

Högskolepedagogisk debatt

Nr 1 2019

Tema: Peer learning



KRISTIANSTAD UNIVERSITY PRESS

Högskole- pedagogisk debatt

Nr 1 2019

Tema: Peer learning

Kristianstad University Press 2019:12
Tryck: Högskolan Kristianstad, Kristianstad 2019
ISSN: 2000-9216
ISBN: 978-91-87973-45-1
© Respektive författare 2019

Innehåll

Introduktion	7
Maria Melén	
Learning teams' diversity and innovative capacity	9
Timurs Umans, Johanna Gerberich, Alina Lidén och Viktoria Olsson	
Erfarenheter av att delta i mastermindgrupper	21
Nelli Kalnak, Cecilia Winberg, Lina Magnusson, Ulrika Olsson Möller och Pernilla Garmy	
Studentdriven hälsopunkt – från idé till implementering	31
Åsa Bringsén och Pia Petersson	
UKÄ följer upp arbetet med pedagogisk utveckling vid lärosätena	45
Maria Melén	
Meriterade och Excellenta lärare vid Högskolan Kristianstad 2014–2019	47
Högskolepedagogiska konferenser 2020	49
Stefan Larsson	
Högskolepedagogisk Debatt	51

Introduktion till temanumret

Maria Melén

Peer learning är ett etablerat begrepp i utbildningssammanhang och innebär att lärandet sker i ett sammanhang av och med stöd av en grupp internt jämbördiga personer. Att gruppen kan fungera som resurs för lärande och personlig utveckling är ju själva andemeningen med att högskoleläraren för samman studenter till en grupp inom ramen för undervisningen. Det är också en vanlig intention när grupper sätts samman i arbetslivet. Vi vill att gruppen på något sätt ska resultera i mer än summan av delarna.

I detta nummer presenteras exempel på hur Peer learning kan utformas, vilka positiva effekter det kan få, men också några utmaningar som kan tillkomma. Empowerment, kreativitet, reflektion och personlig utveckling går hand i hand med utmaningar såsom hanterandet av konflikt, arbetsfördelning och inkludering.

Att erfara möjligheter och utmaningar med peer learning under studierna ger studenten tillfälle att i en trygg miljö förberedas för det kollegiala lärande som behöver ske i arbetslivet. Det är genom att gemensamt diskutera och bearbeta material, genom att presentera för andra vad jag tänker och tycker, genom att höra vad andra tänker och hur de har tolkat materialet som lärandet sker effektivt.

För läraren kan det också finnas en vinst med att iscensätta peer learning. Lärandeprocessen kan då iaktas på gruppnivå genom att det sker en slags kalibrering av kunskapsnivån. Det kan i sin tur underlätta för läraren när denne vill säkerställa att det finns en grundläggande utgångspunkt att utgå ifrån i den fortsatta undervisningen.

Learning teams' diversity and innovative capacity

Timurs Umans, Johanna Gerberich, Alina Lidén och Viktoria Olsson

Introduction

The gastronomy programme (bachelor in Food and Meal Science) has for many years been working with innovative processes and has created a number of courses aimed at developing innovative generic skills and creative self-efficacy among its students. One of these courses is “Creative Concept and Product Development”. The course presents the students with an opportunity to develop new, creative foods and meals in teams of learners. The course, in its present form, has now run for four years, and in course evaluations, students have expressed satisfaction with their innovative skill development and the usefulness of the skills acquired for their future career. While the course has received many positive evaluations, a systematic evaluation of its structure and implementation has not yet been performed. Evaluations of the course suggest that teamwork is an important element of learning and development especially in regard to students’ innovative capacity.

Project aim

The project aims to evaluate how different aspects of teamwork (e.g. diversity, experiences) relate to students' development of innovative skills. It also aims to provide understanding of how the formation of the learning teams could be carried out, i.e. by self-selection or teacher selection, as well as to what extent the teacher’s involvement play a role in the team learning process leading to acquisition of innovative capacity in teams.

Theoretical basis

The theoretical basis of the project lies in the field of collaborative learning (e.g. Bruffee, 1993), team learning (Slavin, 1978) and well as the acquisition of generic skills in the collaborative and team learning processes. The project utilised an Input-Process-Output (Ilgen, et al.

2005) model where we explored how team members' diversity in background and experiences related to teams' behavioural integration, ultimately relating to the self-perceived acquisition of innovative skills. This study puts specific emphasis on the team-related processes that take place in the teams. In this exploration, we draw on the findings by Lubatkin et al. (2006) that explore the concept of behavioural integration, referring to the ability of the unit (team) to working as one whole. We also draw on the review by Lemieux-Charles & McGuire (2006) that discusses team processes in terms of communication, coordination, cooperation and conflict.

Data collection and Results

Survey

The collection of data was carried out through three repetitive surveys of the learning teams participating in "Creative concept and product development" where students in groups aim at developing new products. Data collection took place in vt18 (P3–4) given that the course runs only once a year. The class consisted of 22 students organised into five groups with 4–5 individuals per group. The data collected comprised groups' gender, ethnicity, age, work experience and study experience diversities. The demographics of the groups were also explored through mean values (average) of continuous variables such as age, and duration of work and study experience. To explore the ethnic composition of the groups, we asked students to report their mother tongue as well as the mother tongues of their parents. To explore group processes, we applied and measured the concept of behavioural integration (Lubatkin et al., 2003) and recorded the averages of self-perceived performance and innovative capacity in order to use these on the group level. The descriptive statistics for the entire sample are presented in Table 1. Some of the aspects will be commented on in the analysis section of the report. Analysis of the data was performed by means of descriptive statistics and correlations; more advanced analysis was unfortunately not possible given the limited number of groups taking part in the study.

Diaries

The project also utilised reflective diaries written by the students during the course. Thirteen out of 22 students agreed for their anonymised diaries to be part of the data of the project. The project employed thematic analysis (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) in order to identify different processes and reflective outcomes of each student while performing their teamwork.

Ethical considerations

The study offered students anonymity and confidentiality, oral and written consent was received from all the students of the course, and students could opt out from all or some parts of the study.

Table 1: *Descriptive statistics of the sample*

	Variable	N	Min	Max	Mean	StD
Group Diversity	Gender.Diversity	15	0,00	1,00	0,2000	0,41404
	Ethnic.Diversity	15	0,00	1,00	0,4000	0,50709
	Ethnic.Diversity Mother	15	0,00	1,00	0,8000	0,41404
	Ethnic.Diversity Father	15	0,00	1,00	0,6000	0,50709
	Age Diversity	15	1,50	3,10	2,4539	0,63033
	Work Experience Diversity	15	1,87	5,97	4,3038	1,58454
	Study experience Diversity	15	0,00	1,73	0,6060	0,61665
Group Averages	Age Mean	15	24,00	25,75	24,5167	0,50415
	Work Experience Mean	15	2,00	6,75	4,2500	1,66100
	Study experience Mean	15	1,88	2,50	2,2113	0,24259
Controls	Previous experience in the group	15	0,00	1,00	0,4000	0,50709
	Group.Size	15	4,00	5,00	4,4000	0,50709
Process	Behavioral Integration	15	4,50	6,40	5,2950	0,53920
Outcomes	Perceived performance	15	4,60	6,38	5,3483	0,47645
	Perceived innovative capacity	15	5,00	6,06	5,3892	0,29051
Periods	Period 1	15	0,00	1,00	0,3333	0,48795
	Period 2	15	0,00	1,00	0,3333	0,48795
	Period 3	15	0,00	1,00	0,3333	0,48795

Results

Quantitative results

Table 1 suggests that the groups on the course felt well-behaviourally integrated with each other, with a mean score of 5.2 on the scale of 7, despite being relatively diverse in various other dimensions such as age and work experience. The same table also shows that groups considered themselves to perform well and perceived that the group's innovative capacity was high; mean scores for both aspects are 5.3 on the seven-point Likert-scale.

Table 2, reporting the Spearman correlation coefficient, reveals some interesting results. For example, we find indications that when there is an ethnic diversity in the group (due to some of the group members having foreign-born fathers) it has a positive relation to the group's behavioural integration. There are further indications that a higher mean age of the group has a significant negative relation with behavioural integration. Connected to that we also find that increasing age diversity has a significant negative correlation with behavioural integration. Our correlation matrix also shows that if groups have worked previously with each other this has a weak positive relation with perceived performance. Finally, we find an indication that behaviourally integrated groups feel more innovative.

Table 2: Spearman correlation matrix

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Group.Size																	
2 Gender.Diversity	0,61 [†]																
3 Ethnic.Diversity	0,17	-0,41															
4 Ethnic.Diversity.Mother	0,41	0,25	0,41														
5 Ethnic.Diversity.Father	-0,17	-0,61 [*]	0,67 ^{**}	0,61 [*]													
6 Age.Mean	-0,21	0,33	-0,96 ^{**}	-0,33	-0,53 [*]												
7 Age.Diversity	-0,29	0	-0,32	-0,65 ^{**}	-0,53 [*]	0,39											
8 Work.Experience.Mean	-0,87 ^{**}	-0,35	-0,29	0	0,29	0,37	0,05										
9 Work.Experience.Diversity	-0,58 [*]	0	-0,29	-0,71 ^{**}	-0,58 [*]	0,20	0,66 ^{**}	0,30									
10 Study.experience.Mean	0,57 [*]	0,70 ^{**}	-0,29	-0,35	-0,86 ^{**}	0,16	0,36	-0,70 ^{**}	0,30								
11 Study.experience.Diversity	0,87 ^{**}	0,71 ^{**}	-0,29	0	-0,58 [*]	0,20	-0,01	-0,80 ^{**}	-0,30	0,80 ^{**}							
12 Previous.experience.in.the.group	0,17	0,61 [†]	0,17	0,41	-0,17	-0,21	-0,03	0	0,29	0,29	0						
13 Behavioral.Integration	-0,02	-0,31	0,37	0,33	0,53[*]	-0,45[†]	-0,65^{**}	0,08	-0,36	-0,44[†]	-0,24	-0,13					
14 Perceived.performance	0,19	-0,16	-0,02	-0,23	-0,06	-0,08	-0,31	-0,32	-0,21	0,10	0,27	-0,46[†]	0,40				
15 Perceived.innovative.capacity	-0,16	-0,06	0,11	0,21	0,22	-0,09	-0,19	0,25	-0,01	-0,27	-0,26	0,17	0,57[*]	0,17			
16 Period.1	0	0	0	0	0	-0,06	-0,05	0	0,02	-0,07	0	0	0,12	-0,31	0,15		
17 Period.2	0	0	0	0	0	-0,06	-0,02	0	0,02	0,03	0	0	-0,03	-0,07	-0,49[†]	-0,5 [†]	
18 Period.3	0	0	0	0	0	0,11	0,07	0	-0,03	0,03	0	0	-0,08	0,38	0,35	-0,5 [†]	-0,5 [†]

Qualitative results

By means of theatric analysis, six themes (Table 3) emerged that related to the different processes represented in this study and that took place within the groups. While it was hard to demonstrate a specific relation between group diversity and these processes, we could however reflect on the consequences these processes could have for the innovative capacity of the groups as well as their performance.

Table 3: *Themes*

Leadership in the group
Conflict
Division of labour (or lack of it)
Student interaction
I and the group
Inclusion and cooperation

In theme *Leadership in the group* we observed that through the group work on a creative assignment the group members started to reflect on their own and other group members' leadership abilities and roles in the group. This suggests that even if the assignment is highly creative there

should be leadership structures that support the creativity process. Another finding that emerged here was related to the students' realisation of their own leadership skills or the lack of them, a new insight that was emancipating for some of them.

In the theme *Conflict*, we could see students' awareness of the conflicts that arose in the group, yet the students were very mild in their description of the conflicts, and no mentioning of conflict resolution could be found in student diaries. When reflecting on the conflicts some students suggested that they primarily occurred in the kitchen and lectures and had no spillover effect outside of the university. Nevertheless, it is notable that while conflict aspects were discussed, conflict solutions were not mentioned.

The *Division of labour* (or lack of it) theme showed that students had different opinions as to how division of labour was organised. Some students indicated dissatisfaction with the initial division of labour that was hard to change in the middle of the process. Some students thought that it was good to work individually and that the group work itself was only a liability that was stipulated by the division of labour. The students' testimonies suggested that they might have felt unsatisfied with the division of labour but did not do much to change it.

The *Student interaction* theme was somewhat divided: some students claimed that their groups had too little communication which led to misunderstandings in the group, and these students felt that it influenced the end results. Yet some students suggested that their communication via social media as well as in person, was a wonderful way of achieving the desired outcomes

In the *I and the group* theme, students' reflections on their contribution to the group emerged. The reflections here circled around what students could and could not and how this would relate to the group dynamics. Here an interesting aspect is that students appeared to gain in self-awareness by achieving self-realisation of what their contributions were

and most importantly that it was recognised by others in the group and by the teacher.

Finally, the theme *Inclusion and cooperation* suggested that most of the groups had a very good experience of cooperation with each other and felt themselves included in different decisions. This could suggest that having one common purpose and looking forward to attaining it created positive group dynamics. Shared purpose orientation stimulated the cooperative spirit and the well-defined nature of the outcome was important for attaining it.

Discussion

Our findings lead us to a number of practice-oriented suggestions that could be considered in designing the classes that employ team-based project work and collaborative learning. Given the increasing diversity of the student body regarding different demographic and experience-related dimensions our findings provide clues as to how this diversity relates to team-related process and outcomes, and also suggest ways forward for managing this diversity. We present these suggestions along the lines of our different methodological inquiries and in the bullet list below.

- Our study suggests that self-assigned groups in our class chose to form gender-homogeneous groups, yet with some variation in other dimensions. While there are positive aspects of self-selection, by creating gender-homogeneous groups the students might be missing out on the creativity and performance that has been shown to be associated with gender-diverse groups (Umans et al., 2008). Thus one possibility would be to provide students at the beginning of their studies with information on the potential benefits of diverse groups, especially when it comes to gender.
- Our findings suggest that some degree of ethnic diversity (when the fathers of some members come from different ethnic backgrounds) could be beneficial for a group's behavioural integration. Thus, the results of the majority of the studies suggesting a negative relation

between ethnic diversity and behavioural integration (Umans, 2012) might be a reflection of an insufficiently measured ethnicity construct where the respondents are asked to tick one box without the possibility to provide a more detailed answer on how they feel about their ethnic identity and that of their parents. Our findings further suggest that increasing the average age of the team and the age diversity of the team has a negative relation to behavioural integration. These findings need to be interpreted with caution, but could suggest that diverse older students' groups do not have the proper tools to manage their processes. Something similar also appears in the relationship between average study experience and behavioural integration that further suggests some divergence of expectation with increasing study experience, a course of events that groups appear unable to manage to their own benefit. Overall, the findings suggest that students need to be made more aware of the benefits and challenges of diversity in their groups, and more importantly, of the techniques for managing these differences. So, one could consider implementing team-based simulations or team-related exercises at different points in the education to bring the awareness forward.

- Interestingly we find that previous work experience in the same grouping has a negative relation to perceived performance. While hard to untangle this could suggest somewhat lower expectations from people one has previous experience of working with. Again, one way forward could be to encourage new group constellations compared to those in previous courses, reflecting the fact that in real life it is not possible to choose team members in the workplaces.
- In line with expectations, we found that harmonious, behaviourally integrated teams perceived themselves as being more creative. This suggests that a positive work climate and the ability to make joint decisions are beneficial for creative self-efficacy. This is something that might need to be introduced to the students prior to their group work through a discussion and presentation of what forges creative

groups and what aspects of the teamwork are most important. Here again, a module on teamwork discussing ways of managing processes and explaining what good teamwork is would be beneficial.

- Our findings further suggest that leadership is something students perceived as important in their group work, but they were unsure what leadership really consists of. Here, another important learning aspect for the instructors to consider is to discuss with students what type of leadership works in groups and what different roles individuals can take in the groups. The message that should be brought forward to the students is that, in order to be creative, one needs specific team structures, and appointing a leader is one important aspect of this. That implies a leader that takes charge and is accepted by the group in guiding it towards the specific aim. Thus, introducing leadership development models in education could be a way forward.
- Conflict management might not be something students have benefited from in their education. We have some indications that students might not be aware of the conflict management concept, and that they focus on the presence of the conflict rather than solutions. In this context, it is important to discuss conflict management techniques as well as to emphasise that not every conflict is negative and some degree of disagreement could be beneficial for the group as long as that conflict does not escalate from being more task-related to being more emotional.
- Our findings further suggest that students do not appear to have the tools to work with the division of labour, or to discuss the process of division of tasks. These are things one should consider introducing students to. For example, one can be introduced to the idea of holding formal team meetings with brainstorm sessions or one can consider also introducing past team work session de-briefings. This probably needs to become a routinised practice introduced by the instructors.

- We also find that misunderstanding could be destructive to the innovative spirit of the group work, but we also find that our groups have found a way to deal with it by using different means to communicate in an effective manner, usually by social media. Although there are learning platforms at Kristianstad University that are used in communication, one potential way forward could be to encourage the students to create social groups in social media to manage and facilitate communication in their groups.
- We find indications that individuals working in groups benefit from hearing praise from both their team members and the instructor, and this in turn can improve and develop the teamwork. This is an aspect that should be considered when having team-based classes i.e. to balance between group and individual praise and encouragement.
- Finally, our study suggests that formulating a clear purpose might be more important for creative groups than the challenges they face in their intergroup processes. Our study provides some evidence that having a clear, measurable goal is one of the most important aspects of making diverse teams work well and become creative. Not all team-based courses have a tangible outcome (like a tangible product or meal) of their work, but the gastronomy course does and that may contribute to making the students' teamwork journey smooth. The value of creating an assessable "product" that is closely connected to reality might be the most important finding and important for other team-based courses. By a common endeavour in developing such a "product", learning teams could become more innovative.

References

- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press, 2715 N. Charles Street, Baltimore, MD 21218–4319.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80–92.
- Lemieux-Charles, L., & McGuire, W. L. (2006). What do we know about health care team effectiveness? A review of the literature. *Medical care research and review*, 63(3), 263–300.
- Lubatkin, M. H., Simsek, Z., Ling, Y., & Veiga, J. F. (2006). Ambidexterity and performance in small-to medium-sized firms: The pivotal role of top management team behavioural integration. *Journal of management*, 32(5), 646–672.
- Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review Psychology*, 56, 517–543.
- Slavin, R. E. (1978). *Using Student Team Learning*. The Johns Hopkins Team Learning Project.
- Umans, T. (2012). *The bottom line of cultural diversity at the top: the top management team's cultural diversity and its influence on organizational outcomes* (Doctoral dissertation, Lund Institute of Economic Research, School of Economics and Management, Lund University).
- Umans, T., Collin, S. O., & Tagesson, T. (2008). Ethnic and gender diversity, process and performance in groups of business students in Sweden. *Intercultural education*, 19(3), 243–254.

Erfarenheter av att delta i mastermindgrupper

Nelli Kalnak, Cecilia Winberg, Lina Magnusson, Ulrika Olsson Möller och Pernilla Garmy

Introduktion

Huvudsyftet med en mastermindgrupp är att hjälpa medlemmarna i gruppen att hantera utmaningar och lösa problem genom att använda sig av sina kollektiva kunskaper och erfarenheter. I föreliggande artikel presenteras konceptet mastermindgrupp och en sammanfattning av en studie om juniora forskares erfarenheter av att delta i mastermindgrupper (Garmy, Olsson Möller, Winberg, Magnusson, & Kalnak, 2019).



Mastermindmöte. Från vänster: Lina Magnusson, Ulrika Olsson Möller, Cecilia Winberg, Nelli Kalnak och Pernilla Garmy.

Vad är en mastermindgrupp?

Mastermindgrupper är en sorts "Communitys of Practice (CoP)" (Herbers et al. 2011, Ooms 2019). Begreppet mastermind myntades av Napoleon Hill i USA på 1920-talet, och vidareutvecklades i boken "Think and Grow Rich" från 1937. I sin forskning om vad som leder

till framgång intervjuade han drygt 500 personer i ledande positioner inom bland annat näringsliv, politik och forskning. Ett av fynden i Hills studier var att många framgångsrika personer haft stor nytta av de nätverk och grupper som de omgav sig med och han kallade detta för ”Mastermind alliances” eller mastermindgrupper (Hill, 2011/1937).

En mastermindgrupp består vanligen av 3–6 deltagare och maximalt 8–10 deltagare rekommenderas (Fritsches, 2018). Deltagarna ska ha något gemensamt. Inom akademien vara det t ex vara studenter på ungefär samma utbildningsnivå, en grupp lärare eller forskare. Gruppen är självstyrd, och har ett gruppbaserat tillvägagångssätt för problemlösning (Hill, 2011/1937). Varje mastermindgrupp bestämmer dagordning, mål, tillvägagångssätt, tidsramar, frekvens och format för sina möten. Gruppens möten är regelbundna (vanligtvis en gång varje månad, 1–2 timmar per tillfälle) och kan vara fysiska och/eller virtuella, baserat på deltagarnas behov och önskemål. Gruppens agenda utgår ifrån ett särskilt gemensamt intresse för deltagarna, exempelvis undervisning eller forskning (Fritsches, 2018). Deltagarna ger stöd till varandra genom att bidra aktivt med olika kompetens, perspektiv och erfarenheter. En deltagare agerar facilitator vid varje möte och deltagarna brukar turas om att vara facilitator. I tabell 1 ges ett exempel på hur ett möte kan struktureras enligt Fritsches (2018).

Tabell 1. Exempel på upplägg för ett mastermind-möte.

1. **Välkommen.** Facilitatorn välkomnar varje deltagare som ansluter till gruppen. Alla ska komma i tid.
2. **Starta med en positiv observation.** Facilitatorn ber varje deltagare att ge en kort sammanfattning av prestationer och/eller berätta om något positivt som hänt sedan förra mötet.
3. **Bestämma dagens agenda.** Facilitatorn frågar vilka som vill ha stöd vid dagens möte, och beräknar sedan hur mycket tid som kan ges till varje person. Två tredjedelar av mötestiden läggs på brainstorming och problemlösning. Facilitatorn avgör i vilken ordning deltagarna talar.
4. **Kollegialt stöd.** Varje deltagare beskriver i tur och ordning sin fråga/utmaning och ber gruppen att brainstorma kring lösningar. Varje talare bör vara kortfattad i beskrivningen av frågan/utmaningen för att maximera tiden för problemlösningar.

Facilitatorn meddelar när det är två minuter kvar för varje talare. Talaren sammanfattar förslagen och väljer åtminstone en åtgärd att utföra för att hantera sin fråga baserat på feedback från gruppen.
5. **Formulera mål.** Varje deltagare berättar i tur och ordning för gruppen vad hen ska fokusera på och önskar uppnå inför nästa möte.
6. **Boka nästa möte.** Tid och plats för nästa möte bestäms, och även vem som ska vara mötes-facilitator, och ev. andra detaljer. Farväl och lyckönskningar.

Kontext

Författarna till föreliggande artikel ingår sedan drygt tre år i en mastermindgrupp vid Lunds universitet (Garmy, Olsson Möller, Winberg, Magnusson, & Kalnak, 2018). Vi träffades under en högskolepedago-

gisk kurs när vi var relativt nydisputerade och deltog i ett karriärprogram för postdoktorer vid Lunds universitet, Postdoc Career Success Program, i vilket det ingår ett frivilligt delmoment att skapa en mastermindgrupp (Fritsches, 2018). Gruppens medlemmar har disputerat vid medicinska fakulteten vid Lunds universitet respektive vid Karolinska Institutet. Våra grundutbildningar är inom medicinsk vetenskap, nämligen fysioterapi, logopedi, omvårdnad och ortopedteknik. Våra möten äger rum 2–4 gånger per termin och varar i 2 timmar. Varje möte innehåller 20–30 minuter per deltagare för en aktuell fråga och/eller personlig uppdatering. Fokus har genomgående varit på att navigera bland utmaningar inom akademien, både inom forskning och undervisning. Det övergripande målet har varit att stötta varje deltagares karriärs mål. Viktiga verktyg i vårt arbete med att stötta varandra har varit feedback och feed-forward. Feed-forward syftar till att ge förslag på möjliga lösningar. Ett särskilt ämne bestämdes inför varje möte. Vanligtvis förelåg viss förberedelse, t ex läsning av en gemensam text eller reflektion över ett särskilt ämne inför mötet. Deltagandet i mastermindgruppen har fyllt ett behov av personlig och professionell utveckling. Gruppen har bidragit till detta genom generositet, förtroende, trygghet och öppenhet. Gruppens styrka har varit att den bygger på en tydlig gemensam nämnare, nämligen att vi var juniora forskare inom medicinsk vetenskap, vilket har lett till att vi har ett gemensamt fokus.

Erfarenheter av att delta i en mastermindgrupp

I december 2018 skickade vi ut en web-enkät med öppna frågor till deltagare på kursen ”Postdoc Career Success” vid Lunds universitet. Resultatet är publicerad som en vetenskaplig artikel (Garmy et al. 2019) och här presenteras en sammanfattning av studien. Enkäten besvarades av 16 postdoktorer vid medicinska och naturvetenskapliga fakulteterna (13 kvinnor och 3 män). Resultatet av de öppna frågorna analyserades med kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Deltagarnas hade deltagit i mastermindgrupper mellan fyra månader till tre år, och mötesfrekvensen varierade från en gång i månaden till var tredje månad. Endast en deltagare rapporterade att möten med mastermindgruppen huvudsakligen genomfördes online (Skype). Antalet medlemmar

per grupp varierade från tre till sex. De ämnen som diskuterades i de olika grupperna fokuserade på utmaningar i att som junior forskare navigera inom akademien, se tabell 2.

I analysen identifierades fyra teman som beskriver de postdoktorala forskarnas erfarenheter av att delta i mastermindgrupper: (I) Ett forum som inbjuder till förtroendefulla samtal; (II) Personlig och professionell utveckling; (III) En kvalitativ paus och tid för reflektion; samt (IV) Utmaningar som upplevs av masterminddeltagare.

Tema I: Ett forum som inbjuder till förtroendefulla samtal

Det första temat innefattade betydelsen av att ha ett tryggt forum för att engagera sig i förtroliga samtal. Deltagarna uppskattade att ha ett sammanhang där både personlig framgång och misslyckanden diskuterades på ett varmt, icke-dömande och vänligt sätt, vilket återkommer i följande citat:

"För mig är detta nätverk ett tryggt och vänligt ställe som är stimulerande och kreativt. En möjlighet att återspegla min verklighet i andras."

"Det har varit värdefullt med ett litet forum med möjlighet att tala fritt, det vill säga i förtroende, om vad som är relevant, både besvikelser och framgång."

"Mötena har varit en 'säker plats' där jag har fått möjlighet att uttrycka tankar som jag annars inte haft forum för."

Tabell 2: Exempel på ämnen som diskuterats vid mastermindmöten för juniora forskare.

Ansökningar av externa och interna anslag

Att navigera och nätverka inom akademien

Författarskap på publikationer

Jobbansökningar, anställningsintervjuer och tester inför anställning

Kortsiktiga och långsiktiga mål

Ledarskapskompetens

Pedagogiska strategier

Produktivitet och effektiv tidsanvändning (time management)

Vetenskapliga skrivprocesser och publiceringsstrategier

Strategier för akademisk karriär

Tema II: Personlig och professionell utveckling

Det andra temat belyste att mastermindmötena bidrog till såväl den personliga som den professionella utvecklingen för dess medlemmar. Deltagarna rapporterade att de kände sig inspirerade och motiverade att mer tydligt visualisera sin framtida karriär och att de fick nya insikter om sig själv under mastermindmötena.

"Jag har kunnat tänka lite högre, vågat drömma lite större och ha utrymme för att dela både svåra och roliga upplevelser på ett tryggt sätt."

"Det gav mig möjlighet att ägna tid att tänka på min karriär, något jag skulle ha ansett som vara en lyx annars."

Tema III: En kvalitativ paus och tid för reflektion

I det tredje temat uttryckte deltagarna att mastermindmötena gav kvalitetstid för reflektion samt möjligheter att lära av andras erfarenheter.

”Jag gillar verkligen detta andningshål som ger mig ny energi.”

”Att skapa en känsla av ett sammanhang och minska känslor av osäkerhet genom att dela dem med andra.”

”Att få åsikter från andra perspektiv än mitt smala område är utmärkt med tanke på att jag vill ha en karriär inom akademiskt ledarskap. Deras råd har varit ovärderliga.”

Tema IV: Utmaningar som upplevs av masterminddeltagare

Den vanligaste utmaningen i det fjärde temat var att enas om en tid för nästa möte. Det var ofta problematiskt att finna en tid som passade alla deltagare. Andra utmaningar handlade om förtroendefrågor, exempelvis rädsla för bristande konfidentialitet och att personlig information på så vis skulle spridas utanför gruppen. Andra negativa erfarenheter handlade om grupsammansättningen, vilket kunde innefatta följande faktorer: känsla av att vara exkluderad på grund av en dominerande subgrupp, exempelvis om flera av deltagarna kom från samma avdelning eller hade samma profession; obalanserad könsfördelning; samt om det fanns någon dominant medlem i gruppen som förhindrade syftet med mötet.

”Det var ibland svårt att enas om en tid eftersom vi alla har stressiga arbetssituationer.”

”Från början hade vi tänkt att vi skulle planera i förväg vilka ämnen som skulle tas upp på mötena, men det hände aldrig. Ofta bestämde vi ämnet samma dag. Det funkade för oss, men om vi ska fortsätta skulle det vara bra att prova att planera i förväg.”

”De andra tre deltagarna kom från en liknande och mer teknisk bakgrund än jag, och vi hade inte en jämn könsbalans med tre män och en kvinna.”

Slutsats

En mastermindgrupp är ett nätverk för kollegialt mentorskap som kan bidra till en djupare förståelse för sin egen och andras nuvarande arbetssituation, erfarenheter och kompetens. Deltagarna hanterar kollektivt de enskilda medlemmarnas utmaningar och möjligheter, samt agerar som varandras mentorer. Det verkar vara avgörande att mastermindgruppens medlemmar delar fokus, bransch eller situation, dvs. baseras på något som alla medlemmar kan identifiera sig med. Detta för att gruppen ska kunna ha ett gemensamt uppdrag som är relevant för var och en att lägga tid och engagemang på. Mastermindgrupper kan vara effektiva i att flytta fokus från de negativa aspekter av en utmaning som en gruppmedlem står inför och kan istället hjälpa till att lyfta blicken mot positiva aspekter och en potentiell lösning. Detta bygger på förtroende och att medlemmarna inte är i beroendeställning till varandra. Sammantaget är en mastermindgrupp en form av mentorsnätverk som kan bidra positivt till deltagarnas akademiska och professionella utveckling.

Referenser

Fritsches, K. (2018). Postdoc Career Success. Retrieved from <https://postdoctraining.com>

Garmy, P., Olsson Möller, U., Winberg, C., Magnusson, L., & Kalnak, N. (2018). Experience of participating in a mastermind group. Posterpresentation. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-18845>

Garmy, P., Olsson Möller, U., Winberg, C., Magnusson, L., & Kalnak, N. (2019). Benefits of participating in mastermind groups. *Health Education and Care*, 4, 1–3. Retrieved from <https://www.oatext.com/benefits-of-participating-in-mastermind-groups.php>

Herbers, M. S., Antelo, A., Ettlign, D., & Buck, M. A. (2011). Improving Teaching Through A Community of Practice. *Journal of Transformative Education*, 9(2), 89–108. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1541344611430688>. doi:10.1177/1541344611430688

Hill, N. (2011/1937). *Think and grow rich*: Hachette UK.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qual Health Res*, 15(9), 1277–1288. doi:10.1177/1049732305276687

Ooms, A. (2019). Enhancing Learning and Teaching through a Community of Practice. Keynotepresentation på Kvalitetskonferens Högskolan Kristianstad.

Studentdriven hälsopunkt – från idé till implementering

Åsa Bringsén och Pia Petersson

Bakgrund

Denna artikel kommer att handla om hur en idé om att införa en studentdriven hälsomottagning vid sjuksköterskeprogrammet blev verklighet.

Att låta sjuksköterskestudenter driva en hälsomottagning hade diskuterats av och till under många år vid högskolan. Ändamålet med en hälsomottagning var att studenterna skulle få möjlighet att praktiskt tillämpa hälsoundersökningar, hålla hälsosamtal samt genomföra hälsorelaterade aktiviteter som grund för ett personcentrerat hälsofrämjande omvårdnadsarbete.

År 2017 fick vi uppdraget att ta fram en projektplan för hur en hälsomottagning skulle kunna organiseras och implementeras på sjuksköterskeprogrammet vid Högskolan Kristianstad. Bakgrunden var att sjuksköterskeprogrammet enligt propåer från utbildningsdepartementet skulle öka intaget av sjuksköterskestudenter från 95 till 120. Redan innan hade det varit svårt att finna tillräckligt med VFU-platser ute i olika verksamheter. Dels för att vården drog ner vårdplatser så att det inte fanns tillräckligt med vårdavdelningar att placera studenter på eller att det var ont om personal som kunde vara handledare. Dels för att kvaliteten inte kunde garanteras pga. att vissa verksamheter inte hade tillräckligt erfaren personal. Det fanns alltså tre syften med att införa en hälsomottagning som drevs på lärosätet. Studenterna skulle träna på att ha hälsan i fokus genom att genomföra hälsoundersökningar och hälsosamtal, VFU-verksamheterna skulle avlastas genom att inte ta emot studenter under några veckor samt att kvalitetssäkra en del av VFU verksamheten vid sjuksköterskeprogrammet.

Tänkt målgrupp för hälsomottagningens verksamhet var i ett första skede högskolans studenter och personal för att i nästa steg utökas till

samhällsmedborgare för övrigt. Ytterligare utökning borde även kunna ske i samverkan med olika välfärdsorganisationer, såsom vårdcentraler, äldreomsorg, skolor, integrationsverksamheter, ideella verksamheter m.fl.

Framtagandet av hälsomottagningens innehåll

För att få inspiration till hur mottagningen skulle organiseras samt vilket innehåll den skulle ha gjordes ett första studiebesök i Kalmar. Sjuksköterskeprogrammet i Kalmar hade haft studentdriven hälsomottagningen i mer än 10 år och hade därför stor erfarenhet. Utöver studiebesöket hämtade vi information om ramarna för hälsosamtal inom sjukvården i olika regioner i Sverige.

Med insamlat material och erfarenheterna som grund valdes, med stöd av WHO:s definition på hälsa World Health Organization (WHO) (1948), en modell för hälsomottagningens verksamhet som inkluderade både fokus på riskfaktorer för sjuklighet (patogenes) och resurser för hälsa (salutogenes) (Bringsén & Nilsson Lindström, 2019). Att lyfta fram och betona det salutogena perspektivet motiverades med stöd av hälso- och sjukvårdens hälsofrämjande uppdrag, som studenterna skall förberedas för under sin utbildning. Planeringsarbetet präglades också av forskningsanknytning, med målet att alla metoder som tillämpades i verksamheten skulle vara vetenskapligt förankrade och att verksamheten även på andra sätt skulle bidra till utbildningens forskningsanknytning.

Hälsoundersökningen och hälsosamtalet

I ett tidigt skede kunde vi se nytta med en undersöknings- och samtalsmodell bestående av tre övergripande delar. En första del var att undersöka fysiologiskt status genom enklare vanligt förekommande medicinska tester inom hälso- och sjukvården, en andra del bestående av hälsorelaterade tester av fysisk funktionsförmåga och slutligen en samtalsdel som inkluderade samtal om hälsa generellt och levnadsvanor specifikt. För att försäkra oss om den hälsorelaterade vetenskapliga förankringen för tester av fysisk funktionsförmåga så tog vi hjälp av en

lektor i idrott och hälsa, med gedigen erfarenhet av att använda fysiska tester för olika målgrupper i forskningssammanhang.

Tabell 1. *Beskrivning av tester för fysiologiskt status samt funktionsförmåga*

Fysiologiskt test	Indikation på
BMI, midja höft-kvot	Över-/undervikt
Blodtryck	Högt eller lågt blodtryck
Puls	Jämn/ ojämn/hög/låg puls
Hb	Lågt eller högt blodvärde
Blodsocker	Diabetes
PEF-mätning	Lungfunktionstest
Funktionsförmåga	
Cykelergometertest	Kondition/syreupptagningsförmåga
Stå på ett ben	Balanstest
Greppstyrka	Styrka överkropp
Uppresning på tid	Benstyrka
Stå i planka	Bålstyrka

Efter undersökningsdelen inkluderades en samtalsdel och för denna togs en samtalsguide fram bestående av tre delar. Den första delen fokuserade på levnadsvanor relaterade till Socialstyrelsens riktlinjer för sjukdomsförebyggande metoder, rökning, alkohol, kost och fysisk aktivitet (Socialstyrelsen, 2011), den andra delen fokuserade på indikatorer på hälsa med ett salutogent och holistiskt perspektiv, med stöd av frågeformuläret Salutogen hälsoindikatorskala (SHIS) (Bringsén, Andersson & Ejlertsson, 2009). Den tredje och sista delen fokuserade på att stimulera reflektion och motivation till förändring för att mynna ut i en konkret individuell handlingsplan för hälsa. Samtalet i dess helhet skulle vara i form av ett kvalificerat rådgivande samtal (Socialstyrelsen, 2011), vars förhållningssätt skulle utgå från motiverande samtal (MI) (Miller & Rollnick, 2002). Motiverande samtal används som strategi

för att stärka människors inre motivation för hälsorelaterad förändring och användes redan i flera av Högskolans utbildningar. Besökaren skulle också kunna få råd och tips om ytterligare information och specifika verktyg för att på egen hand arbeta för en hälsorelaterad utveckling/förändring. Ingen dokumentation skulle sparas på mottagningen utan följa med besökaren antingen digitalt eller i pappersform. Samtalens avslutning innebar också att besökaren erbjöds ny tid för uppföljning med stöd av framtagen handlingsplan.

Organisering av mottagningens verksamhet

Det planerade upplägget på hälsomottagningen blev slutligen att alla sjuksköterskestudenter skulle göra två veckors VFU där. För att alla skulle få plats blev det en grupp om 14 studenter per två veckors period. Studentgruppen delades upp i studentpar, en intervjuare och en observatör för att alla skulle ha möjlighet att genomföra hälsoundersökningarna och hälsosamtalen. Studenterna skulle även få träna ledarskap och organisering genom att vara samordnare för dagens verksamhet samt ta emot och organisera bokningar (telefon och/eller i ett bokningssystem). Mottagningens verksamhet skulle drivas av studenterna med hjälp av en koordinator. Vi formulerade också tänkta lärandemål och förslag på hur studenterna skulle kunna bedömas i olika delprov (se bilaga 1).

Under framtagandet av projektplanen för en hälsomottagning för sjuksköterskeprogrammet fördes diskussioner med specialistsjuksköterskeprogrammen, folkhälso pedagogiska programmet samt tandhygienistprogrammet. Diskussionerna visade att alla programmen såg potential för att specifika delprov/uppgifter skulle kunna genomföras på hälsomottagningen av deras studenter. Dock såg vi en vinst i att initialt endast fokusera på sjuksköterskeprogrammet, för att minska risken för organisatoriska problem och hinder för implementering.

Pilottest av hälsomottagningens innehåll

Projektplanen som togs fram för Hälsomottagningen var en tankeprodukt som byggde på benchmarking och kunskap om hur nuvarande utbildningsprogram genomfördes. Efter att projektplanen antagits av dekan och programområdesansvarig var vi angelägna om att testa den framtagna modellen för hälsoundersökning/hälsosamtal och för detta ansökte vi om kvalitetsmedel internt. Syftet med kvalitetsprojektet var att pilottesta hälsomottagningens metoder genom att inhämta referensdata från olika grupper av potentiella besökare. Ett annat syfte var att fördjupa samtalen och samverka med andra närliggande utbildningsprogram på fakulteten.

När pilottestet skulle genomföras hade hälsomottagningen inte fått några lokaler. Därför lånades och anpassades ett av simuleringsrummen som används på sjuksköterskeprogrammet. Även utrustning för de olika testerna lånades då det redan fanns på Högskolan Kristianstad.

Urval och genomförande

Urvalsprocessen för personerna som deltog var strategisk då vi ville ha representation av både män, kvinnor, studenter, lärare och/eller administratörer och olika åldrar. Elva personer deltog (två män och nio kvinnor) varav sju lärare/administratörer och 4 studenter. Medelåldern var 40 år med intervall mellan 21–56 år. Alla tillfrågades muntligt och fick både muntlig och skriftlig information om projektets syfte och genomförande samt om konfidentialitet och frivillighet innan tid för deltagande bokades in.

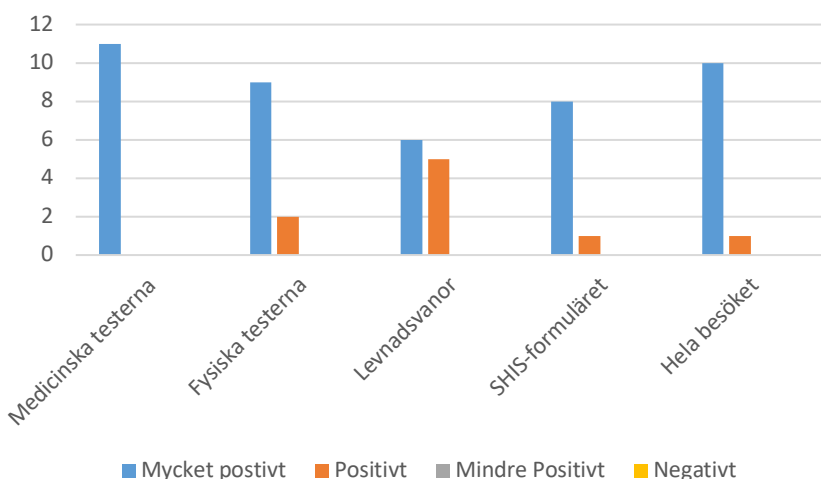
Innan hälsoundersökningen startade fick deltagarna återigen muntlig information, skriftligt informerat samtycke inhämtades och alla deltagare accepterade att besöket filmades samt ljudinspelades.

Deltagarnas synpunkter på genomförandet av hälsoundersökning och hälsosamtal inhämtades genom att de efter varje del fick skatta sin upplevelse som helhet i ett frågeformulär, med stöd av en fyrgradig Likertskala (från mycket positiv till mycket negativ). Deltagarna gavs också

möjlighet att skriftligt och muntligt kontinuerligt kommentera och förklara orsakerna till sin skattning. Utvärderingsmetoden inspirerades av kognitiv intervjumetod (Miller, 2011), som ofta används för att studera informanternas synpunkter på olika forskningsmetoder och instrument. Efter det genomgångna hälsobesöket fick besökarna på samma sätt delge sina erfarenhetsbaserade synpunkter på besöket som helhet.

Resultat

Alla deltagare var övervägande positiva till innehållet och genomförandet av hälsoundersökning och hälsosamtal. Se figur 1.



Figur 1. Svar hur deltagarna upplevde de olika testerna, samtal om levnadsvanor, SHIS-formuläret samt hela besöket.

Utöver svar på de slutna frågorna fick deltagarna kommentera sina svar. I de lyfte de fram att valet av de medicinska och fysiska testerna var relevanta och att de upplevde bemötande och förklaringar som lugna och trygga. Det gavs även tips om förbättringar som ex att det skulle finnas tillgång till vatten att dricka. Att stå i plank under två minuter, för att mäta bålstyrka, visade sig dock vara en betydligt mer krävande övning jämfört med övriga tester. För en deltagare innebar övningen dessutom efterföljande smärta i axel och skuldra, som dock försvann efter ett tag. Övningarna får inte orsaka skador och därför bör ett annan

test användas om bålstyrka ska undersökas inom ramen för mottagningens verksamhet.

Kommentarerna om samtalet om levnadsvanor i kombination med testerna var att deltagarna fick ett helhetsperspektiv som upplevdes positivt samt att samtalet gav dem en tankeställare kring sina levnadsvanor. Som en deltagare uttrycket det *”det är bra att se det på pränt”*. Att samtala om sin hälsa upplevdes även det bra med kommentarerna *”Roligt att man ser hälsa ur ett bredare perspektiv”* och *”Tar med även välbefinnande, lätt att relatera till och ett uppvaknande hur man mår”*.

Slutligen fick deltagarna kommentera hur de upplevde hela besöket. Även här var kommentarerna enbart positiva. Deltagarna uttryckte att de upplevde att besöket varit mycket givande, inte för mycket utan väl valt. De uttryckte att det var bra att få reflektera över sig själv och sin hälsa:

”Jätteroligt att få återkoppling och se resultat av sitt vardagliga liv – och hur det påverkar hälsan i sin helhet.”

Diskussion

Slutsatserna av det här projektet var att valda metoder och genomförandet av hälsoundersökning samt hälsosamtal fungerade väl, med undantag för genomförandet av plankan som stöd för att testa bålstyrka. Bålstyrka är dock en viktig fysisk bestämningsfaktor för hälsa generellt och i relation till ett hållbart arbetsliv specifikt. Ergonomisk belastning är nämligen en av de stora orsakerna till sjukskrivning inom både mans- och kvinnodominerade branscher i svenskt arbetsliv (Försäkringskassan, 2018). Rapporten visar också att kvinnor har en ökad risk för sjukskrivning generellt, vid jämförelse med män, och att det i en del av verksamheterna inom hälso- och sjukvård, vård och omsorg samt sociala tjänster finns en kvinnorelaterad sjukskrivningsproblematik som förutom ergonomi och fysisk funktionsförmåga relaterar till psyko-

social arbetsbelastning. Det finns alltså ett gott stöd för att på hälsomottagningen fokusera både på fysisk funktionsförmåga och psykosociala riskfaktorer för att hälsomottagningens verksamhet skall ha en preventiv funktion mot arbetsrelaterad sjukskrivning.

Betraktar vi hälsoläget på befolkningsnivå så får vi även där en bekräftelse på att valt innehåll är relevant i relation till mottagningens preventiva syfte. Den senaste folkhälsorapporten visar att folkhälsan i Sverige, utifrån ett internationellt perspektiv, är förhållandevis god (Folkhälsomyndigheten, 2019) men utmaningar som lyfts fram är till exempel psykisk ohälsa, övervikt och fetma. Det övergripande nationella målet inom folkhälsoområdet är *att skapa samhällliga förutsättningar för en god och jämlik hälsa i hela befolkningen och att de påverkbara hälsoklyftorna ska slutas inom en generation* (Regeringen, 2018). Idag är hälsan inte jämlik utan socioekonomiska och genusrelaterade faktorer bidrar till att olika befolkningsgrupper har olika förutsättningar för hälsa. Kvinnor rapporterar till exempel i större utsträckning nedsatt psykiskt välbefinnande än män och män uppger i större utsträckning att de har en god allmän hälsa (Folkhälsomyndigheten, 2019). Folkhälsomyndighetens årsrapport visar dock att män har en lägre medellivslängd och i större utsträckning vårdas för våldsrelaterade skador. Utbildningsnivå relaterar också till olika förutsättningar för hälsa och folkhälsa. Människor med endast förgymnasial utbildningsnivå rapporterar sämre allmän hälsa samt har kortare medellivslängd än övriga befolkningsgrupper, vilket bland annat kan förklaras med en ökad dödlighet i folksjukdomar som cancer och hjärt- och kärlsjukdomar (Folkhälsomyndigheten, 2019). Endast förgymnasial utbildning har enligt rapporten också samband med sämre levnadsvanor, lägre andel elever med gymnasiebehörighet, ekonomisk utsatthet och en mer än dubbelt så hög spädbarnsdödlighet jämfört med övriga utbildningsgrupper. Hälsomottagningens verksamhet kan alltså bidra till att minska de påverkbara hälsoklyftorna lokalt eftersom verksamheten skall vara öppen för befolkningen generellt och är kostnadsfri. Genom att ytterligare utveckla verksamheten, med till exempel en mobil enhet och riktad verksamhet med stöd av nuvarande mönster av bristande hälsorelaterad

jämlikhet, så kan mottagningens verksamhet i ännu större utsträckning positivt bidra till folkhälsan. Riktade satsningar skulle innebära förbättrade förutsättningarna för hälsa bland de befolkningsgrupper som behöver det mest.

Mottagningens salutogena inriktning med tillhörande promotiva syfte är också befogat, eftersom mottagningen inte är en sjukvårdsinrättning utan en verksamhet riktad mot den friska delen av befolkningen. Valt innehåll för verksamheten utgår från WHO:s holistiska definition av hälsobegreppet; *Hälsa är ett tillstånd av fullständigt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte enbart frånvaro av sjukdom eller handikapp* (World Health Organization, WHO, 1948) och behöver därför också ge människor utan hälsorelaterade problem möjlighet att identifiera, reflektera kring och samtala om sin hälsa och hälsans bestämningfaktorer. Det salutogena perspektivet kan alltså bidra till att öka människors fysiska, psykiska och sociala välbefinnande med tillhörande positiva påverkan på folkhälsan (Bringsén, Andersson & Ejlertsson, 2009). De vägledande principerna för hälsopromotion är en holistisk syn på hälsa, holistiska strategier, empowerment och jämlikhet (Korp, 2016). Empowerment är ett kärnbegrepp inom området hälsopromotion, har lite olika betydelser i olika sammanhang men handlar enligt Korp om människors egenmakt och processer som leder till att människor har kontroll över sin hälsa och det som påverkar hälsan. Mottagningens promotiva syfte kan alltså uppnås genom att verksamheten bidrar till att besökare får bättre förutsättningar för empowerment och hälsa.

Erfarenheterna av hälsopromotion i praktiken visar att förbättrade förutsättningar för empowerment och hälsa inte är avgränsat till den deltagande målgruppen/besökare utan även berör andra aktörer som på olika sätt är delaktiga i det hälsopromotiva arbetet (Bringsén & Nilsson Lindström, 2019). Studenterna som bemannar hälsomottagningen kommer att vara besökare åt varandra i samband med den inledande träningen men kommer ju också kontinuerligt att vara intervjuare, observatörer och ledare/organisatörer. I alla dessa roller är de alltså aktörer i

det hälsopromotiva arbetet och kommer därmed att påverkas av sammanhanget, de vägledande principerna och innehållet som karaktäriserar verksamheten som helhet. Det innebär att studenternas förutsättningar för empowerment och hälsa samt ett hållbart student- och senare arbetsliv också förbättras som ett resultat av hälsomottagningens verksamhet.

Empowerment är ett begrepp som även kan tillämpas i relation till lärande och pedagogisk verksamhet. Empowermentmodeller har till exempel visat sig vara fungerande verktyg för att skapa stödjande miljöer i skolan, som bidrar till jämlikhet i relation till utbildning (Kirk, Lewis, Brown, Karibo, Angela Scott & Park, 2017). Annan forskning har visat att empowerment även direkt kan bidra till elevers prestation i skolan med tillhörande förutsättningar att leva ett aktivt och produktivt liv (Jackson, 2015). Utbildningens betydande roll i relation till personlig utveckling och ett aktivt medborgarskap synliggörs även i uppdraget för högre utbildning på Europeanivå (Universitetskanslersämbetet, 2015). Empowerment komponenten i hälsomottagningens verksamhet kan alltså positivt bidra till studenternas förutsättningar för hälsa men även lärande och studieprestationer då verksamheten också är en pedagogisk verksamhet som ingår i sjuksköterskeprogrammets VFU.

Programmets VFU handlar mycket om att integrera teori och praktik för att förbereda studenterna för den framtida yrkesrollen som sjuksköterska. En komplex yrkesroll som präglas av flera olika roller, arbetsuppgifter och funktioner. Inom hälsomottagningens VFU-verksamhet integreras huvudområdet omvårdnad, inklusive programmets profil med fokus på personcentrering, med stödämnet folkhälsovetenskap för att ge studenterna kunskaper och färdigheter av betydelse för hälso- och sjukvårdens preventiva och promotiva uppdrag. Motiverande samtal blir ett konkret verktyg för studenterna att utöva hälsopromotion med ett personcentrerat förhållningssätt, som de kan implementera i annan VFU inom utbildningen och sedermera i sin framtida yrkesutövning. Komplexiteten i yrkesrollen innebär att sjuksköterskor kontinuerligt både behöver anpassa sig till och implementera alternativa och/eller

förändrade arbetssätt inom sitt verksamhetsområde. Sjuksköterskor förväntas dock även vara drivande och leda kontinuerlig verksamhetsutveckling för att på olika sätt upprätthålla och/eller förbättra verksamhetens kvalitet.

Det pedagogiska upplägget i hälsomottagningens verksamhet bygger på integrering av teori och praktik i kombination med en reflekterande läroprocess där studenterna samarbetar och turas om att ha olika verksamhetsrelaterade roller. Upplägget kan relateras till utvecklingsinriktat lärande vilket karaktäriseras av ett kritiskt reflekterande förhållningssätt (Ellström, 2003). Ett reflekterande förhållningssätt ingår också i beskrivningen av den reflekterande praktiken som lär genom reflektion i samband med erfarenheter av vardagens praktik (Johns, 2009). Att fokusera på ett verksamhetsrelaterat sammanhang härstammar från verksamhetsteoretiskt lärande, som utgår från att individens lärande och kompetens kontinuerligt utvecklas i relation till det system som verksamheten utgör (Ohlsson & Granberg, 2016). Att studenterna organiseras i par innebär också att deras lärande sker inom ramen för ett kollegialt samarbete, vilket kan relateras till ett kollaborativt lärande för professionella yrkesutövare (Granberg, 2016). Lärande på en kollektiv nivå är en grundförutsättning för kontinuerlig utveckling av verksamheter generellt (Granberg, 2016), organisatoriskt lärande (Senge, 1994) och utveckling genom samarbete för hälsa (Dychawy Rosner, 2010).

Inom ramen för pilotprojektet genomfördes samarbete med representanter för programmet för Oral hälsa och de var med under ett besök för att testa ett tidigare utvecklat formulär för undersökning av munhälsa. Erfarenheterna av samarbetet har resulterat i ett annat kvalitetsprojekt där frågeformuläret för munhälsa kommer att utveckla ytterligare i relation till möjlig implementering på Hälsomottagningen. Representation från Folkhälsopedagogiskt program fanns med både vad gäller studentdeltagande och i pilotstudiens genomförande för övrigt. Samverkansarbetet visar på goda förutsättningar att använda hälsomottagningen som grund för genomförandet av specifika delprov i ett par olika

kurser på programmet. Det vore extra intressant att få till ett tvärprofessionellt och tvärvetenskapligt samarbete med hälsomottagningen som utgångspunkt, vilket kommer att undersökas vidare.

Referenser

- Bringsén, Å., Andersson, I., & Ejlertsson, G. (2009). Development and Quality Analysis of the Salutogenic Health Indicator Scale (SHIS). *Scandinavian Journal of public Health*, 37: 13–19.
- Bringsén, Å. & Nilsson Lindström, P. (2019). *Hälsopromotion i teori och praktik – olika arenor och målgrupper*. Stockholm: Liber.
- Dychawy Rosner, I. (2010). *Samarbete för hälsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (2003). *Utvecklingsinriktat lärande i arbetet – vilka är förutsättningarna*. Centrum för studier av människa, teknik och organisation (CMTO). Linköpings universitet.
- Folkhälsomyndigheten. (2019). *Folkhälsans utveckling*. Årsrapport, 2019.
- Försäkringskassan. (2018). *Sjukfrånvaron på svensk arbetsmarknad. Sjukskrivning längre än 14 dagar och avslut inom 180 dagar i olika branscher och yrken*. Socialförsäkringsrapport 2018:2.
- Granberg, O. (2016). Kollaborativt lärande hos professionella yrkesutövare. I Ohlsson, J. & Granberg, O. (2016). *Kollektivt lärande – i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, M.I. (2015). Cumulative Inequality in Child Health and Academic Achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, 56(2):262–80.
- Johns, C. (2009). *Becoming a reflective practitioner*. Wiley-Blackwell.
- Kirk, C., Lewis, R., Brown, K., Karibo, B., Angela Scott, A. & Park, E. (2017). The Empowering Schools Project: Identifying the Classroom and School Characteristics That Lead to Student Empowerment. *Youth & Society*; 49(6) 827–847.

- Korp, P. (2016). *Vad är hälsopromotion?* Lund: Studentlitteratur.
- Miller, K. (2011). Cognitive interviewing. In J. Madans, K. Miller, A. Maitland, & G. Willis. (Eds.), *Question evaluation methods: Contributing to the science of data quality* (pp. 51–75). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Miller, W.R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change*. 2nd ed. New York: Guilford.
- Ohlsson, J., & Granberg, O. (2016). *Kollektivt lärande – i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringen. (2018). *God och jämlik hälsa – en utvecklad folkhälso-politik*. Regeringens proposition 2017/18:249. Stockholm: Regeringskansliet.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline. The arts and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Socialstyrelsen. (2011). *Tobaksbruk, riskbruk av alkohol, otillräcklig fysisk aktivitet och ohälsosamma matvanor. Stöd för styrning och ledning*. Nationella riktlinjer för sjukdomsförebyggande metoder, 2011.
- Universitetskanslersämbetet. (2015). *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning (ESG)* Översättning av Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), antagna vid ministerkonferensen i Jerevan, maj, 2015.
- World Health Organization (WHO). (1948) *Constitution*. New York: World Health Organization

UKÄ följer upp arbetet med pedagogisk utveckling vid lärosätena

Maria Melén

Under 2019 har Universitetskanslerämbetet, UKÄ, haft i uppdrag av regeringen att följa upp lärosätenas arbete med högskolepedagogisk utveckling. Den 18 december 2019 utlovas slutredovisningen.

Uppdraget introducerades redan på konferensen NU2018 i oktober 2018 där UKÄ signalerade att de ville genomföra uppdraget i nära dialog med lärosätena för det handlade ju om att följa upp, inte att granska eller utvärdera. Målet har därför snarare varit att få en nationell bild och bidra med kunskap om arbetet med högskolepedagogisk utveckling vid lärosätena. Ett första steg i dialogen innebar att lärosätena fick möjlighet att i slutet av 2018 inkomma med förslag avseende vad som skulle prioriteras att följas upp. Det resulterade så småningom i att alla lärosäten fick besvara två frågor som sedan följdes upp med intervjuer vid ett antal lärosäten:

1. Beskriv hur lärosätet arbetar med högskolepedagogisk utveckling.
2. Utifrån ett ledningsperspektiv och ditt lärosätes verksamhet, vilka är de stora framtidsutmaningarna där högskolepedagogisk utveckling kan spela en roll?

Vid besvarandet av den första frågan skulle beskrivningen relateras till visions- eller strategidokument, till forskning, särskilda uppdrag som ges inom verksamheten, uppföljning och eventuellt särskilda satsningar.

Sammantaget blev det ett mycket lärorikt arbete att sätta Högskolan Kristianstads arbete högskolepedagogisk utveckling på pränt. Vi fick syn på såväl det allt bra som redan görs och det som kan utvecklas.

Vad har UKÄ fått syn på då? Även om slutredovisningen inte släppts i skrivande stund har det ändå gått att följa UKÄ:s analysarbete under hösten 2019.

I sina beskrivningar gör drygt hälften av de 40 lärosätena som svarat kopplingen mellan högskolepedagogisk utveckling och det interna kvalitetssystemet. Däremot är det ofta otydligt hur högskolepedagogisk utveckling ingår eller hur lärarnas pedagogiska kompetensutveckling säkerställs. Ett trettital lärosäten har styrdokument där högskolepedagogisk utveckling finns med varav en handfull har tagit upp särskilda styrdokument om pedagogisk utveckling. Knappt hälften av lärosätena visar lärosätets gemensamma mål för det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet. Endast några få lärosäten beskriver en hel cykel bestående av mål, uppföljning, analys och att nya mål ställs upp baserade på analysen. Drygt en tredjedel av lärosätena visar på ett systematiskt arbetsätt där högskolepedagogisk utveckling ingår som en del av en uppdrags- eller ansvarskedja.

Vilka är då de gemensamma framtidsutmaningarna? Breddad rekrytering och digitalisering är två framtidsutmaningar som sticker ut i kartläggningen av lärosätenas arbete med pedagogisk utveckling. Många svar handlar om fokus på studentcentrerade och aktiva undervisningsformer samt behov av mer individanpassad undervisning. Kompetensutveckling och stöd för lärare är av stor vikt för en bra och genomtänkt digitalisering inom utbildningarna. Studenterna, som vuxit upp med digitala verktyg som en naturlig del av sin vardag, har också andra förväntningar och ställer nya krav på flexibilitet och kvalitet i undervisningen idag. Utmaningen ligger i att göra de digitala medlen till verktyg för att förbättra lärandet så att det inte blir digitalisering för digitaliseringen skull. Här har pedagogerna en viktig roll men det handlar om att de ensamma eldsjälarna måste få sällskap av hela kollegiet i den fortsatta utvecklingen.

Meriterade och Excellenta lärare vid Högskolan Kristianstad 2014–2019

Fakulteten för Ekonomi	Befordran
Annika Fjelkner	Excellent lärare 2014
Timurs Umans	Excellent lärare 2019
Eva Gustavsson	Meriterad lärare 2017
Eva Lövestål	Meriterad lärare 2018
Martin Wetterstrand	Meriterad lärare 2018

Fakulteten för Hälsovetenskap	Befordran
Petra Nilsson Lindström	Meriterad lärare 2019

Fakulteten för Lärarutbildning	Befordran
Jane Mattisson	Excellent lärare 2014
Camilla Siotis Ekberg	Excellent lärare 2015
Joachim Liedtke	Meriterad lärare 2015
Maria Freij	Meriterad lärare 2015
Andreas Redfors	Excellent lärare 2016
Sharon Ahlquist	Meriterad lärare 2016

Fakulteten för Naturvetenskap	Befordran
Daniel Einarsson	Meriterad lärare 2014
Andreas Håkansson	Meriterad lärare 2016
Christel Persson	Excellent lärare 2018
Ann-Sofi Rehnstam-Holm	Excellent lärare 2018
Eric Chen	Meriterad lärare 2019

Högskolepedagogiska konferenser 2020

Stefan Larsson

Våra egna konferenser

Högskolan Kristianstads kvalitetskonferenser:
28 augusti och 17 december.

Lärlärdom – i samarbete med BTH och MAU:
19 augusti, Malmö Universitet.

Andra konferenser

Swednet Inspirationsdag:
21 januari, Kungliga Musikhögskolan, Stockholm.

Swednet Årskonferens:
14–15 maj, Uppsala Universitet.

ICED 2020:
15–18 juni, Zürich (Schweiz).
Tema: The Future-Ready Graduate.

NU2020:
7–9 oktober, Campus Flemingsberg, Stockholm.
Tema: Hållbart lärande.

ViLär:
December (datum ej bestämt), Högskolan Väst, Trollhättan.
Tema: Verksamhetsintegrerat lärande.

ICER 2020: 14. International Conference on Educational Research.
28–29 december, Paris (Frankrike).

Högskolepedagogisk Debatt

hpdebatt@hkr.se

Om tidskriften

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

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

Utgåvor 2012–2019

Tabell 1 presenterar utgåvor, teman och antal bidrag från 2012–2019. Med bidrag avses artiklar företrädesvis skrivna av undervisande personal. Utöver detta publiceras exempelvis också bokrecensioner, information om utmärkelser, högskolepedagogiska konferenser, beviljade kvalitetsprojekt och pedagogiska publikationer.

Ny redaktion 2020

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

Tabell 1. *Teman och antal bidrag åren 2012–2019*

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



Skriftserien Högskolepedagogisk debatt ges ut av LärandeResursCentrum (LRC) vid Högskolan Kristianstad. För innehållet står lärare och forskare vid Högskolan som med sina bidrag vill stimulera den pedagogiska utvecklingen både internt och externt.