of data collection and data documentation. Implementing member checking of interview data, not interpretation, alone would perhaps be a significant step towards more rigorous practice in itself. The question raised here is this form of open data sharing possible, plausible and ethical.

Proposed design for Seminar:

- Brief presentation of paper, 20 min
- Smaller group discussions on the main points of concern with sharing qualitatively data in an open fashion
- Open discussion on commonalities of concerns
- Brief discussion on ways to address concerns
- Group discussion
- Declaration of interest among the group on writing an academic paper based on the discussion.

Referenser

- Banner, D. J. (2010). Qualitative interviewing: preparation for practice. *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing*, 20(3).
- Braver, S. L., Thoemmes, F. J., & Rosenthal, R. (2014). Continuously cumulating metaanalysis and replicability. *Perspectives on Psychological Science*, 9(3), 333-342.

- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of basic and clinical pharmacy*, 5(4), 87
- Nilsson, G. (2014). Towards an ecosystem for open data. (retrieved from: <http://blogs.bmj.com/bmj/2014/10/24/gustav-nilsson-towards-an-ecosystem-for-open-data/>, January 11th, 2018)
- Savage, C. J., & Vickers, A. J. (2009). Empirical study of data sharing by authors publishing in PLoS journals. *PloS one*, 4(9), e7078.
- Saunders, B., Kitinger, J., & Kitinger, C. (2015). Anonymising interview data: challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632.

Change and stability in higher education – collegiality as a lived experience

Katarina Mårtensson, Torgny Roxå

This study focuses on how change is constructed in higher education microcultures (Roxå & Mårtensson, 2015), especially when they deal with issues of education. Traditionally, higher education is governed through consensus driven collegiality (Sahlin & Erikson-Zetterquist, 2016), a style of governance commonly viewed as slow and conservative. What happens, then, with collegiality when the context demands change? This research project studies three academic collegial workgroups responsible for educational matters within a research-intensive department as their everyday practices and routines are disrupted (Vollmer, 2013).

Previous research has established the importance of local workgroups in influencing academics' ways of thinking and practising teaching and learning (Hounsell & Anderson, 2009; Jawitz, 2009; Trowler, 2009, Trowler & Cooper, 2002). However, that research has not shed much light on collegiality in enforced change processes. This study therefore adds to that body of literature. By studying how workgroups deal with disruptions – in this case the changed prerequisites for their courses – in order to handle what they are responsible for, we can deepen our understanding of the interplay between change and stability in academic collegiality.

The project that we study here is initiated by a reform effort launched by the department chair and the director of studies. The reform calls for a restructuring of current courses due to a worsening budget-situation. The result of the reform will be launched in fall semester 2018. The workgroups consist of 7-12 people and are responsible for curricula and courses in their respective disciplinary area. Each group meets 2-3 times per semester, and has an elected chairperson. Meetings usually have a documented agenda, and minutes, and deal with for instance course evaluations, updates of course syllabuses, literature etc. The reform initiated by the department leaders

does indeed constitute a disruption for the workgroups, as they are (due to the economic situation) demanded (by the department management) to restructure (even cancel) courses traditionally seen as a natural part of their discipline. In the process they continuously have to negotiate stability and change and it is this negotiation that constitutes the focus of this study.

Our research is conducted through ethnographically inspired methods (Bergold & Thomas, 2012), mainly through participatory observations. During the process of gathering and interpreting data, participants in each workgroup are invited to react on and help interpret the researchers' observations and themes that arise from those. As a complement to the observations, and the participatory interpretative process, "key informants" (Gillham, 2008) in the three communities are interviewed. The aim is to come as close to the lived experience of collegiality as possible.

Preliminary results reveal an intricate interplay between change and stability as the workgroups deal both with the reform initiated by the management and also with numerous other things. The consensus character of collegiality is frequently disrupted in subtle ways, not necessarily through open debate but through for example understated references to other things where debate is ongoing. In reference to literature on microcultures, the three workgroups have developed distinct norms for how to function, even though some individuals are part of more than one group. It is fair to say that as collegiality unfolds as a lived experience constructed by the academics studied, the dynamic between change and stability takes on a dual gestalt with similarities and differences. These and further results together illuminate potentially critical even though easily overlooked aspects of collegiality, all of which will be presented and discussed at the conference.

Referenser

- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 13(1).
- Gillham, Bill (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur. (229 sidor).
- Hounsell, D. & Anderson, C. (2009). Ways of thinking and practicing in biology and history: Disciplinary aspects of teaching and learning environments. In C. Kreber (Ed.), *The University and its disciplines – within and beyond disciplinary boundaries* (pp 71–83). London, Routledge.
- Jawitz, J. (2009). Learning in the academic workplace: The harmonization of the collective and the individual habitus. *Studies in Higher Education*, 34(6), 601–614.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193 - 205. doi:doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929
- Sahlin, K., & Erikson-Zetterquist, U. (2016). *Kollegialitet. En modern styrform. "Collegiality. A modern way of governance."*. Lund: Studentlitteratur.

- Trowler, P. (2009). Beyond epistemological essentialism: academic tribes in the 21st century. In C. Kreber (Ed.) *The University and its disciplines – within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 181–195). London, Routledge.
- Trowler, P. & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221–240.
- Vollmer, H. (2013). *The Sociology of Disruption, Disaster and Social Change. Punctuated Cooperation*. Cambridge: Cambridge University Press.

The biography of an educational reform – experiences from various actants

Katarina Mårtensson, Johanna Bergqvist Rydén, Torgny Roxå

What happens when an educational policy is launched in an academic organisation? How do various actants react and respond to the policy and what happens over time?

This longitudinal study focuses a case of educational policy launched at an entire faculty, at a research-intensive Swedish university. It investigates how academic teachers, local level leaders and students respond to and co-create a policy about written assessment criteria. This co-creation is what in the end makes up the actual reform. The study is ongoing between 2016-2019, and has hitherto gathered data through one survey to all academics and students within the faculty respectively as well as interviews with 11 teachers and their students in 9 disciplinary different courses, 6 directors of studies in these disciplines and 2 vice-deans.

Contemporary higher education is loaded with policies that relate to education: Quality assurance frameworks, pedagogical training for academic teachers, student evaluations of teaching, requirements to assemble, present and assess pedagogical merits when applying for positions and promotions to name a few. Previous research has shown that there is far from a linear relationship between the launch of a policy and what might be called implementation (Meyer & Rowan, 1977; Senge, 2006; Smith & Lewis, 2011). In literature evaluating change initiatives in higher education in particular, the designed (or formal line) organisation often fails to reach the intended outcomes (Barman et al, 2014; Bauer et al., 1999; Newton, 2003; Hedin, 2004; Osseo-Asare, Longbottom, & Murphy, 2005). In relation to policies specifically aimed at enhancement of higher education teaching and learning, Trowler, Fanghanel and Wareham (2005) comment on how the organisational meso-level, as one important level of analysis, has been largely forgotten.

The present study takes a sociocultural perspective on organisations, and aims at adding to the understanding of

the complex and difficult processes of implementing a policy in academia. In particular, we focus on the organisational meso-level (Roxå, 2014), and investigate in what way diverse academic microcultures (Mårtensson, 2014; Roxå, 2014; Roxå & Mårtensson, 2015) might influence the way this particular policy is interpreted and enacted (or not), as well as in what way the introduction, development and use of written assessment criteria might influence the microcultures. The purpose is to better understand the internal dynamic of a university faculty as its members make sense and adjust (or not) their practices according to a policy.

So far, our results indicate an intriguingly complex and far from linear relation between reform intention and outcome. Clearly, there are variations between different local contexts. Some faculty members, as well as leaders, are convinced of the benefits, and therefore engage willingly in writing and using criteria. Others are fundamentally sceptic and therefore, consequently, more reluctant. Local level leaders, who are set to formally lead the implementation processes at their respective departments, irrespective of their personal convictions, deal delicately with the process of engaging colleagues.

The results further indicate that this is a process of maturation that takes longer time than, perhaps, estimated. Furthermore, the very idea of “implementation” needs to be problematised – what does it mean in this case? Is a policy implemented when there are documents with written assessment criteria for all courses (as intended), or when these are actively and dynamically used in communication with colleagues and students, in assessment and grading practices and in course redesign? How important is the continuous communication of the agenda from faculty leadership for the outcome and long-term success? In our data, gathered through in-depth interviews, there is a tension between intentions and actions at various leadership-levels within the faculty.

Referenser

- Barman, L., Bolander-Laksov, K., & Silén, C. (2014). Policy enacted – teachers' approaches to an outcome-based framework for course design, *Teaching in Higher Education*, 19(7), 735–746.
- Bauer, M., Askling, B., Marton, S.G., & Marton, F. (1999). *Transforming universities: Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Hedin, A. (2004). *Från ideal till praxis! Hur behandlas policyprogram på institutionsnivå? En granskning av hur det pedagogiska programmet vid Uppsala universitet har mottagits*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. PhD-thesis. Lund university.
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Stensaker, B. (2012). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning, *Studies in Higher Education* 39(4), 534–545.

- Newton, J. (2003). Implementing an institution-wide learning and teaching strategy: lessons in managing change. *Studies in Higher Education*, 28(4), 427–441.
- Osseo-Assare, A., Longbottom, D., & Murphy, W. (2005). Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 148–170.
- Roxå, T. (2014). *Microcultures in the Meso Level of Higher Education Organisations - the Commons, the Club, the Market, and the Square*. PhD-thesis. Lunds universitet.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces, *International Journal for Academic Development* 20(2), 193–205.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline – the art and practice of the learning organization*. (2nd edition). New York, Doubleday.
- Smith, W. & Lewis, M. (2011). Towards a Theory of Paradox: a dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of management Review*, 36(2), 381–403.
- Trowler, P. R. (1998). *Academics responding to change: new higher education frameworks and academic cultures*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Trowler, P., Fanghanel, J., & Warehama, T. (2005). Freeing the chi of change: the Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education* 30(4), August 2005, 427–444.

Om kvalitetssäkring i högre utbildning

Åse Nygren

I syfte att säkra kvaliteten i den svenska högskolan har över tid olika nationella modeller för kvalitetsgranskning tagits fram som stöd för universitetet och högskolorna i deras interna arbete. Empiriska studier visar att kvalitetssäkringsarbetet främst har haft effekt som kan relateras till styrning och redovisningsansvar (Stensaker 2008; Stensaker och Harvey, 2011). Kvalitetsbegreppet har samtidigt blivit alltmer frikopplat från den akademiska lärarens vardagliga praktik (Newton 2000; Harvey och Stensaker, 2008; Ozga, 2011) och den legitimitet som krävs för kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring av lärande och undervisning saknas alltjämt (Mårtensson et al, 2014). Den nya kvalitetssäkringsmodell som ska gälla 2017-2022 lägger särskilt fokus på lärosätenas egna interna utvecklingsarbete med att säkra kvaliteten. Detta paper

diskuterar hur kvalitetssäkringsarbetet kan få ökad legitimitet och större genomslag och hur detta kan ske i relation till den nya kvalitetssäkringsmodellen. Medan ett sätt kan vara att koppla kvalitetssäkringspolicyer närmare institutionella mikrokulturer och dess historik och särart (Mårtensson et al, 2014), diskuterar detta paper om en mer dynamisk interaktion mellan kvalitetssäkringsfunktioner och högskolepedagogiska utvecklingsfunktioner på lärosätetsnivå kan vara ytterligare ett sätt. En närstudie på lärosätetsnivå visar att det i en sådan dynamisk interaktion kan skapas ett utrymme för tolkning och översättning av kvalitetsbegreppet, vilket i sin tur kan bidra till såväl en mer konsensuell förståelse av kvalitetsbegreppet och öka dess legitimitet.

Kommunikationsmönster i forskningskommunikation utmanas

Cecilia Olsson Jers

I denna framläggning blickpunkt finns forskarstuderande från olika discipliner som möts i en kurs på 5 hp om att presentera forskning och forskningsresultat muntligt för olika kategorier av åhörare på en skala från vetenskapssamhället till en intresserad allmänhet. Mitt intresse är att undersöka hur dessa möten gestaltas och vilken betydelse respons har för de forskarstuderandes kunskapsbygge om forskningskommunikation. Undersökningens ena teoretiska utgångspunkt är en sociokulturell syn på lärande, där både den sociala och den kognitiva sidan lyfts fram som betydelsefull i en lärandesituation. Den sociala sidan lyfts särskilt fram eftersom människor lär i interaktion med andra. Det språkliga uttrycket används både för att delta i det sociala och för att tänka och lära. Undersökningens andra teoretiska utgångspunkt är retorik i betydelsen att använda sin språkliga repertoar och sitt språkliga register för att bruka detta i sociala sammanhang, som till exempel i en responsituation. Den teoretiska retoriken används också i analysen av det empiriska materialet som består av 20 responsamtal efter muntliga presentationer av forskning och forskningsresultat. De 20 responsamtalen motsvarar cirka tre timmars inspelningar som transkriberats med talspråksvariant.

Ett väntat resultat var att de forskarstuderande skulle utmanas i sin syn på muntlig forskningskommunikation. Ett mer oväntat resultat var att humor framträder som en del av kunskapsbygget kring responsgivning av forskningskommuni-

kation. Ett annat överraskande resultat var den betydelse andra forskarstuderandes erfarenheter fick för det egna ethosbyggandet. Undersökningen resulterade i två övergripande tema, *Kommunikationsmönster utmanas* och *Meningsfulla möten*.

I denna framläggning vill jag presentera och diskutera temat Kommunikationsmönster utmanas. Inledningsvis vill inte de forskarstuderande blir utmanade i sin uppfattning av hur den egna disciplinen kommunicerar forskning och forskningsresultat. "Det är så här vi gör" är en vanlig kommentar när de beskriver sin disciplinära doxa. Samtidigt finns en stark individuell doxa som bygger på lång erfarenhet av muntliga framställningar både i privata, arbetsrelaterade och utbildningsmässiga sammanhang. Få forskarstuderande kan dock konkretisera och sätta ord på vad det innebär att "göra så här". Jag tolkar det som att de forskarstuderande är starkt präglade av sina handledare och seniora forskare på institutionen. Det finns flera nationella och internationella undersökningar i lägre utbildningsinstanser som pekar mot att det ges minimalt stöd i de muntliga situationer där ethos byggs och etableras. Tendens till minimalt stöd verkar följa med i högre utbildning, vilket leder till svårighet att verbalisera både erfarenheter och önskemål om stöd i sitt kunskapsbygge om muntlig forskningskommunikation. Igenkänning och erfarenhet blir två nyckelord i kunskapsbygget när deras inarbetade kommunikationsmönster utmanas i mötet med andras disciplinära doxa.

Hur kritiskt tänkande kommer till uttryck i svenska pedagogikstudenters kandidatuppsatser

Jonas von Reybekiel Trostek

Forskningen om högre utbildning har de senaste decennierna inkluderat ett intresse för *kritiskt tänkande*. Detta intresse motiveras av att kritiskt tänkande antas vara en oskiljaktig del av vetenskapliga praktiker och därmed också ett önskvärt resultat av högre utbildning. Följaktligen finns som regel formuleringar om kritiskt tänkande i de målbeskrivningar som går att hitta i styr- och policydokument för högre utbildning. Tidigare empiriska studier har fokuserat på hur och i vilken utsträckning studenter och fakultetsmedlemmar i olika vetenskapliga discipliner förstår kritiskt tänkande. Kvalitativa studier av studenters kritiska tänkande baseras ofta på självrapporter genom intervjuer. Mer sällsynt är studier av hur studenters förståelse kommer till uttryck i den högre utbildningens olika praktiker (Szenes, Tilataratna & Maton, 2015). Den studie jag avser att presentera under konferensen *Forskning om högre utbildning* syftar till att stärka en sådan forskningslinje genom att undersöka hur kritiskt tänkande kommer till uttryck i pedagogikstudenters kandidatuppsatser.

Datamaterialet består av 17 kandidatuppsatser i ämnet pedagogik som är skrivna på svenska lärosäten. För att kunna säkerställa att kritiskt tänkande kommer till uttryck i uppsatserna är urvalet baserat på en Delfiinspirerad metod i det avseendet att experter i det aktuella ämnesområdet – här seniora forskare i pedagogik – har fått bedöma och poängsätta i vilken utsträckning studenterna visar på de examensmål som rör just kritiskt tänkande (8 §, Högskolelag 1992:1434; Högskoleförordningen 1993:100). Experternas bedömning har skett inom ramen för det svenska Universitetskanslerämbetets (UKÄ) nationella utvärdering av högskoleutbildningar. De kandidatuppsatser som inkluderats i studien är de uppsatser som genomgående fått högsta poäng i fråga om kritiskt

tänkande. Totalt bedömde UKÄ 169 slumpvis utvalda uppsatser i pedagogik från 14 olika lärosäten.

I analysen av uppsatserna har en multidimensionell modell av kritiskt tänkande (Davies, 2015) använts som referens för att tematisera vad studenterna gör i sina uppsatser. Modellen har två egenskaper som antas vara relevanta för denna studie. För det första avser modellen beskriva kritiskt tänkande i *högre utbildning* snarare än i allmänhet eller andra kontexter. För det andra avser modellen inkludera den mångfald av vetenskapliga discipliner som präglar högre utbildning, vilket är lämpligt mot bakgrund av pedagogikens tvärvetenskapliga karaktär. Med modellen som referens fokuserar analysen på hur kritiskt tänkande kommer till uttryck i studenternas argumentation, omdömen, attityder, handlingar, sociala positionering och originalitet.

De preliminära resultaten visar att pedagogikstudenternas kritiska tänkande i huvudsak rör fyra övergripande teman. Det första temat handlar om att studenterna med sina uppsatser avser att komma till rätta med sociala missförhållanden i samhället. Det andra temat handlar istället om att bidra till att effektivisera svenskt näringsliv genom att identifiera svagheter i organisationer. Det tredje temat handlar om att identifiera kunskapsluckor i tidigare forskning som den egna studien kan bidra till att komplettera. Det fjärde temat handlar slutligen om att visa på en insikt om den egna studiens relativa litenhet och ringa betydelse i relation till vad som antas vara vedertagna normer för pedagogisk forskning. Vad som karaktäriserar pedagogikstudenters kritiska tänkande tycks därmed vara ansatsen att göra skillnad i samhället med en kraft som står i proportion till deras sociala position i en inomvetenskaplig hierarki.

Referenser

- Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* 30 (pp. 41-92). New York, NY: Springer International Publishing.
- Szenes, E., Tilakaratna, N. & Maton, K. (2015). The knowledge practices of critical thinking. In M. Davies and R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 573-591). New York: Palgrave MacMillan.

Negotiating a crowded curriculum – a stakeholder perspective on the content of higher education development courses

Charlotte Silander, Martin Stigmar

Our presentation and seminar aims at contributing to the understanding of different stakeholders' views and expectations on the content of higher education teacher training (HETT). University teachers are typically carefully trained in doing research, however, frequently they lack formal pedagogical training (Gosling, 2009; Holt, Palmer, & Challis, 2011; Swedish National Union of Students (SFS), 2015). One way to address the lack of pedagogical experience is to arrange teacher-training courses. As the quality of higher education becomes the focus of attention in the Western world and the demand on teaching and learning increase, so does the requirement of university teachers to take part in teacher training (Gibbs, 2013; Havnes & Stensaker, 2006). As universities can be described as "loosely coupled systems" (Weick, 1976) where different parts are expected to have diverging goals and course planning require the accommodation of many different perspective, several actors are likely to have different opinions about the content of higher education development courses. Accordingly, our research seeks to investigate how different stakeholders view and value the content of HETT. This research field remains under-explored and insufficiently problematized.

The aim of our seminar is to problematize and discuss four stakeholders' views of course content in higher education teacher training in Sweden, namely: 1) students, 2) university teachers, 3) university management and 4) government. We will present patterns, similarities and differences, concerning course content in HETT, among the four different stakeholders.

Methodologically, our investigation is based on interviews and document analysis to explore different viewpoints on the content in HETT among students, university teachers, central university managers in four Swedish new universities and the

government. Theoretically the analysis will be guided by Ellström's (2006) and Dreyfus' (1986) approaches to the relation between theory and practice.

Preliminary results indicate diverging views between different stakeholder groups where teachers and university management, expect HETT to be primarily practically oriented and relate to constructive alignment (Biggs, 2005). However, in the national recommendations on outcomes for HETT, the emphasis is on theoretical rather than practical applicability (SUHF, 2017).

In the seminar, we wish to discuss the following suggestions for HETT:

- Introduce and emphasize practical recommendations as learning outcomes for teaching qualifications required for employment as academic teacher,
- Include concrete practical teachings tips in physical and digital learning environments,
- Present and problematize the concept of constructive alignment including course improvements and teaching quality regarding: learning outcomes, concrete teaching methods and a variation of examination forms,
- Compile HETT-evaluations not only on a regular and local university basis, but also nationally and clarify how progress and improved quality is promoted in HETT-courses based on previous local and national evaluations,
- Encourage and enable for teams of teachers to participate in the same HETT,
- Closely link the HETT content to the documentation of quality work at the university.

Referenser

- Biggs, J. (2005). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Ellström, P.-E. (2006). Erfarenhetsbaserat lärande i dagligt arbete – innebörder och förutsättningar (föredrag) I: *Erfarenhetsbaserad kunskap – vad är det och hur värderar vi den?* – Redaktion: Gerthrud Östlinder Astrid Norberg Ewa Pilhammar Andersson Joakim Öhlén. Svensk sjuksköterskeförening.
- Dreyfus, S. E. och Dreyfus, H. L. (1986). *Mind over Machine*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), pp. 4–14.
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: a complex and contradictory reality. *International Journal for Academic Development*, 14, pp. 5–18.
- Havnes, A., & Stensaker, B. (2006). Educational development centres: From educational to organisational development? *Quality Assurance in Education*, 14(1), pp. 7–20.
- Holt, D., Palmer, S., & Challis, D. (2011). Changing perspectives: Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*, (1), pp. 5–17.

- SUHF (2017). *Högskolepedagogisk utbildning: och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet*. Higher education teacher training and pedagogical qualification as foundation for academic teaching. The Association of Swedish Higher Education. Karlsson, S., Fjellström, M., Lindberg-Sand, Å., & Scheja, M. (2017). Stockholm: SUHF.
- Swedish National Union of Students, SFS (2015). *Agenda Pedagogik - Alla fattar utom jag. Hur skapar vi förutsättningar för god undervisning?* (Everybody understand except from me. How do we create conditions for excellent teaching?) Stockholm. https://www.sfs.se/sites/default/files/agenda_pedagogik_alla_fattar_utom_jag.pdf
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, No. 1 (Mar., 1976), pp. 1-19

SIG: Forskarutbildning i förändring

Anders Sonesson

Med detta förslag till SIG hoppas jag samla personer med särskilt intresse för forskarutbildningen. Särskilt intressant, menar jag, är mötet mellan forskarutbildningen *som policy* och forskarutbildningen *som verksamhet* (Elmgren, Forsberg, Lindberg-Sand och Sonesson, 2014). För att illustrera detta möte har jag satt samman ett antal exempel och jag hoppas att deltagarna på denna SIG-session kommer att bidra med ännu fler.

Sedan den fyraåriga forskarutbildningens tillkomst 1969 har över årtiondena allt fler intressenter kommit att uttrycka förväntningar på utbildningens genomförande, innehåll och roll för forskningen och samhället. Dessa förväntningar har på olika sätt gjort avtryck i de regelverk och styrsystem som omger forskarutbildningen. Återkommande teman har varit genomströmning, effektivitet och förutsägbarhet, samt studenträttigheter och studievillkor, men närmare vår samtid har styrningen av forskningen, kunskapsekonomins tillväxt och internationell konkurrenskraft kommit att stå allt mer i förgrunden.

1998 genomfördes den så kallade andra stora forskarutbildningsreformen och med denna följde bland annat krav på full finansiering. Redan innan 1998 hade doktoranderna gradvis getts bättre studievillkor och forskarutbildningen hade därför redan kommit att bli allt dyrare för lärosätena. 1998 sjönk antalet nybörjare dock dramatiskt inom samtliga ämnesområden. Därefter har utvecklingen sett olika ut inom olika ämnesområden. Jämfört med situation 1997 hade antalet nybörjardoktorander 2015 minskat med 17 procent (SCB, 2017), trots att finansieringen till forskning och forskarutbildning vuxit i reala termer med mer än 50 procent (UKÄ, 2017). Däremot hade fördelningen av nybörjardoktorander mellan ämnesområdena förändrats. Andelen nybörjardoktorander inom de av SCB definierade ämnesområdena var för 2015 (1997 års andel inom parentes): Naturvetenskap 22(22), Teknik 21(19), Medicin och hälsovetenskap 34(28), Lantbruksvetenskap och veterinärmedicin 1(3), Samhällsvetenskap 16(18), samt Humaniora och konst 6(11). Den förändrade sammansättningen av nybörjardoktoranderna beror dels på den ojämna fördelningen av externa medel till forskning och forskarutbildning, till fördel för naturvetenskap, teknik och medicin (hädanefter omnämnda som STEMM), och dels på att de externa anslagen vuxit mer än basanslagen – 1997 var förhållandet 50:50 och 2015 var det 56:44.

Det är dock inte bara sammansättningen av det forskarutbildningslandskapet som förändrats till följd av den svenska utbildnings- och forskningspolitiken. Allt fler och en allt större andel av doktoranderna har kommit att antas till en projektbaserad forskarutbildning, det vill säga att doktorander och handledare forskar och publicerar tillsammans inom ramen för handledarnas externfinansierade forskningsprojekt. Under de senaste 10 åren har nästan 80 procent av Sveriges

nybörjardoktorander antagits inom STEMM och inom dessa ämnesområden är den projektbaserade forskarutbildningen närmast en norm. Men även inom samhällsvetenskaperna och olika yngre, flerdisciplinära områden har den blivit vanligare i takt med att andelen externfinansiering ökat. I den projektbaserade forskarutbildningen är gränserna mellan utbildning och forskning, handledarskap och projektledarskap, respektive doktorandskap och projektmedlemskap diffusa eller mer eller mindre upplösta. Detta kan vara både positivt och negativt för doktorandernas lärande och utveckling – å ena sidan är doktorandens arbete av stor vikt för handledarna och övriga inom forskningsgemenskapen och doktoranden kan gradvis skolas in i forskarrollen inom ett projekt som sannolikt både är av hög kvalitet och har goda utsikter att lyckas. Å andra sidan innebär placeringen inom forskningen att utbildningen och doktorandens behov riskerar att komma i skymundan för andra prioriteringar och mål, vilket kan hämma doktorandens utveckling till självständig forskare (Elmgren et al. 2014).

Den projektbaserade forskarutbildningen har gamla rötter men de senaste decenniernas forskningspolitik har kommit att förändra villkoren för handledarna, och därigenom också för forskarutbildningen. Exempel är en större konkurrens om forskningsmedel, nationella och lokala prioriteringar av så kallade starka forskningsmiljöer (vilket skapar ett fåtal vinnare och ett flertal förlorare), diffusa karriärvägar samt delfinansierade tjänster som måste "toppas upp" med externa anslag. Sådana omständigheter har gjort att handledare inom den projektbaserade forskarutbildningen kommit att bli alltmer beroende av de gemensamma projektens framgång – för sina karriärer och framtida möjligheter till finansiering, och ibland också för att överhuvudtaget kunna fortsätta arbeta i högskolan. Läger man sedan till de förändringar som tillkommit genom utbildningsregleringen från 1998 och framåt – som förutom rätten till studiefinansiering inneburit att forskarutbildningen tydligt getts formen av en formaliserad utbildning, med uttalat ansvar hos handledaren och fakulteten, allmänna och individuella studieplaner, högt ställda förväntningar i form av examensmål, samt regelbundna utvärderingar av UKÄ – framstår ett rejält spänningsfält. Elmgren m.fl. (2014) beskriver hur makten, resurserna och det formella ansvaret för forskarutbildningen förr låg hos den akademiska oligarkin. Idag, däremot, framstår två poler från vilka inflytandet över svensk forskarutbildning utövas. Den första utgörs av lärosätenas fakultetsnämnder, i samspel med institutioner och handledarkollegier, och svarar mot de höjda krav på institutionellt ansvar och struktur som den svenska utbildningspolitiken inneburit. Den andra utgörs av framgångsrika forskare, eller forskargrupper, i samspel med olika forskningsfinansiärer. Författarna menar att den senare polen fått allt större inflytande i takt med att beroendet av externa forskningsmedel ökat.

Forskarutbildningen är viktig inte bara för de bortre mål som utbildnings- och forskningspolitiken syftar till. Forskarutbildningen formar morgondagens akademi och ligger därför till grund för hela akademins breda uppdrag. Forskningsbaserad kunskap om forskarutbildningen är därför av största vikt.

Referenser

- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2014). *Ledning för kvalitet i forskarutbildningen*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)/Expertgruppen för kvalitetsfrågor. ISBN 978-91-979437-3-4
- SCB (2017). *Doktorandnybörjare 1973–2016 fördelade efter forskningsämnesområde*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- UKÄ (2017). *Forskningsfinansieringen vid svenska universitet och högskolor – Intäkter till forskning och utbildning på forskarnivå 2005–2015*. Rapport 2017:1. Universitetskanslersämbetet

Exploring students' perception of relevance in writing activities

Patric Wallin, Gunhild Marie Roald, Ingunn Dahler Hybertsen, Jorun M Stenøien

Writing is a central element in higher education and a dominant activity in many assessment practices. However, student writing skills are increasingly described as limited and not in line with the standards of academic writing (Lillis & Turner, 2001). There is a call for a greater emphasis on teaching undergraduate students the necessary writing skills in explicit ways (Wittek, Solbrekke, & Helstad, 2017). In higher education student writing assignments, there is a strong emphasis on the academic essay, which is often conceived as the default genre for writing (Gimenez, 2008). At the same time, the academic essay has also been described as one of the most demanding genres to master for students and one that limits students' ability to develop their own voice (Hathaway, 2015; Read, Francis, & Robson, 2001). In addition, the dominant position of academic essays has been contested by pointing out that a majority of students predominately write and communicate through other genres later on like reports, executive summaries, debate articles, and social media, to name a few (e.g. Johns & Swales, 2002). This also closely relates to voices that emphasize the possibilities technology offers today for students to engage in completely new ways with society at large by publishing their own work online (Sørensen & Levinsen, 2014). As Gimenez (2008) argued "... students should be encouraged to explore and probably differentiate genres not only in terms of their specific structures and lexis but also in the way they reflect the social values of the communities that have generated them."

In this study, we build upon different writing activities that we have developed, tested, and evaluated in undergraduate programs at the Department of Education and Lifelong learning at NTNU. Based on the empirical data from student surveys and self-reflections, as well as teachers' team-reflections on the writing assignments, we would like to use our examples as entry points to invite participants at the conference into a wider discussion about students' perceived relevance of writing assignments and arising opportunities and challenges when framing assignments in different ways.

One example of a developed, tested, and evaluated writing activity is the integration of a series of five writing assignments into an introductory course on educational and developmental psychology. The first two assignments focus on academic reading and writing, whereas the third and fourth assignments offer students the possibility to choose between blog, debate article and utopia as a genre for their writing, finally the last assignment focuses on reflective writing. Based on the empirical data, a central theme that emerged is relevance and

the wide spectrum of how students experience the relevance of the writing assignments. On the one end of this spectrum, students were concerned about the assignments being very little relevant for the final exam and a lack of explicit coupling between assignments and the recommended readings:

...I think they were far too little exam relevant in view of the lack of integration with recommended readings. Here, there should be a greater requirement to integrate references in the text to theories and existing literature. (Student1)

Students that had been at university longer pointed out the difficulties in writing in a different genre than academic essays, and while they found it refreshing, they did not always see the relevance:

It was challenging to be creative after just writing academic texts in the last 2.5 years. Still, it was refreshing, even though I did not see the relevance for the rest of the course... (Student15)

In contrast, other students perceived the writing assignments as an essential part of the course and an important support for them to learn more about writing, but also get into contact with other students:

The writing assignments were needed! I had felt more helpless if we had not had any writing training. Furthermore, I got to know with some other people in the course and that was also very nice. (Student8)

In more general terms, it seems that the perceived relevance of the assignments is closely coupled to students' conceptual models about teaching, learning, and assessment in higher education, and that they use these models to evaluate the relevance of activities within a course.

Using different writing activities from our own context as entry points, we would like to invite participants at the conference into a wider discussion about students' perceived relevance of writing assignments, as well as explore the underlying conceptual models that steer students' perception of relevance. After a short initial presentation of our findings, we want to build upon the experiences from the participants of the seminar through a two-step design. First, we will give everyone the chance to share their experiences with respect to students' perceived relevance of assignments. Second, we will together explore students' underlying conceptual models, as well as key factors that influence these models. The direction of the seminar will depend on and be grounded in the personal experiences of the participants, and the actual tools for engagement and shared learning during the seminar will be adjusted to the size of the group.

Referenser

Gimenez, J. (2008). Beyond the academic essay: Discipline-specific writing in nursing and midwifery. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 151–164.

- Hathaway, J. (2015). Developing that voice: locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 506–517.
- Johns, A. M., & Swales, J. M. (2002). Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 13–28.
- Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57–68.
- Read, B., Francis, B., & Robson, J. (2001). "Playing Safe": Undergraduate essay writing and the presentation of the student "voice." *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 387–399.
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. (2014). Digital Production and Students as Learning Designers. *Designs for Learning*, 7(1), 54–73.
- Wittek, A. L., Solbrekke, T. D., & Helstad, K. (2017). You Learn How to Write from Doing the Writing, But You Also Learn the Subject and the Ways of Reasoning. *Outlines - Critical Practice Studies*, 18(1), 81–108.

Osäkerhet och otillräcklighet: studenters upplevelser i känslomässigt starka situationer under VFU

Maria Weurlander, Henrik Lindqvist, Annalena Lönn, Eva Broberger, Astrid Seeberger, Håkan Hult, Robert Thornberg, Annika Wernerson

Bakgrund

Skolan och sjukvården är komplexa verksamheter som ställer höga krav på de professionella. Det vilar därmed ett stort ansvar på lärar- och vårdutbildningarna att förbereda studenterna för utmaningarna de kommer att möta i sitt yrke. Både lärar- och vårdyrken har tydliga emotionella dimensioner och forskning har visat att studenterna upplever en mängd olika känslor under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). VFU utgör en stor del av lärar- och vårdutbildningar, och studenterna förväntas både observera och aktivt delta i verksamheten. Studenterna möter och interagerar med patienter eller elever i olika situationer och får även inblick i människors olika livshistorier, något som lämnar avtryck och kan vara svårt för dem att hantera.

Syfte och genomförande

Syftet med bidraget är att ge en översikt över de forskningsresultat vi hittills fått fram från vårt fleråriga forskningsprojekt *Learning in situations of perceived unpleasantness* (Vetenskapsrådet). Projektets huvudsyfte har varit att studera studenters upplevelser av känslomässigt svåra situationer, hur de hanterar sina upplevelser och vad de lärt sig.

De delstudier som vi avser att presentera har använt konstruktivistisk grundad teori som forskningsmetod (Charmaz, 2014). Studenter från lärar-, sjuksköterske- resp läkarprogram, i mitten och i slutet av utbildningen, har rekryterats. Data har samlats in med hjälp av fokusgruppsintervjuer, individuella intervjuer och i en av delstudierna i form av enkäter med öppna frågor. Analys har gjorts genom kodning i flera steg, i linje med metoder för grundad teori. I en av delstudierna har en narrativ innehållsanalys genomförts (Riessman, 2008).

Resultat

Resultaten visar att alla studentgrupper upplevde en rad situationer under sin utbildning, framför allt under VFU, som känslomässigt starka och i många fall stressande eller obehagliga. Dessa erfarenheter gav upphov till känslor av otillräcklighet och osäkerhet och studenterna tveklade på om de är tillräckligt förberedda för det kommande yrket.

Lärarstudenter hanterade denna känsla av otillräcklighet genom att anpassa sina ideal om läraryrket, be om hjälp av erfarna lärare och förlita sig på att de med mer erfarenhet kommer att kunna hantera detta. Det verkar alltså som att upplevd otillräcklighet under utbildningen hanterades antingen genom att accepteras (anpassa ideal) eller skjutas på framtiden. Ytterligare strategier innefattar att försöka förändra problemet, skapa ett kollektiv delande med lärare/lärarstudenter samt att separera sig från det som är obehagligt. Lärarstudenter beskriver också en rollkonflikt som kommer av olika typer av förväntningar som de upplever finns i arbetet som lärare. För att hantera dessa spänningar diskuterar lärarstudenter behov av gränsdragningar i relation till läraryrket.

Sjuksköterske- och läkarstudenter upplevde, trots olika förutsättningar under utbildningarna, liknande situationer som känslomässigt starka och påfrestande. Situationerna relaterade till patienter och till sjukvårdens kultur. Studenterna hanterade sina upplevelser genom att prata framför allt med kurskamrater och familjemedlemmar, samt i vissa fall med handledaren. Läkarstudenter upplevde även osäkerhet i relation till sin egen kunskap och kompetens, till att hantera sina egna och patienters känslor, till sin roll i sjukvårdsteamet, och i relationen till den upplevda hårda sjukvårdskulturen.

Slutsats

Studenter upplever känslomässigt påfrestande situationer under framför allt VFU. Dessa upplevelser bidrar till känslor av otillräcklighet och osäkerhet som de hanterar på olika sätt. Att möta situationer som är känslomässigt påfrestande är en oundviklig del av lärar- och vårdprofessionerna, och att lära sig hantera dem är en del i studenternas professionella utveckling. Skolväsendet och sjukvården i Sverige står inför stora utmaningar framöver. Det råder en avsevärd lärarbrist och inom vården är det stor personalomsättning och många lider av stress och psykisk ohälsa. Vi tror att en nyckel till att hjälpa studenter att hantera professionens utmaningar är att förstå studenternas upplevelser och lärande bättre, för att därefter bidra till en ökad medvetenhet på de olika utbildningarna och särskilt till ansvariga för den verksamhetsförlagda utbildningen.

Vetenskaps- och forskningssyn bland tredje ytans akademiker: En studie av synen på produktion, reproduktion och distribution av pedagogisk forskning och vetenskap hos pedagogiska utvecklare i relation till frågor om fakta, evidens och tolkning

Johan Wickström

Pedagogiska utvecklare är en yrkeskategori som inom sina arbetsuppgifter förväntas förhålla sig till, använda och utgå från pedagogisk forskning. Uppdraget att främja högskolepedagogisk utveckling bör genomsyras av ett "vetenskapligt förhållningssätt" och den högskolepedagogiska utbildningen av universitetslärare ska vara "forskningsanknuten". Vad betyder detta för pedagogiska utvecklare? Det finns forskning om pedagogiska utvecklars yrkesidentiteter, och om hur pedagogiska utvecklare och universitetsledningar ser på rollen som pedagogiska utvecklare, men frågor om vetenskaplighet och forskningssyn har mig veterligt inte fokuserats i en specialiserad studie av pedagogiska utvecklars egna uppfattningar om dessa frågor. Under senare år har dock frågor om "forskningsanknytning" och "evidensbaserad" eller "evidensinformerad" undervisning präglat en diskussion om pedagogikens roll och fokus inom högre utbildning och skola. Debatten har varit polariserad. Forskare utanför utbildningsvetenskaperna har kritiserat den pedagogiska forskningens, och lärarutbildningarnas, kunskaps- och faktarelativism och pläderat för mer fakta och evidensbaserad kunskap. Jag har själv deltagit i debatten genom att också varna för evidensrörelsens totalitära anspråk och vilja att omformulera synen på vad som är värdefull vetenskap och kunskap.

I denna studie avser jag att kartlägga och diskutera olika möjliga diskursiva positioner som just pedagogiska utvecklare inom högskolan kan ha till frågor "vetenskaplighet" och "forskningsanknytning" i sitt yrkesvärv. Genom studien vill jag bidra till en fördjupad diskussion av vetenskaps- och forskningsdimensionerna inom yrket som pedagogisk utvecklare, och härvidlag knyta till diskussionerna om "pedagogisk grundsyn", där jag vill hävda att frågor om vetenskaplighet och forskningsanknytning är underutvecklade. En studie av pedagogiska utvecklars vetenskaps- och forskningssyn är intressant och angelägen av flera skäl. I samtiden pågår en livlig diskussion om forskning, fakta, evidens och tolkning. Pedagogiska utvecklare är ett slags "third space academics" som professionellt befinner sig i skärningsfälten mellan administration, ledning, undervisning och forskning inom universiteten, vilka är kombinerade forsknings- och utbildningsorganisationer. De pedagogiska enheterna vid universiteten är ibland knutna till institutioner, ibland till administration och stödverksamhet.

Följaktligen ser de formella anställningarna som pedagogiska utvecklare olika ut. Vissa har läraranställningar medan andra är TA-personal. Arbetsuppgifterna innefattar såväl undervisning av andra universitetslärare som att agera agila experter i högskolepedagogiska frågor på lärosätena. På vissa lärosäten kan inte pedagogiska utvecklare bedriva forskning, medan det på andra lärosäten ingår i uppdraget. Samtidigt är utvecklare ofta vetenskapligt skolade, men oftast inom andra ämnen än pedagogik, varför deras sammantagna forskningssyner kan antas vara präglade av epistemologisk variation.

Pedagogiska utvecklare förväntas iscensätta "forskningsanknuten" undervisning (ämnesdidaktisk, högskolepedagogisk, ämnesmässig) i undervisning av universitetslärare samt kunna referera till och föreslå högskolepedagogisk forskningslitteratur till universitetslärare som på vetenskaplig grund vill utveckla sig själva, sin undervisning och sina undervisningsmiljöer. Sammantaget visar detta att det finns en spänning i pedagogiska utvecklars yrkesroll mellan deras vetenskapliga bakgrund, ambition och möjlighet att *producera pedagogisk* forskning och deras uppgifter att *receptera och distribuera* forskning. Denna spänning gällande produktion och reproduktion av forskning och vetenskap vill jag undersöka – för att kunna besvara hur forsknings- och vetenskapssyner hos pedagogiska utvecklare kan konceptualiseras i ljuset av dagens diskussioner om pedagogisk grundsyn, evidens, fakta och tolkning. Tanken är också att studien kan bidra till frågan om hur pedagogiska utvecklars forskningsförankring bör hanteras i ljuset av deras egna uppfattningar om pedagogisk forskning. Studien kommer att iscensättas som ett pilotprojekt med fokusgruppsintervjuer med pedagogiska utvecklare vid tre lärosäten. Lärosätena kommer att väljas utifrån största möjliga skillnader vad gäller lärosätenas organisatoriska tillhörighet för universitetspedagogiska enheter, de pedagogiska utvecklarnas anställningar och möjligheter till forskning. Intervjuerna kommer att resultera i en kartläggning av diskursiva positioner om pedagogisk forskning. Denna kartläggning kommer att problematiseras utifrån teorier om vad ett vetenskapligt förhållningssätt kan innebära och resultera i rekommendationer för hur vetenskaps- och forskningssyn kan relateras till frågor om pedagogisk grundsyn hos pedagogiska utvecklare. Resultaten kommer att publiceras i en artikel.

Referenser

- Carlström Hagman, Pia (2005) "Perspektiv på forskningsanknytning i högre utbildning". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2005:2.
- Enkvist, Inger (2017) "Forskning som en del av problemet", *SvD* 16 juli 2017.
- Henrekson, Magnus, Enkvist, Inger, Ingvar, Martin, Wållgren, Ingrid (2017) *Kunskapssynen och pedagogiken: Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Dialogos förlag.
- Land, Ray (2004) *Educational Development: Discourse, Identity and Practice*. McGraw Hill Education, UK.
- Levinsson, Magnus (2013) *Evidens och existens: Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 339. Doctoral thesis. Göteborg.
- Stensmo, Christer (2007) *Pedagogisk filosofi: En introduktion*. Studentlitteratur. Lund.
- Stigmar, Martin, Edgren, Gudrun (2014) "Uppdrag för och organisation av enheter för pedagogisk utveckling vid svenska universitet. Högre Utbildning 4:1, ss. 49-65.
- Sugrue, Ciaran, Englund, Tomas, Dyrdal Solbrette, Tone and Fosslund, Trine (2017) "Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education?" *Studies in Higher Education*,
- Wickström, Johan (2017) "Låt inte evidensjakten avgöra allt". *Clarté: Partipolitiskt obunden socialistisk tidskrift*, Nr 2017:3.
- Wikforss, Åsa (2017) *Alternativa fakta: Om kunskapen och dess fiender*. Fri tanke förlag.
- Whitchurch, Celie (2008) "Shifting Identities and Blurring Boundaries: The emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education". *Higher Education Quarterly*. Vol 62. No 4, ss. 377-396

Att plugga effektivt – psykologistudenters erfarenheter

Maria Öhrstedt

Inledning

Studenters lärstrategier, d v s deras sätt att ta sig an sina studier, påverkar kvaliteter i lärandet och därmed även deras möjligheter att uppnå kursmål (Price & Richardson, 2004). Forskning visar att lärstrategier utvecklas i en process där personfaktorer och tidigare erfarenheter hos studenterna interagerar med lärkontextuella faktorer (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010). Studenters uppfattningar om lärmiljön tycks vara av avgörande betydelse för lärstrategiers utveckling (Qureshi & Zakar, 2013). Processen där denna subjektiva uppfattning formas och lärstrategier utvecklas, är dock relativt obeforskad. Denna studie syftar till att synliggöra gemensamma strukturer eller ramar för lärstrategiers formande genom att kartlägga *likheter* i beskrivningar av upplevelser hos studenter som använder *olika* lärstrategier i en specifik lärmiljö.

Metod

Uppgifter om lärstrategier hos förstaterminsstudenter 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

Ur studenternas kvalitativa beskrivningar av sina studieaktiviteter utkristalliserades 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. Studenternas kontinuerliga förhandling mellan referenspunkter ledde i den specifika lärmiljön till att deras studieaktiviteter successivt homogeniserades för att tillgodose upplevda examinationskrav. Denna anpassning beskrevs av studenterna som "effektiv" och bidrog både till en känsla av kontroll över det egna lärandet och bättre studieresultat.

Diskussion

Studenter med olika lärstrategier och olika sätt att organisera sitt lärande hänvisar ändå till gemensamma referenspunkter när de beskriver vad de upplever påverkar deras sätt att ta sig an sina studier. Det tycks alltså finnas generella drag i processen där lärstrategier formas och utvecklas. Studenterna reflekterar över tidigare erfarenheter, faktorer i den specifika lärkontexten, i lärandemål och upplevd arbetsinsats. Genom att ställa referenspunkter mot varandra och värdera olika alternativ i förhållande till upplevd förväntad utkomst, tycks lärstrategier förhandlas fram.

Kunskap om processer för lärstrategiers formande är praktiskt användbar för att underlätta design av lärmiljöer som optimerar studenters möjligheter att uppnå olika lärandemål.

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/10.1191/1478088706qp0630a>
- 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>

