



HÖGSKOLAN
DALARNA

Arbetsrapport

Internationalisering genom nätbaserad kollaboration

Högskolan Dalarnas och University of
Botswanas gemensamma magisterkurs i
engelska: ramar och pedagogiskt mervärde

Katherina Dodou

KULTUR OCH
LÄRANDE

Nr: 2016:02

Högskolan Dalarna, Kultur och Lärande, arbetsrapport nr 2016:02
ISBN 978-91-85941-96-4
ISSN 1403-6878
© Författarna

Internationalisering genom nätbaserad kollaboration

Högskolan Dalarnas och University of Botswanas gemensamma magisterkurs i
engelska: ramar och pedagogiskt mervärde

Katherina Dodou

Sammanfattning

Rapporten redogör för den nätbaserade magisterkursen Högskolan Dalarnas engelskämne erbjudit tillsammans med engelskämnet vid University of Botswana mellan 2013 och 2016. Rapporten syftar till att klarlägga villkoren för internationaliseringsprojektet och belysa dess pedagogiska mervärden, med särskild fokus på lärarens professionsutövning. Den inriktar sig på en förståelse av internationalisering som aktivitet, som process och framför allt som kompetens och har sin utgångspunkt i en värdering av internationaliseringens roll som flerbottnad lärande-erfarenhet. Rapporten utgår delvis från forskning om internationalisering, nätbaserad undervisning och högskolepedagogik, delvis från författarens egna erfarenheter som undervisande lärare på kursen samt andra medverkande kollegors erfarenheter delgivna i samtal och intervjuer.

Inledningsvis tecknas en bild av den bilaterala magisterkursen i afrikansk litteratur. Denna har haft som ambition att sammanföra geografiskt avlägsna lärare och studenter med olika språkliga och kulturella bakgrunder i studiet av den moderna afrikanska litteraturens beskaftenheter, utveckling och produktionsvillkor. Medverkande lärare och studenter har kommit samman i en nätbaserad lärmiljö som kännetecknas av en hög grad av interaktion i realtid i virtuella klassrum och asynkront via Högskolan Dalarnas kursportal Fronter. Kursen *Modern African Literature from a Historical Perspective/The Contexts of Modern African Literature* avgränsas i rapporten gentemot en form av internationalisering som kallats internationalisering på hemmaplan, dvs. integreringen av internationella, globala och kulturella perspektiv i den egna lärmiljön bland annat genom kurslitteratur och pedagogik som på olika sätt förhåller sig till interkulturalitet och globala förhållanden. Magisterkursen utmärker sig i relation till gängse definition av internationalisering på hemmaplan främst då den bygger på virtuell mobilitet, eller så-kallat kollaborativt nätbaserat internationellt lärande.

Redogörelsen utgår från tre premisser: 1) viljan att fokusera det formella lärandets internationalisering i förhållande till den högre utbildningens vetenskapliga innehåll och pedagogiska praktik, 2) avsikten att uppmärksamma internationaliseringsformens mervärde för lärarens professionsutövning och 3) intentionen att fästa avseende vid ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt till institutionen högre utbildning, till akademisk kultur och till det akademiska lärarskapet. Rapporten fokuserar fyra dimensioner av internationaliseringsprojektet.

Den första dimensionen rör det akademiska, sociala och politiska sammanhanget för internationaliseringsprojektet mellan lärosätenas engelskämmen. Begreppen internationalisering och nätbaserat lärande förklaras i termer av hur de värderas i diskurser om högre utbildning (nationellt och internationellt, i regionerna Nord och Syd), samtidigt som villkoren för det aktuella internationaliseringsprojektet relateras till förhärskande resonemang om den högre utbildningens natur och framtid. Avsnittet påpekar etiska och politiska problem och ställningstaganden som aktualiseras i internationella nätburna samarbeten, som det vederbörande mellan ett nordeuropeiskt och ett sydafrikanskt lärosäte, inte minst utifrån de ojämnliska förhållanden som präglar högre utbildning i vardera regionen och de kraftigt villkorade samarbeten som regelmässigt förekommer på region Syds bekostnad. Vidare visar avsnittet att den nätbaserade internationella kollaborationen mellan lärosätena har utvecklats i lokala och globala sammanhang som premierar denna typ av internationaliseringsprojektet. Det har varit möjligt att genomföra tack vare teknologiska framsteg, men också genom policybeslut både vid Högskolan Dalarna och vid University of Botswana som prioriterat informations- och kommunikationsteknik (IKT) i högre utbildning, bland annat användningen av IKT som ett internationaliseringsverktyg.

Därefter redovisas internationaliseringsprojektets premisser, med tonvikt på de tekniskt-infrastrukturella och pedagogiska förutsättningar som påverkat skapandet av en gemensam och

nätbaserad lärmiljö. Avsnittet beskriver arbetet som ingår i internationaliseringsformens inrättande, inklusive praktiska och tekniska, studiemiljörelaterade och pedagogiska frågor som behöver lösas. Det redogör för kursens kollaborativa särprägel vad gäller dess planering, utformning och genomförande. Förutom kollaboration avseende kursinnehåll, mål och material har båda lärare samundervisat kursens sju seminarier; båda har kommenterat på samtliga studentarbeten, examinerat samtliga slutuppgifter och kalibrerat sin bedömningspraktik. Visst avseende fästs vid problem som kan uppstå om förutsättningarna för den nätbaserade lärmiljön skiljs åt i termer av nätverksåtkomst och funktionalitet, datortillgång och datorvana. För engelskämnenas magisterkurs har IKT-betingade problem inneburit vissa inskränkningar i form av programvaran som varit praktisk att använda. Framför allt betonas i avsnittet internationaliseringsformens krav på harmonisering av olika idéer och praxis, både för en fungerande och hållbar samverkan (inte minst i klassrummet) och för frammejlslandet av en lärmiljö som är både gemensam och nätburen. Här konstateras även att internationaliseringsprojektet varit resurskrävande – bland annat då ambitionen varit just kollaboration och då kalibreringsprocessen och det kollaborativa lärandet över geografiskt och institutionellt avstånd har medfört merarbete.

Den tredje dimensionen rapporten beaktar gäller betoningen på interkulturella kompetenser som nyckelmål för den högre utbildningen. Denna betoning, som återfinns i flera diskurser om den högre utbildningens syften och mål, utgår i internationaliseringssammanhang främst från sociala och kulturella motiv för den högre utbildningens internationalisering och präglar förståelsen av internationalisering på hemmaplan i synnerhet. I avsnittet påpekas vikten av att vara varse om agendan som tillkommer olika värderingar av internationalisering, då den påverkar lärarens uppgift vid kursens genomförande. Dessutom diskuteras innebörden för den pedagogiska praktiken av interkulturell medvetenhet som kursmål, utifrån konkreta exempel från magisterkursens genomförande. Avsnittet uppmärksammar det som återkommande betonas i diskussioner om internationalisering; nämligen att interkulturella kompetenser av olika slag, inklusive interkulturell medvetenhet, inte tillkommer per automatik genom kursers tematik, kurslitteratur eller lärar- och studentrekrytering. Snarare krävs genomtänkta och målinriktade pedagogiska strategier för att få till stånd interkulturell medvetenhet och interkulturell reflektion. Avsnittet ger exempel på sådana strategier utifrån erfarenheter på den aktuella magisterkursen och diskuterar dessa i termer av möjligheter och utmaningar.

Den fjärde och sista dimensionen som beaktas är internationaliseringsformens kvalitativa mervärde ur lärar- och institutionssynpunkt. Avsnittet lyfter några exempel från kursens genomförande, särskilt samundervisningen och sambedömningen, och kopplar dem till en rad högskolepedagogiska frågor som internationaliseringsformens särprägel satt i relief. Dessa illustrerar vad internationaliseringsformen kan innebära i termer av lärarens interkulturella professionella kompetensutveckling. Frågorna inbegriper förståelsen av seminarieformens funktion och lärarens roll, innebörden av en (nätbaserad) akademisk miljö och dess inverkan på utvecklingen av studenters intellektuella nyfikenhet, samt värderingen av studenters intellektuella mognad och kreativitet i förhållande till examination och den högre utbildningens syften och mål. Den egenanalys internationaliseringsformen medfört i relation till ovanstående frågor identifieras här som det väsentliga mervärdet med internationaliseringsformen. För den enskilda läraren är en av förtjänsterna med att medverka i en nätbaserad internationell kollaboration som den aktuella att man utsätts för ett nyttigt förfrämmande från den praxis man tar för givet inom den egna ämneskulturen och den rådande akademiska traditionen. En andra är ökad medvetenhet om villkoren för den egna lärargärningen: på individnivå, på ämnesnivå och på policynivå. De förfrämmande och medvetandegörande processer som kännetecknar den aktuella samarbetsformen kan potentiellt ha en betydande inverkan på enskilda lärares professionalitet, på hennes pedagogiska grundsyn och praktik. Om dessutom former för spridning skapas inom institutionen kan processerna i sig få ett vidare genomslag i

verksamheten, inte minst i form av levande och konstruktiva samtal om vad som görs, hur det görs och varför inom en föreliggande miljö.

Rapporten mynnar därefter ut i slutsatser och rekommendationer om möjliga framtida utvecklingsspår utifrån projektets implikationer och generaliserbarhet.

Nyckelord:

Internationalisering på hemmaplan, nätbaserad distansundervisning, collaborative online international learning, virtuell mobilitet, interkulturell medvetenhet, professionell kompetensutveckling, högskoleämnet engelska, Afrika, Sverige

Katherina Dodou

Lektor i engelska med inriktning litteraturvetenskap vid Högskolan Dalarna
e-post. kdo@du.se

Innehållsförteckning

1. Inledning: Samarbetet mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana	9
1.1 Internationalisering och nätbaserad distansundervisning vid Högskolan Dalarna	9
1.2 Högskolan Dalarnas och University of Botswanas gemensamma magisterkurs	10
1.3 Internationalisering på hemmaplan	11
1.4 Rapportens utgångspunkter och syfte	13
1.5 Rapportens disposition	14
2. Internationalisering och nätbaserat lärande som begrepp och som policy:	16
Diskursiva ramar för samarbetet	
2.1 Begreppet internationalisering	16
2.2 Perspektiv på internationalisering: Nord och Syd	17
2.3 Nätbaserad undervisning inom högre utbildning	19
2.4 Nätbaserad högre utbildning: policy i Sverige och i Botswana	21
2.5 Samarbetets diskursiva ramar	21
3. En gemensam nätbaserad lärmiljö: Samarbetets tekniskt-infrastrukturella och pedagogiska förutsättningar	24
3.1 Inledande frågor	24
3.2 Ett vetenskapligt och pedagogisk sammanhang	25
3.3 Tekniskt-infrastrukturella frågor och möjligheten till interaktion	26
3.4 Förutsättningar för den nätbaserade miljön	27
3.5 Den gemensamma nätbaserade lärmiljön	28
4. Internationalisering och professionsutövningen I: Reflektioner om internationaliseringens interkulturalitetsmål	31
4.1 Internationaliseringsagendan och lärarens uppdrag	31
4.2 Interkulturell medvetenhet i praktiken: exempel och svårigheter	33
4.3 Interkulturalitet som mål för den högre utbildningen: ett lärar- och institutionsperspektiv	37

5. Internationalisering och professionsutövningen II: Reflektioner om samundervisningens pedagogiska mervärde	39
5.1 Utbildningskulturer möts	39
5.2 Om samundervisning som pedagogisk praktik	40
5.3 Vad kännetecknar seminariets form och funktion? Frågor med utgångspunkt i samundervisning	41
5.4 Hur främjas studenters intellektuella nyfikenhet? Funderingar utifrån studentfrågor	43
5.5 Vad är utbildningens syfte? Spörsmål utifrån samedömning	45
5.6 Att se lärargärningens villkor utifrån: hur formar policy lärargärningen? Reflektioner om Bolognaanpassningens följder	47
5.7 Internationaliseringsformens pedagogiska och professionella mervärde	47
6. Slutreflektion: Om projektets lärdomar och om framtida utvecklingsinriktningar	50
Källförteckning	53

1. Inledning: Samarbetet mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana

Följande skrift redogör för ett internationaliseringsprojekt mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana. Projektet har involverat nätbaserad kollaboration mellan lärosätenas akademiska engelskämnen och samundervisningen av en gemensamt anordnad magisterkurs i afrikansk litteratur. Internationaliseringsinitiativet har fört samman studenter och lärare från skilda utbildningskulturer och med varierade akademiska och kulturella bakgrunder i ett virtuellt klassrum och har alltså inte inneburit fysisk mobilitet för vare sig lärare eller studenter medverkande på kursen. Utgångspunkten har varit att medverkande kan delta i utbildningen utan att begränsas av exempelvis ekonomiska hinder för rörlighet, professionella åtaganden eller familjeförhållanden. Rapporten belyser samarbetets internationalisering på hemmaplan, genom att

- Klargöra internationaliseringsformens premisser: diskutera viktiga sociala, politiska och akademiska sammanhang inom vilka internationaliseringsformen uppstått, samt dess tekniska och pedagogiska förutsättningar
- Delge erfarenheter från projektet och reflektera över komplexiteten i det formella lärandets internationalisering samt dess akademiska mervärde, särskilt i förhållande till lärarens professionsutövning.

Förhoppningen är att rapporten ska väcka tankar hos kollegor om villkoren för denna form av internationalisering och om pedagogiska förtjänster med interinstitutionell kollaboration. Samtidigt kan dokumentet vara behjälpligt i praktiska termer för den som är intresserad av att utveckla bilateral nätbaserad utbildning. Då rapporten utmynnar i slutsatser och rekommendationer utifrån en överförbarhetssynpunkt är den också relevant för Högskolan ur ett utbildnings- och internationaliseringsstrategiskt perspektiv.

1.1 Internationalisering och nätbaserad distansundervisning vid Högskolan Dalarna

Internationalisering av högre utbildning har varit ett uttalat utbildningspolitiskt mål i Sverige under en längre period (Stier, 2007). Särskilt sedan 1990-talet har en tydlig politisk vilja att främja internationalisering formulerats som ett led i att höja kvaliteten av svensk högre utbildning, samt att öka lärosätenas konkurrenskraft och attraktivitet på utbildningsmarknaden. Sveriges delaktighet i 1999s Bologna-deklaration är ett tecken på denna vilja och likaså grundandet 1994 av Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning, STINT.¹ Därtill uttryckte vid millennieskiftet propositionen *Den öppna högskolan* (2001/02:15) ambitionen att genom ökad internationalisering av högre utbildning, ett vidgat tillträde till högskolan och utvecklingen av flexibla studieformer främja mångkulturalitet och ett demokratiskt hållbart samhälle. Denna strävan har lett till ändringar i Högskolelagen varmed högskolorna ålades att ”aktivt främja och bredda rekryteringen” samt att ”främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden” (SFS 1992:1434, 1 kap. 5§, Lag 2005:1208).

Högskolan Dalarna är ett av Sveriges lärosäten som tagit fasta på dessa politiska ambitioner genom att prioritera ökad internationalisering och utvecklingen av nätbaserad utbildning i

¹ För en bakgrund till Bolognaprocessen, se Reinalda och Kulesza (2006). För en programförklaring av STINTs verksamhet se http://www.stint.se/se/stint/om_stint.

högskoleövergripande strategier samt i policy.² Högskolan har genom utvecklingen av informations- och kommunikationsteknisk (IKT) infrastruktur och stöd gjort det möjligt för flera utbildningar att erbjudas nätbaserat i vad som kallats för femte generationens distansundervisning, dvs. utbildning som bedrivs genom synkron nätbaserad undervisning i virtuella klassrum och samlingen kring digitala kursportaler (Moore & Kearsley, 2012). Nyligen har Högskolan satsat på utbildningsrelaterade internationaliseringsaktiviteter som bygger på nätbaserade samarbeten mellan det egna och utländska lärosäten.³ Ett exempel på dessa har varit samarbetet mellan de akademiska engelskämnen vid Högskolan Dalarna och University of Botswana, vilket lett till anordningen av en gemensam nätbaserad magisterkurs inom afrikansk litteratur.

1.2 Högskolan Dalarnas och University of Botswanas gemensamma magisterkurs

Högskolan Dalarna och University of Botswana inrättade i juni 2012 ett avtal avseende samverkan inom utbildning och forskning (*Memorandum of Understanding*, 2012). Avtalet resulterade delvis ur en vilja på ledningsnivå vid lärosätena att utveckla ett internationellt samarbete mellan regionerna Nord och Syd (vid Högskolan Dalarna i enlighet med svensk utbildningspolitik som via statligt finansierade forskningsråd prioriterat internationaliseringssamarbeten mellan dessa regioner) i form av vad som i Europa kallats för virtuell mobilitet (Knight, 2008) och i nordamerikanska sammanhang GNLEs, eller Globally Networked Learning Environments.⁴ Man ville utforska möjligheterna till att skapa en bilateral kurs som sammanför geografiskt avlägsna lärare och studenter med olika språkliga och kulturella bakgrunder i en lärmiljö som tillåter dem att kommunicera och samarbeta genom användningen av nätbaserade informations- och kommunikationsmedel. Att initiativet från sin begynnelse haft ledningsstöd och varit förankrat på olika nivåer inom båda lärosäten har varit en förutsättning för utvecklingen av lärosätenas avtal och engelskämnenas pilotkurs.⁵

Delvis har avtalet sitt ursprung i befintliga kontakter mellan engelskämnen vid vardera lärosätet som utvecklats efter en akademisk konferens vid University of Botswana några år tidigare.⁶ Gemensamma intressen för bland annat afrikansk litteratur – vid University of Botswana inom ramen för såväl engelska institutionen som institutionen för afrikanska språk

² Se *Utbildningsstrategi för Högskolan Dalarna 2013-2015* (2012-12-20), Dnr: DUC 2013/76/10; *Vision och övergripande mål 2010-2015* (2009-12-17), Dnr: DUC 2009/1139/10; Högskolan Dalarnas *Policy för Internationalisering* (2005-04-28), Dnr: DUC 2009/206/10 och *Dalauniversitetet. - Akademi och yrkesliv i partnerskap* (2004). *Vision, mål och strategier för högskolan Dalarna*. Dnr DUC 2003/150/12. För en bakgrund till Högskolan Dalarnas nätbaserade utbildningssatsning se Reneland (2005).

³ Högskolan Dalarnas internationaliseringspolicy framhåller virtuell mobilitet som en värdefull form av internationalisering (Dnr: DUC 2009/206/10).

⁴ För en diskussion av begreppens lokala manifestationer se Rubin och Guth (2015).

⁵ Se vidare Jansen (2015) och Guth och Rubin (2015) om vikten av sådant stöd och förankring för gemensamt anordnade internationaliseringskurser inom ramen för så kallat COIL, eller Collaborative Online International Learning. I mångt och mycket liknar Högskolan Dalarnas och University of Botswanas kurs kollaborativa nätbaserade kurser inom formatet för COIL. COIL är ett begrepp kopplat till Center for Collaborative Online International Learning (COIL-center) vid State University of New York (SUNY) i USA, vilket bildats 2010 och delvis formats som ett alternativt paradigm till Massive Online Open Courses (MOOCs) (Moore & Simon, 2015b). Högskolan Dalarnas och University of Botswanas samarbetsprojekt delar många av COIL-centrets målsättningar och arbetsformer men internationaliseringsinitiativet har inte varit kopplat till COIL-centret (jfr Rubin & Guth, 2015, definierar COIL som ett lärandeparadigm och menar att man inte behöver vara kopplad till SUNY centret för att kursen ska förstås som COIL.)

⁶ Information om samarbetets etablering har delgivits författaren genom samtal med Irene Gilsenan Nordin, professor emerita i engelska (5 maj 2014; 11 november 2014), som tillsammans med representanter från Högskolan Dalarnas ledning och IKT-avdelning varit drivande i utvecklingen av samarbetet mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana.

och litteratur och vid Högskolan Dalarna inom ramen för DUCAS, Dalarna University Centre for African Studies, dess magisterprogram i Afrikastudier och tidigare även magisterprogrammet i afrikansk litteratur vid engelskämnet – ledde till att samarbetet mellan lärosätena året därpå sjösattes i form av en gemensamt anordnat pilotkurs i afrikansk litteratur.

Magisterkursen *Modern African Literature from a Historical Perspective* intar ett historiserande grepp på litteratur från flertalet afrikanska länder, bland dem Botswana, Egypten, Ghana, Malawi, Nigeria, Senegal, Sydafrika, och Zimbabwe, samt ger inblick i afrikanska författares intellektuella och andra utbyten med Europa och Nordamerika. Kursen främjar studenters förståelse både för villkoren för afrikanska författares skönlitterära produktion och för förhållanden som kännetecknat afrikanska samhällen mellan 1800- och 1900-talens slut. Exempelvis belyses hur en skriven litteraturtradition utvecklats i kolonialismens kölvatten i relation till afrikanska kulturers muntliga litteraturtraditioner och i relation till de koloniala och postkoloniala förhållanden som skönlitterär produktion villkorats av (Kursplan, 2012).

Magisterkursen utarbetades gemensamt av representanter för lärosätenas engelskämmen huvudsakligen vid nätbaserade möten men också till viss del via e-postkontakt, och godkändes sedan av vardera lärosätets nämndorganisation. Kursen *Modern African Literature from a Historical Perspective* (7,5 hp) erbjuds vid Högskolan Dalarna som en valbar kurs i magisterprogrammet i engelskspråkig litteratur och som fristående kurs på avancerad nivå. Samtidigt ges den vid University of Botswana som en valbar kurs i magisterprogrammet i engelsk litteratur under benämningen *The Contexts of Modern African Literature* (3 credits). Kursen har erbjudits fyra gånger mellan vårterminen 2013 och vårterminen 2016.

Enligt det bilaterala samarbetsavtalet ansvarar lärosätena separat och ömsesidigt för den anordnade utbildningen (*Memorandum of Understanding*, 2012). Detta innebär att kvalitetssäkringen och utvecklingen av kursen sker gemensamt och att båda lärosätena ansvarar för att kursen är pedagogiskt, administrativt och tekniskt-infrastrukturellt väl fungerande. Enligt avtalets andra och femte paragraf sköter lärosätena gemensamt men separat kursens annonsering, studentrekrytering och administration, tillhandahåller studenterna med dokumentation om kursdeltagande och erhåller eventuell statlig studiepeng för de egna studenterna. Att kursen utlyses samtidigt vid båda lärosäten betyder att studenter som antagits vid ett lärosäte inte behöver utöka sin högskoletillhörighet eller betala studieavgifter vid partnerlärosätet. I stället registreras studenter vid respektive lärosäte och betalar eventuella avgifter till sitt hemlärosäte. Samtidigt står vardera lärosätet för egna kostnader, bland annat för administration, overhead, personal och IKT-stöd. Kursen är så organiserad att en lärare från vardera lärosätet medverkar i undervisningen och man altererar seminarieledarskapet vid vartannat synkront möte. Båda lärare är närvarande vid kursens sju seminarier och bidrar aktivt till undervisningen i dessa. Sambedomning är en viktig del av samundervisningen och har bland annat haft en kalibrerande funktion.

1.3 Internationalisering på hemmaplan

Samarbetet mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana kan ses som en form av internationalisering på hemmaplan. Som ett alternativ till fysisk mobilitet inom ramen för den högre utbildningens formella lärande har internationalisering på hemmaplan diskuterats i närmare 20 år, sedan begreppet introduktion i europeiska sammanhang vid 1990-talets slut av Malmö Högskolas förre internationelle chef Bengt Nilsson (Wächter, 2003). Internationaliseringspolitikens fokus på fysisk förflyttning problematiserades redan i början av 1990-talet, då Jane Knight föreslog att internationalisering också bör förstås som en process som inbegriper integreringen av internationella och kulturella dimensioner i lärande, forskning och service inom högre utbildning (de Wit, 2010). Begreppet internationalisering på hemmaplan har kommit att beskriva processen Knight efterfrågade. Som en punkt för den europeiska

internationaliseringsagendan lanserades det brett som ett förslag till ställningstagande år 2000 via European Association for International Education (EAIE) i en gemensam skrift producerad av en grupp internationaliseringschefer från Belgien, Frankrike, Holland, Sverige och Tyskland. Där presenterades idén att kompensera för somliga studenters brist på möjlighet eller vilja till mobilitet genom att lyfta fram interkulturella, internationella eller globala perspektiv och möten i den egna lärmiljön (Crowther, Joris, Otten, Nilsson, Teekens & Wächter, 2000). Förslaget lyfte fram lärande i ett mångkulturellt sammanhang och lade stor vikt på internationaliseringens mervärde för studenters yrkesrelaterade kompetenser (Beelen, 2003). Internationalisering på hemmaplan har emellertid fått en bredare tolkning och har kopplats till demokratifostran, hållbar samhällsutveckling, mångkultur och global rättvisa (Stier, 2006; Harrison, 2015). Genomslaget för denna förståelse av internationalisering på hemmaplan och av ambitionerna kopplade till den är synligt i svensk och internationell policy, inte minst då större vikt lagts på integrering av internationella perspektiv och interkulturella möten: genom lagstiftning (i svenska sammanhang, SFS 1992:1434, 1 kap. 5§, Lag 2005:1208) och i prioritering av studieprogram, kurslitteratur och pedagogik som på olika sätt förhåller sig till interkulturalitet och globala förhållanden (de Wit, 2010; Knight, 2008; Stier, 2006; Joris, van der Berg & van Ryssen, 2003).

Magisterkursen som anordnas i samarbete mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana är ett angeläget exempel på internationaliseringsformen, inte minst då den kännetecknas av egenskaper som avviker från den förhärskande bilden av internationalisering på hemmaplan. Kursens utformning kan visserligen relateras till principerna etablerade av Crowther et al (2000) – av Harrison (2015) sammanfattade som ”diversity as resource”, ”internationalised curriculum” och ”culturally sensitive pedagogy” – men den nätbaserade IKT-användningen har bidragit till kursens särprägel.⁷ Här handlar det om en internationaliseringsform som bygger på att de medverkande institutionerna erbjuder en gemensam kurs och som prioriterar meningsfull nätbaserad interaktion genom synkrona och asynkrona möten. Studenter och lärare möts i virtuella klassrum för diskussion i realtid med hjälp av videokonferensverktyg och har därtill asynkron kommunikation via kursportalen. Dessutom diskuterar studenterna gemensamma uppgifter, bland annat i ett grupparbete över institutionella gränser. Internationaliseringsformen är måhända inte unik – ett tidigt exempel av denna typ av samarbete beskrivs i Joris et al (2003), medan ett mindre antal exempel på liknande kurser inom ramen för COIL beskrivs i Moore och Simon (2015a) – men den är ett relevant exempel på det formella lärandets internationalisering då det aktualiserar frågor om förutsättningarna för och mervärdet, inte minst för lärare, av nära kollaboration i kursutveckling, undervisning och bedömning trots geografiskt och institutionellt avstånd.

I förhållande till internationaliseringsformen fordrar Högskolan Dalarnas nätbaserade distansutbildningar en kommentar avseende definitionen av hemmaplan, då gängse förståelse av ”hemma” är ett lärosätes campus (Harrison, 2015, som också komplicerar förståelsen av hur studenter känner sig hemma i ett akademiskt och kulturellt sammanhang; Soria & Troisi, 2014; Knight, 2008). Engelskämnet vid Högskolan har i sin nätbaserade distansutbildning i regel internationella grupper, då många studenter befinner sig utanför Sverige och/eller är av en annan nationalitet. Endast i undantagsfall saknas internationella perspektiv ur deltagarsynpunkt. Hemmaplan är i ett avseende då inte campus Falun, eller nationens gränser; hemmaplan utgörs av de orter deltagarna vistas i under kursens gång och det är kopplat till kursens virtuella lärmiljö. Magisterkursen i fråga har vid samtliga kurstillfällen haft diversifierade studentgrupper avseende bakgrund och geografisk belägenhet. För flera studenter innebär studier vid Högskolan Dalarna i sig en internationell erfarenhet: då lärosätet befinner sig utanför de nationella gränserna, då utbildningskulturen är främmande eller då studentgruppen är internationell. För dem är det institutionella samarbetet med University of Botswana ett

⁷ Jfr Tyberg (2009) beskriver internationalisering på hemmaplan som en fråga om integreringen av (ut- och inresande) studenters medverkan i utbildningen, om uppmärksammandet av lämplig tematik i kurslitteratur och kursinnehåll samt om tillvaratagandet av mångkulturalitet i klassrummet och i lärandeprocesser.

ytterligare internationaliseringsled som triangulerar den interkulturella erfarenheten inom ramen för det formella lärandet.

Däremot kan internationaliseringsformen sägas vara på hemmaplan för båda medverkande lärare på kursen – i gängse betydelse av hemmaplan som lärosätets fysiska plats. Samtidigt innebär samarbetet ett förfrämmande som i vissa avseenden kan likna den förfrämmande effekt som kännetecknar fysisk lärarmobilitet. Samarbetet innebär både mötet med en annan utbildningskultur och samskapandet av en gemensam lärmiljö. Att den senare är nätbaserad och att de medverkande lärarna har haft olika grad av datortillgång, nätverkstillgång och datorkompetenser har inneburit inte endast anpassning; man har också fått tillfälle att se på sin egen lärargärning i ett nytt perspektiv. Dessutom är studentpopulationen kopplad till olika utbildningsmiljöer: läraren undervisar en del av studentgruppen på de egna premisserna samtidigt som hon gör ett gästspel i andra studenters utbildning på deras hemmaplan. Denna möjlighet att samundervisa en kurs med en kollega då båda befinner sig på hemmaplan, men ändå inte, gör kursen till ett relevant exempel av internationalisering och ett värdefullt tillfälle för pedagogisk reflektion.

1.4 Rapportens utgångspunkter och syfte

Rapporten har sitt ursprung i uppdraget jag ålades av Högskolan Dalarnas Nästa Generationens Lärandecentrum år 2014 att utvärdera magisterkursen som ett exempel på internationalisering genom virtuell mobilitet, med hjälp av de IKT-former som utvecklats vid Högskolan Dalarna. Den präglas av att jag involverats i internationaliseringsinitiativet efter dess etablering och att jag under vårterminerna 2014 och 2016 samundervisat kursen tillsammans med kollegan från University of Botswana, FD Leloba Molema.

Rapporten syftar till att ur ett lokalt perspektiv klarlägga villkoren för internationaliseringsprojektet och belysa dess pedagogiska mervärden, med särskild fokus på lärarens professionsutövning. Den betraktar internationaliseringsformen som ett tillfälle för professionell reflektion och pedagogisk utveckling, men den granskar också internationaliseringsformens komplexitet, relativa förtjänster och generaliserbarhet ur ett institutionellt perspektiv.

En utgångspunkt för rapporten är att kvalitet i högre utbildning bland annat handlar om ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt till institutionen högre utbildning, till akademisk kultur och till den egna professionsutövningen. Förhållningssättet innebär att få ett grepp om villkoren för lärargärningen och har framhållits som grundläggande för enskilda lärares agens inom institutionen högre utbildning och inom ramen för professionsutövningen (Friberg, 2014; Wright, 2004; Hopper, 1995).⁸ En andra utgångspunkt är att internationalisering tenderar att diskuteras i termer av dess värde för studenter, för arbetsmarknaden, för dagens och morgondagens mångkulturella samhällen (Moore & Simon, 2015a; Harrison & Peacock, 2010; Beelen, 2011; Tyberg, 2009; Knight, 2008; Haigh, 2008). I den mån det lyfts fram utanför Collaborative Online International Learning-sammanhang kopplas lärarperspektivet vid internationalisering på hemmaplan främst till pedagogiska mångfaldsproblematiseringer som tillkommer inresande studenter och till förväntningar att initiera, underhålla och utveckla internationella samarbeten, samt att belysa internationella perspektiv genom kurslitteratur eller -tematik (exempelvis i Wickström, 2011; Tyberg, 2009; Stier, 2007; Teekens, 2000). I COIL-sammanhang understryks lärarens interkulturella professionella kompetensutveckling som ett mervärde, men beskrivningar av vad internationaliseringsformens förtjänster kan innebära för läraren tenderar i nuläget att överskuggas av en fokus på praktiska frågor och exempel på

⁸ Se också diskussionen i Baran, Correia och Thompson (2011) om lärarens transformativa lärande och vikten av reflektion och hur dessa leder till utvecklingen av den professionella rollen (de talar om empowerment) och av den nätbaserade pedagogiska praktiken (s. 432).

fungerande interaktiva pedagogiska strategier.⁹ Likväl är det värdefullt att reflektera kring vinsterna – för enskilda lärare och för institutionen – som medföljer internationaliseringsaktiviteter. Dessa innebär nämligen möjligheten att förstå sin lärargärning ur ett jämförande perspektiv, inte minst i fall då en interinstitutionell lärmiljö samskapas, då kurser samundervisas och studenters prestationer sambedöms. De akademiska och pedagogiska förtjänsterna med internationaliseringsprojekt som innebär kollaboration med kollegor vid utländska lärosäten tillkommer i väsentliga avseenden lärarens lärande och det ser jag som angeläget att lyfta fram. Analysen inringar pedagogisk praktik och ramarna för professionsutövningen som nyckelområden för diskussioner om kvalitet. Därför lyfts i rapporten pedagogiska och etiska-politiska frågor, policy och förståelsen av den egna praktiken i förhållande till de givna villkoren.

En ytterligare utgångspunkt har varit viljan att fokusera det formella lärandet, vilket ibland hamnar i skymundan när internationalisering diskuteras. Med formellt lärande avses vetenskapligt, institutionellt lärande, vilket är åtskilt lärande som sker spontant och utvecklingsmässigt utanför ett utbildningssystem, dvs. informellt lärande (Laurillard, 2012). Inte sällan presenteras mervärdet av mobilitet som det informella lärandet, det som sker i kulturella möten vid fysisk mobilitet (t ex Tyberg, 2009).¹⁰ I rapporten lyfts det formella lärandets internationalisering fram i förhållande till den högre utbildningens vetenskapliga innehåll och pedagogiska praktik. Ett sådant grepp sätter motiven och målen med internationalisering i ny dager då den pedagogiska förankringen av internationaliseringsinitiativ hamnar i centrum.¹¹ Internationalisering på hemmaplan identifieras här som en värdefull erfarenhet som inte enbart innebär kunskapsutbyte om akademiskt innehåll med forskningsinriktad kunskapsproduktion i sikte. Den är även en erfarenhet som påverkar den pedagogiska praktiken då den inbjuder till reflektion såväl om villkoren för lärargärningen som om högskolepedagogiska frågor kopplade till utbildningskulturer, ämnestraditioner och inställningar till den högre utbildningens syften. Ett mål med rapporten är således att lyfta fram internationaliseringsformens mervärde som tydligt kopplat till lärares professionsutövning. Ett angränsade mål har varit att granska en av ambitionerna som regelmässigt framhålls i internationaliseringsdiskurser som ett huvudsakligt mervärde ur student- och utbildningskvalitetsperspektiv, nämligen interkulturell kommunikation och medvetenhet (Harrison, 2015; Moore & Simon, 2015a; Knight & Schoole, 2013; Tyberg, 2009; Haigh, 2008; Stier, 2006), och att resonera kring innebörden för lärargärningen av interkulturella kompetenser.

1.5 Rapportens disposition

Rapporten består av fyra avsnitt och inleds med en redogörelse av samarbetets ramar. I ett första steg presenteras begreppen internationalisering och nätbaserat lärande medan villkoren för den nätbaserade internationaliseringsformen relateras till förhärskande resonemang om den högre utbildningens natur och framtid. I ett andra steg redovisas samarbets praktiska och pedagogiska premisser och hur de påverkar skapandet av en interinstitutionell nätbaserad lärmiljö. Som tredje steg granskas interkulturell medvetenhet som ett av internationaliseringsdiskurser identifierade mål för internationaliseringsinitiativ. Här diskuteras vikten av att vara varse om agendan som tillkommer olika motiv och värderingar av internationalisering vid planeringen av en internationaliseringsaktivitet. Dessutom diskuteras

⁹ Moore och Simon (2015a) illustrerar denna tendens. Det är värt att notera att COIL fortfarande är en förhållandevis ny företeelse, vilket gör att diskussioner därom präglas av en vilja att främja internationaliseringsparadigmet som sådant.

¹⁰ Jfr Biraimah och Jotia (2012) noterar att kursmaterial kan tas del av hemma, medan kvalitativa och affektbetingade domäner anses de viktigaste vid internationaliseringsinitiativ som inbegriper mobilitet.

¹¹ Jfr Knight (2008, s 24) om vikten av tydliga sådana.

innebörden för den pedagogiska praktiken av interkulturell medvetenhet som kursmål, utifrån erfarenheter från samundervisningen. Därefter diskuteras internationaliseringsformens pedagogiska och professionella mervärde. Med utgångspunkt i mina erfarenheter som lärare på kursen lyfter jag en rad diversifierade högskolepedagogiska frågor som aktualiserats i och med internationaliseringsformens kollaboration, särskilt samundervisningen och sambedomningen. Dessa spänner förståelsen av seminarieformens funktion och lärarens roll, innebörden av en (nätbaserad) akademisk miljö och dess inverkan på utvecklingen av studenters intellektuella nyfikenhet, samt värderingen av studenters intellektuella mognad och kreativitet i förhållande till examination och den högre utbildningens syften och mål. Utvärderingen mynnar därefter ut i slutsatser och rekommendationer om möjliga framtida utvecklingsspår utifrån internationaliseringsprojektets vidare implikationer och generaliserbarhet.

2. Internationalisering och nätbaserat lärande som begrepp och som policy: Diskursiva ramar för samarbetet

Följande avsnitt klarlägger rapportens begreppsapparat – vad avses med internationalisering och nätbaserat lärande? – och synliggör underliggande värderingar av dessa begrepp i diskurser om högre utbildning, såväl nationellt som internationellt. Internationaliseringsformen sätts med andra ord i ett akademiskt, socialt och politiskt sammanhang. Utöver värdet i att betrakta akademisk och pedagogisk verksamhet i förhållande till policy har en medvetenhet om internationaliseringsformens sammanhang bäring på förståelsen av de pedagogiska reflektioner som formuleras senare i rapporten.

2.1 Begreppet internationalisering

Internationalisering inom högre utbildning har varierande innebörder i olika sammanhang och för olika aktörer, vilket delvis beror på att internationalisering som ett fenomen kännetecknas av differentiering och utveckling på flera fronter. Alltsedan 1990-talet, då den blivit en drivande faktor inom den globala högre utbildningssektorn, har internationalisering kommit att hänvisa bland annat till ökad student- och lärarmobilitet; etableringen av nätverk, utbildnings- och forskningsprogram; utbildningar anordnade via digitala medier och via franchise-campus i andra länder, samt inkorporeringen av internationella, interkulturella och globala dimensioner i kursinnehåll och i pedagogisk praktik (Knight, 2008).¹² Ett sätt att förstå diskussioner om internationalisering är i förhållande till gängse angreppssätt på nationell och institutionell nivå. Enligt Knight (2008) inbegriper dessa förståelsen av internationalisering

- som aktivitet (initiativtagande såsom akademisk mobilitet för lärare och studenter, nätverk, akademiska program och forskningsinitiativ)
- som kompetens (utvecklingen av kunskaper, förmågor, förhållningssätt och värderingar)
- som värdegrund (främjandet av en campusbaserad internationaliseringskultur)
- som process (integreringen av internationella dimensioner i undervisning, forskning och tjänster)
- som affärsverksamhet (med fokus på studenter som inkomstkällor) och
- i termer av ett marknadsgrepp (som fokuserar konkurrens, marknadsdominans och avreglering).

Ett annat sätt att orientera sig i diskurser om internationalisering är att fokusera de underliggande värderingarna i olika internationaliseringsinitiativ och -diskussioner. Stier (2007) framhåller idealistiska, instrumentalistiska och edukationalistiska perspektiv vilka han menar betonar olika dimensioner av internationaliseringens betydelse och innebörd (s 33-36). Han skriver att idealism förknippar internationalisering med demokratifostran, tolerans och jämställdhet. Instrumentalism betraktar internationalisering i förhållande till ekonomisk tillväxt och global hållbarhet kopplad till politiska, företagsmässiga eller andra intressegruppers mål. Edukationalism betonar internationaliseringens roll för individers bildning. Här betraktas

¹² För en historisk tillbakablick av internationalisering som praktik och som begrepp se Knight (2008), Wächter (2003) och Crowther (2000). Se också Knight (2008) för olika perspektiv på internationaliseringens innebörder i termer av kulturell mångfald, den högre utbildningens kommersialisering, akademiska relationers internationalisering, studenttillgång, kvalitetssäkring, ackreditering, ”brain drain” och ”brain gain” (s. 13-16 och 19-21).

internationalisering som en flerbottnad lärandeerfarenhet som kan leda till interkulturella kompetenser, kunskap om och respekt för andra kulturer.

Ytterligare ett grepp på den högre utbildningens internationalisering är utifrån dess motiv (de Wit, 2010):

- sociala och kulturella motiv betonar (inter)kulturell kunskap och kompetens
- akademiska motiv betraktar internationalisering som ett krav för att upprätthålla kvaliteten av högre utbildning och forskning
- politiska motiv identifierar internationalisering av högre utbildning som angeläget för att stärka nationens position och roll i världen – i termer av säkerhetsfrågor, stabilitet och fred, eller ideologisk export
- ekonomiska motiv är kopplade till näringslivets behov av individer med internationell erfarenhet och kunskap om internationella förhållanden för att kunna konkurrera på en internationell marknad i en globaliserad värld.

Varje avgränsning är förknippad med olika värden och perspektiv på den högre utbildningens syften och roll i samhället.¹³ De underliggande ideologiska dimensionerna påverkar debatter om internationalisering, såväl som policy och implementering, och de är viktiga pusselbitar för att förstå de diskursiva ramarna för samarbetet.

2.2 Perspektiv på internationalisering: Nord och Syd

I svenska sammanhang betraktats internationalisering som en övervägande positiv företeelse, kanske då den anses vara ofrånkomligen knuten till den högre utbildningens – och forskningens – inneboende internationella natur (Stier, 2007). I historieskrivningen över den västerländska högre utbildningens internationalisering brukar man framhäva att högre utbildning och forskning varit internationella sedan medeltiden då de första lärosätena instiftades i Europa; man menar att det som skiljer den högre utbildningens internationella karaktär idag är formen och intensiteten, som följd av att internationalisering intagit en central position i akademins verksamhet (Knight, 2008). I Sverige och i den geografiska regionen Nord har internationalisering sedan 1990-talet alltmer kommit att betraktas som en fråga om konkurrenskraft, innovation och dominans inom den globala kunskapsekonomin (Knight, 2008).¹⁴ Bolognaprocessens mål med harmoniseringen av den europeiska högre utbildningssektorn handlar just om kunskapsförsörjning och befästandet av en ledande position i kunskapsekonomin, med ett underliggande motiv av att projicera europeisk högre utbildning i

¹³ För en översikt av förhållande resonemang om den högre utbildningens syften och mål i svenska utbildningspolitiska debatter vid millennieskiftet se Unemar Öst (2009). Jfr Stiers (2007) beskrivning inbegriper en redogörelse av kritik som kan riktas mot respektive värdering. Idealism menar han kan kritiseras för sin eurocentrism och ett pådyvlade av västerländska synsätt; instrumentalism kan påtalas för sin ideologiska agenda som avser ersätta regionala identiteter med överstatliga sådana, medan edukationalism är öppen för kritik för tendensen att individualisera strukturella problem på global nivå och att presentera utbildning som lösningen till fattigdom, exploatering och ojämlikhet.

¹⁴ Exempel på denna syn inkluderar Göthenberg och Wästberg (2014) samt Andersson (2008); se också de Wit, (2010) om detta som en europeisk trend. Globaliseringsdiskursers inverkan är synliga också i *Ett gemensamt inspel till en sammanhållen strategi för internationalisering av svensk högre utbildning*, en gemensam skrivelse undertecknad universitetskanslern, generaldirektören för Universitets- och högskoleförbundet, ordförande för Sveriges universitets- och högskoleförbundet och generaldirektören för Svenska institutet och riktad till Ministern för högre utbildning och forskning Hellmark Knutsson i Maj 2015. Här framskrivs ”vikten av ett internationellt engagemang för Sveriges konkurrenskraft och utveckling”: ”Det finns ett behov av att öka den globala närvaron och att stärka synligheten av svensk högre utbildning och forskning på den internationella arenan, samt att skapa en förbättrad nationell förmåga att fånga upp initiativ och händelser i andra länder som kan ha betydelse för svensk utbildning och forskning”.

världen (Kishun, 2007; Reinalda & Kulesza, 2006).¹⁵ Parallellt med dessa diskurser framhävs regelmässigt internationaliseringsaktivitetens och -processers roll för mångkulturalitet, världsmedborgarskap och global rättvisa – i synnerhet i diskussioner om huruvida högskolan är rustad för att hantera mångfald och huruvida den rustar studenter för globalt medborgarskap. Man sätter sin tilltro på internationaliseringens möjligheter till mångkulturalitetsfrämjande och demokratiförstran (Moore & Simon, 2015a; Tyberg, 2009; Haigh, 2008).¹⁶ Här framhävs också interkulturell kommunikation och interkulturella kompetenser som en viktig komponent i studenters utbildning och i den högre utbildningens kvalitet (Stier, 2006; Alred, Byram & Fleming, 2002).¹⁷

Ur ett afrikanskt perspektiv har högre utbildning varit internationaliserad från sin begynnelse som följd av att institutionen högre utbildning etablerats genom kolonialförhållanden till västmakterna, något som också inneburit projektionen av kolonialmaktens kunskapssyner och vetenskapstraditioner (Alemu, 2014). Precis som i regionen Nord har internationalisering i de flesta afrikanska länder sedan 1990-talet fått en framträdande position och tillskrivits egenvärde (Olson, Green & Barbara, 2006, citerade i Jowi, Knight & Schoole, 2013).¹⁸ Somliga aktörer betraktar internationalisering av Afrikas högre utbildning som ett medel för hållbar utveckling i afrikanska regionen med fokus på samhälle, hälsa, ekonomi, miljö och utbildning (Schoole & Knight, 2013b). Andra är starkt kritiska mot industrialiserade länders expansion i afrikanska länders högre utbildningssektor vilken man menar utgör en ny form av imperialism och exploatering i den samtida kunskapsekonomin (Moja, 2004; se också Olukoshi & Zeleza, 2004; Adekanmbi, 2004).¹⁹ Kritik riktas främst mot de ekonomiska marknadsmotiv som styr diskurser och policy i Afrika och här inbegrips internationalisering. Kritiker påpekar att utbildningssektorn är en mångmiljardbeloppsmarknad i vilken utländska (ofta västerländska) aktörer försöker dominera på afrikanska länders bekostnad. Kritiken handlar också om ojämlika ekonomiska förhållanden mellan världsregionerna Nord och Syd, om att internationaliseringsaktivitetens undertoner av bistånd medför kraftigt villkorade samarbeten på Syds bekostnad och att internationaliseringsaktiviteter inte sällan leder till att kompetenser försvinner från Afrika (i ett så kallat ”brain drain”) med påtagliga effekter för afrikanska länders högre utbildningssektor och samhällsutveckling (Alemu, 2014; Kishun, 2007; Moja, 2004). Positiva röster som höjs tenderar att förstå internationalisering som process, värdegrund och kompetens, i termer av kvalitetsutveckling, kalibrering och kompetenstillförsel till afrikanska lärosäten. Man förknippar de senare med millenniemålen för att bekämpa global ojämlikhet och

¹⁵ I anslutning till att affärs- och marknadsaspekter blivit alltmer förhärskande inom utbildningspolitik och policy har kritiska röster höjts, då somliga menar att konkurrens inom högre utbildningssektorn samt kommersialiseringen av högre utbildning har utmanat den traditionella värderingen av internationalisering som utbyten och samverkan (de Wit, 2010).

¹⁶ För en kritisk granskning av internationaliseringens potential som värdegrund, process och aktivitet på hemmaplan, se Harrison (2015).

¹⁷ Se också internationaliseringsprocessers mervärde enligt rapporten *Räcker det med undervisning på engelska? En granskning av strategier för internationalisering av högre utbildning* (2014) skriven av Sveriges förenade studentkårer.

¹⁸ Se Jowi, Knight och Schoole (2013) om vikten högre utbildning och internationalisering tillskrivits i många afrikanska länder efter att Världsbanken omvärderat sitt utlåtande att afrikanska länder borde satsa på ungdomsskolan och sedan FN formulerat Millennium Development Goals för Afrikas utveckling (s. 12-13). I resonemanget diskuteras också att afrikanska ledare, vid självständigheten från kolonialmakterna, insåg den högre utbildningens värde för sina länders utveckling.

¹⁹ Viktigt för båda ståndpunkterna har varit internationella neoliberala aktörers prägel på debatter om afrikansk högre utbildning under 1990-talet och Världsbankens direktiv i synnerhet. Dessa pressade afrikanska universitet under 1990-talets mitt att satsa på yrkesförberedande studier snarare än på högre utbildning och att låta afrikanska studenter utbilda sig utomlands; på så vis menade man att afrikanska länders utbildningsproblematik kunde konstansseffektiviseras mot bakgrund av dåvarande ekonomiska och politiska förhållanden (Zeleza & Olukoshi, 2004). Under senare delen av 1990-talet intog Världsbanken en mer positiv inställning till högre utbildning som ett verktyg för samhällsutvecklingen i Afrika och denna inställning tillsammans med samhällspolitiska förändringar har satt ett avtryck på samtida diskussioner om Afrikas högre utbildningssektor (Zeleza & Olukoshi, 2004).

att främja mänskligt värde som antogs vid FN:s generalförsamling år 2000 och lyfter inte sällan afrikanska organisationer, såsom The African Network for the Internationalisation of Education, vilkas internationaliseringsarbete man menar stärker afrikansk högre utbildning och i förlängningen den högre utbildningens bidrag till samhällsutveckling (Schoole & Knight, 2013a).

Internationaliseringsinitiativ mellan världsregionerna Nord och Syd är således kantade av etiska och politiska frågor som tillkommer olika perspektiv på värdet av internationella samverkansprojekt.

2.3 Nätbaserad undervisning inom högre utbildning

I Västeuropa och i Nordamerika har distansundervisning bedrivits sedan mitten på 1800-talet och har förekommit i flera olika former, men alltsedan de tekniska förutsättningarna förändrat internetanvändning och mjukvara har nätbaserad undervisning kommit att bli ett växande delområde inom distansundervisning (Moore & Kearsley, 2012; Anderson, 2001). Nätbaserad distansundervisning idag inbegriper elektroniska metoder för instruktion och lärande och den kännetecknas av att mjuka och hårda teknologier används för att överbrygga geografisk och fysisk distans (Dron, 2014). Ett flertal begrepp beskriver användningen av informations- och kommunikationsteknik (IKT) i högre utbildning. Dessa fokuserar olika dimensioner av den högre utbildningens digitalisering och olika former av IKT-användning, bland andra, blended learning, e-lärande, mobilt lärande, nätbaserat lärande (Viberg & Grönlund, 2013). Relevant för diskussionen nedan är skillnaden mellan blended learning, eller hybrid former, vilka förekommer vid University of Botswana, och de nätbaserade distansundervisningsformer som förekommer vid Högskolan Dalarna. Begreppet blended learning används traditionellt för att syfta till en kombination av distanslärande och traditionell klassrumsundervisning, där campusbaserat lärande kompletteras med användningen av exempelvis nätbaserade kursportaler – i den mån läraren vill integrera teknikanvändning i sin undervisning (Moore & Kearsley, 2012; Garrison & Vaughan, 2008).²⁰ Nätbaserat kurs- och programutbud vid Högskolan Dalarna som går utöver blended learning innebär att samtliga synkrona möten, individuellt och i grupp, sker i nätbaserade virtuella klassrum dit deltagare har möjlighet att ansluta sig via stationära eller mobila enheter (exempelvis datorer och surfplattor) och där studenter kan interagera med varandra och med läraren i realtid och med stöd av audiovisuella hjälpmedel. Därtill erbjuder användning av nätbaserade kursportaler möjligheter till asynkron interaktion.

Ett nyckelbegrepp i diskussioner om olika former av nätbaserat lärande är flexibilitet. Denna relateras till samhällsutvecklingar och likaså till ekonomiska, demografiska och tekniska förändringar som har lett till människors och teknikens mobilitet, och vidare till lärande som är användarvänligt, kostnadseffektivt och relativt oberoende av tid och rum (Viberg & Grönlund, 2013).²¹ Flexibilitet lyfts fram som en öppning för livslångt lärande, valbarhet inom högre utbildning och en möjlighet till avmassifiering genom en högre grad av individualiserat lärande (Joris et al, 2003). Ofta diskuteras olika former av IKT-användning dessutom i termer av samhällets digitalisering och behovet av att utbilda den digitala generationen av studenter på nya sätt.²² Distansundervisning med hjälp av IKT ses likaledes som fördelaktigt för många afrikanska länder, bland dem Botswana: här betonas IKTs roll för att främja en kostnadseffektiv

²⁰ Se också Sharma (2010) om olika definitioner av blended learning inom språkundervisning.

²¹ Se vidare Selwyn (2013) om rollen som tillskrivits utbildning i digitaliseringens tid, om en analys av globaliseringsbegreppet i förhållande till utbildning, samt om digitala teknologier och mediers roll för lärande.

²² Se vidare Thomas (2011) om diskurser kring utbildning, lärande och den så kallade digitala generationen.

demokratisering av högre utbildning och i förlängningen en positiv samhällsutveckling (Lekopanye & Mogwe, 2014).²³

IKT-användning inom högre utbildning har kallats ett internationaliseringsverktyg i en globaliseringens tid (Joris et al, 2003). Såväl internationalisering som flexibla studieformer med IKT-stöd framställs regelbundet som en lösning till massutbildningens, kunskapssamhällets och globaliseringens utmaningar (Moore & Simon, 2015a; Jowi, Knight & Sehoole, 2013). IKT framhålls för sin potential att internationalisera kursinnehåll, lärandeprocesser och vetenskapliga aktiviteter (Knight, 2008), samtidigt som virtuell mobilitet eller så kallade Globally Networked Learning Environments presenteras som ett nytt sätt att föra samman nätbaserad utbildning och internationalisering (Moore & Simon, 2015b). Nätbaserad kollaboration som inbegriper skapandet av gemensamma lärmiljöer, kursplaner och kursuppgifter har beskrivits som en särskilt relevant form av den högre utbildningens internationalisering och dess olika varianter har kommit att få viss spridning internationellt (Moore & Simon, 2015a).²⁴ IKT framställs övervägande som fördelaktigt i internationaliseringssamarbeten, bland annat, mellan västerländska och afrikanska länder (t ex i Palalas, Berezin, Gunawardena & Kramer, 2015). I förhållande till det senare kan noteras att forskning uppmärksammat både praktiska och ideologiska problem i användningen av IKT som ett internationaliseringsverktyg i utbildningssammanhang. Bland annat har man påpekat förekomsten av stora skillnader i spridningen and användningen av IKT i utbildning i olika länder; även när utbildningspolitiska beslut privilegierat IKT kan en betydlig diskrepans föreligga mellan policy och praktik (Selwyn, 2013).²⁵ I många afrikanska länder har kostnads- och infrastrukturella frågor inte minst gällande bristande nätverksanslutning och nätverkshastighet, datortillgång och datorvana dessutom lett till att mobilteknik – snarare än datorteknologier – framhävts som det primära mediet i utbildningssyften.²⁶

Utöver praktiska frågor som påverkar IKT-användning har föreställningen om digitala teknologiers neutrala roll och positiva inverkan på länders utveckling problematiserats och likaså föreställningen om teknikstödd utbildning som medel för internationell utveckling (Selwyn, 2013). Bland annat har nätbaserat lärande som ett sätt att hantera ekonomiska svårigheter i det afrikanska sammanhanget ifrågasatts. Man har ställt strategin i förhållande till afrikanska länders ekonomiskt utarmade regeringar som ofta styrs av Världsbanken och har svårt att finansiera högre utbildning och att lärosäten därmed tvingas hitta nya finansieringsstrategier genom att nätverka med utomafrikanska länder på de senares villkor (Tabulawa, 2007; Olukoshi & Zeleza, 2004). Det är också värt att nämna att nätbaserad utbildning, i synnerhet nätbaserade former som inte inbegriper interaktion i realtid i virtuella klassrum, är mycket kontroversiella även i västerländska sammanhang. Den marknadifiering av högre utbildning som underliggert utbildningspolitisk styrning i riktning flexibilitet har kritiserats starkt, bland annat för att den anses undergräva den högre utbildningens kärna genom att

²³ Se också Teferra (2004) om den positiva inställning till IKT inom afrikansk högre utbildning, bland annat i Botswana, som ett sätt att ta del av och sprida kunskap.

²⁴ Se också State University of New Yorks COIL centrum <http://coil.suny.edu/> för exempel på liknande kurser.

²⁵ Selwyn (2013) diskuterar inte afrikanska länders förhållanden i detalj men uppmärksammar en problematik som rör globaliseringsdikurser om IKT och utbildning och som påpekar förekomsten av stora skillnader mellan utbildningspolitisk IKT-inriktning och realiteten vid läroanstalter. Bland annat skriver han att "education technology policies are in many ways not intended to result in significant realignments of education provision or practice per se. Indeed, it could be reasoned that many education policy drives are little more than symbolic interventions on the parts of governments – a means to maintain legitimacy of their governance of national education systems or their influence over national economic forces [...] policy programmes and initiatives [...] are perhaps best understood as a way for governments to appear 'on message' with a number of key political concerns – not least global economic concerns of national competitiveness, the up-skilling of workforces, the dynamics of global capitalism and the intensification of the economic function of knowledge" (Selwyn, 2013, s. 85-86).

²⁶ Se vidare Selwyn (2013) om utbildningsprojekt som syftar till bl.a. afrikanska länders samhällsutveckling genom mobilteknikanvändning.

understödja en klientsyn mellan student och lärosäte, och likaså genom att privilegiera geografisk och/eller tidsmässig flexibilitet på bekostnad av vetenskaplig stringens (Naidoo, 2005; Brabazon, 2007).

2.4 Nätbaserad högre utbildning: policy i Sverige och i Botswana

Under de senaste årtiondena har högre utbildning i Botswana liksom i Sverige kännetecknats av ett antal reformer som bland annat introducerat new public management och trycker på effektivitet, flexibilitet, livslångt lärande och IKT-baserad undervisning (Tabulawa, Polelo & Silas, 2013; Masalela, 2009; Tabulawa, 2007). Den IKT-policy som antogs i Botswanas offentliga sektor 2004, känd som "Maitlamo" (Lekopanye & Mogwe, 2014; *Maitlamo*, 2004), kan jämföras med propositionen *Den öppna högskolan* (2001/02:15) i Sverige: båda framställer nätbaserad undervisning inom högre utbildning som en modernitetsmarkör, ett sätt att vidga tillträdet till högre utbildningen, öka utbildningsnivån i landet och konstandseffektivisera (den massifierade) högre utbildningen. Likaså kan vision och policy på lärosätetsnivå från 00-talet jämföras: både University of Botswana (2004) och Högskolan Dalarna (2004) har identifierat livslångt och öppet lärande som nyckelvärden för respektive lärosäte och har formulerat ambitionen att etablera sig i framkanten vad gäller nätbaserat lärande (Masalela, 2009; *Dalauniversitetet*, 2004).²⁷ Målen betonas också i respektive lärosätets följande visions- och målsformuleringar: vid University of Botswana i *A Strategy for Excellence: The University of Botswana Strategic Plan to 2016 and Beyond* (2008), och vid Högskolan Dalarna i *Vision och övergripande mål 2010-2015* (2009). Det kan ses som ett tecken på globaliseringsdiskursers världsomspännande inflytande att deras inverkan på den politiska styrningen av den högre utbildningen gör sig märkbar i policy både vid en regional högskola med liten forskningsorganisation i norra Europa och vid institutionen för högre utbildning i en av södra Afrikas tillväxtstater – ett relativt ungt land som sedan självständigheten från Storbritannien 1966 haft politisk stabilitet och ekonomisk tillväxt (Mokgwathi, 1992).

2.5 Samarbetets diskursiva ramar

Den gemensamma nätbaserade magisterkursen i afrikansk litteratur mellan de två akademiska engelskämnen vid Högskolan Dalarna och University of Botswana har således utvecklats i lokala och globala sammanhang som premierar olika former av internationaliseringsprojekt inom ramen för högre utbildning. Den har varit möjlig att genomföra tack vare teknologiska framsteg, men också genom policybeslut som prioriterat IKT inom högre utbildning. Avsnittet har beskrivit antaganden och värderingar som inramat den nätbaserade internationaliseringsformen. Dessa är relevanta i förhållande till etiska och politiska ställningstaganden som präglar akademisk verksamhet och rör viktiga principiella frågor om den högre utbildningens etiska dimensioner. Sådana frågor inbegriper motiven och målen för internationalisering och hur dessa kan komma att påverka den pedagogiska och akademiska förankringen av internationaliseringsinitiativ (se vidare Knight, 2008). Vederbörande magisterkurs kan ses som resultatet av en kombination motiv: bland andra, instrumentalistiska drivkrafter som inkluderar institutionell prestige och ambitionen att lärosätena blir aktörer på den globala utbildningsarenan och edukationalistiska synsätt som bygger på en tilltro till de akademiska mervärdena av internationell kollaboration, samundervisning och sambedömning.²⁸

²⁷ För en bakgrund till Högskolan Dalarnas nätbaserade utbildningssatsning se Reneland (2005).

²⁸ Lärosätens ambition att bli relevanta aktörer i ett globalt utbildningssammanhang är tydligt i respektive visionsdokument (*A Strategy for Excellence* (2008) och *Vision och övergripande mål 2010-2015* (2009)). Relevanta i sammanhanget är också utgångspunkterna för vardera läroanstalten: University of Botswana är den enda

I termer av internationaliseringsprojektets etiska och maktrelaterade dimensioner är det värt att nämna att det från projektets etablering fanns en institutionell ambition vid Högskolan Dalarna att förhålla sig till den kritik som afrikanska teoretiker riktat mot internationaliseringens ideologiska och praktiska konsekvenser: inte minst i relation till de kunskapsbildande perspektiv som ofta premieras i internationaliseringssamarbeten. Denna manifesterades i viljan att kursinnehållet och sakkunskapen principiellt skulle ha sina ursprung i region Syd samt att denna sakkunskap skulle komma studenter i Nord till gagn genom Högskolans IKT-kompetens och -infrastruktur.²⁹

En förståelse av dem ramar som kännetecknar samarbetet är också angelägen i relation till förekommande diskussioner om internationalisering och om flexibla och teknikburna lärandeformer. Att tongångarna i Sverige om behovet av att öka den högre utbildningens internationalisering och flexibilitet i mångt och mycket liknar dem i Botswana är symptomatiskt för hur högre utbildning världen över formar och formulerar sin identitet genom att exempelvis konkurrenskraft, profilering, innovation och kostnadseffektivitet regelmässigt betonas. Därtill är de relevanta då de förklarar förutsättningarna för samarbetet. När Högskolan Dalarna genom samverkan mellan engelskämna bistod introduktionen av synkron nätbaserad distansundervisning vid University of Botswana det akademiska året 2012-2013 hade partnerlärosätet sedan tidigare, jämte den traditionella campusundervisningen, infört blended learning, om än inte inom engelskämnet (Masalela, 2009).

En relevant aspekt i sammanhanget rör internationaliseringsformens relativa demokratifrämjande potential. Mot bakgrund av diskussioner om internationaliseringsaktivitetens och den nätbaserade distansundervisningens demokratifrämjande potential kan noteras att en benämning av det aktuella samarbetet som demokratiserande vore missvisande.³⁰ Visserligen har studenter som inte annars haft tillgång till internationell studieerfarenhet pga. socioekonomiska, yrkesrelaterade, familjerelaterade eller andra faktorer fått möjlighet till sådana.³¹ Tekniskt-infrastrukturella begränsningar och internationaliseringsinitiativets pilotkaraktär har dock hållit nere antalet studenter som antagits. Likaså har beslutet att erbjuda en gemensam kurs på avancerad nivå inneburit en form av exklusivitet då långt ifrån alla som varit intresserade av kursen under åren har varit behöriga att studera den.³² Samtidigt har intresset för kursen varit större från studenter kopplade till Högskolan Dalarna än till University of Botswana, vilket gör det tveksamt huruvida man kan diskutera kursen i demokratiserande termer.³³

institutionen för högre utbildning i ett land som genomgår en snabb industrialiseringsprocess och lärosätet har uppdraget att uppnå nationella mål avseende hållbar utveckling, ekonomisk tillväxt, ekonomisk självständighet och social rättvisa (Morapedi, 2004). Högskolan Dalarna, å sin sida, är ett regionalt lärosäte med relativt lågt kulturellt och finansiellt kapital i ett postindustriellt nordeuropeiskt land som använder högskolesektorn för att bedriva innovations- och näringspolitik (se Larsson, 2009, och Fransson, 2012 om högskolepolitikens styrning av svensk högre utbildning och den högre utbildningens förvandling till ett socialpolitiskt förändringsinstrument; se också tongångarna i Rembe, Dannetun, Wallberg, & Melin, 2015).

²⁹ Information om internationaliseringsprojektets maktkritiska motiv, deras relation till den kritik som riktats mot villkorade internationaliseringssatsningar mellan regionerna Nord och Syd samt effekterna för den kunskapssyn och de perspektiv som premieras i internationaliseringssamarbeten, har delgivits författaren genom samtal med Andrew Casson, dåvarande chef för Utbildnings- och Forskningskansliet och nuvarande vicerektor för Högskolan Dalarna (12 maj 2016). Casson var initiativtagare till samarbetet mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana och sammankallade till de första nätbaserade mötena mellan parterna.

³⁰ Se vidare Harrison (2015) om intentionen att demokratisera internationalisering genom att erbjuda internationalisering på hemmaplan till dem som inte kan eller vill vara geografiskt mobila.

³¹ Se också Moore och Simon (2015b) om demokratiserande dimensioner i kollaborativa nätbaserade internationella kurser.

³² Se vidare Hoffman (2003) om olika former av "preselection" i högre utbildning.

³³ Jfr Brabazon (2007) om vikten att beakta vilka som inte deltar i högre utbildning när flexibla studieformer diskuteras.

Slutligen utgör ovanstående diskussion ett tillfälle att förklara utgångspunkter för den aktuella rapporten vad gäller internationalisering och nätbaserad distansundervisning. Nedanstående analys av magisterkursen präglas av ett edukationalistiskt perspektiv. Jag inriktar mig på en förståelse av internationalisering som aktivitet, som process och framför allt som kompetens. I synnerhet betonas nedan utvecklingen av lärarens professionella förmågor och förhållningssätt och, i förlängningen, av hennes pedagogiska praktik genom internationella erfarenheter på hemmaplan med hjälp av nätburen undervisningsteknik.

3. En gemensam nätbaserad lärmiljö: Samarbetets tekniskt-infrastrukturella och pedagogiska förutsättningar

Avsnittet beskriver närmare det nätbaserade samarbetets premisser, med tonvikt på internationaliseringsformens praktiska och pedagogiska dimensioner och deras inverkan på utvecklingen av en gemensam och nätbaserad lärmiljö. Avsnittet fyller två funktioner. Dels redogör det för arbetet som ingår i internationaliseringsformens inrättande, inklusive praktiska och tekniska, utbildningskulturella, samt pedagogiska problem och frågor som behöver lösas och praxis som bör redas ut i startgroparna av internationell nätbaserad samverkan. På så sätt är förhoppningen att avsnittet ska vara behjälpligt för den som har för avsikt att initiera ett liknande samarbete. Jag kommer inte att beskriva processen som ledde fram till att lärosätena hittade lämpliga samarbetspartners inom ramen för vederbörande projekt; istället fokuserar jag de praktiska och pedagogiska frågor de undervisande lärarna har arbetat med.³⁴ Dels presenteras i avsnittet den miljö jag blev in i 2014, då jag tillträdde som undervisande lärare på kursen *Modern African Literature from a Historical Perspective*. Beskrivningen syftar i det avseendet till att tydliggöra utgångspunkterna för diskussionen kring internationaliseringsformens mervärde för professionsutövningen i följande avsnitt.

3.1 Inledande spörsmål

I en tidig diskussion av internationalisering på hemmaplan genom interinstitutionell samverkan och virtuell mobilitet inringar Joris et al (2003) ett antal faktorer att ta hänsyn till vid inrättningen av samarbeten. Bland dem omnämns praktiska, vetenskapliga och pedagogiska spörsmål såsom informations- och kommunikationstekniska (IKT-) kompetenser och teknisk infrastruktur; pedagogik och e-pedagogik; interkulturella skillnader; bedömning; dokumentation och ackreditering, juridiska ärenden, intellektuell egendom och akademiska riktlinjer som man bör ta hänsyn till (Joris et al, 2003, s. 105-6). Dessa har även senare uppmärksammats och man har understrukit vikten av ekonomisk, administrativ, pedagogisk och teknisk support för inrättandet och upprätthållandet av kollaborativa nätbaserade internationella kurser (Moore & Simon, 2015b; Ruben & Guth, 2015). I administrativa termer kräver internationella samarbeten en förankring på flera nivåer inom respektive lärosäte, särskilt då dessa inbegriper gemensamma kursmål, samundervisning och sambedömning (se vidare Jansen, 2015). Detta gäller inte minst de tekniska och infrastrukturella förutsättningarna för lärmiljön och det stöd för IKT-användning respektive samarbetspartner är beredd att tillstå samverkansprojektet. I termer av praktiska administrativa dimensioner av projektet kan också rollfördelning och kommunikation mellan institutionella representanter bli aktuella.³⁵ Bortom administrativa och tekniska spörsmål är dock samarbetet mellan lärarna och ämnena avgörande för skapandet av en forskningsgrundad, intellektuellt stimulerande och dynamisk lärmiljö.

³⁴ För en beskrivning av hur man hittar och upprätthåller ett lämpligt och hållbart samarbete se Guth och Rubin (2015).

³⁵ Enligt uppgifter från Högskolan Dalarnas IKT-avdelning Nästa Generationens Lärandecentrum (NGLC) orsakades i startgroparna för projektet förseningar som kunde ha undvikits genom personlig kontakt (eventuellt på plats) mellan IKT-avdelningarna vid Högskolan Dalarna respektive University of Botswana och en tydligare rollfördelning och kommunikation mellan dem.

3.2 Ett vetenskapligt och pedagogiskt sammanhang

Internationaliseringsformen har inneburit omfattande samarbete både innan kursen kunde sjösättas och i samband med varje kurstillfälle. En viktig del av det initierande arbetet gick ut på att kalibrera förväntningar och miljöer.³⁶ Kalibreringen har gällt frågor om utbildningskulturer och om ämnestraditioner och hur dessa påverkar praxis. Här inbegrips vad som anses relevant innehåll på kursen, både i förhållande till rådande kunskapslägen och till de metodologiska grepp som kännetecknar vetenskapspraxis vid vardera lärosätet. Det handlar om samtal kring vilken sorts kurs (tematiskt/teoretiskt) och på vilken nivå som är lämplig och fungerar utifrån vederbörande samarbetspartners förutsättningar och profiler. Exempelvis var det för engelskämnet vid Högskolan Dalarna relevant att fundera kring språkproblematiken i samarbetet, då kursens fokus på litteraturstudier sker inom ett sammanhang där flertalet studenter inte har engelska som modersmål. En kalibreringsdimension föreligger också då utbildningsmiljöerna har olika traditioner och olika ekonomiska förutsättningar och därmed också olika praxis vad gäller undervisningsmetoder. Här rör det sig om hur en kurs är uppbyggd, såväl administrativt (vad gäller terminslängd, antalet poäng, schemaläggning och vad som krävs för att studenter ska kunna tillgodoräkna sig kursen) som pedagogiskt, exempelvis vad gäller arbetsformer, antalet träffar och längd på möten, eller seminarieobligatorium. Likaså har förväntningar om studenters förarbete, deltagande och bidrag till klassrumsdiskussionen, examination och bedömningsmodeller varit viktiga i de kalibrerande samtalen.

Arbetet med att skapa en gemensam miljö har således fokuserat på att sammanföra de två utbildningskulturerna: att gemensamt utveckla och utbyta material och att diskutera pedagogisk praktik.³⁷ Likaså har det handlat om att skapa ett sammanhang där forskningsgrundade, dynamiska, nyanserade och komplexa intellektuella samtal förs. På fråga här är delvis tillgången till resurser – till relevant vetenskapligt material, till lärarnas expertis, samt till forum för litteraturvetenskapliga diskussioner mellan studenter och lärare. Sådana resurser är grundstenar för studenternas djupare förståelse av kursinnehållet och vetenskapsprocesser, samt för utvecklingen av deras vetenskapliga förhållningssätt och kunskaper.³⁸ På fråga är också arbetsformerna för kursen. Här har seminariekulturen som kännetecknar båda engelskämnena varit viktig. Vid båda högskoleämnena har man en tilltro till lärande genom diskussion och till studenters deltagande i kunskapsproduktionen. I båda institutionella sammanhangen såg man det som viktigt att en hög grad av interaktion förekommer mellan de medverkande lärarna och studenterna på kursen, både då man ansåg att interaktion gynnar lärande och då man ville tillvarata de interkulturella möten som kursen bringade till stånd (se också kommande avsnitt om interkulturalitet som ett mervärde och mål för internationella nätbaserade samarbeten).

Magisterkursen organiserades således som en seminariserie där studenterna inbjöds till att aktivt delta i kollaborativa resonemang kring de estetiska, politiska, kulturella och sociala problemkomplex som behandlades på kursen.³⁹ På kursens sju tematiskt strukturerade seminarier (å 2 timmar) har olika litteraturvetenskapliga och kolonialhistoriska aspekter av afrikansk litterär produktion sedan förra sekelskiftet diskuterats. Dessa sju seminarier har utgjort den totala lärarledda synkrona undervisningen på kursen. Seminarierna har samundervisats av lärarna från Högskolan Dalarna och University of Botswana. Samundervisningen funkade som

³⁶ Uppgifter om motiveringen bakom den akademiska miljön har delgetts författaren i samtal med Professor Emerita Irene Gilsean Nordin (5 maj 2014; 11 november 2014) som varit drivande i att etablera samarbetet mellan lärosätena och med Dr Leloba Molema, engelskämnets samarbetspartner tillika den medverkande läraren från University of Botswana.

³⁷ Se även Guth och Rubin (2015) om liknande processer vid inrättandet av andra kollaborativa nätbaserade kurser.

³⁸ Jfr Kritik har riktats mot nätbaserade distansstudier som kännetecknas av låg grad av interaktion om deras förmåga att upprätthålla vetenskaplig stringens (Naidoo, 2005; Brabazon, 2007; i förhållande till litteraturvetenskap se även Lancashire, 2009; Kayalis & Natsina, 2010)

³⁹ För en definition av ”collaborative reasoning” och en diskussion av IKT i högre utbildning se Laurillard (2012).

så att båda lärarna deltog i samtliga sju seminarier: man turades om att leda vartannat seminarium men bidrog till samtliga samtal i en form av teamundervisning, där olika samundervisningspraktiker förekom i en kontinuerlig växelverkan mellan de undervisande lärarna.⁴⁰

Till arbetsformerna hörde också asynkrona möten i form av förseminarier på Högskolan Dalarnas kursportal Fronter.⁴¹ Asynkrona förseminarier förekommer regelmässigt på engelskämnets kurser vid Högskolan Dalarna och introducerades som pedagogisk praktik för University of Botswanas engelskämne på magisterkursen. Somliga skönlitterära verk och vetenskapliga texter tillgängliggjordes i förväg via kursportalen och likaså instuderingsfrågor som legat till grund för de gemensamma förseminarierna. Studenterna har laddat upp skrivna texttolkningar (ca 1 000 ord per förseminarium) utifrån instuderingsfrågorna, även om studenterna också uppmuntrats att ta upp egna iakttagelser och frågor. Studenterna diskuterade inläggen i kursportalen sinsemellan först och fick sedan lärarkommentarer på inläggen. På det sättet kunde studenter få formativ återkoppling, exempelvis på metodologiska grepp, på förståelsen av materialet och på texttolkningar. Diskussionerna och återkopplingen verkade för att skapa pedagogisk närhet och ett vetenskapligt sammanhang för studenterna över institutionella gränser. Förseminarierna utgjorde därtill ett tillfälle för lärare att ta reda på aspekter av materialet studenterna fann intresseväckande, provocerande, svårbegripligt, eller upplysande. Därmed kunde också seminariediskussionerna ta avstamp i studenternas förseminarieinlägg.

3.3 Tekniskt-infrastrukturella frågor och möjligheten till interaktion

I samarbetet var ambitionen att anamma Högskolan Dalarnas former för nätbaserad distansundervisning: dvs. undervisning som sker i virtuella klassrum med stöd av mjukvara och som möjliggör en hög grad av audiovisuell interaktion, både mellan student och lärare och mellan studenter. De digitala mötesplatser Högskolan Dalarna erbjuder fungerar som ett sätt att frambringa en geografiskt spridd ”community of inquiry”; de skapar utrymme för gynnsamma psykosociala förhållanden för vetenskapligt utbyte och lärande i realtid och asynkront, t ex genom att stärka gruppstillhörigheten (Haythornthwaite & Kazmer, 2004; Garrison & Anderson, 2003). Som ett led i att skapa samlingsplatser och möjligheter till interaktion har Högskolan Dalarnas IKT-support, Nästa Generations Lärandecentrum (NGLC), ställt egna läranderesurser till förfogande för medverkande från University of Botswana. Man har skapat särskilda användarkonton som gett dem tillgång till kursportalen Fronter trots att de formellt sett inte är affilierade till Högskolan Dalarna.⁴² Därmed har båda undervisande lärare haft en översikt över det material som tillgängliggjorts i kursportalen och tillgång till studenters arbeten i asynkrona förseminarier och i form av deras inlämnade arbeten. Studenterna å sin sida har alla kunnat ta del av elektroniskt kursmaterial och delta i asynkrona diskussioner i kursportalen. På grund av tekniskt infrastrukturella och datorkompetensbetingade utmaningar har dock ambitionen att få till stånd ett väl fungerande och pedagogiskt utrustat virtuellt klassrum inte till fullo kunnat införlivas.

⁴⁰ För en diskussion av samundervisningen på kursen, se avsnitt 5; se också Sundqvist (2014) och Villa, Thousand och Nevin (2013) om samundervisning som begrepp.

⁴¹ Att studenter från båda lärosätena möts via det ena lärosätets kursportal är en vanligt förekommande praxis enligt Guth och Rubin (2015).

⁴² Information om tekniskt-infrastrukturella förutsättningar för samarbetet och NGLCs medverkan i internationaliseringsinitiativet har delgetts författaren i samtal med Robert Andersson (16 november 2016). Andersson var avdelningschef för Högskolan Dalarnas IKT-avdelning under samarbetets början och var Högskolans utvecklingsledare i vederbörande internationaliseringsprojektet vad gäller dess tekniska villkor (särskilt under 2012).

Framför allt har problemen bestått i begränsade uppkopplingsmöjligheter i södra Afrika. Dessa har uteslutit användningen av programvaran Adobe Connect som normalt används vid Högskolan Dalarnas synkrona nätbaserade distansundervisning. I stället har man, efter rekommendation från NGLC, använt sig av videokonferensverktyget Skype för att få en fungerande, användarvänlig programvara som kan understödjas av IKT-support vid båda läroanstalter. Att de pedagogiska verktyg som kännetecknar Högskolan Dalarnas version av Connect saknas i Skype-versionen som använts – såsom anteckningsfunktioner, möjligheten att visa presentationer med ljud och bild, och arbeta med dokument – har begränsat seminariet till ett samtal utan pedagogiska hjälpmedel.⁴³ Användningen av Skype har också begränsat maxantalet deltagare på kursen till tio användare.

Uppkopplingsbegränsningar har därtill försvårat den pedagogiska och interinstitutionella närheten. Utifrån min egen undervisningserfarenhet på kursen under vårterminerna 2014 och 2016 kan jag konstatera att uppkopplingssvårigheterna manifesterade sig på olika sätt. Exempelvis kunde vid somliga seminarier endast ljudfunktionen användas, då videofunktionen försämrade ljudet. Vid ett par tillfällen var det dessutom ovisst om gemensamma seminarier skulle bli möjliga eller om brist på dator- och nätverksåtkomst, när elavbrott planerats i Gaborone under våren 2014 och när teknikern vid University of Botswana brottades med en dåligt fungerande nätverkskabel våren 2016, skulle tillfälligt förhindra samundervisningen. Stundtals fragmenterades också diskussionen av att uppkopplingen bröts, främst till deltagarna från Botswana, men ibland även till deltagare från Högskolan Dalarna, särskilt till dem som inte använde Högskolans nätverk. Förhållandena påminde om vikten av fungerande teknik för ett effektivt nätbaserat seminarium. Det är avgörande inte främst för att minimera teknikrelaterad frustration, även om det är betydande, utan då lärande genom diskussion förutsätter att seminariedeltagares och seminarieledares inlägg utgör byggstenarna för kunskap och förståelse i kollaborativa resonemang (Laurillard, 2012) och då behöver diskussionen vara sammanhängande. Dessa förhållanden är svåra att påverka som individ och som institution och förblir en an premisserna för samarbetet.

Aspekter av den tekniska infrastrukturen vid partnerlärosätet som varit av praktisk snarare än av pedagogisk karaktär och som kan nämnas här inbegriper följande. University of Botswanas begränsade internetuppkoppling hade schematekniska konsekvenser: då hela universitetet delade på en uppkoppling fungerade videokonferensverktyget sämre på dagtid när många personer använde nätverket. Därför schemalades seminarierna på eftermiddagstid och tidig kvällstid när University of Botswanas nätverk belastades av färre användare. Även då förekom alltså problem med anslutningen. För att få till stånd fungerade audiovisuell interaktion försedde Högskolan Dalarna i kollaborationens startgröpar partnerlärosätet med teknisk utrustning i form av webkamera och bordsmikrofon. Sådana skillnader i förutsättningarna för samarbetspartners kräver flexibilitet för att kollaborationen ska fungera och de behöver beaktas eftersom de potentiellt kan utgöra ett kvalitetsproblem för utbildningen.

3.4 Förutsättningarna för den nätbaserade miljön

Processen med att skapa en lärmiljö som är gemensam och nätbaserad har präglats av att lärosätena haft skilda förutsättningar för nätbaserad undervisning och erfarenheter av sådan. Studenter vid University of Botswana har varit campusbaserade; förutom vederbörande magisterkurs har deras utbildning ägt rum på universitetets campus i Gaborone. Under seminarierna har studenterna befunnit sig fysiskt på samma plats som läraren och delat dator, webkamera och mikrofon med henne. Med andra ord har de deltagit fysiskt i ett vetenskapligt sammanhang, vilket genom internationaliseringsinitiativet utvidgats till att inbegripa

⁴³ Vid samtliga fyra kurstillfällen mellan 2013 och 2016 har Skype Premium används.

diskussioner med andra studenter från samma ämne och lärare verksamma vid ett annat lärosäte.⁴⁴ Högskolan Dalarnas studenter som deltagit i kursen däremot har alla varit nätbaserade och befunnit sig på olika geografiska platser, främst i Sverige och i Europa. Det vetenskapliga sammanhanget från Högskolan Dalarnas perspektiv har redan från början varit nätbaserat och samarbetet har inneburit ett försök att använda digitala mötesplatser (egna, i form av kursportalen Fronter, och alternativa, vid användningen av Skype) för att skapa en gemensam och uteslutande nätbaserad lärmiljö. Då kursen erbjuds både som valbar inom magisterprogrammet och som fristående kurs har studentsammansättningen också varierat: somliga studenter var nya till Högskolan Dalarnas engelskämne, andra var studenter sedan tidigare; vissa var vana vid nätbaserat lärande som inbegriper nätburna distansseminarier i realtid och genom pedagogiskt utvecklade videokonferensverktyg, andra hade få erfarenheter av studieformen. Ett exempel av det senare var en student som var baserad i Storbritannien och hade tidigare studierfarenheter från Open University i London, där interaktiva moment studenter emellan och likaså mellan studenter och lärare varit asynkrona.

Variationen i datorvana, datortillgång och datorkompetenser, har jämte nätverksåtkomst lett till att man inte utnyttjat nätbaserade distansundervisningens fulla potential.⁴⁵ Exempelvis har man före 2016 inte haft interinstitutionella grupparbeten, där studenterna från båda lärosäten kunnat mötas utanför det virtuella klassrummet för att samarbeta kring relevanta frågor.⁴⁶ De skilda förutsättningar som kännetecknar studentpopulationen och lärosätet gjorde sig särskilt märkbara under just den terminen. Då studenten från University of Botswana saknade datoråtkomst tog sig kollegan från partnerlärosätet an att hitta en dator som studenten kunde låna under kursen. Ärendet väcker bland annat frågor om vem som har tillgång till utbildningen och vilka uppgifter åligger läraren i termer av studenters IKT-användning. Högskolan Dalarna erbjuder kursen nätbaserat, vilket innebär att det jämte de behörighetskrav som är kopplade till den avancerade nivån finns en ytterligare form av förval till kursen: vi förutsätter att studenter har både relevant datorutrustning och datorvana.⁴⁷ Till sist, vid University of Botswana har man tillgängliggjort särskilda utrymmen för kursen med den snabbaste och mest stabila uppkopplingen på campus. Det innebär att seminarier regelbundet hållits i konferensrummet för University of Botswanas ledning. Undervisande lärare från Högskolan Dalarna å sin sida har kunnat använda datorn på sina arbetsrum eller i hemmet. Infrastrukturen vi tar för givet kan med andra ord se mycket annorlunda ut i andra länder och vid andra lärosäten och det är, liksom nätverksåtkomstproblematiken, en premis för samarbetet. I sammanhanget är det relevant att beakta den nätburna teknikens kostnad, användarvänlighet och användning vid valet av de tekniska medel som kommer att bära undervisningen.

3.5 Den gemensamma nätbaserade lärmiljön

Ett av internationaliseringsprojektets kännetecken har varit ambitionen att utarbeta och upprätthålla en gemensam lärmiljö. Förutsättningarna har skiljt sig åt lärosätena och deltagarna mellan, inte minst på grund av läroantalernas ekonomiska förutsättningar och deras inverkan

⁴⁴ Se Moore och Simon (2015b) för exempel på olika varianter av samarbeten inom ramen för Globally Networked Learning Environments; jfr också Dysthe (2001) om elektroniska diskussioner via distans.

⁴⁵ Erfarenheten från kursen bekräftar bilden i Masalela (2014, s. 74) som beskriver utmaningar knutna till lärarens datorkompetenser och implementeringen av blended learning vid University of Botswana. Begränsad datorvana låg exempelvis bakom behovet av att vid varje seminarium på den aktuella kursen ha en IKT-tekniker närvarande som ansvarat för att programvaran startades upp och fungerade.

⁴⁶ Se exempelvis Lancashire (2009) om andra typer av uppgifter som kan utvecklas i nätbaserade distansstudier inom ämnet litteraturvetenskap och som kan vara relevanta för interinstitutionella samarbeten.

⁴⁷ Saknar studenter egen dator är de välkomna att använda datorerna och nätverket på Högskolan.

på exempelvis IKT-infrastrukturen.⁴⁸ I relation till villkoren för liknande internationaliseringsinitiativ har man ofta framhållit det ömsesidiga beroendeförhållande kursers samskapande och genomförande innebär (Rubin & Guth, 2015). Detta är grundläggande att uppmärksamma i internationaliseringsprojekt såsom det aktuella. De praktiska dimensionerna av undervisningen, som är ofrånkomligen avhängiga en fungerande teknik, är förvisso viktiga. Men det som i slutändan blir avgörande för internationaliseringsformen är utvecklingen av en fungerande gemensam lärmiljö som bygger på en hållbar arbetsrelation. Den gemensamma miljön för engelskämnens kurs har mejslats fram under en längre process där lärarna fördjupat sin förståelse för varandras grepp på lärande, undervisning och bedömning men också på vetenskapsrådets kärna. Kalibreringen har delvis handlat om kvalitetssäkring kopplad till akademiska motiv för internationaliseringen. Delvis har kalibrering gällt utvecklingen av en pedagogisk samsyn och av en form av tredje rum där båda miljöerna möts: där lärarna samskapar och utbyter material, där man anpassar det egna bidraget för att på ett bättre sätt genomföra gemensamma mål och där man kan ta hänsyn till olikheter mellan utbildningsmiljöerna.

Guth och Rubin (2015) betonar inom ramen för globalt nätverkade lärmiljöer att kollaboration bör skiljas från samarbete, då den första innebär en högre grad av syntes och harmonisering av olika ståndpunkter, idéer och praxis, men också en större flexibilitet gentemot den egna och andras bidrag till det gemensamma målet. På fråga är kollegialiteten och kraven för en fungerande samverkan som är målinriktad utan att den gör avkall på vetenskaplighet eller undervisningens kvalitet.⁴⁹ Dessa är väsentliga delar av internationaliseringsformen och de aktualiseras både för initiativtagarnas genomförande av projektet och för projektets framtid vid byte av undervisande lärare. Ett sätt att minska risken för samarbetssvårigheter är just förståelsen av kollaborationens krav och inrättandet av en öppen, anpassningsbar och hållbar kommunikation kring sådana fundamentala aspekter som kursmål, kursutvecklingsstrategier, pedagogisk grundsyn och praktik, institutionella kulturer och kommunikationssätt.

Samundervisning är inte ett villkor för den kollaborativa internationaliseringsform Guth och Rubin (2015) talar om, men för internationaliseringsprojektet mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana bedömdes en samundervisande seminariepraktik vara angelägen. Det bör noteras att samundervisning kan vara både ett viktigt led i en fungerande internationell kollaboration och ett potentiellt problemområde. Forskning om samundervisning som pedagogisk praktik har betonat de professionella kompetensutvecklingsmöjligheterna denna kan medföra; bland annat i termer av att få ta del av en kollegas undervisande praktik, att bli mer kreativ i sin undervisning, att få återkoppling på den egna lärargärningen och att bli mer reflekterande i sitt förhållningsätt till denna, samt att få en möjlighet till utveckling genom kollegial samverkan (Lester & Evans, 2009, citerad i Bryant, Niewolny, Clark & Watson 2014, s. 86-87; Neumann, Browning, Clarke, Harrison, Ing, Kutas, Pitre, Serbanescu, Wall & Wilson, 2006).⁵⁰ Dessa professions- och kompetensutvecklande aspekter återkommer jag till i senare avsnitt. Svårigheter, å andra sidan, kan handla om tidsbrist, då kursen ska planeras, genomföras och utvärderas i nära samarbete, och om personligheter och relationen mellan de

⁴⁸ Det är symptomatiskt för den ojämlika resurstillgången afrikanska intellektuella diskuterar i internationaliserings-sammanhang att det är främst representanter från Högskolan Dalarna som rest till Gaborone, medan kollegans besök från University of Botswana till Falun vårterminen 2015 finansierats av Högskolan Dalarna och inom ramen för forskningsprojektet African Migrations: Transcultural Identities in the Making som initierats mellan engelskämnena i internationaliseringsformens kölvatten.

⁴⁹ Se också Sundqvist (2014) om förutsättningarna för en väl fungerande kollegial samundervisning.

⁵⁰ Ur ett studentperspektiv har studier visat att samundervisning måhända inte påverkar studenters resultat jämfört med kurser som undervisas av en lärare, men man har observerat markanta skillnader i dessa olika gruppers bekantskap med materialet (Carpenter, Crawford & Walden, 2007). Samtidigt har studier påpekat att samundervisning kan upplevas som negativ av studenter som blir osäkra på vilken av lärarna man ska kontakta och som kan uppleva extra press genom att de blir examinerade av två olika personer (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2008).

samundervisande lärarna (Lester & Evans, 2009, citerad i Bryant et al, 2014, s. 86; Neumann et al., 2006). De kan också handla om bristande administrativt stöd och bristande erkännande från ledningshåll om ekonomiska frågor, inte minst förhållandet mellan resurser och pedagogisk utveckling (Bryant et al, 2014, s. 94).⁵¹ Dessa studier har utgått ifrån samundervisande erfarenheter som bygger på att de kollaborerande kollegorna tillhör ett och samma lärosäte. För vederbörande projekt har samundervisning därtill kännetecknats av den interinstitutionella dimensionen: lärarna har inte haft en nära arbetsrelation före undervisningens början och de har arbetat vid lärosäten med olika akademiska traditioner, utbildningskulturer, vetenskapskulturer och utbildningssystem.⁵² Sådana förhållanden kan medföra sina problem exempelvis vad gäller hur man förhåller sig till och prioriterar olika delar av kursmaterialet och hur man arbetar tillsammans. Den aktuella kollaborationen har dessutom varit nätbaserad, och IKT-förhållandena har som ovan nämnts skiljt sig markant åt mellan institutionerna. Sådana omständigheter kan utgöra ytterligare utmaningar och kan komma att innebära att man inte fullt ut utnyttjar det lärandetillfälle samundervisning utgör för undervisande lärare. På vederbörande kurs har man exempelvis inte i förväg kunnat diskutera planeringen av respektive seminarium i förhållande till tidigare seminariediskussioner, strategier för att återkoppla till studenters veckovisa inlägg i kursportalen eller till respektive lärares perspektiv på seminarieinnehållet.

Som detta avsnitt antytt har internationaliseringsprojektet varit tidskrävande och har inneburit en längre och mer omfattande process än vad som är brukligt när man gemensamt arbetar fram eller undervisar en kurs med kollegor inom det egna ämnet, eller för den delen med kollegor från andra ämnen inom det egna lärosätet. En bidragande orsak till att projektet varit tidskrävande är att kommunikationen mellan institutionerna praktiskt försvårats på grund av den tekniska infrastrukturen i södra Afrika. I inledningsfasen i synnerhet var flertalet inbokade möten inte möjliga att genomföra via de olika videokonferensverktyg man provat på just på grund av nätverksproblematiken (samtal med Andersson, den 16 november 2014). Projektet har därefter främst varit resurskrävande då man haft ambitionen att samundervisa och då kalibreringsprocessen och det kollaborativa lärandet medfört merarbete. Även i termer av antalet studenter – och studentpeng – i förhållande till den tid som krävs för att kursen ska fungera har projektet varit resurskrävande. För att detta och liknande projekt ska kunna upprätthållas krävs, utöver en förankring i verksamheten på flera nivåer såväl inom varje lärosäte som mellan de involverade institutionerna och utöver goda inom- och interinstitutionella arbetsrelationer och kommunikation i samtliga instanser (Moore & Simon, 2015a), dels att projektet är genomtänkt lämpligen utifrån vetenskapligt underbyggda resonemang om internationalisering och nätbaserad kollaboration, dels att det för med sig viktiga mervärden för enskilda lärare, för studenterna och för institutionen. I kommande avsnitt resonerar jag kring mervärdena för enskilda lärare, för utbildningsmiljöer och för institutionen som sådan, först i termer av nätbaserad internationell kollaboration som interkulturalitetsfrämjande och sedan i termer av högskolepedagogiska frågor som kan komma att väckas genom internationaliseringsformens interkulturella professionella kompetensutvecklingsmöjligheter.

⁵¹ Det aktuella kollaborativa projektet hade såväl lednings- som administrativt stöd, inklusive tekniskt stöd, vilket också skrivits in i samarbetsavtalet mellan lärosätena som en förutsättning för samarbetet (*Memorandum of Understanding*). Detta har inneburit från Högskolan Dalarnas sida att ledningen finansierat kursen som en särskild satsning och att NGLC involverats för att säkerställa en fungerande nätbaserad miljö.

⁵² Se också Taylor, Evans & Abasi (2007) om hur skillnader i lärares pedagogiska utgångspunkter kan påverka lärargärningen.

4. Internationalisering och professionsutövningen I: Reflektioner om internationaliseringens interkulturalitetsmål

Avsnittet fokuserar lärarens uppdrag i internationaliseringsprocesser, med utgångspunkt i diskussioner om internationaliseringens sociala och kulturella motiv. Det tar avstamp i den uttalade viljan att internationalisering på hemmaplan ska syfta till att utveckla studenters interkulturella kompetenser (Knight, 2008). Betoningen på interkulturella kompetenser drivs av en tilltro till internationella aktiviteter och processers förtjänster för individen, samhället och arbetsmarknaden.⁵³ Tilltron är synlig också inom ramen för så kallade kollaborativa nätbaserade internationella kurser där (inter)kulturell litteracitet och förståelse framhålls som centrala mål (Moore & Simon, 2015b). Internationaliseringsformen anses förbereda studenter för globaliseringens komplexiteter genom att studenter från olika bakgrunder får gemensamt bearbeta problem med utgångspunkt i sina respektive erfarenheter och perspektiv och att de får ta del av kursinnehållet i förhållande till för dem främmande ståndpunkter (de Wit, Damhof, Oxenford, Schutte & Wolfensberger, 2015; Guth & Rubin, 2015). Vad som tas för givet i dessa diskussioner är att internationaliseringens huvudmål är interkulturell förståelse och kompetens. Den agendan är viktig att veta med sig och fundera på i förhållande till kursplanering och undervisning. Nedstående diskussion resonerar kring dels vad agendan kan komma att betyda för kursinnehållet och målformuleringen av liknande samarbeten, dels vad den kan innebära i den pedagogiska praktiken. Mot bakgrund av att man ofta betonar vikten av pedagogiska strategier som skapar perspektivmångfald och interkulturell medvetenhet, men inte konkretiserar dessa genom exempel (t ex Guth & Rubin, 2015; Wickström, 2011; Stier, 2007), har ett mål för avsnittet varit att just exemplifiera sådana strategier och deras innebörder.

4.1 Internationaliseringsagendan och lärarens uppdrag

Lärarens uppdrag i internationaliseringsprocesser och -aktiviteter definieras regelbundet i termer av att främja interkulturell förståelse och interkulturella kompetenser (Knight & Schoole, 2013; Tyberg, 2009; Haigh, 2008; Stier, 2006).⁵⁴ Dessa beskrivs både som integrationen av internationella, interkulturella eller globala perspektiv i kursinnehåll och kurslitteratur och om främjandet av interkulturell medvetenhet i undervisningen genom pedagogiska strategier. Ambitionen, som ofta bygger på edukationalistiska och idealistiska värderingar av den högre utbildningens internationalisering (jfr Stier, 2006), menar jag har bäring på lärarens professionella roll.

Att koppla internationaliseringsinitiativ med denna internationaliseringens inneboende agenda innebär bland annat att fundera över lärarens uppdrag i förhållande till vilka kunskaper och färdigheter studenter ska bibringas. I sammanhanget är det relevant att internationaliseringsinitiativ såsom det aktuella behöver vara väl förankrade inom lärosätet exempelvis på lednings-, administrations- och ämnesnivå för att man ska kunna få till stånd det stöd som krävs för att utveckla ett hållbart och fungerande samarbete (Jansen, 2015; Guth &

⁵³ Jfr I en tidig diskussion av internationalisering på hemmaplan fokuserar Nilsson (2000, s. 23) interkulturella kompetenser som yrkesrelaterade färdigheter kopplade till dels kognitiva mål (att öka studenters internationella kompetens genom kunskaper i främmande språk, forskningsområden och dylikt), dels mål rörande förhållningssätt (att öka studenters interkulturella kompetenser gällande förståelsen av andra kulturer, värderingar och perspektiv).

⁵⁴ Utifrån sociala och kulturella motiv för internationalisering betonas interkulturella kompetenser som ett led i hållbar utveckling, såsom den t ex definieras i FN:s resolution *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (2015).

Rubin, 2015). Detta medför att det finns olika aktörer kopplade till internationaliseringsinitiativ som vill få eventuella intressen tillgodosedda utifrån sina skilda perspektiv, värderingar och motiv (Moore & Simon, 2015a). Här är det angeläget att se över de egna ställningstagandena i förhållande till dem motiv och underliggande värderingar som identifieras av studenter, av institutionen, på policynivå, på arbetsmarknaden eller av andra aktörer. En förståelse av dessa gör det möjligt att ta genomtänkta beslut när det gäller kursens innehåll, planering och genomförande. En sådan förståelse innebär också en stärkt förmåga att driva igenom den sortens samarbete och aktivitet som är relevant för utbildningen.

I ett avseende handlar det om att skapa en målanpassad kurs. Men det handlar också om att förstå att internationaliseringsdiskurser liksom andra diskurser om den högre utbildningens syften och mål kan ha en styrande verkan. Upplever man att man behöver förhålla sig till idealistiska internationaliseringsresonemang – eller bredare utbildningsfilosofiska och utbildningspolitiska tankegångar – om den högre utbildningens syfte som demokratifrämjande genom interkulturell fostran kanske man i slutändan skapar en annan sorts kurs än vad man hade tänkt sig. Motiven för kollaborationen kan komma att styras om och likaså kursers innehåll, utformning och genomförande.

För ett ämne som engelskspråkig litteraturvetenskap är det möjligt att inte känna igen agendan som underliggande sociokulturella motiv för internationalisering som styrning eftersom det redan finns en pågående diskussion om vad litteraturvetenskapens roll är i samhället som påminner om internationaliseringsdiskursers argument om interkulturell medvetenhet och dess relation till ett hållbart demokratiskt och mångkulturellt samhälle. I såväl utbildningsfilosofiska som i litteraturdidaktiska resonemang kring den högre utbildningens demokratifostrande kapacitet – och särskilt i förhållande till Nussbaums (1997) argument om relationen mellan ”the narrative imagination” och världsmedborgarskap – har man framhävt skönlitteraturens förmåga att tillgängliggöra emotionella och intellektuella erfarenheter av andras liv som ett viktigt medel för att främja empati, tolerans och demokrati (von Wight, 2002; Liedman 2002; se även Philips & Gonzalez, 2004; Olaussen, 2003). Skönlitterär läsning särskilt inom ramen för litteraturvetenskapliga studier, menar man, ger tillfället till träning i att inta en annans position, att öppensinnat uppmärksamma kulturella (och andra!) egenheter utan att okritiskt och automatiskt värdera dem utifrån egna kulturella sammanhang. En litteraturvetenskaplig utbildning, särskilt inom ramen för akademiska språkämnen, påpekas det, bereder ett unikt tillfälle för träning i kritisk interkulturell kommunikation och förståelse (Gonçalves Matos, 2005; Guilherme, 2001; Byram, Nichols & Stevens, 2001).⁵⁵ Målet menar somliga är att förbereda studenter för en interkulturell och globaliserad värld, både ur arbetsmarknadssynpunkt och ur demokratifostransperspektiv, med fokus på kritiskt och empatiskt medborgarskap och på medborgarrättsliga och mänskliga rättigheter.⁵⁶

Det finns naturligtvis andra sätt att tolka litteraturvetenskapens värde och det finns också andra mål för en litteraturvetenskaplig utbildning. Huruvida man behöver fokusera på studenters interkulturella färdigheter genom litteraturstudiet kan man alltså ha synpunkter på. Likaså kan man fundera på huruvida litteraturstudier kan fungera som ett medel till vidsynthet och tolerans.⁵⁷ I sammanhanget kan det dessutom vara relevant att begrunda följande, kanske särskilt mot bakgrund av att interkulturalitet kommit att bli allt viktigare i diskussioner om den högre utbildningen, även utanför internationaliseringsdiskurser (Stier, 2007): den typ av kompetenser och medvetenhet som kan tillkomma en enstaka kurs inom t ex engelskspråkig

⁵⁵ För en diskussion av litteraturvetenskapens funktion och värdering inom akademiska språkämnen se Alvstad och Castro (2009) samt Kramsch och Kramsch (2000). Se även Platen (2009) om akademiska språkämnenas tendens att instrumentalisera litteraturstudier: att studera skönlitteratära verk som kulturella illustrationer och att fokusera kulturvetenskapens problemområden vid litteraturstudier.

⁵⁶ För en diskussion om den ökade medvetenheten om mänskliga rättighetsproblem runtom i världen och dess uttryck inom diskurser om den högre utbildningen se exempelvis Roth (2015) och Inkinen, Tegler Jerselius & Carlsson (2015).

⁵⁷ För svenska perspektiv på Nussbaums(1997) argument, se Sörman (2015) och Kristensson Ugglå (2012).

litteraturvetenskap behöver förstås och diskuteras i andra termer än dem som kan bibringas efter en längre utbildning exempelvis inom ett program i interkulturell kommunikation.⁵⁸ Samtidigt kan det vara angeläget att tänka över huruvida diskurser över den högre utbildningen inte tenderar att likställa en kurs som syftar till att främja akademiska metakompetenser med fostran i en etisk värdegrund.⁵⁹ Det finns med andra ord skäl att genomlysa diskurser som hävdar internationaliseringens inneboende värde och inverkan på människors liv.

Frågan jag vill lyfta genom exemplet handlar om effekten internationaliseringsdiskurser har på kollaborativa internationella projekt vad gäller deras innehåll och riktning. Huruvida tilltänkta samarbeten påverkas av att aktörer som vanligtvis inte skulle involveras i kursplanering engageras eller av att internationalisering medför en egen agenda med krav på lärarens uppdrag och huruvida det utgör problem finns det olika uppfattningar om – som sig bör. Min poäng är att besluten bör grundas på medventa ställningstaganden därför att de på grundläggande sätt kan komma att påverka det uppdrag läraren har att genomföra. Interkulturalitet är en ofrånkomlig aspekt av internationaliseringsformen och lär rimligtvis vara ett av de drivande motiven bakom ett internationellt nätbaserat samarbete. Om denna exempelvis ska formaliseras som ett lärandemål för en kurs däremot kräver eftertanke, inte endast i form av svårigheter kring examinerbarhet utan även i form av substantiella pedagogiska strategier som kan bära upp lärandemålet (se vidare de Wit et al, 2015). Här handlar det inte bara om att fundera kring hur man mäter studenters interkulturella medvetenhet, huruvida man bör skilja mellan medvetenhet som studenten bibringas genom kursen och den som hon har med sig sedan tidigare, samt hur man skulle säkerställa vilken det rör sig om. Det handlar också om hur man avgränsar interkulturella förhållningssätt (eller kompetenser) och hur studenter kan bibringas dessa konkret inom ramen för kursen. Om interkulturalitet inte ska förpassas till ett marknadsföringsgrepp eller ett tilläggsbegrepp krävs det ett substantiellt arbete genom kursdesign och pedagogisk praktik för att främja dem förhållningssätt och färdigheter man inbegriper inom begreppet (de Wit et al, 2015; Wickström, 2011; Harrison & Peacock, 2010; Stier, 2007).

Vad gäller lärarens uppdrag vid internationalisering på hemmaplan innefattas således i ett första skede informerade bedömningar om internationaliseringsdiskursers mål och agenda i förhållande till egna motiv och mål med den valda internationaliseringsformen. Nedan exemplifieras pedagogiska strategier som syftar till att skapa interkulturell medvetenhet från den aktuella magisterkursen och som kan vara relevanta för den som vill utveckla internationella och perspektivmångfaldiga inslag i sin undervisning.

4.2 Interkulturell medvetenhet i praktiken: exempel och svårigheter

För den aktuella magisterkursen har interkulturella kompetenser inte formulerats som ett explicit lärandemål i kursplanen.⁶⁰ Däremot har interkulturalitet och perspektivmångfald identifierats som viktiga mervärden för samarbetet, inte minst ur ett studentperspektiv. Ambitionen att skapa interkulturella möten av substans har – jämte högskolepedagogiska motiv kopplade till studenters skrivande och interaktion – legat bakom kursens utformning. De

⁵⁸ Om problematiken i förhållande till den högre utbildningens flexibilitet i form av möjligheten att studera enstaka kurser och vad detta innebär i termer av lärande definierat som resultatet av ihållande engagemang och arbete över tid, se Naidoo (2005).

⁵⁹ I en diskussion som skiljer mellan akademiska metakompetenser och etisk värdegrund, ifrågasätter Rider (2013) vad man kan sägas lära sig genom värdegrundsrelaterade program. Hon menar att högre utbildning handlar om att lära sig tänka på vetenskapliga sätt; att betrakta, formulera, hantera och granska problem med hjälp av vetenskapliga metoder. En korpus av teorier, menar hon, som systematiserar och ger verktyg och en vokabulär för analys kan inte betraktas per automatik som värdegrundsfostrande.

⁶⁰ Jfr exemplen i Moore och Simon (2015a) där interkulturella kompetenser formulerats som kursmål i nätbaserade internationella samarbeten.

asynkrona förseminariediskussionerna på kursportalen har syftat till att låta studenter samtala kring kurslitteraturen och kring dem problem som där uppmärksammats utifrån sina respektive perspektiv. Likaså har studenterna på seminarierna interagerat i realtid och ventilerat frågor och synpunkter i förhållande till sina respektive kulturella och andra utgångspunkter. I studenternas diskussioner har olikheter i perspektiv också tydligt framträtt: studenter med en bakgrund i södra Afrika har genom personlig erfarenhet och skolning exempelvis en annan förståelse av kolonialismens konsekvenser för den socioekonomiska och politiska utvecklingen i regionen och för utformningen av kulturella identiteter i densamma. De har också en annan repertoar vad gäller afrikansk, västerländsk och annan skönlitteratur än Högskolan Dalarnas studentpopulation som tenderar att ha sin bakgrund och skolning i europeiska länder. Ur lärarsynpunkt har man kunnat ana hur studenters sätt att närma sig olika frågor påverkas av deras bakgrunder, men även att studenters skilda perspektiv sammanställda vid sidan av varandra kan utgöra lärandetillfällen, särskilt när studenter kommenterar inläggen med syfte att problematisera varandras föreställningar, tolkningar och idéer. Möjligheterna till detta har framhållits som särskilt positiva dimensioner av kursen i studentkommentarer och i samtliga genomförda studentutvärderingar.

Som ofta påpekats är internationalisering och perspektivmångfald inget som sker per automatik i och med att man har en mångfaldig studentgrupp eller genom att man ber studenter med skilda kulturella bakgrunder samarbeta på uppgifter (de Wit et al, 2015; Rubin & Guth, 2015; Wickström, 2011; Harrison & Peacock, 2010; Stier, 2007).⁶¹ För att illustrera vikten av lärarens intervention i främjandet av interkulturell medvetenhet vill jag anföra följande exempel från en seminariediskussion på kursen. Vid ett tillfälle behandlades nigerianske författaren Chinua Achebes kritik mot den västerländska litteraturhistorieskrivningen, en kritik han formulerade i en föreläsning han höll vid University of Massachusetts i USA år 1975. I sitt tal fokuserade Achebe författaren Joseph Conrads skildring av kolonialismen i Afrika (och särskilt Belgiska Congo) i novellen *Heart of Darkness* publicerad 1899. Vid tidpunkten för Achebes tal hade Conrads novell sedan länge tillskrivits en status som modernistisk klassiker och undervisats som sådan i den anglosaxiska kultursfärens ungdomsskola och högskola. Achebes polemiska skrift påpekade att novellen i själva verket är rasistisk i sin framställning av svarta afrikaner och Achebe kritiserade såväl västerländsk kanonbildning som dem underliggande värderingar och föreställningar han menade att vita människor har om Afrika och upprätthåller genom att oproblematiserat hylla ett skönlitterärt verk som tecknar en avhumaniserande och exotiserande bild av svarta afrikaner. Mitt sätt att undervisa texten inbegrep explicita kopplingar mellan Achebes position och litteraturvetenskapens problematiker och angreppssätt. Achebes tes är nämligen på många sätt typisk för sin tid, inte minst hans framhållande av en politiserad litteraturkritik i motsats till estetiska förståelser av skönlitteratur. Jag uppmärksammade bl.a. det ökade intresset inom akademien för maktkritiska perspektiv, identitetspolitik och skönlitterära kanonbildningar under 1960- och 1970-talen, i förhållande till medborgarrättsliga rörelser under samma period och framförallt i förhållande till skiftande vetenskapskulturer och formuleringen av nya litteraturvetenskapliga frågor med utgångspunkt i politiserade (i vederbörande fall postkoloniala) litteraturstudier vilka idag tas som en given del av vetenskapsområdet. Jag tog med andra ord avstamp i det geografiska och kulturella sammanhanget för Achebes tal (vilket hölls vid ett amerikanskt universitet) och betraktade talet som ett tillfälle att utveckla studenternas förståelse för centrala problematiker inom litteraturvetenskapen och deras upprinnelse. Dessutom inbjöd jag studenterna att fundera på Achebes kritik i relation till andra

⁶¹ Jfr Harrison (2015) citerar studier – Pettigrew & Tropp (2006) och Denson & Zhang (2010) – vilka visar på att grupparbete leder till positiv interaktion mellan olika grupper, något som bekräftar tesen i Allports (1954) *The Nature of Prejudice*. Harrison och Peacock (2010), å andra sidan, är kritiska över huruvida internationalisering på hemmaplan är effektiv utifrån en egen studie som visar på att interkulturella kompetenser och perspektiv inte tillkommer genom kulturmöten. För Rubin och Guth (2015) krävs att studenter överlägger meningsskapande gemensamt över kulturella gränser för att förståelse ska bibringas som leder till förändrade förhållningssätt.

författares sätt att problematisera skildringen av Afrika och afrikaner och därmed försökte uppmuntra studenter att fundera över internationella intellektuella och literära kopplingar.

Till dessa diskussioner introducerade min kollega ett helt annat perspektiv. Även om hon också definierade Achebes tes som typisk för tid, kopplade hon talet snarare till Achebes bakgrund i det koloniala Nigeria. Hon inbjöd studenterna att förstå Achebes kritik i förhållande till den koloniala skolning Achebe fått, där den brittiska läroplanen följdes och brittiska perspektiv på (och argument för) kolonialismen pådyvlades eleverna med allt vad det kan innebära för svarta afrikaners självbild. Achebe upplevde själv kolonialismen och den erfarenheten formade honom: Achebe var arg, förklarade hon, och det märks i hans tal. Därmed öppnade kollegan inte endast för en förståelse av svarta afrikaners erfarenheter av kolonialism, utan hon satte även förståelsen av detta i det första rummet. Hennes strategi fungerade som ett sätt att öka medvetenheten om kulturella perspektiv som kan vara svåra att förstå för en utomstående. Det är också en form av anknytningspedagogik, där det ges utrymme både till att förstå det känslomässigt svåra som är en del av kolonialismens historia och till att erkänna känslor som en viktig del för förståelsen av mänsklig erfarenhet, konstutövning, intellektuell produktion och politisk aktivitet. I det avseendet påminner kollegans pedagogiska praktik om teorier kring medvetandehöjande och kring emotionellt och relationellt lärande, vilka varit viktiga för feministisk pedagogik (Bondestam, 2005).

Jag nämner detta exempel då det tydliggör att olika pedagogiska utgångspunkter och strategier kan resultera i vitt skilda inriktningar för samtalen och bibringa studenter olika typer av kunskap och förståelse. Medan mitt pedagogiska angreppssätt inriktade sig på ett metaperspektiv på Achebes polemik utifrån ett vetenskapsförståelseperspektiv, fokuserade min kollegas strategi Achebes bakgrund i interkulturella termer: genom att inrikta sig på erfarenheter och affekt inbjöd hon till interkulturell medvetenhet. Min poäng med exemplet är inte att en strategi är bättre än en annan. Den är snarare följande: det var genom kollegans pedagogiska strategi – och inte genom kursens tematik, kurslitteratur eller studentsammansättning – som denna interkulturalitetsdimension blev en påtaglig del av seminariets diskussion.

Förståelsen av interkulturell medvetenhet i sammanhanget utgår ifrån Stiers (2006) teoretisering av interkulturell kommunikation och kompetens ur ett internationaliseringsperspektiv. Stier menar att interkulturell kommunikation bör förstås inte som kulturmöten utan som en komplex process. I idealfallet bibringar internationalisering av högre utbildning studenter tre sorters interkulturella kompetenser:⁶²

- innehållsliga förmågor som rör det han kallar *veta att*-aspekter av den egna och den andra kulturen (såsom värderingar, normer, traditioner, tabun, symboler, beteendemönster, vanor)
- processuella kompetenser vilka handlar om att *veta hur* och innebär kognitiva och emotionella färdigheter (såsom förmågan att placera sig i en annans position; att kunna växla mellan och agera enligt roller ”inifrån” och ”utanför” kulturen; att öppensinnat uppmärksamma kulturella egenheter utan att automatiskt och okritisk värdera dem, men också att förstå varför känslor uppstår och deras implikationer, att hantera varierade känslor – xenofobi, obehag, frustration, ilska, etnocentrism – som utlöses av okända kulturella sammanhang och att hindra dem från att automatiskt avgöra ens eget handlande eller tolkningar av andras handlande. Hit hör också interaktiva förmågor såsom att upptäcka och tolka varierade subtila eller icke-verbala signaler och emotionella responser, samt att bemästra språket och kulturella koder kring samtal)

⁶² Det är värt att notera att Stier (2006) är intresserad av interkulturell kommunikation som en akademisk disciplin och ett forskningsobjekt inom discipliner såsom sociologi, media och kommunikationsvetenskap, utbildningsvetenskap och psykologi och att han ifrågasätter ifall högre utbildning verkligen kan bibringa studenter samtliga interkulturella kompetenser.

- metakompetenser, att *veta varför* och eller att veta varför man vet varför eller inte vet varför, dvs. kritiska förmågor att analysera interkulturella möten, processer och diskurser, men också jämförbarhet i förhållande till kulturella kunskapers kontextuella natur. (s. 6-8)

Utifrån denna definition ser jag min kollegas pedagogiska praktik som kvalitativt annorlunda än min egen vad gäller interkulturellt medvetandegörande.

Kollegans pedagogiska praktik i ovanstående exempel och i andra sammanhang åskådliggör konkreta tillvägagångssätt för hur perspektivmångfald och interkulturell medvetenhet kan stimuleras i klassrummet, samtidigt som den illustrerar svårigheter kring interkulturalitetsambitionen. I seminarierna har hon vid flera tillfällen frågat efter studenters erfarenheter, bland annat av kulturella stereotyper om Afrika. På så vis har hon kopplat kursinnehållet till personlig erfarenhet och till föreställningar och kunskaper studenterna haft med sig vid mötet med kurslitteraturen. Anknypningsstrategin skrivs ofta fram som viktig för att göra utbildning relevant och på så vis gynna studenters lärande av kursinnehållet (Sundgren, 2008). Det är också en strategi som tar tillvara på studenters olika perspektiv, som ger en form av inblick i deras disparata kulturella bakgrunder och som kan skapa en form av internationella och interkulturella nedslag.⁶³ Kollegan använde sig också av den angränsande strategin synlig i exemplet ovan: att uppmärksamma känslor kopplade till överträdelser och brott mot mänskliga rättigheter och till mänskligt lidande i diskussioner om historiska och politiska sammanhang och i diskussioner kring förståelsen av kurslitteraturen. Det gjordes regelbundet när hon gav återkoppling till studentkommentarer om exempelvis afrikanska författares och intellektuellas teoretisering av afrikanska identiteter, dessas kritik av kolonialismen och problematisering av rasistiska skildringar av Afrika. Att kollegan dessutom har egen erfarenhet av kolonialförhållanden och av självständighetsprocessen och att hon hänvisar till sina egna och sina Afrikabaserade studenters erfarenheter och kulturella kunskaper har således bidragit till kursens interkulturella element.

Det är såklart inte alltid möjligt eller relevant att ha ett kulturellt inifrånperspektiv, men på vederbörande kurs blev kollegans strategier en viktig del av seminariediskussionernas interkulturella medvetandegörande. För medverkande från Högskolan Dalarna har de öppnat för att de sociopolitiska problem, estetiska traditioner och etiska frågeställningar som tas upp i kurslitteraturen blir mer påtagliga: man har fått ta del av ett inifrånperspektiv. Enligt Stiers (2006) beskrivning gav de erfarenhetsgrundade elementen i undervisningen möjlighet att utveckla innehållsliga förmågor (*veta att* kunskaper) och metakompetenser (*veta varför* kunskaper). Den pedagogiska praktiken kompletterade kursens teoretiska och på andra sätt vetenskapligt underbyggda kunskaper. För medverkande från University of Botswana är min bedömning att strategierna varit värdefulla främst av andra skäl. Erkännande av den personliga erfarenhetens värde kopplas till att det bekanta har förfrämligats och det ger tillfälle för självreflektion.

Att kollegan uppmärksammade affekt i relation till sina egna erfarenheter av kolonialismen är naturligtvis inte okomplicerat och det är viktigt att kritiskt fundera på vad som händer i klassrummet när personliga erfarenheter tas upp, inte minst när dessa framförs av läraren. En viktig fråga rör tolkningsföreträdet och möjligheten för andra deltagare att presentera alternativa perspektiv på frågor och problem som diskuteras under seminariet. Problematiken handlar om erfarenheternas och utsagornas sanningsanspråk och hur de hänger ihop med det vetenskapliga förhållningssättet. Den tangerar både den högre utbildningens etiska dimensioner och dess vetenskapliga dimensioner i termer av kritiskt och fritt tänkande.

Diskussionen ovan väcker även andra frågor. Jag har konstaterat att lärarens uppgift avseende interkulturalitet kan förstås som att skapa tillfällen för interkulturell reflektion

⁶³ Se också Guth och Rubin (2015) om den roll inblicken i andras erfarenheter över geografiskt och kulturellt avstånd har för lärande och för kulturell medvetenhet.

exempelvis genom medvetenhet av olikheter och likheter, eller genom anknytning och egenanalys. Det är viktigt att poängtera att det behövs en reperoar av pedagogiska strategier för att skapa sådana tillfällen och dessa behöver utvecklas mot bakgrund av en rad grundläggande spörsmål. Till ovan nämnda etiska och vetenskapliga fråga vill jag tillägga följande. I vilken mån är det önskvärt att uppmärksamma studenternas kulturellt betingade (till skillnad från andra) perspektiv i syfte att använda kursen som ett forum för interkulturell kommunikation och förståelse? På vilka sätt kan man uppmärksamma dessa utan att enskilda studenter, eller för den delen lärare, får representera en nationell erfarenhet eller en kulturell syn? Hur tar man tillvara på perspektivmångfald så att stereotyper och översimplifieringar inte reproduceras? Är det önskvärt att be studenter att undersöka och föra vetenskapligt underbyggda resonemang kring sina egna och andras erfarenheter?⁶⁴ Vad skulle det innebära ur lärandesynpunkt att göra eller att inte göra det? På vilka sätt kan de olika perspektiven som förekommer omvandlas till ökade insikter eller förändrad konceptuell förståelse?⁶⁵

4.3 Interkulturalitet som mål för den högre utbildningen: ett lärar- och institutionsperspektiv

Med utgångspunkt i internationaliseringsdiskursers betoning på interkulturell medvetenhet som ett mål för internationaliseringsaktiviteter och -processer har jag i avsnittet velat uppmärksamma det jag ser om en viktig aspekt av samarbetsformen ur ett överförbarhetsperspektiv: nämligen vikten av informerade och genomtänkta ställningstaganden till frågor kring interkulturalitet och vad de innebär för den pedagogiska praktiken. Att internationaliseringsdiskurser, policy och beslutsfattande rutiner kan komma att styra ett internationaliseringsinitiativs inriktning gör det angeläget för enskilda lärare och för institutionen som sådan att reflektera över motiven för ett internationellt nätbaserat utbildningssamarbete. I ett kursplaneringsstadium är det därför viktigt att lärare tar överlagda beslut om interkulturalitetens relativa centralitet, då besluten påverkar lärarens uppgift vid kursens genomförande. Därtill har jag utifrån erfarenheter från samarbetet diskuterat premisserna för internationaliseringens interkulturalitetsfrämjande. Jag har uppmärksammat det som återkommande betonas i diskussioner om internationalisering: att interkulturella kompetenser av olika slag, inklusive interkulturell medvetenhet, inte tillkommer per automatik genom kursers tematik, kurslitteratur eller lärar- och studentrekrytering. Snarare krävs genomtänkta och målinriktade pedagogiska strategier för att få till stånd interkulturell medvetenhet och interkulturell reflektion. Olika former av anknytningsstrategier som använts på den aktuella magisterkursen kan fungera som ett sätt att skapa interkulturella nedslag. I relation till kurslitteraturen kan dessa leda till innehållsliga förmågor (*veta att*), processuella förmågor (*veta hur*) och metakompetenser (*veta varför*) (Stier, 2006), men de kräver att man är beredd att hantera en rad potentiellt svåra pedagogiska situationer.

På den aktuella magisterkursen har kollaborationen och de erfarenhetsanknyttande pedagogiska strategierna min kollega tillämpat inneburit ett kulturellt inifrånperspektiv för Högskolan Dalarnas studenter. I den mån det är möjligt och önskvärt att få till stånd ett sådant perspektiv i andra internationaliseringsprojekt eller utbildningssammanhang är det viktigt att fundera på hur man som lärare kan hantera diskussioner så att resultatet av perspektivmångfald och interkulturella möten verkligen leder till interkulturell förståelse, medvetenhet och förmågor och att det finns ett positivt och korsbefruktande förhållande mellan å ena sidan dessa å andra sidan studenternas vetenskapliga förmågor och förhållningsätt. Exempelvis är det angeläget utifrån den högre utbildningens syften om kritiskt tänkande och internationaliseringens syften

⁶⁴ Jfr de Wit et al (2015) och Hartwiger och Moore (2015) exemplifierar metoder som använts på liknande samarbetskurser, men med en tematik om globalisering respektive mänskliga rättigheter.

⁶⁵ Jfr Moore och Simon (2015b) diskuterar riskerna i detta avseende med så-kallade globalt nätverkade kurser.

om interkulturell förståelse att fundera över hur kursers interkulturella processer kan hanteras så att de inte leder till att stereotyper oreflekterat ersätter varandra, t ex när en negativ stereotyp helt enkelt omvandlas till en positiv sådan. Utifrån samma perspektiv är det likaledes viktigt att hantera diskussioner så att anknytning inte endast leder till identifikation som premierar att studenter visar empati och indignation inför exempelvis mänskligt lidande och brott mot rättigheter, utan att den leder till ett långvarigt förhållningssätt gentemot andra kulturer och gentemot exempelvis historieskrivningen. I relation till en kollaborativ nätbaserad internationell kurs inom mänskliga rättigheter skriver Hartwiger och Moore (2015) om komplexiteten i att utveckla en självreflexiv pedagogisk praktik för att hantera både möjligheten att skapa engagemang om mänskliga rättigheter och de potentiellt problematiska resultaten av en underteoretiserad läspraxis. Problematiken de beskriver är högaktuell även för andra kurser som på olika sätt aspirerar till att involvera studenters – och lärares – erfarenheter för att skapa interkulturella möten och processer eller som drivs av en vilja att uppmärksamma etiskt och känslomässigt svåra frågor som involverar interkulturell förståelse. Deras diskussion inringar den viktiga frågan om kursens mål: det är trots allt inte interkulturella möten i sig som är intressanta ur en lärandesynpunkt, utan vad de medför förslagsvis i form av kunskaper, konceptuell förståelse och kritisk förmåga. Att formulera detta som målet innebär en skarpare fokus på vad interkulturalitet substantiellt betyder i en undervisningssituation inom ramen för högre utbildning.

En viktig insikt att ta med sig för lärare och för institutionen från internationaliseringsprojektet mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana är således att upprätthållandet av denna och av liknande projekt kräver genomtänkta mål och nogsamttänkta pedagogiska strategier. Mot bakgrund av att internationalisering på hemmaplan i sina förekommande former identifierats som särskilt relevant för studenter – och lärare! – som inte är geografiskt mobila i utbildningssyften är det angeläget att beakta förutsättningarna för interkulturellt lärande och interkulturell reflektion.

5. Internationalisering och professionsutövningen II: Reflektioner om samundervisningens pedagogiska mervärde

I detta avsnitt presenteras reflektioner om det pedagogiska mervärdet av den aktuella internationaliseringsformen. Ett antal professionsrelaterade frågor som samarbetet väckt diskuteras; frågor som rör den pedagogiska vardagen och som synliggörs genom samundervisning och sambedömning. Min ambition är inte att beskriva hur erfarenheten förändrat min egen pedagogiska praktik, att jämföra deltagande lärares villkor och praxis eller att ge tips på hur man kan förbättra sin lärargärning. Istället vill jag genom exempel uppmärksamma vad internationaliseringsformen kan innebära i termer av lärarens interkulturella professionella kompetensutveckling.

I skrifter om kollaborativt nätbaserat internationellt lärande har man framhållit interkulturella kompetenser som ett pedagogisk mervärde inte endast för studenter, utan även för medverkande lärare och institutioner (Moore & Simon, 2015a). Genom att samarbeta med andra för att utforma, genomföra och bedöma resultatet av en gemensam kurs, eller gemensamma moment, får man ta del av andra utbildningskulturer och pedagogisk praxis och man tränas i ett självreflexivt och flexibelt förhållningssätt (Rubin & Guth, 2015). Man har möjlighet att reflektera över egna antaganden och värderingar och att se sin undervisningspraktik och lärargärning på nytt. I denna anda diskuterar jag internationaliseringserfarenheten som ett tillfälle för egenanalys. Nedan anför jag enstaka exempel från den pedagogiska vardagen på kursen som manar till eftertanke. Exempelen utgör utgångspunkten för en rad högskolepedagogiska frågor som aktualiseras i och med vederbörande internationaliseringsformens beskaffenheter. Då dessa överskrider ämnesspecifika förhållanden är min förhoppning att avsnittet kan fungera som diskussionsunderlag och som inspiration för kollegor i den högre utbildningens kärnverksamhet.

5.1 Utbildningskulturer möts

Ur ett lärarperspektiv är internationaliseringsformens sammanförande av två skilda utbildningskulturer lärorikt i flera avseenden. Internationaliseringsformen inbjuder till – och i somliga avseenden kräver – egenanalys och reflektion om olika utbildningsmiljöers premisser. I viss mån handlar dessa om ämnesidentiteters utformning, villkoren för utbildningen inom vetenskapsområdet, värderingen av vetenskapliga problemformuleringar och metodologiska ansatser (se också Guth & Rubin, 2015). Internationella erfarenheten påminner om att det finns andra sätt att närma sig ämnet, andra frågor att ställa än dem som formuleras lokalt i förhållande till ämnestraditionens nationella utformning. Mervärdet rör också insikter om akademiska miljöers värdegrund, antaganden om vetenskapsområdets kunskapssyn och hur de präglar utbildningens innehåll och utformning, samt föreställningar om hur studenter lär sig och om lärarens roll. Detta blir särskilt tydligt om man medverkar i samarbetsprocessen från dess begynnelse.

För mig som inte haft en arbetsrelation med kollegan från Botswana i planeringstadiet och som involverades i projektet efter att formen för magisterkursen etablerats var det genom samundervisningen och pedagogiska samtal som den primära inblicken i en annan utbildningskultur var möjlig. Det är också dessas värde som fokuseras nedan. Det är sällan man har chansen att auskultera en kollega över en hel kurs, mycket mindre att planera, samundervisa och sambedöma en hel kurs. Att få den möjligheten är ett privilegium och den är närande för den professionella utvecklingen. Innan jag närmare går in på det pedagogiska mervärdet av

kollaborationen vill jag först tydliggöra vad som här menas med samundervisning som pedagogisk praktik.

5.2 Om samundervisning som pedagogisk praktik

Begreppet samundervisning, från det engelska co-teaching, används för att beskriva undervisande samarbete mellan lärare med olika pedagogisk kompetens (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Samundervisning har länge varit ett specialpedagogiskt projekt som syftat till en inkluderande arbetsform där allmänpedagog och specialpedagog jobbar tillsammans i klassrummet och delar ansvaret för att undervisa eleverna (Sundqvist, 2014). Emellertid har begreppet – och likaså de närliggande och med samundervisning ofta utbytbara, om något klumpiga, begreppen teamundervisning (team teaching) och kollaborativ undervisning (collaborative teaching) – börjat få ett fäste även inom högre utbildning som en kompetensutvecklande och kvalitetsstärkande strategi (Bryant et al, 2014). Vad gäller olika former av samundervisande praktik diskuterar Villa et al. (2013) fyra alternativ: parallell samundervisning, assisterande samundervisning, komplementär samundervisning och teamundervisning. Parallell samundervisning, där lärarna delar upp gruppen och undervisar var sin grupp parallellt, har inte varit aktuell på magisterkursen, inte minst mot bakgrund av de små studentgrupper som kursen genererat. Däremot kan de övriga kategorierna på olika sätt sägas känneteckna klassrumspraktiken på den nätbaserade kursen.

I assisterande samundervisning tar en lärare den ledande rollen och det huvudsakliga ansvaret under lektionen och den andra tar en assisterande roll. Då lärarna formellt ansvarade för att leda vartannat seminarium kan denna samundervisningsform betraktas som i viss mån kännetecknande för klassrumspraktiken på vederbörande kurs. Att en lärare hade en ledande roll innebar att den andra under somliga delar av diskussionen kunde delta genom observation: lyssna in på den pågående diskussionen och observera vad som händer i klassrummet, samt ta del av kollegans sätt att hantera olika moment och frågor. Denna auskultationsliknande praktik var dock begränsad då båda lärarna hade som princip att ta en aktiv roll i seminarierna. De inlyssnande tillfällena följdes i regel av att vederbörande lärare kompletterade det som kollegan och studenterna talat om. Därmed närmade sig samundervisningsformen snarare komplementär samundervisning som just handlar om att lärare kompletterar varandra genom att förstärka, förbättra eller klargöra det kollegan redan sagt (Villa et al, 2013). Genom att lyssna in på en diskussion mellan kollegan och studenterna har den andra läraren exempelvis kunnat intervensera med ett metaperspektiv på samspelet och reda ut antaganden och utgångspunkter till de olika synpunkter och tolkningar som lagts fram. Framför allt har den komplementära samundervisningen gjort sig tillkänna i det att lärarna ofta utgått från olika perspektiv i hur de hanterat materialet: exempelvis har den ena tenderat att fokusera det historiska och kulturella sammanhanget för vederbörande litterära verk, medan den andra har fokuserat vetenskapsförståelse. De bäst fungerande seminarierna har kännetecknats av den kontinuerliga växelverkan som är typisk för teamundervisning. På så vis har studenterna kunnat ta del av de båda lärarnas perspektiv på och reaktioner till materialet, och likaså till frågor och synpunkter som framförs under en diskussion, något som skrivits fram som en av fördelarna med samundervisning (Harris & Harvey, 2000, s. 28).

Forskning om samundervisning betonar att den pedagogiska praktiken förutsätter diskussion och planering av olika samundervisande former i förväg för upprättandet av ett samförstånd, för en tydlig rollfördelning under lektionen och för lärarnas kompetensutveckling genom samtal om värderingar, pedagogiska strategier och deras effektivitet (Bryant et al, 2014; Ferguson & Wilson, 2011; Harris & Harvey, 2000). Då den aktuella kollaborationen mellan Högskolan Dalarna och University of Botswana kantades av differentierad datoråtkomst, nätverksåtkomst och datorkompetenser, uteblev ofta kollegiala pedagogiska samtal om

planering och utvärdering av enskilda seminarier, vilket också innebär att formens fulla potential inte utnyttjats. Samundervisningsformen har vuxit fram organiskt; lärarna har testat olika former av samundervisning under seminarierna och utvecklat en samförståelse och växelverkan som bygger på tillit, respekt och flexibilitet.⁶⁶ Detta har varit av yttersta vikt för kollaborationen. Att det skulle fungera väl är ingen självklarhet: till skillnad från forskning vilken uppmärksammat samundervisning har vederbörande projekt inte handlat om samundervisning mellan nära samarbetande kollegor inom samma institution. Kollegorna har varit geografiskt avlägsna varandra och präglade av sina respektive institutioner och professionaliteter, samtidigt som det inte funnits en arbetsrelation mellan kollegorna innan kursen.

Samundervisningen har också varit den enskilt viktigaste faktorn för den interkulturella professionella kompetensutvecklingen. Klassrumspraktiken har haft en fortbildande effekt, då den gjort det möjligt att ta del av en annan lärares metoder och se hur en kollega reagerar på olika situationer och debatter i klassrummet, men den har också utgjort ett tillfälle att utveckla ny förståelse för institutionsbetingade skillnader och att inta ett reflekterande förhållningssätt till den egna klassrumspraktiken. Nedan följer en rad reflektioner om internationaliseringsformens pedagogiska mervärde utifrån exempel från den pedagogiska vardagen på kursen.

5.3 Vad kännetecknar seminariets form och funktion? Frågor med utgångspunkt i samundervisning

Mitt första exempel rör den praktiska tillämpningen av lärarskapet och föreställningar om seminariet och om lärarens roll i förhållande till undervisningsformen. Under kursens gång fick jag tillfälle att begrunda den föreläsande roll min kollega intog på seminarierna. Kollegan föreläste inte som inledning till seminarierna; istället presenterade hon spontant genom miniföreläsning vid flera tillfällen per seminarium förklaringar till exempelvis historiska utvecklingar i olika delar av Afrika, teoretiska begrepp och antaganden, samt konstnärlig skönlitterär praxis. Hon lät diskussionens inriktning och takt avgöra presentationernas innehåll. Under seminarierna använde hon formen för att förmedla till en studentgrupp med varierade kunskaper om Afrikas politiska och kulturella historia nödvändig bakgrund för att främja förståelsen för de etiska, politiska, sociala, intellektuella och litteraturvetenskapliga problem som diskuterats i förhållande till kursens stoff. På så vis fullföljde hon det formella lärandets uppgift att förse studenter med en systematisk genväg till kunskaper (Säljö, 2004) och tillhandahöll förtjänstfulla förklaringar som utgjorde ramen för diskussioner och tolkningar. Mot bakgrund av den aktuella studentgruppen var hennes inlägg, enligt min bedömning, oerhört viktiga för att skapa förståelse och föra resonemanget framåt.

Även om praktiken kan te sig odramatisk – många gör säkerligen på liknande sätt – är den pedagogiska strategin intressant i förhållande till förhärskande högskolepedagogiska perspektiv i Sverige såväl på lärarens roll i ett seminarium som på lärarens roll i nätbaserade lärandeformer. I båda sammanhang framhävs regelmässigt lärarrollen som modererande eller medierande (t ex i Keller & Lindh, 2011; Baran, Correia & Thompson, 2011; Gustafsson, Fransson, Morberg & Nordqvist, 2010),⁶⁷ samtidigt som lärarens kunskapsförmedlande roll misstänkliggörs som pedagogisk strategi (t ex i Jons, 2015b).⁶⁸ Här har inte minst socialkonstruktivistiska teoriers

⁶⁶ Jfr Teamundervisning ”kräver att lärarna har stor tillit till varandra samtidigt som den kräver mer samplanering ... vana samundervisare klarar av att teamundervisa utan att på förhand diskutera alla moment. De vågar improvisera och glider in i varandras arbete på ett naturligt sätt” (Sundqvist, 2014, s. 147).

⁶⁷ För en kritik av detta se Fransson (2012). För internationell kritik av terapeutiska och medierande definitioner av lärarrollen, se Biesta (2013), Hayes (2005) och Naidoo (2005).

⁶⁸ I en överläggning av seminariets historia och etablering i svensk högre utbildning förklarar Öberg (2015) att seminariets institutionalisering blev central i skapandet av en praktikgemenskap (se också Säljö, 2005). Vidare menar Öberg (2015) att föreläsningen misstänkliggjorts i en tid då dialog betecknas som den förnämsta

inflytande varit viktigt. Dessa bygger på lärandets psykologi (med rötter i Deweys och Vygotskys teorier) som understryker att kunskap är socialt konstruerad och att förståelse utvecklas genom interaktion (Dron, 2014) och har legat till grund för den starka betoningen inom studentcentrerade lärandeteorier på studenters aktivering och interaktion – såväl inom traditionell seminarieundervisning som inom nätbaserad distansundervisning.⁶⁹ En förhärskande syn är att läraren bör leda seminariet på ett sätt som låter samtliga studenter komma till tals: för att dessa ska ”ta ansvar för sitt eget lärande” och på sikt aktivt delta i kunskapsproduktionen (Jons, 2015b, s 240; se också Wickström, 2011; Vinther, 2010). Samtidigt kan en historisk och interkulturell belysning av seminarieformen liksom en internationell erfarenhet ifrågasätta dessa antagandens normalisering. Att befinna sig vid sidan av den egna praktikgemenskapen gör det möjligt att kritisk granska förhärskande antaganden såväl om god pedagogisk praktik som om den seminariekultur som vuxit fram ur en ämnestradition.

På fråga här är inte personliga preferenser eller tekniska förutsättningar att lyfta föreläsningen utanför seminariet.⁷⁰ Inte heller handlar det enbart om förståelsen av akademiska traditioner, t ex att vissa inom den anglo-saxiska traditionen (vilken University of Botswana genom kolonialförhållanden kan sägas ansluta sig till) skiljer mellan seminarier som har fokus på ett ämnesområde eller en frågeställning och tutorial som utgår från studentgruppers behov av färdighetsträning (Öberg, 2015; se också Jacques, 2000). I stället handlar det om grundläggande föreställningar om relationen mellan studieform och lärande och, likaså, om lärarens uppgift. Hur kan man förstå relationen mellan föreläsning, dialog och lärande?⁷¹ På vilket sätt främjas studenters förståelse av ämnet och kritiska förmågor av att läraren i en seminarieserie i sin egenskap av expert delger studenter nödvändiga kunskaper? Vad innebär det om läraren inte gör detta? Vad innebär det för det Hayes (2005) kallar för den högre utbildningens förpliktelse gentemot ”sanningssökande”, för det vetenskapliga samtalet och för kunskapsproduktionen att lärarens roll definieras som organisatorisk? Hur påverkas gruppdynamiken av att läraren intar olika roller och hur påverkar dessa studenters kortsiktiga och långsiktiga lärande avseende hur en litteraturvetare tänker?

Samundervisningen fungerade i förekommande fall också som ett tillfälle att reflektera över pedagogiska antaganden som görs i den egna miljön. Det är inte minst viktigt då min kollegas generositet med hänsyn till kunskaper om fältet och till egna erfarenheter kan förstås i relation till seminariets funktion inom min egen ämneskultur – vilken präglas av den starka seminarietradition Öberg (2015) beskriver som typisk för humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen i Sverige. Seminariet anses vara ett forum för frågor, debatt och deliberativa samtal (Englund, 2005); samtidigt är det ett tillfälle för examination, vilket det inte är vid University of Botswanas engelskämne. Samundervisningen väcker tankar över rådande förhållanden inom den egna utbildningsmiljön och huruvida andra pedagogiska strategier kan vara att föredra. På vilka sätt påverkar föreställningen om seminariets examinerbarhet synen på lärarens roll i undervisningen? Vilka konsekvenser har de examinerande dimensionerna ur studentperspektiv: hur avgörande är examinationen för att somliga studenter tystnar på seminarierna medan andra tar plats utan att föra det Laurillard (2012) kallar för ett kollaborativt resonemang framåt? Kan man främja en akademisk miljö där seminariedeltagande uppfattas av studenter som ett ansvar och ett privilegium (Shulman, 2005; Blair, 2009) när seminariet också

kommunikationsformen (se också Karlsohn, 2014). Jons (2015b) pedagogiska grepp å sin sida argumenterar för ett självregleringspedagogiskt tillnärmelsesätt på lärarens roll i ett seminarium och tar stöd i pedagogisk forskning som hävdar att ”en utläggning eller mini-föreläsning från lärarens sida till och med kan anses vara kontraproduktiv i det här perspektivet, eftersom man därmed riskerar att studenten tappar motivationen att ta sig igenom besvärligheter utifrån sina egna förutsättningar” (s 245).

⁶⁹ Se Viberg (2015) om socialkonstruktivistiska teories inflytande på nätbaserad undervisning.

⁷⁰ Det kan noteras att tekniskt infrastrukturella begränsningar har gjort att inspelade föreläsningar inte varit en möjlighet för kollegan från Botswana.

⁷¹ Se också Öberg (2015) och Karlsohn (2014) om föreläsningens potential att väcka självständiga och originella tankar till liv hos lyssnaren.

är bedömningsgrundande? Kan man främja en sådan miljö utan att seminariet är bedömningsgrundande? I så fall hur?

En viktig komponent av den demokratiska och demokratiserande filosofin bakom seminarier i Sverige har därtill varit att studenter bör tränas i vetenskapens arbetssätt, att genom disputation, dvs. ett vetenskapligt grundat, kritiskt granskande och fritt kunskapssökande samtal, och i gemenskap uppnå förståelse.⁷² På vilka sätt förändras seminariets innehåll och dynamik när seminariets funktion inte inbegriper examination och är en sådan definition av seminariet till en fördel för utbildningen?

5.4 Hur främjas studenters intellektuella nyfikenhet? Funderingar utifrån studentfrågor

Mötet med studenter över institutionella gränser ledde till tankeväckande erfarenheter angående förväntningar på läraren och förhållningssätt gentemot henne. För att ta ett exempel, vid ett tillfälle då jag i förbigående nämnde en afroamerikansk artistisk rörelse i USA från 1900-talets början och mitt som kommit att kallas för the Harlem Renaissance och som varit viktig för svarta afrikaners identitetsskapande under samma period frågade en student från University of Botswana efter en ytterligare beskrivning av rörelsen. Det slog mig då och efter seminariet att det är en typ av fråga jag undantagsvis får av mina egna studenter. Studenter på mina kurser vid Högskolan Dalarna – och likaså vid de andra lärosätena jag arbetat vid i Sverige, både en traditionstung och forskningsinriktad läroanstalt och ett nyare lärosäte – har tenderat att söka lärarens bekräftelse för att veta att man är på rätt spår när det gäller exempelvis förståelse av kursmaterial och texttolkning. Det är inte särskilt ofta man efterfrågar lärarens expertis för att få den sortens miniföreläsning över ett till kursens innehåll angränsande område som kollegan från University of Botswana tillhandahöll. Det är dock en typ av fråga jag erfarit att studenter på avancerad nivå och på forskarnivå vid lärosäten i USA, Storbritannien och nu även Botswana regelbundet ställer. I min lärargärning i Sverige har det främst varit studenter med skolning eller erfarenheter i andra utbildningssystem än det svenska som eftersträvat tillgång till lärarens expertis inom vetenskapsområdet. I nätbaserade kurser har frågorna inkommit främst utanför klassrummet i mejlburen kommunikation. Det kan förstås finnas många anledningar till varför det är så, men jag har inte kunnat annat än koppla min iakttagelse angående studenters förhållningssätt och förväntningar på läraren på samarbetskursen till ett samtal jag hade med en nätbaserad magisterstudent för ett par år sedan inom ramen för ett projekt om studenters erfarenheter av engelskämnets magisterkurser vid Högskolan Dalarna. Där framförde studenten sin uppfattning att lärarna inom mitt ämne vid Högskolan samtidigt var både mycket lätta att nå och inte vidare tillgängliga utanför klassrummet. Studenten menade att man som nätbaserad student lätt kunde nå lärarna mejlledes och få snabba svar av dem, men att den kontakten i huvudsak rörde administrativa snarare än vetenskapliga frågor. Kopplat till det förhållningssätt som studenten från University of Botswana uppvisade i exemplet ovan tål det att funderas på huruvida en anledning till varför studenter på mina kurser inte i större utsträckning vänt sig till läraren med intellektuella och vetenskapliga frågor som rör utbildningens innehåll har att göra med den akademiska miljö och utbildningskultur man skapar – som enskild lärare och som institution. Kan det vara så att man omedvetet utesluter vissa typer av samtal med studenter?

Frågan om den akademiska miljö man skapar och upprätthåller för att främja studenters vetenskapsförståelse, intellektuella mognad och nyfikenhet är högaktuell, inte minst vid nätbaserade studieformer där kontaktytorna med lärare är färre och mindre självklara än de kan

⁷² Se vidare Björklund (1991) om seminariet som disputation och som ett exempel på tanketraditionen.

te sig på campus.⁷³ Hit kan flera frågor kopplas. Vad kännetecknar en högskoleutbildning: när, var och hur sker det formella lärandet? Vad skulle det innebära att skapa kontaktytor för utbildningsrelaterade och vetenskapliga samtal mellan lärare och nätbaserade studenter utöver klassrummets tematiskt styrda diskussionsforum? Vilka former skulle sådana ta, givet de snäva resurser ämnen arbetar utifrån och givet det uppdrag man har som akademiskt ämne och som utbildare att främja studenters bildning, självständighet, samt intellektuella nyfikenhet och mognad? Angränsande är frågan om lärarens arbete: är samtalen lärare och studenter mellan slut när seminarietiden, föreläsningstiden, eller handledningstiden är över? Är det rimligt att begränsa lärargärningen till huvudsakligen klassrumsundervisning och asynkron återkoppling via kursportaler och e-post? Vad är alternativet? På fråga här är den högre utbildningens mål och förutsättningar. Samtidigt gäller frågan förhållandet mellan lärarens tillgänglighet och arbetsbelastning: hur kan läraren vara tillgänglig för samtal av vetenskaplig substans utan att tillgängligheten angräper på lärarens redan pressade arbetsförhållanden?

I relation till den senare tidens mediala debatter om finansieringen av humanistisk utbildning och utarmningen av så kallad kontakttid mellan studenter och lärare inom humanistiska högskoleämnena (Olsson, Rossholm & Cardelus, 2016; Ingvarsson, 2016; Ekberg, 2016; Loftrup, 2016) kan också en rad frågor tilläggas. Räcker den knappa tiden som står till förfogande för lärarledd undervisning inom humanioraämnena för att lära studenter hur man tänker vetenskapligt och för att utveckla studenters förmåga att använda vetenskapsrådets arbetsätt (Laurillard, 2012; Ramsden, 2003)?⁷⁴ Leder befintlig undervisningstid och -former till att studenter lär sig hur de kan inspireras av andras teorier, iakttagelser, tankar och metoder, också i relation till de läsvanor och förhållningssätt till kunskaper som digitaliseringen uppmuntrar?⁷⁵ Används den lärarledda undervisningstiden på sätt som främjar intellektuell mognad och stimulerar till intellektuell nyfikenhet, och som skapar förutsättningar för en serie utforskande, deliberativa och disputerande seminarier i en massifierad och heterogen högskola? Om inte, hur kan det åstadkommas?

En ytterligare dimension att ta hänsyn till är kopplad till den ofta dryftade institutionella synen på studenters inställning till högre utbildning: nämligen att många studenter har en instrumentell syn på högre utbildning och saknar nyfikenhet om större sammanhang, är ointresserade av att förstå företeelser utanför ramen för ett lektionstillfälle eller en kurs och inte själva söker sig till att finna kopplingar mellan det egna studieföremålet och andra studieföremål. Man kan fråga sig vilka typer av frågor studenter kommer att förstå som relevanta att ställa. Här är inte minst policystyrningen relevant. Vad är förhållandet mellan å ena sidan new public management styrningen mot redovisningsansvar och lärares ökade administrativa bördor, å andra sidan den akademiska miljön där lärare ser sig ha möjlighet till att upprätthålla? Kan det vara så att lärandemål och transparens (avsett betygs-kriterier, studentens ansvar och dylikt) också styr vissa studenters förståelse av vad de kan förvänta sig av sina lärare och att detta även styr lärandeinriktningen, dvs. att somliga studenter kanske inte ser helheten i vare sig bildning eller utbildning utan i stället inriktar sig på snäva lärandeaktiviteter och

⁷³ Trots att akademisk miljö regelbundet diskuteras i termer av att nätbaserade studenter på olika sätt ingår i en "academic community", görs det främst ur perspektiv som uppmärksammar lärandets psykologi och som därför betonar formeringen av nätbaserad "community" och social närvaro (social presence) över olika former av kontaktytor mellan studenter och lärare som har som mål att främja just intellektuell nyfikenhet utanför kursens mål och ramar (se till exempel Garrison, Anderson & Archer, 2010; Palloff & Pratt, 2007; Haythornthwaite & Kazmer, 2004).

⁷⁴ Inom mitt ämne motsvarar en 7,5 hp kurs i regel 12 timmars seminarieundervisning, till vilken skriftlig återkoppling på studenters arbeten utifrån självstudier tillkommer och ibland även ett mindre antal föreläsningar.

⁷⁵ Se vidare Miller (2015) om det digitala läsandets förändring av läsförmågan och dess konsekvenser för högre utbildning.

kursmål?⁷⁶ Hur kan man som lärare uppmuntra till intellektuell nyfikenhet utöver lärandemålets snäva ramar? Vilka förutsättningar krävs för att bygga och underhålla en miljö som inbjuder därtill?

5.5 Vad är utbildningens syfte? Spörsmål utifrån sambedömning

Den sambedömmande praktiken man använt sig av på kursen har i min mening varit särskilt berikande.⁷⁷ Sambedömningens mervärde gav sig till känna särskilt i förhållande till slutuppsatsen för kursen, en examinerande litteraturanalys om 3,000 ord. Både min kollega och jag läste, kommenterade och betygssatte samtliga uppsatser preliminärt. Sedan diskuterade vi vår respektive bedömning och satte gemensamma betyg med utgångspunkt i våra egna lärosätens betygsskalor, vid Högskolan Dalarna U-VG, vid University of Botswana 1-100. I och med att vi formulerade var sin kommentar till uppsatserna fick studenterna på kursen, utöver betyget, två omdömen om uppsatsens styrkor, svagheter och områden att arbeta vidare med. Praxis var möjlig att upprätthålla tack vare kursens storlek som begränsas till maximalt tio deltagare. När vi i juni 2014 diskuterade våra granskningar av vårens studentuppsatser skilde sig vår bedömning av en studentuppsats i synnerhet åt. Min bedömning av uppsatsen var att den erhöll betyget G: den byggde på intressanta komparativa iakttagelser och presenterade en väl underbyggd tolkning som relaterade på lämpliga sätt till litteraturen. Däremot var uppsatsens disposition rörig och hoppade mellan olika primärtexter och idéer. Jag minns att jag var lite häpen: jag hade förväntat mig att vederbörande student skulle lämnat in en mer genomarbetad text. Min kollegas bedömning av studentuppsatsen var en annan. Det jag uppfattat som en otillräckligt genomarbetad struktur såg min kollega som studentens stil; det som gjorde mig frustrerad, fick min kollega att bli upprymd; det som i min mening var uppsatsens primära svaghet var för henne en av uppsatsens intresseväckande egenheter. Uppsatsstilen fick min kollega enligt omdömet och vår diskussion att röra sig mellan studentens olika punkter på ett sätt som iscensatte studentens jämförande tolkningsprocess; den fick henne att dra ner på tempot i läsningen och det var för henne en av behållningarna med uppsatsen. I hennes bedömning erhöll studentens arbete 84%, eller A- enligt University of Botswanas betygsskala, alltså ett VG enligt Högskolan Dalarnas betygssystem.

Diskrepansen i vårt omdöme förbryllade mig inledningsvis och den fick mig att fundera på ämnespraxis på nya sätt. I ett jämförande perspektiv blev det tydligt att jag, precis som mina kollegor vid Högskolan Dalarnas engelskämne, har en mer strikt syn på vad som är accepterade skrivformer på magisternivå, dvs. hur en uppsats ska se ut för att anses vara vetenskaplig. Stor vikt läggs på formuleringen av ett tydligt argument tidigt i uppsatsen, på en struktur som följer vissa mönster, känntecknade av att ett klart påstående följs av textanalys som bevisar påståendet, och på formalia. Detta är något vi ofta återkommer till i handledarkollegiet för examensarbeten på grundnivå och på avancerad nivå och det är något som studenterna bli varse om och tränas i under hela utbildningen. Kollegans bedömning vittnade om en praxis där tonvikten snarare läggs på idéers kvalitet och kreativitet, än på formalia och argumentationsmodeller, och där studenters egen stil ses om en resurs så länge den inte är så idiosynkratisk att kommunikationen brister. Det handlar mindre om att stöpa studenter i en diskursiv mall för akademiskt skrivande och mer om att värdesätta studenters nyanserade läsning, träffande iakttagelser och förmåga att syntetisera olika sorters material för att presentera en egen tolkning på intressanta sätt.

⁷⁶ Jfr t ex Biestas (2013) resonemang om utbildningens möjliggörande risker, samt Riders, (2012) kritik av den högre utbildningens standardisering och produktionsinriktning.

⁷⁷ För en diskussion av bedömning som ett led till interkulturella insikter i kollaborativa kurser se Guth och Rubin (2015, s 40).

Erfarenheten aktualiserar ett övervägande av ämnestraditioners roll i bedömningspraxis. Hur påverkas engelskämnet litteraturvetenskapliga utbildning på Högskolan av en nationell ämnestradition som från grundnivå ett fokuserar de formella aspekterna av akademiskt skrivande: språkfärdighet, skrivfärdighet och formalia? Hur ser förhållandet ut mellan å ena sidan diskursiv fostran å andra sidan främjandet av fritt och kreativt tänkande i undervisningen och i ämnesmiljön? Vilka är förutsättningarna för att främja studenters litteraturvetenskapliga idériedom och hur förhåller de sig till ämnets villkor, bl. a. vetenskapsområdets organisatoriska tillhörighet, då litteraturvetenskapliga studier bedrivs vid ett akademiskt språkämne, samt språkämnet flervetenskapliga och språkfärdighetsbetingade utmaningar (Ångsal, 2015; Thorson & Ekholm, 2009)?⁷⁸

Frågorna har bäring även utanför engelskämnet då det tycks finnas en tradition i Sverige, åtminstone inom vissa ämnen, av att diskutera studenters akademiska skrivande i termer av språkfärdighet och formalia (Hansson, 2011).⁷⁹ Man kan fundera över i vilken mån engelskämnet praxis är symptomatisk för ovan nämnda inställning till akademiskt skrivande. Om så är fallet, vad är relationen mellan det Hansson (2011) beskriver som det akademiska skrivandets innebörder i förhållande till utvecklingen av ”stringens och skärpa”, ett ”s sofistikerat analytiskt tänkande, problematisering, kritiskt förhållningssätt” och idériedom? Vad har en betoning på språkfärdighet och formalia för konsekvenser för studenters intellektuella nyfikenhet och mognad? Hur påverkar en bedömningspraxis som privilegierar dessa färdigheter studenters prioriteringar och attityd till kreativitet och ansatser som går utanför gängse diskursiv mall? Men också: vad ser vi som mått och indikatorer för studenters lärande?

I suven och sist är utbildningens syfte på fråga: vem vänder sig kursen till och vad är dess syfte; vad bör man få ut av den, av en litteraturvetenskaplig utbildning, av högre utbildning? Här kan jag inte undgå att tänka på en av engelskämnet magisterstudenter vid Högskolan Dalarna som i ett samtal nämnde att lärarens kommentarer och bedömning av skriftliga arbeten inom ämnet premierade just diskursiv fostran över kreativitet. Givet att många studenter inte ägnar sig åt studier i forskningsförberedande syfte utan exempelvis i bildningssyfte eller för livslångt lärande och karriärmöjligheter utanför akademien, är inte ett kreativt analytiskt och kritiskt tänkande att föredra över inomvetenskapliga diskursiva mallar? Är det möjligt att skilja på dessa? Är det överhuvudtaget önskvärt? Dessutom: vad skulle ett institutionellt ställningstagande mot en överbetoning av formalia innebära i rådande bedömningskulturer, där ämnets utbildningar kvalitetsgranskas utifrån nationella och internationella mått och ges medel utifrån resultaten?⁸⁰

Att Högskolan Dalarna och University of Botswana använder sig av olika betygsskalor i bedömningen aktualiserar dessutom en rad frågor som kan kopplas till frågan om den högre utbildningens syften. Vilka sorters nyanser framträder genom respektive lärosätets bedömningssystem, Högskolan Dalarnas tregradiga skala och University of Botswanas procentuella skala? Vad innebär skillnaden mellan två olika betyg inom ett och samma system för den som använder sig av systemet och hur tolkas skillnaderna av utomstående – exempelvis ett G och ett VG i Sverige, respektive ett 83% (motsvarande G+) och 84% (motsvarande VG-) i Botswana? Vad mäts genom olika betygssystem? För vem och på vilka sätt är nyanser viktiga? För vem och på vilka sätt är de obetydliga? Detta är en relevant fråga inte minst utifrån tidigare och pågående diskussioner om huruvida Bolognaprocessens sjugradiga skala ska anammas fullt ut i det svenska betygssystemet.

⁷⁸ Vid University of Botswana är engelska ett högskoleämne som fokuserar litteratur, lingvistik och teaterstudier (<http://www.ub.bw/home/ac/1/fac/12/dep/67/english/>).

⁷⁹ Jfr tongångarna i mediala debatter om studenters bristande färdigheter, t ex Enefalk, Andersson, Aronsson, Englund, Novaky, Svensson, Thisner, Ågren & Ågren (2013); Lisberg-Jensen (2013).

⁸⁰ För en diskussion av bedömningskulturer se exempelvis Forsberg (2014).

5.6 Att se lärargärningens villkor utifrån: hur formar policy lärargärningen? Reflektioner om Bolognaanpassningens följder

Ur ett jämförande perspektiv väcker samarbetsformen därtill frågor om policystyrning av den högre utbildningen och om ramarna för lärargärningen. Här är det angeläget att samarbetet involverar lärosäten, i Europa respektive i Afrika, vilka inte styrs av samma utbildningspolitiska policy när det gäller förståelsen av den högre utbildningens mål och genomförande. Jag antydde i ett tidigare avsnitt att lärosätena har liknande ambitioner formaliserade genom policy i termer av IKT och internationalisering. Samtidigt har Högskolan Dalarnas utbildningar gjorts till föremål för en anpassning utifrån Bolognaprocessens ramar vilket inte har varit fallet vid University of Botswana. Litteraturvetaren Showalter (2003) har noterat att Bolognaprocessens betoning på examinerbara lärandemål leder till en omvandling av litteraturvetenskaplig utbildning. Lärare inom Bolognaområdet förmås tydligare fokusera exempelvis studenters vetenskapliga förmågor, i stället för att undervisa en samling skönlitterära verk och utgå ifrån att studenter uppfattar tysta kunskaper om fältets syn- och arbetssätt (Showalter, 2003). Däremot, och här har massiv kritik riktats mot Bolognaanpassningens innebörd för högre utbildning, begränsas studenters potentiella lärande inom utbildningen av kursers formulerade lärandemål: lärande som befinner sig utanför ramarna för kursplanen avstyrs medan betoningen på examinerbarhet endast värdesätter en viss sorts kunskap och förståelse (se exempelvis Rider, 2012; McKernan, 2010; Naidoo, 2005). Konsekvenserna av detta blir märkbara i ett jämförande perspektiv.

Att formulera och tillgängliggöra betygskriterier var mer angeläget för lärare på Högskolan Dalarna än för kollegan vid University of Botswana. Kritiska grepp på Bolognaanpassningens innebörder har påtalat att denna praxis att fokusera betygskriterier på djupet påverkar hur lärare förstår sin professionella roll och lärargärning och de har antytt att den skapar en klyfta mellan värderingar och praktik (t ex Rider, 2012; Fransson, 2012). Bedömningsgrunderna kollegan vid University of Botswana använde sig av tyder på en syn som värdesätter (västerländska) klassiska akademiska föreställningar om den högre utbildningen, där tonvikten ligger på att lära studenterna att tänka fritt så att de kan delta i kunskapsbildningen med vetenskapliga insikter och kreativitet.⁸¹ Även om värdegrunden inte skiljer sig mellan engelskämna vid de två lärosätena – man skriver under på klassiska akademiska resonemang om högre utbildning vid Högskolan Dalarnas engelskämne – tål det att funderas på hur policystyrning i riktning standardisering av den högre utbildningen påverkar ämnets pedagogiska praktik i vardagen.⁸² Råder det konfliktförhållanden mellan det man värdesätter som lärare och det man faktiskt gör i den pedagogiska praktiken? Vad innebär en medvetenhet om policystyrningens konsekvenser för den professionella identiteten och praktiken (se vidare Friberg, 2014)? Vad skulle det innebära att inte tillvarata medvetenheten?

5.7 Internationaliseringsformens pedagogiska och professionella mervärde

Moore och Simon (2015b) beskriver effekten av internationaliseringsinitiativ som innebär kollaborativt nätbaserat internationellt lärande och som innefattar gemensam kursplanering,

⁸¹ För en översikt av förhållande resonemang om den högre utbildningens syften och mål i svenska utbildningspolitiska debatter vid millennieskiftet se Unemar Öst (2009).

⁸² Se också Gustavssons (2013) diskussion av Bolognaprocessens standardisering av högre utbildning och konsekvenserna för hur studenter kommer att förstå relationen mellan vetenskaplig teori och metod. Problematiken Gustavsson beskriver i förhållande till pedagogikämnet och lärarstudenters arbeten är högrelevant för engelskämnet, vilket tydliggjordes vid HSVs kvalitetsgranskningar 2012 där ämnet engelska nationellt fick stark kritik, bland annat för brister i just vetenskaplighet och en mekanisk tillämpning av teori (HSV 2012, Beslut, Reg. Nr 643-00342-12).

genomförande och bedömning som följer: "globally networked courses impact and transform not only all aspects of teaching and learning but also their institutional parameters in the process" (1). Även om skrivningen kan framstå som överentusiastiskt om internationaliseringsformens potential inbegriper formen utan tvivel möjligheten att på nytt se våra utgångspunkter och att (om)värdera vår pedagogiska praxis. För att klargöra, internationaliseringsformen är både ambitiös och resurskrävande. Den är mer tidskrävande än en vanlig kurs där en eller ett par personer från samma institution arbetar fram innehåll, upplägg och mål, och den är mer resurskrävande att genomföra. Medan samarbete i vanliga fall innebär delad börda, kollaborerar de två lärarna på samtliga moment i den aktuella kursen. Båda lärare närvarar och bidrar aktivt på alla seminarier; de kommenterar båda på samtliga studentarbeten, examinerar alla slutuppgifter och kalibrerar sin bedömningspraktik. Givet den ökade arbetsbördan och resursåtgången bör samarbetet, om det ska vara värt besväret för enskilda lärare och för institutionen, ur ett edukationalistiskt perspektiv och i förhållande till akademiska motiv ha ett märkbart pedagogiskt och vidare professionellt mervärde. Min bedömning är att så länge man är öppen för det och skapar former för spridning kan internationaliseringsformen medföra viktiga sådana.

För den enskilda läraren är en av förtjänsterna att man utsätts för ett nyttigt förfrämmande från den praxis man tar för givet inom den egna ämneskulturen och den rådande akademiska traditionen. En andra är ökad medvetenhet om villkoren för den egna lärargärningen: på individnivå, på ämnesnivå och på policynivå. Erfarenheten är i vissa avseenden inte helt olik den som kan göras vid kortare fysisk lärarmobilitet. Genom båda internationaliseringsformer får man viss insyn i en annan utbildningskultur. Att göra ett inspel i befintliga kurser innebär medvetandegörande – inte minst om hur lärarrollen uppfattas och, framför allt, hur den utförs i praktiken.⁸³ En viktig skillnad består i att den aktuella internationaliseringsformen innebär att man på sätt och vis är på hemmaplan: genom att man medskapar kursen har man större kontroll över kursens utformning, kursinnehåll och arbetsformer. En annan skillnad grundar sig i den aktuella kursens kollaborativa premisser. Att observera en kollegas undervisningspraktik, att samspela med henne under en seminarierie, att undervisa andra studentgrupper än man brukar och att kalibrera sin bedömning vid examination väcker en rad viktiga frågor om pedagogiska antaganden och praktiker som inte nödvändigtvis blir lika framstående vid en kortare vistelse vid ett annat lärosäte genom internationalisering i form av fysisk mobilitet.

Rubin och Guth (2015) framhåller att om internationalisering ska ske i någon egentlig mening behöver institutionen i sig granskas utifrån ett interkulturellt perspektiv: rådande ramar för utbildningen, förhärskande värderingar om pedagogisk praxis, underliggande antaganden om lärargärningen. Ovanstående avsnitt om internationaliseringsformens mervärde har försökt att göra just detta. Jag har anfört exempel från kursens pedagogiska vardag för att sätta i relief ett antal angelägna pedagogiska frågor som rör professionsutövningens grundstenar: såväl den pedagogiska grundsynen som lärargärningens villkor i förhållande till pedagogisk praktik. Genom att lyfta frågor som rör relationen mellan arbetsformer, rollfördelning och lärande, förutsättningarna för att stimulera till intellektuell nyfikenhet och vetenskapliga samtal mellan lärare och studenter, samt vad som värderas i bedömningen av studentarbeten har jag velat exemplifiera olika typer av spörsmål som aktualiseras i och med de förfrämmande och medvetandegörande processer som kännetecknar den aktuella internationaliseringsformen. Dessa processer, av förfrämmande och medvetandegörande, kan ha en stor inverkan på enskilda lärares professionalitet, på hennes pedagogiska grundsyn och praktik. Det bör påpekas att processen inte handlar om att hitta brister som man åtgärdar utifrån andras institutionella modeller och pedagogiska praxis. Det handlar snarare om att betrakta den egna praktiken, miljön, kulturen och institutionen i ett jämförande perspektiv och att ställa sig frågande till

⁸³ Se vidare Wickström (2011) om vinster med att bli varse om andra studiemiljöers antaganden ur ett mångfaldsmedvetet pedagogiskt perspektiv; se också Moore och Simon (2015a).

rådande praxis. Det handlar med andra ord om ett tillfälle att inta ett vetenskapligt förhållningssätt till sin lärargärning och att utveckla den egna verksamheten och institutionen.

Rubin och Guths (2015) poäng kan också förstås i relation till internationaliseringsuppdraget som åligger institutionen. För att processerna i sig, men även deras ursprung och resultat ska kunna få ett vidare genomslag i verksamheten krävs former och strukturer för spridningen av sådana lärdomar. Enskildas lärdomar kan komma att få ett institutionellt mervärde om det exempelvis leder till en livlig och pågående diskussion kring grundläggande frågor om vad vi gör, hur vi gör det och varför. Kanske kan den få till stånd fler ämnesspecifika och högskoleövergripande diskussioner som har sin utgångspunkt i den högre utbildningens syfte att skola ämnesspecifikt grundande sätt att tänka och att främja intellektuell nyfikenhet och mognad. Kanske kan internationaliseringen då även ge upphov till fler diskussioner om kalibrering och kvalitetsutveckling som tydligare fokuserar granskningen av de antaganden och villkor vi tar för givet.

6. Slutreflektion: Om projektets lärdomar och om framtida utvecklingsinriktningar

Rapporten har med utgångspunkt i akademiska diskussioner om internationalisering, nätbaserad utbildning och högskolepedagogik reflekterat över ett antal nyckelaspekter av internationalisering genom nätbaserad kollaboration. Rapporten har beskrivit villkoren för internationaliseringsprojektet mellan engelskämnen vid Högskolan Dalarna och University of Botswana och inriktat sig på dels svårigheter kollaborationen kantats av dels de kvalitativa högskolepedagogiska mervärdena av kollaborationen. Avslutningsvis diskuteras i nedstående avsnitt lärdomar från internationaliseringsprojektet och möjliga framtida utvecklingsspår. Avsnittet vänder sig primärt till institutionen.

Först några sammanfattande punkter:

1. Internationaliseringsformen har fått visst genomslag internationellt och kan komma att etablera sig i olika varianter framöver, dels då internationaliseringsaktörer till synes betonar internationalisering på hemmaplan och virtuell mobilitet i allt högre grad, dels genom att tekniska och infrastrukturella förutsättningar för nätbaserad distansundervisning med hjälp av virtuella klassrum möjliggör vederbörande internationaliseringsformer. Precis som vid andra internationaliseringsprojekt kan etiska och politiska frågor behöva beaktas vid etableringen av nätbaserad internationell kollaboration, exempelvis gällande villkoren för samarbetsprojekt och huruvida de bidrar till ett vidmakthållande av ojämlika förhållanden. Tekniska förutsättningar kan komma att aktualisera frågor om möjligheten att upprätthålla kvalitativ nätbaserad utbildning.
2. Internationaliseringsformen är resurskrävande, bland annat på grund av merarbetet som tillkommer internationell nätbaserad kollaboration. Även om samundervisning och sambedömning inte skulle förekomma innebär internationaliseringsformens juridiska, administrativa, IKT-betingade och framför allt pedagogiska dimensioner omfattande arbete för att få till stånd och upprätthålla en väl fungerande och hållbar kollaboration. Här är det även viktigt att internationaliseringsformen förutsätter förankring av vederbörande projekt på flera nivåer såväl inom varje lärosäte som mellan de involverade institutionerna. För ett fungerande samarbete krävs goda inom- och interinstitutionella arbetsrelationer och kommunikation i samtliga instanser, i synnerhet mellan de medverkande lärarna och deras respektive ämnen.
3. Internationaliseringsformen ger möjlighet till studenter som inte är geografiskt mobila i utbildningssyftet att ta del av inifrånperspektiv vad gäller både andra utbildningsmiljöer och andra kulturer. Ur ett studentperspektiv inrymmer internationaliseringsformen potentialen, om lämpliga pedagogiska strategier brukas, för olika former av interkulturell medvetenhet och reflektion, vilka i förlängningen kan komma att tjäna den enskilda individen och eventuellt samhället i stort. Dock är det tveksamt om internationaliseringsformen kan betraktas som demokratiserande, då tekniska, nivåbetingade och andra urvalsmekanismer kan komma att begränsa studentpopulationens storlek och beskaffenheter.
4. Internationaliseringsformer utgör ett tillfälle för kalibrering och professionell kompetensutveckling ur ett lärar- och institutionsperspektiv. Då den innebär en hög grad av kollaboration kan internationaliseringsformen framkalla förfrämmande och medvetandegörande processer som kan leda till ökad självreflexiv pedagogisk och professionell praktik för enskilda lärare och till pedagogisk kvalitetsutveckling och förnyelse som kan komma institutionen som helhet till gagn. Då dessa processer

dessutom tillkommer medan personalen befinner sig och utför sina arbetsuppgifter på hemmaplan kan de ha god och delvis omedelbar effekt på verksamheten i form av både kollegiala samtal och pedagogiska tillämpningar. Det har varit denna rapporters ställningstagande att om kollaborationsformen ska förtjäna dem resurser som krävs så är det viktigt att inte enbart studenters lärande beaktas utan även mervärdet i termer av professionell och pedagogisk utveckling för lärare och för institutionen.

Det kan noteras att rapporten utgått ifrån att ledstjärnan för internationella satsningar bör vara att de kvalitativt stärker högskolans utbildning på mikro- och makronivå, snarare än att de exempelvis projicerar en självbild av lärosätet nationellt eller globalt i förhållande till nätbaserad utbildning eller till studenters upplevelse av studierna. Likaså anses det av största vikt att samarbetsprojekt grundas i tillgång till expertis och i ömsesidiga mervärden för medverkande institutioner – och i förlängningen i mervärden för studenter och för samhället.

I termer av internationaliseringsprojektets vidare implikationer och generaliserbarhet kan bland annat följande uppmärksammas ur utvecklingsynpunkt:

1. Interinstitutionell och internationell samundervisning utgör en relevant kompetensutvecklingsform. Emellertid överstiger samundervisningens värde internationaliseringsprojekt: samundervisning som pedagogisk praktik möjliggör rika lärtillfällen för den som är intresserad av pedagogisk utveckling även då samundervisning inte involverar kollaboration över nations- eller lärosätetsgränser. Olika former av samundervisning, inklusive sambedömning, inom och över ämnesgränser skulle kunna vara tänkbara som kompetensutvecklingsåtgärder inom Högskolan, åtgärder som kan ta sin utgångspunkt i den rikedom av högskolepedagogiska utgångspunkter och strategier som förekommer lokalt.
2. En repertoar av pedagogiska strategier är ett villkor för att stimulera till interkulturell medvetenhet i utbildningen. Perspektivmångfaldsfrågan är relevant även för former av internationalisering på hemmaplan som förhåller sig till Högskolans egen studentpopulation och som alltså inte inbegriper interinstitutionell kollaboration eller virtuell mobilitet. Strategier för den högre utbildningens internationalisering, exempelvis avseende studentpopulationens sammansättning och utbildningens innehåll, aktualiserar liknande frågor om perspektivmångfald, kulturellt medvetandegörande och interkulturella kompetenser. Viljan till internationalisering som uttrycks bland annat i Högskolans aktuella vision och prioriterade områden (*Att leva visionen*, 2015) skulle kunna manifesteras i skapandet av kompetensutvecklingsmöjligheter i mångfalds- eller interkulturalitetsfrämjande pedagogik, t ex i form av högskolepedagogisk utbildning inom området. En sådan utbildning skulle kunna stödja lärare både vad gäller teoretiskt underbyggda pedagogiska strategier och vad gäller utvecklingen av ett problematiserande förhållningssätt till diskussioner om den högre utbildningens perspektivmångfald.
3. Enskilda lärares lärdomar från internationaliseringsprojekt kan bli en motor för närande högskolepedagogiska samtal om gängse praxis: dess villkor, antaganden, styrkor och problemområden. En förutsättning för att detta ska ske i någon högskoleövergripande skala är utvecklingen av diversifierade och relevanta former för att tillvarata, utveckla och sprida kunskaper och erfarenheter från internationaliseringsprojekt och övrig pedagogisk verksamhet, inom organisationen och utanför den. I sammanhanget är det relevant att ett antal liknande projekt sätts vid Högskolan Dalarna med intern finansiering genom NGL-projekt och tillskott av särskilda medel eller med extern finansiering. Bland dem finns projekt inom högskoleämnena arabiska, japanska, kinesiska, portugisiska och tyska. Därtill har olika internationella nätbaserade utbildningsprojekt utvecklats, exempelvis inom barnmorskeutbildningen. Ett tillvaratagande av den rikedom av erfarenheter och

kunskaper som lärarkåren ansamlat från dessa projekt kan bidra till att utveckla inte endast internationaliseringsformen, i dess möjliga varianter, vid Högskolan och internationellt, utan också den utbildning som erbjuds på Högskolan i stort.

Källförteckning

- A Strategy for Excellence: The University of Botswana Strategic Plan to 2016 and Beyond: To Be a Leading Centre of Academic Excellence.* (2008). <http://www.ub.bw/content/id/2167/Vision,-Mission-and-Values/>
- Adekanmbi, G. (2004). Toward the Globalisation of Tertiary Distance Education in Africa. I P. T. Zeleza & A. Olukoshi (Red.), *African Universities in the Twenty-First Century: Liberalisation and Internationalisation* (s. 218-233). Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Alemu, S. K. (2014). An Appraisal of the Internationalisation of Higher Education in Sub-Saharan Africa. *Center for Educational Policy Studies Journal* 4 (2), 71-90.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (2002). *Languages for Intercultural Communication and Education, 2. Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alvstad, C. & Castro, A. (2009). Conceptions of Literature in University Language Courses. *The Modern Language Journal* 93(2), 170-184.
- Andersson, T. (2008). *Globaliseringen och den högre utbildningen*. Underlagsrapport nr 10 till Globaliseringsrådet.
- Att leva visionen – prioriterade inriktningar för Högskolan Dalarna 2016-2019* (2015-12-17). Dnr DUC 2015/385/10.
- Bach, S., Haynes, P. & Lewis Smith, J. (2007). *Online Learning and Teaching in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2008). Co-Teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning* 5(3), 9-16.
- Baran, E., Correia, A. & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education* 32(3), 421-439.
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 8(2), 249-264.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biraimah, K. L. & Jotia, A. L. (2012). The Longitudinal Effects of Study Abroad Programs on Teachers' Content Knowledge and Perspectives: Fulbright-Hays Group Projects Abroad in Botswana and Southeast Asia. *Journal of Studies in International Education* 17(4), 433-454.
- Björklund, S. (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*. Uppsala: Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 112.
- Blair, K. (2009). Writing as Process and Online Education: Matching Pedagogy with Delivery. I I. Lancashire (Red.), *Teaching Literature and Language Online* (s. 38-52). New York: Modern Language Association of America.
- Bondestam, F. (2005). *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare – en introduktion och bibliografi*. Stockholm: Liber.
- Brabazon, T. (2007). *The University of Google: Education in the (Post) Information Age*. Aldershot: Ashgate.
- Bryant, L. H., Niewolny, K., Clark, S. & Watson, C. E. (2014). Complicated Spaces: Negotiating Collaborative Teaching and Interdisciplinarity in Higher Education. *The Journal of Effective Teaching* 14(2), 83-101.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Languages for Intercultural Communication and Education, 1: Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carpenter, D. M., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environments Research* 10(1), 53-65.
- Crowther, P. (2000). Internationalisation at home – institutional implications. I P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens & B. Wächter (Red.), *Internationalisation at Home: A Position Paper* (s. 35-40). European Association for International Education (EAIE). ISBN 90-74721-16-8
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. & Wächter, B. (Red.). (2000). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. European Association for International Education (EAIE). ISBN 90-74721-16-8.
- Dalauniversitetet - Akademi och yrkesliv i partnerskap*. (2004). Vision, mål och strategier för Högskolan Dalarna. Dnr DUC 2003/150/12.

- Denson, N. & Zhang, S. (2010). The Impact of Student Experience with Diversity on Developing Graduate Attributes. *Studies in Higher Education* 35(5): 529–543.
- Dron, J. (2014). Innovation and change: Changing how we change. I O. Zawacki-Richer & T. Anderson (Red.), *Online Distance Education* (s. 237-265). Edmonton: Athabasca University Press.
- Dysthe, O. (2001). Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 295-320). (I. Lindelöf, Övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Ekberg, T. (2016). Universitets planeringschef: ”Smärtgränsen är nära”. *Sydsvenskan* (30 maj 2016). <http://www.sydsvenskan.se/2016-05-30/universitetets-planeringschef-smartgransen-ar-nara>
- Enefalk, E., Andersson, L. M., Aronsson, A., Englund, V., Novaky, G., Svensson, M., Thisner, F., Ågren, H., Ågren, M. (2013). ”Våra studenter kan inte svenska.” I: *Uppsala Nya Tidning* (2 januari 2013). <http://www.unt.se/asikt/debatt/vara-studenter-kan-inte-svenska-2027570.aspx>
- Englund, T. (2005). Det deliberativa samtalet – didaktiska möjligheter och begränsningar. I *Lära ut och in – om innehållet i pedagogisk verksamhet* (s 21 – 26). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Ferguson, J. & Wilson, J. C. (2011). The Co-Teaching Professorship: Power and Expertise in the Co-Taught Higher Education Classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly* 5(1), 52-68.
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning & Demokrati* 23(3), 53-76.
- Fransson, O. (2012). Om avprofessionaliseringen av universitetets läraruppdrag. I D. Ankarloo & T. Friberg (Red.), *Den högre utbildningen: Ett fält av marknad och politik* (s. 22-50). Möklinta: Gidlunds.
- Friberg, T. (2014). Kritiska reflektioner om det förtryckta handledningsfenomenet. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19 (1), 65-73.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines*. San Francisco, Josey-Bass.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education* 13, 5-9.
- Gonçalves Matos, A. (2005). Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education. *Language and Intercultural Communication* 5(1), 57-71.
- Guilherme, M. (2001). *Languages for Intercultural Communication and Education, 3: Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gustafsson, C., Fransson G., Morberg Å. och Nordqvist I. (2010). *Att arbeta i högskolan – utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, M. (2013). “Methodomania.” I S. Rider, Y. Hasselberg & A. Waluszewski (Red.), *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market: The Breakdown of Scientific Thought* (s. 157-170). Dordrecht: Springer.
- Guth, S. & Rubin, J. (2015). How to Get Started with COIL. I A. S. Moore & S. Simon (Red.). *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (s. 28-45). New York: Routledge.
- Göthenberg, A. & Wästberg, O. (2014). Svenska lärosäten behöver bli mer internationella. *Universitetsläraren*, 9. s. 28.
- Haigh, M. (2008). Internationalisation, planetary citizenship and Higher Education Inc. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 38(4), 427-440.
- Hansson, H. (2011). Skrivutveckling och kritiskt tänkande. I A. Burman & P. Mehrens (Red.), *Det goda lärandet: En antologi om liberal arts education* (s. 99-116). Lund: Studentlitteratur.
- Harris, C. & Harvey, A. N. C. (2000). Team Teaching in Adult Higher Education Classrooms: Toward Collaborative Knowledge Construction. *New Directions for Adult and Continuing Education* 87, 25-32.
- Harrison, N. (2015). Practice, problems and power in ‘internationalisation at home’: critical reflections on recent research evidence. *Teaching in Higher Education* 20(4), 412-430.
- Harrison, N. & Peacock, N. (2010). Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: using Integrated Threat Theory to explore home higher education students’ perspectives on ‘internationalisation at home’. *British Educational Research Journal* 36(6), 877-902.
- Hartwiger, A. & Moore, A. S. (2015). Cross-cultural Negotiations of Human Rights in Literature and Visual Culture. I A. S. Moore & S. Simon (Red.). *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (s. 156-168). New York: Routledge.
- Hayes, D. (2005). The character of higher education. I J. Arthur & K. E. Brolin (Red.), *Citizenship and Higher Education: The Role of Universities in Communities and Society* (s. 117-134). London: Routledge.

- Haythornthwaite, C. & Kazmer, M. M. (2004). *Learning, Culture and Community in Online Education: Research and Practice*. New York: Peter Lang.
- Hoffman, D. M. (2003). Internationalisation at Home From the Inside: Non-Native Faculty and Transformation. *Journal of Studies in International Education* 7(1), 77-93.
- Hopper, S. (1995). Reflexivity in academic culture. I B. Adam & S. Allan (Red.). *Theorising Culture: An interdisciplinary critique after postmodernism* (s. 58-69). London: University College London Press.
- Högskoleverket (2012). *Kvalitetsutvärdering av huvudområdet engelska* (Beslut, Reg. Nr 643-00342-12).
- Ingvarsson, J. (2016). Hög studentpengen för hum-sam-området! *Universitetsläraren* (25 april 2016) <http://universitetslararen.se/2016/04/25/hoj-studentpengen-for-hum-sam-området/>
- Inkinen, M., Tegler Jerselius, K., & Carlsson, J. (2015). *Hur mänskliga rättigheter, mäns våld mot kvinnor och våld mot barn beaktas i högre utbildning – rapportering av ett regeringsuppdrag*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Jacques, D. (2000). *Learning in groups: a handbook for improving group work*. London: Kogan.
- Jansen, J. J. (2015). Globally Networked Learning Environments: An Administrator's Perspective. I A. S. Moore & S. Simon (Red.). *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (s. 46-57). New York: Routledge.
- Jons, L. (2015a). Seminariet – ”en föga enhetlig undervisningsstrategi” med stor pedagogisk potential. I L. Jons (Red.), *Seminariet i högre utbildning: erfarenheter och reflektioner* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Jons, L. (2015b). Råd för lyckade seminarier. I L. Jons (Red.), *Seminariet i högre utbildning: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. 239-255.
- Joris, M., van den Berg, C. & van Ryssen, S. (2003). Home, but not Alone: Information and Communication Technology and Internationalisation at Home. *Journal of Studies in International Education* 7(1), 94-107.
- Jowi, J. O., Knight, J. & Schoole, C. (2013). Internationalisation of African Higher Education: Status, Challenges and Issues. I P. G. Altbach, C. Schoole & J. Knight (Red.). *Internationalisation of African Higher Education: Towards Achieving the MDGs* (s. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Karlsruhn, T. (2014). On Humboldtian and Contemporary Notions of the Academic Lecture. I P. Josephson, T. Karlsruhn & J. Östling (Red.), *The Humboldtian Tradition: Origins and Legacies* (s. 44-57). Leiden & Boston: Brill.
- Kayalis, T. & Natsina, A. (Red.). (2010). *Teaching Literature at a Distance: Open, Online and Blended Learning*. London & New York: Continuum.
- Keller, C. & Lindh, J. (2011). Framgångsfaktorer för utbildning på nätet. I S. Hrastinski (Red.), *Mer om nätbaserad utbildning – Fördjupning och exempel* (s. 32-52). Lund: Studentlitteratur.
- Kishun, R. (2007). The Internationalisation of Higher Education in South Africa: Progress and Challenges. *Journal of Studies in International Education* 11(3/4), 455-469.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense.
- Kramsch, C. & Kramsch, O. (2000). The Avatars of Literature in Language Study. *The Modern Language Journal* 84(4): 553-573.
- Kristensson Uggla, B. (2012). *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*. Stockholm: Santérus förlag.
- Kursplan: Modern afrikansk litteratur ur ett historiskt perspektiv*. Fastställd i nämnden för Akademin Humaniora och medier, Högskolan Dalarna 2012-06-21. <http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=EN3059>
- Lancashire, I. (Red.). (2009). *Teaching Literature and Language Online*. New York: The Modern Language Association of America.
- Larsson, K. (2009). Högre utbildning som politiskt instrument. *Utbildning & Demokrati* 18(1), 93-120.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Lekopanye, C. M. & Mogwe A. (2014). Information Communication Technology Adoption in Higher Education Sector of Botswana: A Case of Botho University. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications* 5(8), 145-148.
- Lester, J. N., & Evans, K. R. (2009). Instructors' experiences of collaboratively teaching: Building something bigger. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20(3), 373-382.
- Liedman, S. (2002). Democracy, Knowledge, and Imagination. *Studies in Philosophy and Education* 21, 353-359.
- Lisberg-Jensen, E. (2013). Debattinlägg i programmet OBS. *Sveriges Radio* (5 februari 2013) <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=503&artikel=5433085>

- Loftrup, J. (2016). Grundutbildningsdekanen på HT: "Omfördela anslagen!" *Lunds Universitets Magasin* (31 maj 2016) <http://www.lum.lu.se/grundutbildningsdekanen-pa-ht-omfordela-anslagen/>
- Maitlamo: Botswana's National ICT Policy. (2004). Legislative Framework and Change Report. http://www.bits.org.bw/downloads/MAITLAMO_NATIONAL ICT POLICY.pdf
- Masalela, R. K. (2009). Potential Benefits and Complexities of Blended Learning in Higher Education: The case of the University of Botswana. *Turkish Online Journal of Distance Education* 10(1), 66-82.
- McKernan, J. (2010). A Critique of Instructional Objectives. *Education Inquiry* 1(1), 57-67.
- Memorandum of Understanding between University of Botswana and Dalarna University, Sweden (2012-06-05) DUC 2012/987/10.
- Miller, R. (2015). *On Digital Reading. Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 16(1): 153-164.
- Moja, T. (2004). Policy Responses to Global Transformation by African Higher Education Systems. I P. T. Zeleza & A. Olukoshi (Red.), *African Universities in the Twenty-First Century: Liberalisation and Internationalisation* (s. 21-41). Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Mokgwathi, G. M. G. (1992). Financing higher education in Botswana. *Higher Education* 23, 425-431.
- Moore, M. G. & Kearsely, G. (2012). *Distance Education: A systems view of online learning*. 3 upplagan. Belmont: Wadsworth.
- Moore, A. S. & Simon, S. (Red.). (2015a). *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices*. New York: Routledge.
- Moore, A. S. & Simon, S. (2015b). Globalisation in the Humanities and the Role of Collaborative Online International Teaching and Learning. I A. S Moore & S. Simon (Red.), *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (s. 1-10). New York: Routledge.
- Morapedi, W. G. (2004). Dichotomy or Continuity: The Relationship Between Higher, Secondary and Primary Education in Botswana. I P. T. Zeleza & A. Olukoshi (Red.). *African Universities in the Twenty-First Century: Knowledge and Society* (s. 522-533). Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Naidoo, R. (2005). Universities in the Marketplace: The Distortion of Teaching and Research. I R. Barnett (Red.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 27-36). Maidenhead: Open University Press.
- Neumann, M., Browning, S., Clarke, J., Harrison, D., Ing, K., Kutas, C., Pitre, J., Serbanescu, R., Wall, M. & Wilson, R. (2006). Team teaching: A survey of 50 courses in the faculty of Arts and Science at the University of Toronto with more than one instructor. Prepared by the University of Toronto Faculty Learning Community. <http://faraday.physics.utoronto.ca/PVB/FLC/TeamTeachingReport.pdf>
- Nilsson, B. (2000). Internationalising the curriculum. I P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens & B. Wächter (Red.), *Internationalisation at Home: A Position Paper* (s. 21-28). European Association for International Education (EAIE). ISBN 90-74721-16-8
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Olaussen, M. (2003). Litteratur, demokratisering och pedagogisk praktik. *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 3, 21-29.
- Olson, C. L., Green, F. M. & Barbara, A. H. (2006). *A handbook for advancing comprehensive internationalisation: What institutions can do and what students can learn*. Washington D.C.: ACE.
- Olsson, J., Rossholm A. S. & Cardelus, E. (2016). Humaniora utan lärare? *Upsala Nya Tidning* (16 juli 2016) <http://www.unt.se/asikt/debatt/humaniora-utan-larare-4294493.aspx>
- Olukoshi, A. & Zeleza, P. T. (2004). Introduction: The Struggle for African Universities and Knowledges. I P. T. Zeleza & A. Olukoshi (Red.), *African Universities in the Twenty-First Century: Liberalisation and Internationalisation* (s. 1-18). Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Palalas, A., Berezin, N., Gunawardena, C., & Kramer, G. (2015). A Design Based Research Framework for Implementing a Transnational Mobile and Blended Learning Solution. *International Journal of Mobile and Blended Learning* 7(4), 57-74.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of*

- Personality and Social Psychology* 90(5): 751–783.
- Philips, A. M. & M. Gonzalez. (2004). *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage.
- Platen, E. (2009). Litteraturens språk och kravet på en (främmande)kulturell kanon. I S. Thorson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 403-440). Göteborg: Daidalos.
- Policy för Internationalisering* (2005-04-28), Dnr: DUC 2009/206/10.
- Prop. (2001/02:15) *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reinalda, B. & Kulesza, E. (2006). *The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Rembe, A., Dannetun, H., Wallberg, H. & Melin, U. (2015). *Ett gemensamt inspel till en sammanhållen strategi för internationalisering av svensk högre utbildning* (2015-05-25). <http://www.suhf.se/nyheter-press/nyheter/gemensamt-inspel-for-internationalisering-av-svensk-hogre-utbildning>
- Reneland, L. (2005). "Kan man vaccinera studenter mot utebliven återkoppling?" En utvärdering av distansutbildningsverksamheten vid Högskolan Dalarna. Rapport. Falun: Kultur och lärande. ISSN 1403-6878.
- Rider, S. (2012). Högskolan Bolognese. Otidsenliga betraktelser över den högre utbildningens mål och mening. I D. Ankarloo & T. Friberg (Red.), *Den högre utbildningen: ett fält av marknad och politik* (s. 51-79). Möklinta: Gidlunds.
- Rider, S. (2013). Higher Heteronomy: Thinking through Modern University Education. I S. Rider, Y. Hasselberg & A. Waluszewski (Red.). *Transformations in Research, Higher Education and the Academic Market: The Breakdown of Scientific Thought* (s. 171-186). Dordrecht: Springer.
- Roth, H. I. (2015). Det sena genombrottet för mänskliga rättighetsutbildningar. *Utbildning & Demokrati* 24(1), 29-49.
- Rubin, J. & Guth, S. (2015). Collaborative Online International Learning: An Emerging Format for Internationalizing Curricula. I A. S. Moore & S. Simon (Red.). *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (s. 15-27). New York: Routledge.
- Räcker det med undervisning på engelska? En granskning av strategier för internationalisering av högre utbildning*. (2014). Sveriges förenade studentkårer.
- Schoole, C. & Knight, J. (Red.). (2013a). *Internationalisation of African Higher Education: Towards Achieving the MDGs*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schoole, C. & Knight, J. (2013b). Introduction. I C. Schoole & J. Knight (Red.), *Internationalisation of African Higher Education: Towards Achieving the MDGs* (s. 1-10). Rotterdam: Sense Publishers.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. New York & London: Routledge
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*. Ändrad t.o.m. SFS 2013:1117. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sharma, P. (2010). Blended Learning. *ELT Journal* 64(4), 456-458.
- Showalter, E. (2003). *Teaching Literature*. Malden: Blackwell.
- Shulman, L. (2005). Pedagogies of Uncertainty. *Liberal Education* (Spring 2005), 18-25.
- Soria, K. M. & Troisi, J. (2014). Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad : Implications for Students' Development of Global, International and Intercultural Competencies. *Journal of Studies in International Education* 18(3), 261-280.
- State University of New York COIL centrum <http://coil.suny.edu/>
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication* 11, 1-11.
- Stier, J. (2007). *Högskolan bortom Bologna: Internationaliseringen av högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- STINT: Stiftelsen för Internationalisering av Högre Utbildning och Forskning. http://www.stint.se/se/stint/om_stint
- Sundgren, G. (2008). *Bildning och pedagogik – en akademi för bildning*. Högskoleverkets rapportserie 2008:32 R.
- Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan: Fördelar och nackdelar för elever. *Nordic Studies in Education* 36(1), 38-56.
- Säljö, R. (2004). Learning and technologies, people and tools in co-ordinated activities. *International Journal of Educational Research* 41, 489-494.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts.

- Sörman, R. (2015). Att läsa franska: allmänbildning och tolkning. I M. P. Ängsal (Red.), *Språk för bildning* (s. 56-71). Grundtviginstitutet vid Göteborgs Universitet, skriftserie nr 15.
- Tabulawa, R. (2007). Global Influences and Local Responses: The Restructuring of the University of Botswana, 1990-2000. *Higher Education* 53(4), 457-482.
- Tabulawa, R. Polelo, M. & Silas, O. (2013). The state, markets and higher education reform in Botswana. *Globalisation, Societies and Education* 11(1), 108-135.
- Taylor, M., Evans, K. & Abasi, A. (2007). Understanding Collaborative Teaching and Learning in Adult Literacy: Practices in Canada and the United Kingdom. *Literacy & Numeracy Studies* 15(2), 57-71.
- Teferra, D. (2004). Knowledge Creation and Dissemination in African Universities with Special Reference to ICT. I P. T. Zeleza & A. Olukoshi (Red.), *African Universities in the Twenty-First Century: Knowledge and Society* (s. 376-399). Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Thomas, M. (Red.). (2011). *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and the New Literacies*. New York & Abingdon: Routledge.
- Thorson, S. & Ekholm, C. (Red.). (2009). *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Förenta Nationers resolution A/RES/70/1. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
- Tyberg, E. (2009). Internationalisering – perspektivbyte, förhållningssätt och fredsprojekt. I M. Stigmar (Red.), *Högskolepedagogik: Att vara professionell som lärare i högskolan* (s. 216-236). Stockholm: Liber.
- Utbildningsstrategi för Högskolan Dalarna 2013-2015* (2012-12-20), DNR: DUC 2013/76/10.
- Unemar Öst, I. (2009). *Kampen om den högre utbildningens syften och mål: En studie av svensk utbildningspolitik*. Doktorsavhandling. Örebro University.
- Viberg, O. & Grönlund, Å. (2013). Systematisering of the Field of Mobile Assisted Language Learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning* 5(4), 72-90.
- Viberg, O. (2015). *Design and Use of Mobile Technology in Distance Language Education: Matching Learning Practices with Technologies-in-Practice*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Informatics 11.
- Villa, A.R., Thousand J. S. & Nevin, A. I. (2013). *A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning* (3:e uppl.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Vinther, J. (2010). A Danish perspective on teaching Chinese students in Europe. I J. Ryan & G. Slethaug (Red.), *International Education and the Chinese Learner* (s. 111-128). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Wickström, J. (2011). *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare*. Rapport nr 10, 2011. Uppsala: Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling.
- de Wit, H. (2010). *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment, Trends and Issues*. The Hague: Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders. http://nvaio.com/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf
- de Wit, J., Damhof, L., Oxenford, C., Schutte, I. & Wolfensberger, M. (2015). Global Partnerships for Intercultural Learning. I A. S. Moore & S. Simon (Red.), *Globally Networked Teaching in the Humanities: Theories and Practices* (s. 79-92). New York: Routledge.
- von Wright, M. (2002). Narrative Imagination and Taking the Perspective of Others. *Studies in Philosophy and Education* 21, 407-416.
- Wright, S. (2004). Politically Reflexive Practitioners. I D. Dracklé & I. Edgar (Red.), *Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education* (s. 34-52). Oxford: Bergham Books.
- Wächter, B. (2003). An Introduction: Internationalisation at Home in Context. *Journal of Studies in International Education* 7(1), 5-11.
- Zeleza, P. T. & Olukoshi A. (Red.). (2004). *African Universities in the Twenty-First Century: Liberalisation and Internationalisation*. Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Ängsal, M. P (Red.). (2015). *Språk för bildning*. Göteborg: Grundtviginstitutet vid Göteborgs universitet, skriftserie nr 15.
- Öberg, L. (2015). Seminarium – en uppfinning med historia. I L. Jons (Red.), *Seminarier i högre utbildning: Erfarenheter och reflektioner* (s. 175-192). Lund: Studentlitteratur.

