



Högskolan
Kristianstad

Högskole- pedagogisk debatt

Tema: Omställning



Nr 1, 2021

Högskole- pedagogisk debatt

Nr 1 2021

Tema: Omställning

Kristianstad University Press 1:2021 ISSN: 2000-9216

ISBN: 978-91-87973-58-1

© Respektive författare 2021

Omslagsbild: Pixabay, Chris Montgomery/Unsplash

Innehållsförteckning

Introduktion till temanumret	4
------------------------------------	---

Goda exempel

Tema omställning: Pandemi, Problem och Potential. Erfarenheter från omställning till hybridundervisning på förskolläraryrket	5
--	---

Studentsociala kontakter i digitalt medierad undervisning – studenters delaktighet och inflytande vid distansstudier	7
---	---

Digital VFU i förskolläraryrket	10
---------------------------------------	----

Hybridundervisning i estetik	15
------------------------------------	----

Digital naturvetenskapsundervisning	19
---	----

Tema omställning: Modifiering av tentamen för att motverka plagiering. En anpassning inte bara i pandemitider?	26
---	----

Högskolepedagogiska lunchsamtal på Fakulteten för hälsovetenskap	29
---	----

Samverkan mellan förskolläraryrket och en referensgrupp av handledare. Kvalitetshöjande arbete för verksamhetsförlagd utbildning	34
--	----

Forskningsnotis

Metodutveckling i litteraturbaserade examensarbeten inom sjuksköterskeprogrammet	51
---	----

Högskolepedagogisk Debatt	61
---------------------------------	----

Introduktion till temanumret

Maria Melén, redaktör

I detta nummer med temat Omställning får läsaren bland annat ta del av några goda exempel på det senaste årets omställning till digital undervisning. Även om digitaliseringen pågått i flera år har det senaste året inneburit ett rejält kliv i lärandet av nya verktyg och undervisningsformer. Samtidigt som den snabba omställningen inneburit en pressad tillvaro för läraren vittnar texterna från kollegorna på förskolläraryrket om kreativa anpassningar för att möjliggöra genomförande av såväl teoretiska som praktiska undervisningsmoment.

Högskolan Kristianstad har liksom andra lärosäten observerat en ökning av antalet disciplinärenden, vilket är en trolig konsekvens av de utmaningar som omställningen till digital examination medfört. Övergången från traditionell salstentamen till digital examination (hemifrån) beskrivs vara en svår nöt att knäcka. Kortsvarsfrågor fick utgå då dessa är alldeles för lätta att söka upp på internet eller finna i kurslitteraturen. De lite längre essä-frågorna kan å andra sidan locka till plagiering studenter emellan. Läs mer om hur en ny lösning arbetades fram!

Utöver temat omställning finns det ytterligare två bidrag av typen goda exempel. Ett exempel beskriver hur de pedagogiskt meriterade lärarna vid hälsovetenskapliga fakulteten med gott resultat gått samman och erbjudit lunchseminarium med mål att främja det akademiska lärarskapet i kollegiet. Att kvalitetssäkra den verksamhetsförlagda utbildningen är ett ständigt pågående arbete vid Högskolan Kristianstad. I en av texterna beskrivs arbetet med detta med fokus på hur samverkan med verksamma handledare möjliggör utformandet av en utbildning där studenternas professionalitet utvecklas.

Sist men inte minst finns det för första gången på länge ett exempel på bidragstypen Forskningsnotis, som utgörs av ett sammandrag av en artikel publicerad i en vetenskaplig tidskrift.

Tema omställning: Pandemi, Problem och Potential

Erfarenheter från omställning till hybrid- undervisning på förskolläraryrket

*Marie Fridberg, Carita Sjöberg Larsson, Ann Steen,
Bodil Örberg och Charlotte Tullgren*

Inledning

När Universitetskanslersämbetet år 2019 gav Högskolan Kristianstads förskolläraryrket omdömet Hög kvalitet med orden *en välorganiserad utbildning med god struktur och medveten verksamhet med fokus på kvalitet och innovation* (Universitetskanslersämbetet, 2019) var det en stolt och glad programgrupp som tog emot beskedet. Det vi inte anade då var att vi bara ett år senare skulle ställas inför en rejäl utmaning på just temat kvalitet och innovation i utbildningen, när pandemin slog till. Syftet med den här artikeln är att ge läsaren en bild av anpassningarna som gjordes på förskolläraryrket i omställningen till hybridundervisning inom fyra skilda områden; studentsociala kontakter, VFU, estetik och naturvetenskap. Beskrivningarna görs med fokus på ”de tre P:na” pandemi, problem och potential.

Förskolläraryrket på Högskolan Kristianstad omfattar sammanlagt 3,5 års heltidsstudier och ett höstintag på ungefär 180 studenter. Under terminerna varvas studier inom den utbildningsvetenskapliga kärnan med ämnesdidaktiska studier (Högskolan Kristianstad, 2021). Dessa relaterar till de olika innehållsområdena som omfattas i läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018). Förskolläraryrket profilerar sig inom verksamhetsförlagd utbildning (VFU), hållbar utveckling och internationalisering och i syfte att stärka progression i utbildningen har ett antal handlingsplaner för de nämnda områdena diskuterats och upprättats. Även om digitaliserad undervisning har diskuterats flitigt i programmet de senaste åren saknades naturligt nog en handlingsplan för den snabba omställning till distansundervisning som skedde våren 2020 och lärarnas arbete kan kanske bäst beskrivas som att lägga rälsen medan tåget kör.

När uppropet kom om utvecklingsprojekt kopplade till den nya hybrid-undervisningen identifierades några områden som särskilt intressanta för förskolläraryrket i sammanhanget, däribland profilmrådet VFU, och områdena presenteras nedan. För varje utvecklingsområde, eller "Coronaprojekt" om man så vill, beskrivs bakgrunden till förändringen som gjorts, samt utfallet av denna, i relation till problem och potential vi uppfattat under arbetet. Vilka lärdomar kan vi dra av den digitala omställningen som genomförs i undervisningen på förskolläraryrket under "Coronaåret" 2020? Finns det delar av den digitala undervisningen som vi vill behålla och annat vi vill stryka, när världen blir "normal" igen? I artikeln diskuteras de här frågorna av artikelförfattarna, som också varit ansvariga för de olika utvecklingsprojekten.

Ett gemensamt fokus i omställningsarbetet med de beskrivna projekten var vår ambition att kvalitetssäkra utbildningen avseende undervisning och examinationer. Vi ville hitta vägar att bevara studenternas känsla av att gå en meningsfull utbildning, där relationer och tillgång till både studentkamrater och lärare bibehållits. I nuläget kan vi ännu inte dra alltför stora slutsatser om hur den upplevda kvaliteten i utbildningen har påverkats av covid-19 men vi presenterar här de fingervisningar vi tycker oss ha fått och avslutar texten med några reflektionsfrågor för både oss och läsaren att fundera vidare över.

Studentsociala kontakter i digitalt medierad undervisning – studenter delaktighet och inflytande vid distansstudier

Carita Sjöberg Larsson

Utgångspunkter

Det här coronaprojektet handlar om termin sex på förskolläraryrket utbildningen. Vid omställningen till distansstudier utformades dels utbildning i digital undervisning för lärarna i terminen, relaterat till studenthälsa, dels organiserades digitala kontaktytor och kontakter mellan kursansvariga, studentrepresentanter och övriga studenter på ett nytt sätt jämfört med tidigare.

Syftet med projektet var att främja sociala kontakter mellan studenter och mellan studenter och kursens lärare i en digital miljö. Avsikten var att stödja studentens relationer till lärare och medstudenter; relationer som är gynnsamma för såväl lärandet som sociala behov under studierna. Grunden i projektet har utgjorts av forskning från Palm et al. (2020) om mänskligt hållbara arbeten. Palm et al. belyser att arbetslivet generellt har blivit alltmer intensivt och konsumtionen av mänskliga resurser, psykologiska; kognitiva; sociala och emotionella, har ökat inom detsamma. Det hållbara arbetet innebär bland annat att undvika ohälsa, men framför allt att stärka och utveckla människans resurser i arbetet. I forskningen problematiseras både möjligheter och hinder med digitalt medierade möten (Palm et al., 2020).

Genomförande

Projektet uppkom i och med behovet av en snabb utbildningsinsats för lärarlaget i termin sex, inför att lärarna i nästa steg skulle kunna utbilda studenterna i att hantera det digitala redskapet Zoom (programvaruapplikation för videosamtal). Vid ett tillfälle deltog lärare på campus alternativt via länk och hybriden av fysiskt och digitalt närvarande kollegor uppfattades som både lärorik och socialt trevlig. Kursytan på Canvas bildade sedan informationskanal för kursansvariga, lärare och studenter.

En tidig utbildningsinsats för studenterna genomfördes i mitten av mars 2020. Utbildningsinsatsen bestod av en föreläsning som publicerades på kursytan, där innehållet var både teoretiska perspektiv på och konkreta redskap för hälsa och välbefinnande. De 133 studenterna i termin sex är indelade i fyra studiegrupper och föreläsningen följdes upp med breakout rooms i Zoom där det gavs utrymme för varje studiegrupp att diskutera innehållet. Diskussionen etablerade kursytan som kontaktyta för gemensamt lärande för studenterna och även för social samvaro dem emellan. Sedan tidigare finns två studentrepresentanter i varje studiegrupp och dessa har före pandemin mött kursansvariga en-två gånger under terminen, då studentrepresentanterna samlat in sina studiegruppers tankar om kursen, återkopplat dessa till kursansvariga och därefter återkopplat svaren och informationen från kursansvariga tillbaka till sina studiegrupper. I det nya upplägget skapades en ny digital struktur där kursansvariga via mejl och zoom höll veckovisa möten med studentrepresentanterna för att öka sin tillgänglighet. Studentrepresentanterna utvecklade dessutom studentsociala events i form av till exempel Zoom-fikor där varje enskild students medverkan efterfrågades för att i görligaste mån förhindra isolering/utanförskap och samtidigt främja kvalitet i mötet med varandra (Killgore et al., 2020). De digitala träffarna erbjöd strategier för att bibehålla och utveckla mental och fysisk hälsa genom handfasta råd och verktyg som studietekniker och rörelsepass för att skapa meningsfullhet och glädje oavsett form och plats för mötena. Annat som avhandlades på Zoom-träffarna var kursspecifikt innehåll, studentsociala event likt fika, quiz, ”sommar-special” med tips på matrecept och tips på smultronställen för utflyktsmål, samt utvecklingsförslag i den pågående kursen. Kursansvariga och lärare deltog vid ett flertal tillfällen i dessa digitala träffar som studentrepresentanterna organiserade.

De veckovisa mejlkorrespondenserna och månatliga Zoom-träffarna där kursansvariga kunde nå samtliga studenter blev möjliga genom studentrepresentanternas ”direktkanaler” till kontaktpersoner i olika så kallade basgrupper. Varje studiegrupp är ytterligare indelad i basgrupper som består av sex till åtta studenter och där en av dessa fungerade som kontaktperson för studentrepresentanterna i studiegruppen. Kedjan kursansvariga, studentrepresentanter, kontaktpersoner och övriga studenter skapade förutsättningar för dialoger under en tid som innebar begränsade möjligheter till fysiska träffar.

Reflektioner och spår från student- och lärarutvärderingar

Studenterna gav genomgående uttryck för sin tacksamhet till högskolans ledning för möjligheten till fortsatta studier genom omställning till digital distansundervisning i stället för nedstängning av utbildning, en positiv inställning som kunnat konstateras även på andra lärosäten (Pantell & Shields-Zeeman, 2020). Studenternas tacksamhet riktas till lärare, kursansvariga och studentkollegor för den värdefulla kontakt som etablerats genom bland annat de ovan beskrivna Zoom-träffarna, där känslan av att vara ”sedd” uttrycks som värdefull och påtaglig. Negativa effekter av pandemin i relation till utbildningen beskrevs bland annat i termer av upplevelsen att bli ”folkskygg” vid långvarig isolering, oro för mental hälsa/depression samt rädsla att inte klara av studierna i ett nytt forum. Kontaktytorna och strukturen i de här projektet utgjorde ett stöd för både studentsociala events och kursinnehåll, något som både studenter och lärarna i kursen varit överens om.

Sammanfattningsvis utkristalliserades tre viktiga aspekter:

- Tid för utbildningsinsatser
– etablering av digitala kontaktytor
- Medveten design för samverkan – samtliga aktörer
- Uttalade strategier för studentrepresentanternas roll

Av ovanstående aspekter bör studentrepresentanternas roll och ansvars-tagande för genomförande av de digitala träffarna särskilt lyftas fram som en potential och ett koncept för att främja studenters konstruktiva relationer till lärare och medstudenter, relationer som är gynnsamma för såväl lärandet som för social interaktion i digitala studiemiljöer (Killgore et.al., 2020; Pantell & Sheilds- Zeeman 2020).

Digital VFU i förskolläraryrket

Ann Steen

Bakgrund

Undervisningen vårterminen 2020 på Högskolan Kristianstad (HKR) ändrades till digital undervisning på grund av Covid-19, vilket innebar många olika utmaningar för både lärare, handledare och studenter. Vad det gällde den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) blev en av de största utmaningarna att ”kvalitetssäkra” studenternas examination under VFU-perioderna, då det bestämdes att lärare från HKR inte skulle genomföra fysiska VFU-besök från HKR skulle genomföras. Även de fysiska handledardagarna ställdes in och andra alternativ planerades för handledarna. Handledarna spelar en viktig roll för studenternas yrkesutbildning och det är viktigt att en dialog finns mellan lärarna på HKR och handledarna, samt att kursspecifik information kan kommuniceras för att handledning ska ske på ett professionellt sätt.

I detta projekt prövades olika digitala arbetssätt som skulle möjliggöra att studenter reflekterade över sitt lärande och visade sina kunskaper under VFU, samt nya samverkansformer för att handledarna fortsatt skulle känna sig engagerade. Syftet med projektet var att finna alternativa metoder för att dels kunna genomföra handledardagar, dels på ett säkert sätt kunna examinera studenternas kunskaper, färdigheter och förmågor i relation till lärandemål och betygskriterier genom digitala VFU-besök¹.

Digitala VFU-besök

I trepartssamtalet under VFU möts vanligtvis student, handledare och besökande/bedömande lärare från HKR i det fysiska rummet, förskolan. Enligt Mtika et al. (2014) är trepartssamtalet ett redskap som ut-

¹I förskolläraryrket gör studenterna sammanlagt 20 veckors VFU. Det planeras in ett fysiskt besök av VFU-lärare från högskolan i alla terminer utom den första som är yrkesprovande. Besöket utgör en del av bedömningen i delprovet för VFU.

vecklar kunskap för alla tre parter som ingår i samtalet, student, handledare och lärarutbildare. Samtalet skulle nu ske digitalt och vi valde följande metod: Handledaren filmade en undervisningssituation, ca 15 till 20 minuter där studenten hade skrivit ett planeringsunderlag. Studenten lämnade in film och planeringsunderlag på Canvas två arbetsdagar innan trepartssamtalet. Besökande/bedömande lärare kunde förbereda sig genom att se filmen i förväg och flera gånger för en säkrare bedömning. Besökande/bedömande lärare bestämde datum för trepartssamtalet, som genomfördes via zoom.

Att säkra lärandemål och betygskriterier

Vid ett fysiskt VFU-besök på förskolan ser den besökande/bedömande läraren från HKR studenten i verksamheten såväl i spontana som planerade undervisningssituationer vilket innebär en helhetsbedömning av studentens ledarroll i olika undervisningssituationer. Bedömningen visade sig problematiskt då studenten via sina inspelade filmer enbart visade en planerad situation. För en säkrare bedömning gjordes ett tillägg till VFU-uppgifterna för att kunna bedöma studentens ledarroll i de mer spontana, vardagliga situationer som uppstår på förskolan. Det innebar att studenten lämnade en skriftlig analys på Canvas. Studenten beskrev kort filmsekvensen och reflekterade över ledarrollen med fokus på följande frågor: Hur skapar du som student goda relationer? Hur utmanar du som student barnens lärande? Hur blir barnen delaktiga och hur agerar barnen i mötet? Vad kan du mer utveckla i din ledarroll?

Digitala handledardagar

Handledardagar genomförs vanligtvis i varje termin som innehåller VFU. Dessa dagar är värdefulla för utbyte av kunskaper mellan handledare och lärare på HKR. När fysiska möten ställdes in uppkom kreativa idéer för att ändå kunna genomföra handledardagar.

Studenterna har enstaka fältdagar/observationsdagar på VFU-platsen innan de påbörjar sin sammanhängande VFU-period. Fältdagarna syftar till att studenterna ska lära känna verksamheten och bekanta sig med barn, handledare och övrig personal. Vid omställningen till digital handledardag användes en av fältdagarna för att kombinera fältdag och handledardag. Studenterna ansvarade för att koppla upp sig via zoom på förskolan tillsammans med sin handledare för en handledardag. Här antog studenterna en roll som Jedemark (2015) i sin studie av studenter

i lärarutbildningen kallar *mäklarrollen* där studenterna försökte förena, tolka och anpassa teoretiska studier och verksamhetsförlagd utbildning. I Zoom-mötet möttes alla handledare, studenter och kursansvariga i kursen samtidigt. I detta möte gavs möjlighet till en gemensam tolkning, förståelse och diskussion för kursens innehåll och form och måhända innebar det att studenten inte kände sig som en budbärare mellan utbildningssammanhangen.

Utvärdering av digitala handledardagar

Efter att handledare deltagit på två olika handledardagar fick alla en länk för att besvara en utvärdering via Microsoft Forms. Vi använde oss av en femgradig skala: *Mycket bra, Bra, OK, Dåligt, Mycket dåligt*. IKT-pedagog Åsa Kronkvist ansvarade för Microsoft Forms och sammanställningen av enkäten. Det var 102 svarande i de två kurserna och svaren anges i antal svarande i respektive kolumn nedan i tabellen. Alla handledare har inte besvarat alla frågor därför är summan inte 102 på varje fråga.

Tabell 1. *Enkätfrågor till handledarna och resultat. Fördelningen anges i antal svar.*

	Mycket bra	Bra	Ok	Dålig	Mycket dåligt
Hur upplevde du den digitala formen?	44	48	10	0	0
Hur upplevde du tekniken?	49	45	5	1	0
Hur upplevde du möjligheten att använda chatten som forum för att ställa frågor?	50	42	9	1	0
Hur upplevde du att informationen framkom via zoom?	54	44	3	1	0
Hur upplevde du att du kunde vara delaktig och verbalt ställa frågor och dela med dig av dina erfarenheter?	33	44	17	5	1

Hur upplevde du att du kunde föra dialog med övriga deltagare?	26	41	21	6	0
--	----	----	----	---	---

Sammanfattningsvis blev svarsfrekvensen genomgående högst på graderna *Mycket bra* och *Bra*. Handledarna ombads att motivera sina svar och nedan återges några av dessa

”Är inte så bra på digital teknik så är lite nervös för att något ska strula.”

”Fysiskt möte är alltid att föredra och speciellt intressant att pratat med andra handledare samt att följa med på workshop som speglar studenternas kurs.”

”Det är ett helt ok forum med digitalt i dessa tider, ni hade arrangerat positivt i smågrupper.”

”Tänker att detta var mitt första möte och därav hade en fysisk träff varit att föredra så man lär sig vad som förväntas och blir trygg i det!”

I enkäten ställdes en avslutande fråga i syfte att se i vilken form som handledarna föredrog att handledardagarna framöver ska genomföras. Svartalernativet var ”digitala handledardagar” eller ”handledardagar på HKR” och svaren fördelade sig jämt d.v.s. 50 svar för varje alternativ. Handledarna har olika förutsättningar för och önskemål kring deltagande i handledardagarna vilket kan förklara den jämna fördelningen mellan de båda alternativen.

Resultat från enkäterna får framöver utgöra en grund i förskolläraryt-bildningen att förhålla sig till för att diskutera, utveckla och variera handledardagar. Argument för digitala träffar handlade till stor del om långa resvägar men också att samtal i mindre grupper underlättades:

”Jag kan sitta kvar på jobbet och ha en handledardag härifrån i stället för att spendera 3 h pendling till Kristianstad. information gick fram precis lika bra på detta vis.”

”Jag tyckte detta fungerade bra. Positivt att en få mötas i liten grupp och samtala digitalt även om tiden var lite för lång.”

”Vid handledardagarna får man möjlighet att träffas fysiskt och kan samtala med både andra handledare och studenter mer ”fritt.”

”På HKR har man fått träffa flera andra handledare, ofta en aktivitet tillsammans samt miljöombyte från ordinarie verksamhet.”

Omställningen till digitala former under pandemin har bidragit till att vi i utbildningen har upptäckt andra möjligheter för samverkan med VFU-handledare, vilket sannolikt inte hade uppdagats under vanliga förhållanden. Resultatet kommer framöver utgöra grund för förskolläro- och lärutbildningen att diskutera, utveckla och variera handledardagar.

Hybridundervisning i estetik

Bodil Örberg

”No living organism can continue for long to exist sanely under conditions of absolute realism – even larks and sparrows are supposed by some to dream! (Shirley Jackson)”

Estetik och estetiska lärprocesser ingår som en del av förskolläraryt utbildningen. Fokus ligger på ämnesinriktade moment där studenterna får kunskap om och färdigheter i metodik och didaktik i bild, musik och drama. Estetik undervisas även ämnesintegrerat där estetik bidrar till lärande i andra ämnen och/eller utveckling av professionella yrkeskompetenser. Lindström (2008) beskriver ett lärande om och i estetik som ett mediespecifikt lärande, medan ett lärande med och genom estetik representerar ett mediegenerellt dito.

Närhet på distans

I utbildningens första termin ingår ett kort moment med fokus på **I och genom drama** (Lindström, 2008) och att introducera estetik och estetiska lärprocesser med fokus på ledarskap, relationer och grupprocesser i yrkesrollen som förskollärare. Momentet genomförs vanligtvis i ett fysiskt möte utifrån definitionen av drama som ”Fysisk gestaltning i ett fiktivt rum” (Einarsson, 2013). Estetikundervisningen genomförs här med fokus på ett lärande ”i” och ”genom” estetik och syftar till att studenterna utvecklar en förståelse av estetik och estetiska läroprocesser som en särskild erfarenhetsform riktad mot tolkningen av deltagarnas subjektiva, känslomässiga upplevelser och förståelse av sig själva och världen. Genom ett experimenterande utforskande och omskapande av intryck till ett estetiskt formuttryck ges möjlighet att reflektera över och kommunicera erfarenheter, som inte kan förmedlas i tillräcklig grad i det diskursiva, analytiska språket. Studenternas lärande ges på så vis en fördjupande och meningsskapande dimension och därutöver utvecklas kunskap om och färdigheter i de olika formspråken. I det estetiska förhållningssättet ses tekniska färdigheter, i till exempel bildskapande, dans eller drama som ett viktigt verktyg men det är vad den enskilda och gruppen tillför det givna materialet och uppgiften som är det centrala i undervisningen. Det är den individuella eller gemensamma tolk-

ningen som bär konstnärligt värde, vilket stärker studenternas kreativitet, kritiska förhållningssätt och inte minst mod och vilja att uttrycka sig skapande och uppleva glädjen i detta (Austling & Sörensen, 2006). De estetiska momenten kan ses som lämpliga i förhållande till utvecklingen av studenternas estetiska ledarskap i yrkesrollen som förskollärare.

I omläggningen av undervisningen i samband med pandemin ändrade vi momentet **I och genom drama** till **Genom bild/foto** som uttrycksform. Som förberedande inför momentet fick studenterna uppgiften att ta med sig individuellt skapade fotos av temat "Närhet – Distans". I stället för kroppsligt skapande i det fysiska rummet fick studenterna i workshoppen utforska begreppet *relation* genom att i sin basgrupp² presentera sina bilder. Därefter fick de uppgiften att skapa ett bildspel – en konstnärlig produktion – med utgångspunkt i deras individuella foton. Fyra veckor senare, vid ett annat seminarium presenterade studenterna sina estetiska produkter i form av bildspel med efterföljande inlämning av ett reflektionsdokument. Sammanlagt deltog 124 av 162 studenter och genomförde uppgiften, som inte var examinerande.



Bild 1. Närhet/Distans (Foto: Josephine Klint)

² Vid terminsstart delas studenterna in i basgrupper om upp till åtta studenter i varje grupp.

Sammanfattning av studenternas reflektioner

Studenterna lyfte generellt kreativitet och skapande som kompetenser som blev utmanade och utvecklade genom uppgiften. Flera studenter gav uttryck för att ha fått ökad förståelse för estetik som utgångspunkt för tolkning och kommunikation av känslor och bild som estetiskt språk. Generellt framhöll studenterna att de genom uppgiften har blivit synliga för varandra, att de har stärkt relationerna och samarbetet i gruppen, men få kopplar detta till yrkesrollen. Många gav uttryck för upplevelsen av uppgiften som rolig och lustfylld och som en bra ”paus” från de många skrivuppgifterna. Avslutningsvis ansåg flera att möjligheten att träffas fysiskt skulle ha ökat möjligheten för lärandet, men att skapandet av bild i en digital form å andra sidan ökade deras digitala kompetenser.

Vad tar vi lärare med oss från projektet?

Uttrycksform: I början av undervisningsomställningen blev bild och digitalt skapande den mest använda uttrycksformen i de estetiska momenten, till följd av oro och skepticism i förhållande till de digitala mediernas möjlighet till kroppsligt utforskande och uttryck. Men just temat Närhet/Distans har sen används i andra kurs, där studenterna både individuellt och i grupp har utforskat och tolkat temat genom skapelse av digitala dans och dramaproduktioner.

Det experimenterande utforskandet: Särskilt experimentfasen i estetiska processer är svår att bibehålla eftersom studenterna har en önskan om att omedelbart lösa uppgiften och därför går direkt till skapandet av ett resultat, snarare än att avsöka möjligheterna. I experimentfasen är det mycket viktigt att avgränsa och precisera formexperimenten för frigörandet av fantasi och kreativitet. Här blir det tydligt att uppgiften inte blev tillräckligt avgränsat i förhållendet till form. Viktigt för lärandeprocessen är att resultaten av experimenten delas i studentgruppen som därav skapar generaliserad kunskap. Till skillnad från i det fysiska mötet där det finns möjlighet att fånga upp och utveckla experimenten, kom studenterna genom omställningen i hög grad att genomföra experimenten själva med få eller ingen möjlighet för feedback och handledning. Detta gjorde att viktigt lärande i den kollektiva processen missades.

Den kroppsliga dimensionen: I den digitala undervisningen är den kroppsliga dimensionen betydligt nedtonad – om inte helt frånvarande, varför treklangen mellan det kroppsliga, personliga och det professionella missades. Kinestetisk empati innebär att använda alla sinnesintryck och att kunna använda egna kroppsliga erfarenheter i det pedagogiska mötet, samtidigt som att handla professionellt är oerhört viktigt i yrkesrollen, och en kompetens som i hög grad utvecklas i fysisk gestaltning i det estetiska rummet. Att utveckla undervisningsformer i den digitala undervisningen som ger möjlighet för detta får därför prioriteras högt framåt.

Tid, rum och ramar: Omläggningen har framför allt öppnat nya möjligheter för estetiska, experimentella processer i det digitala rummet, men också synliggjort begränsningarna för dessa i utbildningens nuvarande struktur och ramar. Förutsättningar för estetisk kompetens är både kunskap i ämnet och den hantverksmässiga förmågan och färdigheter som kräver både tid och rum för att utvecklas. Därutöver är en tydlig koppling mellan analytiskt och estetiskt lärande en förutsättning för studenternas upplevelse av mening och kunskapsgivande för lärandet i stället för en ”rolig paus i skrivandet” i de estetiska lärprocesserna.

Reflektion

I den akuta omställningen av undervisningen under pandemin har den primära uppgiften varit att omskapa den nuvarande undervisningen till ett digitalt format. I stort sett har detta lyckats och visade sig att ha betydande potential för lärandet. Men som också i hög grad har lyft svårigheter och redan skapat stora förändringar för lärarrollen och vårt sätt att förstå lärande och utbildning. Kanske är frågan inte vad vi vill ta med oss eller vad vi önskar att förändra som resultat av omställningen, utan snarare hur omställningen har förändrat oss?

Digital naturvetenskapsundervisning

Marie Fridberg

Bakgrund och förändrat upplägg

Termin tre på förskollärarytbildningen utgörs av 30 hp-kursen ”Naturvetenskap, teknik och estetik i mötet med alla barn” och de sex delproven behandlar ämnen som specialpedagogik, pedagogik, naturvetenskap, bild, musik och teknik, var för sig men under VFU även ämnesintegration av de olika innehållen. Naturvetenskapsundervisningen i termin tre rör *enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen* som beskrivs i läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) och undervisningen i kemi och fysik har ett dubbelt syfte. Det handlar dels om att studenten själv ska få en ökad ämneskunskap, dels en ökad förståelse för hur kunskapen kan omsättas till didaktik i arbetet med förskolebarn.

Ett sätt att beskriva naturvetenskap är i form av fakta om olika fenomen, medan ett annat sätt att tänka på naturvetenskap är som ett arbetssätt, en process. Forskare observerar, diskuterar, provar, utvärderar, och i detta finns likheter med hur barn spontant utforskar sin omvärld och naturvetenskapen som finns runt dem i vardagen (Eshach, 2006). En observant förskollärare har möjlighet att agera ”medforskare” i barnens undersökningar och stödja deras lärande genom att ställa frågor, sätta ord på och peka ut olika aspekter av naturvetenskapliga fenomen. Att som förskollärare låta barn i grupp undersöka tillsammans och stödja deras samtal om sina erfarenheter av ett fenomen kan vara en fruktbar didaktisk strategi i undervisning av naturvetenskap i förskolan (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

I undervisningen i förskollärarytprogrammet har studenterna tidigare år mött naturvetenskapen i form av någon inledande storföreläsning om kemi och fysik för samtliga, följt av seminarier i studiegrupper om ca 30 studenter, bestående av praktiska övningar som åtföljts av diskussioner om förklaringsmodeller och didaktiska aspekter för undervisning i förskolan. Att under ett seminarium på detta sätt varva praktik och teori har setts som ett lyckat upplägg, enligt kursutvärderingarna, men höstterminen 2020 skapades i stället ett hybridupplägg för undervisningen, se tabell 2.

Tabell 2. *Fysik- och kemiundervisningen i förskolläroterutbildningens termin tre, under höstterminen 2020.*

Under- visningspass	Inspelad föreläs- ning	Campus- labora- tioner	Hem- labora- tioner	Live över Zoom
Intro Na i förskolan	X			
Kemi 1	X		X	
Kemi 2	X	X	X	
Kemi 3				X
Fysik 1	X			
Fysik 2	X		X	X
Fysik 3	X		X	X
Fysik 4	X			X

I korthet gick upplägget ut på att de tidigare storföreläsningarna omvandlades till inspelade föreläsningar. Fysikseminarierna gjordes om till ett flippat klassrum (Strayer, 2012) där inspelade föreläsningar om, och demonstrationer av, olika fysikaliska fenomen varvades med instruktioner på övningar som studenterna kunde göra hemma. Hemmalaborationerna följdes upp några dagar senare över Zoom, där studenterna hade möjlighet att ställa frågor och diskutera didaktiska aspekter med fysiklärarna. Kemilärarna använde samma upplägg med inspelade och inledande föreläsningar på Canvas, men valde sedan att låta studenterna välja om de ville genomföra de praktiska övningarna, normalt fördelade på tre seminarier, vid ett samlat laborationstillfälle inne på campus, eller hemma, enligt instruktioner som lades ut på kursytan. Även kemilärarna följde upp de praktiska övningarna med fråge- och diskussionstillfällen över Zoom.

Studenternas och lärarnas uppfattningar om hybridundervisningen

En muntlig gruppintervju med studenterna genomfördes över Zoom vid ett föreläsningstillfälle för samtliga studiegrupper. Vid föreläsningen deltog ca 30 studenter och dessa gav sina synpunkter dels muntligt, dels skriftligt i chatten. Studenterna visades Tabell 1 och ombads diskutera

de olika undervisningsformerna utifrån begreppen Behålla (att ses som *potential*), Stryka (motsvarar *problem*), Utveckla.

Resultatet visade att samtliga studenter såg potentialen i de inspelade föreläsningarna som bedömdes som ”Behålla”, utan att stryka eller utveckla. Studenterna beskrev fördelarna som att de kan se föreläsningarna när man har möjlighet, man kan se om och man kan pausa och reflektera, på ett sätt som det inte ges möjlighet till under en storföreläsning på campus. Särskilt positiva var studenterna till föreläsningar där två lärare medverkar eftersom detta enligt utsago gav en mer levande känsla av att man själv var med i rummet och diskussionen.

Valmöjligheten att göra kemiövningarna antingen på campus eller hemma lyftes också som något studenterna ville behålla. Studenterna ansåg ändå att det var mest produktivt att möta lärare och kamrater på campus eftersom detta möjliggjorde diskussioner de annars hade missat. En student uttryckte att han försökt göra någon övning hemma själv men när denna inte fungerade fastnade han eftersom det inte fanns någon att diskutera vidare med. En uppföljning som hölls i Zoom några dagar senare, i stället för i samband med de praktiska övningarna, såg studenterna också positivt på. Det viktiga, enligt en student, var inte att diskutera i stunden utan *att* det gavs tillfälle att fråga lärarna, även om detta skedde någon dag senare.

Studenternas tankar återkopplades till de fyra naturvetenskapslärarna som också reflekterade runt begreppen Behålla, Stryka, Utveckla, i relation till Tabell 1. De var samstämmigt positiva till inspelade föreläsningar men medan fysiklärarna var positiva till att fortsätta med utökad digital undervisning önskade kemilärarna gå tillbaka till campusundervisning så fort detta är möjligt. En intressant tanke väcktes hos lärarna om huruvida skillnaden i upplevelsen speglar skillnader i själva karaktären hos kemi och fysik. Medan det i fysik är förutsägbart att gravitationen verkar när till exempel en boll släpps framför kameran, innebär kemiundervisning kemiska reaktioner som mer ofta ”går fel” och orsakar problem som behöver diskuteras. Det kan göra det ena ämnet lättare att undervisa digitalt än det andra, något som är värt att fundera vidare över.

Sammanfattningsvis var studenterna som deltog i intervjun odelat positiva till undervisningsformerna de mött. Resultatet får ses som en välkommen återkoppling till naturvetenskapslärarna om att de lyckats

hålla undervisningskvaliteten stabil under den märkliga höstterminen 2020.

Diskussion

De fyra ovan beskrivna ”Coronaprojekten” berör både undervisningsinnehåll (estetik och naturvetenskap), VFU och sociala aspekter i en digital lärmiljö. Utfallen från utbildningsanpassningarna som gjorts har väckt funderingar hos oss att gå vidare med i gemensamma diskussioner i förskolläroprogrammet. När pandemin konstaterades som ett globalt faktum väcktes farhågor om den snabba omställningen och utmaningen i att inte tappa vare sig studenters intresse eller närvaro i de digitala kontaktytorna. När vi nu ser tillbaka på erfarenheterna från de digitala projekten framträder både potential och problem att arbeta vidare med.

I projektet om studentsociala kontakter kunde vi bland studenterna glädjande nog konstatera en ökad vilja till kontakt med studiekamrater och lärare jämfört med tidigare. Den verkliga potentialen visade sig dessutom ligga i studentrepresentanternas vilja och förmåga att på förslag från kursansvariga skapa kontinuerliga digitala träffar med sina studentkamrater och med lärarna i termin sex. Dessa möten sågs som ett positivt inslag av studenterna och som något som främjade deras psykiska mående (Killgore, 2020; Pantell & Shields-Zeeman, 2020). Som en följd av termin sex-studenternas respons diskuterar vi nu ett stärkt mentor- och fadderskap i termin ett, med liknande digitala events och studentsociala relationer i fokus.

I VFU-projektet fanns ett förgivettagande hos kursansvariga innan genomförandet om att digitala handledarträffar kunde generera fler deltagare än vid fysiska träffar, eftersom handledarna då inte behövde avsätta tid att ta sig till HKR. Utvärderingen visade i stället att det var en jämn fördelning i svaren mellan de som föredrog digitala träffar och de som föredrog fysiska handledardagar. Ett annat förgivettagande rörde att handledarna skulle föredra digital form eftersom handledare och studenter då fick samma information samtidigt, något som skulle kunna borge för en större samstämmighet och förståelse, men inte heller detta framkom i resultatet. Kan en hybridvariant upplevas som lockande, där handledardagen erbjuds både i digital och fysisk form samtidigt? För denna hybridvariant krävs i så fall en teknisk och didaktisk kompetens

hos oss lärare, samt teknisk support under handledardagen som kan bistå vid problem.

En annan fundering rör de olika konsekvenserna digitala VFU-besök får jämfört med fysiska. Fysiska besök är både tidskrävande och kostnadskrävande men i kollegiet diskuterar vi huruvida ett digitalt besök över zoom egentligen innebär en kvalitetssäker bedömning. Enligt Lauvås et al. (2015) handlar kvalitetsutveckling om att utforma metoder för att utveckla kvaliteten på bästa sätt frångående kvalitetssäkring som riktas mer mot kontroll. Eftersom VFU-besöken är examinerande tillfällen krävs det en kontroll i relation till lärandemålen och en kvalitetsutveckling av metoder för att säkra examinationerna. Våra nyvunna erfarenheter ger en god plattform för fortsatta diskussioner om detta.

Utmaningen i digital estetikundervisning upplevde lärarna låg i tre begrepp: kroppsspråk, material och miljö. Hur utformar man uppgifter som bygger på att studenterna kommunicerar med sitt kroppsspråk och där materialet och miljön begränsas till att studenterna är hemma vid genomförandet? Sedan tidigare finns en utmaning i många studenters syn på estetiska läroprocesser som något lite vid sidan av den vanliga undervisningen, som välkomna avbrott i studierna, om man så vill. Betydelsen av kunskap i ämnet estetik för sin egen skull, likväl som verktyg för lärande om andra ämnen, är något vi i programmet arbetar för att förmedla. Som beskrivet ovan utgör estetiken även en grund för mellanmänskliga möten, något som skapar ytterligare frågor om hur detta går att genomföra i en digital arena.

Studenternas positiva inställning till inspelade föreläsningar och träffar on-line inom naturvetenskapsundervisningen känns rimlig utifrån att så många av dem har digital vana sedan barnsben. Frågan vi i programmet behöver ställa oss är därmed i vilka undervisningssammanhang vi kan och vill tillmötesgå studenternas önskan om mer digital undervisning, och i vilka sammanhang vi vill värna om de fysiska undervisningssituationerna för att inte ge avkall på kvaliteten i utbildningen. Finns det ämnesinnehåll som är lättare eller svårare att undervisa i på distans än andra? Kan man tänka sig att storföreläsningar i aulan oftare byts ut mot inspelade föreläsningar i framtiden, medan vi fortsatt slår vakt om mötena med studenterna på seminarium i respektive kurser? Det är lätt att som studenterna i enkäten argumentera för en alltmer digital undervisningsform där färre resor behövs vilket är både tidssparande för individen och bättre för miljön. Distansundervisning underlättar också

vid sjukdom och vård av barn med mera. Ett faktum är att vi rör oss mot en alltmer digitaliserad värld vilket ofrånkomligen kommer att få effekter på högskoleundervisningen i förlängningen och vår förhoppning är att den här artikeln kan bidra till funderingar hos läsaren om hur vi på lärosätet önskar bedriva högskolepedagogik i framtiden.

Referenser

Austring, B., & Sörensen, M. (2006). *Ästetik og läring – grundbog om ästhetiske läreprocesser*. Hans Reitzels.

Einarsson, A. (2013). Dramapedagogik som form för medierat lärande. I Amhag, L., Kupferberg, F., Leijon, M.(red.) *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* (125–148). Lund: Studentlitteratur.

Elmer, T., & Statfield, C. (2020). Depressive symptoms are associated with social isolation in face-to-face interaction networks. *Scientific Reports*, 10(1444) |<https://doi.org/10.1038/s41598-020-58297-9>.

Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and pre-schools*. Springer.

Jedemark, M. (2015). Studenter i gränzonen mellan högskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning. Är kunskapstransferering möjlig mellan olika utbildningssammanhang? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3–4).

Killgore, W.D.S., Cloonan, S.A., Taylor, E.C., Lucas, D.A., & Dailey, N.S. (2020). Loneliness during the first half-year of COVID-19 Lockdowns. *Psychiatry research*, 294(12). DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113551

Lindström, L. (2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT Kritisk utbildningstidskrift*. 133–134(1–2).

Lauvås, P., Handal, G., & Nilsson, B. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.

Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, s. 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006>.

Palm, K., Bergman, A., & Rosengren, C. (2020). *Vägar till ett hållbart digitalt arbetsliv*. Slutrapport AFA Försäkring.

Pantell, M., & Shields-Zeeman, L., (2020). Maintaining Social Connections in the Setting of COVID-19 Social Distancing: A Call to Action. *American journal of public health, 110*(9).
DOI: 10.2105/AJPH.2020.305844.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(6), 623–641.
<https://doi.org/10.1080/00313830802497265>.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan 2018*. Skolverket.

Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171–193.

Universitetskanslersämbetet (2019). *Högskolekollen*. Universitetskanslersämbetet. Högskolekollen - UKÄ - granskar, analyserar och utvecklar högskolor och universitet (uka.se) [Hämtat 2021-02-26]

Tema omställning: Modifiering av tentamen för att motverka plagiering. En anpassning inte bara i pandemitider?

Ann-Sofi Rehnstam-Holm

När Coronapandemin slog till fick högskolor och universitet snabbt sadla om till distansundervisning. Föreläsningar och seminarier gick smidigt att anpassa till det digitala formatet, men det som har varit svårast att anpassa har varit praktiska moment och färdighetsträning, liksom examinationer. Inom kursen "Cellbiologi och immunologi" gick omställningen vad gäller föreläsningar och seminarier enkelt, inte minst för att vi redan tidigare hade arbetat mycket med att digitalisera föreläsningarna. Vi hade också sådan tur att majoriteten av de praktiska momenten redan var genomförda då högskolan den 18/3 2020 övergick till distansundervisning. Det som däremot blev en svår nöt att knäcka var den traditionella salstentamen. Traditionellt har kursens två tentamina varit uppbyggda så att vissa frågor har haft mest karaktär av kortsvarsfrågor, medan andra frågor mer liknat rena essäfrågor. Vi lärare på kursen insåg snabbt att kortsvarsfrågorna fick utgå. Svaren på dessa var alldeles för lätta att snabbt hitta på nätet eller i böckerna. Det innebar att de första digitala tentamina under våren 2020 blev helt baserade på essäfrågor. Efter fyra tentamina, två ordinarie och två omtentamina, kunde jag konstatera att ca 10% av studenterna hade plagierade svar på essäfrågorna. Dessa svar var i de flesta fall engelska texter tagna från näten och Google översatta till svenska. URKUND hittade inte plagieringen, utan det var den tydliga "svengelskan" i svaren som gjorde mig som rättande lärare misstänksam. Att anmäla studenter för plagiering är inte roligt och det medför också för oss lärare ett massivt arbete för att dels hitta plagieringen, dels dokumentera det hela i en anmälan. Något behövde med andra ord göras för att studenter inte skulle lockas till att plagiera sina svar på en digital tentamen! Det här gav ju också oss lärare en möjlighet att tänka nytt och pröva de nya idéerna. Så vad gjorde vi?

Lösningen blev att de kortsvarsfrågor som vi under våren fick utesluta återuppstod i form av quiz. Studenterna fick nu arbeta med dessa quiz under några veckors tid och på så sätt nöta in begrep och ord inom ämnesområdet. Själva tentamensfrågorna gjordes om från essäfrågor till

flervalsfrågor (se exempel nedan) och tentamenstiden förkortades. För de flesta av flervalsfrågorna var studenten tvungen att, för att få poäng på frågan, både ange rätt svarsalternativ och kort motivera sitt svar. Saknades motivering helt på frågan gav den inga poäng även om svarsalternativet var rätt. Var motiveringen delvis rätt genererade det ett poäng och en helt korrekt motivering gav två poäng på frågan. På detta sätt kunde studenter inte få rätt svar genom att snabbt kommunicera vilka svarsalternativ som var korrekta (till exempel 1a; 2c, 3e etcetera) och de kunde heller inte ange exakt samma motivering som svar på frågan, då detta detekteras av URKUND. Exempel på en essäfråga som omvandlats till en flervalsfråga ges nedan.

Exempel på traditionell tentamensfråga: I *Escherichia coli* uttrycks i regel trp operonet, medan lac operonet är inducerbart. Förklara i detalj varför det är så.

Exempel på motsvarande fråga med flervalssvar: Lac-operonet och trp-operonet hos *Escherichia coli* regleras av proteiner. Ange vilket av nedanstående påståenden som är korrekt. Motivera ditt svar!

- a) Lac-operonet och trp-operonet regleras båda av ett repressorprotein och ett aktivatorprotein
- b) Lac-operonet, men inte trp-operonet, regleras av ett repressorprotein
- c) Både lac-operonet och trp-operonet regleras av repressorprotein, men lac-operonet regleras dessutom av en attenueringsmekanism
- d) Både lac-operonet och trp-operonet regleras av repressorprotein, men lac-operonet regleras dessutom av ett aktivatorprotein
- e) Lac-operonet liksom trp-operonet uttrycks när det saknas laktos respektive tryptofan i cellen.

Så hur gick det? Efter att ha gett sammanlagt fyra digitala tentamina i detta nya omformade format kan vi se att utfallet rent procentuellt ligger nära utfallet på de tentamina som getts tidigare enligt den traditionella modellen. De som klarade av sina tentamina vid första tillfället brukar normalt ligga på ca 65–70 % (ej omregistrerade studenter medräknade) och detta mönster upprepades även med den nya digitala tentamensformen. Slående var just detta att en del studenter kunde ange rätt svarsalternativ, men saknade förmågan att förklara *varför* alternativet var rätt. Andra fördelar med tentamensformen var att rättningen gick

betydligt fortare, vilket gjorde att studenterna i regel kunde få tillbaka sina resultat inom en vecka. Ingen av de digitalt inlämnade svaren på flervalsfrågorna gav träff i URKUND eller kunde på annat sätt misstänkas vara plagierade.

Vad har vi då lärt oss? Tydligaste lärdomen är att det inte går att ha samma tentamensform digitalt som vid en salstentamen, då essäfrågor i digital form i för hög grad lockar studenter till att plagiera. Men har vi missat något? Är det inte bättre att återgå till det traditionella salstentamensformatet, för det är ju viktigt att studenter får resonera kring frågor och inte bara hitta rätta alternativ av redan formulerade svar? Sanningen är ju också den att det är bekvämt att återgå till det arbetssätt vi haft, så slipper vi som lärare arbetet med att konstruera helt nya typer av frågor. Återgången till salstentamen är ju fullt möjlig, men en alternativ lösningen är att studenterna får utökande möjligheter till att diskutera svar på essäfrågor vid seminarier, något som fungerat mycket väl digitalt via Zoom i realtid. Jag hävdar också att modifierade digitala tentamina är bra alternativ för att motverka plagiering i framtiden.

Högskolepedagogiska lunchsamtal på Fakulteten för hälsovetenskap

Joakim Ekstrand, Pernilla Garmy, Petra Nilsson Lindström

Bakgrund

I september 2020 arrangerade den Högskolepedagogiska akademien vid HKR ett högskolepedagogiskt seminarium där lärare från samtliga fakulteter vid HKR bjudits in. Vi fann seminariet, som gavs via Zoom, inspirerande och efteråt väcktes idén hos oss att skapa utrymme för högskolepedagogiska samtal i ett mindre sammanhang. Vi är meriterade lärare på Fakulteten för hälsovetenskap, och valde därför att starta högskolepedagogiska lunchsamtal på vår fakultet. Inbjudan som gick ut till samtliga lärare på fakulteten formulerades som:

”Är du lärare vid Fakulteten för hälsovetenskap och funderar på att ansöka om pedagogisk meritering? Välkommen till en samtalsserie om högskolepedagogik.”

Samtalen var tänkta att vara ett stöd i ansökningsprocessen till meriterad eller excellent lärare, men alla med ett intresse av högskolepedagogik eller som funderat på att någon gång söka till meriterad eller excellent lärare var välkomna att delta. Idén förankrades hos dekan Pia Andersson, och hon skickade ut en inbjudan till fakultetens samtliga lärare, ca 100 personer. Samtalsserien lades även in i kalendariet på intranätet för fakulteten.

Genomförande

Alla lunchsamtalen har genomförts digitalt via Zoom (programvaruapplikation för videosamtal) ungefär en gång i månaden. Varje tillfälle har haft ett tema utifrån de punkter som behöver belysas i ansökan för meriterad eller excellent lärare vid HKR:

1. Hur kan man reflektera över och situationsanpassa sin undervisningsverksamhet?
2. Hur kan man systematiskt utveckla sin undervisningspraktik över tid genom en kontinuerlig analys av studenternas lärande och studieresultat?

3. Hur kan man reflektera kring och förhålla sig prövande till det egna undervisningsämnet och till ämnesområdet i den egna undervisningen?
4. Reflektion över pedagogisk grundsyn. Hur visas förmåga att förankra sitt förhållningssätt i pedagogisk teori och ämnesdidaktik?
5. Reflektion kring mål och ramar för högre utbildning och hur man förhåller sig till dessa i den egna undervisningsgårningen.
6. Hur kan jag stimulera till ett vetenskapligt reflekterande och kritiskt förhållningssätt hos studenterna? Vad menar jag med forskningsanknytning?
7. Hur bidrar jag till lärarkollegiets och utbildningsverksamhetens pedagogiska utveckling?
8. Hur lyfter jag fram mitt utvecklingsinriktade utbildningsadministrativa arbete?

Vi visste inte hur många lärare som skulle välja att delta i mötet, därför hade vi förberett oss för att vi skulle kunna använda oss av grupprumsfunktionen i Zoom om det skulle bli många deltagare. Vi planerade också för att vara tre samtalsledare för att kunna gå in i olika samtalsrum om det skulle bli många deltagare. Tanken var hela tiden att hålla samtalen i relativt små grupper så att det skulle kännas tryggt. Vi ville skapa ett forum där det var möjligt att pröva sina tankar så man behövde inte vara färdigtänkt i någon fråga. Av denna anledning valde vi också medvetet att inte spela in samtalen.

I de första samtalen var Pernilla moderator och vi andra två fyllde i med frågor och inspel utifrån hur samtalen gick. Därefter bestämde vi oss för att turas om att vara moderator för de efterföljande samtalen, men fortsatte som tidigare att hjälpas åt med att fylla i med frågor och inspel under samtalen. Vid det första tillfället hade vi en presentationsrunda där deltagarna även fick berätta om hur långt de kommit tankemässigt och/eller i sitt skrivande med sin portfölj. Vi hade först tänkt hålla presentationsrundan kort men deltagarna kom själva in på temat för dagen så presentationerna blandades med reflektioner under hela tillfället. Vid nästa tillfälle var det övervägande samma personer som deltog så då blev det korta presentationer av de nya deltagarna och vi kom snabbare in på temat för tillfället. De efterföljande tillfällena har sett likadana ut, att vi snabbare kommit in på temat och börjat diskutera eftersom deltagarna redan känner till varandra. Att ha begränsat deltagandet till enbart

lärare vid Fakulteten för hälsovetenskap ser vi som en fördel. Deltagarna är bekanta eller känner redan varandra, därmed har de känt sig trygga, vågat öppnat upp och testa sina tankar i gruppen från början. Vid nästan varje tillfälle bad vi deltagarna att fylla i en kort enkät eller skriva kommentarer i chatten på Zoom om hur de upplevt samtalen.

Utfall och lärdomar

I skrivande stund har fem högskolepedagogiska lunchsamtal ägt rum. Antalet deltagare vid dessa tillfällen har varierat mellan 11 och 17, oss tre initiativtagare medräknade. Vid några tillfällen har personal från andra fakulteter anslutit till samtalen, även om inbjudan riktat sig till lärare vid Fakulteten för hälsovetenskap. Antalet deltagare från Fakulteten för hälsovetenskap, initiativtagarna ej medräknade, har varierat mellan 7 och 13. Totalt har 16 olika lärare från fakulteten deltagit, utöver initiativtagarna. Av dessa 16 har en lärare varit med på samtliga samtal och fem varit med på fyra samtal, medianvärdet är tre samtal.

Spontana kommentarer, såväl i anslutning till samtalen som i andra sammanhang, indikerar att deltagarna finner samtalen inspirerande och motiverande. Att deltagarna väljer att delta i nya samtal tyder också på att de har ett värde eller fyller en funktion. För att ta reda på mer om hur deltagarna uppfattade samtalen har vi i direkt anslutning till de flesta av samtalen bitt deltagarna fylla i en enkät bestående av tre frågor:

1. Detta tar jag med mig från dagens högskolepedagogiska lunchsamtal
2. På vilket sätt gör detta mig motiverad att ansöka om pedagogisk meritering?
3. Förslag och tankar inför framtida högskolepedagogiska samtal

En del av svaren på dessa frågor är relaterade till det tema som funnits på samtalet som genomförts när enkäten fyllts i men några teman återkommer i svaren. Generellt speglar många av svaren det som deltagare spontant gett uttryck för, att samtalen är inspirerande och motiverande. Ett exempel på detta är ett svar på frågan om vad deltagaren tar med sig från samtalet:

”Inspiration och idéer, motivation att arbeta med pedagogiken.”

Enkätsvaren tyder också på att det funnits ett (outtalat) behov av att få utbyta tankar kring pedagogiska frågeställningar. Detta, tillsammans med lunchsamtalens roll, speglas till exempel i dessa svar:

”Det blir ett tillfälle då jag verkligen stannar upp och funderar i pedagogiska banor - vilket lätt faller bort i vardagens alla uppgifter.”

”Att det finns hur mycket som helst att diskutera... och vad härligt det är!”

”En reflektion är att bara det finns avsatt tid, dvs ett möte så finns det alltid eller snarare mycket att diskutera.”

Ett av syftena med samtalen var att inspirera fler lärare att påbörja processen mot en ansökan om att bli meriterad eller excellent lärare, vilket gör svaren på frågan som anknyter till detta speciellt intressanta. Inför uppstarten av samtalen hade vi en förhoppning om att de skulle tjäna som ett stöd inför ansökan om pedagogisk meritering, men att samtalen skulle vara så motiverande för att ta sig an meriteringsprocessen som det ges uttryck för i enkätsvaren blev ändå en positiv överraskning. De följande tre citaten speglar den allmänna bild som framkommer i enkäten, att samtalen är stödjande och motiverande för pedagogisk meritering:

”Samtalen gör att jag får syn på min pedagogiska kunskap och erfarenhet, och har fått idéer på vad som kan vara med, och hur det kan utvecklas både i skrift och samtal. Lunchsamtalen i sig blir både en hjälp och pepp att ansöka!”

”Det underlättar och motiverar mig att fortsätta tänka i termer av att faktiskt ta mig tid att göra det. Jag är inte där än, men möten är en väldigt fin hjälp att bli nyfiken på och att vilja börja skriva.”

”Det underlättar mitt eget reflekterande att höra andras tankar och även om jag inte alltid deltar så aktivt i diskussionen i Zoom, går mina tankar varma. Jag har efter varje möte skrivit ner några reflektioner som kan vara stöd för att komma vidare med portföljen.”

Ett annat mycket tydligt resultat som handlar om den högskoleövergripande temakursen Att skriva en pedagogisk portfölj ges av följande svar:

”Jag gick in och ansökte direkt efter samtalet”

Vi kan konstatera att samtalen så här långt fått den betydelse för deltagarna som vi hoppades att de skulle få. Vi ville främja tankeprocesser kring högskolepedagogiska frågor och få deltagarna att reflektera och berika varandra med olika exempel från undervisning och andra arbetsuppgifter som kopplar till portföljens delar. Men framför allt ville vi få deltagarna att uppleva tröskeln till att börja skriva på sin pedagogiska portfölj som lägre, att ta steget att anmäla sig till temakursen och framöver att ansöka om meritering. I de genomförda utvärderingarna ser vi mycket glädjande en bekräftelse på dessa önskade effekter, något som motiverar oss att fortsätta med samtalen framöver. Samtidigt vill vi understryka att också vi som meriterade lärare finner samtalen spännande, inspirerande och berikande. Detta dels genom att de ger nya perspektiv på våra egna pedagogiska tankar och synsätt, dels genom det stöd vi kan ge åt deltagarnas reflektionsprocesser i högskolepedagogiska frågor. Vi hoppas att möten som öppnar för högskolepedagogiska samtal kan vara till nytta för undervisningen och även kommande meritering för fler lärare.

Samverkan mellan förskolläro- utbildningen och en referensgrupp av handledare

Kvalitetshöjande arbete för verksamhetsförlagd utbildning

Ann Steen

Bakgrund

Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) är ett profilområde vid Högskolan Kristianstad (HKR). Varje utbildningsprogram erbjuder verksamhetsförlagd utbildning och högskolan beskriver VFU som ett viktigt nära samarbete mellan handledare i verksamheten och lärare på högskolan. I riktlinjerna för VFU på Högskolan Kristianstad framhålls att verksamhetsförlagd utbildning är en förutsättning för att studenterna ska få möjlighet att utveckla ”professionsrelevanta kunskaper, färdigheter och förmågor som anges i kursplanerna” (Riktlinjer för verksamhetsförlagd utbildning, HKR, 2020). För lärarutbildningen har det tillsatts VFU-koordinatorer inom varje program som tillsammans med VFU-administrationen för lärarutbildningen verkar för den verksamhetsförlagda utbildningen. I riktlinjerna beskrivs även att ett nära samarbete mellan programmen inom lärarutbildningen och verksamma handledare ska utvecklas. En del av uppdraget innebär att VFU:n ska designas så att möten mellan forskning, utbildning och arbetsliv möjliggörs (Riktlinjer för verksamhetsförlagd utbildning, HKR 2020). I uppdraget ingår således att tillsammans med handledare i verksamheterna utforma en utbildning där studenternas professionalitet utvecklas.

På initiativ av en utvecklingsledare i Kristianstad kommun startades ett handledarnätverk i ett skolområde år 2015. Syftet med nätverket var att genom kollegiala samtal utbyta erfarenheter och utveckla handledarrollen för att bättre kunna handleda och utbilda förskollärostudenter. Handledarna arbetar på olika förskolor och på skilda åldersavdelningar, men inom samma skolenhet.

Ett möte 2016 mellan utvecklingsledaren och mig i egenskap av VFU-koordinator blev upptakten till ett samarbete mellan nätverket och HKR. Därmed bildades en referensgrupp bestående av cirka åtta förskollärare, tillika handledare från ett av Kristianstads skolområde. Jag som VFU-koordinator för förskollärarytbildningen vid Högskolan Kristianstad samt kommunens utvecklingsledare deltog under några år i referensgruppens arbete. Gruppens inledande möte ledde till ett nära samarbete mellan mig och referensgruppens åtta handledare, där ett ömsesidigt utbyte av erfarenheter och kunskap för utveckling av handledaruppdraget var i fokus. Antalet handledare varierade under arbetsprocessen då någon avslutade sitt uppdrag som handledare och någon ny tillkom. Gruppen utökades efter något år även med en förskollärare/handledare för förskoleklassen. Mötena för referensgruppen planerades ett halvår i taget och genomfördes 2–3 gånger per termin. Innehållet planerades dels utifrån handledarnas och utvecklingsledarens önskemål och erfarenheter, dels utifrån mina förslag på utvecklingsområden inom den verksamhetsförlagda utbildningen. Handledarna möter studenter inom förskollärarytbildningens alla kurser, vilket bidrog till en granskning av VFU i hela förskollärarytbildningen. Intentionen var att fortsätta samarbetet även 2020, men när pandemin eskalerade beslutades det att pausa arbetet.

Syfte och kunskapsbidrag

Det övergripande syftet med referensgruppens arbete var att genom samverkan mellan mig som förskollärarytbildningens VFU-koordinator, referensgruppen med handledare och utvecklingsledaren i kommunen påbörja ett kvalitetshöjande arbete för den verksamhetsförlagda utbildningens innehåll och form samt att skapa förutsättningar för handledarna att utveckla sina handledarroller/sin handledarkompetens.

Förskollärarytbildningen på HKR består av 3,5 års heltidsstudier med höstintag på ungefär 180 studenter. Detta innebär att det krävs i stort sett lika många handledare som studenter de sex kurser som innefattar sammanhängande VFU. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen omfattar 30 högskolepoäng och genomförs med kvalificerad handledning i förskola och förskoleklass. Studenten handleds av handledare i förskolan eller förskoleklass och besöks av lärare från HKR. Handledare och student möts i regelbundna handledningssamtal där de högskoleförlagda studierna med koppling till arbetet i verksamheten

står i fokus. På grund av handledningens sammansatthet visar sig handledningen vara svårdefinierad och tolkningsbar vilket innebär att den genomförs med olika kvalitet. Hegender, Lindqvist och Nordänger (2012) genomförde ett designexperiment där handledarnas bedömningsamtal studerades under en tid. Resultatet visade att handledare som diskuterat och uppmärksammat bedömningskriterier och tillsammans i dialoger synliggjort och kommunicerat ”den tysta kunskapen”, yrkesspråket, visade i slutet av studien på nya kunskaper som gagnade bedömningsamtalen. Det kan förstås som att det kan uppstå kvalitetskillnader i handledning om handledare erfarit någon form av kollegiala samtal, utbildning eller ej.

Handledarna i referensgruppen som har nära och långvariga möten med studenterna under deras VFU-perioder, ville genom nätverket och sedermera referensgruppen belysa och diskutera frågor kring handledningens komplexitet. Handledarna bidrog med sina egna kunskaper och erfarenheter kring handledaruppdraget. Ett mer specifikt syfte var att sprida den beprövade erfarenhet som handledarna utvecklade till övriga handledare verksamma i förskollärarytbildningen och till lärare på högskolan för att både uppnå en större samsyn och möjliggöra utveckling av VFU i programmets olika kurser. I rollen som VFU-koordinator var det min uppgift att koppla till teoretiska perspektiv och diskutera och problematisera, men framför allt samla och dokumentera den kunskap som kommuniceras i dessa samtal och föra den vidare inom förskollärarytbildningen.

”Handledning äger oftast rum i skärningspunkten mellan teori- och praktikområdet. Ett av syftena med handledning under utbildningen är just att knyta samman teoretisk förståelse med praktisk verksamhet. Därför blir yrkessocialisationen en företeelse som man måste känna till och förhålla sig till under handledning” (Lauvås & Handal 2001, s. 144).

I ett praktiktäna arbete synliggörs såväl goda exempel som dilemman. Arbetet i referensgruppen kan komma att bidra till det som beskrivs i HKR:s riktlinjer; att VFU ska utgöra mötet mellan forskning, utbildning och arbetsliv. Det kan även härledas till att referensgruppens diskussioner och insatser utgör ett underlag för kvalitetshöjande åtgärder som gynnar och utvecklar studenters professionsrelevanta kunskaper, färdigheter och kunskaper för sitt kommande yrke vilket anges i kursplaner (Riktlinjer för verksamhetsförlagd utbildning, HKR 2020).

Genomförande

I denna del beskrivs hur arbetet planerades och genomfördes under de tillfällen som referensgruppen, utvecklingsledaren och VFU-koordinatörn möttes. För att identifiera vad handledning innebär formulerades några övergripande frågor för gruppen:

- Vilka kompetenser fordras för att vara en kompetent handledare?
- Hur känner du/vad tänker du om ditt handledaruppdrag?
Vad är det som driver dig?
- Vilka styrkor har du som handledare?
- Vad finner du är ett utvecklingsbehov i ditt handledaruppdrag?
- På vilka sätt tänker du att handledare från förskolan och förskoleklass kan arbeta tillsammans för att erbjuda studenter den bästa verksamhetsförlagda utbildningen?

Följande avsnitt beskriver de mest bearbetade områdena och det innehåll som diskuterades och genomfördes i referensgruppen. Dessa områden var *Skriya omdöme för att handleda*, *Att tolka lärandemål och betygskriterier*, *Teoretiska perspektiv på handledning*, *Olika VFU-dokument*, *Handledarnas reflektioner från referensgruppens möten* samt en avslutande diskussionsdel om *Handledningens implikationer*.

Skriya VFU-omdöme för att handleda

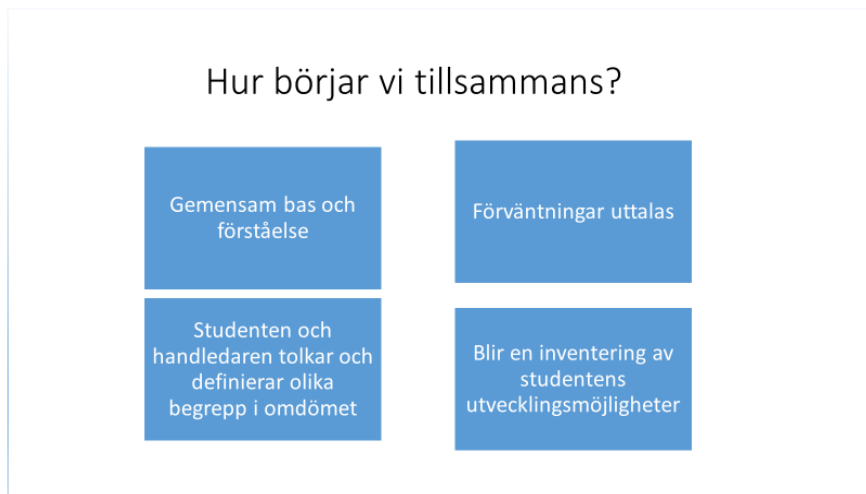
Det centrala i våra diskussioner var handledaruppdraget och hur handledarna kan utbilda, vägleda och socialisera studenterna in i den kommande yrkesrollen. Även om förskolorna ligger inom samma enhet och utvecklingsledaren för området inom kommunen har ett övergripande ansvar att förena och utveckla vissa områden som i det här fallet VFU:n, konstaterades det att förutsättningar inte var desamma på alla förskolorna och att handledningen uppfattades olika. Detta bidrog till fortsatta diskussioner kring hur handledarna i referensgruppen uppfattade sitt handledarskap.

Vi startade med frågeställningen *Hur skriver handledarna sina omdömen för studentens VFU-period?* Handledarna skickade var sitt skriftligt VFU-omdöme till mig som anonymiserade dokumenten och returnerade dem till handledarna. Handledarna läste och analyserade

alla omdömena och var på så vis förberedda för diskussionen om hur ett omdöme ska skrivas. Diskussionen fokuserade på hur ett omdöme kan formuleras för att bli tydligt och utvärderingsbart och hur handledarens omdöme relaterar till lärandemål och betygskriterier. Här gavs många tillfällen till hur formuleringar och lärandeteoretiska perspektiv kan utvecklas.

Nästa steg var att se hur lärandemål och betygskriterier för VFU kan tolkas och skrivas fram på ett tydligare vis. Detta arbete utmynnade i att några handledare i referensgruppen presenterade sina erfarenheter under rubriken "Hur handleder vi och hur skriver vi ett omdöme" under en handledardag för övriga omkring ett hundra verksamma handledare, i förskolläraryrket. Handledarna i referensgruppen presenterade sina reflektioner via en Powerpoint (presenteras nedan i figur 1–3). Referensgruppens handledare utsågs därefter som samtalsledare för övriga handledare i mindre grupper. Samtalen dokumenterades av samtalsledarna och på nästkommande referensgruppsmöte redovisades och utbyttes anteckningar från handledardagens gruppdiskussioner. Det insamlade materialet utgjorde därmed en grund för att vidga diskussionerna och rikta fokus mot ytterligare utvecklingsområden.

Handledarnas presentation inleddes med att synliggöra referensgruppens tankar kring vad det första handledningssamtal kan innehålla.



Figur 1. Referensgruppens tankar om hur handledningen kan inledas.

Utifrån referensgruppens erfarenheter är det viktigt att från start uppnå en gemensam bas och förståelse mellan handledare och student för hur handledning ska genomföras. En grund är att förväntningar ska uttalas och diskuteras ur bådas perspektiv. VFU-omdömetts lärandemål och betygskriterier bör diskuteras och definieras för att skapa en gemensam förståelse och bas för hur kvalitativa samtal genomförs. Detta menade handledarna utgör starten för att synliggöra studentens utvecklingsmöjligheter som sedan följs genom VFU-omdömet i kommande handledningssamtal.

Nästa bild som presenterades handlade om att kunna formulera sig tydligt i VFU-omdömet.



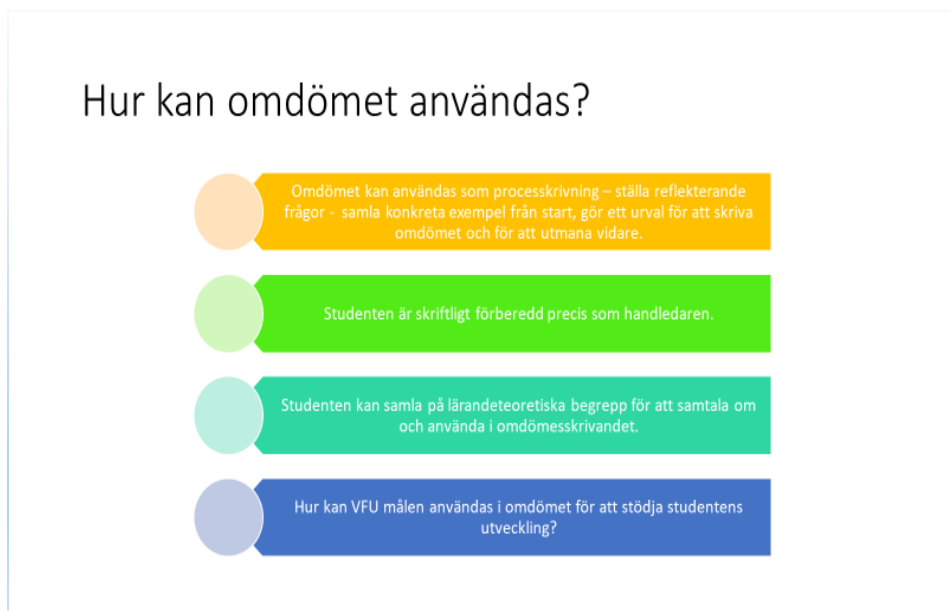
Figur 2. Formuleringar i VFU-omdömet

Handledarna i referensgruppen menade att det känns viktigt att kunna skilja på personliga och professionella samtal, att kunna använda ett yrkesspråk så att studenten socialiseras in i sin yrkesroll. Ytterligare betydande innehåll som kan lyftas i ett handledande samtal utifrån VFU-omdömet är att diskutera studentens relationskompetens även om det inte just då var formulerat som ett tydligt lärandemål i kursplanerna. (Diskussionen resulterade i att relationskompetens blev ett omdiskuterat lärandemål, vilket beskrivs längre fram). Innehåll som diskuterades

i både referensgruppen och på handledardagen är hur man som handledare formulerar sina omdömen. Handledarna i referensgruppen presenterade sin syn på hur formuleringar i VFU-omdömet kan utvecklas. Det diskuterades bland annat om omdömena kan nyanseras och vara mer av beskrivande och utmanande karaktär i stället för att värdera studenternas förmågor som i uttryck, som *bra* och *mycket bra*? Flera olika formuleringar och exempel belyste hur studenterna kan utmanas i sitt lärande och sin utveckling.

Ett annat innehåll som dryftades var hur studenterna utmanas i att såväl muntligt som skriftligt kunna uttrycka sin egen utveckling och progression under VFU-perioderna, metakognitiv reflektion. I gruppdiskussionerna på handledardagen uppstod det intressanta aspekter och framför allt för de handledare som var nya i sitt handledaruppdrag och dessa diskussioner stöttade nya, mer oerfarna handledare i sitt första kommande uppdrag att handleda.

Nästa steg som presenterades av handledarna var hur VFU-omdömet kan användas som ett processkrivande underlag.



Figur 3. Handledarnas presentation av VFU-omdömet användning.

Formuleringarna i figur 3 användes också som ett underlag för handledardagens diskussioner. Handledarna i referensgruppen menade att VFU-omdömet bör vara ett levande dokument och att studenten ska vara väl förberedd och såväl muntligt som skriftligt kunna redovisa sina reflektioner under handledningssamtalen. Studenten bör vara förberedd på att kunna referera till lärandeteoretiska begrepp och perspektiv och kunna relatera till både det egna förhållningssättet och VFU-uppgifterna. Detta i syfte att utveckla studenternas självständighet. Handledarna betonade även att studentens VFU-mål bör vara en grund i handledningen. Det ansågs viktigt att kunna vägleda studenten i hur de formulerar och arbetar med VFU-målen i ett sammanhang med kursens lärandemål och betygskriterier.

Att tolka lärandemål och betygskriterier

Under två terminer kom referensgruppens möten att belysa lärandemål och betygskriterier för de aktuella kurser som skulle gå nästföljande termin. Studier visar att bedömningsunderlag skrivna av lärosäten ofta är vagt formulerade och inte vägledande i bedömnings syfte (Hegender, 2010). Referensgruppens åsikter och tankar kring förståelse och formulering av lärandemål förmedlades och kunde i god tid förankras och bearbetas hos kursansvariga på högskolan för de kommande kurserna. Handledarna i referensgruppen diskuterade i mindre grupper bland annat hur de tolkade begrepp och hur de värderade betygskriterierna för godkänt och väl godkänt. Här förmedlades många goda och olika exempel på att tolka och förstå olika texter och teoretiska begrepp. Hegender, Lindqvist och Nordänger (2012) poängterar att det är av vikt att lärare kan använda sig av ett yrkesspråk för att kunna uttrycka, förklara sin yrkesroll och sin praktik för att studenterna i sin tur ska kunna utveckla sitt kunnande om yrket. Genom dessa samtal i referensgruppen uppstod nya samtal, insikter och perspektiv på hur ett bedömningsmaterial kan och bör tolkas och hur viktigt det är att yrkesspråket synliggörs och används.

Ett examensmål som bearbetades (vilket nämndes tidigare i texten), handlar om hur studenters empatiska förmåga skulle kunna examineras och implementeras som lärandemål i alla kurser i förskolläraryrket. På högskolan tillfrågades en professor med fokus på relationell kompetens i sitt forskningsområde, om att utveckla och skriva fram lärandemål i samarbete med mig som VFU-koordinator. Lärandemålen

och betygskriterierna följdes upp och diskuterades i syfte att öka förståelsen för och tydliggöra progressionen från termin ett till termin sju. Diskussionerna som följde gav uppslag för att betygskriterierna finjusterades samt förtydligades och en gemensam tolkning tog form. Lärandemål och betygskriterier gick på remiss till kursansvariga och programansvarig för förskolläraryrket och implementerades därefter i samtliga kurser.

Teoretiskt perspektiv på handledarrollen

Litteraturtips och litteratordiskussioner inom referensgruppen var ett återkommande innehåll på träffarna. Det skapade nyfikenhet kring aktuell forskning och ökade motivationen att läsa och delge varandra.

Vid ett tillfälle lästes ett kapitel av Emsheimer och Göhl (2014). Kapitlet utgjorde ett underlag när handledarna reflekterade över hur de ska förstå och ta sig an sitt uppdrag som författarna skriver är handledningens kärna. Vanligen har handledningen sin grund och anknytning till handledarens egen verksamhet och inte utifrån studentens utbildning. Om däremot praktik ses som en grund för teoretiska perspektiv, kan teori och praktik växelverka på ett skarpare sätt (a.a). Handledarna ansåg att det är viktigt att kunna distansera sig från sin egen praktik och ta utgångspunkt i kursrelaterade mål och uppgifter i studentens utbildning.

Vid ett annat tillfälle utgjorde min masteruppsats underlag för diskussion kring handledning (Steen, 2014). Ett avsnitt om handledning bildade utgångspunkt för en diskussion med olika teoretiska perspektiv. Referensgruppen reflekterade över hur handledning har definierats historiskt och politiskt utifrån olika teoretiska perspektiv ur både handledares och studenters perspektiv. Masteruppsatsen fokuserade hur handledningssamtalens innehåll, form och funktion uttalats, konstruerats och legitimerats av förskollärestudenter, vilket diskuterades i förhållande till handledarnas egna erfarenheter och perspektiv.

Olika VFU-dokument

Referensgruppens arbete var ett ovärderligt stöd för utformningen av olika VFU-dokument för förskolläraryrket. Vissa dokument såsom VFU-omdömena formuleras olika genom utbildningen eftersom lärandemål och betygskriterier i VFU-omdömena är skrivna utifrån

respektive kurs och dess specifika syfte och innehåll. Ytterligare dokument som behandlades i referensgruppen var bland annat, *Att skriva VFU-mål* och *Riktlinjer för trepartssamtal*. Dessa nämnda dokument är gemensamma för samtliga kurser som innehåller VFU inom förskollärarytbildningen, dels för att handledare och studenter ska känna igen sig, dels för att hålla en röd tråd i utbildningen. Dessa dokument utvärderas av kursansvariga på högskolan en gång per termin och det här tillfället även i referensgruppen. Handledarnas reflektioner sammanställdes och gick ut på remiss till kursansvariga en sista gång innan ett slutgiltigt beslut togs.

Ytterligare ett dokument som granskades var anvisningar för hur studenten ska skriva sina VFU-mål. Ett antal avidentifierade VFU-mål, skrivna av studenter, var underlag för att analysera om målen var tydliga, utvärderingsbara och relevanta i relation till kursinnehåll och utifrån omdömen från förra VFU-perioden. Centralt i diskussionerna var, vad som var syfte respektive mål i studenternas formuleringar av VFU-mål. En begynnande samsyn i hur VFU-målen kan/ska formuleras började ta form.

Ett annat inslag var ett dokument som skrevs fram för att förtydliga trepartssamtalets innehåll och form. *Riktlinjer för trepartssamtal* formulerades av mig som VFU-koordinator då det framkom önskemål från nya handledare i referensgruppen. Det blir gärna förgivettaganden kring hur ett trepartssamtal ska gå till när saker och ting inte sätts "under lupp" och granskas och problematiseras. Trepartssamtalet sker mellan handledare, student och lärarutbildare i syfte att synliggöra studentens utveckling för att uppnå lärandemål och betygskriterier. Dokumentet för trepartssamtal var på remiss både hos handledarna i referensgruppen och hos kursansvariga på högskolan innan dokumentet publicerades. Riktlinjer för trepartssamtalet underlättar och förtydligar för studenter som möter trepartssamtalet för första gången i utbildningen. Riktlinjerna bildar ett gemensamt underlag genom förskollärarytbildningen och bidrar till en större samsyn mellan student, handledare och besökande lärare för vad trepartssamtalet innebär.

Handledarnas reflektioner från referensgruppens möten

Här presenteras handledarnas reflektioner som en slags avstämning hösten 2019. En av handledarna i referensgruppen uttryckte sig kring sitt eget lärande;

”Nyttigt att läsa allas (handledarnas) omdöme, lärandeprocess, nya idéer till hur man skrivit tydliggörs. Vara tydlig, kan inte vara tydlig nog. Handfasta tips på hur man kan skriva eller inte skriva.”

Handledarna sammanfattade handledaruppdraget som ett meningsfullt samhällsuppdrag i vilket de bidrar till att utbilda blivande kollegor. Det handlar om att vara ambassadör för yrket. Genom uppdraget möjliggörs perspektivbyten och kompetensutveckling för handledarna. Handledarna menade att det finns en drivkraft i att se studenterna utvecklas och utveckla sina förmågor.

”Det var intressant att läsa. Det gav många frågor exempelvis varför jag är handledare, syna min roll som handledare och mina handledningssamtal.”

”Bra att få det repeterat det som jag läste på handledarkursen.”

”Jag var tvungen att ställa mig frågor kring mitt handledaruppdrag – kontinuerligt.”

”Man kan alltid utvecklas och lära vidare.”

”Olika studenter som utmanar en, alla är inte lika.”

Handledarna uttalade även några utvecklingsbehov. Ett utvecklingsområde handlade om att fortsätta arbetet med att förtydliga och fördjupa förståelsen kring lärandemål och att skriva VFU-omdömen. Handledarna i förskolan möter studenter från olika terminer och det identifierades ett behov av att ta del av varandras erfarenheter kopplade till olika terminers kursplaneinnehåll och bedömningsgrunder. Utöver behovet av att arbeta med lärandemål och omdömesskrivning ska arbetet med likvärdighet för studenterna fortsätta. Det uttalades även en strävan

efter att ge studenterna en likvärdig möjlighet till utveckling och handledning under deras VFU. Slutligen formulerades en ny fråga som handledarna ska fortsätta arbeta med framöver: *Vad är förskolläraryrket?*

Handledningens implikationer – avslutande diskussion

Det övergripande syftet med referensgruppens arbete var att genom samverkan mellan mig som förskolläraryrket VFU-koordinator, referensgruppen med handledare och utvecklingsledaren i kommunen påbörja ett kvalitetshöjande arbete för den verksamhetsförlagda utbildningens innehåll och form samt att skapa förutsättningar för handledarna att utveckla sina handledarroller/sin handledarkompetens.

Referensgruppens arbete visade hur handledarna uppfattade handledaruppdragets olika åtaganden och reflektionerna var att uppdraget som handledare innebär att utbilda och socialisera in studenter i förskolläraryrket. Det krävs både att handledarna är villiga att ta emot studenter och att de får förutsättningar och utbildning för att kunna ägna sig åt sitt uppdrag. Efterfrågan av VFU-platser inom lärarutbildningen från HKR är stor. Handledare och lärosäten har ett gemensamt ansvar att utbilda studenter och förena forskning, utbildning och arbetsliv. Det efterfrågas kvalitativ handledning och referensgruppens arbete kan genom dessa kollegiala samtal vara ett led i att utveckla och arbeta med kvalitetshöjande åtgärder för studenternas utbildning.

En av många frågor som behandlades under referensgruppens möten var vad handledning innebär och hur handledning genomförs. Det finns några gemensamma och karakteriserade drag som många författare är överens om gällande professionell handledning. Bland annat skriver Lindén (2005) att handledning är när det är minst två personer som möts i en organiserad verksamhet och när handledning utövas med fokus på både teoretiskt och praktiskt kunnande. Därmed skulle handledning kunna sammanfattas som ett lärande möte mellan minst två personer, vilket i detta sammanhang är där student och handledaren möts under VFU-perioden. Handledarna i referensgruppen insåg att det krävs både beprövad erfarenhet och teoretiska perspektiv för att kunna handleda och utmana studentens blivande yrkesroll. Därav uttalade handledarna att det är viktigt med kontinuerlig kompetensutveckling i handledaruppdraget. Med utgångspunkt från högskolans utvecklingsbehov och

handledarnas egna erfarenheter och behov bidrog de kollegiala samtalen till att synliggöra egna och varandras uppfattningar, kunskaper och erfarenheter kring handledarrollen. Handledarna menade att det blev en form av kompetensutveckling genom referensgruppens diskussioner och arbete.

I min masteruppsats framkom studenternas perspektiv av handledning (Steen, 2014). Studenterna uttryckte att handledningen ofta riktades mot hur studenten ska bete sig, korrigerande samtal. Studenterna ansåg att bedömningsunderlaget i stort sett var osynligt i handledningssamtalen och att i dessa samtal fanns en avsaknad av djupare reflektion kring studenternas ageranden och ställningstaganden. Genom arbetet med referensgruppen synliggjordes ett annat perspektiv. Handledarna i referensgruppen åsyftade att handledning och handledningssamtal ska utgå från kursinnehåll och lärandemål, där både student och handledare ska vara aktiva och reflektera under handledningstillfällena.

Referensgruppens diskussioner handlade ofta om att kunna skriva VFU-omdömen och att tolka och värdera studenters förmågor i relation till lärandemål och betygskriterier. De kollegiala samtalen berörde ofta handledningens komplexitet, att utbilda och vägleda andra vuxna in i en yrkesroll. Kanske det är ett utvecklingsområde inom lärarutbildningen att kunna leda andra vuxna, vuxenpedagogik? Detta är ett område som dryftades i referensgruppen och handledarna i gruppen var här en stor hjälp för varandra att belysa de didaktiska frågorna kring handledaruppdraget. I den senaste utgåvan av läroplanen för förskolan har förskollärarens pedagogiska ansvar att leda arbetslag ytterligare förtydligats i den senaste läroplansrevideringen och studenter bör vara rustade för detta uppdrag (Skolverket, 2018).

”Förskollärare ska ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande. Förskollärare har därmed ett särskilt ansvar i utbildningen som arbetslaget genomför gemensamt. I undervisningen medverkar även andra i arbetslaget, till exempel barnskötare, till att främja barns utveckling och lärande.” (Skolverket 2018, s. 7).

Det är således förskollärare som ansvarar för utbildning och undervisning. De ska i ett arbetslag kunna leda målstyrda processer för barns lärande och utveckling gällande de allra yngsta barnen i utbildnings-

systemet.Handledaruppdraget handlar om att handleda och utbilda vuxna och förskolläraryuppdraget först och främst handlar om att utbilda barn. Sheridan, Sandberg och Williams (2015) skriver om förskollärarykompetens. De menar att förskollärares egen kompetensutveckling handlar om att kunna inta ett kritiskt och vetenskapligt förhållningssätt i relation till barns lärande och utveckling. Utbildningen för blivande förskollärare fokuserar på att de ska kunna utbilda och leda barns lärande och utveckling, inte att leda andra vuxna, studenter eller kollegor i ett arbetslag. När man som förskollärare antar ett handledaruppdrag åtar man sig att utbilda och handleda en blivande kollega. Det är ett stort och ansvarsfullt arbete som utöver engagemang och yrkeskunskap också kräver mycket tid och mod att ställa de krav som utifrån kursplanerna fordras för att studenten ska bli godkänd.

Genom att möta olika erfarenheter i referensgruppen utvecklades nya insikter om att handledning är en komplex situation. Varje situation är unik, varje student är unik och i varje möte ska tillitsfulla relationer utvecklas (Selander & Selander, 2007). Samma författare menar även att det är handledarens uppgift att koda av situationer och kunna möta studenters mer personliga egenskaper såväl som kursrelaterade uppgifter. Aspelin menar att relationskompetens innebär mellanmännsliga relationer (Aspelin, 2018). Studenten ska utbildas/handledas i att vara förberedd för det oväntade och utveckla en beredskap för att kunna agera i och hantera dessa mellanmännsliga möten, både med barn och vuxna. Handledarna i referensgruppen diskuterade vikten av att skilja på det personliga planet och det professionella planet. Ska man utgå från ovanstående författare och deras beskrivningar så lär det vara betydelsefullt att möta, utmana och utgå även från studentens personliga egenskaper.

En tolkning kan vara att handledarna menar att det är svårt att balansera personligt och professionellt omdöme. Det kan förstås som att ett professionellt omdöme kommunicerar lärandemål och betygskriterier och inte i syfte att i huvudsak korrigera studenters personliga egenskaper. Mötena blir olika och unika utifrån vilka studenter handledarna möter och vilka personliga egenskaper de besitter. Handledarna ska kunna bemöta och hantera både professionella förmågor såsom mer personliga förmågor samt kunna möta och hantera olikheter och unika situationer. Som en av handledarna uttryckte i sin reflektion; *”Olika studenter som utmanar en, alla är inte lika.”*

I de kollegiala samtalen i referensgruppen tog handledarna del av varandras erfarenheter och olika perspektiv. Dessa samtal och reflektioner bidrog till att öka handledarnas förståelse och insikt om komplexiteten att möta och hantera dessa unika situationer. Metareflektionerna kring varandras utsagor/exempel kan utgöra bakomliggande kunskaper för att kunna möta nästa situation. Lauvås och Handal (2001) konstaterar att om kollegial handledning känns intressant och motiverande och utan tvång, gagnar det nya samarbetsformer även om arbetet ibland känns motigt. I de kollegiala samtalen i referensgruppen fokuserades det vanligen på positiva aspekter och erfarenheter och vikten av att samtliga är aktiva och engagerade, vilket bidrar till en entusiastisk stämning och anda med syfte att hjälpa och stötta varandra.

I VFU-omdömet omnämns det teoretiska begrepp, vilka diskuterades och tolkades gemensamt i referensgruppen för ömsesidig förståelse. Handledarna i referensgruppen strävar att utifrån VFU-omdömet lärandemål även skapa ett inkluderande förhållningssätt för en gemensam förståelse tillsammans med studenten i en aktiv process i handledningssamtalen. Det framkom att VFU-omdömet kan vara ett stöd som ett processkrivande under VFU-perioden för att gemensamt synliggöra studentens utveckling. Enligt Birnik (2010) kan studenten möta två olika förhållningssätt från handledarna. Han benämner dessa som antingen utvecklande eller hindrande förhållningssätt. Det utvecklande förhållningssättet innebär att handledare intar ett stödjande, strukturerat och tillåtande klimat. Det hindrande förhållningssättet visar tvärtom på ett distanserat kontrollerande förhållningssätt. Det är även en fråga om makt och handledarna reflekterade ofta över sin maktposition i relation till studentens position. Handledarnas diskussioner utmynnade ofta i hur de skulle kunna utmana och utveckla studenternas delaktighet och metareflektioner under handledningen utan att inta en maktposition.

Handledarna i referensgruppen ansåg att det har varit lärorikt att träffats och diskuterat gemensamma frågor och dilemman där de delgav varandra sina egna erfarenheter. Även under handledardagen uttryckte övriga handledare att diskussionerna gagnade handledaruppdraget. En tanke som föds genom dessa utsagor är att det över lag saknas nätverk för handledare på förskolor och skolor, ett nätverk där handledare inom olika skolområden kan träffas, stödja och utmana varandra i sitt handledaruppdrag att utbilda studenter/vuxna.

Det har varit ett värdefullt arbete att vara delaktig i referensgruppens arbete. På grund av Coronapandemin beslutades, som tidigare nämnts att pausa mötena våren 2020. Som VFU-koordinator har jag upplevt en stor vinst med att få ta del av den beprövade erfarenhet som handledarna besitter som berikar och utvecklar både innehåll och form i den verksamhetsförlagda utbildningen. Erfarenhetsutbytet medverkade till att utveckla och stärka studenternas utbildning. Det kollegiala lärande är gynnsamt såväl för handledarna och utvecklingsledaren som för mig som VFU-koordinator. Genom kollegiala samtal utvecklades en större insyn, förståelse och större öppenhet för handledaruppdraget. Det menar Lauvås och Handal (2001) är viktigare inslag i kvalitetsutvecklingen än byråkratiska kontrollsystem.

Arbetet och samverkan med referensgruppen kan förhoppningsvis inspirera fler skolområden/kommuner att starta handledarnätverk. Genom samverkan med Högskolan Kristianstad kan kvaliteten för den verksamhetsförlagda utbildningen utvecklas. Avslutningsvis vill jag rikta ett stort tack till alla i referensgruppen och utvecklingsledaren för att jag har fått vara en i gruppen och att ni alla har bidragit till att utveckla den verksamhetsförlagda utbildningen i förskollärarytbildningen och hoppas så klart på fortsatt utvecklande samarbete. Förhoppningsvis kan vi inom kort återuppta vårt fina samarbete.

”Vi är varandras miljöer.” (citats Pia Sundhage).

Referenslista

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.

Birnik, H. (2010). *Handledning av lärarstudenter – en intervjustudie.* Karlstad University Studies.

Emsheimer, P., & Göhl, I. (2014). *Handledning i lärarutbildning: att utforska undervisningssituationer.* 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning.* (Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 12) Linköping. Linköping universitet.

Hegender, H., Lindqvist P., & Nordänger, U.K. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? - bedömningssamtal under VFU. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 17(1–2), 61–80.

Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lindén, J. (2005). Handledning – en konceptuell ram. In M. Larsson & J. Lindén (Eds.), *Handledning – perspektiv och erfarenheter* (pp. 11 – 28). Lund: Studentlitteratur.

Näslund, J. (2004). *Insyn i grupphandledning: ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap*. Diss. Linköping. Univ., 2004.

Riktlinjer för verksamhetsförlagd utbildning, HKR (2020).

Steen, A. (2014). *Ett studentkritiskt öga. Förskolläraryrkestudenter konstruerar kriterier för handledningssamtalets innehåll, form och funktion*. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:795476/FULL-TEXT01.pdf>

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket

Selander, U-B., & Selander, S. (2007). *Professionell handledning*. 2., [utvidgade och rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Sheridan, S., Sandberg, A. & Williams, P. (2015). *Förskollära-kompetens i förändring*. 1. uppl. Lund. Studentlitteratur

Metodutveckling i litteraturbaserade examensarbeten inom sjuksköterskeprogrammet

Kerstin Herrström, Stina Larsson, Eva-Lena Einberg, Marie Nilsson, Kerstin Blomqvist & Pernilla Garmy

Bakgrund

Majoriteten av kandidatuppsatser inom sjuksköterskeprogrammet skrivs som litteraturstudier och att kunna genomföra systematiska och strukturerade litteratursökningar är en väsentlig del i detta arbete. I studenternas framtida yrkesprofession är det av stor betydelse att kunna söka och kritiskt granska vetenskaplig litteratur, eftersom hälso- och sjukvård ska bedrivas utifrån evidensbaserad kunskap med patientsäkerheten i fokus.

Lärare och bibliotekarier på Högskolan Kristianstad samarbetar sedan länge i undervisningen i informationssökning på sjuksköterskeprogrammet och vi planerar och genomför undervisningen tillsammans. Under ett antal år har vi intensifierat arbetet med progressionen och innehållet i undervisningen i informationssökning. I utbildningen ställs nu genomgående högre krav på studenterna och progressionen är mer genomtänkt så att studenterna är mer förberedda inför examensarbetet. Upprinnelsen till kvalitetsprojektet är att både lärare och bibliotekarier har tyckt sig se att studenterna blivit allt bättre på att söka vetenskaplig information och projektgruppen ville undersöka om så var fallet.

Inom sjuksköterskeutbildningen används så kallade sökscheman för att dokumentera sökningarna i litteraturstudier. Sökschemat visar hur sökningarna gått till och ger en unik möjlighet att kunna utvärdera vilka sökstrategier som studenterna har använt i bland annat sina kandidatuppsatser. På HKR används sökschemat både för formativ och summativ bedömning av studentens sökningar. Genom sökschemat kan handledaren, examinatoren, medstudenter och bibliotekarien följa sökprocessen i uppsatsen under arbetets gång. Studenter kan därigenom få återkoppling på de sökningar de gjort, både i skrivandet av projektplanen inför uppsatskursen, på mitt- och slutseminariet och vid handledningstillfällen. Sökschemat kan sägas fungera som en söklogg under uppsatsarbetet för att i slutskedet av arbetet formaliseras enligt en viss mall.

Det gör det möjligt att genom uppsatsen granska hur studenterna gått till väga när de sökt fram sin litteratur till resultatkapitlet.

Studenterna förväntas göra systematiska sökningar efter de vetenskapliga artiklar som används i examensarbetets resultatdel. Den systematiska sökningen syftar till att hitta "alla" för en frågeställning relevanta dokument och blocksökning är den teknik som används för systematiska sökningar, eftersom den ger översikt och systematik. I stora drag innebär den att man identifierar de betydelsebärande begreppen i sin frågeställning och att man sedan utifrån dessa skapar ett så kallat block för varje betydelsebärande begrepp. Varje block ska innehålla alla de sökord och begrepp som krävs för att fånga in alla för frågeställningen relevanta studier. Tekniker som ingår i en blocksökning är bland annat ämnesords- och fritextsökning, både smala och breda sökningar, trunkering, frassökning samt användning av de olika booleska operatorerna AND, OR och NOT. Inte bara sökningarna behöver vara systematiska, utan hela arbetsprocessen. Det ska bland annat dokumenteras vilka studier som valts bort och utifrån vilka exkluderingskriterier. Tanken är att studien och sökningarna ska vara så tydligt beskrivna och dokumenterade att de går att upprepa.

I en litteraturstudie är sökningarna en del av metoden. Det innebär att sökningarna ska beskrivas i metodkapitlet och i metoddiskussionen förväntas studenterna diskutera styrkor och svagheter i sökningarna.

Tidigare forskning

Enligt vår kännedom har sökstrategier i kandidatuppsatser inte studerats tidigare. Det har däremot studerats i systematiska litteraturstudier genomförda av forskare där man undersökt vilka fel som forskare gör i sina sökningar (Sampson, 2006). Tidigare forskning avseende studentuppsatser på sjuksköterskeutbildningar har utvärderat uppsatsernas olika delar, där bland annat referensernas kvalitet varit en parameter (Kapborg & Berterö, 2009, Langius-Eklöf & Forsberg, 2006). Enligt MacMillan (2009) finns det få longitudinella studier som undersöker studenters förändrade sökstrategier inom högre utbildning.

Det går att bedöma studenters lärande både under själva informations-sökningsprocessen (så kallad in-process-product) och i den slutprodukt som arbetet resulterar i (så kallad end-product). Slutprodukten utgör en

verklig, autentisk, summativ och utvärderingsbar produkt. Den vanligaste bedömningen av slutprodukter är citeringsanalys som görs på en slutprodukt av en forskningsprocess som till exempel kan vara ett paper eller en uppsats. Citeringsanalysen kan användas för att undersöka kvalitetsnivån i en akademisk text men en nackdel är att den inte ger någon information om vilka sökstrategier och söktekniker som har använts (Schilling & Applegate, 2012).

Det råder en stark trend inom forskningen kring informationssökning att undersöka studenters självskattade informationskompetens, men det är bekymmersamt att använda självskattning som enda utvärderingsinstrument. Självskattningen kan visserligen bidra till studenters självreflektion över sitt eget lärande, men det har visat sig att majoriteten överskattar sin egen förmåga när det kommer till informationssökning (Mahmood, 2016). Detta kallas för Dunning-Kruger-effekten och har applicerats även inom andra kunskapsdomäner (Kruger & Dunning, 1999). Med detta som utgångspunkt valde vi att använda kvantitativ metod för att utvärdera studenternas informationssökning, då vi ville undersöka deras faktiska kunskaper i informationssökning och inte hur de skattar sin egen förmåga.

Teoretisk utgångspunkt

Informationskompetens är ett samlingsbegrepp som används för att beskriva hur människor söker, samlar, värderar och använder information. Enligt den sociokulturella forskningsinriktningen inom biblioteks- och informationsvetenskapen ses det som möjligt att använda produkter inom en informationssökningspraktik för att utvärdera informations-sökningsprocesser. Detta gäller även om informationskompetens inte ses som mätbar i sig, eftersom det är en sådan komplex kompetens. Inom fenomenografin och variationsteorin ses inte heller informationskompetens som mätbar i sig, men möjligheten finns att se kvalitativa skillnader i produkter av informationskompetens (Pilerot & Hedman, 2009). Därmed ser vi möjligheten att använda studenters examensarbeten (slutprodukter) som källa till att utvärdera studenters informationssökning.

Syfte

Projektet syftade till att i sjuksköterskestudenters examensarbeten undersöka sökstrategier och söktekniker samt eventuella förändringar i användningen av dessa över tid.

Resultatet av undersökningen kan användas för att utvärdera tidigare metodutveckling i undervisningen och tjäna som ett underlag för vidareutveckling av densamma.

Genomförande

Studien genomfördes med en retrospektiv, kvantitativ studiedesign. Projektgruppen, som består av två bibliotekarier och fyra lärare/forskare, har slumpmässigt granskat utvalda examensarbeten (var tredje uppsats, $n = 89$) från åren 2012, 2014 och 2016. Deskriptiv statistik med frekvenser och procentsatser användes för att beskriva sökstrategierna i uppsatserna. Skillnader i sökstrategier mellan de tidigare åren (2012 och 2014) och senare (2016) analyserades med Chi 2 test. I urvalsprocessen har uppsatserna anonymiserats och årtal har maskerats. Granskningen har gjorts enskilt, därefter av bibliotekarie och lärare i par samt slutligen i hela projektgruppen.

De delar av uppsatserna som granskats är metod, metoddiskussion och sökscheman. Inom projektet har en mall utvecklats för granskning av dessa delar av examensarbetena (se bilaga 1). Granskningsmallen har innehållit frågor grupperade kring följande teman samt även gett möjlighet till kvalitativa kommentarer:

- Sökord
- Sökstrategier
- Systematiskt arbetssätt
- Databaser som använts
- Metodbeskrivning och metoddiskussion

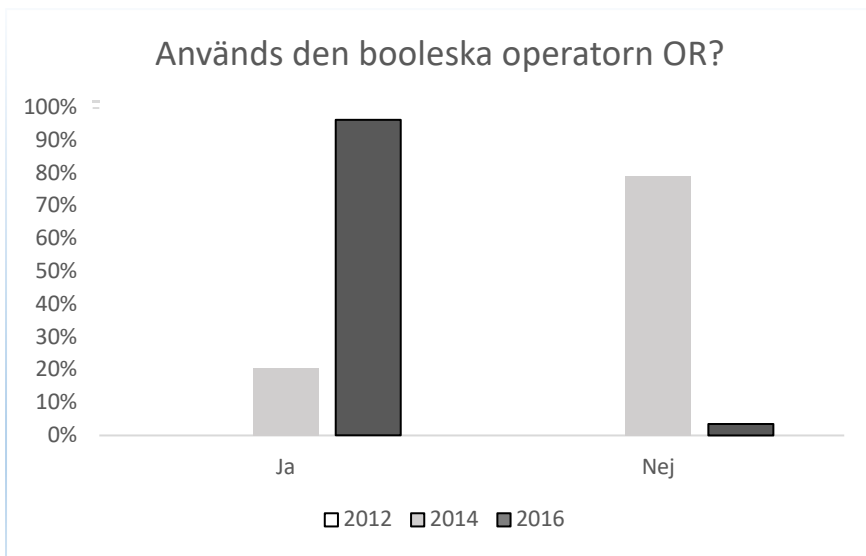
Resultat

På ett övergripande plan visar resultatet att kvaliteten på studenternas examensarbeten under perioden som har studerats har ökat signifikant med avseende på studenternas informationskompetens. Studenterna har i de senare arbetena utvecklat fler sökstrategier och söktekniker samt sökt mer systematiskt och strukturerat.

Det finns en signifikant förbättring över åren (från 2012 och 2014 till 2016) när det gäller

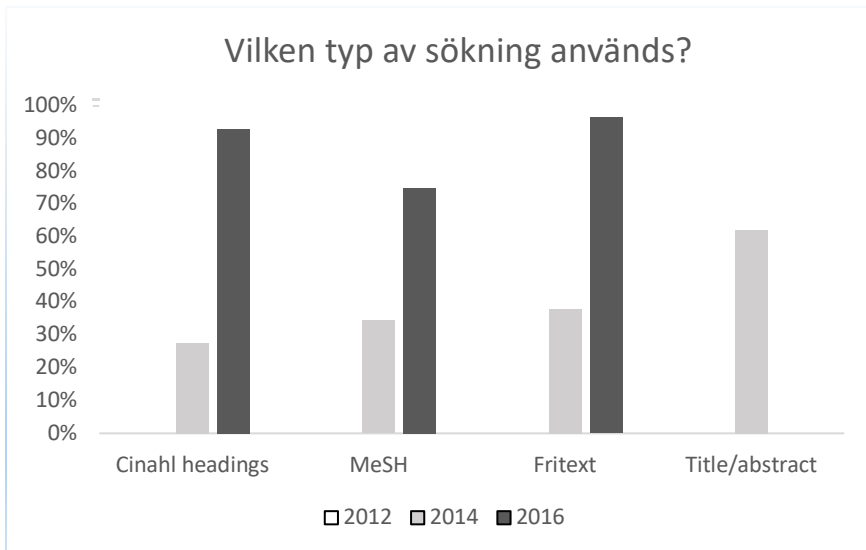
- användning av tillräckligt antal synonymer ($p < 0,0001$)
- anpassning av sökord till respektive databas ($p < 0,0001$)

- användning av ämnesord ($p < 0,0001$) och fritextsökningar ($p < 0,0001$) (se figur 2)
- typ av sökning som görs. Under de tidigare åren har studenterna sökt mer ostrukturerat, men i uppsatserna från år 2016 övergår studenterna till att använda blocksökning ($p < 0,0001$), från 3 % år 2012 och 7 % år 2014 till 79 % år 2016.
- användning av den booleska operatören OR ($p < 0,0001$) (se figur 1). Uttryckt i procent har användningen ökat från drygt 20 % år 2012 och 2014 till 96 % år 2016.



Figur 1. Användning av den booleska operatören OR.

Användning av title/abstractsökning har försvunnit mellan år 2014 och 2016 ($p = 0,001$) (se figur 2).



Figur 2. Typ av sökning (Cinahl headings, MeSH, fritext, title/abstract).

Det görs med andra ord mer systematiska och ändamålsenliga sökningar under de senare åren.

Trunkerings används ungefär lika mycket under 2012, 2014 och 2016, men ofta felaktigt och inkonsekvent under de tre studerade åren.

Det finns en trend i riktning mot en bättre överensstämmelse mellan texten i metodkapitlet och sökschemat under de senare åren, men denna skillnad är inte signifikant ($p = 0,229$). Det finns också en trend i en ökad medvetenhet om styrkor och brister i metoddiskussionen, men den skillnaden är inte heller signifikant ($p = 0,223$).

Det är signifikant färre smala sökningar 2016 jämfört med tidigare år ($p = 0,014$). När det gäller breda sökningar är trenden att det blir fler breda under 2014 och 2016, men skillnaden är inte signifikant ($p = 0,114$).

Det finns inga skillnader över åren huruvida sökschemat är så tydligt strukturerat att man kan göra om sökningarna.

Analys och tillämpbarhet

Resultatet från studien har återförts till hela lärarkollegiet på sjuksköterskeprogrammet. Vi har kunnat påvisa den positiva utveckling som skett när det gäller studenternas informationsökning och därmed kunnat stärka kollegiets självkänsla (self-efficacy) gällande informationsökning. Projektgruppen har fortsatt diskussionen på coachingmöten för handledare i examensarbetskursen. Gruppen har också utformat ett stödmaterial för informationsökning, i form av granskningsmall med instruktioner samt mallsökschema. Materialet används av handledare, examinatore, studenter och bibliotekarier som stöd i lärandeprocessen för att uppnå lärandemålen i kursen³. Det kan fungera som stöd och diskussionsunderlag vid handledning och under projektplaneseminarium, mittseminarium och slutseminarium.

En högskolepedagogisk kurs har skapats för att stötta handledare och examinatore i examensarbetets alla innehållsliga delar. I kursen finns ett moment i informationsökning där deltagarna får en uppgift baserad på stödmaterial. Uppgiften består i att granska ett sökschema och tillhörande metodkapitel. Dessutom ska deltagarna ge respons på hur studenten kan förbättra sina sökningar och förtydliga beskrivningen av sökmetodiken i metodkapitlet.

Vi rekommenderar av flera skäl andra utbildningar att implementera ett systematiskt arbetssätt när det gäller litteratursökningar. Studenter som tar en kandidat- eller masterexamen ska ha kunskaper och färdigheter i informationsökning enligt Högskolelagen 1 kap. 9 § (SFS 1992:1434). Det medför att informationsökningen ska examineras och där fungerar sökschemat vid både formativ och summativ bedömning. I arbetslivet ställs krav på att knyta forskning till verksamheten och då förutsätts den tidigare studenten ha nära till vetenskaplig litteratur och kunna sammanställa forskningsresultat för att fatta informerade beslut.

Vi har börjat förändra undervisningen utifrån studiens resultat eftersom vi ser förbättringsmöjligheter i vissa delar. Bland annat har vi förändrat hur vi undervisar i sökstrategier i databaserna. Sökschemat har utvecklats ytterligare med syftet att det ska bli tydligare att använda och läsa så att sökningarna kan upprepas och studien göras om. Det skulle vara

³Arbetsmaterialet täcker inte alla lärandemål som ska bedömas när arbetet examineras.

intressant att komplettera studien med en liknande studie om ett par år, för att undersöka om de förändringar i undervisningen som vi har gjort utifrån den här studien har gett önskade resultat.

Efter presentationer av projektet på ett antal konferenser har resultatet väckt intresse hos personer som arbetar med sjuksköterskeprogrammen på andra lärosäten. Det finns en nyfikenhet kring vår utveckling och vårt arbetssätt och delar av processen och stödmaterialet används numer på fler lärosäten än HKR. Studien har publicerats i en vetenskaplig artikel i tidskriften *Advances in Medical Education and Practice* (Herrström et al., 2020).

Projektgrupp

Kerstin Blomqvist, professor i omvårdnad

Eva-Lena Einberg, universitetslektor i hälsa och vårdvetenskap

Pernilla Garmy, bitr. professor i omvårdnad

Kerstin Herrström, bibliotekarie

Stina Larsson, bibliotekarie

Marie Nilsson, universitetslektor i folkhälsovetenskap

Referenser

Herrström, K., Larsson, S., Einberg, E. L., Nilsson, M., Blomqvist, K., & Garmy, P. (2020). Assessment of Search Strategies in Literature-Review-Based Candidate Theses Within a Nursing Program. *Advances in medical education and practice*, *11*, 71–77. doi.org/10.2147/AMEP.S227547

Högskolelag (SFS 1992:1434). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Kapborg, I., & Berterö, C. (2002). Critiquing bachelor candidates' theses: Are the criteria useful? *International Nursing Review*, *49*(2), 122–128. doi:10.1046/j.1466-7657.2002.00123.x

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1121–1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121

- Langius-Eklöf, A., & Forsberg, C. (2006). En systematisk granskning av C-uppsatser examinerade vid en sjuksköterskeutbildning i Sverige. *Vård i Norden*, 26(2), 40–47.
- MacMillan, M. (2009). Watching learning happen: Results of a longitudinal study of journalism students. *The Journal of Academic Librarianship*, 35(2), 132–142. doi: 10.1016/j.acalib.2009.01.002
- Mahmood, K. (2016). Do people overestimate their information literacy skills? A systematic review of empirical evidence on the Dunning-Kruger effect. *Communications in Information Literacy*, 10(2), 199–213. doi:10.7548/cil.v10i2.385
- Pilerot, O., & Hedman, J. (2009). Är informationskompetens överförbar? I B. Hansson och A. Lyngfelt (Red.), *Pedagogiskt arbete i teori och praktik: om bibliotekens roll för studenters och doktoranders lärande* (s. 7–44). BTJ.
- Sampson, M., & McGowan, J. (2006). Errors in search strategies were identified by type and frequency. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(10), 1057–1063.e2. doi:10.1016/j.jclinepi.2006.01.007
- Schilling, K., & Applegate, R. (2012). Best methods for evaluating educational impact: a comparison of the efficacy of commonly used measures of library instruction. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 100(4), 258–269. doi.org/10.3163/1536-5050.100.4.007

Bilaga 1, Granskningsmall för databassökningar

Kommentarsfältet är beskuret.

Syfte								
Nr.	Frågor	Ja	Nej	Oklart	Komn			
Sökord								
1	Används tillräckligt med synonymer i sökningarna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2	Anpassas sökorden till respektive databas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Ange vilka databaser som används								
3	Cinahl	<input type="checkbox"/>	PubMed	<input type="checkbox"/>	PsycINFO	<input type="checkbox"/>	Andra, ange vilka	<input type="checkbox"/>
Sökstrategier								
4	Används den booleska operatören AND och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
5	Används den booleska operatören OR och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
6	Används den booleska operatören NOT?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
7	Används Cinahl Headings i Cinahl och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
8	Används MeSH i PubMed och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
9	Används fritextsökning i Cinahl och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
10	Används fritextsökning i PubMed och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
11	Används fritextsökning i PsycINFO och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
12	Används trunkering och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
13	Används blocksökning och på ett korrekt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
14	Är filter och avgränsningar motiverade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Systematiskt arbetssätt								
15	Kombineras breda och smala sökningar på ett rimligt sätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
16	Är sökschemat tydligt strukturerat så att man kan göra om sökningarna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Metod och metoddiskussion								
17	Stämmer metodbeskrivningen med sökschemat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
18	Finns medvetenhet om styrkor och brister i sökningarna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Kommentarer								

Högskolepedagogisk Debatt

hpdebatt@hkr.se

Om tidskriften

Tidskriften Högskolepedagogisk debatt ges ut av avdelningen för Bibliotek och Högskolepedagogik, BHP. Syftet med tidskriften är att ge verksamma vid Högskolan Kristianstad en möjlighet att framföra tankegångar, teorier och diskussioner kring högskolepedagogiska frågor av intresse. Det finns tre mer övergripande mål med Högskolepedagogisk debatt och det är att:

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

Tidskriftens redaktion

Från och med 2020 består redaktionen av Annika Fjelkner, Pernilla Garmy, Maria Melén (redaktör) och Ann-Sofi Rehnstam-Holm.

Utgåvor 2012–20120

Tabell 1 presenterar utgåvor, teman och antal bidrag från 2012–2020. Med bidrag avses artiklar företrädesvis skrivna av undervisande personal. Utöver detta publiceras exempelvis också bokrecensioner, information om utmärkelser, högskolepedagogiska konferenser, beviljade kvalitetsprojekt och pedagogiska publikationer.

Tabell 1. *Tidskriftens teman och antal bidrag åren 2012–2020*

Utgåva	Tema	Antal bidrag
1-2012	VFU, handledning, skrivprocess, digitala verktyg	6
2-2012	Handledning, internationalisering	5
1-2013	Högre utbildning under förändring. Tema: examensarbete	5
1-2014	Kvalitetsutvärdering av högre utbildning	4
1-2015	Akademiskt språkbruk	11
2-2015	Verksamhetsförlagd utbildning	7
1-2016	Undervisa tillgängligt	7
2-2016	Återkoppling	6
1-2017	Läraktiviteter för att uppnå Värderingsförmåga och förhållningssätt	6
2-2017	Pedagogiska utvecklingsprojekt med studentens lärande i centrum	8
1-2018	Samarbetsinlärning och What makes foreign students happy?	10
2-2018	Pedagogiskt utvecklingsarbete: Många vägar – samma mål	8
1-2019	Peer learning	4
1-2020	På spaning efter framtidens lärmiljö	6



HÖGSKOLEPEDAGOGISK DEBATT. Skriftserien Högskolepedagogisk debatt ges ut av avdelningen för Bibliotek och högskolepedagogik (BHP) vid Högskolan Kristianstad. För innehållet står lärare och forskare vid Högskolan som med sina bidrag vill

stimulera den pedagogiska utvecklingen både internt och externt.

I detta nummer med temat Omställning får läsaren bland annat ta del av några goda exempel på det senaste årets omställning till digital undervisning. Även om digitaliseringen pågått i flera år har det senaste året inneburit ett rejält kliv i lärandet av nya verktyg och undervisningsformer. Samtidigt som den snabba omställningen inneburit en pressad tillvaro för läraren vittnar texterna från kollegorna på förskolläraryrket om kreativa anpassningar för att möjliggöra genomförande av såväl teoretiska som praktiska undervisningsmoment.

ISSN 2000-9216

KRISTIANSTAD UNIVERSITY PRESS /2021



Högskolan
Kristianstad