



PEDAGOGISK PORTFÖLJ

Malin Espersson
malin.espersson@ism.lu.se

Innehållsförteckning

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduktion | 2 |
| Pedagogisk biografi | 2 |
| Min pedagogiska grundsyn: trygghetens roll i lärandet..... | 5 |
| Hur denna insikt samskapades med studenter | 5 |
| De första lärarika stegen för att sätta studenters lärande i centrum | 6 |
| Trygghet kan handla om låga trösklar för att närma sig det akademiska | 8 |
| När trygghet finns är det dags att bli utmanad | 11 |
| Mitt bidrag till ämnet service management..... | 14 |
| Att arbeta kollegialt med pedagogiskt utvecklingsarbete..... | 15 |
| Mitt universitetsövergripande arbete med jämställdhet och mångfald..... | 17 |
| Mitt fortsatta arbete med pedagogik och lärande..... | 18 |
| Referenser | 20 |

Introduktion

Det har tagit mig flera år att skriva den här pedagogiska portföljen efter att jag avslutade den högskolepedagogiska kursen *Den pedagogiska portföljen 2017* (bilaga 8), så det är med stor lättnad och viss stolthet som jag har kommit så här långt. Det är varken tidsbrist eller brist på pedagogiska meriter som bidragit till att arbetet har dragit ut på tiden. Det är snarare så att ett överflöd av pedagogiska lärdomar och erfarenheter från de senaste femton åren har krävt mycket reflektion och bearbetning (jämför Winka & Ryegård, 2019). Hur ska jag förstå de olika delarnas betydelse för min egen pedagogiska utveckling och studenters lärande och hur sätter jag dem i ett sammanhang som skapar en helhet? Dessa frågor har jag brottats med och fått konstruktiv input på av mina kritiska vänner (Handal, 1999) Elin Bommenel och Ulrika Westrup. Däremot betraktar jag det inte som att jag nu har kommit till en ändhållplats, jag tvivlar på att man någonsin blir ”färdig” med sin pedagogiska utveckling (Kugel, 1993). Snarare tänker jag att jag nu är redo för den fortsatta färden.

I föreliggande pedagogiska portfölj ämnar jag sammanfatta och reflektera kring mina pedagogiska erfarenheter och hur dessa i linje med min egen forskning och mitt arbete på universitetsgemensam strategisk nivå har format mitt arbetssätt för att skapa förutsättningar för att främja studenters lärande. Under arbetets gång har det blivit tydligt för mig att det organisatoriska sammanhanget och de yttre förutsättningarna har påverkat och format mitt pedagogiska arbete och förhållningssätt (jämför Langelotz et al., 2021). Jag inleder med en kort pedagogisk biografi över min tid som universitetslektor och vilka faktorer som haft särskild betydelse för mig, för att därefter redogöra för min pedagogiska grundsyn och visa hur jag arbetar utifrån denna genom två exempel. Vidare kommer jag att visa hur mitt pedagogiska arbete har bidragit till att utveckla ämnet service management genom att problematisera maktutövande, för att därefter resonera kring hur jag bidrar till ett kollegialt lärande kring pedagogik. Jag resonerar sedan om hur jag arbetat strategiskt på universitetsgemensam nivå för att öka kunskapsnivån kring jämställdhet och mångfald i lärandemiljön. Avslutningsvis gör jag en kort sammanfattning och pekar ut en riktning för mitt kommande pedagogiska arbete.

Pedagogisk biografi

Mina erfarenheter av att vara universitetslärare sträcker sig cirka femton år tillbaka och omfattar undervisning i tre ämnen: sociologi, genusvetenskap och service management. Vid slutet av 2022 kommer jag att ha uppnått 8984 klocktimmars undervisningstimmar i ämnet service

management. De tre ämnena jag har undervisat i kräver en bred repertoar. Även inom service management undervisar jag på kurser med vitt skilda teman som marknadsföring, organisation, ledarskap, konsumtion och metod. Vidare har jag utvecklat ett djup inom vissa kurser och med tydlig koppling till min egen forskning, vilket jag återkommer till. Jag har mestadels undervisat på kandidatnivå, men handleder sedan ett par år tillbaka masteruppsatser. Därutöver har jag varit opponenter vid fem doktorandseminarier, varav fyra vid Institutionen för service management och tjänstvetenskap och en vid Ekonomihögskolan vid Lunds universitet.

Min ämnesmässiga tillhörighet i sociologi utgör starten för mina pedagogiska åtaganden, då jag som doktorand undervisade på olika grundläggande kurser i sociologi. Under den perioden handlade det främst om att hålla i föreläsningar och seminarier, utan eget kursansvar. Efter min disputation blev jag erbjuden ett vikarierande lektorat i genusvetenskap, vilket innebar att jag för första gången skulle bedriva undervisning i stor skala, ha ansvar för flera kurser och samtidigt läsa in mig på ett delvis nytt forskningsfält. Genusvetenskapliga institutionen är relativt liten och kursgrupperna ganska små. Eftersom jag undervisade på tre av grundkursens fyra delkurser innebar detta att jag lärde känna de flesta studenterna ganska väl. Under de fyra terminer som jag undervisade i genusvetenskap utvecklades mina pedagogiska kunskaper, jag fick en bättre helhetssyn på undervisning och planering av kurser, och min förmåga att sätta studenternas lärande i centrum utvecklades. En händelse från den här tiden som har lämnat ett bestående avtryck hos mig, var då en student tystade en hel kursgrupp genom att avfärda personer, inklusive sina medstudenter, utan akademiskt habitus som "white trash". Det kostade på, men jag insåg betydelsen av att lyfta fram mina egna erfarenheter av att komma från ett studieovant hem, för den fortsatta diskussionen. I slutänden ledde detta till nya perspektiv och insikter hos studenterna och för egen del blev jag lite modigare.

År 2011 erbjöds jag uppdraget att som programansvarig leda utvecklingsarbetet med kandidatprogrammet i Equality and Diversity Management, som var ett samarbete mellan Genusvetenskapliga institutionen och Institutionen för Service Management och tjänstvetenskap. Under den här tiden arbetade jag tillsammans med en kollega från Institutionen för service management och tjänstvetenskap med att bygga upp kurser i genusvetenskap och service management, som skulle utmana studenterna i mångfald, organisation och ledarskap. När jag 2012 rekryterades som lektor i service management till Institutionen för service management och tjänstvetenskap fick jag möjlighet att arbeta vidare

med uppbyggnad och utveckling av kandidatprogrammet i Equality and Diversity Management och dess olika kurser.

Då jag började min anställning som lektor i service management fick jag nya perspektiv på pedagogik och lärande. Från att tidigare ha arbetat ganska ensam med de små kurserna i genusvetenskap blev jag engagerad i större kursteam och stora kurser på Institutionen för service management och tjänstvetenskap. Jag mötte idéer kring pedagogik och lärande som skilde sig från det tankesätt jag hade skolats in i vid Genusvetenskapliga institutionen. Kurserna var större, repertoaren i olika pedagogiska angreppssätt var bredare, samarbetet mellan lärare och administrativ personal mer utvecklat och diskussionerna kring utvecklingen av utbildningarna mer initierade. Inledningsvis undervisade jag på ett stort antal kurser. Även om det var slitsamt att sätta sig in i många olika sammanhang, var det lärorikt. Jag fick god insyn i kandidatutbildningens innehåll och struktur, fick en känsla för studenternas kunskapsnivå och stiftade bekantskap med många lärare. Genom detta fick jag en insikt i kontextens betydelse för hur undervisning bedrivs och på vilka premisser denna sker. Att vara en del av pedagogisk och vetenskaplig miljö med ständigt närvarande pedagogiska diskussioner har på ett positivt sätt bidragit till min egen pedagogiska utveckling. Efter hand började jag engagera mig i institutionens övergripande pedagogiska utvecklingsarbete genom att delta i kursplanegruppen, som programansvarig för kandidatprogrammet i Equality and Diversity Management och i det strategiska arbetet att revidera kandidatprogrammet i service management och fortsatte att bidra till en reflekterande kollegial diskussion om pedagogik (mer om detta senare).

Min relation till studenterna ser annorlunda ut nu, jämfört med min tid på Genusvetenskapliga institutionen. Eftersom jag mestadels undervisar på de så kallade ”storkurserna”, med studentgrupper om cirka 200 studenter, är det omöjligt att utveckla personliga relationer med studenterna. Avståndet till studenterna känns ganska stort. Ett sätt som fungerar för att hålla ordning i de olika kurserna är att jag håller mig ganska hårt till de generella lösningar och regler som finns på en kurs. Ett exempel på detta är att inte tillåta några byten mellan seminariegrupper eftersom detta blir en administrativ börda. Ett annat är att efter en provgenomgång neka alla förfrågningar om specifika och individuella frågor på ett provsvar, trots att studenten inte har förstått vad hen har missat i sitt svar. I det senare krockar idéer om likabehandling, som ju en är central myndighetsprincip (Lundquist, 1988), med mina egna idéer om pedagogik och hur jag bäst bidrar till studenters lärande (och med tajta kursbudgetar). Vad som fungerar väl i undervisningen av stora studentgrupper och hur denna undervisning kan utvecklas är intressanta

frågeställningar, som jag återkommer till i slutet av min portfölj. När jag ser tillbaka på mina hittills över femton år som universitetslärare ser jag att jag ständigt, men ibland omedvetet, arbetat med studenters lärande genom trygghet, förutsägbarhet och likabehandling.

Min pedagogiska grundsyn: trygghetens roll i lärandet

Det finns ett flertal faktorer som gynnar studenters lärande och som samspelar med varandra. Att skapa trygghet för studenterna, menar Elmgren & Henriksson (2010) är en grundförutsättning för studenters lärande. Tydliga ramar synliggör vad studenterna har att förhålla sig till och vad som förväntas av dem. Trygghet skapas genom att flertal kriterier är uppfyllda, till exempel ett gott undervisningsklimat; motivation och engagemang hos studenterna; tydliga och väl avvägda mål och aktivitet och samverkan mellan studenter (ibid). Ramarna kan handla om formella krav såsom kursens lärandemål, vilken litteratur som examineras, vilka undervisningsmoment som finns på en kurs eller vad som förväntas av studenten för att nå ett godkänt betyg. Det finns en förutsägbarhet i det här som lägger en grund för studenters trygghet. En annan aspekt av trygghet är det som händer innanför ramarna och i olika interaktioner: mellan lärare och studenter; men också studenter emellan. Att studenter samverkar med varandra brukar pekas ut som en viktig faktor för deras lärande (Elmgren & Henriksson, 2010). När studenter samverkar, exempelvis genom att diskutera på ett seminarium, stimuleras lärandet på flera sätt och både starka och svaga studenter utvecklas. Starka studenter utvecklas av att förklara för andra medan svaga studenter drar nytta av det extra stöd de får genom diskussionerna (ibid.). Även Coppola (2006) betonar vikten av 'collaborative learning' (översätts fortsättningsvis med samarbetsbaserat lärande). De lyfter också fram att när samhället efterfrågade en större mångfald av arbetskraft, bröts traditionen av det auktorära lärarskapet för mer inkluderande och demokratiska undervisningsformer. Samarbetsbaserat lärande gynnade, enligt författarna, nya studentgrupper och bidrog till att kvinnor och studenter från etniska minoriteter i högre grad färdigställde sina studier. Många studenter värdesätter samarbetsbaserat lärande och detta gäller särskilt studenter från minoritetsgrupper (Seymour & Hewitt, 1997). På så vis är principen om likabehandling viktig för att skapa trygghet. Mitt jobb som lärare är därför att skapa förutsättningar för trygghet.

Hur denna insikt samskapades med studenter

Att det är mitt ansvar som lärare att skapa förutsättningar för studenter att lära sig, är en insikt som jag fick ganska tidigt i min pedagogiska karriär och som jag därefter har arbetet med att utveckla. Jag kan inte skapa dessa förutsättningar själv, det behövs ett samskapande med

studenterna. Händelsen som förde mig till denna insikt hämtar jag från min första termin som universitetslektor, då jag just hade fått kursansvar för grundkursen i genusvetenskap. Min orutin som lärare medförde att jag var nervös och ägnade mycket tid åt att fundera över vad studenterna tyckte om mig som lärare. Följande scenario utspelade sig:

En student kommer fram till mig efter att jag har avslutat min föreläsning och tackar för en intressant föreläsning. Hon undrar sedan försiktigt om jag möjligen kan sänka tempot och prata lite långsammare vid nästa tillfälle och förklarar att hon har svårt att hänga med och inte hinner anteckna eftersom det går så fort.

Studenten visade genom sin fråga att hon tog ett aktivt ansvar för sitt lärande, genom att lyssna, anteckna och inte minst genom att verbalisera vad som skapade begränsningar för henne. Studenten har med största sannolikhet glömt sin fråga till mig för längesedan, men för mig blev den en nyckelhändelse. Jag fick en insikt i att lärare och studenter tillsammans är medskapare av undervisningssituationen och detta bidrog till att jag började flytta fokus från min egen prestation till studenternas lärande. Undervisningen handlade inte enbart om vad jag sa, utan också om hur jag sa det och vilka förutsättningar jag skapade för studenternas lärande. Dollinger et al. (2018) diskuterar värdesamskapande, som en process genom vilken studenters återkoppling och åsikter integreras med en institutions – eller lärares – resurser för att skapa värde. Det här perspektivet ligger i linje med grunderna i service management, och det var först när jag började undervisa i ämnet som jag förmådde att verbalisera studenten som medskapare i undervisningen.

De första lärariska stegen för att sätta studenters lärande i centrum

Det kan tyckas självklart att studenters lärande ska vara i fokus för en universitetslärare och att undervisningen är relationell (Ramsden, 2003). Det var först i samband med den ovan beskrivna händelsen som jag mer medvetet började fundera över vilka strategier jag kunde använda för att stödja denna process. Jag förstod att mitt agerande kunde underlätta eller försvåra studenters lärande. Därmed insåg att jag haft mer fokus på min egen prestation, snarare än att sätta studenters lärande i centrum, vilket är ett vanligt nybörjarmisstag (Fuller & Brown, 1975).

Efter hand har denna insikt blivit allt mer central. Jag har utvecklat en förståelse för att det inte enbart handlar om att budskapet går fram på mina föreläsningar utan att alla slags pedagogiska moment bör genomsyras av detta förhållningssätt. Detta inkluderar aspekter som exempelvis hur instruktioner förmedlas; hur muntlig och skriftlig återkoppling ges, hur provfrågor

formuleras; hur ramarna sätts för seminariekulturen, men också hur kurser planeras och förmåga att sätta in enskilda kurser i en större kontext. Exempelvis brukar jag inleda mina seminarier med att tydliggöra ramarna genom att berätta för studenterna att jag förväntar mig att de deltar aktivt samt säkerställa att alla inkluderas i diskussionen, oftast genom att jag själv gör gruppindelningen. Därmed skapar jag förutsättningar för struktur, tydlighet och förutsägbarhet, alltså grundbultar för att studenter ska kunna känna trygghet i vad de har att förvänta sig. Förflyttningen från mig själv till studenternas lärande och relationen oss emellan, betraktar jag som en viktig del i min fortsatta lärargärning.

Mina tillkortakommanden i den tidigare beskrivna händelsen kunde jag inte reparera eftersom föreläsningen var slut. Däremot funderade jag över hur jag kunde agera framöver för att undvika liknande situationer, utöver att dra ner tempot när jag föreläste. Jag återvände till den högskolepedagogiska kurs jag hade deltagit i några år tidigare (bilaga 5). Här hade jag fått kunskap om såväl studenters lärande, som hur man som lärare aktivt kan bidra till att stimulera detta. I det här läget vände jag mig främst till de praktiska redskap som jag fått med mig. Jag provade att använda ”muddiest point” (efter Björn Baderstens modell) i slutet av föreläsningarna, vilket kortfattat innebar att jag lät studenterna skriftligen formulera vad de tyckte var krångligast eller svårast med föreläsningen och därefter i sal berätta vad de hade skrivit ned. Detta gav mig möjlighet att förklara något tydligare eller på ett annat sätt, så att studenterna kunde lämna salen utan oklarheter. Det finns förstås brister även i detta förhållningssätt, eftersom detta hänger på att studenterna måste våga uttala högt för hela gruppen vad de finner oklart. Jag ansåg ändå att detta var ett steg i riktning mot att vända blicken från mig själv och att istället fokusera på studenternas lärande. Även om studenterna inte vågade uttala högt vad som var svårt, funderade de i bästa fall över eventuella oklarheter och försökte reda ut dessa med hjälp av kurslitteraturen eller genom att diskutera med en kursare.

En annan övning jag introducerade var att jag bad studenterna att skriva ned sina tre viktigaste lärdomarna från en föreläsning och för att sedan be några studenter att dela med sig av vad de hade antecknat. Detta, liksom övningen med ”muddiest point”, är ett bra kvitto på om det jag vill förmedla till studenterna har nått fram. Båda övningarna är utformade på ett som tydliggör att studenterna har ett ansvar för sitt lärande och för att delta aktivt i undervisningen. Det hade studenten i mitt exempel förstått, men jag tror inte att det är självklart för alla studenter. Med aktivt deltagande menar jag inte i första hand att ställa frågor även om detta kan vara en del, utan att studenterna har en central roll i sin lärprocess (jmf Biggs & Tang, 2011). De kan inte

var passiva mottagare utan behöver lyssna, sortera och reflektera kring det jag som lärare förmedlar. Genom att använda denna typ av strategier, som numera sitter i ryggmärgen när jag undervisar, kan jag skapa förutsättningar för studenterna att själva ta ett aktivt ansvar för sitt lärande. En direkt återkoppling från studenterna ger också möjlighet att direkt förklara oklarheter och att återigen trycka på föreläsningens centrala poänger. På längre sikt medför denna typ av återkoppling också möjlighet att göra förändringar i undervisningen för att nästa gång undvika samma oklarheter. I en kvantitativ studie visas att om läraren har ett förhållningssätt som uppmuntrar till engagemang och aktivitet och kommunicerar med studenterna under föreläsningar, ökar möjligheterna för djupinläring (Triggwell et al., 1999).

Biggs & Tang (2011) urskiljer tre nivåer att förstå och förhålla sig till undervisning: där fokus på första nivån ligger på studenten; vad hon är kapabel till och vilken motivation hon har hon. Om studenter inte lär sig är det deras eget fel. Fokus på den andra nivån ligger istället på vad läraren gör, hur effektiv hon är på att överföra kunskap och vilka tekniker hon använder, men utan fokus på vad studenter lär sig. Den tredje nivån betonar istället att syftet med lärares undervisning är studenters lärande. Låt mig synliggöra min utveckling mot den tredje nivån med två exempel.

Trygghet kan handla om låga trösklar för att närma sig det akademiska

Sedan några år tillbaka har jag och min kollega Ulrika Westrup nöjet att varje hösttermin välkomna nya studenter till kandidatprogrammet i service management respektive kandidatprogrammet i logistics service management på kursen *Service management och tjänsteperspektiv*, 7,5 hp. För de flesta av de drygt 200 antagna studenterna, är detta deras första kurs på universitetsnivå. Det innebär att vi behöver lägga mycket tid att introducera studenterna till universitetsstudier och att vi ibland måste påminna oss själva om att ingenting är självklart för den nya studenten. Det handlar om allt från att förklara att en lärobok som en student tror ska användas under en hel termin ska tenteras av i sin helhet efter några veckor; att lugna nervösa studenter inför deras första seminarium (och samtidigt betona vikten av att vara förberedd); att redogöra för betydelsen av korrekt referenshantering, berätta hur de får tag i ett LU-kort för att kunna låna böcker och kopiera och mycket annat. På den här kursen handlar det både om att designa ett kursupplägg som gör det möjligt för studenterna att uppnå lärandemålen och om att skola in studenterna i en akademisk miljö. Det sistnämnda är en förutsättning för att möjliggöra det förstnämnda. Lowe & Cook (2003) betonar betydelsen av att förbereda nya studenter för akademiska studier, exempelvis genom att stärka deras akademiska färdigheter.

Detta arbete, menar författarna, bör designas som en process med tyngdpunkten i början av utbildning. Förutom att studenterna mer framgångsrikt klarar sina studier, motverkar detta också att studenter känner sig vilse i akademien och därför hoppar av sina studier. Upplevd stress och osäkerhet kring vilka krav som ställs på studenter behöver alltså bemötas och förebyggas tidigt under utbildningen (Perander et al., 2020).

Studenterna behöver känna en grundtrygghet för att klara sina studier och initialt handlar det om att knäcka den akademiska koden. Därför har vi byggt upp kursen så att teoretiska moment varvas med moment som har fokus på akademiska färdigheter. Vi försöker också svara på så många frågor vi kan vid de tillfällen som vi möter studenterna. Det teoretiska innehållet i kursen, som har fokus på grunderna i relationsmarknadsföring, brukar uppskattas av studenterna. Det återspeglas också i kursvärderingarna. Däremot är många studenter oroliga för akademiskt skrivande och referenshantering. Här har vi utvecklat en trestegsraket i inlämning och återkoppling av seminarieuppgifter och som har genomförts i samarbete med studieverkstaden. Inför första seminariet ska studenterna svara på några frågor utifrån kurslitteraturen, dessa rättas snabbt av lärarylaget för att på så vis ge studenterna återkoppling om språk och referenshantering innan de ska skriva sin andra seminarieuppgift. De som blir underkända har erbjudits en workshop med studieverkstaden och de flesta studenterna tackar ja till denna. Detta har gett effekt och antalet studenter som godkänds på den andra seminarieuppgiften är betydligt högre jämfört med den första. Samma procedur upprepas inför den tredje seminarieuppgiften, med skillnaden att studenterna arbetar i grupp och kan diskutera och stötta varandra i skrivandet. I den tredje seminarieuppgiften är genomströmningen hög (för exempel på seminarieuppgift 1 respektive 3, se bilaga 9 och 10). Wingate (2010) menar att formativ återkoppling på studenters skrivande stärker studenters skriftliga presentationer, men att detta också i hög grad hänger samman med hur motiverade studenterna är i att ta till sig och använda den feedback som de får.

En utmaning som vi har identifierat är att studenterna till synes tar till sig feedback och att de flesta seminarieuppgifter vid andra och tredje uppgiften håller en högre kvalitet än vid den första, men att detta inte är en bestående effekt. En annan utmaning har att göra med yttre omständigheter, nämligen att studieverkstaden fick ett förändrat uppdrag inför höstterminen 2021 och att vårt upparbetade samarbete då avslutades. När samma studenter hade avslutat sin sista kurs under sitt första år (vårterminen 2022) fick vi indikationer från kursansvariga på denna kurs att många studenter hade problem med att skriva referenser på ett korrekt sätt. Detta

uppfattar jag som en tydlig signal för att studenterna behöver mer träning i referenshantering. Att skriva referenser och utforma en korrekt källförteckning, verkar vara något som studenter ofta lär sig ytligt genom imitation och är på så vis ett lärandemål som passar för en introduktionskurs. Detta kan vi arbeta vidare med på introduktionskursen, men kunskaper om referenshantering och olika referenshanteringssystem behöver även upprepas och fördjupas senare under utbildningen. Att referenshantering är något som studenter lär sig stegvis och parallellt med ämneskunskaper visar också Hellman & Thorsten (2021), vilket stärker argumentet om att undervisning om referenshantering bör upprepas och fördjupas flera gånger under en kandidatutbildning. Ett sätt att jobba vidare med detta, är som Fernsten & Reda (2011) föreslår, nämligen att ge utrymme för studenterna att reflektera över sitt skrivande. Detta innebär kortfattat att de mer explicit får möjlighet att fundera och diskutera tillsammans med lärare och medstudenter om hur och varför de formulerar olika texter på ett visst sätt och därigenom öka självmedvetenheten om sin skrivprocess. Detta möjliggör i förlängningen att studenterna kan börja identifiera sig själva som akademiska skribenter. Särskilt stor betydelse kan detta få för studenter från studieovana hem (ibid. 2011).

De skriftliga seminarieuppgifterna som studenterna förbereder inför respektive seminarium på introduktionskursen används som diskussionsunderlag på seminarierna. Uppgiften bygger på att studenterna ska svara på ett antal frågor utifrån kurslitteraturen. Först diskuteras dessa parvis under seminariet, därefter i grupper om fyra studenter och slutligen i helklass, där seminarieledaren leder diskussionen. Poängen med upplägget är dels att studenterna ska kunna jämföra sina svar för att få en känsla av att de svarar på liknande sätt som sina medstudenter, dels att få nya insikter när de får diskutera kurslitteraturens innehåll med andra. I plenumdiskussionen får de ytterligare bekräftelse av seminarieledaren som också kan betona de mest centrala aspekterna i det studenterna lyfter fram. Upplägget har också ett framåtriktande syfte, då seminarieuppgifternas frågor är formulerade på ett liknande sätt som i det kommande salsprovet, vilket är ett exempel på constructive alignment (Biggs & Tang, 2011), ett förhållningssätt som jag lärde mig på den högskolepedagogiska fortsättningskursen (bilaga 6). På så vis förbereder vi studenterna på samma typ av frågor som de kommer att få besvara på sitt första salsprov, för vilket de flesta studenter uttrycker en oro. Vi erbjuder alltså en lärandemiljö som kräver engagemang av studenterna, är inkluderande och har en tydlig koppling till kursens lärandemål, vilket sammantaget ger studenterna en förutsägbarhet. Raghallaigh & Cunniffe (2013) betonar att en välvillig och konstruktiv atmosfär, gynnar studenters engagemang och har en positiv inverkan på deras lärande. Att vi lyckats med detta

bekräftas både av mina egna observationer som lärare och av kursvärderingar, i vilken studenterna alltid framhåller värdet av att få diskutera med sina medstudenter.

För att hantera ett kursupplägg med obligatoriska seminarier med över 200 studenter krävs en hög grad av samordning av lärarlaget, dels för att de 4-5 involverade seminarieledarna ska veta vad de ska göra, dels för att det inför studenterna måste vara tydligt att alla lärare gör samma sak. Detta arbete startar långt innan kursstart, genom att bemanna kursen. Därefter planerar vi kursansvariga seminarierna, skriver seminarieinstruktioner till seminarieledare och säkerställer att alla lärare har kurslitteraturen. Inför seminarierna håller vi ett lärarmöte för att diskutera upplägg, innehåll och lärandemål. Det här tillvägagångssättet säkerställer att seminarieledarna är förberedda och att det finns en likhet mellan seminariernas genomförande oavsett vilken lärare som håller i dem. Det skapar förutsättningar för studenterna att känna trygghet i lärandemiljön. Ett gott pedagogiskt arbete handlar alltså om långt mer än den enskilda lärarens insats. Det handlar även om att skapa förutsättningar för lärande i ett större sammanhang, vilket inkluderar planering och förberedelser för dem som ska jobba på kursen. Med ovanstående kursupplägg har vi en uttalad ambition att skola in studenterna i universitetsstudier, genom att möta dem där de är och att ha låga trösklar in i akademiska studier. Här vill jag dock poängtera att låga trösklar inte handlar om att ha låga krav, utan om att skapa ett inkluderande sammanhang i vilket studenterna kan känna sig trygga.

När trygghet finns är det dags att bli utmanad

Studenternas inledande entusiasm, om än behäftad med en viss oro, avtar delvis under utbildningen och särskilt under vissa kurser. Sedan 2013 och fram till och med kurstillfället 2020 var jag tillsammans med en kollega kursansvarig för en annan av kandidatprogrammets stora kurser med ca 200 studenter, *Metod och analytisk färdighet (15 hp)* som ges under termin 4. Redan innan jag började arbeta med denna kurs, hade jag fått veta att den hade en del utmaningar. Härnäst ska jag redogöra för vilka jag själv kom att identifiera och hur vi tagit oss an dessa.

En utmaning med kursen handlar om att få studenterna att förstå ”nyttan” med kursens innehåll och de lärandemål den tar spjärn emot; en annan handlar om att skapa ett engagemang för de olika kursmomenten och kursinnehållet, detta gäller särskilt delen som handlar om grunderna i vetenskapsteori, en tredje handlar om att lära ut olika tekniker för insamling och analys av olika

slags empiriska material. Utöver detta handlar det om att synliggöra kopplingen till studenternas huvudämne ämnet service management.

För att ta oss an det här arbetet har vi använt oss av olika strategier. På kursintroduktionen lägger vi fokus på att berätta om varför kursen är viktig. Vi brukar förklara för studenterna att kursen är utbildningens ryggrad, att kunskaperna som studenterna får på den här kursen är användbara på deras andra kurser. Att kunna förhålla sig till forskning kräver kunskap och förståelse om vad ett vetenskapligt förhållningssätt är; att det finns olika syn på vad kunskap är och hur den blir till. Vi betonar också att de praktiska kunskaperna, dvs. insamlingstekniker för olika typer av material, är nödvändiga för att genomföra uppsatsarbeten. Slutligen brukar vi lyfta fram att ett vetenskapligt förhållningssätt är nödvändigt i arbetslivet, exempelvis för att förbereda beslutsunderlag eller genomföra marknadsundersökningar. För att stärka det senare argumentet har vi de senaste åren bjudit in gästföreläsare från ett internationellt tjänsteföretag som har läst kandidatutbildningen i service management och som under sin föreläsning betonar vikten om goda metodkunskaper för att framgångsrikt kunna driva ett utvecklingsarbete. De olika argumenten lyfter vi fram vid varje nytt kurstillfälle, men de får oftast ett begränsat genomslag under kursen. Här får de tjäna som exempel på hur jag arbetar för att sätta in kursen i ett större sammanhang; visa på relevansen i relation till andra kurser och vilken nytta studenterna kan ha av kunskaperna i sitt framtida yrkesliv. Vår erfarenhet säger dock oss att studenterna kommer till denna insikt själva (långt) efter avslutad kurs. Det är svårt att mäta värdet eller det direkta utfallet av det här arbetet, eftersom det främst vädjar till studenternas yttre motivation (Ryan & Deci, 2000). Här litar jag till mina flera års erfarenheter som säger mig att metodkunskaper är viktiga, att vi har ett fungerande upplägg med ett bra kursinnehåll och att studenterna förr eller kommer upptäcka detta. Genom att synliggöra för studenterna både vad de kan förvänta sig på kursen och vilken användning de kan ha av sina förvärvade kunskaper bidrar vi till att tydliggöra ramarna och därmed också till öka studenterna trygghet.

Under metodkursen får studenterna träna på att arbeta med olika insamlingstekniker: observationer, dokumentanalys och intervjuer. Här väljer jag att exemplifiera med intervjumomentet. En föreläsning om intervju som insamlingsmetod, under vilken jag lyfter fram olika aspekter av att planera och genomföra intervjuer, inleder momentet. Här utgår jag från kurslitteraturen och illustrerar med egna forskningserfarenheter, genom att lyfta några centrala drag i och utmaningar med intervjuarbetet. Men det är svårt att lära ut frustrationen i att inte få tag i intervjupersoner; vad som händer om man inte ställer rätt frågor, hur man får

intervjupersonen att ge uttömmande svar eller hur krävande det kan vara att transkribera en intervju. Detta måste erfaras. Efter föreläsningen är det därför dags för studenterna att träna i att använda intervjumetoden.

När jag började arbeta med kursen, fick studenterna fritt välja vem de skulle intervjua, valet föll ofta på en person som hade koppling till deras kommande b-uppsatsprojekt. Det blev sällan ett användbart intervju-material eftersom studenterna var ovana vid att intervjua. Vi beslöt därför att studenterna istället skulle få intervjua varandra på ett givet tema. De skulle individuellt förbereda en intervjuguide utifrån en egen formulerad frågeställning, genomföra intervjun och sedan transkribera denna. Detta är ett ganska tidskrävande arbete och en del studenter har haft synpunkter på detta. I det efterföljande seminariet har studenter sedan fått läsa varandras transkriberingar och i grupp fått reflektera kring intervjusituationen och vad de har lärt sig av denna. Återkopplingen har mestadels varit positiv. Studenterna har kommit till insikter som de omöjligen skulle ha fått genom att enbart läsa kurslitteraturen. Den första insikten handlar om att vikten av att vara förberedd, vilket många studenter slarvar med. Det kan handla om att de inte hade lagt ned tillräckligt möda på att formulera en forskningsfråga, att utforma en intervjuguide eller att ens fundera över vad de behöver få ut av sina intervjuer. En annan insikt är att det är svårt att intervjua, något många inte har räknat med. Studenterna upptäckte att det är en utmaning att hålla igång ett samtal och att ställa rätt frågor och följdfrågor. Vidare upptäcker många att de hade antagit saker, som den intervjuade faktiskt inte hade sagt. En mer praktisk insikt handlar om själva inspelningen. De flesta använder ljudupptagningsfunktionen på mobilen, men har missat att denna avbryts om telefonen ringde. Ytterligare en lärdom som studenterna drar av intervjuövningen handlar om transkriberingen. De upptäcker att det tar tid, att det är svårt och att de hela tiden behöver göra avvägningar kring hur noggrant transkriberingen ska göras. Många ifrågasätter nödvändigheten av att transkribera en intervju. Vidare är det många som hade glömt att identifiera sina transkriberingar.

Insikterna i att planera och genomföra en intervju bidrog till engagerade diskussioner under seminariet. En stor del handlade om att studenterna utifrån vad de hade lärt sig skulle reflektera över hur de skulle kunna använda dessa kunskaper när de senare skulle arbeta med intervju som metod i kommande uppsatsarbeten. Det fanns en stor enighet i att de hade lärt sig mycket genom övningsuppgiften, kunskaper som vore svåra – eller kanske rent av omöjliga – att förvärva utan att få göra. För inställningen till och engagemanget på kursen brukar dessa praktiska övningar fungera väl. Detta bekräftas av följande kommentar från kursvärderingen vid kurstillfället

vårterminen 2017 ”Gör seminarierna noggrant, du lär dig mer än vad du tror när du sitter på observation, håller en intervju osv.”. Även om kursen som helhet sällan är studenternas favoritkurs, utgör dessa praktiska övningar ett positivt inslag och bidrar, åtminstone temporärt, till att studenterna förstår meningen med kursen.

Mitt bidrag till ämnet service management

Service management är ett tvärvetenskapligt ämne och redan innan jag anställdes som lektor hade jag genom mitt arbete med kandidatprogrammet i Equality and Diversity Management påbörjat ett arbete med att föra in kritiska perspektiv i service management. Som ämnen står genusvetenskap och service management ganska långt ifrån varandra, samtidigt som båda har en given plats inom samhällsvetenskapen. Även om jag inledningsvis bedrev detta arbete inom ramen för kandidatprogrammets olika kurser, såg jag att det också hade en självklar plats inom institutionens övriga utbildningar. Institutionens övergripande ambition om att professionalisera tjänstesektorn uppfattade jag som spännande och jag var övertygad om att ”mina” genusvetenskapliga och sociologiska perspektiv kunde bidra till denna utveckling. Frågor om makt, till exempel kön och etnicitet kunde jag lyfta in på kurser i organisering och ledarskap. Det gjorde jag, i diskussion med kursansvariga såväl på föreläsningar, seminarier, som i provfrågor. Även andra perspektiv, såsom arbetsvillkor, har efter hand fått allt större utrymme i min undervisning. I olika undervisningsmoment har jag belyst ämnet utifrån nya perspektiv och på vis utmanat studenternas idéer om service management.

Tillsammans med två kollegor arbetar jag för närvarande med att utveckla inriktningen hälsa, för att den ska få ytterligare fokus på arbetslivet. Här har jag systematiskt fokuserat på att få studenterna att tänka kritiskt kring tjänstearbetets villkor. Välmående i organisationer har i hög grad att göra med att anställda känner sig inkluderade, att deras kompetens tas tillvara och att de har bra arbetsvillkor för att därigenom kunna skapa värde för såväl kunden (klienten; patienten; medborgaren) som för organisationen. Här har jag på ett konstruktivt dragit nytta av min egen forskning. På inriktningskurs 2 i hälsa använder vi en artikel som jag är medförfattare till (Espersson & Westrup, 2019) och som utmanar den etablerade idén om att värde alltid skapas i servicemöten. Värde kan likaväl förstöras. Det ger studenterna möjlighet att reflektera kring vad som kan hända i välfärdsorganisationer när anställdas kompetens inte tas tillvara. Ett annat bidrag från min forskning som kommer till nytta på hälsainriktningen är mitt och mina kollegors pågående forskningsprojekt om distansarbete under pandemin, varav en av våra artiklar kommer att inkluderas i kurslitteraturen för att fördjupa och aktualisera tjänstearbetets

villkor under pandemin (Espersson et al., accepterad). Ytterligare ett forskningsprojekt *Hållbara arbetsvillkor i den kreativa sektorn* som jag bedriver tillsammans med två kollegor möjliggör en fördjupning av tjänstearbetets villkor på inriktningen i hälsa och vår första publicerade artikel kommer att användas som kurslitteratur från och med vårterminen 2023 (Espersson et al., 2022).

På kursen i organisation (termin 2 kandidatprogrammet) har jag sedan flera år tillbaka en föreläsning om kön och mångfald i organisationer. Även på andra kurser har mina perspektiv lämnat avtryck, till exempel på introduktionskurserna både på kandidatnivå och avancerad nivå, problematiserar jag marknadsföring genom att introducera forskning om service work och emotional labour. Under hösten 2022 medverkar jag i arbetet med att utforma den engelskspråkiga kursen *Service Work*, som syftar till att ge kritiska perspektiv på tjänstearbete och som ska ges under termin 5 på kandidatprogrammet. Detta i sig är ett resultat av min medverkan i arbetet med att revidera kandidatprogrammet, där jag förespråkade betydelsen av att betona tjänstearbetets villkor i utbildningen.

Att arbeta kollegialt med pedagogiskt utvecklingsarbete

Den organisatoriska och pedagogiska miljön på Institutionen för service management och tjänstevetenskap erbjuder ett gynnsamt klimat för att utveckla olika former för lärande och pedagogik, då många av mina kollegor har ett genuint intresse för dessa frågor. Det kollegiala lärandet är generöst, vilket kommer såväl studenter som lärare till nytta (Elmgren & Henriksson 2010). Nedan ger jag två exempel på hur jag bidragit till ett kollektivt lärande.

Under flera år har jag tillsammans med min kollega Elin Bommenel arbetat med ”halvvägsseminarium” (bilaga 11) under examenskursen för kandidatstudenter. Kortfattat går detta ut på att vi halvvägs in i kursen anordnar ett seminarium för de uppsatsgrupper vi handleder. Flera gånger har vi också bjudit in en tredje lärare, oftast någon med begränsad handledningserfarenhet, och skolar in denne i vårt arbetssätt. Detta seminarium syftar till att hjälpa studenterna framåt genom att de får konstruktiv feedback från andra studenter och från den lärare som de själva inte har som handledare. Det syftar även till att förbereda studenterna för det examinerande seminariet. Vi försöker att i så stor utsträckning som möjligt efterlikna det riktiga seminariet: vi möblerar rummet likadant; har samma upplägg och med samma roller; endast tiden är kortare än vid det examinerande seminariet. Studenterna får således träning i att ge och ta konstruktiv feedback, utifrån de frågor som vi har formulerat, som de kan med sig i

sitt fortsatta uppsatsarbete. Efter studenternas återkoppling, ger den av oss lärare som inte handleder respektive grupp formativ feedback (Guasch et al., 2013) till uppsatsgruppen.

Halvvägsseminariet utgör ett värdefullt lärtillfälle även för oss pedagoger, då vi får ta del av en kollegas sätt att ge återkoppling. Hur läser en annan lärare ett uppsatsmanus; vad fokuserar denne på; och hur ger denne återkoppling? Den inbjudne läraren får också ta del av hur vi arbetar med halvvägsseminarium och kan sedan utveckla formen vidare med andra lärare; min kollega och jag får ta del av dennes sätt att ge återkoppling. Denna form av undervisning bidrar till att en utveckling av vårt eget lärarskap och möjlighet till reflektion i en kollegial gemenskap (Wennerberg et al., 2019).

Under 2021 var jag delaktig i att arrangera den pedagogiska seminarieserien vid Institutionen för service management och tjänstvetenskap, som också utgör ett viktigt tillfälle för kollegialt lärande. Möjligheten för kollegiala samtal kring pedagogik och lärande är avgörande för en god lärmiljö (Ramsden et al., 2007). Eftersom detta skedde under pandemin gavs seminarieserien digitalt. Seminarieserien utgjorde ett viktigt tillfälle för kunskaps- och erfarenhetsbyte då många av oss saknade tidigare erfarenheter av digital undervisning. En lokal förankring och ett lokalt kunskapsutbyte är avgörande för att kunna bygga en god pedagogisk miljö (Mårtensson et al., 2011). Under seminarieserien behandlade vi teman som fokuserade på olika sätt att använda film och förinspelade föreläsningar i undervisningen; hur man kan arbeta med flippade klassrum och interaktiv livestreamad undervisning; hur man kan arbeta med att aktivera studenter under zoom-föreläsningar; och hur man bygger upp former för fungerande seminarier i breakout-rooms. Vid ett tillfälle bjöd vi in jurister från Disciplinnämnden för att öka kunskapen om misstänkt fusk, hur man gör en anmälan till Disciplinnämnden och vad som händer därefter. Kopplingen till distansundervisningens utmaningar bidrog till ett stort engagemang bland våra kollegor. Inte minst för doktoranderna, som ofta har begränsad undervisningserfarenhet, utgjorde detta ett viktigt lärtillfälle, då de gavs möjlighet att konkret ta del av hur mer seniora lärare arbetade med undervisning och pedagogik under nya förutsättningar. Även de omvända skedde, då några doktorander delade med sig av sina erfarenheter av att vara student i en digital miljö. Detta exempel, liksom exemplet med halvvägsseminarierna ovan, visar hur jag bidrar till att nya kollegor socialiseras in i en kollegial och pedagogisk gemenskap. I förlängningen kommer också dessa kollegiala kunskapsutbyten också studenterna till nytta.

Mitt universitetsövergripande arbete med jämställdhet och mångfald

Under min tid som lektor har jag engagerat i mig frågor kring jämställdhet, likabehandling och mångfald. Dessa frågor har ständigt varit närvarande i min undervisning och jag har även arbetat övergripande med dem. Förutom att upplevd trygghet i sig är skäl nog att fokusera på frågor om inkludering, så har universitetet också en skyldighet att aktivt arbeta mot diskriminering på grund av någon av de sju diskrimineringsgrunderna. Social bakgrund är inte en diskrimineringsgrund, men det är väldokumenterat att också social bakgrund har betydelse för deltagande i och upplevelser av akademiska studier (t.ex. Hilding, 2011). Det finns belägg för att det är viktigt att ta hänsyn till en allt större diversifierad studentpopulation om vi vill att fler ska lyckas med sina studier. Samtidigt finns det en fara i hävda att krävs ett särskilt förhållningssätt för att undervisa ”den andre” (Kumashiro, 2004), eftersom detta riskerar att reproducera föreställningar om olika grupper. Genom att upprätthålla föreställningar om vem som ”hör hemma” i akademien, skapas samtidigt föreställningar om vem inte finns *eller borde finnas* där. Att stå utanför normen innebär ofta förväntningar på den enskilde individen att representera en hel grupp. Kanter (1977) benämner detta *token*, vilket innebär en större synlighet som ofta blir negativ. Omvänt kan minoritetsgrupper också osynliggöras av majoritetsgrupper, som ”glömmer bort” att alla inte är som de själva och därmed blinda för sina egna privilegier (Haj Brade, 2014).

Under vårterminen 2013 deltog jag i den högskolepedagogiska kursen *Genus och mångfald i undervisningen* (bilaga 7) för att få fler redskap i arbetet med dessa frågor. Min examinationsuppgift från kursen utvecklade jag till ett kapitel (Espersson, 2014) för en antologi om jämställdhet och mångfald i akademien, som nu används som kurslitteratur vid flera kurser med teman kring jämställdhet, mångfald och identitet vid flera lärosäten (bilaga 12 och 13). Jag har också på andra sätt medverkat till att höja kunskapsnivån kring vikten av inkludering, jämställdhet och mångfald, ofta i samarbete med studentkåren och med kollegor utanför min egen institution. Vid två tillfällen, 2018 och 2020, har jag medverkat i studentkåren Agoras arrangemang Campus mot trakasserier, där jag deltagit i paneldebatter om trakasserier och diskriminering. Under 2018 deltog jag i en jämställdhetsprojekt lett av Naturvetenskapliga fakulteten med övriga representanter från Humanistiska och Teologiska fakulteterna och Samhällsvetarkåren, vars syfte var att förstå och kartlägga förekomsten av genusbias i kursvärderingar. Syftet var även att ge rekommendationer kring hur man kan arbeta med kursvärderingar som fokuserar på kursens mål och studenters lärande och samtidigt undviker studenters bedömningar av enskilda lärare, eftersom studenter tenderar att värdera manliga och

kvinnliga lärare olika (Sprague & Massoni, 2005). Arbetet resulterade i en rapport (Östlin et al., 2020) som presenterades vid ett seminarium, till vilket representanter för universitetets fakulteter och studentkårer var inbjudna.

Under hösten 2021 var jag medarrangör, tillsammans med en lektor från Genusvetenskapliga institutionen, en doktorandrepresentant och två studentrepresentanter, till seminarieriet ”Lyfta likabehandling” som vände sig både till studenter och anställda vid Samhällsvetenskapliga fakulteten. Fyra teman: *Funktionsnormen inom akademien; Rasifierande hierarkier inom akademien; Tellus-projektet* samt *Trans- och ickebinär inom akademien - att förstå cisnormativitet* syftade sammantaget till att höja kunskapsnivån om hur Samhällsvetenskapliga fakulteten och Lunds universitet kan jobba främjande för likabehandling och förebyggande mot diskriminering. Dessa typer av kunskapshöjande insatser är ett första steg för att få till stånd en mer genomgripande förändring i arbetet med inkludering och likabehandling, som jag menar är viktigt för att skapa trygghet för studenter. Nästa steg innebär att aktivt är att aktivt motverka normer och djupt rotade föreställningar. Kalonaityté (2014) föreslår att detta kan göras med en normkritisk pedagogik. Det kan göras genom att verka för likabehandling av studenter, att träna studenter i att identifiera ojämlika maktstrukturer och att kritiskt analysera olika sociala situationer i undervisningen (ibid). I min undervisning strävar jag efter ett normkritiskt förhållningssätt, ett exempel från ledarskapskursen är att jag alltid utmanar studenterna med frågan om varför vi oftast talar om chefen som en man. Med mitt institutions- och fakultetsövergripande arbete har jag bidragit till att öka kunskapsnivån i organisationen, såväl bland studenter som bland anställda.

Under 2022 arbetar jag i ett samverkansprojekt mellan Lunds kommun och Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet som har fokus på social hållbarhet. Här bidrar jag med mina kunskaper kring jämställdhets-, mångfalds- och likabehandlingsfrågor till det omgivande samhället, samtidigt som jag själv kan hämta exempel till min undervisning om hur en politiskt styrd organisation bedriver sitt likabehandlingsarbete.

Mitt fortsatta arbete med pedagogik och lärande

I min pedagogiska portfölj har jag visat hur jag genom min pedagogiska grundsyn som har fokus på trygghet sätter studenters lärande i centrum och hur jag arbetar med att skapa förutsättningar för detta. Genom att föra in nya perspektiv på makt och tjänstearbete, har jag bidragit till en utveckling av ämnet service management. Vidare har jag lyft fram hur jag

medverkar till kollegial reflektion och insocialisering av nya lärare. Slutligen har jag visat hur jag bidrar till universitetets strategiska arbete kring frågor om inkludering och likabehandling.

När jag blickar framåt ser jag att det finns mycket jag vill arbeta vidare med. Jag vill arbeta mer med masterutbildningarna och forskarutbildningen vid Institutionen för service management och tjänstvetenskap, för att fördjupa de kritiska perspektiven även där. Jag ser också att våra kandidatstudenter behöver ett mer utvecklat stöd i sitt akademiska skrivande. Här har min kollega Johan Alvehus och jag påbörjat ett pedagogiskt projektarbete, finansierat av Samhällsvetenskapliga fakulteten, som syftar till att utveckla en modell för progression för i akademiskt skrivande (bilaga 14). Vi har båda har erfarenhet av att många studenter kämpar med att skriva vetenskapliga texter och att de saknar stöd för detta. Detta är också belagt i högskolepedagogisk litteratur, särskilt vad gäller uppsatsskrivande (Krause 2001).

Jag vill också utveckla former för att hantera kollisionen mellan de byråkratiska principerna om likabehandling och med min egen pedagogiska grundsyn, som nämndes inledningsvis. Hur kan jag lägga upp undervisningen i stora kursgrupper så att studenterna får möjlighet att vara medskapare samtidigt som alla får samma tillgång till mig som lärare? Här behöver jag läsa in mig mer på forskning om undervisning för stora grupper och hur man hanterar det faktum att man är en lärare med 200 studenter. En möjlig väg framåt här är att aktivera samarbetsbaserat lärande ännu mer än vad jag gör idag och att se möjligheterna med stora studentgrupper, vilket bland andra Myulryan-Kyne (2010) har fördjupat sig i.

Slutligen vill jag fortsätta arbetet med jämställdhet, mångfald och inkludering. Här ser jag en utmaning i att utveckla former för normkritisk pedagogik på flera nivåer. Det kan exempelvis handla om vad man gör i konkreta undervisningssituationer: hur studenter bemöts (och bemöter varandra) och vilka exempel som lyfts fram; men också vilken litteratur som används och hur kurser utformas. Jag vill även bidra till en kollegial diskussion och på så vis verka kunskapshöjande, exempelvis genom att genomlysna vår egen undervisning med nya perspektiv.

Referenser

- Biggs, J & Tang, C (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. Fourth edition.* Maidenhead: Open University Press.
- Coppola, B. P. Laboratory Instruction: Ensuring an Active Learning Experience. In McKeachie, W. J. & Svinicki, M. (eds.) (2006). *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers.* New York: Houghton Mifflin Company.
- Dollinger, M., Lodge, J. & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: towards a conceptual model, *Journal of Marketing for Higher Education*, 28:2, 210-231, DOI: 10.1080/08841241.2018.1466756
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S. (2010). *Universitetspedagogik.* Lund: Studentlitteratur.
- Espersson, M. (2014). "Isärkoppling som strategi. Om spänningen mellan meritokrati och likabehandling vid ett svenskt lärosäte" i Sandell, K. (red.) *Att bryta innanförskapet. Kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien.* Göteborg: Makadam förlag. sid. 122-143.
- Espersson, M., Bergmash, M. & Andersson Cederholm, E. (2022). Kreativitet och ekonomi: värden och dilemman i dataspelsbranschen. *Arbetsmarknad och arbetsliv.* (prepublicerad online).
- Espersson, M., Lidén, A. & Westrup, U. (accepterad). Urholkade sociala relationer i distansarbete under covid-19-pandemin. *Arbetsmarknad & Arbetsliv.*
- Espersson, M. & Westrup, U. (2019). Value Destruction in Swedish Welfare Services: Frontline Workers' Impact on Asylum-Seeking Minors' Possibilities of Creating Value in Early Integration. *International Journal of Public Administration*, 43(2). doi:10.1080/01900692.2019.1672729
- Fernsten, L.A. & Reda, M. (2011). Helping students meet the challenges of academic writing. *Teaching in Higher Education*, 16:2, 171-182, DOI: 10.1080/13562517.2010.507306
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. I: K. Ryan (red.) *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M., & Kirschner, P. A. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324-338. doi:10.1080/01587919.2013.835772

- Haj Brade, L. (2014). "När rekryteringen ska breddas. Om klass och inkludering i akademiska rum". I Sandell, K. (red.) *Att bryta innanförskapet. Kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien*. Göteborg: Makadam förlag. sid. 98-121.
- Handal, G. (1999). Consultation Using Critical Friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(79), 59-70. doi:<https://doi.org/10.1002/tl.7907>
- Hellman, J., & Thorsten, A. (2021). Plagiera eller referera vetenskapligt? En studie om vad studenter behöver lära sig för att bli bättre på referathantering. *Högre utbildning*, 11(1). doi:10.23865/hu.v11.2730
- Hilding, L-O. (2011). "Är det så här vi är". *Om utbildning som normalitet och om produktionen av studenter*. Doktorsavhandling. Lunds universitet. Lund: Media-Tryck.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Krause, K. 2001. The university essay writing experience. A pathway for academic integration during transition. *Higher Education Research & Development*. 20 (2):147-148.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328. doi:10.1080/03075079312331382241
- Kumashiro, K. (2004). Uncertain Beginnings: Learning to Teach Paradoxically. *Theory Into Practice*, 43(2), 111-115. doi:10.1207/s15430421tip4302_3
- Langelotz, L., Levinsson, M. & Löfstedt, M. (2021). "Inledning". I Levinsson, Langelotz, Löfstedt, Alvehus & Ask Lund (red.). *Didaktisk dialog i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur. ss. 11-28.
- Lowe, H. & Cook, A. (2003). Mind the Gap: Are students prepared for higher education?, *Journal of Further and Higher Education*, 27:1, 53-76, DOI: 10.1080/03098770305629
- Lundquist, L. (1988). *Byråkratisk etik*. Lund: Studentlitteratur.
- Myulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*. 15(2). Ss. 175-185.
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51-62. doi:10.1080/07294360.2011.536972
- Perander, K., Londen, M., Holm, G., & Tiihonen, S. (2020). Becoming a university student: An emotional rollercoaster. *Högre utbildning*, 10(1). doi:10.23865/hu.v10.1462

- Raghallaigh, M.N. & Cunniffe, R. (2013). Creating a safe climate for active learning and student engagement: an example from an introductory social work module. *Teaching in Higher Education*, 18:1, 93-105, DOI: 10.1080/13562517.2012.694103
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140-155. doi:https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.004
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). 54-67.
- Seymour, E. and Hewitt, N.M. (1997). *Talking about Leaving: Why Undergraduates Leave the Sciences*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sprague, J. & Massoni, K. (2005). Student Evaluations and Gendered Expectations: What We Can't Count Can Hurt Us. *Sex Roles*, 53(11), 779-793. doi:10.1007/s11199-005-8292-4
- Triggwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Wennerberg, J., Blomström, V. & Nobel, E. (2019). Kollegial stöttning genom auskultation – ett sätt att utveckla akademiskt lärarskap. *Högre utbildning*. 9(1). ss. 78-84.
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 519-533, DOI: 10.1080/02602930903512909
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2019). *Pedagogisk portfölj – för karriär och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Östlin, O., Brage, T., Espersson, M., & Möller, R. (2020). *Genusbias vid kursvärderingar: Riskanalys i fem dimensioner av tidigare forskning och nedslag vid Lunds universitet*.