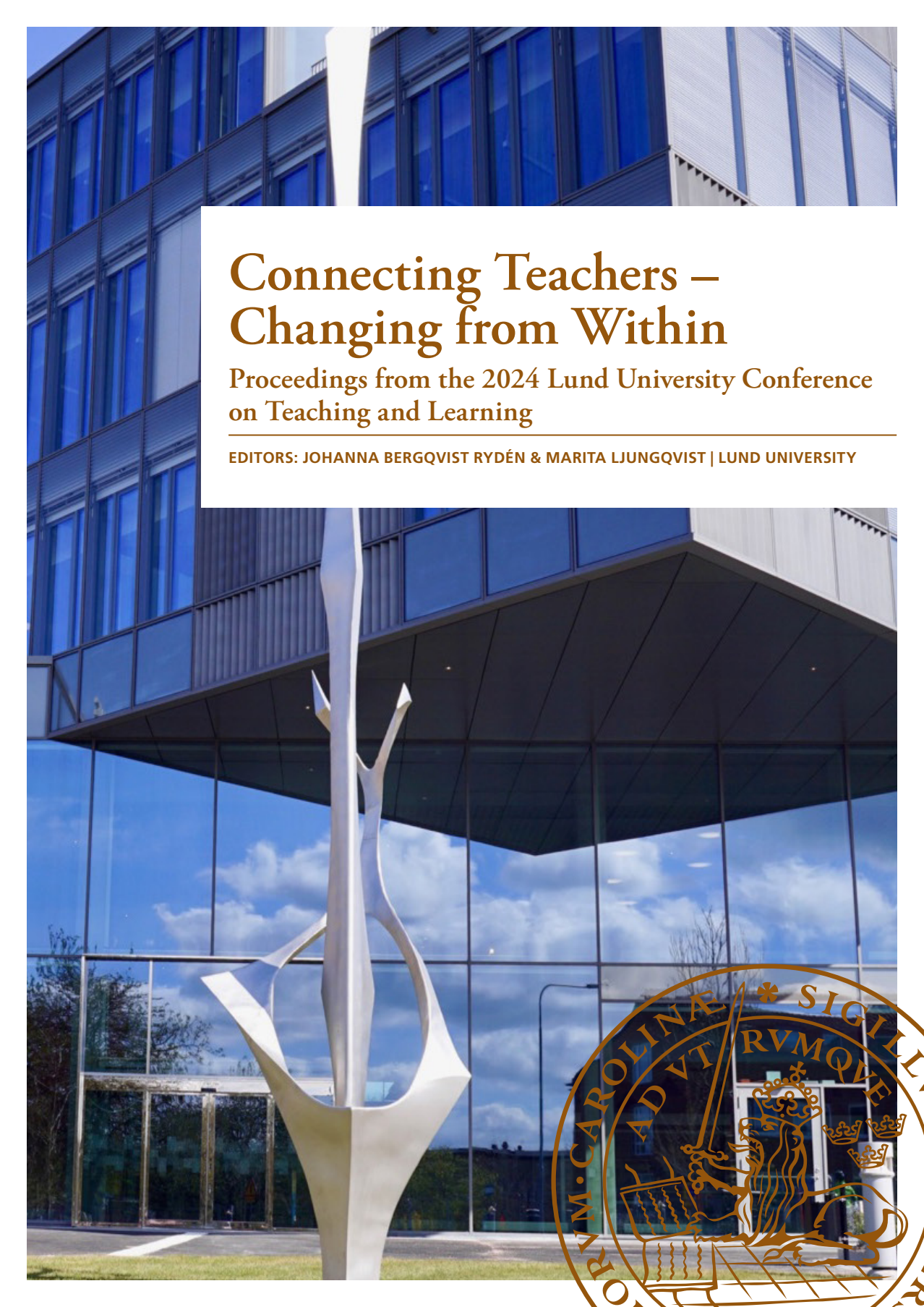


The background of the cover is a photograph of a modern building with a glass and metal facade. In the foreground, there is a tall, white, abstract sculpture. The text is overlaid on a white rectangular area in the upper half of the image.

Connecting Teachers – Changing from Within

Proceedings from the 2024 Lund University Conference
on Teaching and Learning

EDITORS: JOHANNA BERGQVIST RYDÉN & MARITA LJUNGQVIST | LUND UNIVERSITY



Connecting Teachers – Changing from Within

Connecting Teachers – Changing from Within

Proceedings from the 2024 Lund University Conference on
Teaching and Learning

Editors: Johanna Bergqvist Rydén & Marita Ljungqvist
Lund University

Published by Joint Faculties of Humanities and Theology, Lund University

©Authors and Joint Faculties of Humanities and Theology, Lund University, 2025.
Copyright of individual chapters is maintained by the chapters' authors.



This text is licensed under a Creative Commons Attribution license.

This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format, so long as attribution is given to the creator. The license allows for commercial use. (License: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Unless otherwise stated, all photos and images are all rights reserved, and you must request permission from the copyright owner to use this material.

Cover Image by Agata Garpenlind

DOI: 10.37852/oblu.343

Connecting Teachers – Changing from Within. Proceedings from the 2024 Lund University Conference on Teaching and Learning
ISBN: 978-91-90055-50-2

Print by Media-Tryck, Lund University, Lund 2025

Table of Contents

Preface	7
Generativ AI i högre utbildning Om möjligheter, fallgropar och en ny syn på självständighet och lärande.....	12
Sebastian Albinsson	
Peer Teaching – Kollaborativt lärande mellan sjuksköterske- och distriktssköterskestudenter	23
Christina Bökberg & Rebecca Gagnemo Persson	
Maximizing Learning: Practical Strategies for Clinical Education	34
Max Wictor	
Lecture recital som multimodalt examinationsformat	44
Sara Wilén och Sven Kristersson	
A pedagogical mentorship model for doctoral students.....	67
Satu Manninen, Lene Nordrum, Ellen Turner, Cecilia Wadsö Lecaros, Jorunn Joiner, Sophia Juul, Mari Komnæs, Freja Lauridsen, Elena de Wachter, and John Öwre	
A Road Map for Integrating Academic Skills in a Bachelor's Programme	78
Erik Bergsten ¹ , Hanna Glad ² , Garo Harwood ² & Monika Müller ³	
Two years of the initiative <i>Teaching for Sustainability</i> at Lund University – understanding challenges and exploring opportunities	87
Mirjam S. Glessmer, Steven Curtis, Terese Thoni	
Kursuppläggets betydelse för studenternas upplevda kvalitet och engagemang i undervisningen	101
Henrik Levinsson, Katarina Mårtensson, August Nilsson & Stefan Persson	

Empati och kommunikation i fokus, en ny modell i läkarutbildningen.....	110
Mikael Segerlantz	
Integrerad språkträning i praktiken – ett samarbete mellan ämneslärare och språkpedagog	124
Andrea Algård, Hanna Glad & Lovisa Halje	
Transforming Project Management Education: Sustainability and Stakeholder Engagement in Practice.....	135
Devrim Göktepe-Hultén	
Sustainability in a Law Programme – Why, How, and For Whom?	148
Marja-Liisa Öberg	
Att stärka sjuksköterskestudenters kunskap om omvårdnad: En utbildningsstrategi	156
Lena Forsell och Anneli Jönsson	

Preface

The 2024 edition of the biannual Lund University Conference on Teaching and Learning (LUTL) was hosted by MedCUL at the Medical Faculty, together with the Division for Higher Education Development (AHU), and held in the newly inaugurated Forum Medicum, the state-of-the-art building for the Faculty of Medicine. The architecture and design of Forum Medicum resonate strongly with the conference theme, *Connecting teachers – changing from within*. Its open, bright, and inviting entrance hall – featuring a café, a restaurant, and a spacious atrium with ample seating – serves as a natural meeting point for students, teachers, and researchers. Situated along Lund's "Knowledge Highway" (Kunskapsstråket), the building's central location aims to facilitate interaction among staff from across the university and foster interdisciplinary dialogue and collaboration. With its active learning classrooms and numerous study spaces, Forum Medicum offers not only a physical environment enabling connection and exchange, but also a symbolic one – supporting the very conversations on teaching and learning that this conference seeks to promote.

The conference attracted nearly 280 registered participants and is thereby the largest LUTL conference so far. A new arrangement for this year's conference was the pre-conference workshops, held the day before the main event, which was also well attended. The pre-conference workshops offered participants the opportunity to engage more deeply with three focused themes: Serious games in the classroom, Supporting student writing, and The use of generative AI in teaching.

Another new and appreciated feature of this year's conference was that students with positions as student representatives in the university's various committees and student unions were welcome, both as participants and as contributors.

Sebastian Albinsson was one of the presenters during the pre-conference, and contributes to this volume with a paper on the pedagogical use of generative AI in teaching and learning. Departing from his own experiences in medical and biomedical education, he reflects broadly on core values in higher education such as critical thinking, academic integrity, and professional responsibility, and how these can be invigorated by initiated use of GenAI.

The opening keynote by Professor **David Carless** from Hong Kong University focused on learning-oriented assessment and feedback literacy in the context of generative AI.

Appropriately, his participation was enabled by digital technology – delivered via video and streamed to participants seated in the atrium staircase. His contribution thus not only exemplified the affordances of digital tools but also critically examined the challenges posed by rapid technological developments for assessment practices in higher education. Professor Carless advocated for a more process-oriented approach to assessment, emphasizing the importance of formative feedback and reflective engagement.

Following the keynote, the conference continued with five parallel tracks encompassing a broad range of themes that ran throughout the whole day: *Assessment for Learning*; *Active Learning*; *Collaboration in Course and Curriculum Design*; *Peer Learning and Motivation*, and *Academic Support and Development*. The themes were explored through workshops, paper presentations, "point of view" sessions, pecha kuchas and prepared seminars.

This volume features two contributions from the first session. **Christina Bökberg** and **Rebecca Gagnemo Persson** present their experiences of implementing a peer teaching model within nursing education, in which students support and instruct one another during their clinical training.

Max Wictor offers a student perspective on how teachers and supervisors in close collaboration with students can foster active engagement and support the development of a growth mindset during clinical placements. He provides concrete examples of tools that are particularly effective in enhancing students' engagement with learning opportunities in these real-world contexts.

After a short refreshment break, the thematic tracks resumed, offering new perspectives on the five overarching themes. Five contributions from these sessions are included in this volume.

Although **Sara Wilén** and **Sven Kristersson** were unable to deliver their planned workshop during the conference, for this volume, they have provided a thoughtful, dual-perspective contribution on lecture recitals – a common form of assessment in music education. Wilén offers an overview of lecture recitals as a pedagogical and examination method, emphasizing their potential to stimulate students' learning processes. Kristersson complements this by presenting an example of how lecture recitals, when combined with peer supervision, can foster collaborative learning. He reflects on the strengths and limitations of these methods within the context of an international research project.

Satu Manninen, Lene Nordrum, Ellen Turner, Cecilia Wadsö Lecaros, Jorunn Joiner, Sophia Juul, Mari Komnæs, Freja Lauridsen, Elena de Wachter, and John Öwre present a model for pedagogical training for doctoral students, structured as a formalized mentorship programme. Drawing from a pilot implementation, they share both teacher and student experiences. The programme includes, among other things, peer-auditing, mentorship support for teaching assignments and pedagogical development, and co-supervision of bachelor's theses.

Monika Müller, Hanna Glad, Erik Bergsten, Britt-Marie Holm, and Garo Harwood describe a structured approach for supporting academic skills development throughout a bachelor's programme. Their proposed "road map" aims to promote progressive, effective, and sustainable integration of academic skills through bootcamps, workshops, and online resources, and actively involves various stakeholders in the design and implementation of these activities.

In another contribution, Terese Thoni, Mirjam Glessmer and Steven Curtis present results from their conference workshop and an accompanying survey related to the university-wide initiative *Teaching for Sustainability*. Their text shares creative ideas generated during a participant brainstorming session on how to support students in addressing sustainability challenges. They also present insights from survey responses, which include reflections on how sustainability content could be integrated into courses and programmes, as well as common challenges encountered by educators.

Following lunch, the day continued with the second keynote, delivered by Annika Fjellkner, Senior Lecturer at Kristianstad University. Her presentation, *Building Study-Related Relationships: How Student Relationships and Readiness Affect Academic Outcomes in Higher Education*, emphasized the critical role of peer relationships in fostering students' motivation and success. She illustrated how teachers can cultivate a supportive course climate that encourages the development of meaningful and constructive relationships among students.

The afternoon programme then offered participants a new round of parallel sessions across the established thematic tracks. This volume includes two contributions from these sessions.

Based a large number of course evaluations, Henrik Levinsson, Katarina Mårtensson August Nilsson and Stefan Persson have investigated the relationship between the importance of the course structure for students' self-rated engagement and perceived

quality of the education. Their extensive empirical data suggests that how courses are designed is of central importance to students' experiences of their education.

Mikael Segerlantz presents a proposal for a new pedagogical model for the medical programme, designed to support the development of empathetic and communicative competencies – skills emphasized in national frameworks. The model highlights the importance of progression, structured feedback, and opportunities for self-assessment as part of a fair, sustainable, and flexible approach to supporting students' generic skills development.

The final session of the day offered a new and engaging presentation format – Pecha Kucha presentations – within the Academic Development and Support track, in addition to the workshops and seminars across the other four themes. Three of the contributions in this session are included in this volume.

Andrea Algård, Hanna Glad and Lovisa Halje present a concrete example of how one can work with developing students' reading and writing skills in tandem with ordinary courses. They argue that by integrating literacy training into regular coursework, and by combining the competencies of subject teachers and literacy experts, students can be offered meaningful opportunities for skills development.

Devrim Göktepe-Hulten presents how he has integrated the Sustainable Development Goals (SDGs) into a course in project management. He describes how students, in hands-on projects situated on the university campus, are given opportunities to be creative and inventive while also practicing how to apply SDGs as well as project management tools in real-world problem solving.

Marja-Liisa Öberg presents the work of integrating sustainability throughout an educational programme in a structured and comprehensive way. In doing so, Öberg and colleagues have had to reconcile academic depth with societal relevance, and how to prepare students for meaningful professional roles in a rapidly changing world.

Lena Forsell and Anneli Jönsson describe how a coherent theoretical approach may help align an educational programme. In the case they describe, the framework of Fundamentals of Care has been used for this purpose in the Bachelor of Science in the Nursing programme, articulating for both students and teachers the central goals and values of nursing education.

We want to thank everyone who participated and contributed to making the conference a success! We especially want to thank the presenters during the conference, and of

course all the authors of the proceedings in this volume, for their efforts in sharing their experiences and suggestions for the development of teaching in higher education.

Lund, June 2025

Johanna Bergqvist Rydén and Marita Ljungqvist, editors

Generativ AI i högre utbildning

Om möjligheter, fallgropar och en ny syn på självständighet och lärande

Sebastian Albinsson

Abstract

Generative AI is increasingly influencing higher education and raises important questions about how we define independent work, learning, and assessment. This article explores the educational implications of generative AI, with examples drawn from medical and biomedical education. Core objectives in higher education such as critical thinking, academic integrity, and professional responsibility are at stake when students gain access to tools that can assist with summarisation, translation, text generation, and linguistic refinement.

While early responses from universities have focused on limiting the risk of misconduct, there is a need to shift attention toward how these tools can be integrated in ways that promote deeper learning and reflective engagement. Generative AI is not a source of truth but a language model that must be used with care. Its limitations, including the risk of fabricated references and biased outputs, can be used constructively to develop the ability of students to evaluate sources and formulate reasoned arguments.

The article discusses how teaching strategies and assessment formats can be adapted to encourage the meaningful use of AI while maintaining academic standards. Rather than undermining student independence, a well-designed integration of AI can promote new forms of responsibility, where students are expected to interpret, refine, and critically assess the content they work with. In this way, generative AI becomes both a challenge and a resource in preparing students for future academic and professional contexts.

Introduktion

Generativ AI bygger på avancerade modeller för maskininlärning och språkbearbetning och är utformad för att besvara frågor i chatformat. Tekniken kan användas för att

tillhandahålla information, generera text, sammanfatta innehåll och korrekturläsa befintliga texter, samt bistå i kreativa uppgifter som att skriva berättelser eller dikter.

Det är fortfarande svårt att överblicka vilken påverkan AI kommer att få på samhället och på oss människor, men vi kan stå inför en ny kognitiv revolution där AI i allt högre grad tar över tankearbete som tidigare utförts av människor. Att förbereda sig för denna utveckling är avgörande, inte minst inom utbildningssektorn där vi kan påverka hur tekniken används. Inledningsvis har universitet och högskolor fokuserat på att begränsa de fusk-möjligheter som generativ AI medför (Cotton et al., 2024). Detta är förståeligt i ett inledande skede, men på längre sikt bör vi istället utforska hur tekniken kan främja djupinriktat lärande och ett kritiskt förhållningssätt. Utvecklingen aktualiserar också behovet av att omdefiniera vad vi menar med självständigt arbete och hur vi bäst rustar studenter för ett arbetsliv där generativ AI sannolikt blir en naturlig del av vardagen.

Resonemangen i denna artikel utgår från mina erfarenheter som lärare vid läkar- och biomedicinprogrammen vid Lunds universitet. Dessa utbildningar ställer höga krav på vetenskaplig noggrannhet, professionellt ansvar och progression mot självständigt kliniskt arbete och forskning. Det gör användningen av generativ AI särskilt relevant, inte minst vad gäller examination, kunskapsbedömning och studentens ansvarstagande. I denna artikel diskuteras både möjligheter och utmaningar med att integrera generativ AI i undervisningen, med särskilt fokus på lärande, kritiskt tänkande och självständighet.

Vad innebär djupinriktat lärande, kritiskt förhållningssätt och självständigt arbete?

Inom högre utbildning eftersträvas ett djupinriktat lärande, där studenter inte bara memorerar fakta utan även utvecklar en djupare förståelse och förmåga att tillämpa kunskap. För att främja detta används kursmål som fokuserar på de högre nivåerna i SOLO-taxonomin (Structure of the Observed Learning Outcome) (Biggs & Tang, 2011). Där förväntas studenter kunna integrera olika aspekter av ett ämne till en sammanhängande helhet samt överföra kunskap till nya sammanhang. SOLO-taxonomin används inte bara i kursmål utan också som grund för examinationer och lärandemoment, enligt principen om ”constructive alignment”.

En annan central målsättning är att utveckla studenternas kritiska förhållningssätt, deras förmåga att bedöma och värdera information från olika källor och dra egna, välgrundade slutsatser (Kaufman & Mann, 2013). I takt med att informationsflödet ökar och desinformation blir mer tillgänglig, blir denna förmåga allt viktigare. Det gäller särskilt i relation till generativ AI, vars svar ofta är övertygande men ibland

felaktiga, något som kräver ämnesmässig förståelse för att upptäckas. Senare i artikeln ges exempel på hur sådana utmaningar kan användas för att stimulera studenters kritiska tänkande.

Begreppet ”självständigt arbete” har en bred och ibland oklar innebörd. Det syftar generellt på studentens förmåga att genomföra en uppgift med begränsad handledning (Launer, 2018). Det kan inkludera att planera sina studier, söka och bearbeta litteratur samt redovisa arbetet, skriftligt eller muntligt, men också i visuella eller auditiva former inom exempelvis konstnärliga utbildningar. I vilken utsträckning handledning, kamratstöd eller andra hjälpmedel är tillåtna varierar ofta mellan kurser och uppgifter.

Framväxten av generativ AI har ytterligare komplicerat frågan. Studenter har nu tillgång till verktyg som kan bistå med litteratursökning, sammanfattning, översättning, språkgranskning och innehållsgenerering (Sousa & Cardoso, 2025). Det är därför viktigt att vi som lärare tydliggör vad som är acceptabel användning av AI i olika moment, och hur självständighet ska förstås i en kontext där dessa verktyg finns till hands.

Varför högre utbildning måste förhålla sig till generativ AI – om kunskap, självständighet och framtida kompetenskrav

De riktlinjer som fastställs i Högskolelagen (1992:1434) och Högskoleförordningen (1993:100) utgör den övergripande ramen för universitetens undervisning och examensmål. I Högskolelagen anges att utbildning på grundnivå ska utveckla studenters förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, att formulera och lösa problem, samt att vara förberedda för förändringar i arbetslivet. Det betonas också att studenter ska utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen och kommunicera med både specialister och lekmän.

Dessa formuleringar visar att självständighet, kritiskt förhållningssätt och djupinriktat lärande är centrala mål för högre utbildning. Detta bekräftas även i Högskoleförordningens examensordning, där det bland annat anges att studenten ska: ”visa förmåga att kritiskt och systematiskt integrera kunskap och att analysera, bedöma och hantera komplexa företeelser [...]”, samt att ”visa förmåga att kritiskt, självständigt och kreativt identifiera och formulera frågeställningar [...]”.

Det är alltså tydligt att undervisningen ska utveckla kritiskt tänkande, självständighet och kreativitet, men lärosäten har stor frihet att själva utforma hur detta sker. Det är i denna kontext som generativ AI aktualiserar nya utmaningar, inte minst kopplat till

risken för vilseledande i samband med skriftliga uppgifter (Cotton et al., 2024). Sådant fusk är ofta svårt att upptäcka och kan underminera utvecklingen av de förmågor utbildningen ska främja, om inte undervisningen anpassas till dessa nya villkor.

Samtidigt måste vi rusta studenter för en framtid där AI är en integrerad del av arbetslivet. Det ligger i linje med Höskolelagens formuleringar om att möta förändringar i omvärlden. Därför krävs att undervisningen utformas så att studenterna får möjlighet att utveckla kritiskt tänkande, självständighet och kreativitet, i samverkan med, snarare än i avståndstagande från, generativ AI (Wang & Fan, 2025).

I boken AI och skolan (Falk, 2023) jämförs introduktionen av AI med tidigare tekniksprång, som miniräknaren och datorn. Dessa förändrade både undervisning och kunskapskrav. På liknande sätt påverkar AI vilka kompetenser som prioriteras. Att AI kan skapa texter och bilder väcker också frågor om vad kreativitet innebär. Till skillnad från människor saknar AI intention och värderingsförmåga – men den kan ändå, om den används medvetet, stimulera nya idéer och uttrycksformer (de la Puente et al., 2024; Wang & Fan, 2025). För detta krävs att studenterna utvecklar förståelse för både möjligheter och begränsningar, och tränas i att använda verktygen på ett självständigt, etiskt och professionellt sätt.

Denna artikel ger exempel på hur AI:s styrkor och svagheter kan användas för att främja lärande, och hur undervisningen kan anpassas för att förebygga fusk och stärka studenters kritiska tänkande.

Artikeln fokuserar på följande frågeställningar:

Vilka konkreta styrkor och svagheter har generativ AI vid pedagogisk användning inom högre utbildning?

Hur kan lärandemoment anpassas för att motverka eller uppmuntra användningen av generativ AI?

Generativ AIs styrkor och dess tillämpning i undervisningen

Generativ AI bygger på avancerade språkmodeller som tränats på stora mängder text. Den bör inte förväxlas med en sökmotor eller ett uppslagsverk. Dess huvudsakliga styrka ligger i att bearbeta och omforma text, exempelvis genom korrekturläsning, översättning, sammanfattning samt genom att ge förslag, idéer och språklig

återkoppling (Falk, 2023 v2.0). Hur väl AI lyckas i dessa uppgifter beror dels på vad eller vem den jämförs med, men framför allt på hur tydligt och ändamålsenligt användaren formulerar sina instruktioner. Användarens kompetens att styra verktyget, så kallad *prompt engineering*, är därför avgörande för resultatets kvalitet. AI ersätter alltså inte det kognitiva arbete som krävs för att producera en text, utan förändrar snarare vad som krävs av studenten: från att själv formulera texten, till att kunna ge effektiva instruktioner, tolka resultatet och ta ansvar för innehållet.

Generativ AI kan också skapa utkast till texter utifrån exempelvis rubriker eller anteckningar, samt anpassa språkets svårighetsgrad eller stil. Här uppstår en gråzon som utmanar gränsdragningen mellan legitimt stöd och otillåten påverkan (Cotton et al., 2024). Att använda rättstavningsprogram är numera standard, och verktyg för grammatikgranskning och synonymförslag är integrerade i de flesta ordbehandlingsprogram. Men eftersom generativ AI kan ge betydligt mer omfattande assistans, ibland med minimalt användarbidrag, blir det nödvändigt för undervisande lärare att tydligt definiera vilken typ och nivå av AI-assistans som är tillåten för en viss uppgift. Att tillåta AI-assistans för språklig förbättring kan samtidigt skapa nya möjligheter. Inom många utbildningar läggs mycket tid på språkliga korrigeringar vid bedömning av studentuppsatser. Om detta arbete kan reduceras, frigörs tid för exempelvis muntlig interaktion med studenterna och fördjupad diskussion om innehållet. En sådan omfördelning främjar djupinriktat lärande och kan även stödja ett mer kritiskt förhållningssätt, till exempel genom dialog kring källor och argumentation. Det finns därför tydliga pedagogiska vinster med att tillåta viss användning av generativ AI, förutsatt att uppgifterna utformas för att bedöma andra, mer avancerade färdigheter än enbart skriftlig formuleringsförmåga, såsom analytisk förmåga, källkritik och konceptuell förståelse.

Förutom textbearbetning fungerar generativ AI som inspirationskälla och idégenerator. Studenter kan använda verktyget för att få förslag på struktur, innehåll eller frågeställningar till en uppsats (Sousa & Cardoso, 2025). Samtidigt finns en risk för likriktning och konvergens i texternas form och innehåll, särskilt om verktyget används okritiskt. Denna risk kan motverkas genom undervisning i hur AI kan användas kreativt, som ett stöd snarare än en ersättning. På så vis kan verktyget bidra till att vidga studenters perspektiv, särskilt i den inledande fasen av skrivprocessen. Med rätt instruktioner och förutsättningar kan generativ AI fungera som ett kraftfullt stöd för studenternas lärande. Det kan förbättra textkvalitet, ge ökad förståelse för innehållet, och stimulera både kreativitet och kritiskt tänkande (de la Puente et al., 2024; Wang &

Fan, 2025). Det är dock viktigt att vara medveten om att en välskriven AI-genererad text kan ge sken av språklig kompetens som inte nödvändigtvis speglar studentens faktiska färdigheter.

Med lämpliga instruktioner och pedagogiska ramar kan studenter i samverkan med AI utföra uppgifter på ett sätt som fortfarande är självständigt. Det är inte graden av självständighet som nödvändigtvis förändras, utan snarare vad självständigt arbete innebär. I dagens kontext kan självständighet innefatta att formulera effektiva prompter, tolka och kritiskt granska AI:s output, samt bedöma källornas relevans och trovärdighet. Den kognitiva ansträngningen förskjuts, men självständigheten kvarstår i ny form. Detta överensstämmer med hur självständighet i högre utbildning kan förstås som ett kontextberoende och pedagogiskt formbart begrepp (Stenalt & and Lassesen, 2022), vilket aktualiseras ytterligare genom introduktionen av generativ AI (Darvishi et al., 2024). Detta öppnar även upp för att höja kraven på språklig utformning, analytisk nivå och källhantering, förutsatt att dessa aspekter är tydligt definierade i kursens lärandemål. Det är samtidigt avgörande att undervisande lärare ger tydlig vägledning kring vad som är tillåten användning av AI i respektive moment.

Generativ AI som pedagogiskt verktyg – möjligheter och krav för undervisande lärare

Generativ AI kan användas i en rad olika undervisningssammanhang som ett stöd för lärare (Belkina et al., 2025). I detta avsnitt belyser jag några sådana användningsområden, men också situationer där tekniken ännu inte uppfyller de krav som ställs. Det är dock viktigt att komma ihåg att AI-verktygen utvecklas snabbt, och inom kort kan komma att hantera än mer komplexa uppgifter. Trots detta förblir användarens förmåga att formulera tydliga och ändamålsenliga instruktioner, så kallad *prompt engineering*, avgörande för resultatets kvalitet.

Generativ AI kan på flera sätt stödja undervisande personal genom att:

1. tillhandahålla information och förklaringar,
2. besvara studenters frågor,
3. skapa fallstudier och simuleringar,
4. bistå med skrivhjälp, samt
5. stöd för evidensbaserad undervisning.

Tekniken har potential att förbättra och effektivisera undervisningen, men detta förutsätter att AI används som ett komplement till lärarens ämneskompetens och pedagogiska erfarenhet. AI-genererat material måste också granskas kritiskt. Informationen kan framstå som korrekt trots felaktigheter, särskilt inom komplexa ämnen som medicin. Därför krävs inte bara faktakontroll, utan även didaktisk bedömning av innehållets lämplighet i relation till kursens mål. AI leder alltså inte automatiskt till bättre undervisning eller tidsbesparing, effektiv användning kräver både kunskap och medvetenhet hos läraren.

För lärare kan generativ AI medföra betydande tidsbesparingar vid bedömningar och examinationer. Exempelvis läggs stora resurser på att utforma och kvalitetssäkra flervalsfrågor (MCQ) inom många universitetsutbildningar. Även om AI ännu inte kan ersätta läraren i denna process, kan tekniken fungera som ett stöd. Med väldefinierade instruktioner kan AI generera avancerade frågor som prövar studentens djupförståelse. Ett alternativ till att låta AI konstruera hela frågor är att använda den för att ta fram distraktorer eller ge förklaringar till rätt svarsalternativ. Det går även att ”testköra” frågor på AI för att undersöka om de är tydligt formulerade eller riskerar att missförstås. Generativ AI kan också fungera som stöd i den pedagogiska planeringen. Tekniken kan snabbt generera exempel, strukturer och undervisningsförslag, vilket sänker tröskeln för att utveckla nya undervisningsmoment, särskilt med inriktning mot djupinriktat lärande. För lärare inom biomedicin och medicin, som ofta har begränsad formell pedagogisk utbildning, kan AI dessutom utgöra ett tillgängligt stöd anpassat till användarens förkunskaper och behov. Därmed kan AI fungera som en bro till pedagogisk utveckling och bidra till en mer reflekterad undervisningspraktik.

Ett konkret exempel är hur AI kan ge idéer till hur en traditionell föreläsning kan omformas till ett mer studentaktivt moment, något som visat sig förbättra såväl förståelse som minnesbildning (Biggs & Tang, 2011; Kaufman & Mann, 2013). På liknande sätt kan AI bidra med förslag på hur undervisningen kan utmana studenters förståelse, stimulera kritiskt tänkande och öka deras analytiska engagemang (Wang & Fan, 2025). Det krävs dock pedagogisk kompetens för att kunna tolka och anpassa AI-genererat innehåll till kursens mål, innehåll och studentgrupp och generativ AI kan fungera som ett komplement till denna kompetens.

Sammantaget finns goda möjligheter för både studenter och lärare att använda generativ AI för att främja djupinriktat lärande och ett kritiskt förhållningssätt. Teknikens styrkor kan stödja kreativitet, struktur, språkligt uttryck och analys (Sousa & Cardoso, 2025). Men det krävs förståelse för hur tekniken fungerar och dess begränsningar. Intressant

nog kan även AI:s svagheter, som förenklingar eller felaktigheter, användas pedagogiskt – till exempel för att träna källkritik och resonemangsförmåga. Resultatets kvalitet beror inte bara på AI-systemets kapacitet, utan också på användarens förmåga att ge relevanta instruktioner och tolka resultatet kritiskt.

När AI har fel – att använda generativ AIs brister som pedagogiskt verktyg

Generativ AI har flera välkända begränsningar som är viktiga att förhålla sig till i undervisningssammanhang. I ”AI och skolan” (Falk, 2023 v2.0) identifieras sju centrala frågor som kan vara värdefulla att ställa vid användning av AI-verktyg som stöd i undervisning och lärande:

- Finns det språkfel?
- Finns det faktafel?
- Finns det skeva perspektiv eller värderingar?
- Är jag på väg att skicka känslig information?
- Är detta oreflekterad avlastning?
- Följer detta universitetets styrdokument?
- Är detta god pedagogik?

Språkfel utgör idag ett allt mindre problem, även på svenska, och är oftast lätta att upptäcka. Faktafel är däremot mer problematiska, särskilt eftersom AI ofta uttrycker sig med stor säkerhet även när svaren är felaktiga. Detta fenomen, så kallade hallucinationer, uppstår när modellen genererar innehåll utan direkt stöd i träningsdata. Tidigare var detta vanligt i referenshantering, där AI kunde fabricera titlar på artiklar eller böcker. Trots att detta minskat kvarstår behovet av att granska och analysera referenser kritiskt. Studenter kan därigenom träna sin källkritiska förmåga, inte bara vad gäller referensens existens utan även dess relevans och kvalitet. Sådana övningar stärker analytisk förmåga och ger viktiga färdigheter inför framtida yrkesroller.

Detsamma gäller för skeva perspektiv och värderingar. Generativ AI speglar sin träningsdata, vilket innebär att svaren kan präglas av dominanta eller snedvridna synsätt. Att uppmärksamma och diskutera vilka perspektiv som representeras, och vilka som saknas, kan bidra till ett mer nyanserat och kritiskt förhållningssätt hos studenter. Samtidigt har universiteten ansvar att rusta studenter för en framtid där AI är en självklar del av arbetslivet. Det innebär att studenter måste tränas i att använda AI

medvetet, reflekterat och professionellt. Lärare har här en viktig roll i att balansera AI-användning så att undervisningens kvalitet inte urholkas. Här aktualiseras frågor om *oreflekterad avlastning* och *god pedagogik*. Även om AI kan frigöra tid till mer kvalificerade lärandemoment, är det centralt att studenterna får öva på de färdigheter som annars riskerar att gå förlorade.

Det är lätt att som lärare lockas av tidsbesparingen som AI kan erbjuda. Därför behöver varje undervisningsmoment föregås av en medveten analys: Stärker detta undervisningens syfte? Främjar det studenternas progression? Är det förenligt med utbildningens mål och styrdokument? Hur ska den besparade tiden användas på bästa sätt?

Att utforma undervisning för ett medvetet AI-användande

Denna artikel har visat på flera sätt att generativ AI kan användas konstruktivt av både lärare och studenter. Men det är viktigt att komma ihåg att lärande är en process. Om AI introduceras för tidigt eller används okritiskt, riskerar studenten att gå miste om centrala moment i sin kunskapsutveckling, som att träna upp förmågan till självständig strukturering, språkbehandling och reflektion i text.

I vissa undervisningsmoment, särskilt när faktakunskaper eller skriftfärdigheter står i fokus för bedömningen, kan det vara nödvändigt att begränsa användningen av AI. I dessa fall riskerar den avlastning som AI medför att motverka lärandet, eftersom de färdigheter som undervisningen syftar till att utveckla inte ges tillräckligt utrymme att tränas. Det krävs därför tydliga riktlinjer för när och hur AI får användas. Samtidigt är det svårt att i efterhand bevisa otillbörlig AI-användning i hemuppgifter eller uppsatser (Cotton et al., 2024). Ett mer konstruktivt tillvägagångssätt kan därför vara att anpassa uppgifternas utformning så att det är studentens egna kunskaper och förmågor som faktiskt provas (Francis et al., 2024).

Kunskaper kan testas genom exempelvis salstentamina och muntliga presentationer. Att examinera skriftfärdigheter utan AI-stöd är däremot mer problematiskt. En viss minskning av studenters förmåga att självständigt producera texter kan behöva accepteras, även om gränsen för vad som är acceptabel assistans varierar mellan olika kunskapsområden. I arbetslivet bedöms oftast slutresultatet, och det är avgörande att kunna använda tillgängliga verktyg på bästa sätt. Min bedömning är att studenter framöver, med hjälp av generativ AI, kommer att kunna producera texter av högre

språklig och stilistisk kvalitet än tidigare, förutsatt att de tränas i att kritiskt granska och reflektera över innehållet.

För att stimulera djupare lärande bör AI-användning kombineras med moment som kräver analys och källgranskning. Till exempel kan studenter få i uppgift att värdera de referenser och fakta AI föreslår, och motivera varför vissa källor bör användas framför andra (Francis et al., 2024). Eftersom AI minskar behovet av språklig granskning frigörs samtidigt tid som kan läggas på muntlig interaktion. Korta muntliga examinationer ger läraren möjlighet att bedöma studentens faktiska förståelse, resonemang och analytiska förmåga. En sådan bedömningsform kan dessutom fungera som motivationsfaktor och bidra till mer varaktig och meningsfull inläring.

Avslutande reflektion

Sammantaget ser jag många intressanta möjligheter med att integrera generativ AI i högre utbildning. Som lärare har vi ett ansvar att rusta studenterna inför framtiden, inte genom att undvika AI, utan genom att hjälpa dem att använda tekniken medvetet, självständigt och kritiskt. På så sätt kan vi bidra till en högkvalitativ utbildning med rättssäkra examinationsformer som främjar både kunskapsutveckling och professionell mognad.

Referenser

- Belkina, M., Daniel, S., Nikolic, S., Haque, R., Lyden, S., Neal, P., Grundy, S., & Hassan, G. M. (2025). Implementing generative AI (GenAI) in higher education: A systematic review of case studies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100407. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100407>
- Biggs, J. B., & Tang, C. S.-K. (2011). *Teaching for quality learning at university. [Elektronisk resurs] : what the student does*. Open University Press. <http://ludwig.lub.lu.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=405333&site=eds-live&scope=site>
- Cotton, D. R. E., A., C. P., & and Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 104967. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967>

- de la Puente, M., Torres, J., Troncoso, A. L. B., Meza, Y. Y. H., & Carrascal, J. X. M. (2024). Investigating the use of chatGPT as a tool for enhancing critical thinking and argumentation skills in international relations debates among undergraduate students. *Smart Learning Environments*, 11(1), 55. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00347-0>
- Francis, N. J., Jones, S., & Smith, D. P. (2024). Generative AI in Higher Education: Balancing Innovation and Integrity. *Br J Biomed Sci*, 81, 14048. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048>
- Kaufman, D., & Mann, K. V. (2013). Teaching and Learning in Medical Education: How Theory Can Inform Practice. In (pp. 7-29). <https://doi.org/10.1002/9781118472361.ch2>
- Launer, J. (2018). Supervision, Mentoring, and Coaching: Evidence, Theory, and Practice. In (pp. 179-190). <https://doi.org/10.1002/9781119373780.ch13>
- Sousa, A., & Cardoso, P. (2025). Use of Generative AI by Higher Education Students. *Electronics*, 14, 1258. <https://doi.org/10.3390/electronics14071258>
- Stenalt, M. H., & Lassen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967874>
- Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 621. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04787-y>

Peer Teaching – Kollaborativt lärande mellan sjuksköterske- och distriktssköterskestudenter

Christina Bökberg & Rebecca Gagnemo Persson,

Docent, PhD, Inriktningsansvarig distriktssköterskeprogrammet, Distriktssköterska
PhD, Inriktningsansvarig för VFU i sjuksköterskeprogrammet, RN

Bakgrund

I den pedagogiska handlingsplanen 2024 för grundutbildningsnämnden (GUN) vid medicinska fakulteten framgår det att "... medicinska fakultetens utbildningar ska utgå ifrån ett studentcentrerat lärande och lärandecentrerad utbildning, d.v.s. ett fokus på lärandeaktiviteter som ser studenten som en aktiv medskapare". I handlingsplanen anges *peer learning* som ett exempel på läraaktivitet som stimulerar studenter att lära av och med varandra, tillsammans (Medicinska fakulteten, 2023).

Detta projekt syftar till att stimulera studenter vid sjuksköterske- och distriktssköterskeprogrammen, under deras verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i den regionala respektive den kommunala primärvården, till kollaborativt lärande över programgränser genom implementering av *peer teaching*.

Kollaborativt lärande som handledningsmodell

Peer learning är en handledningsmodell som innebär att en handledande sjuksköterska/specialistsjuksköterska leder två studenter vilket inkluderar enskilda moment som studenterna utför tillsammans med hjälp av så kallad strukturerad aktivitet. Studenterna har gemensamma fokuspatienter och planerar och utför omvårdnad och medicinska uppgifter under handledarens överinseende. De positiva aspekter som tidigare studier lyft fram med modellen *peer learning* är flexibilitet, kostnadseffektivitet och effektivare handledareskap med hög kvalitet (Boud et al., 1999; Topping, 1996; 2005). Klimatet för lärandemiljön har stor betydelse för lärandeprocessen, vilket utvärderades i en studie

av Stenberg & Carlsson (2015) där sjuksköterskestudenter i Sverige handleddes enligt modellen inom slutenvård (sjukhus). I studien framkom att studenterna kände en ökad trygghet och en minskad oro när de befann sig i en ny kontext/lärandemiljö. Studenterna upplevde också att deras kunskap ökade när de gjordes ansvariga för det egna lärandet. De negativa aspekter, av *peer learning* som lyfts fram i litteraturen, är i de fall då studenterna inte är kompatibla, när arbetsfördelning och ansvarsfördelning blir skev eller vid dålig personkemi och när det uppstår en destruktiv tävlan mellan studenterna (Topping, 1996). Detta styrktes även av Stenberg & Carlsson (2015) men att det också kunde kännas stressigt om den ena studenten inte var på samma kunskapsnivå som sin *peer*.

Peer learning är således en handledningsmodell vilken kan nyttjas i verksamhetsförlagd utbildning, VFU, som utgår från ett studentdrivet lärande där parets utveckling mot självständighet främjas av tillgång till strukturerade aktiviteter, gemensamma fokuspatienter och ett reflektivt förhållningssätt från handledaren där denne inte ständigt övervakar studenterna (Stenberg, 2022). *Peer learning* har definierats som ”tillägnande av kunskaper och färdigheter genom aktivt hjälpanande och stödjande mellan jämbördiga, men inte nödvändigtvis med omedelbar inblandning av lärare” (Boud, et al., 1999; Topping, 2005). Att studenterna i *peer learning* är jämbördiga betyder enligt Boud et al., (1999) att studenterna har kommit lika långt i sin utbildning, står inför samma situation men att deras roller kan skifta mellan att vara den som lär sig och den som lär ut alternativt att den ena studenten är aktiv observatör eller för den delen agerar assistent till den andre. Väsentligt är att ingen av studenterna har den formella rollen som handledare eller lärare och de saknar därför formell makt över varandra (Stenberg, 2017). Topping (1996; 2005) menar att studenter i *peer learning* lär genom att växelvis undervisa varandra. *Peer learning* anses främja det livslånga lärandet, vilket är en integrerad del av sjuksköterskans yrkesutövning (Boud et al., 1999; Stenberg, 2022). Livslångt lärande innebär att studenten under sin studietid förbereds med förmågor, kunskaper och strategier nödvändiga för den framtida professionen och som hen kan och behöver fortsätta att utveckla. En liknande modell är *peer teaching*, där studenterna inte kan betraktas vara jämbördiga då de har kommit olika långt inom samma utbildning alternativt att studentparet består av individer som är på olika utbildningsnivå, exempelvis en student på grundnivå och en student på avancerad nivå (Boud, et al., 1999; Stenberg, 2015). En systematisk litteraturstudie som inkluderade

artiklar om studenter som undervisar andra studenter i en form av ”*peer teaching*” för läkarprogram fann förbättrade inlärningsresultat inom flera områden, bland annat bättre kunskapsbevarande, förbättrade färdigheter, förbättrat ledarskap, förbättrad kommunikationsförmåga och ökat självförtroende (Anass Tanveer, et al., 2023).

Verksamhetsförlagd utbildning i sjuksköterske- och distriktssköterskeutbildningen

Verksamhetsförlagd utbildning är en väsentlig del i sjuksköterskeprogrammet där studenterna under sin utbildning har placeringar i olika kliniska verksamheter. Sedan ett antal terminer tillbaka är den generella handledningsmodellen *peer learning* inom såväl slutna som öppna vårdformer vid Lunds universitets sjuksköterskeprogram. Tillgången på VFU-platser är sedan en längre tid tillbaka begränsade bland annat till följd av en generell brist på handledande sjuksköterskor. Under vissa perioder är det dessutom konkurrens mellan grund- och specialistsjuksköterskestudenterna samt mellan lärosätena i samma region om VFU-platserna. I stället för att se detta som ett problem kan situationen nyttjas till något positivt ur ett lärandeperspektiv. Genom att etablera och utveckla konceptet *peer teaching – kollaborativt lärande mellan grund- och specialistsjuksköterskestudenter* skulle studenter som har sin kliniska placering i den regionala (vårdcentral) respektive kommunala (hemsjukvård) primärvården kunna samarbeta kring gemensamma patienter men med olika fokusingång relaterat till skilda kurs- och lärandemål.

I termin två har sjuksköterskestudenterna en kurs ”*Hälsa och ohälsa i ett livscykelperspektiv, 18,5 hp*”. inklusive VFU i primärvården, motsvarande 7,5 hp (från år 2027, 9 hp). I termin sex har studenterna en kurs ”*Processorienterad klinisk omvårdnad, 27 hp*” inklusive VFU i kommunal primärvård motsvarande 4,5 hp (från år 2027, 6 hp). Studenterna handleds enligt flera modeller, enskilt enligt mästar-lärlingsmodell, reflektionsmodell och ad hoc (Tveiten, 2014). Sedan år 2018 erbjuds *peer learning* på några vårdcentraler i Skåne. Distriktssköterskestudenterna har under vårterminerna sin VFU motsvarande 4,5 hp vardera inom både regional primärvårdskurs ”*Primärvård II, 7,5 hp*” och kommunal primärvård, kurs ”*Vård i hemmet, 10,5 hp*”. Sedan vårterminen 2023 har dessa studenter en checklista med sig ut under sin VFU i den regionala primärvården. Ett av momenten innebär handledning av sjuksköterskestudent i *peer teaching*. För modellen utvecklades initialt tre strukturerade aktiviteter

(arm/ankelindexmätning, benlindning, blodtrycksmätning), vilka var tänkta att underlätta för distriktsköterskestudenten att lägga upp specifika handledningstillfällen tillsammans med sjuksköterskestudenten.

Inte sällan är både sjuksköterske- och distriktsköterskestudent placerad på samma vårdenhets, vilket gör att behovet av kollaborativt lärande genom handledningsmodellen *peer teaching* förekommer. Dessutom, de sjuksköterskestudenter som antagits och påbörjat sin utbildning höstterminen 2024 kommer framöver att ha längre VFU-perioder vilket kommer att öka sannolikheten för *peer teachingstillfällen*. Att handleda två studenter samtidigt kan eventuellt upplevas som ett problem av den enskilde handledaren. Om *peer teaching* framgångsrikt kan implementeras som en handledningsmodell i regional respektive kommunal primärvård skulle studenterna i stället få möjligheter till erfarenhetsutbyte och kollaborativt lärande över programgränser.

Utvärdering av peer learning och peer teaching

Både studenters och handledares erfarenheter efterfrågades när Öhrnberg et al. (2017) genomförde en utvärdering av *peer learning* i primärvården för sjuksköterskestudenter i termin fyra. Författarna fann både för- och nackdelar med modellen men att fördelarna övervägde. Studenterna beskrevs av handledarna som trygga med varandra, att de diskuterade och reflekterade med varandra, utvecklades och tog egna initiativ vilket gjorde dem mindre beroende av handledaren. Studenterna beskrev att de upplevde ett ökat ansvar, en ökad självständighet och också ett ökat självförtroende. Även trygghet att ha varandra att diskutera med gjorde det lättare för dem att ta egna initiativ. De förbättringsmöjligheter författarna fann var att stöd från chefer och kollegor behövs, att all personal på enheten måste vara informerade och insatta i modellen (inte bara handledarna). Även tid måste avsättas främst inledningsvis för handledarna så de kan planera och schemalägga aktiviteter, men också behov av fler strukturerade aktiviteter. Detta resultat kunde senare konfirmeras i en intervjustudie av Jassim et al., (2021). Bökberg (2018) genomförde en mindre (opublicerad) utvärdering av de första studenterna i termin två vid Lunds universitet och deras handledare som provade *peer learningmodellen* i den regionala primärvården. Resultatet från den undersökningen var samstämmig med utvärderingen av Öhrnberg et al., (2017). Båda dessa utvärderingar stämmer väl överens med tidigare forskning och utvärdering av *peer learning* (Mamhidir

et al., 2014; Nygren & Carlsson, 2017; Pålsson et al., 2017; Stenberg & Carlsson, 2015; Topping, 1996). I en observationsstudie av Pålsson et al., (2021) framkom att studenter i *peer learning*, under sin VFU, verkligen fick träna på kompetenser såsom ledarskap och organisationsförmåga men också på handledning och undervisning. Dessa kompetenser är väsentliga för både sjuksköterskans och distriktssköterskans omvårdnadsarbete (Distriktssköterskeföreningen i Sverige, 2019; Svensk sjuksköterskeförening 2024). Sammanfattningsvis överväger de positiva aspekterna med modellen de negativa och därmed bedöms *peer learning* vara en lämplig modell för att möta det ökande antalet studenter samtidigt som antal VFU-platser och kvalificerade handledare är begränsade.

Utvärdering av *peer teaching* inom regional primärvård

Kvantitativ (Tabell 1) och kvalitativ (Tabell 2) utvärdering av *peer teaching* inom regional primärvård har genomförts under våren 2023, 2024 och 2025 enligt en modifierad enkät som tidigare använts för utvärdering av *peer learning* i regional primärvård (Bökberg, 2018). Både sjuksköterske- och distriktssköterskestudenter uppmanades fylla i enkäten. Sammanlagt 24 svar har hittills inkommit och informanterna var överlag positiva till *peer teaching* som handledningsmodell. Resultatet får tolkas med försiktighet då svarsfrekvensen är ganska låg. Det är en brist att enbart distriktssköterskestudenter har besvarat enkäten trots frekventa påminnelser till båda studentgrupperna. Från enkätsvaren 2023 och 2024 framkom önskemål om fler strukturerade aktiviteter. Inför VFU-perioden våren 2025 utvecklades därför ytterligare tre strukturerade aktiviteter (otoskopering, såromläggning och venprovtagning). Det som förvånade oss mest var att det var så få eller rent av inga direkt negativa kommentarer kring handledningsmodellen *peer teaching*. Detta relaterat till att det många gånger framkommer att det är belastande, tidskrävande att handleda student. Kanske om man som student tränar detta under sin utbildning får en mer positiv bild av handledarskapet vilket i förlängningen förhoppningsvis kan öka antalet engagerade och kvalificerade handledare i hälso-och sjukvården. Det som i framtiden kan vara intressant att undersöka är hur de sjuksköterskor/distriktssköterskor som formellt handleder studentparet upplever handledningsmodellen *peer teaching*.

Tabell 1 Kvantitativ utvärdering av *peer teaching* inom regional primärvård

Fråga	VT23 Medelvärde	VT24 Medelvärde	VT25 Medelvärde
Hur många VFU-pass har du gått i <i>peer teaching</i> (PT) med sjuksköterskestudent	1	2	2
I vilken utsträckning har PT bidragit till ditt lärande i VFU (1–5)*	4,0	4,75	3,5
I vilken utsträckning bidrog den/de strukturerade aktiviteterna för PT för ditt lärande i VFU (1–5)*	4,0	4,75	3,7
För din egen del: I vilken grad har de strukturerade aktiviteterna bidragit till nya teoretiska kunskaper (1–5)*	3,85	3,75	3,2
För din egen del: I vilken grad har de strukturerade aktiviteterna bidragit till en ökad handledningsförmåga (1–5)*	4,43	4,5	3,8
För din egen del: I vilken grad bidrog reflektionsdelen i de strukturerade aktiviteterna till att tydliggöra kopplingen mellan teori och praktik (1–5)*	4,85	4,5	3,6

*1=liten utsträckning, 5=mycket hög utsträckning. Antal respondenter VT23=7, VT24 n=4, VT25 n=13

Tabell 2 Kvalitativ utvärdering av *peer teaching* inom regional primärvård

Fråga	VT23 Fritextsvar	VT24 Fritextsvar	VT25 Fritextsvar
Alla handledningsmodeller har för- och nackdelar – Vilka <i>fördelar</i> har du upplevt med att genomföra delar av din VFU med en student på grundnivå	Att ssk-studenten fick öva i lugn och ro. Hon gjorde benlindning på mej under handledning. Gott om tid för handledning. Bra med reflektion för att se det från båda hållen. Att jag fått tänka till om varför jag gör vissa saker som jag gör. Uppfräschning av gammal kunskap. Bara fördelar att man lär sig av varandra och reflekterar tillsammans. Att det blev en kunskapsuppdatering för mig.	Man får ta del av andras erfarenheter. Man kan diskutera tillsammans. En ökad förståelse från distriktsköterskestudenten. Kunskapsfördelning, hon var väldigt engagerad och en vilja att dela med sig av sin kunskap, beskrev tydligt de olika momenten. Tydligt syfte till att läsa in sig i mer omfattande grad på det teoretiska. Stärka min egen pedagogiska förmåga.	Fördelarna tycker jag är att jag får en möjlighet att testa min pedagogiska sida på en elev. Utvärdera hur det gick samt hur jag kan förbättra mig. Att handleda kommer jag i stort sett göra dagligen i mitt arbete, inte nödvändigtvis på studenter utan även på patienter och anhöriga vilket gör att det är viktigt att utvärdera hur jag lär ut, om jag är otydlig eller vad jag behöver träna mer på. Bra möjlighet att reflektera över varför man gör vissa moment. Sen kul att kunna hjälpa andra

			med deras utveckling Fördelarna som jag ser det är att man utvecklar sin handledarförmåga. att möta eleverna där de är och utveckla dem. jag utnyttjade tiderna när personalen var på möte och då planerade jag aktiviteter med andra studenten Är intressant att reflektera över sina egna kunskaper genom lära ut Lärorikt att få lära ut själv till en SSK student och bra att kunna få visa och låta eleven få medverka och assistera. Väldigt roligt att få dela med sig av mina kunskaper och det blev uppskattat!! Flera delade erfarenheter. Bra att få träna sig i handledning och sätta ord på det man utför och samtidigt utvärdera sina kunskaper tillsammans med student.
Alla handledningsmodeller har för- och nackdelar – Vilka <i>nackdelar</i> har du upplevt med att genomföra delar av din VFU med en student på grundnivå	Ssk-studenten blev stressad och trodde det skulle räknas med i hennes bedömning. I Malmö har de detta moment först i T6. Att utvärderingen inte är anpassad för grundutbildningens studenter. Att en ssk-student inte är en peer till en DSK-student.	Har ej funnits några nackdelar. För lite tid. Hade velat gå fler pass med XX. Tidsbrist. Både inlämningsuppgifter som ska in under VFU:n och en viss ansträngning att vara "ny på jobbet" och prestera på topp hela dagarna. Att	Finns inga nackdelar (5 studenter) Hade varit spännande med ett helt nytt område som tidigare var främmande för mig och få mig utvärderad i det Har handlett många kollegor och

	Lite svårt att stå vid sidan om. Vet inte hur mycket studenten på grundnivå kan sedan tidigare. Inga (2 studenter) Det blev spontant PL, det hade varit bra om båda studenter hade förberett sig (detta för att T2 studenter hade sin sista VFU dag).	då förbereda sej på PT blev lite för mycket. Inga	studenter under mina år, jag har hellre fokuserat på mitt lärande än spendera min tid att lära någons annans student samma saker Ingen nackdel av själva tillfället i sig men stressande med alla moment som ska hinnas med under en väldigt kort VFU Många personer i rummet Upplevde att studenten kände sig stressad/pressad att vara med
De strukturerade aktiviteterna för PT är under uppbearbetning och vi undrar nu om du har några önskemål/tips/förslag om nya strukturerade aktiviteter?	Jag upplevde helt ärligt denna övning som något överflödigt då det redan finns så mycket att uppleva och göra på sin praktik. Kanske något med öron. Väldigt många öron på vc. Blodtryck Venprovtagning EKG Kateter	Har inga särskilda önskemål. Tycker det är väldigt bra på Canvas att kunna se strukturerade arbete. Att enkelt se lärandemål, aktivitet och reflektion. Bra att det är tydliga reflektionsfrågor. Jag upplevde att ssk-studenten var mer fokuserad på att klara av sina egna strukturerade aktiviteter (blodtryck). Kanske kombinera?	Katetersättning, pvk-sättning. Ge intravenösa läkemedel Intramuskulära injektioner

SSK-student = sjuksköterskestudent, DSK-student = distriktssköterskestudent

Plan för vidare implementering av handledningsmodellen

Implementeringen av *peer teaching* inom regional primärvård är introducerad men behöver tydligare förankras hos studentgrupperna och handledarna. Ett nätverk med regelbundna möten mellan kursledning, handledarna i regional primärvård, Enheten för verksamhetsförlagd utbildning samt Region Skåne finns redan. Implementeringen

av *peer teaching* kan underlättas genom att *peer learning* redan förekommer på några enheter och är den handledningsmodell som Region Skåne förespråkar. En checklista, liknande den som finns för distriktsköterskestudenterna kan behövas även för sjuksköterskestudenterna.

När det gäller implementering av *peer teaching* i den kommunala primärvården så behöver initialt båda studentgrupperna men framför allt handledarna information samt utbildning av modellen. Grundstudenterna har i termin två en introduktion till *peer learning* som kan utökas med *peer teaching*. Regelbundna möten med handledarna i kommunerna saknas idag, men är under uppbyggnad. Strukturerade aktiviteter för *peer teaching* i kommunal primärvård saknas i dagsläget. Dessa aktiviteter behöver skapas av lärare i de båda programmen i dialog med handledare inom verksamheten. Ett hinder för modellen kan vara att det kan vara svårt att bägge studenter genomför gemensamma besök i patienternas hem speciellt om handledaren är med. Aktiviteterna måste därför kunna användas utan att (båda) studenterna besöker patienten. En idé är att studenterna arbetar med avvikelshantering (exempelvis gällande läkemedel, fall, trycksår, nutrition) som relaterar till patientsäkerhet men även till teamarbete.

Således saknas idag strukturerade aktiviteter för *peer teaching* i den kommunala primärvården och fler behöver dessutom utvecklas för den regionala primärvården. Modellen och de strukturerade aktiviteterna behöver utvärderas ytterligare inom regional primärvård och även inom kommunal primärvård efter implementering. Implementeringen behöver därefter utvärderas kontinuerligt så att till exempel de strukturerade aktiviteterna upplevs som meningsfulla och tillämpbara inom verksamheterna av både studenter och handledare.

Vision för kollaborativt lärande i olika kontexter

Peer learning och *peer teaching* kan användas inom och mellan flera av medicinska fakultetens utbildningar genom att man identifierar ytterligare verksamheter där studenter från olika program gör sin VFU samtidigt. Exempel på dessa är akutmottagning, operation, barnavdelning. Inom dessa verksamheter möts sjuksköterskestudenter och studenter från specialistsjuksköterskeprogrammet med olika inriktningar. Dessa möten kommer troligen öka i och med att VFU-perioderna blir längre för de sjuksköterskestudenter som påbörjade sin utbildning hösten 2024.

Ytterligare en nytta med handledningsmodellen är att den kan tillämpas i verksamheter där studenter från olika ämnesområden möts. Exempelvis sjuksköterskestudenter som är ute i VFU samtidigt med fysioterapeut-, läkar- och/eller arbetsterapeutstudenter. För att kunna nyttja handledningsmodellen kommer det krävas arbete på programövergripande nivå, samverkan mellan lärare och handledare, samt skapande och utveckling av strukturerade aktiviteter för de olika studentgrupperna. Detta är i linje med medicinska fakultetens pedagogiska handlingsplan som i sin målbeskrivning för år 2024 (Medicinska fakulteten, 2023) bland annat har att ”idé-, samt kunskaps- och erfarenhetsutbyte för delning/samordning av resurser mellan utbildningsprogrammen utifrån möjligheter till lärarsamverkan över programgränser.”

Vi tänker att *peer teaching* kan användas även inom både teoretiska och laborativa kontexter där strukturerade aktiviteter kan skapas för att passa aktuell kontext. Syftet med modellen är att främja det studentdrivna lärandet där parets utveckling mot självständighet är det väsentliga.

Referenser

- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and evaluation in higher education*, 24:4, 413-426.
- Bökberg, C. (2018). Implemetering av Peer learning i primärvården. Sjuksköterskeprogrammet. *Perspektiv på program 2017-2018*. MedCuL. Lunds universitet.
- Distriktsköterskeföreningen i Sverige (2019). *Kompetensbeskrivning avancerad nivå distriktsköterska*. Svensk sjuksköterskeförening. [kompetensbeskrivning distriktsköterska 2019.pdf](#)
- Jassim, T., Carlson, E., & Bengtsson, M. (2022). Preceptors' and nursing students' experiences of using peer learning in primary healthcare settings: a qualitative study. *BMC Nursing*, 22:21(1):66 doi: 10.1186/s12912-022-00844-y.
- Mamhidir, A-G., Kristofferzon, M-L., Hellström Hyson, E., Persson, E., & Mårtensson, G. (2014). Nursing preceptors' experiences of two clinical education models. *Nurse Education in Practice*, 14: 427-433. DOI: 10.1016/j.nepr.2014.01.010
- Medicinska fakulteten, Lunds universitet. (2023). GUNs pedagogiska handlingsplan 2024.
- Nygren, F., & Carlsson, E. (2017). Preceptors' conceptions of a peer learning model: A pneumographic study. *Nurs Education Today*, 49: 12-16.

- Pålsson, Y., Mårtensson, G., Leo Swenne, C., Ädel, E., & Engström, M. (2017). A peer learning intervention for nursing students in clinical practice education: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 51: 81-87.
- Pålsson, Y., Mårtensson, G., Leo Swenne, C., Mogensen, E., & Engström, M. (2021). First-year nursing students' collaboration using peer learning during clinical practice education: An observational study. *Nurse Education Today*, 50:1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102946>
- Stenberg, M. (2022). Peer learning. I Sandberg, H (red). *Pedagogik för sjuksköterskor. Pedagogiska perspektiv och handledning i VFU* (Andra upplagan, s 249–265). Studentlitteratur.
- Stenberg, M., & Carlsson, E. (2015). Swedish student nurses' perception of peer learning as an educational model during clinical practice in a hospital setting – an evaluation study. *BMC Nursing*, 14:48, 1–7.
- Svensk sjuksköterskeförening (2024). *Kompetensbeskrivning för legitimerad sjuksköterska*. Svensk sjuksköterskeförening. [Kompetensbeskrivning legitimerad sjuksköterska 2024.pdf](#)
- Topping, KJ. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32:3, 321-345.
- Topping KJ. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25:6, 631-645.
- Tveiten S. (2014). *Yrkesmässig handledning - mer än ord*. Lund, Studentlitteratur.
- Öhrnberg, K., Jassim, T., & Grottlings, K. (2017). Peer learning som handledningsmodell för sjuksköterskestudenter under VFU på vårdcentraler. Rapportserie 2017:4. *Allmänläkarkonsult Skåne, Primärvårdens utbildningsenhet*.

Maximizing Learning: Practical Strategies for Clinical Education

Max Victor.

Faculty of Medicine Center for Teaching and Learning, Lund University

Abstract

The ability of students to regulate their own learning plays a key role in achieving meaningful results in medical and healthcare education. Knowledge of what influences learning overall and how students can apply strategies to maximize their learning are often something they realize towards the end of their studies, if at all. This paper outlines a selection of key strategies that students and supervisors can use to improve student engagement and optimize learning in medical and healthcare education. The strategies are grounded in self-regulated learning theory and inspired by the ideas of a growth mindset, flipped classroom, the use of structured models in clinical training and effective questioning techniques. The advantages and disadvantages of commonly used digital flashcards are highlighted and discussed.

A practical example is provided to illustrate how these strategies can be applied in the daily patient encounter, discussing their potential benefits in comparison to the current standard approach. Implementing these approaches early in medical education could provide a strong foundation for personal growth, professional development and a broader medical understanding, giving students the opportunity to learn more.

Introduction

Students are expected to take responsibility for their own learning process and education. Each student at the Faculty of Medicine brings a unique background and varying levels of experience balancing medical or healthcare studies with personal commitments, such as hobbies and family. While student engagement is a key predictor of learning outcomes [1], understanding how and why to actively engage, and how to apply self-regulated learning strategies, is often underemphasized. The work environment in the clinic can be stressful, making it challenging for both the supervisor

and the student to fully maximize the time and learning opportunities. Consequently, students may not fully be equipped with strategies to effectively utilize their time during preclinical and clinical practice.

Many factors influence learning, including the importance of repetition, active engagement with the material and the impact of stress [2], making it crucial for students to understand how these factors affect their ability to learn. Additionally, while learning environments where students mainly quietly observe and imitate other actions may be traditional, they on its own is not optimal for effective learning [3]. Considering that bedside and outpatient teaching remain one of the primary training activities during clinical placements [4], where various medical and paramedical skills are practiced and theoretical concepts applied, it is vital for medical and healthcare students to maximize their learning during these sessions. Understanding what influences learning is particularly important for students early in their education, enabling them to make the most of every educational opportunity already from day one.

The aim of this paper is to provide practical examples of how students can enhance their learning with both academic studies and clinical placements. These insights are shared from the perspective of someone who has recently completed the medical program at Lund University. During my study years, I was deeply involved in education monitoring as a course representative and student representative in various positions within the medical program, probably more than I needed, but who is counting? Later, as my interest in pedagogy and supervision grew, I held workshops in active learning for first-year students at the Faculty of Medicine, and I am now educating junior doctors on how to supervise medical students.

Looking back on my time as a student and having since deepened my understanding of the psychological and sociocultural factors that influence learning and various approaches to supervising students in clinical education, I have noticed that crucial aspects of clinical teaching and learning often do not reach students until late in the program, if at all. Students could have maximized their learning even further if they had been exposed to these insights earlier in their education or training. Building on this, the following sections will explore key themes that in my experience can be especially valuable to students at the very beginning of their medical or healthcare education, as well as those in later stages of study or in related non-medical fields.

Enhancing Learning through Self-Regulation

Self-regulated learning is an active process in which learners establish and pursue clear goals and objectives for their learning [5]. Learners work to monitor, adjust, manage their thoughts, motivation and actions to achieve those goals.

A meta-analysis recently demonstrated a positive and significant association between self-regulated learning strategies and overall learning outcomes in medical education [6]. One key takeaway is that these strategies are considered essential for lifelong learning and arguably even more critical in clinical settings, where decisions must be made in real time. Striving to consistently set both short- and long-term goals, as well as reflecting on outcomes, can yield substantial benefits. This can, for example, be supported by using online tools to schedule and track goals, or by regularly engaging with reflective questions in writing. These reflections should focus on identifying areas for improvement and recognizing strengths, which can foster critical thinking and support continuous professional development.

One approach to self-regulated learning, which I found effective and which is inspired by doctors I have encountered, is to ask reflective questions at different stages of a task or learning session. Before starting, consider questions such as: *“What do I want to achieve in this task or session?”* or *“Are my goals specific, measurable and realistic?”* During the activity, reflect by asking: *“Do I fully understand what I am learning?”* or *“Should I try a different approach to understand this better?”* At the end of the activity, evaluate by asking: *“Were there any unnecessary steps in this approach?”* or *“What did I struggle with and how can I improve next time?”*

While this approach is valuable, my experience is that it may be too time-consuming to apply to every learning activity. Instead, consider starting with a specific context, such as a new clinical rotation and evaluate that experience using these questions or similar ones found online.

Adapting Mindset for Growth

While self-regulated learning can be highly effective, it requires an open mindset to truly engage with reflective questions from the very beginning. Without this openness, students may fail to see the value in these questions, limiting their potential for growth. This openness and ability to embrace learning challenges are thought to be closely tied to the mindset of the student [7]. Mindset can be categorized into two types: a growth

mindset and a fixed mindset. Students with a growth mindset are more likely to ask questions and focus on improving their skills, whereas those with a fixed mindset tend to avoid challenges and fear appearing incompetent. Moreover, students who exhibit a strong interest in their studies often achieve better learning outcomes and experience higher levels of satisfaction [8].

Completely shifting one's mindset overnight is rarely possible. Many students may believe they have a growth mindset, while in reality they may operate from a fixed one. Since mindset shapes not only professional development but also personal attitudes and behaviors across life domains [7], understanding its impact on learning throughout a study program is essential. Gaining this awareness early can help foster adaptability and support long-term success.

To develop a growth mindset [7], or to explore whether you have one, consider asking questions such as: "How do I respond to constructive criticism?", "How do I measure success?", and "Am I recognizing the journey of growth, or am I only focused on the end result?" Another helpful question to reflect on once a week might be: "What did I learn from a mistake or setback this week?" - a practice that can help normalize the fact that everyone makes mistakes.

Active Learning through Flipped Classroom Approaches

Active learning refers to teaching strategies designed to actively involve students in the learning process. It encourages students to engage in meaningful activities while reflecting on their actions and understanding [9]. This approach can be interpreted as emphasizing both the active role of students and the supportive role of supervisors or teachers in creating effective learning activities and environments.

A method to incorporate active learning is a flipped classroom approach, where students are primed with relevant content before interactive learning activities that engage students in elaboration and collaborate learning [10]. In other words, it is important that the content, or a selection of key materials, is made available to students in advance in order to optimize discussion.

Benefits and Limitations of Flashcards in Learning

Digital flash card applications, which have gained significant popularity in recent years, may help leverage key learning principles, potentially including active recall and spaced

repetition [2]. A 2021 study demonstrated that medical students who frequently used a digital flash card application reported better knowledge retention and achieved higher Step 1 scores on the United States Medical Licensing Examination (USMLE) [11]. However, it is important to emphasize that just because students perform better on a test does not mean they will remember the material after the examination or fully understand the material. Some studies have shown that students using a flashcard-like approach do not retain large parts of the content two weeks after the test [12]. If the examination is held shortly after the learning process, flashcards may be useful. In contrast, for long-term retention and deeper understanding, more comprehensive learning strategies may be required. That said, flashcards can still be effective for reinforcing concepts that have already been understood, especially when used for repetition.

Another study found that medical students during psychiatry rotations appreciated using flashcards, even though this did not translate into improved final performance on the final exam [13]. This complicates the role of flashcards in a learning process. Nevertheless, relying solely on digital flashcard applications for repetition may not lead to a comprehensive understanding of the subject, as the content often emphasizes details over broader concepts. To gain a well-rounded understanding, flashcards should be complemented with other learning activities and additional sources of information. How, for what purpose and when the student uses the flashcard application may significantly influence its overall effectiveness.

One benefit of digital flash card applications is that they allow students to collaborate by studying the same set of flashcards, which can function as a form of peer review [14]. In my experience, when students use flashcards created by peers who have recently completed the course, they may gain a faster grasp of key concepts and be better prepared to formulate insightful questions during lectures and clinical placements.

With the rapid technological advancement of generative artificial intelligence (AI) based on large language models, medical and healthcare education will likely be affected by this technology [15]. The extent to which generative AI will influence personalized learning activities, support clinical reasoning, generate multiple-choice questions, or enhance the use of digital flashcards is uncertain. While the optimal use of generative AI in pedagogy and healthcare, along with its challenges is still unclear, it is important that students who choose to integrate generative AI into tools such as digital flashcards are well aware of its limitations and potential risks.

Improving Questioning Skills

It is important to emphasize that students should feel comfortable asking questions and view this as a natural part of the learning process. Adopting a growth mindset [7], as previously described, can help students embrace challenges and seek feedback to enhance their learning. In addition to the learning environment being supportive of asking questions and the student receiving answers in a constructive manner, how questions are asked is also important. It is likely an advantage if students learn how to ask questions effectively early on, rather than only learning this skill much later in their education, if at all.

As a teacher or supervisor, you can support your students by encouraging them to frame their questions in a way that reflects their current understanding. Rephrasing questions more thoughtfully can increase the likelihood of receiving meaningful feedback [16]. For instance, instead of the student asking, "*What treatment should we give this patient?*", you could guide and encourage the student to ask, "*I suspect (disease) and want to give (treatment). Should we give that treatment because of (reasons), or what are your thoughts?*"

Similarly, rather than asking, "What should we do in this scenario?", you can help the student rephrase their question as: "I'm unsure how to proceed when the patient's symptoms are more diffuse. Should we order these tests to broaden the diagnostics or would it be reasonable to try (treatment) and observe the outcome? Am I thinking along the right lines or how would you approach this?"

From my own experience when I was a medical student, I found that rephrasing my questions in this way led to more concrete feedback, a clearer understanding of my reasoning and guidance on where I was mistaken or how I could improve.

Structured Models in Clinical Training

A structured model can be an effective tool for organizing thoughts and supporting learning during clinical training. Given that medical students often have limited time in each specialty during their clinical rotations, it can be helpful for students to understand the models their clinical teachers or supervisors use to help optimize the learning interaction and structure the clinical approach.

One such model is SNAPPS [17], a mnemonic for summarize, narrow, analyze, probe, plan and select. This model promotes a presentation style that redirects, without

extending, the learning encounter by condensing factual reporting and encouraging the expression of clinical reasoning. The model works best when both the student and the supervisor are familiar with its structure. Today, many structured models are easily accessible online in Swedish, offering valuable resources for enhancing clinical learning.

Another structured model is the One-Minute Preceptor (OMP) model [18]. In a multicenter study, students rated it as a more efficient approach compared to traditional teaching methods [19]. This model is particularly effective in identifying students' learning needs, making it a valuable tool for enhancing clinical training and development of clinical reasoning skills.

Models like OMP and SNAPPS can help structure students' independent thinking during clinical practice, improve engagement with supervisors and enhance the overall clinical experience. If a supervisor is unfamiliar with these models, students who are aware of them can take the initiative to suggest incorporating such methods to support the teaching and learning process.

Practical Implementation of Strategies through a Scenario

The following scenario illustrates how the previously discussed themes can be applied in practice.

Usually, after a student presents a case to their supervisor in a structured manner, there is no established framework for how the dialogue or reasoning process should proceed. As a result, students are often unaware of models that could support or guide these follow-up discussions. Furthermore, there is typically no in-depth preparatory discussion between the student and the supervisor before the patient encounter regarding specific learning outcomes.

In this scenario, a student and a supervisor decide to apply a structured model, SNAPPS [17], during their next patient interaction. For the model to be effective, it is crucial that the supervisor follows its steps, allowing the student to actively engage with the case and articulate their reasoning before the supervisor shares their own perspective.

Prior to the encounter, the student uses self-regulated learning strategies, reflecting on an area for improvement, such as systematically examining the heart, and asks the supervisor to pay close attention during that part of the examination. In addition to reviewing relevant course material, the student also studies flashcards created by

previous students, which may support the recall of key information from similar past patient cases.

During the SNAPPS-based discussion [17], the student formulates questions by including their own suggestions for the correct answers. The supervisor responds with targeted feedback on the heart examination, highlighting both strengths and areas for improvement. Demonstrating a growth mindset [7], the student remains open to constructive feedback and actively seeks to learn by asking clarifying questions.

After the encounter, the student continues to apply self-regulated learning strategies by reflecting on what could be improved in future patient interactions and by setting both short- and long-term goals for development. Lessons learned from the case may then be integrated into a digital flashcard application for future use.

If appropriate, the student can save anonymized notes from the patient encounter to revisit later. These notes can be used for further reflection, such as identifying learning points, or shared with a peer for review. Peer discussions can help highlight missed details [14], alternative differential diagnoses, or reasoning behind why certain diagnoses were incorrect. Additionally, the students may reflect on whether any information was assumed to be obvious or left unexplained by the supervisor because it seemed self-evident.

Conclusion

In conclusion, improving learning outcomes in both academic and clinical settings requires structured strategies and supportive supervision. By using self-regulated learning theory as a guiding framework and building on the ideas of a growth mindset and the use of structured models, students are empowered to think independently and make the most of the limited time during clinical placements. These principles are likely transferable to disciplines beyond medicine.

Providing students with tools and models not only enhances their individual learning experiences, it is also likely to raise the overall quality of healthcare education. By embracing these strategies, students are better prepared to become competent, reflective and adaptable professionals, making them well-equipped for the challenges of clinical practice during their education and throughout their future careers. Lastly, as generative AI continues to evolve, it could offer even greater opportunities to enhance and personalize student learning in medical and healthcare education in the future.

References

1. Wang Y, Ji Y. How do they learn: types and characteristics of medical and healthcare student engagement in a simulation-based learning environment. *BMC Med Educ.* 2021;21(1):420.
2. Friedlander MJ, Andrews L, Armstrong EG, Aschenbrenner C, Kass JS, Ogden P, et al. What can medical education learn from the neurobiology of learning? *Acad Med.* 2011;86(4):415-20.
3. Mahan JD, Stein DS. Teaching adults-best practices that leverage the emerging understanding of the neurobiology of learning. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care.* 2014;44(6):141-9.
4. Peters M, ten Cate O. Bedside teaching in medical education: a literature review. *Perspectives on Medical Education.* 2014;3(2):76-88.
5. Pintrich P. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-regulation.* 2000.
6. Zheng B, Sun T. Self-Regulated Learning and Learning Outcomes in Undergraduate and Graduate Medical Education: A Meta-Analysis. *Eval Health Prof.* 2024;1632787241288849.
7. Dweck, CS. *Mindset: The new psychology of success.* Random house. 2006.
8. Luo Y, Xie M, Lian Z. Emotional Engagement and Student Satisfaction: A Study of Chinese College Students Based on a Nationally Representative Sample. *The Asia-Pacific Education Researcher.* 2019;28(4):283-92.
9. Bonwell, C.C., and J. A. Eison, "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom," ASHEERIC Higher Education Report No. 1, George Washington University, Washington, DC, 1991.
10. Prince MJ. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education.* 2004;93.
11. Lu M, Farhat JH, Beck Dallaghan GL. Enhanced Learning and Retention of Medical Knowledge Using the Mobile Flash card Application Anki. *Medical Science Educator.* 2021;31(6):1975-81.
12. Roediger HL, 3rd, Karpicke JD. The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice. *Perspect Psychol Sci.* 2006;1(3):181-210.
13. Sun M, Tsai S, Engle DL, Holmer S. Spaced Repetition Flashcards for Teaching Medical Students Psychiatry. *Med Sci Educ.* 2021;31(3):1125-31.
14. Mazur E. *Peer Instruction: A User's Manual:* Prentice Hall; 1997.
15. Hersch W. *Generative Artificial Intelligence: Implications for Biomedical and Health Professions Education* 2025.
16. van de Ridder JM, Stokking KM, McGaghie WC, ten Cate OT. What is feedback in clinical education? *Med Educ.* 2008;42(2):189-97.

17. Wolpaw TM, Wolpaw DR, Papp KK. SNAPPS: a learner-centered model for outpatient education. *Acad Med.* 2003;78(9):893-8.
18. Neher JO, Gordon KC, Meyer B, Stevens N. A five-step "microskills" model of clinical teaching. *J Am Board Fam Pract.* 1992;5(4):419-24.
19. Teherani A, O'Sullivan P, Aagaard EM, Morrison EH, Irby DM. Student perceptions of the one minute preceptor and traditional preceptor models. *Med Teach.* 2007 May;29(4):323-7. doi: 10.1080/01421590701287988. PMID: 17786745.

Lecture recital som multimodalt examinationsformat

Sara Wilén och Sven Kristersson

Inledning

Den här texten har två delar. Först belyser vi lecture recital (LR) som begrepp, konstnärliga lärandeprocesser och hur vi arbetar med LR som muntligt examinationsformat vid Musikhögskolan i Malmö idag. För att ge läsaren en fördjupad inblick i hur lärandeprocesser inom konstnärlig forskning i musik kan se ut följer sedan en beskrivning av det pågående svensk-brasilianska postdocprojektet *Compartia*, där fyra musiker och forskare tillsammans utvecklar en metod för peer supervision i arbetet med sina lecture recitals under 2023-2024.

I fokus för texten står frågeställningen:

Hur kan lecture recital som multimodalt examinationsformat stimulera och kommunicera musikaliska lärandeprocesser?

Vår förhoppning är att kapitlet kan inspirera fler högskolelärare till att pröva muntliga multimodala format och peer supervision processer i undervisnings- och examinationssammanhang.

Lecture recital – historisk bakgrund

Att vara musiker på professionell nivå ställer höga krav på utövaren. Att skapa, instudera, analysera, gestalta och improvisera musik innebär ett livslångt lärande i att utveckla, utforska och förfina tekniska och konstnärliga kunskaper, färdigheter och förmågor. Ändå är det historiskt sett ovanligt att sångare och musiker förmedlat kunskaps- eller forskningsresultat kopplade till de egna tekniska och konstnärliga lärandeprocesserna till en större publik.¹

¹ Ett undantag är tekniskmusikaliska läroböcker i musik. För tidiga exempel, se exempelvis Caccini (1602), Damoureaux (1997), Garcia (i Potter, 1998) Tosi (1743/2008) och Quantz (1752).

Att upplysa en publik om aspekter av de musikaliska verk som framförs på konsert är däremot en tradition med djupa rötter. Bracic (2021) framhåller hur Johann Nikolaous Forkel, rektor i Göttingen år 1779 började hålla föreläsningar, eller *lecture recitals* (s. 8), för publiken under universitetets orkesterkonserter, med fokus på bland annat musikens retoriska drag och struktur. Under 1800-talet började lecture recitals förekomma i Storbritannien, Frankrike, Ryssland och USA² (ibid). Hundra år senare reste violinisten Sven Kjellström runt i Sverige med sin stråkkvartett och höll föredrag om deras konsertrepertoar (Sundkvist, 1978). Denna folkbildargärning följdes upp av bl.a. konsertsångerskan Dorothy Irving, som förde ut klassisk musik till bl a fackföreningsmöten och skolklasser runtom i Sverige i Rikskonserters regi. Irving skrev även läroböcker om att möta en konsertpublik genom musikkommunikation (Irving, 1977; 1987) vilka återkommande använts som kurslitteratur på svenska musikhögskolor.

Även om *musik* och publikens estetiska upplevelser stått i centrum för såväl konsertpresentationer som musikvetenskap och musikkritik, så har *musikerns* perspektiv förekommit jämförelsevis sparsamt i offentligheten. Musikmarknadens fokus är, nu som tidigare, främst musikerns musikalisk-estetiska resultat som produkt.

Fram till ungefär 2010 slutexaminerades studenter inom högre musikerutbildning genom gestaltande musikalisk praktik inom ramen för huvudämnet: det musikaliska resultatet i form av klingande framträdande eller notpartitur. I samband med Bolognaprocessen förändrades detta. Alla svenska högre musikerutbildningar har numera ett uppdelat examinationsförfarande inom examensarbetet, där studenterna redovisar dels genom gestaltande musikalisk praktik, dels genom att självständigt undersöka musikaliska processer eller andra, till den egna musikaliska praktiken närliggande områden. Vid Musikhögskolan i Malmö värderas den *klingande* delen som 75% av examensarbetet, och den *reflekterande* delen som 25%. Centralt i bedömningen för de båda delarna är bedömningskriterier kopplade till utbildningens konstnärliga grund. Studentens konstnärliga utveckling, praktik och subjektiva perspektiv står i fokus för lärandet.

I och med akademiseringen av de konstnärliga utbildningarna har det blivit nödvändigt för musikerstudenter, lärare och forskare att finna nya sätt att undersöka, analysera och

² I USA började pianisten Emma Maria McFarren turnéerna med sin lecture recital *Mornings at the piano* år 1862.

redogöra för sina musikskapande och/eller tolkande processer. Att synliggöra dessa sammanflätade kunskapsformer ställer nya krav både på institutioner och studenter.

Musikhögskolan i Malmö (MHM) började 2020 erbjuda studenter på musikerutbildningen lecture recitals (LR) som muntligt examinationsformat vid sidan av text, inom ramen för ett utvecklingsarbete lett av författarna. Även på doktorandnivå vid MHM används formatet sedan ett par år, bland annat under etappseminarier. 2023 inleddes det konstnärliga forskningsprojektet *Compartia, Composing musicians developing traditions*, med fokus på peer supervised LR som metod, mellan MHM och UFRJ, det federala universitetet i Rio de Janeiro, under ledning av Sven Kristersson.

Konstnärliga kunskapsprocesser och forskningsmetoder

Inom musikerutbildningar är musicerande och/eller komposition de dominerande undervisnings- och lärandeformerna. Musicerande kan beskrivas som mångfacetterade och komplexa kommunikativa processer. Musikern står i dialog med det egna instrumentet, det musikteoretiskt och tekniskt avancerade musikaliska materialet, lyssnarna och eventuella medmusiker eller andra scenaktörer. Musikern analyserar direkt vad som händer i den musikaliska samspelssituationen och svarar klingande genom sitt instrument. Upplevelserna leder till direkt reflektion och provisorisk teoribildning, som återkopplas i stunden genom *reflektion i handling*, en artikulation av musikerns konstnärliga och tekniska respons (efter Schön, 1983/2003; Slessor et al, u.å.). Att reflektera över och analysera samma upplevelser, eller erfarenheter i efterhand, ofta med stöd i en dokumentation, ger distans, vilket kan benämnas *att reflektera över handling*, (Andersson & Jepson Wigg 2018; Schön, 1983/2003; Slessor et al, u.å.).

För en musiker utgör det kommunikativa och reflekterande samspelet med det musikaliska materialet, instrumentet och medmusikerna premisen för de musikaliska kunskapsprocesserna. Det musikaliska uttrycket i samspelssekunden är en kunskapsartikulation genom konstnärliga handlingar, baserade på analys och reflektion av tidigare upplevelser, som gett nya perspektiv och intentioner (Kolb, 1984). Detta kan ses som exempel på transformativt lärande i en form av aktionsforskning (Andersson & Jepson Wigg, 2018).

Under de senaste 15 åren har metoder från konstnärlig forskning kommit att implementeras alltmer inom högre musikutbildning. Eftersom musikern befinner sig inom sin egen, pågående konstnärliga praktik där teori och praktik är tätt sammanvävda genom handling kan praktiken studeras som både källa och/eller metod i konstnärlig

forskning. Det handlar ofta om att utifrån ett subjektivt, situerat perspektiv, *genom* det egna gestaltungsarbetet – skapande av ny musik eller tolkning av andras verk, i kombination med olika reflektions- och analysmetoder – komma fram till, och presentera kunskap på det komplexa kunskapsområde som kallas förkroppsligad kunskap, handlingskunskap, (Molander, 1996), eller personlig kunskap (Polanyi, 2013).

... It concerns research that does not assume the separation of subject and object, and does not observe a distance between the researcher and the practice of art. /.../ Research in the arts hence seeks to articulate some of this embodied knowledge throughout the creative process and in the art object.

(Borgdorff, 2012, s. 38).

Både praktikens processer och produkter kan ses som resultat, beroende på projektets design (Wilén, 2019). Konstnärlig forskning i musik fokuserar ofta på intuitiva, icke lingvistiska kunskapsformer (Zaddach, 2023) med kvalitativt inspirerade metoder som autoetnografi. Multimediaformat är mycket vanliga då textformatet ofta anses begränsande i förmedlingen av den musikaliska praktikens kvaliteter. Hannula et al (2005) framhåller hur en etisk hållning kan utvecklas när den konstnärliga forskaren situerar den egna praktiken och kritiskt reflekterar över den, med hjälp av att kombinera flera för projektet relevanta metoder. Att låta de egna erfarenheterna utgöra empiri kan benämnas introspektiv reflektion (Andersson & Jepson Wigg, 2018, s. 38). Detta problematiserar kunskapssynen inom traditionell epistemologi rotad i upplysningens idéer om det rationella tänkandet (Hannula, 2005, s. 219) och kan bidra till epistemologisk pluralism (ibid).

Lecture recital som examinationsformat vid MHM

Sedan 2020 genomförs cirka 20% av de reflekterande delarna som lecture recitals vid MHM. En lecture recital är en omkring 60 minuter lång talad presentation, inklusive musik. Den kan framföras live inför publik eller vara förinspelad. Studenten väljer själv om manuset skrivs ut i detalj eller i form av stödord och ordnar innehållsdelarna i relation till den dramaturgi hen valt för själva presentationen, med avseende på musikmomenten och vald projektdesign.

En kvalitativ analys av teman i 29 genomförda lecture recitals på musikerprogrammet vid Musikhögskolan i Malmö mellan 2020 och 2024 visar att studenternas ämnesval domineras av tre huvudteman:

1. 1 Den egna konstnärliga/musikaliska identiteten och dess estetiska/kulturella kontext
2. 2 Metoder för musikalisk instudering, interpretation eller teknikutveckling
3. 3 Konstnärliga kompositions- och arrangeringsprocesser

Studenter inom en rad instrument och inriktningar har valt formatet:

Klassisk/opera	Jazz	Kyrkomusik
Sång	Sång	Inriktning kör
Komposition	Komposition	
Gitarr		
Viola		
Trumpet		
Fagott		
Piano	Piano	Inriktning orgel

En student kan välja lecture recital av många skäl. Studenten kan uppleva att formatet ger större möjligheter för att visuellt, musikaliskt och uttrycksmässigt forma den reflekterande delen av examensarbetet enligt ett eget konstnärligt format och koncept. En annan orsak kan vara att studenten inte är bekväm med att skriva en uppsats och hellre vill arbeta i ett muntligt format.

De innehållsdelar studenten förväntas ha med i sin presentation liknar en traditionell IMRaD modell.³ Däremot kan delarna tolkas och gestaltas på olika sätt, beroende på projektets design. Eftersom undersökningen tar sin utgångspunkt i den egna konstnärliga praktiken, behöver bakgrundsdelen ofta fokusera både studentens egen och ämnesområdets bakgrund i form av kontextualisering där studenten presenterar exempel på likheter och skillnader i relation till andra musikaliska praktiker på området. Studenterna genomför ofta sina undersökningar med hjälp av kvalitativa och autoetnografiska metoder i form av loggbok, musikalisk analys av inspelningar och/eller

³ Förkortning av Introduction, Method, Result and Discussion.

partitur eller intervjuer. Om studenten gör ett projekt som handlar om en konstnärlig process, som en instudering av en operaroll, en kompositionsprocess eller skapande av ett nytt konsertkoncept, så har hen troligen flera parallella metodspår och processbeskrivningar som blir viktiga att tydliggöra:

- konstnärliga metoder (det konkreta arbetet med musiken och det konstnärliga arbetet/framträdandet)
- kvalitativa metoder som studenten använt för process/empiridokumentation och analyser

Framför allt resultatdelen i en presentation kan läggas upp genom olika former av ”dramaturgi”. Här är några exempel, som kan kombineras:⁴

- **Kronologi** – studenten presenterar en konstnärlig arbetsprocess, såsom instuderings- eller kompositionsprocess ”från ax till limpa”.
- **Tematik** – studenten delar in sin presentation utifrån olika teman som undersökts genom analys av kvalitativa data och/eller konstnärlig dokumentation.
- **Orsak och verkan** – studenten presenterar och jämför resultat från olika laborationer, som metoder för teknikövning, improvisation eller instudering.

I en lecture recital är diskussionsdelen viktig. Där ska studenten besvara sina forskningsfrågor och låta resultatet gå i dialog med valda källor som presenterats.

Lecture recitalmaterialet behöver förexamineras före presentationstillfället. Detta beror på att presentationen, i likhet med examenskonserterna, genomförs live för publik och videodokumenteras. Examinationsprocessen påbörjas cirka 3 veckor före LR-tillfället, i form av en dialog mellan examinator och student, allra senast fram till fyra arbetsdagar före LR. På så sätt ska studenten få tid till att förbereda sin presentation utifrån den uppdaterade versionen av materialet.

Musikerstudenter är från sina instrumentstudier vana att fokusera främst på analys av konstnärliga färdighetsmål inför framförandesammanhang där deras klingande musikaliska prestationer bedöms utifrån en rad kontextuella kvalitetskriterier. I den reflekterande delen utmanas studenterna att göra andra lärandeerfarenheter, genom att artikulera, kontextualisera, dokumentera, analysera, och kommunicera egna resultat och perspektiv på sin musikaliska praktik i dialog med åhörare.

⁴ Ur Lecture recital guide, ej publicerat undervisningsmaterial, Sara Wilén, 2024.

Presentationssituationen, där musikerstudenten skall klargöra olika aspekter av de egna lärande- skapande- och interpretationsprocesserna kan ofta upplevas som ny och främmande, trots att de flesta musikerstudenter framträtt för publik genom att spela och sjunga. En multimodal (Apelmo, Tedenljung & Lundkvist, 2018) examinationssituation med varvade moment av musikalisk gestaltning och muntlig/bild presentation för en publik kan konkretisera för studenterna hur de på ett mångfacetterat sätt i kan engagera sig i lärande innehåll genom att arbeta med att självständigt omsätta lärandemål genom medierande aktiviteter⁵ (Ljungqvist i Esaiasson, 2022).⁶

Muntlig eller skriftlig examination? Att stimulera studenters lärandeprocesser

Digitalt producerad text är sedan länge det dominerande examinationsformatet inom högre utbildning i Sverige. Daichendt (2012) framhåller skrivandet som ett centralt redskap även för konstnärliga forskare för att artikulera och tydliggöra perspektiv på konstnärliga kunskapsprocesser: ”Clear writing is a sign of clear thinking” (s. 65). Men den snabba utvecklingen av generativ AI innebär att text blir alltmer komplext att bedöma och examinera ur rättssäkerhetssynpunkt, särskilt inom ramen för kurser där studenter förväntas arbeta självständigt och leverera digitalt producerade uppgifter.

Kanske kommer digital textproduktion som examinationsformat att bli mindre dominerande inom de närmaste åren. Under 2024 upptäcktes över hundra fall av fusk med hjälp av AI vid svenska universitet (Lindholm, 2024; Mourad, 2024) vilket har lett till ett ökat antal salstentor (Hamdan, 2024). Frågan om AIs roll i högre lärande har större implikationer än så. Det handlar om akademisk transparens, hållbarhet och kvalitet i lärande- och examinationsprocesser. I takt med att AI integreras i allt fler mjukvaror som exempelvis ordbehandlingsprogram blir det allt svårare för användaren att själv aktivt identifiera när AI faktiskt används i skrivandet. En enkel googling resulterar idag i AI-genererade sammanställningar av information utifrån en rad källor som översta sökresultat på den egna skärmen. För den som arbetar med skrivande och

⁵ En av studenterna mycket uppskattad aspekt av design och genomförande av LR är de många intermediala estetiska och självständiga val de gör i arbetet med att designa och utvärdera sin presentation live och digitaliserat, visuellt, audiellt, och inte minst retoriskt.

⁶ Utifrån Laurillards (2012) sex aktivitetskategorier såsom kunskapstillägnande, undersökning, diskussion, övning, produktion och samarbete.

informationssökning digitalt är det idag mycket svårt att säkra det egna blickfånget och de egna lärandeprocesserna från AI-genererad information.

Nya behov av muntliga examinationsformer inom högre lärande har därför, av goda skäl växt snabbt under de senaste åren. Att designa examinationsstrategier som harmonierar med lärandemålen är en utmaning (Akimov & Malin, 2020). Enligt Biggs & Tang (2007) kommer studenter alltid försöka gissa vad de behöver lära sig för att klara en bedömd uppgift, och göra vad de tror kommer möta kraven i första hand, snarare än att lära sig allt det en kurs erbjuder. Om lärare genom examinationsprocessen inte kan avgöra hur en digital text är producerad, ökar riskerna för både rättsosäker examination och uteblivna lärandeprocesser. Flera svenska universitet framhåller idag muntlig examination som examinationsstrategi (Högskolan i Dalarna, u.å.; Jonas Linderöth⁷, 2023; Karlstad Universitet, u.å.; KTH, u.å.; Linnéuniversitetet, u.å.; Mittuniversitetet, u.å.). Lecture recital som forum har även mycket god potential till att sprida kunskap om forskning och utveckling inom såväl musik som andra ämnesområden genom tredje uppgiften/samverkan (Biggs & Tang, 2007; Bracic, 2021; Elmgren, 2016).

Elmgren & Henriksson framhåller (2016) skapandet av aktiva undervisningssituationer, där studenten ställs inför situationer och kontexter där de behöver använda sina kunskaper aktivt för att lösa uppgifter. Djupinriktade strategier uppmuntras när studenter gör nya lärandeupplevelser och stämmer av dessa mot den egna verklighetsbilden, och därigenom modifierar sin syn på verkligheten (ibid). Vi menar att lecture recital i flera avseenden erbjuder studenter i utbildningar på såväl konstnärlig som vetenskaplig grund ett mer mångfacetterat format än text. Studenterna får möjlighet till en större multimodal (Apelmo, Tedenljung & Lundkvist, 2018, s. 48) kommunikationsrepertoar i examinationsmomentet. De kan artikulera, presentera och gestalta examensarbetets alla lärandemål, genom att mediera en självständigt vald och utformad kombination av konstnärlig, funktionell och deklarativ kunskap genom tal, skrift och gestaltning i en rad sammanlänkade dramaturgier (Biggs & Tang, 2007; Daichendt, 2007; Egidius, 2000; Elmgren & Henriksson 2016; Thygesen, 2023).

Ett transformativt lärande bygger på utbyte genom social interaktion, där kritisk reflektion sker både i inre och yttre processer, i dialog med andras värderingar och återkoppling (Andersson & Jepson Wigg, 2018). När de egna tankarna reflekteras genom andras respons går det att få syn på strukturer som hindrar tanke och handling”

⁷ Professor i pedagogik vid Göteborgs universitet.

(ibid, s. 37) som kan leda till att förändra de egna handlingarna. Arbetet med lecture recitals kan ses som en rad sammanlänkade (entangled) aktivitetssammanhang där studenterna i arbetets olika faser utvecklar kunskaper, förståelse, färdigheter, förmågor och förhållningssätt. Att kombinera lecture recitals med peer supervision skapar rum och ramar för studenter som aktiva subjekt i multimodal kommunikation och kollegial reflektion i och över handling (Andersson & Jepson Wigg, 2018).

Lecture recital som multimodalt examinationsformat (del 2)



Paulo Sá, Bartholomeu Wiese, Marcus Ferrer, Sven Kristersson Foto: Nadejda Costa

Föreläsningsskonserter och kollegial handledning i slutfasen av fyra svensk-brasilianska postdocproject

Förutsättningar: långvarigt musikaliskt utbyte med Brasilien

Under många år har Musikhögskolan i Malmö bedrivit konstnärligt och pedagogiskt utbyte med musikavdelningen på UFRJ, det federala universitetet i Rio de Janeiro. Det resulterade redan 2003 i en CD-skiva, *Chamber Samba* där deltagarna i utbytet tillsammans framförde kompositioner av gruppmedlemmarna. Under åren 2016-2021 bedrevs utbytet med stöd av projektet Linnæus Palme, och åtskilliga lärare och studenter från de båda lärosätena deltog under denna period. Numera har Musikhögskolan i Malmö ett särskilt utbytesavtal med UFRJ.

Komposition, arrangering och spelteknisk utveckling

2023 inleddes ett konstnärligt forskningsprojekt på postdocnivå, som nu är i sin slutfas. I detta ingår, utöver mig, tre musiker som också är forskarutbildade, och som samtliga undervisar vid UFRJ. Paulo Sá är professor i mandolin och har doktorerat på likheter och skillnader mellan brasiliansk och italiensk mandolintradition (2005). I sitt postdocarbete vidareutvecklar han detta arbete i egna kompositioner utifrån tankar kring musikalisk hybriditet. Bartholomeu Wiese är professor i gitarr och behandlade i sin avhandling (2013) den i gitarrtraditionen förbisedda användningen av högerhandens lillfinger. För icke-gitarrister kan detta ämne framstå som perifert – eller rentav komiskt! – men när man tänker efter inser man att det är rätt underligt att gitarrister inte använder högerhandens lillfinger när pianister gör det. Den tredje brasilianske deltagaren, universitetslektor Marcus Ferrer, doktorerade på den säregna gitarrtypen *viola caipira*, vilken finns i många varianter, och som i regel förknippas med brasiliansk landsbygd (2010). I hans postdocarbete har han vidareutvecklat sina tankar kring strategier för att komponera för *viola caipira*, och det ingår också en konsert för gitarr och stråkorkester (alternativt choroensemble), komponerad för kollegan Bartholomeu Wiese. I denna konsert finns speltekniska inslag där solisten särskilt använder högerhandens lillfinger.

Mina kollegor har alltså i sina postdocarbeten valt att utveckla tematiken i sina doktorandarbeten, men nu med koncentration på att själva komponera för sina instrument med användande av de speltekniker de doktorerat på.

I min del av projektet har jag utforskat vad som händer med mina sångtonsättningar när jag använder europeiska traditioner, inklusive kontrapunkt, i kombination med den brasilianska musikformen *choro*, som alla medverkande i projektet ägnar sig åt. Min projektdel har arbetsnamnet *Sånger om sång*, eftersom de texter jag valt att tonsätta och arrangera ofta har sång i vid bemärkelse som ämne. Flera av sångerna är komponerade till dikter av Hjalmar Gullberg, som jag under flera år ägnat ett särskilt studium.

Alla fyra komponerar vi alltså musik för våra respektive instrument, och ibland för vår gemensamma instrumentkombination eller delar av denna. Detta innebär ibland arrangering för instrument som inte är våra egna. I flera av projekten är även instrumentell spelteknik central. COMPARTIA syftar därför på COMposição (COMposing) ARranjo (Arrangement) och Técnica, (Technique). Den avslutande leden IA gör att ordet compartia på portugisiska och spanska för tankarna till att man delar med sig. På engelska blir den fullständiga projekttiteln: COMPARTIA – *Composing musicians developing musical traditions*.

För mina inspelningar i Rio de Janeiro har vår postdoc-kvartett kompletterats. Den konsert och de inspelningar med mina sånger som gjordes i där möjliggjordes av två mycket skickliga och positiva musikerstudenter vid UFRJ: oboisten Queren Oliveira och slagverkaren Wesley Lucas. De gjorde ett synnerligen professionellt arbete, och bidrog med entusiasm och värdefulla musikaliska synpunkter. Här kan man lyssna till några av sångerna, som alltså är de musikaliska resultaten av min del av arbetet: <https://svenkristersson.se/compartia>



Queren Oliveira, oboe



Wesley Lucas, slagverk Foto:Nadejda Costa

Föreläsningskonsert – *Lecture recital* som redovisningsform

Vi tyckte alla att detta projekt erbjöd ett intressant tillfälle att prova ett nytt redovisningsformat, *föreläsningskonsert* eller *lecture recital*. Jag kommer fortsättningsvis att använda de båda begreppen som synonyma. Sara Wilén har tidigare i vår gemensamma artikel beskrivit detta redovisningsformat och hur den fungerar på kandidat- och mastersnivå. Jag har assisterat henne i utvecklingen av denna metodik vid musikhögskolan i Malmö.

Att nu arbeta med föreläsningskonserter med disputerade musiker vid UFRJ i Rio de Janeiro innebär både att vi provar formatet på forskarnivå samtidigt som denna nivå introduceras i institutionernas långvariga kunskapsutbyte mellan två världsdelar. Våra tre postdocprojekt skall alltså redovisas och dokumenteras genom en serie föreläsningskonserter, bestående av musikaliska framträdanden kombinerade med muntlig reflektion och problematisering, stödd av powerpointpresentation. Det är, som Sara Wilén påpekat i sin del av denna artikel, högst relevant för musikintresserade att ta del av en musikalisk undersökning genom att *höra* och *se* resultat, diskussioner och slutsatser snarare än att endast läsa om dem. Formatet ger alltså helt andra möjligheter än skriftlig framställning att artikulera och synliggöra de sammanflätade kunskapsformer som är aktuella i projektet. En kortfattad epistemologisk översikt finns i Kristersson 2010 (s. 273).

Formatets problem

Som Sara Wilén också påpekar är det lätt att förledas att tro att det skulle var enklare och mer tidsbesparande att göra en föreläsningskonsert om sin konstnärliga, undersökande process istället för att skriva om den. Så är inte fallet. Om man på ett koncist och tydligt sätt muntligen och genom ett musikaliska framträdande skall redogöra för syfte, metod, process, resultat och slutsatser är kraven i själva verket helt annorlunda och delvis högre. Visserligen kan personer som är vana vid att uppträda på en scen ha fördel av detta framför kameran, men det är en sak att spela trombon eller blockflöjt inför en publik, en helt annan att göra en begriplig forskningsredovisning och att texten håller som referensmaterial för efterkommande forskare.

Andra svårigheter rör tekniken. Redovisningsformen förutsätter att man har bra teknisk utrustning, och att studenter, forskare och handledare kan hantera denna. Det behövs samtidigt tillgång till professionella tekniker som kan rycka in om det uppstår särskilt

svåra tekniska problem. I och med att formatet är nytt är sådan teknisk uppbackning inför och vid inspelningstillfället inte någon självklar del av de inarbetade rutiner som brukar finnas vid en musikhögskola. Inte heller är det självklart att det finns resurser för att editera och bearbeta det inspelade ljud- och videomaterialet, något som kräver särskild kompetens som långtifrån alla studenter och lärare besitter. I vårt postdocprojekt har dessa utmaningar också gett sig tillkänna.

Formen föreläsningsskonsert har länge använts internationellt som musikalisk redovisningsform, även på doktorsnivå. Så tidigt som 1971 gjordes en sådan, men då fanns ingen video och inget internet, så den dokumentation som återstår är en avhandling, men tyvärr ingen inspelning (Bullock, 1971).

Att formatet inte slagit igenom på bredare front kan ha att göra med de ovan skisserade utmaningarna med rutiner, resurser och ansvarsfördelning. Detta blir tydligt när man på internet letar efter avhandlingar och kombinerar det med sökorden "lecture recital". I en del länder finns en tradition av att man kan ta en rent konstnärlig doktorsexamen, att man på det musikaliska området helt enkelt gör en konsert, kanske kommenterad sådan, för att disputerar. Detta är inte så intressant för oss, eftersom vi menar att det är den konstnärliga processen, resultaten och slutsatserna som vetenskapligt måste synliggöras och artikuleras.

Ibland försvåras tillgängligheten av att de talade inslagen inte finns översatta till andra språk, exempelvis engelska – som dock är långtifrån det moderna latin som detta språk ibland utnämns till. Ibland träffar man på videor på Youtube som synliggör bristen på ljud- och videoteknisk kompetens och rutiner. Vid en publicerad disputation i USA, som rör undersökningar av romantisk pianomusik och som är dokumenterad som lecture recital, visar de första fem minuterna mer eller mindre förvåningsfulla personer som gör irrelevanta entréer och sortier i utkanten av bilden. När sedan pianisten muntligen presenterar sitt – egentligen intressanta! – projekt är inspelningskvaliteten tyvärr så dålig att det knappt går att höra vilket språk hon talar, än mindre vad hon säger. Också pianoljudet är undermåligt, och gör inte rättvisa åt pianistens interpretation. Här har man inte förstått att den tekniska uppkopplingen måste fungera *både* för publiken i rummet och för den som vill ta del av föreläsningsskonserten efteråt.

Peer supervision – kollegial handledning

I Compartia har vi inte bara velat pröva och utveckla formatet föreläsningsskonsert. Under projektets gång utbytte vi under våra musikaliska repetitioner synpunkter på

vanligt professionellt sätt. Detta utvidgades spontant till att också gälla den vetenskapliga framställningen. Istället för att arbeta var och en för sig och publicera våra studier separat, fick vi nu idén att samverka i *både* de konstnärliga och vetenskapliga delarna av projektet. Snart förstod vi att vi sysslade med något som kunde kallas *peer supervision*, *kollegial handledning*. Formen har även kallats *handledning mellan jämlikar*. Det finns viss litteratur på området, som dock i regel inte handlar om musiker som forskar tillsammans. Vad jag kan se behandlar den mesta svenskspråkiga litteraturen olika typer av lärarsamverkan (Langelotz, 2014) eller olika typer av arbete i grupp på arbetsplatser mera generellt (Näslund et al., 2010). Internationellt finns exempelvis en instruktionsbok och hemsida som drivs av KimOliver Tietze (2025), som klargörande benar upp terminologi och definitioner och gör reklam för sitt arbete med arbetsplatser och organisationer. På det pedagogiska området har man arbetat med kollegial handledning när det gällt att förbättra undervisningen på högskolenivå, exempelvis Norge (Esterhazy et al., 2021). Detta är relevant för denna artikels sammanhang med avseende på examination, men knappast i första hand för Compartias vidkommande, eftersom det i vårt fall handlat om att samverka när det gällt att komponera, musicera och dokumentera, inte om att undervisa.

Den framställning jag funnit som verkar mest relevant för vår grups självförståelse är artikeln *Staying Alive in Our Group – A Group's Experience in Peer Supervision* där en grupp musikterapeuter (Theresa Millard, Susan Summers et al, 1999) diskuterar sitt sätt att samverka. I artikeln beskrivs exempelvis hur gruppen möts en gång i kvartalet, att alla i gruppen är aktiva, att alla beslut tas i konsensus och att känsliga diskussioner inte sprids utanför gruppen. Det är också uppenbart att gruppen fungerar som ett viktigt mentalt stöd för gruppdeltagarna, till viss del eftersom deras praktik innefattar psykologiskt och etiskt känsligt material. De senare aspekterna av samarbetet framstår kanske inte som lika relevanta för vår del – vi i gruppen känner varandra väl och har valt varandra. Men framförallt diskuterar vi i regel frågor som rör konkreta musikaliska problem eller vetenskapliga ämnen som exempelvis hur vi synliggör vår process i videodokumentationen.

När det gäller fördelningen av handledningsarbetet i vår grupp har min roll i hög grad gått ut på att bidra med att tydliggöra föreläsningskonserten som format och att orientera mina brasilianska kolleger om hur detta kan användas, också för att på sikt kunna använda formatet på kandidat- och masternivå på deras institution på UFRJ. Här har jag i regel arbetat med kollegorna en och en. I gengäld har de framförallt handlett och haft synpunkter på mitt konstnärliga arbete, oftast under

repetitionsarbetet. Den musik jag komponerar, oftast sånger, präglas nämligen i hög grad av brasiliansk musik (se tidigare referens till hemsidan www.svenkristersson.se). Eftersom mina kolleger naturligen är mer insatta i denna tradition än jag, har jag dragit stor nytta av deras kunskande på området. Deras handledning av mig har alltså främst varit inriktad på komponerande och musicerande, medan min av dem istället gällt forskningsmetodik och -redovisning. Så entydig och enkel är processen naturligtvis inte i praktiken. Mina kollegor är väl bevandrade i vetenskaplig metodik och jag har ju egna uppfattningar om brasiliansk musik. Vi har dessutom en vid referensram eller snarare djup resonansbotten gemensam: västerländsk konstmusik från Orlando di Lasso till nutid.

En kommande kommunikationsmöjlighet: LOLA

När det gäller det reflekterande och dokumenterande arbetet har vi flera gånger träffats personligen i Malmö och Rio de Janeiro, både för att repetera musikaliskt och för att arbeta med föreläsningskonserterna. Vi har också kommunicerat muntligt via Google, WhatsApp och Skype, och har e-postat texter och videor till varandra.

Ursprungligen hade vi dock förhoppningar om ett annat sätt att kommunicera musikaliskt. Tekniken kallas *Low latency* och förkortas LOLA, en teknik som redan är på väg att förändra internationellt musicerande i grunden. Musiker kan med hjälp av denna nu spela och sjunga tillsammans via internet, utan den fördröjning som tidigare gjort avancerad musikalisk kommunikation i nuet omöjlig (Davies, 2015). Vid Musikhögskolan i Malmö leder Sara Wilén ett internationellt projekt där samarbete håller på att etableras mellan institutioner som haft möjlighet att etablera denna teknik.

Det visade sig dock att universitetet i Rio inte hade de ekonomiska resurser som krävdes för att installera LOLA, så denna idé fick överges. Tekniken – som ännu får sägas vara i sin linda – bör dock kunna få mycket positiva konsekvenser både konstnärligt, pedagogiskt och forskningsmässigt. För *peer supervision* kan man tänka sig att laborera med LOLA i projekt där denna teknik blir både en del av att utveckla ny forskningsmetodik mera generellt, men också mera specifikt när det gäller redovisning av forskningsresultat i form av *lecture recitals*. Exakt hur detta kommer att se ut kanske Sara Wiléns ovannämnda projekt kommer att ge svar på.

Val av språk i forskningsredovisningen

Vi befinner oss alltså nu (våren 2025) i slutfasen av arbetet, och vi har börjat spela in våra föreläsningsskonserter. Ett dilemma som direkt berör redovisningsformen gäller språkfrågan. Vi har genomgående kommunicerat på portugisiska, men avsåg ursprungligen att använda engelska i vår redovisande föreläsningsskoncert, eftersom vi ville att de nya rönen från våra postdocprojekt skulle få "internationell" spridning. Det finns ju en uppfattning att engelska är vår tids latin. Så är det också – för en del av världen. För brasilianare är engelska dock inget givet förstahandsval, eftersom portugisiska är världens femte eller sjätte största språk och spanska det näst största, efter mandarin (Brandão Jönsson, 2020). Många forskare ur olika discipliner läser och förstår både spanska och portugisiska, och talrika vetenskapliga konferenser hålls på dessa språk gemensamt, som exempelvis den stora barnkörkongressen Um Novo Olhar (2021).

Kanske grundas den svenska synen på engelskans internationella företrädare i att Sverige är så starkt präglad av engelskspråkig kultur. I dagarna (maj 2025) kan dock synen på exempelvis USA som kulturell norm vara på väg att förändras. Många människor i Brasilien har dessutom en traditionellt annan syn på Förenta Staterna än vi. Åtskilliga brasilianare har stormaktens många övergrepp i Latinamerika i tydligt minne. Detta avspeglas också i president Lula da Silvas och BRICS-ländernas (av vilka Ryssland är ett) nya allians. Politiska förändringar som dessa hade kunnat påverka och kanske lägga sordin på vår postdocgemenskap, men hittills har detta inte skett.

Sammantaget har vi emellertid kommit att ändra inställning när det gäller engelskan som redovisningsspråk. Marcus Ferrers lecture recital, som är den enda som är helt klar, spelades visserligen in i Malmö på engelska. Men både Bartholomeu Wiese och Paulo Sá har färdigställt manus på portugisiska, och vill spela in sina dokumentationer på detta språk. Dessa föreläsningsskonserter skall nu översättas och få textremsa på engelska – och kanske även på svenska. Detta ligger i redovisningsformatets fördelar – om vi nu valt video där textremsa är en möjlighet, varför då inte använda denna och låta forskarna i sin muntliga framställning använda sina modersmål?

Själv gjorde jag en lecture recital på portugisiska i Rio de Janeiro, men inspelningsteknik och institutionsrutiner fungerade inte – se mina tidigare varningsflaggor för olika fallgropar – så min redovisning kommer att behöva göras om. Kanske skall jag göra den på svenska i Sverige, med valbara textremsor på såväl engelska som portugisiska?

Slutlig dokumentation

När alla föreläsningsskonserter är inspelade – vilket förhoppningsvis skall vara klart under våren 2025 – skall de för det första dokumenteras i de system för forskningsredovisning och dokumentation som finns vid våra lärosäten. För Lunds universitet gäller LUCRIS, som numera har resurser för att lagra visuellt och musikaliskt material. För det andra skall vi lägga alla föreläsningsskonserter på en egen hemsida, under utarbetande av Márcia Carnaval, som är knuten till gruppen och som doktorerat i grafisk design. Hon också har skapat den logotyp som inledde min del av detta kapitel. Márcia Carnaval är inte musiker, men har kommit att bli viktig som vetenskaplig rådgivare på ett mera generellt plan, en roll som vuxit fram efterhand som projektet fortskridit. Man kan tänka sig att den sådan samtalspartner, kanske hämtad från annan disciplin än den aktuella undersökningens, skulle kunna prövas i andra arbeten än vårt? Detta har kanske redan gjorts? Hennes insats har bidragit till förtydliganden både vad gäller syfte och frågeställningar, liksom de individuella föreläsningsskonserternas uppläggning.



Márcia Carnaval, grafisk designer och vetenskaplig rådgivare. Foto: Nadejda Costa

Det är vår förhoppning att våra projektredovisningar sammantagna inte bara skall tydliggöra de specialiserade studieområden de behandlar, utan också bidrar till att belysa mera generella aspekter av det konstnärliga kunskapsområdet. På så vis kan detta gemensamma projekt kanske bidra till att både klargöra och ytterligare problematisera

kunskapsformer som ännu inte är helt etablerade inom akademien, som vi tidigare hänvisade till (Kristersson, 2010, s. 273).

Preliminär utvärdering

Vad vi hittills kunnat se av projektet har det varit förhållandevis lyckosamt.

Vi har dragit några preliminära slutsatser:

1. **De konstnärliga resultaten**, bestående av kompositioner och konserter, är tillfredställande.
2. **De forskningsmässiga resultat** som avspeglas i de fyra delprojekten har genererat ny kunskap när det gäller såväl kompositionsteknik, arrangering som spelteknisk utveckling. Marcus Ferrers konsert för gitarr och stråkorkester visar hur en symfonisk stråkorkestersats överraskande kan omstöpas till kammarmusik för choroensemble. Bartholomeu Wiese synliggör i rörliga kommenterade närbilder på video – som vi tyvärr inte kan visa än – i egna kompositioner den förbisedda speltekniken med högerhandens lillfinger. Paulo Sá visar i sin video för hur han sammansmälter italiensk och brasiliansk mandolintradition i egna hybridartade kompositioner. Mina rön består av beskrivningar över hur man rytmiskt, satstekniskt och arrangeringsmässigt kan kombinera brasilianska och europeiska traditioner. Jag synliggör också hur en pianostämman kan arrangeras för choroensemble.
3. **Föreläsningskonsertern som format** fungerar a) för att tillgängliggöra de individuella projektens övergripande frågeställningar och resultat men ger b) inte alltid utrymme för de utförliga resonemang och beskrivningar som arbeten på postdocnivå kräver. Därför kanske vi ändå blir tvungna att komplettera våra föreläsningskonserter med skriftliga framställningar. Dessutom har formatet även i vårt sammanhang c) ibland varit tekniskt oförutsägbart och svårhanterligt.
4. **Arbetsättet *peer supervision* eller *kollegial handledning***, har i vårt fall fungerat utmärkt. Vi hade inga direkta förebilder för detta slags handledning, utan insåg under processens gång att det vi gjorde faktiskt hade en benämning i facklitteraturen. Som tidigare påpekats har vi haft fördelen att ha känt varandra länge, och varit medvetna om ungefär vilka typer av musikalisk och vetenskaplig interaktion vi kunnat förvänta oss.
5. **Arbetsättet med kollegial handledning har implikationer också för hur man kan arbeta på kandidat- och masternivå.** Studenter är också *peers*. Istället för att alltid arbeta och examinera individuellt finns det fall där studenter – som

är kollegor och jämställda – skulle kunna arbeta i grupp, alltså handleda varandra, och även examineras som grupp. Detta är ju naturligt om man musicerar tillsammans. Om man inte får arbeta i team, som andra forskningsgrenar gör, hamnar vi på musikområdet i säregna förbud mot att undersöka och examinera särskilda kunskapsuttryck, som att spela i ensemble, eller att genomföra samarbeten mellan tonsättare och musiker. Vi har haft flera sådana fall på musikhögskolan, framförallt gällande duor, vilket fallit mycket väl ut, och som enligt bedömare inte heller utgjort hot mot rättssäker examination.

Mera generellt hänger vårt postdocprojekt både genom sin genomförandekaraktär och sin redovisningsform alltså samman med examinationsformatet på kandidat- och masternivåerna.

I båda fallen handlar det om att redovisa utveckling av konstnärliga kunskapsformer som bara delvis kan dokumenteras i text, som omdömeskunskap, handlingskunskap och olika sammanflätade kunskapsformer. Val av videodokumenterad lecture recital som format för kunskapsredovisning har alltså i botten en epistemologisk motivering. Att detta förfaringsätt dessutom motverkar försök till fusk vid examensredovisningar är en ytterligare bonus, men var ursprungligen inte någon primär motivering för oss.

Vad gäller Compartia återstår det nu att helt färdigställa och publicera och dokumentera de fyra ingående projekten, både på en egen hemsida under ett samlande namn på internet, och vid de olika forskningsdokumenterande organen vid våra respektive institutioner. Kanske kan vi också framträda vid konferenser internationellt och i våra respektive hemländer. Formatet tycks, inledande utmaningar till trots, ha framtiden för sig.

Referenser

- Akimov, A., & Malin, M. (2020). When old becomes new: a case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), s. 1205–1221.
- Andersson, K. & Jepson Wigg, U. (2018). Universitetslärares som reflekterande praktiker: Reflektion och transformation som professionella redskap. I E. Årlemalm-Hagsér och Marie Öhman, (red), *Mälardalen Studies in Educational Sciences* No 39. (s. 35–46). Mälardalens Universitet.

- Apelmo, P., Tedenljung, D., & Lundkvist, H. (2018). Subjektifierande högskolepedagogik. S. Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik. I E. Ärlemalm-Hagsér och Marie Öhman, (red). *Mälardalen Studies in Educational Sciences* No 39. s. 48-62. Mälardalens Universitet.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. 3. utg. Maidenhead: McGrawHill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bird et al. (1999). *Staying Alive in Our Group – A Group's Experience in Peer Supervision*, Okänd tidskrift.
https://www.researchgate.net/publication/292745036_Staying_alive_in_our_work_A_group's_experience_in_peer_supervision. Hämtad 20250301
- Borgdorff, H. (2006). *The debate on research in the arts. Focus on Artistic Research and Development*, nr. 02 (2007), Bergen: Bergen National Academy of the Arts.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: University Press.
- Bracic, J. (2021). *The Art of Listening: A Conversational Approach to Lecture Recitals*. CUNY Academic Works.
- Brandão Jönsson, H. (2020). *Där solen aldrig går ner. Hur världens mest sorgsna land gjorde världen syndigare*. Natur & Kultur, Stockholm
- Bullock, B. L. (1971) *Aaron Copland's Concerto for Clarinet: A Lecture Recital, Together with Three Recitals of Music by Mozart, Rossini, Schumann, Brahms, and Contemporary European and American Composers*.
<https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc500494/> Nedladdad 250228
- Davies, G. (2015). *The effectiveness of LOLA (LOw LATency) audiovisual streaming technology for distributed music practice*. Part of Master Thesis, Edinburgh Napier University.
 Nerladdad 250828
- Daichendt, G. J. (2012). *Artist scholar. Reflections on writing and research*. Bristol/Chicago: Intellect.
- Högskolan i Dalarna. (u.å). *AI och examination*. Hämtad 7 mars, 2025 från
<https://www.du.se/sv/medarbetarwebb/utbildaochforskadigitalaverktygochsystem/vardigitalalarmiljo/ai/aiochexamination/>
- Egidijs, H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elmgren, M. & Henriksson, AS. (2016). *Universitetspedagogik*. 3. ed. Stockholm: Norstedts.
- Esaiasson, M. (2022). *Blended learning: Att planera för studentaktiva undervisningsmetoder*. Tillgänglig:
<https://www.education.lu.se/artikel/blendedlearningattplanerastudentaktivaundervisningsmetoder>

- Esterhazy, R. et al. (2021). Moving Beyond Peer Review Supervision of Teaching: A Conceptual Framework for Collegial Faculty Development, *Supervision of Educational Research* Volume 91, Issue 2, April 2021, s. 237-271.
- Ferrer, M. (2010). *A Viola de Arame e a música carioca*. Avhandling, UFRJ, Rio de Janeiro
- Hamdan, I. (2024). Artificiell intelligens: Tentor schemaläggs på kvällar och helger för att undvika Alfusk. I *Sydsvenskan*, 19 december 2024. Tillgänglig
<https://www.sydsvenskan.se/20241219/tentorschemalaggsapakvallarochehelgerforattundvikaalfusk/>
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vadén, T. (2005). *Artistic research – theories, methods and practices*. Göteborgs Universitet: ArtMonitor.
- Irving, D. (1977). *Musiken, artisten, publiken*. Rikskonserter, Stockholm.
- Irving, D. (1987). *Yrke: Musiker: Tankar om musikkommunikation* Rikskonserter, Stockholm.
- Jonas Linderöth. *Varför vi inte längre kan ha skrivna hemuppgifter i högre utbildning*. (2023, 8 juni). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GZOSh4ocpeI>
- Karlstad Universitet. (u.å.). *Tips: Rättssäkra examinationer! Rekommendationer utifrån resursen ChatGPT*. Hämtad 7 mars 2025:
<https://sola.kau.se/keeponteaching/tipsrattssakraexaminationerrekommendationerutifranresursenchatgpt/>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: PrenticeHall Inc. Hämtad från
<https://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>
- KristerSSon, S. (2010). *Sångaren på den tomma spelplatsen en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube*. Göteborgs universitet. Konstnärliga fakulteten
- KTH. (u.å.) *Hindra och upptäcka otillåten användning av generativ AI*. Hämtad 7 mars 2025 från
<https://intra.kth.se/utbildning/systemstod/generativai/assessingknowledge/hinderanddetect1.1253706>
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Avhandling, Göteborgs universitet
- Laurillard, D. (2012) *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, third edition, Routledge.
- Lindholm, E. (2024). Studenter åkte fast för att ha fuskat med ChatGPT. I *Lundagård*, 13 mars, 2024. Tillgänglig
<https://www.lundagard.se/2024/03/13/studenteraktefastforatthafuskatmedchatgpt/>
- Linnéuniversitetet. (u.å.). *Vägledning och rekommendationer för lärare gällande generativ AI*Hämtad 7 mars, 2025 från
<https://kursdesign.lnu.se/fordjupningar/aiihogreutbildning/>

- Mittuniversitetet, (u.å.). *Examination i högre utbildning. Hämtad 7 mars från*
<https://www.miun.se/medarbetare/undervisning/stodforpedagogiskutveckling/generativaiochutbildning/examinationihogreutbildning/>
- Molander, O. (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos, Göteborg
- Mourad, S. (2024). Fler studenter stängs av för AIfusk – så upptäckte han fuskare på Uppsala universitet: "Såg ett mönster". I *SVT Nyheter*, publicerad 9 november, 2024.
 Tillgänglig:
<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/upsala/saupptacktesaifuskarepauppsalauniversitetsagettmonster>
- Näslund, J. och Ögren, M.L., (red.) (2010) *Grupphandledning. Forskning och erfarenheter från olika verksamhetsområden*. Studentlitteratur, Lund
- Polanyi, M. (2013). *Personal Knowledge: Towards a PostCritical Philosophy* Martino Fine Books, Eastford, Conn.
- Potter, J. (1998). *Vocal authority. Singing style and ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1983/2003). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Slessor, S, Morago, P., Bruce, L. & Macmillan, M. (u.å.). Reflective practice. Hämtad 28 februari, 2025, från <https://content.iriss.org.uk/reflectivepractice/index.html>
- Sundkvist, A. V. (1978). *Sven Kjellström: Sverige runt med Cremonesare*. Rikskonserter, Umeå
- Thygesen, M. (2024). *Navigating the intersection of dramaturgy and artistic research in contemporary theatre education*. Eur. J. Cult. Manag. Polic. 14:12288. doi: 10.3389/ejcmp.2024.12288
- Tietze, O. (2025) *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbeck: Rohwolt.
- Tietze, O. hemsida
<https://peersupervision.com/thoughtsandcommentsontheterminologyofpeergroupsupervision.html>. Hämtad 20250301
- Tosi, G. F. (1743/2008). *Observations on the florid song*. London: William Reeves. Tillgänglig www.gutenberg.org/files/26477/26477h/26477h.htm
- Um Novo Olhar*, kongress 2021
https://drive.google.com/file/d/1XR8Howfes3KgZguFj5uR8L7k_B8BTd6l/edit
 Hämtad 20250301
- Wiese, B. (2013) *A aplicabilidade do dedo mínimo da mão direita: Radamés Gnattali – Concertino n. 2 para violão e orquestra – e repertório selecionado da música brasileira para violão dos séculos XX e XXI* Doktorsavhandling, UNIRIO PPGM, Rio de Janeiro

Wilén, S. (2019). The Play of Vocal Actors: exploring performative agency through opera improvisation. In G. Gravem Johansen, K. Holdhus, C. Larsson, U. MacGlone (Eds.), *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music. A Transdisciplinary Approach*. London: Routledge.

Zaddach, WG. (2023). Artistic Research in Popular Music: A Critical Evaluation of Potentials and Challenges. I *IASPM Journal* vol.13 nr.1.

A pedagogical mentorship model for doctoral students

Satu Manninen, Lene Nordrum, Ellen Turner, Cecilia Wadsö Lecaros, Jorunn Joiner, Sophia Juul, Mari Komnæs, Freja Lauridsen, Elena de Wachter, and John Öwre

The English Unit, Centre for Languages and Literature, Lund University.

Abstract

In Sweden, the pedagogical training of doctoral students varies significantly across universities. While most institutions include at least one mandatory course in higher education teaching and learning, some programs lack this requirement entirely. Whether doctoral students are encouraged or even allowed to take multiple pedagogical courses also varies greatly. This paper explores the benefits of formal pedagogical mentorship as part of 21st-century doctoral education. It outlines a mentorship model developed and piloted at the English Unit at the Centre for Languages and Literature at Lund University and discusses its potential extension to other subjects. Doctoral students also share their perspectives on how a structured mentorship model can support them during their doctoral studies as well as help prepare them for their future academic careers.

Introduction

In Sweden, the pedagogical training of doctoral students varies quite substantially. At most universities, doctoral education usually contains at least one obligatory course in higher education teaching and learning, but there are also programmes without this requirement. There is also variation as to whether students are encouraged, or even allowed, to include more than one course dealing with pedagogical matters in their education. Doctoral students may also be offered opportunities to teach, but these appointments are seldom based on carefully thought-through plans that address the students' individual competencies and needs. The links between theory and practice – what pedagogical courses cover and what teaching conventions are applied in their home departments – may also be unclear.

Addressing such issues, this paper discusses the benefits of formal pedagogical mentorship as an integrated part of modern doctoral education in Sweden and presents a mentorship model that has been developed and piloted at the English Unit at Lund University.¹ The model aims to bridge the gap between theory and practice and provide doctoral students with the full set of skills that are required in today's academic job market. The model was piloted by the authors of this paper, a team of university teachers and doctoral students. We tell our story primarily from the perspective of the teachers initiating the model in sections 2, 3, and 4, and primarily from the perspective of the doctoral students in section 5. In section 6, we bring the two perspectives together in our joint outlook on possible future implementation of our model.

Why pedagogical mentorship is needed: the current situation

The need for pedagogical mentorship can be placed in the context of a general broadening of foci in doctoral education, both in Sweden and internationally. In a specifically Swedish context, Brodin & Sonesson (2022) have identified a shift in approaching doctoral education purely as education to approaching it also from the viewpoint of students' future employability and societal needs, and, reviewing international research on doctoral education, Xia et al (2025) talk about a push for a more "rounded" doctoral education (Xia et al., 2025). In both contexts, doctoral education has increasingly become a collective endeavor, as opposed to earlier times when it built almost exclusively on a tight expert-apprentice relationship between one supervisor and their student (see e.g., Kempe et al., 2022). In Sweden, we see this in the requirement for a formally appointed co-supervisor, as well as in the installation of a board of supervisors where doctoral students' progression and overall situation can be discussed in various more or less formalised ways. Also, doctoral students increasingly co-author articles as part of their education, particularly in Scandinavia (Solli & Nygaard, 2023).

In this changing landscape, a more structured approach to the pedagogical training of doctoral students is arguably a natural next step, especially considering the rising status

¹ This article is based on work carried out in two pedagogical development projects funded by the Joint Faculties of Humanities and Theology, Lund University: "Pedagogiskt projekt rörande doktoranders pedagogiska meritering" and "Modell för pedagogiskt mentorskap för doktorander – en pilotstudie". Both projects were carried out in collaboration between senior staff members and doctoral students in the English Unit.

that pedagogy is receiving in many universities, evidenced both in the introduction of pedagogical merit schemes that recognise teaching as more on a par with traditional research related activities as well as in the increased focus on pedagogical competencies in academic appointments. Calls for such development are also being voiced. For example, various quality assessment reports from Swedish universities request pedagogical practice and mentorship as part of doctoral education (Björnermark et al., 2023), and in the latest quality dialogue reports from our own programme at the Joint Faculties of Humanities and Theology at Lund University (2023, 2024), the doctoral students point to pedagogical competencies as crucial for their future employability and request more opportunities for pedagogical courses and mentoring.

Calls for a more structured approach to pedagogical training have also been made in research on higher education, and here mentorship is often placed at the heart of the matter (Kruse et al., 2023; Xia et al., 2025). An early example is Silverman (2003), who argued that doctoral students need to be prepared for their teaching obligations by combining three domains – coursework, practica, and mentoring. According to Silverman, doctoral education should train future university teachers in lifting their gaze beyond their immediate classrooms and reflect on matters like syllabi, curricula, and the dominant teaching philosophies in their field, and for this, a mentor is crucial. We can add that ability to reflect is a skill that doctoral students need to demonstrate in their teaching portfolios as well (Winka & Ryegård 2024). The value of pedagogical mentorship is also recognized in a recent review of studies on doctoral education (Xia et al., 2025), in which the authors outline a model based on Silverman's three domains but add a formalized faculty mentor for each doctoral student. Formalised mentorship, they argue, will help address the various challenges raised in the articles in their review, including unequal teaching opportunities across institutions, difficulties in transitioning into local teaching and learning cultures, and the types of biases regarding e.g. age, gender or ethnicity that doctoral students may face in the classroom (Xia et al., 2025).

It is clear, then, that we are not alone arguing for formal pedagogical mentorship to become part of modern doctoral education. Below, we present our views on what such a model could look like and what role the pedagogical mentor should have. The model has been developed at the English Unit at Lund University and piloted with four doctoral students who were, at the beginning of the project, in their first years of their doctoral education. Our approach to pedagogical mentoring is very much in line with recent research on the implementation of pedagogical development schemes and the

idea that “everyone involved benefits when mentoring interactions start from shared understandings” (Frueh, 2024). The motivation for involving doctoral students in the development work has been that they are best placed to provide bottom-up views of their own situation. Another motivation was that, as active participants in the planning and testing of ideas, they were contributing to their own pedagogical competency development, a fact that is also listable in their pedagogical portfolios.

Pedagogical mentorship model

Our model emerged from observations about how the pedagogical training of doctoral students was approached on the local level in our unit: doctoral students have traditionally been assigned to teach various courses, mainly on the first- and second-term levels in English Studies, but there has been a lack of a systematic approach in facilitating this entry into university teaching. The subject’s staffing needs have also had priority over careful thinking about which teaching and learning activities might be a good fit for the doctoral students’ development as teachers. Most doctoral students take an obligatory introductory course to higher education pedagogy, offered by the Lund University Division for Higher Education Development (AHU), either before or at the same time as they conduct their first teaching. This course provides grounding in pedagogical theories and approaches, but we saw a gap between the course and what it means to teach in a discipline-specific context in a real-world classroom. There has also been a lack of opportunities for doctoral students to participate in peer observations of courses and in discussions of discipline-specific practices and teaching philosophies beyond the guidance of their thesis supervisor – something that our faculty’s quality dialogue reports show can vary greatly from supervisor to supervisor.

In response to this situation, we wanted to create a forum where doctoral students can translate their theoretical understanding of pedagogy into the context of our discipline – English Studies – and reflect on aspects of teaching and learning, both among themselves and with pedagogically experienced teachers. This is a much broader perspective than what can be offered in the context of a single course where doctoral students may be assigned to co-teach with more experienced colleagues. Despite being more experienced, the colleagues may not have attended pedagogical training in recent years, they may not have an interest in pedagogical questions, or they may simply lack the time to reflect on pedagogical practices with junior colleagues.

Our idea is simple: when a doctoral student enters the programme, they should be assigned an academic thesis supervisor (and 1-2 co-supervisors, as required by our faculty) as well as a pedagogical mentor. In the same way as the main thesis supervisor must be at the associate professor level, the pedagogical mentor should be a qualified or excellent teaching practitioner (i.e., have the qualifications recently introduced by our faculty). This will help ensure that, besides being experienced teachers themselves, the mentors have a grounding in recent pedagogical developments and thinking, a reflective approach, and a network of conversational partners (Roxå & Mårtensson, 2009) and belong to the sort of academic microculture (Roxå, 2014) that benefit the doctoral student. By separating thesis supervision from pedagogical mentorship, we also hope to ensure that the thesis supervisors can focus on their main task: supervision of doctoral students' thesis projects. The mentors' task is, in turn, to help plan for the students' pedagogical competency development: when should they take the obligatory course offered by AHU? Does the student need/want to undergo additional pedagogical training? What courses should the student audit before they start teaching, and how does the auditing prepare them for their first teaching? Further, what courses should the student be assigned to teach as part of their education, so that they can build a teaching portfolio that shows breadth, depth and progression and makes them competitive in today's academic job market?

During the pilot stages of our mentorship model, we have drafted the general time-plan shown in Figure 1.



Figure 1: Prospective timeline for pedagogical mentoring.

In year 1, the doctoral student and their mentor will identify the student's needs and create, in dialogue with the thesis supervisor/s, a plan for their pedagogical development. This includes deciding on the coursework and identifying the courses and teaching where the student should do auditing. The mentor meetings provide students with opportunities for both reflection and significant conversions (Roxå & Mårtensson, 2009) on matters such as linking pedagogical theory to the various disciplinary and

institutional conventions. During years 1 and 2, the mentor helps the doctoral student, in dialogue with the thesis supervisor/s and the subject's director of studies, to pick the courses where they should do their first teaching. Experience has shown that this will call for compromise between the subject's staffing needs and the doctoral student's needs; the mentor's role is to offer support and act as mediator in these negotiations. While the director of studies' main priority is, understandably, staffing, the mentor will be able to see, and communicate to the director of studies, why the doctoral student should be assigned to teach specific types of courses at a specific point in time.

During year 3, our model offers doctoral students an opportunity to co-supervise a Bachelor's degree project with an experienced supervisor in the subject. We know, from having acted as external experts for academic positions in Swedish universities, that supervision experience is a strong merit in an applicant's portfolio. As part of an earlier initiative (Lindskog, Manninen & Wadsö Lecaros 2024a), we have therefore created a model for Bachelor's thesis co-supervision, including an electronic Canvas resource that is aimed at supervisors (Lindskog, Manninen & Wadsö Lecaros, 2024b) and a term-plan listing activities and points that doctoral students and senior supervisors follow, when they co-supervise theses. This initiative was piloted in 2023 with doctoral students who were at the time in the final stages of their education. It has been implemented in our subject, with more doctoral students, in 2024 and 2025. The Canvas resource and the term-plan have been designed so that they allow any experienced supervisor to be paired with a doctoral student. The doctoral student will have an opportunity to both observe and practice providing feedback, as well as receive feedback on their performance, every step of the way. This is but one example of how we have built progression into our model: doctoral students need to have taught and practiced providing formative feedback on short course papers on lower-level courses, before they can act as co-supervisors of Bachelor's theses.

In years 4 and 5, when doctoral students must prioritize their thesis projects, the pedagogical mentor's role, as shown in Figure 1, is mainly to help them compile a pedagogical portfolio. As all students in the pilot round of our model expressed an interest in attending a specific portfolio course, offered by AHU, the mentor's role could be to help students translate the generic guidelines to a discipline-specific setting and conventions. In other words, their role is once again to support, not replace, the work of teaching and learning professionals.

Doctoral students' views

Our participation in the pedagogical mentorship programme has provided us with both time and resources dedicated towards our early-career pedagogical development as university teachers. We view the pedagogical mentorship programme, which efficiently bridges the gap between theory and practice, as an essential complementary component to formal pedagogical courses offered at LU.

We feel that one of the most significant benefits of the programme has been the opportunity to translate theoretical knowledge into practical classroom experience, observation, and reflection. Being paired with experienced colleagues (mentors) allowed us to reflect on and critically discuss teaching approaches and philosophies in a supportive environment geared towards continuous development and peer learning. Here, observing the teaching practices of experienced colleagues served as a keystone in building awareness of different teaching styles and types of teaching (seminars, lectures, workshops, etc.) and in fostering a transparent, conversational space between early-career and senior staff around teaching practices. We experienced that our colleagues (besides our mentors) were happy to share, explain, reflect, and assist us in our development as early-career university teachers. Our mentors supported us in approaching and suggesting colleagues whose teaching we could observe; they also helped in planning both the observation and the post-observation reflection sessions. Another emergent benefit of the programme was that we, the doctoral students, gained a better understanding of how our unit was structured, what the reasoning behind the courses offered at both BA- and MA-level was, and which teachers usually taught these courses. This was something that strengthened our sense of belonging within our unit.

Although we all entered the pilot programme with subject-specific expertise, our prior teaching experience and pedagogical training from before starting the Ph.D varied. Early on, we discussed our varying levels of experience with our mentors to determine how they could provide us with personalised guidance, ensuring that we all benefited equally from the programme. One of the most rewarding aspects of the programme was the social community between us doctoral students. Through the programme, we had the opportunity to share experiences, exchange ideas, and support one another in our teaching development. The programme gave us all a communal goal to grow as teachers and a shared sense of investment beyond individual mentorship.

Throughout the pilot programme, the importance of compiling material for our pedagogical portfolios has been emphasised. The mentorship programme could be

further strengthened by adopting an even more systematic approach to documenting teaching qualifications in a pedagogical portfolio and preparing doctoral students for this aspect of the academic job market. A more systematic approach could mean designated time for reflective writing and advice on how to use pedagogical essays, projects, and other assessment productions as part of the portfolio.

As part of the programme, we doctoral students had the opportunity to present at the 2024 Lund University Teaching and Learning Conference with our mentors. Such opportunities to enhance our professional credentials are valuable in our early career stage and were therefore highly appreciated. We believe that a potential future mentorship programme should continue focusing on helping mentees build a strong, well-documented teaching profile for future academic careers.

Implementing the model in other subjects

The mentorship model described above was developed at an institution that has sizeable undergraduate enrollment and where several colleagues have an interest in pedagogical questions. With some adjustments, the model is applicable in institutions where there are fewer teaching opportunities, or where no one is able to act as mentor.

The first requirement for a functional pedagogical mentorship programme that benefits all doctoral students is that a higher instance, such as the faculty, keep an up-to-date list of staff members across institutional and subject boundaries who are qualified to act as mentors. If a doctoral student's own department is unable to assign them a mentor, someone from another unit could step in. Although the external mentor might not be knowledgeable about all the subject-specific teaching practices and conventions, they would still be able to offer other guidance: they could help the student plan for pedagogical coursework, identify courses – either in the student's own subject or other subjects – where they can do auditing, and act as the student's conversational partners (Roxå & Mårtensson 2009). If pedagogical mentors are qualified or excellent teaching practitioners, they will be able to discuss matters like course syllabi, curricula, methods of examination, and how to deal with possible problems in the classroom in a wider context than their own discipline. Through their significant networks (Roxå & Mårtensson 2009), they will also be able to identify courses in other subjects where the doctoral student can get at least *some* practice in teaching, if their own institution or subject is unable to offer them such opportunities. The mentor and the doctoral student could also investigate if the university's teacher mobility programmes could allow

doctoral students to teach classes in their subjects and fields of expertise in a partner university. With some adjustments, even the Bachelor's thesis co-supervision initiative could be open to doctoral students from other subjects. Although the doctoral student will not be an expert in the field and may therefore not be able to provide all the necessary feedback on the thesis students' text drafts, they will still benefit from being able to observe and have structured discussions with the senior supervisor about their practices and the regulations that apply across disciplinary boundaries at our faculty.

Concluding discussion

One question is unavoidable: where can faculties and departments find the funds for a formalized pedagogical mentorship programme for all doctoral students? Our position is that the funding and the hours for pedagogical mentoring must not be deducted from the supervision hours, as those hours are already limited. During the pilot year, it has become clear that the work we have described above – the regular meetings and all the other work that the mentor does to integrate the doctoral student into their networks and microcultures – will require approximately 40 hours across the student's entire education. This means that each doctoral student would “cost” the faculty approximately 7-10 hours more per year, beyond the existing supervision hours. It should be noted that the hours for Bachelor's thesis co-supervision should always be compensated separately; at our own institution, doctoral students are allotted 40 hours each year that they can use for extra courses and activities. Their participation in the co-supervision initiative could therefore be “paid” by some of these hours: our estimate is that they would need about 15 hours for that purpose, while the senior co-supervisor, who is the responsible supervisor for the Bachelor's thesis, should get the “usual” hours for the supervision work.

For the doctoral students, the hours spent on the auditing and on the meetings and discussions with mentors and other senior colleagues could possibly come from the hours allocated for course work. While this is not without problems – there are doctoral students who need those hours for courses that benefit their thesis projects – there are also (many) doctoral students who would like to earn more credits in pedagogical coursework than is currently possible. Another point that needs to be made in this connection is that doctoral students who teach their first courses tend to spend much more time on preparing their teaching than they get compensation for. With the help of a pedagogical mentor, the time it takes to prepare the teaching can hopefully be reduced to a reasonable level.

The ultimate question that universities and programmes will need to answer is, then, whether 40 more hours per doctoral student is too high a price to pay, in view of the benefits that a formalized mentorship programme will bring. In our view, the price is low. It is after all an asset to a university and programme to educate future academics who are not only qualified researchers but also highly competent teachers who have a wide set of skills and competencies that they can make use of in the classroom.

References

- Björnermark, M., Ljunghammar, T., Maandi, C., Magnusson, M., & Waxell, A. (2023). Fokus forskarutbildning: Fördjupad analys av en enkätundersökning riktad till doktorander och handledare vid Uppsala universitet. Uppsala University.
- Brodin, E., & Sonesson, A. (2022). Forskning om svensk forskarutbildning år 2000–2020. *Högre utbildning*, 12(2), 78–116. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3528>
- Frueh, J. (2024). Pedagogical Mentorship for Mutual Benefit. In Murphy, M.P.A., & Hyder, M. (Eds.). *Teaching Political Science and International Relations for Early Career Instructors. Political Pedagogies*. Springer, 213–226. https://doi.org/10.1007/978-3-031-70733-9_16
- Kempe, A-L., Carlhed Ydhag, C., & Wiklund, M. (2022). Den meritokratiska forskarutbildningen. In Fredriksson, U., Hagerman, F., Kreitz-Sandberg, S., Rawinski, M., Moreno Herrera, L., Thunborg, C., & Ullman, A. (Eds.). *Developments and Footprints in Education and Research. Atlas*, 48–76.
- Kruse, N. B., Emmons, K. K., Powers, T. L., Williams, D. L., & Wolken, C. C. (2023). Humanities in collaboration: Mentored teaching experiences among humanities graduate students. *Arts and Humanities in Higher Education*, 23(3), 191–213. <https://doi.org/10.1177/14740222231213971>
- Lindskog, A., Manninen, S., & Wadsö Lecaros, C. (2024a). ”Pedagogisk pilotprojekt rörande mentorskap inom handledning och examination av kandidatuppsatser”. Project report. The Joint Faculties of Humanities and Theology, Lund University.
- Lindskog, A., Manninen, S., & Wadsö Lecaros, C. (2024b). Electronic thesis supervision resource for BA thesis supervisors in English Studies. The English Unit, Lund University.
- Roxå, T. (2014) Microcultures in the meso level of higher education organizations – the Commons, the Club, the Market and the Square. Ph.D dissertation. Lund University Press.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009) Significant conversations and significant networks – Exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>

- Silverman, S. (2003). The Role of Teaching in the Preparation of Future Faculty. *Quest*, 55(1), 72-81. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491790>
- Solli, K., & Nygaard, L. P. (2023). The doctorate in pieces: a scoping review of research on the Ph.D thesis by publication. *Higher Education Research & Development*, 42(4), 984-999. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2110575>
- The Joint Faculties of Humanities and Theology. (2024). Quality dialogues for doctoral education 2024: Perspectives in education.
- The Joint Faculties of Humanities and Theology. (2023). Quality dialogues for doctoral education 2023: The relevance of doctoral education.
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2024) Teaching portfolio – Career and development. *Studentlitteratur*.
- Xia, J., Sun, S., & Gao, X. (2025). The other side of Ph.D education: A systematic review of research on PhD students' development as university teachers. *Review of Education*, 13(1), e70024. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rev3.70024>

A Road Map for Integrating Academic Skills in a Bachelor's Programme

Erik Bergsten¹, Hanna Glad², Garo Harwood² & Monika Müller³

¹ Lund University School of Economics and Management Library, ² Academic Skills Services, Lund University School of Economics and Management, ³ Department of Business Administration, Lund University School of Economics and Management

Abstract

Academic skills such as reading, writing, critical thinking and information literacy are foundational to university-level learning. However, although students often have a certain level of academic literacy on arrival, their skills do not necessarily match the context-specific requirements of higher education and often need to be explicitly taught. In contrast to ad hoc and isolated interventions, which seem to be the default response to this skills shortage, we argue for a more systematic, integrated and sustainable approach to academic skills development. We show that a joint venture between subject teachers, librarians, academic skills teachers and the programme management can bring about an effective and sustainable way of working with skills development. Based on our experiences in an international bachelor's programme, we outline a roadmap for fostering academic literacy that is resilient to staff turnover and aligned with course objectives. The proposed model aims to enhance student engagement, ensure continuity across courses, and support diverse learners in achieving their academic potential.

Introduction

Academic skills, such as reading, writing, critical thinking and information literacy are the backbone of all academic work at a university. These skills have been described in other terms, for instance, 'generic skills' (Barrie, 2006), or 'academic literacy'. It is often assumed that students already possess these skills when entering a programme or that

they somehow pick them up on their own during their time at university. However, in our experience, many students struggle to acquire these skills during their studies, which suggests that these skills need to be explicitly taught. This is also put forward in the literature (see for example Baker & Evans-Tokaryk, 2023; Beeks, 2006; Howard, Wood & Stonebraker, 2018; Jädefrid & Licht, 2024).

A common solution to this problem is to provide isolated and ad hoc interventions, for example a lecture on writing skills in the thesis course. Moreover, initiatives to strengthen students' academic skills often depend on relationships between course teachers and those involved in teaching these skills and tend to be difficult to maintain if these individuals are no longer involved in the programme or course. In our experience, these types of interventions, while helpful, often fail to provide a sufficient level of academic skills development for the students to reach their potential.

In this paper, we argue that there is a need for a consistent and systematic approach that goes beyond the efforts of individuals and ad hoc solutions. This would allow for a more integrated, meaningful and sustainable way of teaching academic skills, irrespective of changes in teaching staff. We propose a blueprint – or a 'roadmap' – for working more effectively and sustainably to create a progression of academic skills across the entire three years of a bachelor's programme. This is done by incorporating different stakeholders within the faculty, including teachers, librarians, academic skills teachers and the programme office.

We start by presenting the stakeholders, before summarising the theoretical basis for our revised approach. Following this, we explain how we integrate skills development into a programme by facilitating a collaboration between the different stakeholders and show how this integration is implemented. We then discuss some preliminary evaluations and conclude by reflecting on what makes our approach a more effective alternative to our previous ad-hoc solutions.

Students

Our main stakeholders are students undertaking a three-year international bachelor programme (Bachelor's in International Business) at Lund University School of Economics and Management (LUSEM). This programme, launched in 2017, has about 40% of students with international backgrounds that come to Lund. Because it is an international programme with students from all over the world, the students have experienced different educational systems, which means that they come with very

different levels and types of academic skills. This compounds the challenges in academic skills teaching. The students take courses in a wide range of subjects taught by different departments. While this broad range of subjects is one of the main strengths of the programme, it also means that courses do not always build on each other.

Library and Academic Skills Services

The School of Economics and Management features a unique unit called the Academic Skills Services (ASKS), which, together with the LUSEM Library, provides academic skills tuition to the students. ASKS was set up as a specific academic skills centre for LUSEM, separate from the university-wide skills service, to provide targeted support to students at the school. ASKS not only provides individual and group consultations for students, but also gives workshops on critical thinking, strategic reading and writing skills, as well as manages the online Teaching and Learning platform through the university's learning management system.

From the introduction of the programme in 2017, there have been regular interventions by the Library and ASKS, dealing with such matters as time management, working in teams, critical thinking, academic honesty, using the online search tool LUBsearch, reading academic sources efficiently, structuring texts and other various aspects of the writing process. However, these interventions have been implemented in a somewhat ad hoc fashion, delivered as standalone lectures and workshops quite often regardless of the context of the course itself, let alone the context of the whole programme. The librarians and study skills educators, therefore, have had to make certain assumptions as to what skills the students need at various points throughout the course, and whether these interventions can be accommodated by the course teachers. Moreover, the students themselves have limited incentives to take part in these workshops if they are not specifically related to course objectives, as demonstrated in the low attendance that many of these workshops have received in the past.

Teachers and Programme Management

Since the start of the programme in 2017, there has been a forum where the programme management has met with the directors of studies of all involved departments as well as student representatives called the Programme Council. These meetings have been important for staff and students to communicate information about the programme

across all departments. The Programme Council typically addresses questions that affect the educational process on a larger scale, for example how the school should work with Generative AI or how we deal with low attendance.

However, the Programme Council did not include the course teachers. The courses on the programme are taught by teachers from all the six departments of the school, who often did not know each other and were not familiar with the programme structure. This impacted not only their overall curricular knowledge but also their knowledge of the connections between the courses, for example in terms of content development or approaches to teaching. They were also unaware of which academic skills had been taught to the students at which point in the programme, and therefore could not assess whether an intervention was needed within their own course.

Theoretical Basis

Our theoretical basis is a constructivist approach, which emphasises the fact that learning is based upon previous knowledge of the learner. Since the students' previous knowledge and experiences are rather diverse, we need to take this into account when creating an environment that encourages learning (Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004). A constructivist approach to learning also enables a more active view of how knowledge is acquired and created in the long term, which ties into the notion that academic skills as a concept needs to be explicitly taught with active learning activities. These activities lead the students to the concept, they construct the knowledge, and learning happens (Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004, p. 145).

Another important principle is that knowledge is acquired in context (Allen, 2008, p. 31). Since our students are in a new context and learning environment, we can assume that they need to adapt and develop their academic skills to this new environment. For the students, with their diverse backgrounds, learning happens in the balance between the surroundings or context that the students are situated in and the content of the courses, for example the subjects of the courses and the learning activities connected to them. It is constructed as a constant, ongoing process where the environment works with the knowledge that the students bring with them (Waite-Stupiansky, 2022).

In a more concrete approach, by bringing teachers, ASKS, librarians, and the programme office together, we provide an opportunity to develop students' academic skills in the specific context of each course in the programme. We thus organise the academic skills progression within the programme in a systematic way throughout the

semesters. In line with the pedagogical principle in Lovett et al. (2023, p.67) that “how students organize knowledge influences how they learn and apply what they know”, we provide a structure for our students to develop their academic skills.

Integration – The Central Hub of the Programme

To achieve a more integrated and systematic approach instead of isolated and ad hoc interventions, several changes were needed. The most important ingredient of this new approach is the central hub of the programme, which developed step by step over time.

As a first step, a newly appointed program director in 2022 added teacher meetings to the program council meetings. The teacher meetings include all teachers in one semester of the programme (before that semester starts) and thus ensure that teachers meet each other and become familiar with the programme structure, which is shown in each of these meetings.

This additional type of meeting facilitates coordination and cooperation between teachers and courses in one semester. The meetings also connect to the classroom more directly, as the teachers are in the classroom and interact with the students directly (while the directors of study might not be). The idea here is to discuss potential struggles of students and teachers, and collect input on ongoing issues or behavioural trends. Moreover, as the programme director and coordinator host all teacher meetings, they can also spread information across different semesters. This ensures a certain level of coherence also in the programme as such.

However, even though the teacher meetings proved to be helpful, an important element was still missing. The teacher meetings highlighted the lack of academic skills progression during the programme and led the central hub (ASKS, library, program management) to develop a strategy of ensuring academic skills teaching and training in several courses of the programme. As an important second step, therefore, members of the Academic Skills Services and LUSEM library became a constant part of the different teacher meetings as well as the Programme Council meetings.

The role of the central hub is to develop the academic progression throughout the programme, thus facilitating the combination of subject knowledge and skills knowledge, which is vital in teaching academic skills.

Implementation

The implementation that we have strived to achieve is, in some respects, specific for the subject of business and management, though it could be applied to any programme in any subject. As Wingate puts it: “The development of academic literacy cannot be separated from the subject” (Wingate, 2015, p.8). The students begin the first semester with a generic lecture on study skills, including topics such as time management, working in teams, critical thinking and academic honesty. The skills of effective teamwork are also developed in one of the initial courses on intercultural communication, where the students receive an introduction to different learning styles to enable them to be more understanding of and empathetic towards those students who come from very different educational cultures. These skills are developed and assessed through a joint project presented to the class.

Following on from this, we have established what we call “academic bootcamps” which take place once every year. The content for these was conceived in teacher meetings, where the teachers discussed the optimum approach with ASKS and the library. The first bootcamp is given about a month into the first semester and is split into three workshops, one taught by the library and the following two by ASKS.

The workshop run by the library focuses on learning how to identify and understand different types of information sources in business, with a specific emphasis on scientific articles. Questions such as “What is the difference between a scientific article and a Wikipedia entry when both can include credible references?” or “When can you use financial data to strengthen your argument?” are asked during the workshop. The students, by active participation, first identify source type by watching a preparatory video quiz. The librarians and course teacher chose the sources in the video together to ensure that they were relevant to the assignment. These sources are then investigated in more detail in a classroom setting by ranking the scientific level and discussing credibility.

In the following workshops, students are given the task of taking a scientific article and learning how to read it efficiently, how to extract the key points and then how to combine these into an effective summary. These summaries then form the basis for a discussion. The assignment consists of writing a summary of another, related article and, in the following workshop, they present the summary to their peers for feedback followed by a discussion.

The skills taught during the first bootcamp are revisited and developed the following semester. During a course in informatics, the students are given a workshop on synthesising sources and creating an argument through the development of their academic voice. There is also input on the advantages and disadvantages of using AI in academic writing, an issue that has become particularly prominent since the release of ChatGPT in November 2022. The second bootcamp is held in the fourth semester focusing on methodological and presentation skills, and the third bootcamp is held in the final semester in preparation for the thesis. Further input is given regarding how to formulate research questions, how to search for sources, how to structure the chapters and how to integrate different sources into the text in the most effective manner.

Preliminary evaluation

We are constantly developing our interventions within the programme building on feedback from teacher meetings, programme council meetings, course evaluations and informal conversations we have with students. Since the first cohort is yet to complete the programme, our evaluations are preliminary.

The feedback that we have had from teachers has been positive. For example, the teacher involved in the assignment we worked with in the bootcamp expressed her view that the quality of response from the students on average was higher compared to previous cohorts. The feedback from students has been more mixed. For example, we conducted a survey after our first bootcamp which generated mainly positive comments, such as “very useful”, or “at my high school, we were not told this”, but also some negative comments, such as “too easy” or “I already knew this”. These comments could be interpreted in different ways, for example it could mean that some students do not need the intervention, or it could mean that they do not fully grasp the value of it.

As part of our continuous development of the academic skills progression, we are currently discussing how to address the needs of those students who express that the intervention was too easy. One idea is to include them in the teaching in the workshops. Another idea is to work on how we motivate our intervention, for example by making explicit that skills need to be taught in context, and that this is a new context for all of them.

Conclusion

In this conference paper, we illustrated our revised approach to academic skills teaching across a three-year bachelor programme. We highlighted the limitations of our previous approach and described how a more integrated and systematic way of working together with all involved stakeholders creates a more meaningful and sustainable learning environment.

With a constructivist approach to learning, new knowledge is created in the balance between the environment or context the student is situated in, and the knowledge that they have internalised from previous contexts. We have strived to make the context of learning academic skills as seamless as possible for students in this programme.

We propose that this is possible regardless of subject or field or discipline. We want to emphasise the importance of co-creation, of building an organisation that enables conversation between the different stakeholders: students, teachers, programme director and coordinator, and key services such as library and academic skills services. By creating an infrastructure of recurring teacher meetings, programme councils and close contact between all relevant stakeholders and the central hub, we ensure a sustainable strategy. Furthermore, our approach gives academic skills a level of consistency, visibility and legitimacy, removing the unintegrated ad hoc approach to the teaching of those academic skills that are fundamental to learning, and putting them into the context of the student's whole education.

Finally, by addressing these questions in recurring meetings, we can create a feedback-loop that allows everyone involved to learn from each other and assess the impact of our systematic approach. By being proactive, what happens in one course can then be expanded on in upcoming modules, and by being dynamic, we can coordinate the efforts of support services to ensure the desired effect. Integrating the support services into the conversations creates a win-win-win situation for all the stakeholders involved.

References

- Allen, M. (2008) 'Promoting Critical Thinking Skills in Online Information Literacy Instruction Using a Constructivist Approach', *College & Undergraduate Libraries*, 15(1–2), pp. 21–38.
- Baker, J. & Evans-Tokaryk, T. (2023) 'Assessing the Value of Integrating Writing and Writing Instruction into a Research Methods Course', *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1).

- Barrie, S.C. (2006) 'Understanding What We Mean by the Generic Attributes of Graduates', *Higher Education*, 51(2), pp. 215–241.
- Beeks, W. (2006) *Integrating Skills Development into the Curriculum*. Case study. Lancaster University Management School.
- Blue, G.M. (ed.) (2010) *Developing academic literacy*. Oxford ; New York: British Association of Lecturers in English for Academic Purposes.
- Cooperstein, S.E. & Kocevar-Weidinger, E. (2004) 'Beyond active learning: a constructivist approach to learning', *Reference Services Review*, 32(2), pp. 141–148.
- Howard, H.A., Wood, N. & Stonebraker, I. (2018) 'Mapping information literacy using the Business Research Competencies', *Reference Services Review*, 46(4), pp. 543–564.
- Jadefrid, M. & Licht, J. de F. (2024) 'Ett projekt för ökad samverkan mellan universitetsbiblioteket och institutioner vid Göteborgs universitet', *Högre utbildning*, 14(2).
- Lea, M.R. & Street, B.V. (1998) 'Student writing in higher education: An academic literacies approach', *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157–172.
- Lovett, M., Bridges, M. W., DiPietro, M., Ambrose, S. A. & Norman, M. K. (2023). *How Learning Works: 8 Research-Based Principles for Smart Teaching*, Second edition. Jossey-Bass,
- Waite-Stupiansky, S. (2022) 'Jean Piaget's Constructivist Theory of Learning', in *Theories of Early Childhood Education*. Second edition. Routledge.
- Wingate, U. (2015) *Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice*. Multilingual Matters (New perspectives on language and education: 42).

Two years of the initiative *Teaching for Sustainability* at Lund University – understanding challenges and exploring opportunities

Mirjam S. Glessmer¹, Steven Curtis², Terese Thoni³*

¹ Centre for Engineering Education, Faculty for Engineering, Lund University

² Division of Higher Education Development, Joint Faculties of the Humanities and Theology, Lund University

³ Sustainability Forum, Lund University. Email: terese.thoni@cec.lu.se

* Corresponding author

Abstract

In a world where the challenges of climate change, social inequality, economic instability, and geopolitical tensions are ever-present, educators have a unique opportunity—and responsibility—to prepare their students to navigate these complexities. However, educators are also juggling teaching and research, competing deadlines, shifting expectations, institutional paradigms, and limited time and support.

To address this, we have launched the Lund University-wide initiative *Teaching for Sustainability* (TfS). With the TfS initiative, our goal is to foster a culture that enriches the educational experience for both educators and students. We also aim to provide educators with the theoretical frameworks and practical tools they need to integrate sustainability into their curricula. To achieve this, we employ a variety of methods, including pedagogical coursework, training opportunities, workshops, expert-led seminars, and other inspiration-rich resources.

During our workshop at the Lund University Teaching and Learning conference 2024 (LUTL2024), we presented the TfS initiative, including existing resources, and invited participants to join the TfS initiative. In addition, we asked participants to share actions they are planning on carrying out to advance Education for Sustainability. In this

contribution, we summarize the results from the LUTL2024 workshop, complemented with a survey sent to members of the TfS initiative, put them in the context of the theoretical background, and reflect on its progress.

Introduction to Teaching for Sustainability at Lund University

Education for Sustainability has been highlighted by the United Nations as essential to advance sustainable development, with, for instance, the UN Decade for Education for Sustainable Development 2005-2014 (UNESCO, 2014; 2017), followed by the adoption of the 2030 Agenda for Sustainable Development in 2015 (United Nations General Assembly, 2015, p. 17), with a specific target on Education for Sustainability. Sweden's Higher Education Act says that Higher Education Institutions should, in the course of their operations, promote sustainable development (Ministry of Education and Research, Sweden (1992), Chapter 1, Section 5). Lund University strategy for sustainable development says that all students should learn about sustainable development as part of their education, and the university's quality assurance process includes sustainable development (Lund University, 2024a).

Education for Sustainability goes beyond purveying information about sustainability, it trains students to be able to understand, address, and cope with sustainability challenges, equipping students not just with knowledge, but also the necessary skills and attitudes (e.g. UNESCO, 2017; Öhman & Sund, 2021). As described by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): "Quality education for sustainable development is about what people learn, its relevance to today's world and global challenges, and how learners develop the skills and attitudes to respond to such challenges and prosper, now and for future generations" (2014, p. 21).

Against this backdrop, the *Teaching for Sustainability*-initiative – henceforth TfS initiative – uses the concept of key competences for sustainability as a framework to better understand how sustainability can be integrated in education, coupled with academic and professional competencies, rather than as an ad-hoc element (e.g., Redman & Wiek, 2021; Brundiers et al., 2021). The scholarly literature provides guidance on pedagogical approaches and pedagogies (e.g. Lozano & Barreiro-Gen, 2022), with specific activities seen as opportunities to practice sustainability competencies (e.g. "carving space to learn for sustainable futures", Holmqvist & Millenberg, 2024), rather than a tick-the-box type of exercise. Education for

Sustainability requires substantial rethinking of existing curricula and teaching practices, which takes time and effort. For instance, Lidgren et al. (2006) discuss incorporating sustainability into Lund University education and list intervention points with suggestions on how to enhance sustainability integration, with the most powerful intervention having to do with transcending deeply rooted, dominant paradigms that stand in the way of transformation.

The goal of the TfS initiative is to support teachers at Lund University in supporting students’ Education for Sustainability. Below, we present our approach, data on current activities and challenges to advance teaching for sustainability and discuss how we can better support teachers support their students.

Our approach to building a community of teachers to teach for sustainability

Our approach to our TfS initiative builds on Wenger (1998)’s Communities of Practice (CoP). In this model for learning through participation, CoPs are “*groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*” (Wenger et al., 2002). Wenger et al. (2002, Chapter 3, p49ff) give seven principles to consider when creating a CoP, and in Table 1: Design and development of the different groups within the initiative TfS modelled after Wenger et al. (2002)’s principles for designing a CoPTable 1 we show how each of them is reflected in our work. In a nutshell, with the TfS initiative, we focus on creating overlapping welcoming, supportive and flexible communities, where members learn from and with each other.

Table 1: Design and development of the different groups within the initiative TfS modelled after Wenger et al. (2002)’s principles for designing a CoP.

Wenger et al. (2002)’s principles	for	Reflection of Wenger et al. (2002)’s principles in the design and development of the inititative TfS
Invite different levels of participation.		We work with three main circles of involvement: The “Community of Practice” is an open network for all interested teachers at Lund University. Teachers join through our MS Teams group, by opting in to an email list, or by joining events. The “Roundtable” consists of voluntary (in contrast to officially appointed) representatives from all faculties. Its role is to ensure information flow and collaboration between different parts of the university.

	<i>The “Coordination Team” engages in operational planning and implementation based on recommendations and wishes from the Community of Practice and the Roundtable.</i> <i>Members may choose to play central roles or remain in the periphery in any and all of the circles above, and to change their roles over time. In addition to those three circles, we also support overlapping sub-communities, for example on exploring Serious Games in teaching and learning (see below).</i>
<i>Create a rhythm for the community.</i>	<i>Interacting and practising together regularly is the backbone of a CoP.</i> <i>Members of the CoP meet both in formal structures like courses or seminar series, as well as informally, to share experiences, discuss external input or own teaching practices, and provide mutual support.</i> <i>The “Round table” gathers twice per semester in a meeting with agenda and protocol.</i> <i>The “Coordination Team” meets weekly, organised around both an agenda and a protocol.</i> <i>Finding a good rhythm for each of the circles is crucial to neither overwhelm people nor let them forget about the circle or let them experience the work as inactive.</i>
<i>Develop both public and private community spaces.</i>	<i>To accommodate different preferences, and to keep the community open for new ideas, we work in different arenas. For the CoP, the Roundtable and the Coordination Team, we have separate regular meetings and private MS Teams groups. We aim to keep the threshold to join each of the groups (or to linger at the edge) low, by for example sharing meeting notes, event summaries, etc. on our blog, https://teachingsustainability.blogg.lu.se/, and by sending out monthly compilations of news to an email list. At the same time, we experience formation of small subgroups that rely on and support each other also in professional contexts outside of our initiative.</i>
<i>Open a dialogue between inside and outside perspectives.</i>	<i>We regularly invite outside speakers to our events, organize “public viewings” where we attend online seminars together in one room, and participate in regional, national, and international networks to ground our work in the developing best practice in the field. We have recently started a book club to explore new perspectives. We regularly extend open invitations to our events, for example, our academic development courses routinely use the final presentation of course projects to invite other interested colleagues for discussion and feedback.</i>
<i>Combine familiarity and excitement.</i>	<i>Members need both predictability, e.g. in routines and regular meetings, as well as excitement, e.g. spontaneous events and new input. Within all three circles, we strive to engage in what Martinovic et al. (2022) call “generous scholarship”: In addition to regularly running courses, seminars and workshops, we focus on investing time and energy in building supportive, caring relationships, and to react to needs as they come up.</i>
<i>Design for evolution.</i>	<i>A CoP depends on the voluntary contributions of its members, their interests and goals. As these change with time, the CoP also needs to change and adapt. The</i>

main motivation of the study presented here is to understand the needs of LU teachers as we develop our work. For example, a sub-CoP has formed around serious games, where we initially ran a seminar, then a follow-up, and where since engaged teachers have taken over inviting each other to test games together. We have also started running monthly "Transformation Thursday" lunch meetings, where the "Coordination Team" and often also members of the "Roundtable" are available for drop-in meetings in one of the cafés on campus to anyone who wants to talk about teaching and sustainability, and we run a lot of "on demand" workshops in pre-existing networks.

Focus on value.

Reflecting on the value of the community helps to show the value to Lund University and to sustain motivation.

After more than two years working with the TfS initiative, we are looking to better understand what teachers feel is in their power to do within the current setting, and what kind of support they are looking for. While previous studies have been carried out at Lund University (Lidgren et al. 2006), students' needs and teachers' resources change, and we believe that regular inventories are needed. We investigate teachers' ideas and activities, perceived challenges, and suggestions for change using a crowd-sourcing method at our LUTL workshop and complement it with a survey done in early 2025.

Methods to create an inventory of teachers' ideas, activities, challenges, and suggestions

1. Workshop at the Lund University Teaching and Learning 2024 conference

After a presentation of what we describe in "our approach" above, we asked participants to think for a moment in silence, and then write on sticky notes "a meaningful action that supports students to solve sustainability challenges", and place the note on the floor in a grid according whose responsibility that action falls in (individual, department, university), and how much agency they feel.

2. Survey of teachers belonging to the initiative TfS

In January 2025, we sent out a survey on Menti to all teachers that have either attended workshops or seminars with us, or that have signed up to the Community of Practice MS Teams (N=64), but we know of at least one teacher forwarding the survey within their network, and thus the total number of recipients is unknown, with the questions, all relating to "meaningful actions that support students to solve sustainability challenges":

- What are you doing already?
- What do you want to do that you are not doing?
- What hinders your/our progress?
- What more can Lund University do to support Education for Sustainability?

In this survey, we wanted to hear from teachers that are, to some extent, engaged in Education for Sustainability, to collect examples of activities taking place at the university already, and to better understand challenges that teachers have experienced when engaging in this topic. This means that the survey results are not representative of all teaching staff at Lund University and should be seen as a starting point for discussion that could be complemented with further studies.

Results and Discussion

Through our LUTL workshop and follow-up survey, our investigation highlights various actions that may be implemented to support teaching for sustainability, exploring stakeholders' perspectives on agency, obstacles, responsibility, and support.

Workshop at the Lund University Teaching and Learning 2024 conference

Workshop participants shared meaningful actions that teachers can implement to support students to solve sustainability challenges. These suggestions broadly fall into three categories: *teaching curriculum*, *teaching methods*, and *leading by example*.

Those suggestions that fall into the category of *teaching curriculum* pertain to the content contained within coursework. Several participants suggested that sustainability should be included in the curriculum, while others provided specific examples such as incorporating content *about* unsustainable consumption, climate change, or public health. Other examples include competencies *for* sustainability such as systems-thinking, futures-thinking, reflective practice, and intercultural competence.

Equally important, participants suggested *teaching methods* that promote sustainability. These suggestions spanned the gamut from best pedagogical practices (e.g. Socratic questioning, providing choice, creating time for reflection, ensuring supportive feedback, constructive alignment) to more transformational methods (e.g. active learning, case-based learning, authentic assessment, breathwork). These methods perhaps have greater potential to promote transformative learning, especially when integrated with sustainability content (Michel et al., 2020).

Finally, participants suggested *leading by example*, probing individual and organizational responsibilities. Suggestions focused on behaviour choices, for example, reducing printing, providing access to e-books, improving waste sorting, and reducing travel / choosing more sustainable modes of transport. Perhaps that these obvious actions continue to be made says something about how staff perceive sustainability at Lund University. This was seen in few inputs, advocating for Lund University to lead by example, better aligning its strategic documents with the everyday experience of staff and students.

Interestingly, workshop participants primarily identified actions that they may enact with high degrees of agency to implement. This may signal that individuals perceive themselves as having the necessary power and resources to integrate sustainability in their teaching practice. However, another possible conclusion is that teaching staff is used to focusing on what they can change in their own teaching, rather than more overarching organisational issues, and the results mirror this.

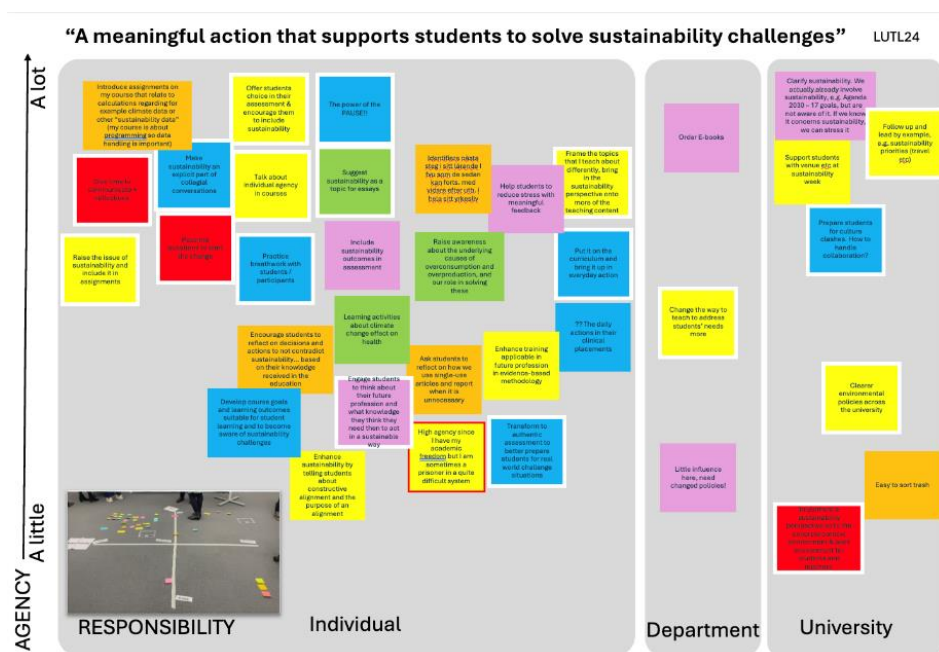


Figure 1: A photo of the original sticky notes (lower left corner) organised on the axes responsibility (individual – department – university) and agency (a little – a lot), and a slightly re-organized rendition to maximise font size while still maintaining most of the relative positioning. Larger version available at http://teachingsustainability.blogg.lu.se/files/2025/04/Postlits_LUTL24.pdf

Survey

The survey was primarily distributed to teaching staff engaged in the TfS initiative (see Section: Methods). We have synthesized the results below, making effort to anonymise the responses to avoid identifying individuals or the contexts in which they reference.

What are teachers doing already?

Respondents to the question “what are you doing already?” shared a high-level overview of their approach to teaching for sustainability. In reviewing these responses, we observed the distinction widely used in literature distinguishing between *bolt-on* and *built-in* approaches. In the *bolt-on* approach, sustainability content is added to existing educational programmes through the addition of a course, module, or lecture about sustainability. For example, a respondent stated, “I am teaching a workshop where the students evaluate wicked problems and how complex it is to find solutions to these”.

In contrast, the *built-in* approach sees sustainability integrated throughout a degree programme or course, including sustainability content and/or competencies. This is exemplified by a respondent stating that they do “[l]ots of small things, tweaking, opening up small and large viewpoints to sustainability dimensions in subjects, lifting heads and attention towards systems-thinking”. Other examples included:

- Embedding sustainability by using real-world sustainability challenges as a lens for exploring disciplinary content
- Using serious games or simulations to explore complex real-world scenarios in a collaborative and safe environment
- Engaging with climate fiction to encourage critical thinking and future-oriented perspectives
- Incorporating mentoring to support students in navigating sustainability challenges and their future career paths
- Facilitating structured reflection to deepen understanding and emotional intelligence
- Introducing systems thinking to help students analyse interconnections and feedback loops
- Providing diverse literature sources, considering gender, geographic origin, and historical context

What do teachers want to do that they are not doing?

Among the responses to the question “what do you want to do that you are not doing?”, we identified three main directions for development that further highlight the bolt-on and built-in approaches: *towards bolt-on*, *towards built-in*, and *beyond* (). Firstly, respondents that currently teach little sustainability tend to state a desire to add sustainability content (i.e. towards bolt-on). Respondents that currently have stand-alone content wish to integrate sustainability throughout their curriculum (i.e. towards built-in). Finally, one group of respondents wish to continue to develop their pedagogical competence and/or contribute to community at Lund University and the broader profession of teaching and learning in higher education (i.e. beyond). Respondents could submit multiple responses and thus one respondent might feel a need to work both with, for instance, integrating sustainability in curricula and develop their pedagogical skills.

Table 2. Selected quotes exemplifying different desires for development

Towards Bolt-On	Towards Built-In	Beyond
<i>"I would like to actually include sustainability perspectives or at least sustainability skills into my courses."</i>	<i>"I want to integrate sustainability into my class to make it part of the teaching rather than just a separate workshop."</i>	<i>"I would like to expand my knowledge in using games, quizzes, and practical exercises to engage students more."</i>
<i>"Specific seminars around sustainability."</i>	<i>"Incorporate sustainability lens throughout entire program(s) instead of teaching sustainability-related content in isolation in module or dedicated courses"</i>	<i>"I want to give more space to students to explain their values but also fears about these questions."</i>

What hinders teachers' progress

Respondents to the question “what hinders your/our progress” shared various obstacles that prevented their ability to teach for sustainability, which generally fit into three themes: *time*, *resources and support*, as well as *unclear leadership roles* with one theme being most prominent - lack of *time* was mentioned by seventy percent of respondents to this question. This included lack of time to read literature, learn from others, develop new course content, prepare for classes, as well as reflect upon or evaluate their teaching to make meaningful changes. Respondents also stated they have too little time with

students – or students do not attend classes – to feel like they can support students in this way.

Similarly, respondents expressed frustration at the perceived limited *resources and support* to develop their own competence. Seemingly, teaching is perceived as an individual and isolating endeavour, with insufficient venues to share experiences or seek inspiration from others. Moreover, several mentioned limited support from their faculties, departments, or directors of study, signalling a lack of support by leadership or the example they provide.

This speaks to the perception of *unclear leadership roles* – who has the responsibility or mandate to ensure coherence between the strategic documents and systems of support across the University, faculties, departments, and degree programmes. Respondents expressed frustration at reduced administrative support, long timeframes for changing syllabi, overemphasis on research, limited recognition or time allocated for pedagogical training, and job insecurity as barriers that hinder their progress to integrate sustainability into teaching. For example, one respondent stated, “[d]on't assume teachers will spend time on important activities without support or recognition of their value from the University”.

What more can Lund University do to support Education for Sustainability?

Once again, the suggestions of support mirror the overarching obstacles expressed among participants (Table 3). Quite simply, respondents request paid and protected time to attend workshops and courses to develop specialised pedagogical competence in sustainability, as well as the time to develop teaching materials, which in extension also means that competence development opportunities like courses and other recourses need to be available.

While there are many actions suggested, it should be noted that respondents also valued existing efforts. One respondent stated, “I believe that the University gives support if you are looking for it”. Likewise, another stated, “I think [Lund University] is doing a lot – and well!”.

Table 3. Selected quotes about suggestion actions

Time	Resources & Support	Unclear Leadership Roles
<i>"Give us paid time to work with this, rather than having to squeeze it in between other activities."</i>	<i>"Create opportunities for peer-to-peer sharing of experiences, pedagogical approaches, or teaching materials."</i>	<i>"Have a more strategic approach that includes long-term funding for strengthening teaching for sustainability at LU."</i>
<i>"Paid time for development and reflection, perhaps together with students."</i>	<i>"Provide seed funding to teachers to develop pedagogical competence, spend time on course development, etc."</i>	<i>"Create more demand for teaching sustainability, including pressure for faculties to include sustainability in all degree programs."</i>
	<i>"Establish a prize or recognition programme for teachers that exemplify best practices."</i>	<i>"Motivate teachers that are not focussing on sustainability."</i>
	<i>"Provide dedicated workshops or courses for teachers."</i>	<i>"Clear and specific leadership that overcomes silo (or faculty) thinking."</i>
	<i>"Introduce a mentoring programme for new teachers and/or those that wish to learn from more experienced teachers"</i>	<i>"Move beyond arguing for why it is good; ensure sustainability permeates all levels of leadership, administration, and decision-making."</i>

The thresholds and challenges identify above are far from unique to Lund University. Annelin & Boström (2024) report that teachers call for clearer signals from leadership, more resources and especially more time. Parry & Metzger (2023) also point to the insufficient support that teachers receive, mainly in the areas of inadequate professional development opportunities to prepare them for teaching for sustainability, too little time for collaboration and curriculum development, and a lack of effective curricular materials to build on.

Next steps for the initiative *Teaching for Sustainability*

The goal of the TFS initiative is to improve the students’ learning of key competencies for sustainability. To achieve this goal, our focus is on what teachers need to support students. In this paper, we have discussed results from our workshop, survey results, and relevant literature. In sum, we find that the following main points need to be addressed to further support Education for Sustainability:

1. More time and resources for individual teachers to advance their teaching for sustainability.
2. Support for shared resources at the collegial level, such as workshops and seminars, to support networking and learning between teachers. This support could be:
 - administrative support, for example communication and logistics.
 - personnel support, for example low percentage funding of positions within departments to coordinate teams of teachers for sustainability.
 - infrastructure to share inspirational content, e.g. a database of good practice examples.
3. Competence development opportunities for teachers that fit teachers' busy schedules. To allow for this, academic developers need opportunities to specialise on teaching for sustainability, with time to improve resources for teachers, have consultations with teachers, and connect to networks.
4. Further translate the commitment to teaching for sustainability at the university level, seen in strategic document, into support of the operationalisation at the study program level. This could, for example, be done through seed funding of transformational teaching projects, or awards and recognition of teachers advancing education for sustainability.

Lund University was recently ranked third globally in the *QS World University Rankings: Sustainability* (Lund University, 2024b), which can be seen as recognition of existing work, as well as aspiration to continuously strive for. Many teachers at Lund University are highly engaged and working hard to prepare students for “the end of the world as we know it” (Stein et al., 2022), with current activities and new ideas, as seen not least in the survey results underpinning this paper. Meanwhile, a majority report lack of time as a major obstacle, which makes us wonder if the lack of time results in less teaching for sustainability or if the teaching is done anyway, possibly at high costs to teachers' health and social life – in itself a sustainability problem. Here, we see a need for more clarity on roles and responsibilities, and coordination of efforts at different levels – from the individual level, the program board to the overarching university level, to create synergies and mutual learning.

Despite focussing this article on our own work and the work of the teachers within our TFS initiative, we wish to acknowledge the many other stakeholders working to enhance teaching for sustainability and education generally at Lund University. We recognise that they are likely struggling with similar obstacles that we have identified, and that due to the decentralised nature of the university, we might not even be aware of their

efforts. If this is you, or you know of someone we should know, please do reach out! We would love to connect and join forces towards our shared goal, to foster a culture that enriches the educational experience for both educators and students, working for a sustainable world.

References

- Annelin, A., & Boström, G. O. (2024). Interdisciplinary perspectives on sustainability in higher education: a sustainability competence support model. *Frontiers in Sustainability*, 5, 1416498.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., ... & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16, 13–29.
- Holmqvist, D., & Millenberg, F. (2024). Carving space to learn for sustainable futures: A theory-informed adult education approach to teaching. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 15(3), 299–315.
<https://rela.ep.liu.se/article/view/5237/4405>
- Lozano, R., & Barreiro-Gen, M. (2022). Connections between sustainable development competences and pedagogical approaches. In *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives* (pp. 139–144). Cham: Springer International Publishing.
- Lund University (2024a). *Sustainable development in education*.
<https://www.staff.lu.se/research-and-education/education-support/sustainable-development-education> (accessed 28/2 2025)
- Lund University (2024b). *Lund University ranked third in the world in QS Sustainability Ranking*. <https://www.lunduniversity.lu.se/article/lund-university-ranked-third-world-qs-sustainability-ranking> (accessed 6/2 2025)
- Martinovic, D., McGinn, M. K., Scott, R. M., & Obradović-Ratković, S. (2022). Conceptualizing Generous Scholarship. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 10(1).
- Ministry of Education and Research, Sweden (1992), *The Swedish Higher Education Act* (1992:1434), <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Swedish-Higher-Education-Act/>
- Parry, S., & Metzger, E. (2023). Barriers to learning for sustainability: a teacher perspective. *Sustainable Earth Reviews*, 6(1), 2.
- Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6, 785163. 10.3389/educ.2021.785163

- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C., & Čajková, T. (2022). From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 274-287.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2014) *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development. Final Report*. UNESCO, Paris, France.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1682Shaping%20the%20future%20we%20want.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2017) *Education for sustainable development goals: learning objectives*. UNESCO, Paris, France. <https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>.
- United Nations General Assembly, UNGA (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press. Cambridge: United Kingdom
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.
- Öhman, J., & Sund, L. (2021). A didactic model of sustainability commitment. *Sustainability*, 13(6), 3083.

Kursuppläggets betydelse för studenternas upplevda kvalitet och engagemang i undervisningen

¹Henrik Levinsson, ²Katarina Mårtensson, ³August Nilsson & ⁴Stefan Persson

¹Institutionen för psykologi, Lunds universitet (korresponderande författare),
henrik.levinsson@psy.lu.se

²Avdelningen för Högskolepedagogisk Utveckling, Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet

³Institutionen för psykologi, Lunds universitet

⁴Institutionen för psykologi, Lunds universitet

Research on Student Evaluation of Teaching (SET) has indicated that course design is at least as important as teachers' performance for student-rated perceived quality and student engagement. Our data analysis of more than 6000 SETs confirms this. Two hierarchical multiple regression models revealed that course design significantly predicts perceived quality more strongly than teachers, and that course design significantly predicts student engagement independent of teachers. While the variable teachers is a significant predictor of perceived quality, it is not a significant predictor of student engagement. In line with previous research, the results suggest it is important to highlight the vital impact of course design. The results are discussed particularly in relation to improved teaching practice and student learning, but also in terms of how student evaluations of teaching can be used in meaningful ways.

(Levinsson, H., Nilsson, A., Mårtensson, K., & Persson, S. (2024). Course Design as a Stronger Predictor of Student Evaluation of Quality and Student Engagement than Teacher Ratings. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 88(5), 1997–2013)

Denna text bygger på vår publikation i tidskriften *Higher Education* (Levinsson et al., 2024). Studien belyser sambandet mellan kursuppläggets betydelse för studenters självskattade engagemang och upplevda kvalitet av utbildningen. Tidigare forskning tyder på att kursuplägget är minst lika betydelsefullt som lärares insats i klassrummet

för studenternas upplevda kvalitet och engagemang. (Biggs et al., 2022; Edström, 2008; Upsher et al., 2023). Detta bekräftas av vår studie som baserades på fler än 6 000 kursvärderingar besvarade av studenter i psykologi vid institutionen för psykologi, Lunds universitet. Resultaten ger värdefulla insikter och bidrar till det pedagogiska utvecklingsarbetet för verksamma inom högre utbildning. Nedan presenterar vi studiens resultat och diskuterar dess implikationer.

I en nyligen publicerad forskningsöversikt i *Higher Education* skriver Ellis (2022, s. 1268) att "it [innovation in teaching and learning in postsecondary education] is increasingly important and difficult to analyse and understand as the complexity and interdependence of variables involved in learning and teaching grows."

Vi hoppas att vår studie bidrar till en djupare förståelse av denna komplexitet, särskilt när det gäller hur kursvärderingar kan användas på ett meningsfullt sätt i undervisningen.

Kursvärderingar inom högre utbildning

Kursvärderingar kan användas på olika sätt och med skilda syften och intentioner, även om dessa inte alltid är tydliga (Denson et al., 2010; Nasser-Abu Alhija, 2017; Zabaleta, 2007). Kursvärderingar kan vara lärarfokuserade, i den meningen att de används för lärarens egen pedagogiska utveckling samt karriärmöjligheter, för att informera studierektorn, programansvarig eller annan relevant instans vid institutionen eller fakulteten om huruvida kursen fungerar bra eller mindre bra. Kursvärderingar kan också användas som underlag för eller för att identifiera och signalera när problem uppstår, som en sorts 'varningssignal'. Men de kan även utgöra en grund för pedagogiskt utvecklingsarbete i primärt syfte att förbättra undervisningen.

Kursvärderingar är en i Högskoleförordningen lagstadgad möjlighet för studenterna att ge feedback på kursen. Dock har användandet av kursvärderingar problematiserats, bland annat i termer av en rad faktorer som gör det svårt att tolka resultaten från studenternas skattningar. Det kan gälla metodologiska problem och begränsningar, t.ex. "selection bias", och att bedömningar baseras på lärarens egenskaper med avseende på exempelvis kön, utseende och etnicitet (Binderkrantz & Bisgaard, 2024; Carpenter et al., 2020; Nasser-Abu Alhija, 2017; Roxå et al., 2022; Uttl et al., 2016).

Samtidigt används kursvärderingar frekvent inom högre utbildning och många lärare upplever studenternas feedback som användbar, särskilt om den är fokuserad på den

aktuella kursen och på studenternas lärande, snarare än på den enskilde läraren (Edström, 2008; Eunkyong & Dooris, 2020)

Undersökningar på fakultetsnivå, fältstudier och longitudinella studier har också visat att kursvärderingar i stor utsträckning är valida och att de kan ge viktig information för att förbättra undervisningen, till exempel när det gäller tydlighet och klargörande samt ökad motivation, ökat engagemang och därmed ett mer aktivt studentdeltagande (Murray, 1997; Nasser-Abu Alhija, 2017; Wright & Jenkins-Guarnieri, 2012).

Inom akademien tenderar vi ofta att fokusera på vad läraren gör, medan vi istället borde lyfta blicken från läraren och fokusera på vad studenten gör. I sammanhanget är det viktigt att påpeka att forskningen inte har bekräftat att studenter lär sig mer från högt rankade lärare (Carpenter et al., 2020; Clayson, 2022; Uttl et al., 2016). Faktorer som kursupplägg och utveckling av studenternas motivation är minst lika viktiga. De kan till exempel inspirera studenter att ägna mer tid åt sina studier och bidra till att uppnå mer högkvalitativt lärande.

Tidigare forskning har också visat på signifikanta positiva samband mellan studenternas globala skattningar av kursen och lärandemål (Frick et al., 2009). En global skattning kan vara exempelvis i vilken grad man instämmer med påståendet att ”Detta var överlag en enastående kurs”. Tidigare studier har även funnit positiva samband mellan studentengagemang och självtillit (*eng. self-efficacy*), motivation, tidsplanering, prestation och lärandemål (Alvarez-Huerta et al., 2021; Finn & Zimmer, 2012; Fjellkner, 2020; Kahu, 2013). Studentengagemang är därmed en viktig faktor att beakta för att förbättra undervisningens kvalitet, till exempel när det gäller frågor om kursens lärandemål.

I vår studie undersökte vi hur kursupplägg och lärarens insats i klassrummet relaterar till studentengagemang samt upplevd kvalitet. Vilka faktorer som relaterar till kvalitet är viktigt, men mer forskning behövs. Resultatet från studien baseras på nedanstående frågeställningar (Levinsson et al., 2024, s. 2001):

1. Vilken av variablerna, lärare och kursupplägg, predicerar studentengagemang starkast?
2. Vilken av variablerna, lärare och kursupplägg, predicerar studenters upplevda kvalitet starkast?

Vi hypotetiserade att kursupplägget har en större betydelse än läraren när det gäller både studentengagemang och upplevd kvalitet. I det följande redogör vi för studiens genomförande, presenterar resultaten och avslutar med en reflektion över dessa.

Procedur, deltagare och variabler

Kursvärderingarna baseras på en standardiserad mall som används vid institutionen för psykologi sedan 2016. Mallen togs fram utifrån befintliga dåvarande riktlinjer för kursvärderingar vid Lunds universitet samt i dialog mellan studierektorer och ledningsgrupper inom de olika utbildningarna vid institutionen för psykologi då det fanns identifierade behov av ett mer enhetligt formulär. Mallen har använts under många år på de flesta kurser och program inom institutionen och har därmed genererat en stor mängd data. Vi såg därför en utmärkt möjlighet att systematisera och analysera alla dessa kursvärderingar med syfte att erhålla insikter om hur studenterna uppfattar kvalitet och vad som påverkar deras eget engagemang. I vår studie samlade vi in kursvärderingsresultat från fristående kurser (15 kurser), kandidatprogrammet i beteendevetenskap och internationella masterprogrammet i psykologi.

En fördel med det standardiserade formuläret är att frågorna är studentfokuserade snarare än lärarfokuserade och fångar in många aspekter av undervisningskontexten. Formuläret innehåller detaljerade frågor och lägger större vikt vid studentcentrerat lärande. Studenterna får bland annat skatta sin egen engagemangsnivå, kursens kvalitet som helhet, målluppfyllelse i förhållande till kursens lärandemål, samt svara på frågor om kursupplägget.

Kursvärderingarna skapas av en administratör i Sunet Survey-verktyget (<https://www.sunet.se/services/samarbete/enkatverktyg>) och läraren får kursvärderingen som en online-länk och kan välja att antingen ge länken till studenterna i klassrummet så att de kan fylla i utvärderingen på plats, eller publicera länken på kursplattformen så att studenterna kan fylla i kursvärderingen när det passar dem. Utvärderingarna är anonyma och det är frivilligt att delta.

Underlaget i den aktuella studien baserades på över 6 343 kursvärderingar som samlades in mellan 2016 och 2021: Fristående kurser ($N=4\,933$), Beteendevetenskapliga kandidatprogrammet ($N=806$) och Internationella masterprogrammet i psykologi ($N=604$). Värt att notera är att kursvärderingarna inte är oberoende, det vill säga samma student kan ha deltagit i flera kursvärderingar.

Variabeln *studentengagemang* består av studenternas skattade nivå av engagemang utanför schemalagd tid, aktivitet vid föreläsningar, seminarier mm. och antal studietimmar per vecka inklusive schemalagd undervisning. De första två frågorna besvarades med Likertskalor från 1 till 5, där 1 är "Mycket låg" och 5 är "Mycket hög".

Antalet timmar per vecka besvarades med en Likertskala från 1 till 6 i intervall om 10 timmar (0–10 timmar per vecka i steg om 10 timmar till >50 timmar).

Variabeln *kursupplägg* bestod av summan av svaren på sex frågor om huruvida de ansåg att kursen (a) hade en tydlig struktur, (b) hade tydliga målformuleringar, (c) hade uppmuntrat till självständigt tänkande (d) hade stimulerat till kunskapssökande, (e) hade skapat förutsättningar att integrera kunskap i ett större perspektiv, och (f) hade gett dem nya kunskaper, perspektiv och insikter. Skalan inkluderade också två frågor om examinationens relevans i förhållande till lärandemålen och examinationsformens lämplighet. Samtliga frågor besvarades på en Likertskala från 1 till 5, där 1 är “Mycket låg” och 5 är “Mycket hög”.

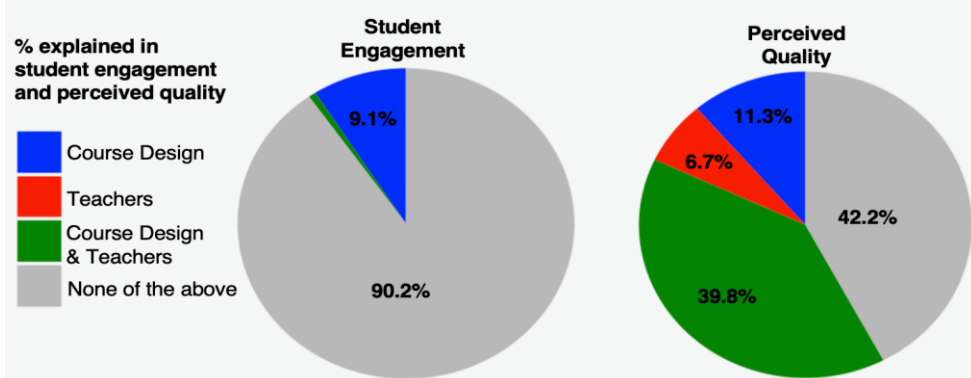
Studenternas bedömning av variabeln *lärarens insats i klassrummet* bestod av tre frågor där studenterna skattade lärarens förmåga att (a) vara strukturerad vid föreläsningar, (b) skapa engagemang, och (c) klargöra. Frågorna besvarades på en Likertskala från 1 till 5, där 1 är “Låg” och 5 är “Hög”.

En global fråga om *upplevd kvalitet*, mättes med frågan ”Vad tyckte du om kursen som helhet?” Frågan besvarades på en 5-gradig Likertskala, där 1 är “Mycket dåligt” och 5 är “Mycket bra”.

Resultat

Vi genomförde två hierarkiska regressionsmodeller för att utvärdera vilken av de två variablerna, kursupplägg och lärarens insats i klassrummet, som bäst kunde predicera studentengagemang (modell 1) och upplevd kvalitet (modell 2). I respektive modell inkluderade vi kursupplägg i det första steget och lade sedan till lärarens insats i klassrummet i det andra steget. Sammanfattningsvis visade regressionsanalyserna att kursupplägget predicerar upplevd kvalitet starkare än lärarens insats i klassrummet. Resultaten visar också att kursupplägg signifikant predicerar studentengagemang oberoende av läraren. Även om lärarens insats i klassrummet signifikant predicerar upplevd kvalitet så är den inte en signifikant prediktor för studentengagemang (se Figure 1).

Figure 1. Explanation of course outcomes



Diskussion

I linje med tidigare forskning pekar denna studies resultat, baserat på ett stort empiriskt underlag, på att kursupplägget har en central betydelse i studenternas upplevelse av sin utbildning. Resultaten kan utgöra ett viktigt diskussionsunderlag i relation till studenters lärande och hur kursvärderingar kan användas på ett meningsfullt sätt, exempelvis som ett instrument i det interna kvalitets- och utvecklingsarbetet.

Resultatet bör såklart tolkas med försiktighet. Beaktning bör tas med hänsyn till ”selection bias” och takeffekter. Tidigare forskning har visat att studenter som anser att kursvärderingar är betydelsefulla också tenderar att ge högre betyg (Carpenter et al., 2020; Nasser-Abu Alhija, 2017). Att studien är en tvärsnittsstudie innebär att vi inte kan dra några slutsatser om orsak och verkan (vilket heller inte var syftet), men den ger en ögonblicksbild av hur de studerade variablerna relaterar till varandra. En styrka med studien är att datainsamlingen har genomförts på samma sätt och under samma förhållanden över tid.

Det finns också begreppsliga begränsningar bland variabler som undersökts. Upplevd kvalitet kan mätas på olika sätt och har här studerats med endast en global fråga, vad studenterna tyckte om kursen som helhet. Upplevd kvalitet omfattar många dimensioner och kan mätas på olika sätt. Det kan också vara svårt att separera eget engagemang från motivation (Appleton et al., 2008; Finn & Zimmer, 2012). Det är dock rimligt att förstå engagemang och motivation som två olika begrepp. En student kan skatta högt på både inre och yttre motivation utan att de facto vara engagerad i sina

studier. En styrka med variabeln studentengagemang, så som det används i vår studie, är att den fångar in estimerat antal timmar spenderade på studier samt egen upplevd nivå av engagemang och aktivitet. Vi bedömer att dessa tre komponenter tillsammans fångar fenomenet som helhet. Man kan också problematisera kursuppläggets betydelse i förhållande till lärarledd tid. Medicinska och tekniska utbildningar har fler lärarledda timmar jämfört med samhällsvetenskapliga och humanistiska. Inom de förstnämnda utbildningarna kan kursuppläggets betydelse därmed vara annorlunda.

Framtida kursvärderingar skulle gynnas av mer planering av hur data kan komma att analyseras och användas systematiskt, möjligtvis också genom användandet av valida skalor som mäter de fenomen som undersökts i vår studie på ett mer tillförlitligt sätt.

Resultaten från vår studie kan utgöra ett viktigt diskussionsunderlag i relation till studenters lärande och hur kursutvärderingar kan användas på ett meningsfullt sätt, exempelvis som ett instrument i det interna kvalitets- och utvecklingsarbetet. Vi anser att detta arbete omfattar både lärarnas färdigheter och studenternas feedback. Det formulär som används i vår studie omfattar en mängd studentcentrerade frågor och utgör ett exempel på hur kursvärderingar kan användas på ett meningsfullt sätt, genom att integrera kursvärderingsresultat som en del av akademiskt lärarskap (*eng. Scholarship of Teaching*, se Bolander-Laksov & Scheja, 2023) och som ett verktyg för kursutveckling (se Biggs et al., 2022; Edström, 2008; Roxå et al., 2022).

Vi hoppas att resultaten från vår studie kan inspirera och stödja andra lärare och utbildningsansvariga i arbetet med att utveckla och förbättra kurser, baserat på kursuppläggets betydelse för upplevd kvalitet och studentengagemang. Det kan i sin tur öka studenternas framgångar på kursen och potentiellt även genomströmningen och därmed bidra till färre avhopp, vilket kan vara utmaning inom akademien (se Eather et al., 2022). Ett välgenomtänkt kursupplägg med tydliga procedurer och riktlinjer kan också ha en positiv inverkan på studenters välmående (Upsher et al., 2023).

Alla lärare blir föremål för utvärdering i sina kurser. Dessa upplevelser kan skifta, liksom hur mycket man kan använda kursvärderingar som grund för pedagogisk utveckling. Med fokus på kursupplägg snarare än på läraren kan vi förebygga risken för anonyma, kränkande kommentarer, vilket kan ha negativ inverkan på oss lärare. I anslutning till konferensens tematik "Connecting teachers - changing from within" ger studiens resultat liksom annan forskning en tydlig indikation på att en genomtänkt, välgrundad och pedagogiskt motiverad kursdesign kan utveckla utbildningen - ett arbete som kan och bör ske inifrån med lärare i samverkan.

Genom vår studie vill vi belysa hur resultat från studentcentrerade kursutvärderingar kan användas på ett systematiskt och meningsfullt sätt, som en viktig beståndsdel i utvecklandet av undervisningen inom högre utbildning. Avslutningsvis vill vi därför skicka med några frågor till läsaren att reflektera över: Hur kan du relatera resultaten från vår studie till din egen undervisning och dina egna erfarenheter av kursvärderingar? Vilka implikationer kan detta ha för ditt och dina kollegors arbete med kursvärderingar framöver?

Referenser

- Álvarez-Huerta, P., Muela, A., & Larrea, I. (2021). Student engagement and creative confidence beliefs in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 40.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). Open University Press.
- Binderkrantz, A. S., & Bisgaard, M. (2024). A gender affinity effect: the role of gender in teaching evaluations at a Danish university. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 87(3), 591–610.
- Bolander Laksov, K., & Scheja, M. (2023). *Dimensioner av akademiskt lärarskap—pedagogisk skicklighet är mer än undervisningsskicklighet*. Stockholm University.
- Carpenter, S. K., Witherby, A. E., & Tauber, S. K. (2020). On students' (mis)judgments of learning and teaching effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 137–151.
- Clayson, D. (2022). The Student Evaluation of Teaching and likability: What the evaluations actually measure. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 313–326.
- Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: What predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, 29(4), 339–356.
- Eather, N., Mavilidi, M. F., Sharp, H., & Parkes, R. (2022). Programmes targeting student retention/success and satisfaction/experience in higher education: A systematic review. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(3), 223–239.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27, 95–106.
- Ellis, R. A. (2022). Strategic directions in the what and how of learning and teaching innovation—A fifty-year synopsis. *Higher Education*, 84(6), 1267–1281.
- Eunkyoung, P., & Dooris, J. (2020). Predicting student evaluations of teaching using decision tree analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 776–793.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Why does it matter? In Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). Springer.

- Fjellkner, A. (2020). Business students' perceptions of their readiness for higher education studies and its correlation to academic outcome. *Journal for Advancing Business Education*, 2(1), 74–92.
- Frick, T., Chadha, R., Watson, C., Wang, Y., & Green, P. (2009). College student perceptions of teaching and learning quality. *Educational Technology Research and Development*, 57, 705–720.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- Levinsson, H., Nilsson, A., Mårtensson, K., & Persson, S. (2024). Course Design as a Stronger Predictor of Student Evaluation of Quality and Student Engagement than Teacher Ratings. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 88(5), 1997–2013.
- Murray, H. (1997). Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? *International Journal for Academic Development*, 2(1), 8–23.
- Nasser-Abu Alhija, F. (2017). Guest editor introduction to the special issue “Contemporary evaluation of teaching: Challenges and promises.” *Studies in Educational Evaluation*, 54, 1–3.
- Roxå, T., Ahmad, A., Barrington, J., Maaren, J., & Cassidy, R. (2022). Reconceptualizing student ratings of teaching to support quality discourse on student learning: A systems perspective. *Higher Education*, 83(1), 35–55.
- Upsher, R., Percy, Z., Cappiello, L., Byrom, N., Hughes, G., Oates, J., Nobili, A., Rakow, K., Anaukwu, C., & Foster, J. (2023). Understanding how the university curriculum impacts student wellbeing: A qualitative study. *Higher Education*, 86(5), 1213–1232.
- Uttl, B., White, C., & Gonzalez, D. (2016). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student Evaluation of Teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42.
- Wright, S. L., & Jenkins-Guarnieri, M. A. (2012). Student evaluations of teaching: Combining the meta-analyses and demonstrating further evidence for effective use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 683–699.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55–76.

Empati och kommunikation i fokus, en ny modell i läkarutbildningen

Mikael Segerlantz

Docent, adjungerad lektor i Palliativ medicin, Palliativt utvecklingscentrum,
institutionen för kliniska vetenskaper - Lund, Medicinska fakulteten, Lunds
universitet

Överläkare, Palliativ vård och ASIH – Lund, Nära vård och hälsa, Region Skåne

Abstract

Bakgrund: God kommunikativ och empatisk förmåga hos läkare skapar trygghet och uppfattas som professionellt av patienter och närstående. Forskning visar att empati hos läkare förbättrar patienternas följsamhet, nöjdhet och relationen mellan läkare och patient, vilket leder till bättre vårdkvalité, behandlingsresultat och minskade vårdkostnader. Ett empatiskt förhållningssätt främjar både fysisk och psykisk hälsa hos patienter och deras familjer. Utveckling av dessa färdigheter är därför viktig i läkarutbildningen, liksom att ge och ta emot feedback som ett verktyg för att utveckla dessa förmågor.

Syfte: Projektet syftar till att utveckla en modell och läraraktivitet för att träna och utveckla studenters kommunikativa och empatiska förmåga. Metoden ska främja självstyrt lärande med fokus på feedback och självreflektion, och vara studentdriven.

Metod: Modellen bygger på simulerade patient-läkarmöten dokumenterade med videoteknik. Den är studentdriven och bidrar till en dynamisk och ömsesidig lärandeprocess med fokus på konstruktiv feedback. Läraren fungerar som mentor, vilket främjar aktivt lärande och möjliggör progression under utbildningen. Modellen strävar efter rättvisa och hållbarhet i behandling och användning av lärarresurser.

Diskussion: Innan implementering behöver läraraktiviteten testas för genomförbarhet och acceptans bland läkarstudenter samt utvärderas med avseende på dess utbildningseffekt. En pilotstudie med kvantitativa (enkäter) och kvalitativa (intervjuer) metoder planeras.

Inledning

En students professionella utveckling – på väg från student till läkare – måste läras, tränas och fortlöpande övas. För läkaren är en **kommunikativ färdighet** och en **empatisk förmåga** avgörande i den kliniska vardagen, och en **värderingsförmåga** som en student behöver utveckla. En kommunikativ färdighet skapar trygghet i läkarrollen, och en god kommunikativ färdighet och empatisk förmåga är nödvändig för att läkaren ska uppfattas som både tydlig och professionell av patienten och närstående¹. Empati är grundläggande i sjukvården och är nära kopplad till både interpersonell och kommunikativ kompetens. Medan interpersonell kompetens handlar om en individs förmåga att bygga och upprätthålla relationer, fokuserar kommunikativ kompetens på förmågan att överföra och förstå information. I en sjukvårdskontext handlar empati inte bara om att känna med en patient, utan också om att förstå personens (patientens eller anhörigs) perspektiv, och använda denna förståelse för att hjälpa på ett konstruktivt och positivt sätt. I patientmötet kan en kommunikation som präglas av en alltför hög grad av empati uppfattas som otydlig och oprofessionell, medan en kommunikation utan empatisk underton uppfattas som hård och avståndstagande.

Tidigare forskning visar att ett empatiskt förhållningssätt hos läkare har en positiv inverkan på både patienternas följsamhet², nöjdhet³ och relationen mellan läkare och patient⁴, vilket i sin tur leder till förbättrad vårdkvalitet⁵, behandlingsresultat⁶ och till

¹ Maguire P, Pitceathly C. Key communication skills and how to acquire them. *BMJ*. 2002 Sep 28;325(7366):697-700. doi: 10.1136/bmj.325.7366.697. PMID: 12351365; PMCID: PMC1124224.

² Derksen F, Bensing J, Lagro-Janssen A. Effectiveness of empathy in general practice: a systematic review. *Br J Gen Pract*. 2013 Jan;63(606):e76-84. doi: 10.3399/bjgp13X660814. PMID: 23336477; PMCID: PMC3529296.

³ Buller MK, Buller DB. Physicians' communication style and patient satisfaction. *J Health Soc Behav*. 1987 Dec;28(4):375-88. PMID: 3429807.

⁴ Zhang X, Li L, Zhang Q, Le LH, Wu Y. Physician Empathy in Doctor-Patient Communication: A Systematic Review. *Health Commun*. 2024 May;39(5):1027-1037. doi: 10.1080/10410236.2023.2201735. Epub 2023 Apr 16. PMID: 37062918.

⁵ Mercer SW, Reynolds WJ. Empathy and quality of care. *Br J Gen Pract*. 2002 Oct;52 Suppl(Suppl):S9-12. PMID: 12389763; PMCID: PMC1316134.

⁶ Hojat M, Louis DZ, Markham FW, Wender R, Rabinowitz C, Gonnella JS. Physicians' empathy and clinical outcomes for diabetic patients. *Acad Med*. 2011 Mar;86(3):359-64. doi: 10.1097/ACM.0b013e3182086fe1. PMID: 21248604.

mindre hälso- och sjukvårdskostnader⁷. Genom att visa empati kan läkaren skapa en trygg och respektfull miljö som främjar både fysisk och psykisk hälsa hos patienten och dennes familj⁸. Inom läkarutbildningen kan därför betydelsen av att utveckla dessa färdigheter inte nog betonas, likaså vikten av att ge och ta emot feedback som ett nödvändigt verktyg för att uppnå dessa kompetenser⁹.

Kommunikation och empati är centrala kompetenser för läkare

En nyligen publicerad enkätstudie av Winter et. al¹⁰ kring empatifokuserad utbildning på brittiska läkarprogram visar att de flesta lärosäten inkluderar någon form av empatiutbildning i sina grundutbildningsprogram, men att empati sällan examineras specifikt. Majoriteten av de svarande lärarna ansåg att utbildning kring empatiskt förhållningssätt var otillräckligt och uttryckte en önskan om att det förbättrades.

Utbildningsplanen för läkarprogrammet vid Lunds universitet fastställs av Medicinska fakultetens Läkarutbildningsnämndens Ämnesgrupp för Betygssättning (MALÄB). Nämnden ansvarar för att utbildningsplanen uppfyller de akademiska och professionella krav som ställs på framtida läkare. Utbildningsplanen beskriver programmets övergripande struktur och de mål som är reglerade enligt högskoleförordningen (1993:100) och examensordningen. Dessa mål inkluderar kunskaper och färdigheter som studenterna förväntas utveckla under utbildningen. Bland målen framgår att studenten ska utveckla förmåga till självreflektion och empati samt ett professionellt förhållningssätt.

⁷ Bertakis KD, Azari R. Patient-centered care is associated with decreased health care utilization. *J Am Board Fam Med.* 2011 May-Jun;24(3):229-39. doi: 10.3122/jabfm.2011.03.100170. PMID: 21551394.

⁸ Mercer SW, Neumann M, Wirtz M, Fitzpatrick B, Vojt G. General practitioner empathy, patient enablement, and patient-reported outcomes in primary care in an area of high socio-economic deprivation in Scotland--a pilot prospective study using structural equation modeling. *Patient Educ Couns.* 2008 Nov;73(2):240-5. doi: 10.1016/j.pec.2008.07.022. PMID: 18752916.

⁹ Batt-Rawden SA, Chisolm MS, Anton B, Flickinger TE. Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. *Acad Med.* 2013 Aug;88(8):1171-7. doi: 10.1097/ACM.0b013e318299f3e3. PMID: 23807099.

¹⁰ Winter R, Ward A, Norman RI, Howick J. A survey of clinical empathy training at UK medical schools. *BMC Med Educ.* 2023 Jan 19;23(1):40. doi: 10.1186/s12909-022-03993-5. PMID: 36658502; PMCID: PMC9850684.

I Sverige har ett nationellt ramverk för tio centrala professionella aktiviteter, **Entrustable Professional Activities (EPA)**, utarbetats genom ett samarbete mellan samtliga läkarprogram och är idag styrande för Sveriges läkarutbildningar. En EPA ska vara kliniskt relevant, vanligt förekommande, observerbar och avgränsad i tid samt kunna genomföras med olika grad av självständighet¹¹. En EPA ska vara en uppgift som kräver kunskap, färdigheter och ett professionellt förhållningssätt och preciserar de uppgifter och ansvar som studenter förväntas kunna hantera självständigt efter avslutat läkarprogram¹². Begreppet "**Entrustable**" betonar att studenten ges förtroende att utföra aktiviteter som är grundläggande för en läkare. För att studenten ska bli betrodd behöver studenten visa omdöme, medvetenhet om sina egna begränsningar och pålitlighet. I de 10 EPA ingår kommunikativ färdighet med patienten och dennes familj, t.ex. vid anamnesupptagande, och empati, såsom ett förhållningssätt att "*...efterhöra patientens tankar, oro och önskningar samt de frågor som uppstår*" (EPA 1), att "*...förklara och motivera syftet med den föreslagna utredningen*" (EPA 3), att "*förmedla svåra besked*" (EPA 4), samt en god kommunikativ färdighet i det interprofessionella samarbetet (EPA 7 och 9) men även som teamledare i det multiprofessionella teamet (EPA 9).

Idag sker undervisning i kommunikation genom simuleringsövningar (rollspel) där skådespelare medverkar som "patienter", och undervisning i empati sker på etikseminarier och vid case-diskussioner, där reflektionsövningar ofta används för att fördjupa förståelsen av både ett empatiskt förhållningssätt och etiska dilemma^{13,14}. Bedömning av studenternas empatiska förmåga kan ske vid en objektivt strukturerad klinisk examination¹⁵ (OSCE) och i samband med kliniska placeringar, som en

¹¹ Lunds universitet. Entrustable Professional Activities (EPA): Läkarprogrammet [Internet]. 2025-04-25. [EPA – en modell för att träna och bedöma dagligt läkarjobb - Lunds universitet](#)

¹² Rosengren B, Möller R, Hellman J, Jood K, Ekstedt M, Särnblom S, Alm S, Gummeson C. EPA – en modell för att träna och bedöma dagligt läkarjobb [EPA (Entrustable professional activities) - an international approach to define key tasks that a doctor should be able to perform]. Lakartidningen. 2019 May 7;116:FMST. Swedish. PMID: 31192435..

¹³ Lunds universitet. Skådespelare tränar läkarstudenter [Internet]. 2025-04-25. [Skådespelare tränar läkarstudenter | Lunds universitet](#)

¹⁴ Principles of Assessment in Medical Education. 2nd ed. New Delhi: JAYPEE BROTHERS MEDICAL PUBLISHERS; 2022.

¹⁵ Harden RM, Stevenson M, Downie WW, Wilson GM. Assessment of clinical competence using objective structured examination. Br Med J. 1975 Feb 22;1(5955):447-51. doi: 10.1136/bmj.1.5955.447. PMID: 1115966; PMCID: PMC1672423.

arbetsplatsbaserad bedömning^{16,17,18} under det verksamhetsintegrerade lärandet (ViL), samt genom studentens egen värderingsförmåga med sin självreflektion i portfolio¹⁴.

Kommunikativa färdigheter och empatiska förhållningssätt tränas fortlöpande och utvärderas under läkarprogrammet, men empati examineras inte som en specifik, separat förmåga inom den svenska läkarutbildningen. *Det finns därför möjlighet att vidareutveckla och formalisera undervisning och examination av ett empatiskt förhållningssätt inom läkarutbildningen*¹⁹.

Feedback som verktyg för professionell utveckling

Feedback, när den ges på ett konstruktivt och respektfullt sätt, spelar en avgörande roll i utvecklingen av läkarstudentens empatiska förmåga²⁰. Genom att ge feedback på hur studenten kommunicerar med en patient – till exempel genom att påpeka en bristande ögonkontakt eller otillräcklig emotionell respons – får studenten möjlighet att förstå hur beteendet uppfattas och hur detta i sin tur kan påverka patientens upplevelse av samtalet. Denna typ av feedback, i kombination med självreflektion, gör det möjligt för studenten att anpassa sitt beteende och förbättra sin förmåga att möta patientens känslomässiga behov på ett professionellt sätt.

I den engelskspråkiga pedagogiska litteraturen används begreppet feedback literacy, (**feedbackkompetens**)²⁰, vilket betonar att feedback är en kompetens som måste förstås,

¹⁶ Raelin JA, (1997) A Model of Work-Based Learning. Organization Science 8(6):563-578.

<https://doi.org/10.1287/orsc.8.6.563>

¹⁷ Norcini J, Burch V. Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide No. 31. Med Teach. 2007 Nov;29(9):855-71. doi: 10.1080/01421590701775453. PMID: 18158655.

¹⁸ Fuentes-Cimma J, Sluijsmans D, Riquelme A, Villagran I, Isbej L, Olivares-Labbe MT, Heeneman S. Designing feedback processes in the workplace-based learning of undergraduate health professions education: a scoping review. BMC Med Educ. 2024 Apr 23;24(1):440. doi: 10.1186/s12909-024-05439-6. PMID: 38654360; PMCID: PMC11036781.

¹⁹ Lambert W, Schuwirth T, van der Vleuten CP. How to Design a Useful Test: The Principles of Assessment. In: Swanwick T, Forrest K, O'Brien BC, editors. Understanding Medical Education: Evidence, Theory, and Practice. 3rd ed. Wiley-Blackwell; 2019. p. 175-289.

²⁰ Carless D. Double duty, shared responsibilities and feedback literacy. Perspect Med Educ. 2020 Aug;9(4):199-200. doi: 10.1007/s40037-020-00599-9. PMID: 32632669; PMCID: PMC7458998.

tränas och utvecklas. Carless & Boud (2018)²¹ beskriver feedbackkompetens som en förmåga att förstå och använda feedback effektivt. Det innefattar att individen uppskattar feedback som ett värdefullt verktyg för lärande, analyserar för att förstå dess innebörd, hanterar de känslor som uppstår vid mottagandet och vidtar åtgärder baserat på den för sin professionella utveckling²¹. **Formativ feedback** är konstruktiv feedback som ges under lärandeprocessen för att hjälpa studenter att utvecklas. **Feedbackprocessen** är den pågående cykeln av att ta emot och använda formativ feedback för att utvecklas mot att bli feedbackkompetent. Feedbackkompetens handlar alltså om att studenten ska lära sig att ge och ta emot formativ feedback och förstå syftet med feedback som en nyckelkompetens i lärandeprocessen (figur 2). I detta sammanhang anses feedback som ges i slutet av en uppgift som summativ och därmed inte en del av processen för att göra studenten feedbackkompetent. Genom att utveckla förmågan att både ge och ta emot formativ feedback lär sig studenterna inte bara tekniska färdigheter utan också hur deras interpersonella kompetens kan förbättras. Feedback till en medstudent om dennes sätt att kommunicera empatiskt med patienter uppmuntrar studenten till självreflektion över sina egna kommunikationsfärdigheter och sitt empatiska förhållningssätt²².

Carless & Boud betonar lärarens roll som mentor för att uppmuntra och vägleda studenter genom feedbackprocessen. Idag investerar lärare mycket resurser i att ge feedback inom högre utbildning, men om studenterna har en passiv roll – där de får feedback utan att ha rätt verktyg för att analysera och använda den – utnyttjas inte dess fulla potential²¹. För att feedback ska bli effektiv måste studenten ta ett större ansvar och vara en aktiv deltagare. Enligt författarna bör formativ feedback introduceras tidigt som en läraraktivitet och integreras genom hela utbildningen. Detta gör att feedback accepteras som en naturlig del av lärandeprocessen och kan därför blir en hållbar och värdefull resurs inom läkarprogrammet.

²¹ Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

²² Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2013). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

Empatifokuserade praktiska övningar och simuleringar

För att utveckla både kommunikativa färdigheter och empatiska förmågor är praktiska övningar, såsom rollspel, ett vanligt och effektivt verktyg¹⁴. Videoinspelningar av simulerade patientmöten har visat sig vara effektiva för att utveckla dessa kompetenser hos läkarstudenter. Studenten ges möjlighet att observera sina egna styrkor och svagheter och tillfälle för självreflektion^{23,24,25}. I dessa simuleringsövningar får studenter möjlighet att agera i olika patientscenarioer med skådespelare, medstudenter eller lärare. Dessa övningar skapar ett kontrollerat och tryggt sammanhang där studenterna kan tillämpa sina färdigheter och reflektera över sitt eget beteende²⁶. I samband med dessa övningar ges studenterna möjlighet att ta emot direkt och konstruktiv feedback på sin förmåga att hantera känslomässiga och komplexa situationer, såsom att ge svåra besked eller bemöta en upprörd patient²⁷. Denna feedback kan vara specifik och fokusera på exempelvis hur väl studenten använder lugna och bekräftande ord eller hur lyhörd studenten är för patientens kroppsspråk och känslomässiga reaktioner. För att denna träning ska vara effektiv krävs tydlig vägledning om hur kommunikation och empati kan tillämpas i olika situationer²⁷.

²³ Zick A, Granieri M, Makoul G. First-year medical students' assessment of their own communication skills: a video-based, open-ended approach. *Patient Educ Couns*. 2007 Oct;68(2):161-6. doi: 10.1016/j.pec.2007.05.018. Epub 2007 Jul 20. PMID: 17640843.

²⁴ Tran A, Vertes J, Kulai T, Connors L. The role of video-assisted feedback sessions in resident teaching: A pre-post intervention. *MedEdPublish* (2016). 2019 Nov 29;8:219. doi: 10.15694/mep.2019.000219.1. PMID: 38089340; PMCID: PMC10712475.

²⁵ Pless A, Hari R, Brem B, Woermann U, Schnabel KP. Using self and peer video annotations of simulated patient encounters in communication training to facilitate the reflection of communication skills: an implementation study. *GMS J Med Educ*. 2021 Mar 15;38(3):Doc55. doi: 10.3205/zma001451. PMID: 33824891; PMCID: PMC7994885.

²⁶ Bagacean C, Cousin I, Ubertini AH, El Yacoubi El Idrissi M, Bordron A, Mercadie L, Garcia LC, Ianotto JC, De Vries P, Berthou C. Simulated patient and role play methodologies for communication skills and empathy training of undergraduate medical students. *BMC Med Educ*. 2020 Dec 4;20(1):491. doi: 10.1186/s12909-020-02401-0. PMID: 33276777; PMCID: PMC7716460.

²⁷ Gilligan C, Powell M, Lynagh MC, Ward BM, Lonsdale C, Harvey P, James EL, Rich D, Dewi SP, Nepal S, Croft HA, Silverman J. Interventions for improving medical students' interpersonal communication in medical consultations. *Cochrane Database Syst Rev*. 2021 Feb 8;2(2):CD012418. doi: 10.1002/14651858.CD012418.pub2. PMID: 33559127; PMCID: PMC8094582.

För att övningarna ska ge ett meningsfullt resultat behöver de vara autentiska och studenten måste uppleva att övningarna ger ett konkret utbyte, och främjar engagemang och motivation. En bedömning av studentens prestation kan bidra till lärande och dessutom säkerställa att övningarna tas på allvar. Bedömningen bör vara en integrerad del av lärandeprocessen. En välstrukturerad bedömning kan förstärka studentens insikt om övningens betydelse och därmed öka deras engagemang¹⁹.

Träning och bedömning av studenter i kommunikationsfärdigheter och empati

Effektiv kommunikation är en hörnsten i läkar-patientrelationen, och att träna studenter i både kommunikationsfärdigheter och empati är väsentligt för att kunna ge en personcentrerad vård. Tidigare studier har visat att läkarstudenter ofta finner det utmanande att påbörja, strukturera och avsluta patientsamtal²⁸. Calgary-Cambridge Referenced Observational Guide (CCROG) erbjuder ett ramverk för kommunikationsfärdigheter som kan tillämpas i olika kliniska miljöer för att förbättra anamnesupptagande och samtal med patienten²⁹. Calgary-Cambridge modellen inkluderar fem steg (inleda samtalet, samla information, bygga relationer, förklara och planera, samt avsluta samtalet)²⁸. Modellen bygger på att kombinera traditionell klinisk undervisning med strukturerad kommunikationsträning³⁰. Stegen i guiderna utgör en grundläggande bas för effektiv kommunikation mellan läkare och patient, men de är inte heltäckande. Det finns många situationer där specifika kontextberoende färdigheter också krävs, såsom att ge dåliga nyheter, hantera sorg, mångkulturella frågor, förebyggande åtgärder och motivation. Dock förblir de färdigheter som beskrivs i guiderna de grundläggande kommunikationsfärdigheter som även gäller dessa specifika

²⁸ Rahman, A. (2000). Initial assessment of communication skills of intern doctors in history-taking. *Medical Teacher*, 22(2), 184–188. <https://doi.org/10.1080/01421590078634>

²⁹ Kurtz SM, Silverman JD. The Calgary-Cambridge Referenced Observation Guides: an aid to defining the curriculum and organizing the teaching in communication training programmes. *Med Educ*. 1996 Mar;30(2):83–9. doi: 10.1111/j.1365-2923.1996.tb00724.x. PMID: 8736242.

³⁰ Kurtz S, Silverman J, Benson J, Draper J. Marrying content and process in clinical method teaching: Enhancing the Calgary-Cambridge guides. *Acad Med* 2003;78:802–9

situationer. Forskning har visat att Calgary-Cambridge-modellen förbättrar de kliniska färdigheterna hos läkarstudenter³¹.

Empatisk förmåga är en väsentlig komponent i kommunikationen med patienten. Man kan inte kommunicera effektivt utan empati, och vice versa. Consultation and Relational Empathy (CARE) Measure är ett strukturerat verktyg för att bedöma empatisk förmåga i kliniska sammanhang, med fokus på relationen mellan läkare och patienten³². Empati, i detta sammanhang, definieras som förmågan att förstå en patients upplevelse och kommunicera denna förståelse på ett konstruktivt och positivt sätt. CARE-mätinstrumentet utvecklades för att utvärdera relationell empati snarare än klinisk praktisk skicklighet och ger värdefull feedback på hur väl en läkare kan relatera till sina patienters problem på en medmänsklig nivå. Detta verktyg kan hjälpa studenten att reflektera över sin empatiska förmåga. CARE-mätinstrumentet består av 10 frågor som bedömer empati under ett läkar-patientsamtal. Skalan använder ett 5-punkts Likert-system, där poängen sträcker sig från "dålig" till "utmärkt", med ett totalt poängintervall mellan 10 och 50. Dessutom finns ett alternativ för "ej aktuellt", vilket ger flexibilitet i svaren. Detta instrument har översatts till svenska och har validerats till en svensk vårdkontext³³.

Syfte

Syftet med detta projekt är att utveckla en modell och läraraktivitet som fokuserar på att träna, utveckla och öva studentens kommunikativa och empatiska förmåga. Metoden ska främja självstyrt lärande med fokus på feedback och självreflektion, och vara studentdriven. Modellen ska möjliggöra progression under utbildningen, där patientfallen blir alltmer komplexa i takt med studentens ökade kunskap och utveckling. Den ska också ha hög utbildningseffekt, vara kostnadseffektiv och ha hög

³¹ Gupta A, Gupta B, Verma A, Sharma C, Thakur S, Soni A. Assessment of labor room communication skills among postgraduate students of obstetrics and gynecology. *Int J Reprod Contracept Obstet Gynecol* 2020;9:2281-7.

³² Mercer SW, McConnachie A, Maxwell M, Heaney D, Watt GC. Relevance and practical use of the Consultation and Relational Empathy (CARE) Measure in general practice. *Fam Pract.* 2005 Jun;22(3):328-34. doi: 10.1093/fampra/cmh730. Epub 2005 Mar 16. PMID: 15772120.

³³ Crosta Ahlborn K, Bojner Horwitz E, Osika W. A Swedish version of the Consultation and Relational Empathy (CARE) measure. *Scand J Prim Health Care.* 2017 Sep;35(3):286-292. doi: 10.1080/02813432.2017.1358853. Epub 2017 Aug 3. PMID: 28768444; PMCID: PMC5592356..

acceptans bland studenterna. Modellen ska inkludera en bedömningsaktivitet som stödjer studentens utveckling.

Metod

För att förbereda studenterna inför den nya lärandeaktiviteten ” Empati och kommunikation i fokus” introduceras de till bedömningsmatriserna CCROG och CARE.

Studenterna får undervisning om verbala och icke-verbala uttryck som reflekterar god kommunikationsteknik och empatisk förmåga. De får även tillgång till ett förberedande videomaterial som visar exempel på "golden standard" för ett patient-läkarsamtal med fokus på kommunikationsfärdighet och empatiskt förhållningssätt.

Scenario och upplägg

Det simulerade patient-läkarsamtalet är ett så kallat ”brytpunktsamtal” där en patient får besked om ett livshotande tillstånd. Studenterna delas in i par och får turas om att agera läkare och patient, så att varje student får möjlighet att agera i båda rollerna. En medstudent dokumenterar samtalet genom videoteknik.

Självreflektion 1

Efter avslutad simuleringsövning bedömer studenten som spelat läkare sin kommunikativa färdighet med hjälp av CCROG och reflekterar över sin roll som läkare i den inspelade videon samt skriver en sammanfattande självreflektion på 1–2 sidor. Studenten laddar upp videon samt självreflektionen på anvisad plats på kursens lärplattform.

Feedback 1

Den student som spelar patient gör en kamratbedömning av studenten som spelat läkare, med fokus på dennes empatiska förmåga, genom bedömningsmatrisen CARE samt gör en sammanfattning på 1–2 sidor för att förtydliga sin reflektion. Studenten laddar upp den ifyllda CARE-bedömningen samt feedback på kursen lärplattform.

Feedback 2

Läraren utser en tredje oberoende student som i sin tur gör en bedömning av studenten som spelat läkare utifrån inspelad video, återigen med hjälp av CCROG samt CARE.

Studenten skriver en feedback-sammanfattning på 1–2 sidor. Student laddar upp ifylld CCROG och CARE samt feedback på anvisad plats på kursens lärplattform.

Läraren

Läraren granskar den uppladdade videon, CCROG samt CARE och den inskickade feedbacken från medstudenterna för att säkerställa att de håller en god och respektfull nivå. Härefter skickar läraren utvärderingen med CCROG, CARE och skriftlig feedback till studenten som agerat läkare.

Självreflektion 2

Studenten som spelat läkare skriver i sin portfolio (1-2 sidor) en reflektion kring sin roll som läkare och sin upplevelse i patientrollen samt en analys av medstudenternas feedback med fokus på hur studenten behöver utveckla sin kommunikativa färdighet och sitt empatiska förhållningssätt.

Bedömning

Läraren kontrollerar att studenten har genomfört rollspel både som läkare och patient samt reflekterat över sin egen kommunikativa och empatiska förmåga i sin portfolio.

Implementering inom läkarprogrammet

Innan läraraktiviteten kan implementeras behöver den testas för att säkerställa dess genomförbarhet och acceptans bland läkarstudenter samt dess upplevda utbildningseffekt. En pilotstudie med läkarstudenter planeras, där både kvantitativa metoder (enkäter) och kvalitativa metoder (semistrukturerade intervjuer) kommer att användas.

Genomförbarhet testas genom att undersöka hur många studenter som utför läraktiviteten i sin helhet. Acceptans utvärderas genom enkätfrågor och intervjuer där frågor ställs om hur läraraktiviteten uppfattas i sin utformning och tidsåtgång, hur instrumentet CCROG uppfattas, samt motsvarande för instrumentet CARE measure. Dessutom undersöks vilken videoteknik som används, eventuella problem vid användning av lärplattformen för aktiviteten, samt upplevelsen av att både ge och ta emot konstruktiv feedback från medstudenter och lärarens roll i läraraktiviteten.

Utbildningseffekt utvärderas genom studenternas självskattning via enkätfrågor och intervjuer, med fokus på om CCROG bidrar till en ökad struktur i patient-

läkarsamtalet samt om CARE-instrumentet bidrar till att utveckla förståelse av och öka den egna empatiska förmågan, samt hur konstruktiv feedback upplevs som ett utbildningsverktyg.

Diskussion

Denna artikel presenterar en studentdriven modell för hur studenter på läkarprogram kan utveckla sina kommunikativa och empatiska kompetenser. Modellen beskriver ett aktivt lärande vilket har visat sig förbättra studenters engagemang, kritiska tänkande och bibehållande av kunskap¹⁴. Studenter tränas i att ge och ta emot konstruktiv feedback²¹ samt att ta ansvar för egen utveckling¹⁴. Det pedagogiska värdet av denna modell ligger i dess fokus på feedbackprocessen och att träna studenter i att bli feedbackkompetent²¹.

I denna modell är studenten aktivt involverade i att bedöma sina medstudenter (kamratbedömning) och reflektera över sin prestation, vilket skapar en dynamisk och ömsesidig lärandeprocess. Studenten tränas i att utveckla kritiskt tänkande och självkännedom samt att tillämpa feedback på ett effektivt sätt³⁴. Genom att samarbeta och interagera med medstudenter kan studenten identifiera sina styrkor och svagheter, en färdighet som är viktig genom hela sin karriär och för ett livslångt lärande³³. Modellen främja ett djupare engagemang och en förståelse för vad ett empatiskt förhållningssätt innebär²³. De bedömningsmatriser som används i denna metod (CCROG och CARE) är baserade på etablerade pedagogiska ramverk som möjliggör en strukturerad bedömning av studenters kommunikativa och empatiska kompetenser på ett konsekvent och evidensbaserat sätt^{29,32}.

Styrkor och svagheter

En viktig styrka i denna modell är att den möjliggör en **rättvis bedömning** av alla studenter i undervisningen. Lärandeaktiviteten genomförs asynkront, vilket innebär att studenterna inte är bundna till specifika dagar eller tider när rollspelet genomförs. Denna flexibilitet är särskilt fördelaktig för studenter med särskilda behov. Varje student tilldelas dessutom slumpmässigt roller som både patient och läkare samt som oberoende

³⁴ Stenberg M, Mangrio E, Bengtsson M, Carlson E. Formative peer assessment in higher healthcare education programmes: a scoping review. *BMJ Open*. 2021 Feb 9;11(2):e045345. doi: 10.1136/bmjopen-2020-045345. PMID: 33563627; PMCID: PMC7875268.

medstudent, vilket bidrar till en **rättvis** modell. En slumpmässig fördelning av roller minskar risken för eventuell bias som kan uppstå om studenterna själva bestämmer vem de ska göra simuleringsövningen med eller vem de ska ge feedback till. Modellen har även ett fokus på undervisningens hållbarhet. **Hållbar** i detta avseende innebär att metoden är kostnadseffektiv, resurseffektiv och kan genomföras över tid utan att kräva externa resurser (skådespelare) eller överdrivet mycket lärartid, samtidigt som den är effektiv pedagogiskt.

Även om denna modell är specifikt utformad för läkarprogrammet, är dess grundläggande principer tillämpliga över ett brett spektrum av akademiska discipliner. Inom alla områden där interpersonell kommunikation är avgörande, såsom juridik, socialt arbete och utbildning, kan modellen hjälpa studenter att utveckla viktiga färdigheter som kommer att vara värdefulla genom hela deras karriär. Till exempel kan juridikstudenter använda modellen för att förbättra sina förmågor i klientkommunikation och förhandlingar. Inom socialt arbete kan modellen hjälpa studenter att utveckla och träna på att effektivt stödja och interagera med klienter. I utbildningssektorn kan lärarstudenter använda modellen för att förbättra sina pedagogiska förmågor och sin kontakt med föräldrar, vilket är avgörande för att skapa en inkluderande och stödjande lärmiljö.

Modellens asynkrona och flexibla karaktär, tillsammans med dess fokus på rättvisa, jämlikhet och hållbarhet, gör den anpassningsbar för olika studentpopulationer, inklusive institutioner med mer begränsade resurser.

Denna läraraktivitet måste konkurrera med redan befintliga och etablerade aktiviteter inom grundutbildningen. Programnämnden för läkarutbildningen (PNL) behöver ta beslut om att antingen finansiera denna nya läraraktivitet eller omfördela medel från andra läraraktiviteter innan en implementering kan bli aktuell. Ett viktigt argument i denna diskussion är att empati lyfts fram som ett mål i utbildningsplanen för läkarprogrammet vid LU och att empati finns med inom flera av de nationella EPAs och att bedömning av studenternas empatiska förmåga behöver vidareutvecklas och formaliseras inom grundutbildningen. Ansvar för läraraktiviteten bör kunna inordnas under Professionellt förhållningssätt inom läkarprogrammet.

Sammanfattning

Modellen beskriver ett sätt att träna och stödja studenternas utveckling av kommunikativa färdigheter och empatiska förmågor. Den bygger på simulerade

patient-läkarmöten, där videoteknik används för att dokumentera aktiviteterna. Modellen är studentdriven, vilket möjliggör en dynamisk och ömsesidig lärandeprocess. Fokus ligger på att träna studenterna i att ge och ta emot konstruktiv feedback.

Genom att flytta fokus från läraren till studenten, där läraren fungerar som mentor, främjar modellen aktivt lärande. Den möjliggör progression under utbildningen i takt med studenternas utveckling. Modellen strävar efter att vara rättvis och hållbar, både när det gäller rättvis behandling och användning av lärarresurser.

Integrerad språkträning i praktiken – ett samarbete mellan ämneslärare och språkpedagog

¹Andrea Algård, ²Hanna Glad, ¹Lovisa Halje

¹Institutionen för handelsrätt, ²Enheten för akademiskt skrivande och studieteknik (ASKS), Ekonomihögskolan

Abstract

Reading and writing are fundamental skills that students need to succeed not only in their academic education but also in their working life. Although it is often claimed that students need to improve these skills, there seems to be less agreement on how they should do that and, more specifically, whose responsibility it is to provide them with relevant training.

This paper presents a concrete example of how you can work with developing students' reading and writing skills in tandem with ordinary courses. We show how we scaffold literacy skills development in a course in Business Law by integrating relevant and well-timed interventions. We argue that by integrating literacy training into regular coursework, and by combining the competencies of subject teachers and literacy experts, we offer all students meaningful opportunities for skills development. This is in line with the research paradigm of academic literacies (see e.g. Lea & Street, 1998), which emphasises that these skills are context-dependent, and thus need to be acquired and developed within the disciplines. We conclude by reflecting on our experiences and discussing possible ways forward. We also suggest that our strategies can be transferred into other academic fields and contexts.

Inledning

Att kunna läsa och skriva är centralt för att klara universitetsstudier och för de allra flesta även oundgängligt i yrkeslivet. Många vittnar om att studenter behöver utveckla sitt skrivande (se t.ex. Santesson m.fl., 2017) och på senare tid har även studenters bristande

läsförmåga uppmärksammas (se t.ex. Viktorsson & Nyrén, 2024). Oavsett vad orsaken är, och oavsett om det är ett nytt fenomen eller inte (studenters bristande läs- och skrivförmåga har påtalats åtminstone sedan 70-talet, se t.ex. Andersson, 1986, s. 223; Malmström, 2017, s. 78) så står det klart att studenter behöver hjälp med att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Hur kan sådan litteracitetsträning se ut? Och vem bör utforma och genomföra den?

I den här texten beskriver och diskuterar vi ett projekt där vi, två lärare och en språkpedagog, tillsammans har integrerat explicit litteracitetsundervisning i en handelsrättslig grundkurs.

Texten inleds med en kort bakgrund följt av en översikt av kursmomentet. Därefter beskriver vi hur tre forskningsbaserade utgångspunkter har påverkat utformningen av kursmomentet. Avslutningsvis drar vi några slutsatser utifrån våra erfarenheter samt reflekterar över framtida utveckling och generaliserbarhet till andra kontexter.

Bakgrund

I vår undervisning såg vi att flera studenter uppvisade stora brister i sin läs- och skrivförmåga och att bristerna invercade negativt på deras möjligheter att klara sina studier. Mötet med det akademiska språket i allmänhet och det juridiska språket i synnerhet verkade leda till osäkerhet, både när det gällde läsande och skrivande. Det här fenomenet har ibland beskrivits som ett slags diskurschock som är vanlig vid övergången från gymnasiet till universitetet (se t.ex. Ask, 2005; Grönvall, 2015). För oss var det tydligt att studenternas akademiska litteracitet inte automatiskt utvecklades under universitetsstudierna, och vi tolkade det som att de behövde hjälp med att skolas in i den nya texttraditionen. Därför valde vi att lägga in ett moment på vår grundkurs med fokus på läs- och skrivutveckling.

Syftet med det nya kursmomentet var att ge studenterna bättre förutsättningar att klara studierna, men också att betona hur viktigt det är att behärska det svenska språket i det juridiska arbetsfältet. Vi ville ge studenterna specifik stöttning och konkreta verktyg för att arbeta med texter och med sitt språk redan i ett tidigt skede av utbildningen. Till exempel ville vi ge studenterna individuell återkoppling på deras texter och vi ville även arbeta med kamratrespons. Det finns forskning som pekar på värdet av kamratrespons, inte bara för den som får respons (vars text blir bättre) utan även, och kanske framför allt, för den som ger respons (som blir en bättre skribent) (se t.ex. Lundström & Baker, 2009; Topping, 2005).

Tre övergripande och forskningsbaserade utgångspunkter vägledde utformningen av kursmomentet:

- Litteracitetsträning bör ske i relevant kontext (Lea & Street, 1998; Wingate, 2015).
- Arbetet med att stärka studenters litteracitet bör nå alla studenter, även de med god läs- och skrivförmåga (Hathaway, 2015; Lea & Street, 1998; Wingate, 2015)
- Positiva synergier kan uppstå vid yrkesöverskridande samarbeten (Wingate, 2015; Wingate & Tribble, 2012).

En översikt av kursmomentet

Kursmomentet består av tre insatser: en *föreläsning*, ett *seminarium* och en obligatorisk *skrivuppgift* som studenterna får skriftlig respons på. Föreläsningen och seminariet är tydligt kopplade till skrivuppgiften, som i sin tur direkt anknyter till kursens materiella innehåll. Seminariet är obligatoriskt och att bli godkänd på skrivuppgiften är en förutsättning för att bli godkänd på kursen. Insatserna genomförs yrkesöverskridande, det vill säga av ämneslärare och språkpedagog gemensamt. Momentet genomförs under en tidsperiod om tre till fyra veckor, parallellt med ämnesundervisningen. Några veckor efter inlämning av skrivuppgiften får studenterna skriftlig respons.

Föreläsningen berör allmänspråkliga, akademiska och juridiska språknormer. Den har också kommit att innefatta en läsövning där studenterna läser ett rättsfall i smågrupper. Efter föreläsningen får studenterna instruktioner för skrivuppgiften, som består av att skriva en kortare promemoria om ett rättsfall. Skrivuppgiften ska utföras individuellt och studenterna instrueras att inte använda sig av generativ AI (GAI).

På seminariet får studenterna arbeta praktiskt med språknormer och textbearbetning. Studenterna har instruerats att ta med sig ett första utkast av skrivuppgiften, utskrivet på papper. De får identifiera brott mot språknormer, först i exempeltexter och sedan i varandras texter. Detta utmynnar i att de ger varandra kamratrespons. Slutligen får de diskutera responsen och tillsammans fundera över hur texterna kan bearbetas för att bli bättre.

I samband med att studenterna har lämnat in sin text får de muntligt presentera sina rättsfall för varandra. Studenterna får sedan individuell återkoppling genom att ämneslärare rättar varje text med avseende på såväl språk som innehåll. Många studenter måste komplettera sina texter för att uppnå godkänt resultat. Vissa behöver ändra

innehållet eller språket utifrån ämneslärares respons, medan andra får gå igenom sin text enskilt med språkpedagog med särskilt fokus på den språkliga responsen.

Litteracitetsträning i relevant kontext

Vi motiverar litteracitetsträningen för studenterna i termer av att de behöver ”läsa och skriva in sig” i den nya genre som de möter på vår kurs, snarare än i termer av att de behöver bli bättre på att läsa och skriva generellt. En grund för detta sätt att se på skrivande finner vi i forskningsfältet academic literacies (se t.ex. Lea & Street, 1998). Skrivande ses där som en kontextberoende färdighet snarare än en separat förmåga som man antingen behärskar eller inte, eftersom normer för skrivande och språk ser olika ut i olika kontexter. En central del av skrivfärdigheten blir därför att kunna navigera bland dessa kontexter och deras olika normer. Av detta följer att skrivträning måste ske i rätt kontext för att den tillägnade skrivfärdigheten ska vara relevant i just den kontexten. Det finns också forskning som indikerar att integrerade interventioner har bättre förutsättningar att ge resultat än isolerade och fristående moment (se t.ex. Blücker, 2010; Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015).

För att säkerställa att litteracitetsträningen sker i relevant kontext har vi integrerat den i den ordinarie undervisningen, bland annat på följande sätt:

Våra studenter får läsa och skriva om rättsfall som är av direkt intresse för kursens materiella innehåll. Förutom att studenterna får träna på att läsa juridisk text (rättsfall) och producera text inom den rättsliga genren (rättsfallsreferat), får de alltså fördjupa sig i ett tema som har att göra med kursens materiella innehåll (t.ex. avtalsbundenhet).

På seminariet om textbearbetning och kamratrespons används autentiska texter med relevant innehåll och form. Exempeltexterna är utdrag ur antingen juridiska texter de har läst under kursen (rättsfall) eller studenttexter från tidigare terminer, och kamratresponsen sker på egenproducerade texter.

Genom att skrivuppgiften är en förutsättning för att bli godkänd på kursen och att seminariet är obligatoriskt kopplas litteracitetsträningen till kursens examination (konstruktiv länkning). Dessutom utgörs en viktig del av den salstentamen som avslutar och är betyggrundande för kursen av en fråga som testar studenternas förmåga att förstå och läsa rättsfall.

Vi har också genomfört insatserna gemensamt, alltså språkpedagog och ämneslärare tillsammans, och parallellt med annan undervisning på kursen. Även detta hjälper till att placera litteracitetsträningen i relevant kurskontext snarare än som något fristående.

Litteracitetsträning som når alla studenter

En följd av att litteracitetsmomentet är integrerat i den ordinarie undervisningen är att det når alla studenter, oavsett färdighetsnivå. Detta har också varit en viktig utgångspunkt för oss i utformningen av kursmomentet. Flera forskare förespråkar att litteracitetsträning bör vara en del av undervisningen för alla studenter, snarare än en stödundervisning enbart för studenter som saknar vissa färdigheter. Till exempel menar Hathaway (2015) att litteracitetsträning bör ses som anpassning till en ny kultur (Hathaway använder ordet 'acculturation' på engelska) snarare än som att lägga till färdigheter som saknas. Hathaway diskuterar fenomenet i kontexten av språklig identitet, alltså huruvida studenterna har undervisningsspråket som förstaspråk eller inte, men vi menar att resonemanget är generaliserbart till vår kontext (där de flesta har undervisningsspråket som modersmål). För oss betyder det att litteracitetsträningen bör nå alla och inte bara studenter som har uppenbart bristande läs- och skrivförmåga, eftersom alla våra studenter behöver anpassa sig till den nya kulturen, det vill säga det juridiska språkbruket och den juridiska genren.

Ett hinder för den genrespecifika träning som vi vill tillhandahålla är att vår studentgrupp är mycket heterogen, både när det gäller språkfärdighet och erfarenhet av universitetsstudier. Det är en utmaning att hitta en nivå som passar hela gruppen, till exempel vid genomgången av allmänna språknormer. Lösningen har varit att ge studenterna en verktygslåda som både innehåller mer grundläggande normer (t.ex. *de* och *dem*) och mer avancerade normer (t.ex. symmetriregeln, alltså att samordnade led bör ha samma form) och uppmana dem att välja ut några normer att arbeta aktivt med i sin skrivuppgift utifrån vad de vill bli bättre på. Den respons som sedan ges på skrivuppgiften anpassas även så att alla studenter, oavsett nivå, får individuell återkoppling avseende språkliga utvecklingsområden.

Litteracitetsträning genom yrkesöverskridande samarbete

Både utformningen och genomförandet av kursmomentet sker yrkesöverskridande. Detta tillvägagångssätt har stöd i litteraturen. Till exempel menar Wingate och Tribble

(2012) att nära samarbete mellan språkpedagoger¹ och ämneslärare ger goda möjligheter till välfungerande och inkluderande litteracitetsarbete.

Vi har utformat kursmomentet genom öppna, utforskande samtal och ett tätt samarbete mellan ämneslärare på kursen och en språkpedagog. Vi har löpande stämt av erfarenheter och reflektioner från undervisningen med varandra och utvecklat kursmomentet mot bakgrund av det.

Vi upplever att studenterna gynnas av att vi har olika kompetenser. Ämneslärarna bidrar med kunskaper om juridik och det juridiska språkbruket, medan språkpedagogen hjälper till att explicitgöra språkliga och andra akademiska normer för studenterna. Med tiden har vi pedagoger även lärt av varandra och fått alltmer överlappande kompetens vilket gör att båda yrkeskategorierna numera kan svara på de flesta av studenternas frågor.

I undervisningen fokuserar respektive yrkeskategori på sina expertområden. På föreläsningen redogör exempelvis språkpedagogen för språknormer av mer allmän karaktär, och ämnesläraren tar upp synpunkter som är specifika för juridiska texter och språkbruk. När studenterna genomför läsövningen finns båda yrkeskategorierna tillgängliga i klassrummet för att kunna stötta studenterna och svara på frågor av olika karaktär. Språkpedagogen är van vid läsövning som undervisningsform, medan ämnesläraren kan bidra med kunskap om rättsfall som material och juridiska frågor kopplade till det konkreta rättsfallet. Under seminariet innebär arbetsfördelningen att språkpedagogen håller i övningen med skrivnormer och kamratrespons, men att ämnesläraren är med för att förtydliga och kommentera frågor som rör det juridiska språkbruket. Det ingår i momentet att studenterna ska få skriftlig återkoppling på sin rättsfallspromemoria. Ämnesläraren rättar här med avseende på både språk och innehåll, men kommunicerar med språkpedagogen vid oklarheter.

Workshop på Lunds universitets pedagogiska utvecklingskonferens 2024

Vi hade förmånen att hålla en interaktiv workshop på Lunds universitets pedagogiska utvecklingskonferens (LUTL) 2024. På workshopen ville vi diskutera hur litteracitetsträning kan ske integrerat med ämnesundervisning genom yrkesöverskridande samarbeten. Vi ville bjuda in ämneslärare, språkpedagoger och

¹ Vår översättning av engelskans 'EAP (English for Academic Purposes) instructor'.

andra intresserade till ett förutsättningslöst samtal, ett sådant öppet samtal som har lagt grunden för vårt eget samarbete. Deltagarna på workshopen kom från olika delar av universitetet, men samtliga representerade olika stödfunktioner.

Workshopen inleddes med att vi kort beskrev vårt arbete med integrerad litteracitetsträning. Därefter lät vi deltagarna testa den läsövning som våra studenter får göra. Övningen inleddes med enskild läsning av rättsfallet och avslutades med att deltagarna parvis fick besvara en lista med frågor om rättsfallets innehåll. Flera av deltagarna reagerade på det speciella juridiska språkbruket, bland annat användningen av ett mer gammaldags språk och av juridiska termer vars innebörd inte är självklara för en icke-jurist. Några påpekade också att det var svårt att snabbt hitta den efterfrågade informationen och att det tog ett tag att förstå i vilken ordning man bäst läser ett rättsfall. Reaktionerna bekräftade vår uppfattning om hur svårt det kan vara att ta till sig den här typen av texter och att detta gäller även för den som har mycket goda språkkunskaper. För att kunna tillägna sig den juridiska texten i ett rättsfall krävs inte bara kunskaper i svenska språket utan även kunskap om grundläggande juridiska begrepp och rättsfallsstruktur.

Vi avslutade workshopen med en öppen diskussion där deltagarna fick reflektera över liknande behov och möjligheter i den egna kontexten. Alla var positivt inställda till den här typen av integrerad undervisning och menade att formatet skulle kunna fungera även i deras kontexter. Samtidigt var de överens om att det förmodligen kan vara svårt att frigöra tid och resurser. En annan utmaning som lyftes fram var att den här typen av arbete kan bli alltför personberoende och riskera att dö ut om eldsjälarna försvinner och att det därför är viktigt med förankring i verksamheten. Ytterligare en utmaning som nämndes var den individuella återkopplingen till studenterna, både eftersom den riskerar att bli mycket tidskrävande och eftersom det kan vara svårt att hitta ett ändamålsenligt format för den.

Slutsatser

Kursmomentet med litteracitetsträning har hittills genomförts på fem studentkullar och vårt samlade intryck är att det verkar ha god effekt. En indikation på detta är att den tentamensfråga som rör rättsfalls läsning ofta renderar höga poäng. Våra utvärderingar visar att studenterna över lag är positiva till momentet. Flera studenter har uttryckt uppskattning över att de fått stöttning i och konkreta verktyg för att arbeta med språk

och text och inte, som tidigare, bara fått höra att de ”behöver arbeta med språket”. Inte minst träningen i kamratrespons är uppskattad.

Ett övergripande syfte med kursmomentet har varit att ge studenterna bättre förutsättningar att klara studierna. Genom att studenterna blir bättre rättsfallsläsare och lär sig att bearbeta text, läggs grunden för framtida juridiska och andra akademiska studier. Dessutom finns tecken på att förutsättningarna att klara den aktuella kursen förbättras. Det framgår av utvärderingar att studenterna tycker att rättsfallen som de får läsa och skriva om är relevanta för kursen och att de upplever att de får större förståelse för det ämne som deras rättsfall behandlar. Även det att kursmomentet genomförs integrerat och parallellt med kursen i stort är ägnat att stötta inläringen av ämneskunskaper, eftersom studenterna får successiv och löpande träning i att ta till sig materialet. Dessutom tycks kursmomentet i viss mån fungera motiverande; ofta framförs att rättsfallen är intresseväckande och att de visar hur juridiken ser ut i verkligheten.

Studenternas förutsättningar att klara studierna främjas också av att kursmomentet hjälper oss lärare att utvecklas. Genom att gemensamt och yrkesöverskridande arbeta med att explicitgöra språkliga och andra akademiska normer för studenterna lär vi oss om varandras expertområden. Arbetet har också hjälpt oss, både språkpedagog och ämneslärare, att upptäcka en del av vår egen tysta kunskap och vad vi felaktigt tar för givet att alla vet och förstår. Vi har därmed blivit bättre på att förutse och uppmärksamma vad studenterna tycker är svårt, vilket exempelvis tar sig uttryck i att vi numera tydligt förklarar begrepp som tidigare enbart nämnts i förbifarten. Våra erfarenheter bekräftar därmed forskningen om positiva synergieffekter vid yrkesöverskridande samarbeten.

Ytterligare ett syfte med att införa kursmomentet har varit att betona vikten av kunskaper och färdigheter i det svenska språket för det juridiska arbetsfältet. Vi hoppas att integreringen av momentet i en relevant kontext har förmedlat det budskapet till studenterna. Vissa studenter har påpekat att det blir för mycket fokus på språk. Det kan bero på att de redan har kommit en bit i utvecklingen av sitt akademiska språk, och därför inte behöver momentet lika mycket som andra, men det kan också tänkas att de tvärtom inte har kommit så långt och därmed inte förstår värdet av språkutveckling. Vårt intryck är att den här invändningen är mindre vanligt förekommande nu än den var tidigare, så möjligen har vi lärare med tiden blivit bättre på att integrera språk- och ämnesundervisning.

Avslutande reflektioner

Sammantaget är vår försiktiga slutsats att den här typen av gemensam insats har goda effekter. Denna slutsats innebär förstås inte att det saknas utrymme för förbättringar. Vi kommer att fortsätta med kontinuerlig utvärdering och utveckling av vårt kursmoment. Inom ramen för detta arbete går det att identifiera flera utmaningar, men även flera möjliga lösningar.

En aktuell utmaning är hur litteracitetsträningen kan och bör förhålla sig till GAI. Det förekommer att vi misstänker att studenter har använt sig av GAI i färdigställandet av sina texter. Möjligen bör vi tydligare förklara varför det inte är lämpligt att använda sig av GAI i den här uppgiften, och också ge tips om när och hur GAI kan ge stöd när det gäller läsförståelse och skrivande. Det skulle även kunna bli aktuellt att låta studenterna skriva sina rättsfallsuppgifter på låsta datorer i sal.

Ytterligare en utmaning rör lärares återkoppling på texter. Utöver att det är tidskrävande att ge skriftlig återkoppling är det vanligt att studenterna inte tar del av kommentarerna. Samtidigt vill vi inte ta bort återkopplingen, eftersom vi vill säkerställa att studenterna inte bara får respons från varandra utan också från lärare. För att göra återkopplingsmomentet mer effektivt har vi nyligen infört ett slags rättningsprotokoll att utgå ifrån. Vi planerar också att utnyttja våra kompletterande kompetenser bättre och låta språkpedagogen gå in i ett tidigare skede i återkopplingen. Språkpedagogen har tillgång till studenternas inlämnade texter i Canvas, och kan därför direkt gå in och göra en egen bedömning av vilka studenter som behöver särskild språkstöttning. Det skulle underlätta ämneslärares genomgång av texterna. Vi behöver dock fundera vidare på hur vi kan se till att studenterna faktiskt tar del av och lär sig något av responsen (jämför värdet av s.k. feedback loop, se t.ex. Carless, 2019).

En annan utmaning rör hur vi skulle kunna inkludera litteracitetsträning även på andra kurser i handelsrätt. Vi tror att integrerad litteracitetsträning behövs under hela kandidatutbildningen. Språkutveckling tar tid och bör därför vara ett återkommande moment under studierna. För att åstadkomma en tydlig progression under utbildningen behövs flera genomtänkta och sammanhängande insatser. Detta förutsätter tillräckligt med tid och resurser, vilket ofta saknas. Samtidigt borde det vara möjligt att med relativt enkla medel utforma nya litteracitetsmoment utifrån vårt etablerade yrkesöverskridande tillvägagångssätt.

På samma sätt tror vi att formatet för vårt arbete enkelt skulle kunna överföras till andra ämnesområden. Oavsett vilket ämne som studeras, och oavsett språknivå,

behöver nya studenter skolas in i akademiska och ämnesspecifika språknormer. Här kan yrkesöverskridande insatser som integreras i undervisningen och som når alla studenter fylla en viktig funktion för studenternas språkutveckling. Vi är övertygade om att det här är ett framgångsrikt sätt att föra litteracitetsarbete i högre utbildning framåt. Vår förhoppning är därför att flera studenter vid Lunds universitet får ta del av liknande samarbeten framöver.

Referenser

- Andersson, I. (1986). *Läsning och skrivning: En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-16602>
- Ask, S. (2005). *Tillgång till framgång: Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning* [Licentiatavhandling, Växjö universitet].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-5665>
- Blückert, A. (2010). *Juridiska - ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-111807>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Eklund Heinonen, M., & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2), 133–138. <https://doi.org/10.23865/hu.v5.772>
- Grönvall, C. (2015). Skrivhandledning och akademiskt skrivande: Språkdebatt och forskningslucka. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 11(1), 60–71.
- Hathaway, J. (2015). Developing that voice: locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 506–517.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
<https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lundström, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-56173>

- Santesson, S., Josefsson, G., Cronberg, M. L., Nillasdotter, K., Smaragdi, M., & Wadsö-Lecaros, C. (2017). *Studenters skrivande - brister, förväntningar, ansvar*. Lunds universitets pedagogiska utvecklingskonferens 2017
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Viktorsson, J., & Nyrén, J. (2024). Skånska toppstudenter kan inte läsa böcker: "Orkar inte". *Sydsvenskan*, 11 november. <https://www.sydsvenskan.se/2024-11-11/skanska-toppstudenter-kan-inte-lasa-bocker-orkar-inte/>
- Wingate, U. (2015). *Academic Literacy and Student Diversity: the case for inclusive practice*. Multilingual Matters
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37, 481–495. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>

Transforming Project Management Education: Sustainability and Stakeholder Engagement in Practice

Devrim Göktepe-Hultén

Lund University, School of Economics and Management, The Department of Business Administration

Abstract

This paper presents a course design aimed at integrating the Sustainable Development Goals (SDGs) through hands-on, project-based learning. The model offers a replicable blueprint for educators seeking to align higher education with global sustainability goals and foster applied, inclusive, and socially relevant learning environments. Moving beyond traditional textbook instruction, the course empowers students to develop practical project proposals that address real-world sustainability challenges on the university campus and in the city of Lund. Students work in diverse, international teams to design solutions aligned with specific SDGs, applying project management tools such as Gantt charts, stakeholder analysis, and risk matrices. The course emphasizes collaboration with sustainability-oriented actors from industry and public institutions to simulate real-life project environments and enhance relevance. The course's assessment framework includes peer reviews, reflective practices, and structured rubrics, supporting a holistic evaluation of both process and outcomes. While the course has proven effective in boosting student engagement and learning outcomes, it also presents challenges—particularly for international students navigating language barriers, cultural differences, and unfamiliar local contexts. Despite these hurdles, students consistently report that the experience is more impactful and meaningful than traditional classroom teaching.

Introduction

Universities have traditionally focused on two core missions: teaching and research. In recent decades, a third mission—societal and industrial engagement—has gained prominence as higher education institutions are increasingly called upon to address complex global challenges (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). While university-industry collaboration is well-documented in research contexts, its integration into teaching remains underdeveloped. Even with the rise of new pedagogical models like flipped classrooms, teaching practices often lag behind the evolving needs of society and industry (Chankseliani & McCowan, 2021).

In response, educators are turning to more collaborative, applied methods that prepare students to engage with real-world problems (Owens, 2017). Drawing on two decades of research on university-industry collaboration—and informed by emerging literature on sustainability in higher education—I sought to explore whether embedding practical challenges engagement into teaching could enhance learning, increase relevance, and foster more inclusive, impactful education.

This paper presents the implementation of a new pedagogical model introduced in 2020 in the Project Management course at Lund University. The approach integrates the Sustainable Development Goals (SDGs), project-based learning, and collaboration with sustainability-oriented actors. It offers a replicable model for educators aiming to align their teaching with global sustainability goals and the changing demands of society.

Introducing SDGs into a Project Management Course

education is increasingly seen as essential for aligning academic programs with global sustainability challenges (Owens, 2017; Leal Filho et al., 2019; Gamage, Ekanayake, & Dehideniya, 2022).

Responding to this need, I redesigned the FEKH13 Project Management course at Lund University to embed SDGs within a project-based learning framework.¹ This

¹ This paper presents the implementation of a new pedagogical approach in the FEKH13 Project Management course at the School of Economics and Management, Lund University. FEKH13 is a third-year elective course taught in English and primarily attended by international students. The redesigned course emphasizes hands-on learning, stakeholder engagement, and interdisciplinary

approach enables students to tackle sustainability issues within their local environment—typically on campus or in the city of Lund—while applying project management tools in a practical context and a problem they want to address.

Rather than relying on traditional textbook-based instruction, the course emphasizes hands-on, project-based learning and applied problem-solving rooted in real societal challenges. Students work in teams to develop project proposals aligned with specific SDGs, fostering both technical competencies—such as the use of project management tools including Gantt charts, project charters, budgeting, scope definition, SWOT analysis, and risk and uncertainty management—and a deeper understanding of sustainability. This model also supports the development of key competencies in sustainability, such as systems thinking, collaboration, and strategic problem-solving (Birdman, Wiek, & Lang, 2022). By engaging with external stakeholders—including industry professionals, public sector actors and occasionally non-governmental organizations (NGOs) as stakeholders in their project proposals, students gain exposure to diverse perspectives and enhance their ability to co-create solutions that are both innovative and socially relevant.

Course Structure

four core pillars: project-based learning, integration of SDGs, external stakeholder engagement and collaborating in diverse teams. These elements are embedded throughout the course to create an applied, dynamic, inclusive learning environment.

I. Introduction and Orientation

Students begin with an overview of project management principles, tools, and practice-based insights relevant to contemporary challenges. Lectures and seminars are complemented by guest speakers from companies such as IKEA, Tetra Pak, and Sony, who share their experiences and perspectives on current project management practices. The SDGs are introduced early in the course to frame the broader societal relevance of the students' work and to encourage a sustainability-oriented mindset throughout the project development process.

collaboration. Although a similar model was later adopted in the IBUG11 Cross-Cultural Teams and Project Management course, this paper focuses exclusively on the FEKH13 implementation.

2. Project Proposal Development

Working in teams, students identify sustainability challenges within the university or local community. These challenges are mapped to specific SDGs, and students pitch their initial ideas during supervision sessions. Feedback from peers and instructors helps refine their proposals, which include objectives, methodologies, and expected outcomes.

3. Project Planning and Stakeholder Engagement

Students apply project management tools such as Gantt charts, risk matrices, and organizational charts to develop detailed project plans. They are encouraged to engage with sustainability-oriented actors from industry and the public sector to validate their ideas and gather support. This approach reflects the broader goals of the Third Mission in higher education, which emphasizes the co-creation of knowledge through collaboration between academia, industry, and public actors (Ertzkowitz & Leydesdorff, 2000), and aligns with efforts to embed sustainability into teaching practices and make university education more responsive to societal needs and challenges (Owens, 2017).

4. Presentation and Reflection

Final presentations are delivered to a panel of peers, instructors, and external stakeholders, including representatives from Future by Lund, LU Innovation, and the LU Project Office. Students reflect on their learning journey, the challenges they faced, and the potential impact of their projects. This reflective practice reinforces metacognitive skills and supports continuous improvement.

Examples of Student Projects

The core group assignment in FEKH13 is framed around a fictitious but contextually grounded challenge (or the so-called project call): *Transforming Lund University Campus for Sustainable Excellence*. Students are tasked with designing innovative, feasible, and sustainability-driven project proposals that address real challenges on campus or in the city of Lund. The assignment emphasizes both environmental and social sustainability, encouraging students to align their projects with specific SDGs such as Goal 4 (Quality

Education), Goal 10 (Reduced Inequality), and Goal 12 (Responsible Consumption and Production).

Working in diverse, international teams, students develop comprehensive proposals that include a project charter, stakeholder analysis, Gantt charts, risk matrices, and budget plans. They are also expected to engage with external stakeholders and consider international collaboration—reflecting the global nature of sustainability challenges and the importance of university-industry-society interaction (Bolstad et al., 2021; Chankseliani & McCowan, 2021).

Below are examples of student project proposals developed within this framework:

- **Inclusive Campus Environment:** A team proposed a mentorship and awareness program to foster diversity and inclusion. Their plan included workshops, physical meeting hubs, and a peer-support network for underrepresented students.
- **Reusable Beverage Cups:** This group addressed waste reduction by promoting reusable hot beverage cups. They conducted surveys, partnered with campus vendors, and proposed a cost-benefit model for implementation.
- **Water Fountains Initiative:** A project aimed at reducing plastic bottle use by installing water fountains in high-traffic areas. Students conducted interviews, mapped locations, and identified commercial partners for implementation.
- **Sustainable Food Practices:** Several teams collaborated with dining services to propose composting programs, local sourcing, and awareness campaigns on sustainable eating.
- **Circular Economy Projects:** Many groups pointed out the importance of sharing and proposed initiatives such as book-sharing platforms, clothing banks, and furniture reuse networks, developed in partnership with local businesses and other actors.

Although these projects have not been implemented in real life, they were presented to external stakeholders such as Future by Lund, LU Innovation, and the LU Project Office. Students also conducted real market research and applied core project management tools—including budgeting, scheduling, and risk assessment—to develop their proposals. The process allowed students to apply project management tools in a meaningful context, develop leadership and teamwork skills, and engage with sustainability in a practical and impactful way (Birdman, Wiek, & Lang, 2022).

Assessment Methods

The assessment strategy in the FEKH13 Project Management course is designed to reflect the dynamic, collaborative, and applied nature of the students' work. Rather than relying solely on traditional exams or written reports, the course employs a multi-dimensional assessment framework that evaluates both the process and the outcomes of student learning. A key component of the assessment is the peer-reviewed final seminar, where each group presents their project proposal to fellow students and external guests. Students are required to actively engage with at least two other group presentations, providing structured feedback based on a set of clearly defined criteria. This peer evaluation process fosters critical thinking, mutual learning, and accountability.

The assessment criteria include:

- **Clarity:** Is the project scope well-defined and clearly articulated?
- **Creativity:** Is the idea unique, innovative, and aligned with the project call?
- **Feasibility:** Is the project realistic and well-planned? Has the group effectively used project management tools?
- **Efficiency:** Is there a logical relationship between the resources used and the expected outcomes?
- **Relevance:** Does the project address the goals of the assignment and provide value to the university and its stakeholders?
- **Impact:** Are the benefits to students, staff, and external stakeholders clearly demonstrated?
- **Sustainability:** Does the project have a long-term vision and a clear, strategic closure plan?

Each project is assessed using a detailed rubric shared with students in advance. Criteria are rated on a scale from 1 (very weak) to 5 (excellent) and cover seven dimensions: clarity, creativity, feasibility, efficiency, relevance, impact, and sustainability. For example, a score of 3 in “feasibility” might indicate a moderately realistic project lacking detail, while a 5 reflects a well-developed, actionable plan. The rubric serves both summative and formative purposes. It guides final evaluations and is also used throughout the course during supervision meetings. I regularly prompted students to reflect on their progress using the rubric—for instance, by asking, “Is your proposal feasible and realistic?”—to help them internalize expectations and refine their work.

This approach ensures transparent and consistent grading while encouraging critical reflection on the broader impact of projects. Alongside peer assessments, students engage in self-reflection, progress reviews, and feedback with instructors and external stakeholders, reinforcing continuous learning.

Focusing on learning by doing, the course assesses not only final deliverables but also teamwork, leadership, and engagement with complex, real-life challenges. This formative model aligns with best practices in sustainability education and project-based learning, supporting key competencies like collaboration, systems thinking, and strategic planning, and supports the development of key competencies such as collaboration, systems thinking, and strategic planning (see Birdman, Wiek, & Lang, 2022; Gamage, Ekanayake, & Dehideniya, 2022).

In addition to the group project and peer evaluations, students complete an individual written exam at the end of the course. Rather than testing memorization, the exam focuses on critical reflection and personal learning outcomes. Students are asked to identify two soft skills and two hard skills they developed through the group assignment, and to explain how these will benefit their future academic or professional paths. They also reflect on the benefits and challenges of working in international teams, drawing on specific examples from their project experience. This reflective exam component reinforces metacognitive learning and ensures individual accountability within a collaborative course structure. It also provides a structured opportunity for students to articulate the transferable skills they have gained—such as communication, leadership, stakeholder analysis, and project planning—and to connect their learning to future goals.

Challenges Faced in Implementing the Pedagogical Framework

While the integration of project-based learning, stakeholder engagement, and the Sustainable Development Goals (SDGs) into the FEKH13 Project Management course has yielded significant pedagogical benefits, it has also presented a range of challenges. These can be broadly categorized into logistical, pedagogical, and stakeholder-related issues, and partly due to the challenges associated with being an “exchange student.”

1. Logistical Challenges

- **Time Constraints:** Students often underestimated the time required to complete a comprehensive project proposal, including stakeholder engagement, budgeting, and risk analysis. Despite the structured timeline, some groups struggled to meet deadlines, especially when coordinating with external actors.
- **Tool Familiarity:** While students were encouraged to use project management tools such as Gantt charts, risk matrices, and RACI charts, many had limited prior experience. This required additional instruction and support, which placed demands on both students and instructors.
- **Group Dynamics:** Forming diverse teams was intentional to simulate the team-based project environments common in professional practice, but it also led to challenges in communication, conflict resolution, and workload distribution.

2. Pedagogical Challenges

- **Balancing Structure and Creativity:** Students were given a high degree of autonomy in defining their project scope and objectives. While this encouraged creativity, some students struggled with the open-ended nature of the assignment. Striking the right balance between freedom and structure was an ongoing challenge.
- **Learning Curve for Applied Methods:** Many students (especially exchange students) were accustomed to traditional, exam-based learning. Transitioning to a hands-on, collaborative model required a mindset shift. Some students initially resisted the ambiguity and open-ended nature of the assignment.
- **Assessment Complexity:** Evaluating diverse projects fairly required a multi-criteria rubric and peer review process. While this approach was more holistic, it also introduced subjectivity and required careful moderation to ensure consistency.

3. Stakeholder-Related Challenges

- **Engaging External Partners:** Identifying and motivating relevant external stakeholders (e.g., companies, municipal actors) to participate in a fictitious project scenario was difficult. Some stakeholders were enthusiastic, while others were hesitant due to time constraints or unclear benefits.

- **Simulated vs. Real-World Impact:** Since the project call was fictitious, students were occasionally disappointed not to be able to implement their proposals. Given the lack of time and resources for actual execution, the projects remained at the planning stage. However, in several cases, students proactively followed up with stakeholders to explore whether their proposals could be realized beyond the course. Bridging the gap between a classroom-based planning exercise and potential real-world application required continuous reinforcement of the course's learning objectives and the value of strategic project thinking.

Examples of Challenges Faced by Student Teams

A unique aspect of this course is that the majority of participants are international students. While this diversity enriches the learning environment, it also introduces specific challenges. Language barriers occasionally hindered communication within teams, particularly when discussing complex project management terminology or engaging with local stakeholders. Cultural differences in teamwork styles, expectations, and communication norms sometimes led to misunderstandings or uneven participation. Additionally, limited familiarity with the local context made it more difficult for some students to connect with the Lund University campus or identify relevant sustainability challenges and stakeholders. In response, I collaborated with Academic Skills Services at LUSEM to support students in navigating communication challenges within diverse teams.

Beyond these international student-specific issues, several project teams encountered broader difficulties related to project design, collaboration, and stakeholder engagement. These examples illustrate the kinds of practical complexities students had to navigate. One group proposed a campus-wide water fountain initiative to reduce plastic waste. While the idea was well-received, the team struggled to identify a realistic budget and secure a hypothetical co-sponsor, which affected the feasibility score. Another group, working on a diversity and inclusion mentorship program, faced internal disagreements about the project's scope and target audience. These conflicts delayed planning and required instructor intervention to mediate and refocus the team. A third team, proposing a food-sharing app, encountered difficulties in defining stakeholder roles and responsibilities, particularly when imagining partnerships with local businesses and NGOs. Their stakeholder map lacked clarity, which was highlighted during the final seminar.

These challenges, while sometimes frustrating, were also valuable learning opportunities. They reflected the complexities typical of professional project environments and helped students develop resilience, adaptability, and problem-solving skills—key competencies for sustainability professionals (Birdman, Wiek, & Lang, 2022; Bolstad et al., 2021). Despite these hurdles, the course remained feasible and effective. Most students reported that the experience was more engaging and useful than traditional classroom teaching, particularly because it allowed them to apply their knowledge in a professional context and develop practical skills.

Suggestions for Other Teachers

The pedagogical approach implemented in the FEKH13 course offers several transferable lessons for educators seeking to integrate sustainability, stakeholder engagement, and applied learning into their own teaching. Based on this experience, the following suggestions may be helpful:

- **Start Small:** Begin by incorporating one or two elements of project-based or stakeholder-engaged learning. For example, a mini-assignment involving local sustainability issues can be a good entry point.
- **Leverage Institutional Goals:** Align student projects with your university's sustainability or internationalization strategies. This provides relevance and institutional support.
- **Build Local Partnerships:** Establish relationships with local businesses, NGOs, and public sector actors. These stakeholders can offer valuable insights and enhance the authenticity of student projects.
- **Support Diverse Teams:** Provide guidance on intercultural communication and teamwork. Encourage early team-building activities and offer tools for conflict resolution.
- **Use Structured Assessment:** Implement a clear, rubric-based assessment system that includes peer and self-evaluation. This promotes fairness and encourages reflective learning.
- **Integrate SDGs Meaningfully:** Rather than treating SDGs as an add-on, embed them into the core of the assignment. Encourage students to explore how their projects contribute to specific goals and indicators.

These suggestions offer a practical starting point for educators interested in embedding sustainability and applied learning into their teaching. For those looking to expand or

institutionalize such approaches, the following strategies outline how this model can be scaled or adapted across different courses, disciplines, and departments.

Scaling and Adapting the Approach - Strategies for Broader Implementation

Building on the success of the FEKH13 course, this pedagogical model—rooted in project-based learning, SDG integration, and real-world stakeholder engagement—can be adapted and scaled across disciplines and institutional contexts. Its flexibility allows for both small-scale experimentation and broader curricular transformation. One effective strategy is *modular integration*, where SDG-aligned project assignments are embedded into existing courses such as marketing, engineering, or public health. These can take the form of short-term “challenge sprints” or hackathons, enabling students to engage in applied problem-solving within a condensed timeframe. *Cross-disciplinary collaboration* is another powerful tool. Pairing courses from different faculties—such as business and environmental science—can foster interdisciplinary teamwork and mirror the complexity of real-world sustainability challenges. This not only broadens students’ perspectives but also strengthens their systems thinking and collaborative skills. To maintain authenticity and relevance, institutions can invest in *stakeholder networks*. Creating a shared pool of local and regional partners—including NGOs, companies, and municipal actors—can support long-term engagement and continuity across community and industry partners with student projects remain grounded in real-world needs.

Faculty development is also key to scaling. Workshops, peer-learning sessions, and resource-sharing (e.g., templates, rubrics, case studies) can lower the barrier to adoption and encourage experimentation with applied, sustainability-focused teaching. Finally, *institutional alignment* is essential. Embedding these approaches within university-wide sustainability strategies or third mission goals provides legitimacy and strategic direction. Recognizing and supporting courses that demonstrate societal impact can further incentivize innovation in teaching and learning.

Together, these strategies offer a pathway for embedding sustainability-focused, project-based learning more deeply into higher education curricula—empowering students to become active contributors to societal transformation.

Concluding Remarks

The transformation of the FEKH13 Project Management course at Lund University demonstrates the potential of integrating project-based learning, external engagement, and the Sustainable Development Goals (SDGs) into higher education. By moving beyond traditional lectures and textbooks, the course empowers students to become active problem-solvers and changemakers within their academic and local communities. Despite the challenges—particularly those related to international student dynamics and stakeholder coordination—the course has proven to be both feasible and impactful. Students gained practical experience in project planning, stakeholder engagement, and sustainability thinking, while also developing essential soft skills such as teamwork, leadership, and communication.

A key factor in the course's success was the involvement of external stakeholders. Guest speakers from companies like IKEA, Tetra Pak, and Sony, along with feedback and engagement from innovation partners such as Future by Lund, LU Innovation, and the LU Project Office, significantly enhanced the authenticity and relevance of the learning experience. These collaborations helped bridge the gap between academic theory and real-world practice, offering students valuable exposure to professional perspectives and expectations. As higher education continues to evolve in response to global challenges and technological change, this model offers a compelling blueprint for educators seeking to make their teaching more applied, inclusive, and socially relevant. By sharing this experience, I hope to inspire colleagues to experiment with similar approaches and contribute to a more sustainable and engaged university education.

References

- Birdman, J., Wiek, A., & Lang, D. J. (2022). Developing key competencies in sustainability through project-based learning in graduate sustainability programs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(5), 1139–1157. <https://doi.org/10.1108/IJSH-12-2020-0506>
- Bolstad, T., Lundheim, L., Orlandic, M., Strømberg, A., & Zimmermann, P. H. (2021). Sustainability in project-based learning: Project themes and self-perceived competencies. *Nordic Journal of STEM Education*, 5(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v5i1.3925>
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education*, 81(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

- Gamage, K. A. A., Ekanayake, S. Y., & Dehideniya, S. C. P. (2022). Embedding sustainability in learning and teaching: Lessons learned and moving forward—Approaches in STEM higher education programmes. *Education Sciences*, 12(3), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci12030225>
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., & Caeiro, S. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285–294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Owens, T. L. (2017). Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education*, 52(4), 414–420. <https://doi.org/10.1111/ejed.12237>

Sustainability in a Law Programme – Why, How, and For Whom?

Marja-Liisa Öberg

marja-liisa.oberg@jur.lu.se

Introduction

Higher education institutions are increasingly called upon to address global sustainability challenges by embedding sustainability across disciplines. At Lund University, this imperative extends to all faculties and programmes, not just those traditionally associated with environmental or social issues. Legal education, while often seen as an abstract or conservative subject, is no exception.

In fact, the legal field is uniquely positioned to contribute to sustainable development through governance, regulation, and policy enforcement. The legal profession plays a pivotal role in translating sustainability goals into actionable frameworks. At the same time, the complex challenges of climate change, environmental degradation, and social injustice have far-reaching implications for the law itself. These challenges affect the entire spectrum of legal practice – far beyond environmental law – and demand that legal frameworks become more dynamic and responsive. They also require that future lawyers are prepared to engage with and help shape these developments. Integrating sustainability into legal education in a systematic and comprehensive manner is therefore imperative.

More specifically, as sustainability becomes an increasingly critical concern, legal education must ensure that future lawyers are equipped with the competencies needed to navigate and influence the evolving legal landscape. This transformation aims not only to enhance the relevance of legal programmes but also to prepare students for roles that support sustainable development across legal practice, the corporate world, the public sector, and policymaking.

This article relies on experiences from the ongoing transformation of the Master in European Business Law (MEBL)¹ Programme at Lund University's Faculty of Law, which aims to integrate sustainability throughout the programme in a structured and comprehensive way. Whereas this particular case is situated in legal education, the challenges, strategies, and reflections presented here are relevant across Lund University's wider educational landscape. They address fundamental tensions shared by many disciplines: how to reconcile academic depth with societal relevance, and how to prepare students for meaningful professional roles in a rapidly changing world.

The process of integrating sustainability into a law curriculum involves rethinking and restructuring the curriculum of the programme as well as of each individual course to incorporate sustainability-related knowledge, skills, and attitudes at every stage of learning. The transformation is guided by three central questions: *why* should sustainability be integrated? *How* can this be done effectively? And, *who* is the target – what kinds of professionals are we educating? These questions provide a foundation for building a legal education that is both comprehensive and adaptable, and that supports the university's broader sustainability commitments.

The need for sustainability in legal education

The question of *why* sustainability should be integrated into legal education begins with a recognition that legal systems are instrumental in implementing and enforcing sustainability policies. Lawyers must be equipped to understand the implications of legal decisions in environmental, social and economic contexts. Law serves as a powerful tool for holding governments, corporations, and individuals accountable for sustainability commitments. Embedding sustainability in legal education enables students to appreciate the law's potential to drive meaningful change across governance, business, and civil society. This, in turn, fosters legal professionals who are capable of critically engaging with sustainability issues in diverse legal contexts.

At the same time, it is important to approach the development of legal education critically. As global concerns like climate change, biodiversity loss, and social inequality grow more urgent, legal education must evolve while avoiding the trap of wishful thinking about what law alone can accomplish in terms of sustainability (Fisher 2021). Legal education should cultivate an understanding of both the power and the limits of

¹ From the academic year 2026/27, the programme will be called Master in European Economic Law.

law in solving societal and environmental problems. Future legal professionals must be aware of their potential roles – as mediators of societal conflicts within the judicial system, contributors to policy formation in the government, and actors within corporate systems – while also recognising the constraints within which they operate.

Globally, sustainability is increasingly seen as an essential element of modern legal education. As universities develop sustainability-focused programmes (Brundiers et al. 2021), law schools are expected to respond in order for legal education to remain relevant in a shifting educational landscape. Beyond aligning with academic trends, integrating sustainability is vital (O'Brien et al. 2013) for preparing future leaders with the competence and skills to engage with environmental, social, and economic transformation.

In addition to external pressures, change in legal education is driven by internal imperatives from within the legal profession (Dernbach 2011). Law forms the backbone of society and shapes not only governance and justice, but also our collective response to sustainability challenges through regulation, advocacy, and innovation. Preston (2023) argues that in order to effectively address these challenges, law must evolve and adapt, staying relevant in a complex and interconnected world. Yet, law also faces limits. Sustainability-related issues often arise in "hot situations" (Callon 1998; Fisher 2013) – contexts marked by complexity, uncertainty, and rapid change. Law, by contrast, tends to favour "simplicity, certainty, and stability", which provide predictability (Preston 2023:432). To remain effective, law itself must adapt. Law must, in Preston's words, "become hot".

For legal education, "making law hot" means more than simply adding new content. It requires preparing students to understand and respond to the complex role of law in dynamic environments through an increased focus on sustainability-related skills, as discussed in detail in the next section. This pedagogical shift is not only about what students learn but also about how legal education aligns with the evolving demands of the legal profession. A shift towards sustainability in legal education has broader implications for the legal profession, which is increasingly called upon to address sustainability challenges through regulatory innovation and policy implementation. As sustainability becomes more embedded in legal frameworks, lawyers will need to interpret contracts, corporate governance structures, and regulations through a sustainability lens. Familiarity with concepts such as the circular economy, Environmental, Social, and Governance (ESG) standards, and climate adaptation will be crucial in both public and private legal practice. The rise of climate litigation, in

which governments and corporations are held accountable for failing to meet sustainability goals, further underlines the importance of sustainability literacy. Law students must be familiar with relevant terminology and legal reasoning to contribute meaningfully to policy development, corporate accountability, and societal change.

These broader reflections have informed our own approach at the Faculty of Law at Lund University. We chose not to launch a new programme dedicated to sustainability. Instead, we opted to integrate sustainability into the existing MEBL programme. This decision was guided by a desire to future-proof the programme while avoiding the uncertainty and administrative and pedagogical burdens associated with creating entirely new structures, and by the value we place on the existing programme's reputation, coherence, and alignment with faculty expertise. Rather than overhauling the programme, we made a minor change to the programme title, revised the curriculum, and highlighted the sustainability components already present. These outwardly limited changes signal a shift towards sustainability while preserving the flexibility and integrity of the programme. More substantive changes will be implemented at the level of individual course curricula, coordinated by programme management.

Finding a balance between law and sustainability

Building on the need to equip future lawyers with sustainability-related competencies, the second key question is *how* sustainability can be integrated into legal education in a meaningful and systematic way. Integrating sustainability into the curriculum of a law programme comes with double responsibility: achieving a genuine, comprehensive and systematic inclusion of sustainability-related knowledge, skills and attitudes while retaining the high quality and relevance of the programme as a programme preparing future legal professionals.

Sustainable development can be interpreted in different ways, ranging from ecological preservation to social equity, which must be reflected in legal education (Hopwood et al. 2005). A critical aspect of the task of integrating sustainability into a law programme is ensuring that sustainability is not treated as an isolated topic but embedded across different areas of law (for example, Weybrecht 2013), including, among others, private and public law, corporate law, human rights law, environmental law, EU law and international law. While some of these areas may have a more direct connection to sustainability, it is essential to explore and emphasise the relevance of sustainability

across the entire legal curriculum even in fields where the connection may not be immediately apparent.

Legal education must be adaptable, preparing students to work within evolving legal frameworks that respond to pressing global issues such as climate change and resource management (Preston 2023). This requires a shift in pedagogy, moving from traditional doctrinal approaches to interdisciplinary and systemic thinking. These competencies enable lawyers to interpret and apply laws in ways that advance sustainable development while upholding fundamental legal principles. The challenge lies in ensuring that sustainability becomes an organic part of legal education, rather than a peripheral or elective subject. This requires deliberate curriculum design that progressively deepens students' understanding of sustainability throughout their studies, equipping them with the knowledge, skills, and ethical perspectives necessary for future legal practice.

It is crucial that legal training be aligned with sustainability competencies, ensuring that students acquire both legal reasoning skills and the ability to assess sustainability challenges holistically. An integration curriculum should equip future legal professionals with both technical legal expertise and broader sustainability competencies, such as systems-thinking, futures-thinking, values-thinking, strategic-thinking, interpersonal/collaborative skills and integrated problem-solving skills (Wiek et al 2011). The projected outcome of the exercise is students who can approach legal issues with a sustainability-oriented mindset (Galloway 2012). Skills that are central to legal practice, such as drafting legislation and contracts, negotiations, dispute resolution, counselling and litigation (Dernbach 2011) as well as competencies in ethics and values, critical thinking, basic numeracy and financial literacy, communication skills and empathy, information-handling and problem-solving, managing uncertainty, capacity to reflect on one's own reasoning strategies, and interpersonal communication skills belong to the core of legal competencies (*Setting Standards* 2013). They demonstrate substantial overlap with sustainability competencies and generally blend well with the latter indicating that the task of integrating sustainability into a law curriculum is not an overly complex one.

Preston (2013) has compiled the two categories and identified six essential skills for climate-conscious legal practice: legal reasoning, imagination, intra-disciplinary thinking, inter-disciplinary thinking, multi-jurisdictional awareness, and ethics. These competencies build on traditional legal education but expand its scope by equipping students to work on complex, transnational sustainability issues. A particular focus lies on interdisciplinary competence which is essential to tackle sustainability problems

which often require collaboration between legal professionals, policymakers, scientists, and economists. For successful sustainability integration, a law curriculum must, therefore, provide opportunities for students to engage with other disciplines to foster an integrative approach to legal problem-solving.

Further, it is crucial that sustainability-related topics are interwoven throughout the curriculum rather than confined to specific courses. This means integrating sustainability across substantive, procedural, and ethical dimensions of law. As noted by Jēkabsone and Ratniece and (2024), sustainability should not only be taught as a theoretical concept but should also be embedded in legal analysis, case studies, and practical training. This integration requires a rethinking of traditional legal education structures. Courses in fields such as, but not limited to, constitutional law, environmental law, corporate law, EU and international law should incorporate sustainability perspectives to make the topic an integral part of the curriculum. Further examples include mock trials and moot courts, legal clinics and sustainability-oriented internships. Altogether, these practical sustainability-related training opportunities will strengthen the students' ability to critically assess legal frameworks from a sustainability perspective, identifying both the possibilities and limitations of existing laws as well as law as an instrument, in addressing environmental and social challenges.

At the MEBL programme, sustainability perspectives will be embedded in core courses including, but not limited to, EU constitutional law, internal market law, competition law, intellectual property law, contract law, trade law, and law and technology. In addition, various active learning methods such as negotiations and moot court exercises will help students gain practical experiences to develop their capacity to critically assess legal frameworks through a sustainability lens. They will enable the students to identify both the opportunities and the limitations of current legal systems in addressing environmental and social challenges.

Finally, the question of *who* is the target of sustainability integration addresses and balances the needs of different stakeholders in legal education. Should one focus on training sustainability-informed lawyers, or legally informed sustainability experts? The key is to meet both demands without sacrificing the rigour of the transfer of core legal skills. Law students increasingly expect sustainability to be incorporated into their studies, reflecting broader societal awareness of environmental and social issues. At the same time, employers seek professionals who are not only legally proficient but also capable of navigating sustainability-related legal challenges. The demand for

sustainability expertise is growing across multiple sectors, from corporate law and human rights advocacy to environmental litigation and global governance.

Moreover, it is important to recognise that legal education prepares students for a wide range of roles beyond traditional legal practice. Graduates go on to careers in business, public administration, policymaking, and leadership across many domains. Integrating sustainability into legal education must therefore reflect an awareness of the varied career paths students may pursue and the diverse ways they can contribute to sustainability transformations.

Conclusion

Integrating sustainability into legal education is essential for preparing the next generation of lawyers to address the complex challenges of a rapidly evolving world. While acknowledging its limitations, law constitutes a crucial mechanism for driving sustainable development. Future legal professionals must be equipped with the knowledge, skills, and ethical awareness to navigate the intersection of law, policy, and sustainability.

Sustainability transformation requires a deliberate and systematic approach to curriculum design to ensure that sustainability is embedded across legal disciplines rather than treated as an isolated topic. By fostering interdisciplinary thinking, critical analysis, and practical problem-solving skills, legal education can produce graduates who are not only proficient in law but also capable of shaping sustainable solutions in their various professional roles.

At the MEBL programme, this process is already well underway. Through curriculum mapping, faculty dialogue, and engagement with alumni and external stakeholders, we are working to ensure that sustainability competencies are meaningfully integrated and progressively developed throughout the programme. These efforts reflect a broader institutional commitment to preparing students not only for today's legal challenges but also for the evolving demands of sustainability-oriented legal practice.

Ultimately, integrating sustainability is about more than just adapting a curriculum – it is about redefining the role of legal education in shaping a just, equitable, and sustainable future. It is equally about understanding the significance of legal education in society beyond the confines of the 'legal profession'. Law programmes have a responsibility to train professionals as well as future local, national and international

leaders who can uphold legal principles while addressing urgent environmental and social challenges. By embracing this responsibility, legal education can contribute meaningfully to a legal profession that is both forward-thinking and committed to sustainability.

References

- Brundiers, K. et al. (2021) 'Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework', *Sustainability Science*, 16, 13-29.
- Callon, M. (1998) 'An Essay on Framing and Overflowing: Economic Externalities Revisited by Sociology' in Michel Callon (eds) *The Laws of the Markets*, Blackwell.
- Dernbach, J. C. (2011) 'The essential and growing role of legal education in achieving sustainability', *Journal of Legal Education*, 60:3, 489-518.
- Fisher, E. (2013) 'Environmental Law as "Hot" Law', *Journal of Environmental Law*, 25:3, 347-358.
- Fisher, E. (2021) 'Legal Imagination and Teaching' in Lavanya Rajamani and Jacqueline Peel (eds) *The Oxford Handbook of International Environmental Law*, Oxford University Press.
- Galloway, K., Shircore, M. L., Corbett-Jarvis, N. and Bradshaw, R. (2012) 'Using sustainability to inform renewal of the LLB Foundation curriculum: Knowledge skills and attitudes for the future', *Queensland University of Technology Law & Justice Journal*, 12:1, 1-20.
- Hopwood, B., Mellor, M., and O'Brien, G. (2005) 'Sustainable development: mapping different approaches', *Sustainable Development*, 13:1, 38-52.
- Jēkabsons, I., and Ratniece, L. (2024) 'Integrating Sustainability Into Curriculum of Legal Education in Latvia: An Insight Into the Main Issues', *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25:2, 60-75.
- O'Brien, K. et al. (2013) 'You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change', *Environmental Science & Policy*, 28, 48-59.
- Preston, B. (2023) 'Mainstreaming climate change in legal education', *Griffith Law Review*, 32:4, 431-454.
- Setting Standards: The future of legal services education and training regulation in England and Wales*, Legal Education and Training Review (2013).
- Weybrecht, G. (2013) *The sustainable MBA: A business guide to sustainability*. Wiley & Sons.
- Wiek, A., Withycombe, L. and Redman, C. L. (2011) 'Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development', *Sustainability science*, 6, 203-218.

Att stärka sjuksköterskestudenters kunskap om omvårdnad: En utbildningsstrategi

Lena Forsell och Anneli Jönsson

Institutionen för hälsovetenskaper

Abstract:

In nursing education, the divide between theory and practice often results in cognitive dissonance, where students struggle to connect academic content with clinical reality. At Lund University, we are addressing this challenge by integrating *Fundamentals of Care* (FoC) as a program-wide theoretical framework in the Bachelor of Science in Nursing programme. FoC, with its three core dimensions – the relationship, integration of care, and the context of care – provides a shared conceptual model that supports both educators and students in understanding and applying the essence of nursing.

Grounded in constructivist pedagogy and case-based learning, our strategy aims to foster deep learning, critical thinking, and professional identity formation. This paper presents our rationale for implementing FoC, the educational methods used, and the preliminary outcomes from student and faculty development activities. We argue that this approach not only clarifies the role of nursing in theory and practice but also has broader relevance for other professional education programs seeking to create coherence between learning objectives, teaching activities, and assessment.

Inledning

”Omvårdnad är bara teorier – i praktiken handlar det mest om att dela mediciner.”

Så uttrycker sig flera sjuksköterskestudenter vid programmets slut. Trots att omvårdnad är sjuksköterskans kärnuppgift, upplevs ämnet ofta som teoretiskt fränkopplat det praktiska arbetet. Denna upplevda klyfta mellan teori och praktik är ett återkommande tema i utvärderingar och skapar frustration och osäkerhet hos studenterna.

Många professionsutbildningar, såsom läkarutbildningen (Cruess et al., 2014) och juristutbildningen (Gibbons, 2019), beskriver utmaningar i att stärka studenternas professionella identitet. En svårighet är att teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet inte alltid hänger samman i studentens lärande, vilket kan leda till osäkerhet hos

studenten kring den egna professionella rollen. Barnett (2009) argumenterar för att högre utbildning inte enbart bör handla om att veta (*knowing*), utan också om att utveckla ett sätt att vara (*becoming*) – att formas som professionell genom lärande. Utifrån detta perspektiv blir det avgörande att utbildningen erbjuder en pedagogisk struktur där teori, praktik och professionsvärden integreras, för att möjliggöra studentens övergång från att "veta" till att "vara".

I detta bidrag beskriver vi hur sjuksköterskeutbildningen vid Lunds universitet (LU) arbetar för att minska denna klyfta genom att implementera ett teoretiskt ramverk, Fundamentals of Care (FoC), som en strategi för att skapa pedagogisk sammanhållning, stärka ämnesidentitet och minska glappet mellan teori och praktik. Erfarenheterna från detta arbete kan överföras till andra professionsutbildningar med liknande utmaningar, till exempel inom lärar-, socionom- och ingenjörsutbildningar.

När den teoretiska och den praktiska utbildningen inte stämmer överens kan förvirring och frustration uppstå hos studenten – *kognitiv dissonans* (Wolrath Söderberg, 2017). *Kognitiv dissonans* inom lärande uppstår när studenter konfronteras med ny kunskap som motsäger deras tidigare föreställningar, vilket skapar en inre konflikt (Festinger, 1962). För att hantera den *kognitiva dissonansen* kan studenterna omvärdera sin förståelse (ackommodation), försöka anpassa informationen till sin befintliga kunskap (assimilation) eller avvisa den (Festinger, 1962). Om utbildningen i stället fokuserar på *kognitiv kongruens* kan det främja djupinriktat lärande och professionell utveckling genom att använda språk, begrepp och förklaringar som studenterna kan förstå och relatera till (Pettersen, 2008). Lärare kan använda strategier som utmanande frågor, problembaserat lärande och reflektioner för att stimulera kritiskt tänkande och integrering av ny kunskap.

Sjuksköterskeutbildningen

Sjuksköterskeprogrammet är 180hp och leder till en yrkesexamen innefattande sjuksköterskeexamen samt en kandidatexamen inom huvudområdet omvårdnad. Studierna omfattar förutom teori även klinisk utbildning (43 veckor) inklusive verksamhetsförlagd utbildning (40 veckor) och förberedande färdighetsträning och uppföljning (3 veckor). Verksamhetsförlagd utbildning sker inom såväl öppna som slutna vårdformer, inom somatisk såväl som psykiatrisk vård och vård i hemmet.

Sjuksköterskans primära ansvarsområde är omvårdnad, vilket omfattar både det patientnära arbetet och det vetenskapliga kunskapsområdet. Enligt

kompetensbeskrivningen för legitimerade sjuksköterskor ska sjuksköterskan ha den nödvändiga kompetensen för att leda, genomföra och utveckla omvårdnaden. Sjuksköterskan har ett självständigt ansvar för beslut som syftar till att stärka individens möjligheter att förbättra, upprätthålla eller återfå sin hälsa, hantera hälsoproblem, sjukdom eller funktionsnedsättning och uppnå bästa möjliga välbefinnande och livskvalitet genom hela livet, inklusive i livets slutskede. Vidare ska sjuksköterskan besitta kunskap inom medicinsk vetenskap och beteendevetenskap av relevans för patientens omvårdnad samt ha en förståelse för hållbar utveckling inom hälso- och sjukvården (Svensk sjuksköterskeförening, 2024).

Fundamentals of care (FoC)

Det är inte bara på sjuksköterskeprogrammet vid LU som studenter har svårt att definiera omvårdnad. Internationell forskning har visat att det under flera decennier funnits en klyfta mellan hur omvårdnadsforskning, utbildning och kliniskt verksamma sjuksköterskor definierar omvårdnad. Därför utformade en internationell forskargrupp ramverket FoC med syfte att skapa en gemensam förståelse av vad omvårdnad innebär (Kitson et al., 2010).

FoC är ett teoretiskt ramverk som kan stödja studenternas och sjuksköterskornas förståelse för omvårdnadens kärna samt dess tillämpning i såväl teoretiska som praktiska moment (Kitson, 2018). FoC består av tre dimensioner: vårdrelationen, vårdbehovet och vårdkontexten. Vårdrelationen är den centrala och inbegriper mötet mellan sjuksköterska och patient. Vårdbehov innebär att sjuksköterskan ska identifiera och tillgodose patientens fysiska- och psykosociala behov. Vårdkontexten omfattar bland annat organisation, lagar & författningar samt personalresurser (Muntlin & Jangland, 2020). FoC har som mål att säkerställa att omvårdnad praktiseras personcentrerat, tryggt och säkert oavsett patientens tillstånd (Kitson, 2018).

För att tydliggöra sjuksköterskans ansvar för omvårdnaden har FoC börjat implementeras inom olika vårdkontexter, till exempel inom kirurgisk vård, akutsjukvård, psykiatrisk vård och kommunal hemsjukvård (Lindhart Damsgaard et al., 2021; Muntlin & Jangland, 2020). Som ett led i att stärka sjuksköterskans profession har FoC integrerats i sjuksköterskeutbildningar i delar av Sverige (Muntlin & Jangland, 2020) men även internationellt i bland annat Australien (Feo et al, 2018) och Danmark (Voldbjerg et al., 2018).

Att integrera ramverket FoC i sjuksköterskeprogrammet vid LU syftar till att tydliggöra omvårdnadens kärna, stärka studenternas kritiska förhållningssätt och betona betydelsen av evidensbaserad vård. Detta är i linje med examensmålen för sjuksköterskeutbildningen, där det bland annat anges att studenten ska ha kunskap om omvårdnadens vetenskapliga grund och förmåga att kritiskt granska information (Högskoleförordningen, 1993). Ur ett bredare utbildningsperspektiv visar detta hur ett gemensamt teoretiskt ramverk kan bidra till en sammanhållen pedagogisk struktur, där lärandemål, undervisning och bedömning är konstruktivt länkade (Biggs & Tang, 2011). En sådan struktur kan främja professionsidentitet, vetenskaplig förankring och progression genom hela utbildningsprogrammet – något som är relevant inte bara inom vårdutbildningar, utan också i andra professionsinriktade akademiska sammanhang (Cruess et al., 2014; Gibbons, 2019)

Studentcentrerat lärande och konstruktivism

Enligt medicinska fakultetens pedagogiska handlingsplan (2023 – 2024) ska det pedagogiska förhållningssättet vara baserat på studentcentrerat lärande. På sjuksköterskeprogrammet tenderar undervisningen i nuläget att huvudsakligen vara lärarcentrerad, där fokus ligger på att läraren förmedlar kunskap om omvårdnad till studenterna. Denna form av undervisning innebär ofta en envägskommunikation, vilket riskerar att begränsa studenternas aktiva engagemang i lärprocessen. Följden kan bli att studenter tillämpar ett mer ytinriktat lärande, där inläringen blir fragmentarisk och svår att omsätta i praktiskt handlande (Elmgren & Henriksson, 2015, s. 20 - 21; Pettersen, 2008). En sådan fragmentarisk lärstrategi ger begränsat utrymme för djupinriktat lärande, och risken finns att studenterna upplever kognitiv dissonans – det vill säga en konflikt mellan teoretisk kunskap och praktisk tillämpning (Elmgren & Henriksson, 2015, s. 20 - 21; Festinger, 1962; Pettersen, 2008). Studentcentrerat lärande ger möjlighet till ett djupinriktat lärande. Studenterna får möjlighet att koppla ny kunskap till tidigare kunskap och erfarenheter och får därmed möjlighet att integrera kunskapen till en helhet (Säljö, 2000).

Konstruktivism innebär att vi tillägnar oss och etablerar kunskap genom våra egna erfarenheter och i interaktion med lärandematerial, begrepp och teorier. Lärandet är en kontinuerlig process där nya kunskapsstrukturer bygger vidare på och relateras till tidigare kunskap. Kort sagt innebär konstruktivism att kunskap formas genom

subjektiva tolkningar av verkligheten (Pettersen, 2008). Konstruktivismen betonar att kunskap inte överförs, utan konstrueras genom att studenter reflekterar över och kopplar ny information till tidigare erfarenheter (Vygotsky, 1978). Konstruktivism är en pedagogisk teori som har ett studentcentrerat lärande i fokus. Enligt konstruktivism sker lärandet såväl kollektivt som individuellt då studenterna konstruerar delad kunskap och förståelse genom sitt arbete i sociala relationer (Kaufman, 2018; Säljö, 2000).

Från teori till praktik – FoC som pedagogiskt stöd i sjuksköterskeprogrammet

Att använda ett ramverk i undervisningen kan erbjuda ett stöd till både studenter, lärare och kliniska handledare för att reflektera över och analysera olika aspekter av en situation (Kaufman, 2018). FoC är ett ramverk som kan användas för att förstå och förklara komplexa fenomen eller problem inom omvårdnad. Då vi just nu omarbetar sjuksköterskeprogrammet i Lund ska vi implementera FoC i samtliga kursplaner. Voldbjerg et al., (2018) uppmärksammar att det ur ett lärandeperspektiv är viktigt att utbildnings- och kursplaner har tydliga lärandemål för vad studenterna ska förstå och kunna tillämpa inom omvårdnad. Detta kommer vi att ha i beaktande under arbetet med kursplaner inför den omarbetning vi står inför på sjuksköterskeprogrammet i Lund.

Nedanstående pedagogiska metoder kan användas för att främja ett konstruktivistiskt lärande i undervisningen (Kaufman, 2018, egen översättning).

- Skapa utrymme för diskussion, även under föreläsningar, genom att ställa öppna frågor och ge studenter tid att resonera och svara.
- Stimulera ett kritiskt förhållningssätt genom att uppmuntra reflektion och analys.
- Utmana studenter med uppgifter som kräver problemlösning och självständigt tänkande, samtidigt som läraren finns tillgänglig som stöd.
- Främja samarbete och aktivt deltagande i gruppbaseade lärandeaktiviteter.
- Integrera *peer-learning*, även i teoretiska moment, för att stärka studenternas lärande genom ömsesidig kunskapsdelning.
- Använd verktyg för att stödja och utveckla kollaborativt lärande.
- Etablera kamratbedömning som en del av lärprocessen för att stärka studenternas analytiska och reflekterande förmåga.

Casemetodik är en pedagogisk metod som harmoniserar väl med konstruktivistisk teori.

I casemetodik spelar diskussion en central roll när studenter tillsammans resonerar kring olika lösningar och perspektiv på ett fall. Öppna frågor och tid för reflektion stärker förståelsen och fördjupar lärandet. På sjuksköterskeprogrammet vid LU har beslut tagits att casemetodik är den förespråkade pedagogiska metoden för studentcentrerat lärande. Casemetodik kan vara ett idealiskt sätt för studenterna att integrera teoretisk kunskap med praktisk kunskap (Biggs & Tang, 2011, s. 163). Casemetodiken har sin grund i det problembaserade lärandet och syftar till att utveckla studenternas förmåga att analysera, argumentera samt öka deras empati och förståelse för andras perspektiv och handlingar i olika situationer. Metoden utgår från en verklighetsnära situation med syftet att överbrygga gapet mellan teori och praktik. Fokus ligger på analys och reflektion snarare än på att nå ett specifikt slutresultat, och problemen som presenteras saknar entydigt rätta eller felaktiga svar (Egidius, 1999). Casemetodik där FoC är i fokus har använts med gott resultat i andra sjuksköterskeutbildningar för att belysa den komplexitet som sjuksköterskestudenter kan ställas inför (Voldbjerg et al., 2019).

Det är av stor vikt att läraren besitter fördjupade kunskaper om FoC och kan vägleda studenterna i att utveckla reflekterade resonemang kring omvårdnad. En studie av Voldbjerg et al. (2019), genomförd vid ett danskt lärosäte, syftade till att undersöka hur sjuksköterskestudenter uppfattar och tillämpar de begreppsliga grunderna i FoC inom ramen för casemetodik. Studien hade även som mål att identifiera faktorer som påverkar studenternas förståelse och användning av ramverket. Resultaten visade att en aktivt närvarande lärare spelar en central roll för studenternas lärande, särskilt genom att kontinuerligt påminna, vägleda och uppmuntra dem att använda FoC. Vidare framkom att studenterna upplevde osäkerhet när lärare använde varierande termer och begrepp för att beskriva samma innehåll, vilket ledde till kognitiv dissonans. För att främja en gemensam förståelse och underlätta tillämpningen av FoC framhåller författarna vikten av att undervisande lärare använder ett gemensamt språk och en konsekvent terminologi – något som främjar kognitiv kongruens och därmed studenternas möjligheter att utveckla ett sammanhängande kunskapsramverk (Voldbjerg et al., 2019).

För att säkerställa en enhetlig förståelse av begrepp och terminologi inom FoC anordnade vi under vårterminen 2024 boccirklar för lärare. Samtliga examinatorer och kursansvariga inom programmet fick tillgång till den kursbok (Muntlin & Jangland, 2020) som även ska användas av studenterna. Utöver att diskutera FoC är det

kursledningarnas ansvar att identifiera hur ramverket kan integreras i respektive kurs och på så sätt stärka dess relevans i utbildningen.

FoC är inte enbart ett teoretiskt ramverk för undervisning, utan studentens tillämpning av det under den verksamhetsförlagda utbildningen är avgörande för hens professionella identitet. Kliniska handledare behöver också ha tillräckliga kunskaper om FoC för att kunna vägleda och bedöma studenterna utifrån ramverkets tre dimensioner: vårdrelationen, vårdbehovet och vårdkontexten. Först när både studenter och handledare har en gemensam förståelse för FoC kan ramverket effektivt integreras i den kliniska handledningen och bidra till en mer personcentrerad vård.

För att studentens teoretiska kunskaper ska kunna omsättas i klinisk praxis krävs strukturerad reflektion av studenten och kontinuerlig återkoppling från handledaren. FoC kan fungera som ett stöd för att utveckla studentens reflektion kring sjuksköterskans profession och ansvar samt patientens behov (Knutsen Brandeggen et al., 2024). Samtalet mellan student och handledare kan exempelvis utgå från frågor såsom:

- Vilka är patientens omvårdnadsbehov?
- Hur kan du som sjuksköterska etablera en vårdrelation med patienten?

Reflektion och avslutning

Att stärka sjuksköterskestudenters kunskap om omvårdnad kräver en genomtänkt utbildningsstrategi där teori och praktik samspelar på ett sätt som gör omvårdnad begripligt och tillämpbart för studenten. Implementeringen av FoC i sjuksköterskeutbildningen vid LU är ett steg mot att skapa en tydligare koppling mellan ämnet omvårdnad, omvårdnadsforskning, undervisning och den kliniska verksamheten. Ett ramverk kan fungera för att tydliggöra normer inom en profession och stödja studentens utveckling mot en professionell identitet (Barnett, 2009).

För att åstadkomma detta behöver vi anamma ett studentcentrerat lärande där konstruktivism

fungerar som en pedagogisk grund. Genom casemetodik kan studenter arbeta med autentiska fall där de får analysera, reflektera och fatta beslut i komplexa vårdsituationer. Detta syftar till att stärka inte bara deras kliniska resonemang utan också deras professionella identitet. Samtidigt är det avgörande att både lärare och kliniska

handledare använder en gemensam terminologi och ett sammanhållet teoretiskt ramverk. Tidigare studier har visat att sjuksköterskestudenter kan uppleva kognitiv dissonans när de möter olika tolkningar av omvårdnadsbegrepp (Voldbjerg et al., 2019). Genom att skapa en språklig och begreppsmässig kongruens i undervisningen kan vi underlätta studenternas lärande och göra omvårdnadens innebörd tydligare.

Implementeringen av FoC och casemetodik kräver en förändring i både undervisningsstrategier och utbildningskultur. Studenter som ges möjlighet att reflektera över patientens vårdbehov, vårdrelationen och vårdkontexten utvecklar ett mer holistiskt synsätt på omvårdnad. Genom att skapa en lärandemiljö där reflektion, kritiskt tänkande och aktivt deltagande uppmuntras, kan vi bättre rusta framtidens sjuksköterskor för den komplexa vårdverkligheten. I slutändan handlar det om att stärka omvårdnadens kärna, att ge personcentrerad, säker och evidensbaserad vård. För att lyckas med detta måste vi fortsätta att utveckla våra pedagogiska metoder och säkerställa att omvårdnad inte bara är ett teoretiskt begrepp, utan en levande praktik som genomsyrar hela sjuksköterskeutbildningen.

Erfarenheterna från vårt arbete med att integrera FoC i undervisningen visar hur ett tydligt teoretiskt ramverk kan skapa struktur och mening i studenternas lärande – inte bara inom vårdutbildningar, utan potentiellt även i andra professionsutbildningar där praktikhära kunskap ska integreras med vetenskaplig förankring.

Referenser

- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in higher education*, 34 (4), 429-440.
- Biggs, J.B. & Tang, C.S. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. (4., [rev.] ed.). Open University Press.
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., Snell, L., & Steinert, Y. (2014). Reframing medical education to support professional identity formation. *Academic Medicine*, 89 (11), 1446-1451.
- Egidius, H. (1999). *PBL och casemetodik: hur man gör och varför*. Studentlitteratur.
- Elmgren, M. & Henriksson, A. (2015). *Universitetspedagogik*. Studentlitteratur.
- Feo, R., Donnelly, F., Frensham, L., Conroy, T., & Kitson, A. (2018). Embedding fundamental care in the pre-registration nursing curriculum: Results from a pilot study. *Nurse Education in Practice*, 31, 20-28. DOI: [10.1016/j.nepr.2018.04.008](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.04.008)
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.

- Gibbons, J. (2019). How is reflection “framed” for legal professional identity? Using Bernstein and Leering to understand the potential for reflection in our curriculum as written, experienced and assessed. *The Law Teacher*, 53 (4), 401-415.
- Högskoleförordningen (SFS 1993:100). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/
- Kaufman, DM. (2018) Teaching and learning in medical education: How theory can inform practice. I Swanwick, T., Forrest, K. & O’Brien, BC (ed.). *Understanding medical education: evidence, theory, and practice*.
- Kitson, A. L. (2018). The Fundamentals of Care Framework as a Point-of-Care Nursing Theory. *Nursing Research*, 67 (2), 99–107.
- Kitson, A., Conroy, T., Wengstrom, Y., Profetto-McGrath, J., & Robertson-Malt, S. (2010). Scholarly paper: Defining the fundamentals of care. *International journal of nursing practice*, 16 (4), 423-434.
- Knutsen Brandeggen, T., Lode, K., Bakken, J., Rossavik, B., Örstavik Hollund, E., & Bjerga, GH. (2024). Slik brukte vi fundametals of care til å veilede sykepleierstudenter. *Sykepleien*, publicerad 15.03.2024.
- Lindhart Damsgaard, T., Grønkaer, M., & Poulsen, I. (Red.). (2021). *Fundamentals of care: Klinik, ledelse, uddannelse og forskning*. (1 uppl.). Munksgaard.
- Muntlin, Å. & Jangland, E. (red.) (2020). *Fundamentals of care: klinisk tillämpning av ett teoretiskt ramverk för omvårdnad*. (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Pettersen, R.C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. (1 uppl.) Studentlitteratur.
- Svensk sjuksköterskeförening. (2024). *Kompetensbeskrivning för legitimerad sjuksköterska*.
<https://swenurse.se/download/18.63d77b1e18bf5c2bfaa40841/1701244747726/Kompetensbeskrivning%20legitimerad%20sjuksköterska%202024.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma
- Voldbjerg, S. L., Laugesen, B., Bahnsen, I. B., Jørgensen, L., Sørensen, I. M., Grønkaer, M., & Sørensen, E. E. (2018). Integrating the fundamentals of care framework in baccalaureate nursing education: An example from a nursing school in Denmark. *Journal of clinical nursing*, 27 (11-12), 2506–2515.
<https://doi.org/10.1111/jocn.14354>
- Voldbjerg, S. L., Lyng Larsen, K., Nielsen, G., & Laugesen, B. (2019). Exploring nursing students’ use of the Fundamentals of Care framework in case-based work. *Journal of Clinical Nursing*, 29 (11-12), 1968–1980.
- Wolrath Söderberg, M. (2017). Kritisk självreflektion i komplexa frågor: Att hjälpa studenterna att ta makten över sitt tänkande. *Högre utbildning*, 7 (2), 77-90.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. Harvard U.P



JOINT FACULTIES
OF HUMANITIES
AND THEOLOGY

ISBN 978-91-90055-50-2
DOI: 10.37852/oblu.343.c763

