

# Pedagogisk portfölj

MATS HEIDE

Institutionen för strategisk kommunikation

Lunds universitet

2016-09-13

## *Innehåll*

Om denna portfölj .....	4
Min utveckling som lärare – en sammanfattning .....	4
Pedagogiska kärnprinciper .....	4
Ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt på lärande .....	5
Forskning, undervisning och samverkan går hand-i-hand .....	6
Stora krav och utmaningar excellerar .....	7
När principerna omsätts i praktiken .....	8
När transportören blir konstruktör .....	8
När mötet med praktiker excellerar .....	11
När studentskap uppnås .....	13
Pedagogiskt ledarskap och när tandläkarbesöket inspirerar .....	14
Vägen framåt – några framtidsintentioner .....	16
Referenser .....	16

## *Förteckning bilagor*

Bilaga 7	Kursbevis/intyg högskolepedagogiska kurser
Bilaga 8	Exempel på PowerPoint-bild – djuplärande
Bilaga 9	Exempel på frågor under föreläsningar
Bilaga 10	The learning cell
Bilaga 11	ETA – Ensam, Tillsammans, Alla
Bilaga 12	Advisory board
Bilaga 13	Inbjudan till externa censorer
Bilaga 14	Exempel på censorsprotokoll
Bilaga 15	Kursutvärderingsrapport
Bilaga 16	Underlag – förändring av kurs
Bilaga 17	Introduktion till kris- och förändringsspel
Bilaga 18	Reflektionsuppgift
Bilaga 19	Exempel på återkoppling från studenter
Bilaga 20	Tentamensgenomgång – resultat på salsprov
Bilaga 21	Kursutvärderingsrapport
Bilaga 22	Exempel på examinationsuppgift
Bilaga 23	Anteckningar från kvalitativ kursutvärdering
Bilaga 24	Internt dokument till kursansvarig – Kursansvar – före, under och efter
Bilaga 25	Införande av kursutvärderingsrapport
Bilaga 26	Exempel på bilder från kalibreringsmöte
Bilaga 27	Anmälan Universitetskanslersämbetet

## Om denna portfölj

År 1996 fick jag mina första erfarenheter som lärare på universitet. Det har nu gått 20 år sedan jag påbörjade min karriär som universitetslärare, och det är hög tid att stanna upp och reflektera över min utveckling som lärare. Denna pedagogiska portfölj är tänkt som underlag för ansökan om bedömning av min pedagogiska skicklighet av den pedagogiska akademien vid Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet. En annan tanke med portföljen är att den ger mig tillfälle att stanna upp och reflektera över min utveckling. Därmed hoppas jag att reflektionen ska bidra till att jag utvecklas och blir en ännu bättre lärare.

Min pedagogiska portfölj inleds med en sammanfattande pedagogisk biografi. Detta följs av en beskrivning och diskussion av mina pedagogiska kärnprinciper. Kärnprinciperna illustrerar och diskuterar jag i det påföljande avsnittet där jag mer konkret visar hur principerna vägleder mig och vilka följder de har för mitt praktiska pedagogiska arbete samt studenternas lärande. Därefter diskuterar jag min erfarenhet av pedagogiskt ledarskap. Portföljen avslutas med en framåtriktande reflektion.

## Min utveckling som lärare – en sammanfattning

I dag är jag professor i strategisk kommunikation och biträdande prefekt vid Institutionen för strategisk kommunikation. Min universitetskarriär började höstterminen 1995 då jag antogs som doktorand i medie- och kommunikationsvetenskap vid Lunds universitet. Sedan 1996 har jag undervisat cirka 8 500 klocktimmar på samtliga nivåer och på flera olika universitet, högskolor och utbildningar. I meritförteckningen har jag listat mina erfarenheter och kompetenser; jag uppfyller i stort sett alla punkter undantaget undervisning på engelska vilket jag dock börjar med innevarande termin. Tidigt fick jag erfarenhet av kursansvar och jag har varit programansvarig för masterprogrammet i strategisk kommunikation samt under några år varit studierektor. Vidare har jag handlett och examinerat ett stort antal studenter, och jag handleder doktorander.

Under många år har jag haft förmånen att kunna varva undervisning, forskning, administration och ledaruppdrag. Detta har givit mig en stimulerande bredd i arbetsuppgifterna, och jag tror att detta gjort mig till en bättre lärare. Min forskning har fördjupat mina ämnesmässiga kunskaper, vilket tillsammans med en pedagogiska förmåga är förutsättningar för lärarskap (Granström, 2012). Mitt uppdrag som studierektor och programansvarig har gett mig kunskaper om bl.a. regelverk och förordningar, och insikten om hur olika kurser på ett program måste vara relaterade till varandra för att studenternas kunskaper ska fördjupas efterhand. Den pedagogiska förmågan har jag delvis utvecklat genom erfarenhet som Dewey (1916/1997) kallar för »learning by doing«, delvis genom kurser i högskolepedagogik och den pedagogiska litteratur som jag har läst (se bilaga 7 – intyg). Sammanfattningsvis har jag gått från att se undervisning som ensidig överföringsprocess till att i dag uppfatta undervisning som en komplex, relationell och konstruktionistisk process (jfr Ramsden, 2015).

## Pedagogiska kärnprinciper

I detta avsnitt presenterar jag tre pedagogiska kärnprinciper som styr och driver mig i min pedagogiska verksamhet. Kärnprinciperna täcker aspekterna i den didaktiska triangeln, dvs.

att det finns en ömsesidig relation mellan student, lärare och ämne som måste behandlas när lärande diskuteras (Kansanen, 2003). Mina tre pedagogiska kärnprinciper är:

- ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt på lärande
- forskning, undervisning och samverkan går hand-i-hand
- stora krav och utmaningar excellerar.

### *Ett socialkonstruktionistiskt förhållningssätt på lärande*

Som så många andra påbörjade jag min lärarkarriär utan att reflektera nämnvärt mycket över lärande och vad det är för något. När jag började undervisa saknade jag helt pedagogisk utbildning. I brist på utbildning i pedagogik försökte jag härma mina lärarförebilder. När jag nu reflekterar över min utveckling som lärare kan jag se två viktiga vändpunkter:

- Doktorandkursen *Perspektiv på lärande* (5 p) med professor Roger Säljö som kursansvarig vilken jag läste inom ramen för KK-stiftelsens forskarskola LearnIT.
- *Högskolepedagogisk grundkurs* (5 p) på Högskolan Kristianstad.

På den högskolepedagogiska grundkursen lärde jag mig bl.a. distinktionen mellan ytlärande och djuplärande (se t.ex. Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 1999). Detta fick mig att inse att värdet av föreläsningar inte ska överdrivas och att det också finns andra metoder som bättre stimulerar studenters djuplärande. På doktorandkursen *Perspektiv på lärande* kom jag också i kontakt med det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2014). Med denna kurs fick jag en stark aha-upplevelse, nämligen att det finns klara kopplingar mellan forskning i lärande/pedagogik och kommunikation. Inom kommunikationsforskningen skiljer man på transmissionssynen och den meningsskapande synen på kommunikation (Carey, 2009), och inom lärandeforskningen finns distinktionen mellan kognitivistisk och sociokulturell syn på lärande (Säljö, 2015). Min vetenskapsteoretiska utgångspunkt är socialkonstruktionismen och den har en naturlig relation till det sociokulturella perspektivet på lärande.

Varför är det då så viktigt att reflektera över synen på lärande? Säljö (2015, s. 26) påpekar att metaforerna för lärande »blir en del av de mönster – eller »manus« – som sätts i spel när man undervisar och lägger till rätta för lärande«. Även om det i dag är *comme-il-faut* att utgå från det sociokulturella perspektivet på lärande, grasserar ändå kognitivistisk syn på lärande inom traditionell universitetsundervisning. Detta synsätt har minst två grundläggande problem. För det första *synen på kunskap*. Den synen bygger på en förlegad syn att det existerar objektiva kunskaper som går att särskilja från människor och kontexter. För det andra *synen på kommunikation*. I transmissionssynen finns det implicit en föreställning om att de meddelande som levereras från en sändare via ett medium till mottagare är desamma. Det som då negligeras är mottagarnas tolkning och förståelse.

Min viktigaste pedagogiska kärnprincip, som också gäller för min forskning, är att verkligheten är socialt konstruerad, och skapas och återskapas genom kommunikation. Lärande ser jag som en social process, och därför har kommunikationen inom och mellan människor en avgörande betydelse för lärandet. Lärande sker alltså när vi reflekterar över vad vi gör och pratar med andra om det (Kolb, 1984; Schön, 1983). Kolb (1984) betonar att lärande

alltid är en kontinuerlig process som skapas och återskapas, och handlar *inte* om någon objektiv kunskapsenhet som ska överföras. Målet med utbildning är inte att studenterna ska vara levande bibliotek med fakta utan *tänkande och reflekterande personer* som kan hantera olika situationer.

### ***Forskning, undervisning och samverkan går hand-i-hand***

Det finns en ihärdig föreställning inom universitetsvärlden att forskning och undervisning är ömsesidigt utvecklande och kompletterande aktiviteter (Ramsden, 2015). En aktiv forskare antas ofta vara en god lärare för att dennas forskning kan användas i undervisningen. Marsch och Hattie (2002) ifrågasätter emellertid denna föreställning. De refererar till tidigare studier som visar att personer som är alltför fokuserad på sin forskning inte nödvändigtvis är goda lärare. Dessa kan sätta forskningen i första rummet och fokuserar då inte tillräckligt på undervisningen och att förbereda denna. Marsch (2002) understryker också att motivations- och belöningsstrukturerna för forskning och undervisning vid universiteten kan skapa en antagonism mellan dem.

Självklart finns det inga likhetstecken mellan att vara bra forskare och bra lärare, och det finns många institutionella faktorer som främst belönar forskningen. Jag upplever dock att ju mer ämneskunskaper jag har, desto större förutsättningar har jag att vara en bra lärare. Shulman (1986) konstaterar att det ultimata testet på förståelse är förmågan att kunna omvandla ens kunskaper till ett undervisningssammanhang och få andra att förstå. När jag kan ett ämne – har forskat inom det, skrivit böcker och artiklar eller har någon praktisk erfarenhet i det – blir jag också säkrare, mer avslappnad och släpper fokuseringen på mig själv som lärare som måste leverera »kunskaper« till studenterna. Med ämnesexpertis har jag lättare att inspirera och intressera studenterna för ämnet, stanna upp, kritisera och reflektera och framför allt gå in i en diskussion med studenterna (Hattie, 2009). När jag forskar inom det område som jag undervisar i har jag ett större engagemang och kan illustrera bättre med levande exempel. Förhoppningsvis kan studenterna då lättare förstå hur innehållet har en betydelse i praktiken. Att lyckas motivera studenterna är viktigt, eftersom deras inre motivation är det som har störst betydelse för lärandet (Gärdenfors, 2010). Även Bruner (1960/1977) påpekade att motivet till studenters lärande idealt kommer från intresse för det som ska läras, inte från yttre faktorer som att klara tentamen eller få en examen. Vad studenterna motiveras av skiljer sig så klart åt från person till person, men också beroende på program eller ämne de läser. Exempelvis kan jag konstatera att blivande lärare och kommunikatörer har skilda intressen, och detta försöker jag att anpassa mig till genom att vara lyhörd och diskutera med studenterna – vad de har för förväntningar på utbildningen och sin framtida karriär. Det ska understrykas att det omvända förhållandet också gäller; det finns ett dialektiskt förhållande mellan undervisning och forskning. Forskare som undervisar blir bättre på att formulera forskningsfrågor (Feldon m.fl., 2011).

Genom att ha en god balans mellan arbetsuppgifterna undervisning och forskning, har jag som lärare bättre förutsättningar att känna en glädje och tillfredsställelse i undervisningen vilket smittar av sig på studenterna. Enligt Berg och Seber (2016), som författat den tankeväckande boken *The slow professor*, är såväl lärares som studenters upplevda glädje av under-

visningen den starkaste faktorn för att lärandemålen ska uppnås. Min entusiasm till forskningen smittar oftast av sig på studenterna som blir mer uppmärksamma och engagerade, ställer många frågor och efter föreläsningen kommer de fram och har fler frågor. Det i sig blir en positiv spiral, eftersom studenternas nyfikenhet och frågor i sin tur ökar min entusiasm. I fall då jag inte kan området så väl, blir undervisningen mer textbunden och tråkigare, vilket inte är bra för studenternas lärande.

Eftersom jag undervisar på professionsutbildningar är det viktigt för studenternas motivation att jag kan berätta om praktiken och vad som värdesätts av kommunikatörerna. En grundförutsättning för lärande är att det finns en förståelse för *varför* något är viktigt att kunna. Detta är kunskaper som jag erhållit genom min forskning och inte minst samverkan med praktiker. Shulman (1986) påpekar dock att det inte räcker med ämnesexpertis eller pedagogisk skicklighet, och utan lärare måste också ha *pedagogical content knowledge*. Det är praktisk kunskap om hur ett visst ämne bäst struktureras och kunskap om vanliga problem när ämnet ska läras, med andra ord ämnesspecifika undervisningsstrategier. Sådan kunskap har jag erhållit med tiden och genom att skriva läroböcker. Dessa använder jag ofta i undervisningen och jag märker att studenterna värdesätter att ha författaren som lärare. Studenterna kommenterar ofta att de gillar böckerna och tycker att de har en bra koppling mellan teori och praktik. Då kan jag ge en vidare bild kring ett ämne, göra kopplingar till praktiken och peka på framtida utmaningar.

Jag anser även att samverkan går hand-i-hand med undervisningen (och forskningen). Eftersom jag utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är jag fast övertygad om att kunskaper är konstruktioner som skapas genom samtal. Dessa inbegriper även kloka och erfarna praktiker som har mycket att tillföra forskningen. Jag anser inte att forskare ska sitta i några elfenbenstorn och isolerat tänka ut kloka saker som kan bli nya modeller och teorier om hur verkliga »där ute« fungerar eller bör fungera. Tvärtom tror jag på en nära och reell samverkan med praktiker och att vi i det nära samtalet kan utveckla nya kunskaper om den komplexa verkligheten. Att jag anser att praktiker är viktiga för universitetsutbildningen, har också fått konsekvenser för mitt *läraryskap*. En lärares ledarskap sträcker sig utanför det som sker i föreläsningssalen eller seminarierummet; det handlar också om samverkan med kollegor och med praktiker. Och detta har jag gjort en hel del genom min karriär.

### ***Stora krav och utmaningar excellerar***

Det är viktigt att understryka att studera inte är detsamma som lärande. Och att inte heller undervisning är det samma som lärande (Wenger, 1998). Studier är *organiserat lärande* där lärare har planerat och skapat förutsättningar för lärande av något som bestämts av samhället. Läraren försöker skapa bra förutsättningar för lärande genom planering och organisering, men det finns ingen garanti för att lärande sker (Kansanen, 2003; Wenger, 1998). För att lärande ska kunna ske krävs av studenterna en personlig insats och reflektion av erfarenheter och aktiviteter (Säljö, 2015).

Vi glömmer många gånger bort att tala om det ansvar som studenterna själva har för sitt lärande. Min övertygelse är att om studenter utmanas med kvalificerade och utmanande uppgifter, trots att detta initialt inte uppskattas och bemöts av kritik, osäkerhet och förvirring, tvingas de agera, lösa situationen och därmed ges möjlighet att generera nya kunskaper.

Dessa kunskaper kan vara av olika karaktär – personlig utveckling i att klara av en utmanande uppgift, problemlösningsförmåga och ämnesspecifika uppgifter.

Även Sveriges Förenade Studentkår (2013) understryker i rapporten »Studentens lärande i centrum«, att det är viktigt att studenter själva tar ansvar för lärandeprocessen. Det förutsätter dock, enligt rapporten, att studenterna förstår »vilka metoder och synsätt som främjar lärande«. Sedan jag fick lära mig och insåg skillnaden mellan ytlärande och djuplärande har jag på alla kursintroduktioner understruket och diskuterat dessa två lärandestrategier med studenterna och vad de får för konsekvenser för undervisningen (se bilaga 8). Forskning bekräftar att studenters syn på lärande är direkt relaterat till hur de lär sig; djuplärande leder till större nöjdhet med lärandet, till högre kvalitet och betyg (Ramsden, 2015) .

## När principerna omsätts i praktiken

I nedanstående avsnitt diskuterar jag hur mina pedagogiska kärnprinciper omsätts i praktiken.

### *När transportören blir konstruktör*

När jag höll mina första föreläsningar agerade jag som en *transportör* av information. Jag reflekterade alltså inte över relationen mellan lärare, student och ämne – *den didaktiska triangeln* – i undervisningen (Kansanen, 2003). Allt fokus var på mig själv, vilket är vanligt i början av lärarkarriären (jfr Kugel, 1993). Jag upplevde en stor press på att ha total kontroll på innehållet i böckerna, vilket nog också säger något om mig som person; jag strävar gärna mot perfektionism och har höga krav på mig själv. McKeachie (2002) understryker dock att önskan från lärares sida att täcka allt i litteraturen är ett av de största hindren mot lärande. Förberedelserna inför föreläsningarna var i början omfattande. Det kunde ta en vecka att skriva manus och förbereda *en* föreläsning. Jag försökte läsa in manuset såsom en skådespelare gör. Under föreläsningen hade jag ambitionen att kunna hela manuset, men det lyckades aldrig. Jag fick ofta titta i manuset, och när stressen blev för stor eller när jag kom av mig, läste jag emellanåt direkt från manuset. Föreläsningarna blev en form av korvstoppning, där jag i ett högt och forcerat tempo gick igenom litteraturen, berättade om olika teorier och förklarade modeller. Föreläsningarna blev inte särskilt roliga – varken för mig eller studenterna som inte heller var särskilt positiva i kursvärderingarna. Detta sätt att undervisa fokuserar på att studenterna ska tillägna sig en viss kunskap, snarare än att utveckla deras kritiska reflektionsförmåga och leder endast till ytlärande.

Numera försöker jag som lärare att vara *konstruktör*. Eftersom en viktig pedagogisk kärnprincip för mig är *ett socialkonstruktivistiskt förhållningssätt på lärande*, ser jag lärande som en process då mening konstrueras (Säljö, 2014). Detta synsätt på lärande innebär bland annat att studenterna måste ges en mer aktiv roll i undervisningen. Jag försöker alltid ge studenterna möjligheter att diskutera och verbalisera sina tankar, idéer och den information de möter under kurserna för att hjälpa dem att få en bättre förståelse och djupare kunskaper. Detta menar jag också bidrar till att skapa ett gott undervisningsklimat. Detta har jag vid ett flertal tillfällen märkt i undervisningen. Särskilt tydligt är detta under seminarier, där jag har



fungerat som seminarieledare eller examinator. Jag har då upplevt att de allra flesta studenter i diskussionerna har fått nya insikter – att de har »fått det hela att gå ihop«. Särskilt tydligt är det då studenter är opponenter på varandras texter. De kan då många gånger peka på brister i andras texter. Dessa brister finns ofta i de egna texterna, och genom att få möjlighet att distansera sig från den egna texten och opponera på andras arbete uppstår insikter och ett lärande sker. Även under föreläsningar försöker jag agera konstruktör genom att ställa ett antal förberedda frågor som studenterna ska diskutera i bikupor eller grupp under några minuter. Frågorna ställer jag under olika delar av föreläsningen. Sedan diskuteras studenternas svar i plenum, och jag märker ofta hur både förståelsen och intresset för området ökar i och med diskussionerna (se bilaga 9 – exempel på frågor). Det skapas då också mer energi i rummet och stimulerar ett aktivt lärande. Ett annat exempel på en metod som ger förutsättningar för aktivt lärande är *the learning cell* (McKeachie, 2002) som jag framförallt har använt på masterprogrammet. Det innebär att studenterna först får i uppgift att läsa någon text och formulera frågor till det (se bilaga 10). Vid ett seminarium delas studenterna slumpmässigt in i grupper om två. Studenterna turas om att ställa frågor till varandra och diskutera svaren, medan jag går mellan grupperna för att hjälpa till. Detta är en metod som fungerar särskilt väl när studenter ska ta sig an mer komplexa texter. När jag använt metoden har studenterna efteråt kommenterat att förberedelsen och diskussionerna har gjort att de bättre förstått texterna. Genom att ställa frågor till texterna stimuleras reflektionsförmågan och studenternas måste aktivt arbeta med texterna. Vid examinationen av kursen, som skedde i form av paper, upplevde jag tydligt att studenterna förstått forskarens idéer, och att de kunde diskutera utifrån dessa teoretiska resonemang. Studenterna stimuleras med denna och liknande metoder till aktivt lärande där de gör något och inte endast lyssnar. Forskning bekräftar också att studenter kommer ihåg mer om de är aktiva under undervisningen och i samarbete med andra får göra någon uppgift (Prince, 2004).

Ytterligare exempel på en metod som stimulerar studenternas egna konstruktion av kunskaper genom kommunikation och som utvecklar deras reflektions- och kritiska förmåga är ETA. Namnet ETA har jag lånat av min nioåriga dotters klassföreståndare. Under ett föräldramöte berättade klassföreståndaren att de ofta arbetar enligt metoden arbeta Ensam med en uppgift, Tillsammans i grupp och Alla i klassen (ETA). ETA är ett exempel på en metod där flera av stegen i Blooms (se Krathwohl, 2002, för en uppdaterad version) taxonomi – komma ihåg, förstå, applicera och analysera – används och därmed stimuleras djuplärandet. Studenterna får först en uppgift, exempelvis att läsa en artikel och förbereda svar på ett antal frågor (se bilaga 11). Svaren ombeds studenterna att skriva ner på en A4, vilken utgör inträdesbiljetten till seminariet. Denna uppgift gör att studenterna förbereder sig inför seminariet. När studenterna sedan deltar i seminariet inleder jag med att först dela in dem i mindre grupper, och sedan dela ut nya uppgifter som de under en timmes tid ska lösa och diskutera i de nya grupperna. Någon av frågorna är alltid kopplad till applicering av den kunskap de har erhållit, exempelvis: »Hur skulle ni i egenskap av konsulter använda teori X för att hjälpa en organisation?« Jag ger dem också i uppgift att sammanfatta sina diskussioner på en poster som de sedan ska fästa på den vita tavlan. Efter en timme återsamlas studenterna i salen och varje grupp får redovisa diskussionerna. Många gånger får de andra grupperna i uppgift att agera kritiska vänner och komma med såväl positiv som negativ kritik. Min roll är här att leda de gemensamma diskussionerna efter respektive presentation – att

hjälpa till att *konstruera mening* så att ett lärande kan ske. När metoden lyckas märks det att studenterna använder begreppen och resonemangen i presentationen på ett korrekt sätt. Denna metod har inte alltid lyckats, därför att jag inte lyckats motivera studenterna eller att jag inte lyckats leda diskussionerna. För att denna metod ska fungera är det viktigt att uppgiften är väl utformad och ställer höga krav på studenterna. Jag har märkt att om uppgiften är för enkel sjunker snabbt studenternas motivation, och metoden lyckas inte.

Ett sista exempel på hur kunskap konstrueras i kommunikation är då lärarskapet får en terapeutisk funktion. Förmodligen var det i samband med skilsmässan, då jag sökte professionell hjälp hos en psykolog för att kunna hantera min livskris, som jag insåg att lärarrollen i många stycken handlar om att vara terapeut. Detta är särskilt tydligt vid handledning. Handledaren har i uppgift att vara god samtalspartner, samtalsledare och terapeut som kan hjälpa till att identifiera och få syn på problem i samtal med studenten eller doktoranden, och därmed hjälpa dem framåt i processen. Som handledare strävar jag efter att vara närvarande, lyssna på studenten och leda samtalet framåt, vilket ofta ger en bättre förståelse av exempelvis vad som är problemet som ska belysas och studeras. I litteraturen skiljer man på coach och rådgivare, där den förstnämnda handlar om att utveckla processer hos individer genom att fokusera på den egna kapaciteten, medan den sistnämnde mer handlar om att ge råd (Maltbia, Marsick & Ghosh, 2014). Jag som handledare försöker att vara en terapeutisk coach, snarare än att vara en handledare som endast ger direkta svar. I samtalen får studenterna berätta om sin process och problemen de upplever. Det gäller alltså att utpeka och erkänna de problem som upplevs. Många av studenternas frågor är av kalibrerande art, dvs. är detta normalt och brukar processen se ut så här? Det är viktigt att bekräfta för studenten att de känslor som uppstår under processen är normala – att känna sig förvirrad, uppgiven, dum etc. – och få dem att tro på sin egen förmåga att lösa uppgiften. I början av min karriär hade jag inte detta fokus på studenterna under handledningen utan fokuserade på att jag skulle leverera färdiga lösningar. Det fokus som jag har numera är mer framgångsrikt än det tidigare; studenterna tycks få ett bättre självförtroende och blir mer självständiga. Även om det är svårt att uttala sig om entydiga effekter, kan jag konstatera att studenter som jag handleder vanligtvis får ett högt betyg.

Jag har reflekterat över att jag som student och doktorand ofta upplevde mötet med handledare som pressande. Och jag upplevde också att lärarna många gånger försökte skrämma oss studenter för att vi skulle anstränga oss mer. Ramsden (2015) betonar att detta är en dålig strategi, och att lärare istället ska försöka få studenterna att tro på sig själva och att de klarar av kursen. Detta liknar således hur en terapeut arbetar – att stödja till självinsikt och självhjälp. Jag vill med det ovan sagda inte förringa värdet av handledare som ämnes- och metodologisk expert. I terapi har jag lärt mig betydelsen av våra tankar och känslor. Och det tar jag med mig inte minst vid examinationsseminarium, då studenterna ofta känner sig mycket anspända och nervösa inför uppgiften. Jag har reflekterat över studenternas känslor, och ibland går det bokstavligen att ta på den nervositet som finns i rummet. Min egenskap som lärare är då att minska stressen och nervositeten hos studenterna och få dem att känna sig bekväma. I terapi har jag också lärt mig att det är viktigt att tala om och lyfta fram det som finns inom oss. Således pratar jag om den nervösa känslan som många känner och jag försöker få dem att reducera de negativa känslorna genom att prata om »elefanten i rummet«. Går det att få studenterna att skratta och få sig att känna sig något mer avslappnade är

förutsättningarna för lärande bättre. Det är svårt att uttala sig om effekten, men jag har märkt en minskad anspänning bland studenterna när vi pratat om det.

### *När mötet med praktiker excellerar*

I mina roller som forskare, lärare, kursansvarig och studierektor har jag alltid vinnlagt mig om att samverka med praktiker. Nedanstående text är således relaterad till min princip om att *forskning, undervisning och samverkan går hand-i-hand*. Genom ett nära samarbete med praktiker har jag bl.a. haft bättre möjligheter att motivera studenterna i sitt lärande. Redan i början av nittonhundratalet underströk James (1906), som tillsammans med Dewey utvecklade pragmatismen som var en reaktion mot och ett alternativ till den traditionella katederundervisningen, värdet av kunskapers *cash value*. Omtolkad till dagens universitetsutbildningar är det viktigt att hjälpa studenterna att förstå teoriers, modellers, perspektivs etcetera *praktiska värde*, inte i första hand fokusera på att de ska bli godkända på examinationen. När studenterna väl har insett värdet med lärandet och känner sig motiverade finns det bättre förutsättningar för att djuplärande ska ske.

Tillsammans med ett antal kollegor har jag utvecklat två master- och två kandidatprogram i strategisk kommunikation. Redan från början när verksamheten startades satt vi samman ett *advisory board* (se bilaga 12). Eftersom det är professionsutbildningar är kopplingen till branschen viktig av såväl legitimitets- som kvalitets-skäl. Advisory board består av representanter från kommunikationsbranschen (några är våra alumner), vilka vi träffar 2–3 gånger per år för att diskutera programmen och hur de kan förbättras. Inputen från medlemmarna i detta rådgivande organ är fortsatt viktig i utvecklingen och kvalitetssäkringen av utbildningsprogrammen. För studenterna innebär detta organ att deras utbildning har en nära koppling till branschen och de kunskaper som där efterfrågas. Vi understryker ofta för studenterna att vi ständigt arbetar med kvalitetsförbättringar av programmen och att advisory board är en viktig resurs i detta arbete. Medlemmarna i advisory board är återkommande gästföreläsare och studenterna får då möjlighet att se kopplingen mellan kursinnehållet och en praktisk tillämpning. Emellanåt bjuds även studenterna in till mötena och för att ge sitt perspektiv på utbildningarna. Studenterna brukar bekräfta att de uppskattar att vi har ett advisory board, som de ser som en resurs och kvalitetsgarant.

Under min tid som ansvarig för masteruppsatskursen införde jag externa *censorer*. Dessa är praktiker från branschen som läser och bedömer 1–2 uppsatser, deltar vid seminarierna och återkopplar både muntligen och skriftligen till studenterna (se bilaga 13 [brev till censorer] och bilaga 14 [censorsprotokoll]). Censorerna sätter inte betyg, eftersom det i Sverige endast är tillåtet att ha en examinator. Däremot kan denna hämta in underlag från andra personer som kan användas vid betygssättningen. Idén till att använda censorer fick jag när jag deltog i utvärderingen av danska utbildningsprogram i strategisk kommunikation, och lärde mig då att censorer används regelbundet i Danmark (se meritförteckningen). Användningen av censorer har lett till flera positiva effekter. För det första får studenterna en kvitens på om deras arbete har relevans för praktikerna. För det andra kan det skapas en högre motivation för studenterna då det inte endast är examinatorn och övriga kursdeltagare som ska läsa texten. För det tredje skapas det nätverk med censorerna för annan samverkan på

andra kurser och studenterna kan få kontakt med branschföreträdare. Det är min fasta övertygelse att användningen av censorer är en kvalitetsutvecklande faktor. Sedan vi började använda censorer för fem år sedan har examinatorerna kunnat konstatera att deras bedömning av en uppsats sällan skiljer sig från censorernas bedömning. Alltså både examinator och censor bedömer en uppsats som bra eller dålig, även om intressena och fokuseringen kan skilja sig åt. Även studenterna vittnar om att de uppskattar systemet med censorer, och det tror jag bland annat handlar om att de får bekräftat att deras akademiska kunskaper har ett värde i och koppling till arbetslivet. Vid ett pedagogiskt möte på institutionen berättade jag för kollegorna om fördelarna med censorskap, och mitt förslag var att införa detta även på kandidatnivå. Dessvärre kom vi fram till att det skulle bli administrativt besvärligt att få ihop en så pass stor grupp externa censorer som krävs, då vi har tämligen många studenter som skriver kandidatuppsats (80 st.).

Vårterminen 2016 prövade jag för första gången att, som del av examinationen på den nya kursen *Strategisk kommunikation i kriser och förändring* (7,5 hp), genomföra ett kris- och förändringsspel tillsammans med praktiker. Enligt Biggs och Tang (2011) är praktikfall ett utmärkt sätt att se hur studenter applicerar sina kunskaper. Denna kurs, sjätte terminen på kandidatprogrammen, är nyutvecklad efter att den tidigare kursen fått dåliga kursutvärderingar (se bilaga 15). Vid en kvalitativ kursutvärdering frågade jag studenterna hur de upplevde kursen och vad de önskade lära sig. Ett tydligt mönster var att de önskade mer fokusering och djup i ett fåtal områden. Jag frågade då också om vad studenterna ansåg om att endast fokusera på kris och förändring. Detta förslag hade jag tillsammans med lärarlaget diskuterat och utvecklat (se bilaga 16 – underlag som presenterades för styrelsen). Studenterna gav mycket positiv återkoppling och de var också positiva till att införa ett kris- och förändringsspel som en del av examinationen.

Under tidig höst 2015 kontaktade jag Eva Johannesson, kommunikationschef Lunds kommun, och Anna Martinsson, kommunikationschef Skånes universitetssjukhus, vilka jag känner sedan tidigare samarbeten, och frågade om de var intresserade av att leda ett kris- och förändringsspel. Både Eva och Anna har lång erfarenhet av att leda sådana spel för chefer och medarbetare inom respektive organisation. De tackade ja till förfrågan och utvecklade under hösten spelet som gick av stapeln i början av februari. Jag deltog vid några möten för att diskutera upplägg och olika händelser som skulle ske under spelet. Spelet genomfördes i två omgångar med de 80 studenterna (se bilaga 17). Efter spelet fick de en reflektionsuppgift (se bilaga 18) som de skulle lösa i grupp och examinerades av mig och en kollega. Några månader efter träffade jag åter Eva och Anna för att diskutera erfarenheterna av spelet och hur det skulle kunna förbättras till nästa år när spelet åter ska ges. Även i spelet har jag utgått från Blooms taxonomi och kunnat skapa förutsättningar för djuplärande.

Under organisationsspelet försökte jag att skapa möjligheter till samarbete mellan studenter med olika bakgrund. Även om våra studenter är en tämligen homogen grupp finns det skillnader i bakgrund, erfarenhet, intressen etc. Mångfald är ett viktigt begrepp, och något som jag diskuterar när jag undervisar om genus i organisationsteorin. Jag refererar ofta till Weick (1987) som påtalar »nödvändigheten av mångfald«. Med det menar han att organisationer måste bli mer komplexa för att kunna lösa komplexa problem. Många ledningsgrupper är alltför homogena, vilket gör att dessa tenderar att se samma saker och tolka dem på samma sätt vilket påverkar besluten. Det gör i sin tur att organisationer kan missa både

viktiga affärsmöjligheter och ha svårt att uppfatta svaga signaler på förändringar som skulle kunna leda till krissituationer. Jag är övertygad om att det i mötet med personer med andra bakgrunder, erfarenheter och intressen uppstår nya idéer, möjligheter och kunskaper. Spelet skulle utföras i grupper och jag delade med hjälp av Live@Lund slumpmässigt in studenterna i olika grupper med sex till sju personer. Detta möttes, inte oväntat, av protester. Jag underströk då att det är en poäng att arbeta med personer man inte känner och att det då kan uppstå en bättre dynamik. Dessutom påpekade jag att en slumpmässig indelning liknar situationen som den ser ut på arbetsplatser där man tilldelas uppgifter i olika projektgrupper. Studenterna accepterade sedan förutsättningarna, och efter spelet var det många som kommenterade att det hade varit mycket givande och stimulerande att arbeta med studenter på programmet som de vanligtvis inte pratade eller umgicks med. Den slumpmässiga indelningen gjorde således att spelet blev mer verklighetstroget, då man sällan får välja arbetskamrater på arbetsplatser.

Spelet uppskattades mycket av studenterna och flera berömde oss för att vi hade praktiker som ledde spelet (se exempel i bilaga 19). För studenternas lärande hade spelet flera effekter. Studenterna fick möjlighet att applicera sina kunskaper på ett fall som var realistiskt, de fick testa någon kommunikatörsroll och erhålla erfarenhetskunskap samt de fick möjlighet att konstruera nya kunskaper genom reflektionsuppgiften. Som helhet är jag nöjd med spelet och den effekten det fick på studenternas lärande. Kursen examinerades också med en salstentamen med essäfrågor. Utfallet på tentamen var ovanligt bra och endast en procent fick underkänt (se bilaga 20). Även kursutvärderingen gav ett gott betyg till kursen (se kursutvärderingsrapporten i bilaga 21). En förklaring till det goda utfallet är att studenterna var motiverade och att det fanns en nära koppling mellan teori och praktik, mellan akademien och branschen. Sammanfattningsvis har jag mycket goda erfarenheter av samarbete med praktiker och anser att dessa samarbeten har skapat en bättre undervisning och lärandemöjligheter för studenterna.

### ***När studentskap uppnås***

Ett gott lärarskap handlar bland annat om insikten att kunskap konstrueras av studenterna själva. Jag brukar alltid tala om skillnaden mellan att plugga för att klara av en tentamen och om bildning. För mig är det viktigt att påpeka att jag kan ge förutsättningar för studenternas lärande, men att det också krävs en insats och ett eget ansvar från studenternas sida. Mer och mer inser jag hur rätt det är med Weicks (1995) devis *act thinkingly*, dvs. det är oftast först när man har gjort något själv som man inser vad allt handlade om.

Hur noggranna instruktioner jag än skriver kommer studenterna alltid att fråga efter mer och tydligare text. Av erfarenhet har jag lärt mig att det är bättre att skapa tydliga ramar, men mindre detaljerade instruktioner. De flesta studenter klarar detta på ett bra sätt, om man bara är tydlig med utgångspunkterna. Och en viktig bieffekt av detta förhållningssätt är att studenterna lär sig att självständigt hantera komplexa uppgifter utan detaljerade instruktioner. I organisationsforskningen talas om vikten av medarbetarskap. I analogi med detta begrepp skulle jag vilja införa begreppet *studentskap*. Med det menar jag att lärare måste tala om såväl studenternas skyldigheter som rättigheter. Det räcker inte att studenterna är passiva mottagare av »kunskaper« utan de måste själva vara aktiva, ta ansvar och

försöka lösa de problem som uppstår. Min princip *Stora krav och utmaningar excellerar* är ett sätt att stimulera studentskapet. För att studentskapet ska fungera fullt ut gäller, som i så många andra fall, att vi kommunicerar kring reglerna och ramarna för undervisningen. I exempelvis kursen Organisationskommunikation på masterprogrammet har jag gett en examinationsuppgift som går ut på att studenterna själva får formulera en fråga till kurslitteraturen och sedan besvara, reflektera och diskutera frågan i ett paper (se bilaga 22 – exempel på examinationsuppgift). Frågan ska vara så pass vid att större delen av litteraturen behandlas och täcks. I denna uppgift gavs alltså studenterna *frihet* att själva utforma en frågeställning att fördjupa sig i och de aspekter som de ville fokusera. Att ge studenter frihet och kontroll över vad de ska fokusera är enligt Ramsden (2015) direkt kopplat till högkvalitativt lärande.

Examinationsuppgiften presenterades i början av kursen så att studenterna skulle kunna ha med sig uppgiften när de läste kurslitteraturen. När jag använde denna examinationsuppgift blev det först en del frågor och det efterfrågades tydligare riktlinjer. Studenterna lugnade sedan ner sig när de har getts tillfälle att ställa frågor och vi kunnat resonera om uppgiften. Slutresultatet brukar emellertid alltid bli bra och studenterna tar uppgiften på stort allvar. Det märks i pappren att studenternas djuplärande har stimulerats och att det tagit den intellektuella utmaningen på stort allvar. Studenterna har inte endast refererat litteraturen utan framförallt diskuterat innehållet, sett mönster i kurslitteraturen och kritiskt reflekterat. Med andra ord har de själva producerat ny kunskap. Under examinationsseminariet då studenterna opponerar på varandras paper ställs många och kloka frågor till författarna, och studenterna är genuint engagerade i uppgiften. Efteråt var studenterna mycket nöjda med kursen som de upplevde som hård, men de var också stolta över att ha kunnat lyckats den (se bilaga 23). Dessa studenter kunde jag konstatera visade på ett gott studentskap, och de tränades i konsten att vara tänkande och reflekterande personer. Uppgiften i sig stimulerade ett aktivt lärande, och Ramsden betonar att utformning av examinationsuppgifter och de krav som ställs är relaterade till hur studenter lär sig.

Som redan nämnts, är studenter rationella och om vi lärare förväntar oss att de endast ska återge vad som står i kurslitteraturen, stimuleras enbart ytlärande. Studenter lär sig helt enkelt det som de förmodar ska bli examinerat. Denna insikt är viktig och i de fall jag använder salstentamen använder jag företrädesvis s.k. essäfrågor där studenterna ombeds att reflektera över innehållet i litteraturen kring något tema. Hittills har respektive lärare på de kurser jag ansvarat för individuellt fått formulera tentamensfrågor. Detta tänker jag ändra på framgent och ha lärarlagsmöten där vi hjälper varandra att skriva essäfrågor. Fördelen med detta är dels att frågorna blir kvalitativt bättre – det är svårt att skriva bra tentamensfrågor, dels att det blir en bättre integration av de olika lärarnas kursavsnitt i examinationen.

## **Pedagogiskt ledarskap och när tandläkarbesöket inspirerar**

Utgångspunkten för mitt pedagogiska ledarskap är att »all kommunikation är bildande« (Dewey, 1916/1997, s. 39). Även i rapporten »Lärande ledare« (2001) betonas att det ideala ledarskapet i en lärande organisation är demokratiskt, lärande och kommunikativt. Som ett led i detta har jag i min roll som studierektor bland annat initierat pedagogiska frukostar, som i dag är ett pedagogiskt seminarium, som vi har på institutionen tre gånger per termin.

Ibland bjuder vi in gäster till seminariet, medan vi andra gånger i en demokratisk anda diskuterar olika pedagogiska utmaningar, t.ex. examinationsformer, och ökar därmed den pedagogiska kompetensen i kollegiet. Som pedagogisk ledare har jag försökt att skapa ett öppet klimat som främjar kollegialitet, samarbete och ett studentfokuserat perspektiv på undervisningen (jfr Ramsden, 2015). Kollegialiteten och kunskapsutbytet har jag bland annat försökt att stärka genom att som studierektor besluta att alla kurser måste ha ett lärarlag (dvs. lärare får inte enskilt undervisa på en kurs). Genom detta stimuleras samarbeten och för institutionen medför lärarlag en minskad sårbarhet ifall en lärare blir sjuk. Som studierektor sammanställde jag ett dokument till kursansvariga (se bilaga 24) för att säkerställa en jämn och hög kvalitet på kurserna. I dokumentet finns det information om vad som förväntas av en kursansvarig före, under och efter en kurs. Något annat som jag har initierat på institutionen är obligatorisk kursutvärderingsrapport (se bilaga 25) som kursansvariga sammanställer efter avslutad kurs, och jag initierade även en kursplanegrupp på institutionen som behandlar kursplaner innan de fastställs av styrelsen. Nedan exemplifierar jag mitt pedagogiska ledarskap genom att beskriva *kalibreringsmöten*.

Jag läste för länge sedan en undersökning där *Expressen* låtit personer besöka flera olika tandläkare i Stockholm för undersökning av karies. Resultatet var mycket överraskande. Samma person kunde få besked från tandläkare om att denna hade allt från noll till 15 hål. Denna undersökning kom jag att tänka på en gång när jag var hos min tandläkare, och frågade henne hur resultaten kunde skilja så mycket. Hon berättade att »upptäckt« av karies i stor utsträckning handlar om en professionell bedömning när en förändring i en tand ska betecknas som karies. Tandläkaren berättade att de på kliniken regelbundet hade så kallade *kalibreringsmöten* för att tandläkarna skulle kunna behålla en jämn och likartad bedömning. Detta gav mig idén att som studierektor införa *kalibreringsmöte* där institutionens lärare tillsammans diskuterar uppsatser och bedömningen av dem. Exempelvis har vi inför dessa möten enskilt läst och bedömt tre stycken uppsatser. Betygen som satts av lärarna redovisas och vi diskuterar varför ett visst betyg satts. En slutsats som dragits är att ju mer kunskap en examinator har inom ett fält, desto mer kritisk tenderar denna att vara och förmodligen sätts ett något lägre betyg. Detta har vi lärt oss under våra möten och vi försöker därför att vara medvetna om detta vid betygssättningen. Det är viktigt att lärare på en institution diskuterar fram en kalibrerad uppfattning om vad som utgör ett bra och mindre examensarbete. Detta har så klart betydelse för studenterna och ger bättre förutsättningar för rättssäker examination. I en rapport från Högskoleverket (2008, s. 48) står: »När en handledare har gett klartecken till en uppsats bör det inte förekomma att examinatorn kräver mycket omfattande förändringar för att uppsatsen ska kunna godkännas.« Högskoleverket förordar en kontinuerlig dialog mellan handledare och examinator. Detta är naturligtvis bra och genomförs på många institutioner, men jag förordar även formaliserade och regelbundna kalibreringsmöten för att säkerställa att det hos examinatorer finns en gemensam grund för vad som utgör ett gott examensarbete. I bilaga 26 ges ett exempel på ett kalibreringsmöte (genomförs 1–2 gånger per år) och de frågor som diskuterades för att förbättra lärarnas samsyn kring kriterierna för examensarbeten. Min bedömning är att samsynen har förbättrats sedan vi införde kalibreringsmötena. När jag som examinator diskuterar min bedömning med handledarna är samsynen i dag bättre än tidigare. I ett yttrande till en student som anmält institutionen till Högskoleverket för bristande samsyn mellan handledare och examinator

angav jag i min roll som studierektor kalibreringsmöten som en av flera åtgärder från institutionens sida för att säkra en samsyn bland lärarna (se bilaga 27, s. 4, fjärde stycket).

## Vägen framåt – några framtidsintentioner

Jag har flera olika intentioner när det gäller utveckling av mitt lärarskap och det pedagogiska ledarskapet. För det första vill jag utveckla institutionens *kurser till alumner* och praktiker som önskar vidareutbilda sig och fördjupa kunskaperna i strategisk kommunikation. Alumnkurser är ett viktigt område, eftersom kraven på livslångt lärande ökar och medarbetar förväntas att kontinuerligt fördjupa sina kunskaper. I dagsläget har vi inte avsatt tid och resurser för området, men jag hoppas att vi framöver kan göra det. Vi har på institutionen tämligen negativa erfarenheter av e-learning och distanskurser, bland annat stora avhopp. Jag tänker mig att en mer framgångsrik lösning när det gäller alumnkurser är att ha en kombination av e-kurs och ett antal fysiska träffar, företrädesvis under helger. För att e-kurser ska bli riktigt framgångsrika är det viktigt att kursdeltagarna får träffas tidigt och att det bildas en viss gruppkänsla. Därefter är förutsättningarna bättre för att bedriva distanskurser med diskussioner mellan kursdeltagarna. Dock är det viktigt med flera fysiska träffar under kursen då deltagarna får träffa lärarna och varandra. Jag är övertygad om att ett sådant upplägg har bättre förutsättningar för god genomströmning och ett gott lärande för studenterna, då det har skapats relationer mellan studenterna och lärarna. Med e-kurser skapas ett visst avstånd mellan lärare och kursare, och det kan kännas lättare att hoppa av kursen. De fysiska träffarna ger förhoppningsvis en viss energi och engagemang som motiverar studenterna att fullfölja kursen.

För det andra skulle jag vilja fokusera på *återkoppling till studenter*. Studenter framför ofta kritik om att de får för lite återkoppling på examinationsuppgifter. Forskning (Wollenschläger, Hattie, Machts, Möller & Harms, 2016) bekräftar att den återkoppling som sker och sättet som det sker på har stor betydelse för studenternas lärande. Återkopplingen är viktig för att hjälpa studenterna att förstå både vad som var bra och mindre bra i det som examinerades, och hur de skulle kunna utvecklas. Dessvärre är kunskaperna i hur återkoppling bör ske och dess betydelser för lärandet skralt bland lärare i allmänhet; detsamma gäller mina kunskaper. Min intention är att fördjupa mina kunskaper om återkoppling. När jag fördjupat mig inom området avser jag att hålla ett pedagogiska seminarium kring detta för att få upp det på agendan på institutionen och att utveckla den gemensamma kunskapen i kollegiet.

## Referenser

- Berg, M. & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4 uppl.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Bruner, J. (1960/1977). *The process of education* (2. uppl.). Cambridge, MA: Harvard University Press (original publicerat 1960).
- Carey, J. (2009). *Communication as culture: essays on media and society* (rev. uppl.). New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.



- Feldon, D. F., Peugh, J., Timmerman, B. E., Maher, M. A., Hurst, M., Strickland, D., m.fl. (2011). Graduate students' teaching experiences improve their methodological research skills. *Science*, 333(6045), 1037–1039.
- Granström, K. (2012). Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet. I G. Berg, F. Sundh & C. Wede (red.), *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet* (s. 29–47). Lund: Studentlitteratur
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur Kultur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Högskoleverket. (2008). *Rättssäker examination*. Stockholm: Högskoleverket.
- James, W. (1906). *What pragmatism means* [WWW]. Tillgänglig: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/james.htm> [2016-05-20].
- Kansanen, P. (2003). Studying—the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching–studying–learning process. *Educational Studies*, 29(2/3), 221–232.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328.
- Maltbia, T. E., Marsick, V. J. & Ghosh, R. (2014). Executive and organizational coaching: A review of insights drawn from literature to inform hrd practice. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 161–183.
- Marsch, H. W. & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603–641.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning: En bok om den studerande människan* (2. uppl.). Stockholm: Prisma (original publicerat 1977).
- McKeachie, W. J. (2002). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Ramsden, P. (2015). *Learning to teach in higher education* (2. uppl.). London: Taylor and Francis.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sveriges Förenade Studentkårer. (2013). *Studentens lärande i centrum* (Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan). Stockholm: Sveriges förenade studentkårer.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Lund: Gleerups.
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Lärande ledare: Ledarskap för dagens och framtidens skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Weick, K. E. (1987). Organizational culture as a source of high reliability. *California Management Review*, XXIX(2), 112–127.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wollenschläger, M., Hattie, J., Machts, N., Möller, J. & Harms, U. (2016). What makes rubrics effective in teacher-feedback? Transparency of learning goals is not enough. *Contemporary Educational Psychology*, 44–45, 1–11.