

PUH

PEDAGOGISKA UTVECKLINGSPROJEKT I HÖGSKOLAN - 2010

Ett samarbete mellan Västra Götalands högskolor

Rapport från Västra Götalands högskolor

Nr 8:2010

ISSN 1653-1396

VÄSTRA GÖTALANDS HÖGSKOLOR



Rapport från Västra Götalands högskolor

Innehåll | *Rapport nr 8, 2010*

PUH – Pedagogiska utvecklingsprojekt i högskolan 2010

Ett samarbete mellan Västra Götalands högskolor

5 Förord

Paper

7 Entreprenöriellt tänkande

Leif Berndtsson och Christer Sorbring. Högskolan Väst.

15 Visioner och praktik – om examensarbetet i professionslärosätet

*Eva Gustavsson, Johan Hagberg, Christer Holmén och Håkan Javefors.
Högskolan i Borås.*

27 Individual Grading in Large Projects

Rikard König, Tuve Löfström och Cecilia Sönströd. Högskolan i Borås.

41 Kursvärdering

*Eva Löfvendahl, Ann-Louise Petersen och Eva Åhlund-Ask.
Högskolan Väst.*

49 Meningsfull Undervisning – Ur ett studentperspektiv

*Bo Månsson, Kamran Rousta, Catarina Wallengren och Lotta Wank.
Högskolan i Borås.*

61 Dyslexi – Hur kan lärare och stödpersoner samarbeta?

Annika Theodorsson. Högskolan Väst.

Abstract

69 Handledning av doktorander på institutionen för

Ingenjörsvetenskap

Staffan Anderberg, Patrik Broberg och Ingrid Elisson. Högskolan Väst.

71 Vad räknas som evidens i pedagogisk forskning?

Tobias Arvemo, Fredrik Sjögren och Stig Johansson. Högskolan Väst

- 73 **Examinationsformer på elkraftingenjörsutbildningen vid Högskolan Väst**
Joakim Axelsson. Högskolan Väst.
- 75 **Jämlikhet – en illusion?**
Thomas Barow, Fredric Gieth och Lillemor Adriansson. Högskolan i Borås.
- 77 **Att studera på distans**
Staffan Bengtsson och Martin Molin. Högskolan Väst.
- 79 **Lärarskap, makt och motstånd i undervisningsrummet**
Anna Johansson. Högskolan Väst.
- 81 **Uppsatsarbete ur ett AIL-perspektiv**
Ingemar Johansson och Kathe Nonås. Högskolan Väst.
- 83 **Individual Grading in Large Projects**
Rikard König, Tuve Löfström och Cecilia Sönströd. Högskolan i Borås.
- 85 **Meningsfull Undervisning – Ur ett studentperspektiv**
*Bo Månsson, Kamran Rousta, Catarina Wallengren och Lotta Wank.
Högskolan i Borås*
- 87 **En tentativ modell för ämnesintegrering av vårdvetenskap och medicinsk vetenskap**
Pia Olofsson, Gudrun Rudolfsson och Yvonne Sundell. Högskolan Väst.

FÖRELIGGANDE RAPPORT är nummer åtta i rapportserien Rapport från Västra Götalands högskolor. Syftet med rapportserien är dels att redovisa resultat från pågående och avslutade projekt som drivs i samarbete med högskolorna i Borås, Skövde och Väst, dels att publicera inlägg i en pågående diskussion kring tillämpade metoder och att utveckla idéer inom ramen för högskolornas samarbete.

Redaktör för rapportserien är Peter Sigrén vid Högskolan i Borås

Besöksadress: Allégatan 1, 501 90 Borås.

e-post: peter.sigren@hb.se

Grafisk form

PETER SIGRÉN

Tryck

Elektronisk publikation

NR 8, 2010

ISSN: 1653-1396

Digital version: <http://hdl.handle.net/2320/6329>

I rapportserien **Rapporter från Västra Götalands högskolor**

1. Sigrén, P., Carlsson, G., Hattinger, M., & Södermyr, A. (2005). Samverkan för en bättre kompetensutveckling: En kvalitativ utvärdering av flexibla arbetsformer mellan Näringsliv – Lärcentrum – Högskolan. Borås: Västra Götalands högskolor, Rapport nr 1, 2005.
2. Sigrén, P., & Palmqvist, A. (2006). Samverkan för en bättre kompetensutveckling: Genomströmning, avhopp och rekommendationer. Borås: Västra Götalands högskolor, Rapport nr 2, 2006.
3. Arvidsson, I., Carlsson, G., Dartsch, K., & Larsson, A. (2006). Sjuksköterskor tycker till om sin utbildning – en alumniuppföljning av sjuksköterskeutbildningen vid Västra Götalands högskolor. Borås: Västra Götalands högskolor, Rapport nr 3, 2006.
4. Hallberg, A., & Holmqvist, H. (2007). PROSAM – Professionalisering och omvärldssamverkan: Idéer och förslag om utveckling av interna arbetsprocesser samt former för samverkan med omgivande samhälle. Borås: Västra Götalands högskolor, Rapport nr 4, 2007.
5. Dartsch, K., Carlsson, G., & Sigrén, P. (2007). PROSAM – Professionalisering och omvärldssamverkan: En formativ utvärdering av projektet. Borås: Västra Götalands högskolor, Rapport nr 5, 2007.
6. Västra Götalands högskolor. (2008). PUH – pedagogiska utvecklingsprojekt i högskolan: Ett samarbete mellan Västra Götalands högskolor. Borås: Västra Götalands högskolor, Rapport nr 6, 2008.
7. Västra Götalands högskolor. (2009). PUH – pedagogiska utvecklingsprojekt i högskolan: Ett samarbete mellan Västra Götalands högskolor. Borås: Västra Götalands högskolor, Rapport nr 7, 2009.
8. Västra Götalands högskolor. (2010). PUH – pedagogiska utvecklingsprojekt i högskolan: Ett samarbete mellan Västra Götalands högskolor. Borås: Västra Götalands högskolor, Rapport nr 8, 2010.

Förord

Vid högskolorna i Borås och Väst har sedan ett par år utvecklats ett samarbete för att dels sprida pedagogiska erfarenheter över lärosätesgränserna, dels säkra kvaliteten i de två högskolornas respektive utbildningar. Utbildningarna genomförs på olika sätt, men har som gemensamt syfte att stödja lärare att utveckla ett reflekterande och undersökande förhållnings-sätt till sin undervisning samt att stimulera till en pedagogisk diskussion, allt i syfte att utveckla "Scholarship of Teaching and Learning". Genom att skriva och presentera ett pedagogiskt utvecklingsarbete i en autentisk konferenssituation så blir kunskapen kollektiv och till gagn för fler än den enskilde individen.

Den 15-16 april 2010 genomfördes för tredje året i rad en gemensam konferens, Pedagogisk utveckling i högskolan (PUH), vid Högskolan Väst i Trollhättan. De pedagogiska utvecklingsprojekten presenterades och diskuterades. Dessutom inleddes konferensen med en uppskattad föreläsning av Torgny Roxå vid Lunds Universitet som gav en exposé och problematiserande bild kring universitetslärarens krav och måsten av idag. Det diskuterades också vetenskaplig kontra pedagogisk meritering.

Under konferensen visades en bredd av arbeten upp, som exempel kan nämnas områden såsom entreprenöriellt tänkande, dyslexi, meningsfull undervisning, visioner och praktik - om examensarbetet i professionslärosätet, bara för att nämna några. I kvalitetssäkringssyfte skedde dessutom bedömningen av arbetena över lärosätesgränserna. I denna utgåva återfinns alla presentationer i form av abstract eller "full papers". Syftet med denna skrift är att sprida resultat över ämnes-/institutions- och lärosätesgränser.

Vi tackar varmt alla deltagare för ett väl genomfört arbete, med ett särskilt tack till organisatörerna vid Högskolan Väst.

Högskolepedagogiska enheterna vid Högskolan i Borås och Högskolan Väst.

Entreprenöriellt tänkande

Leif Berndtsson och Christer Sorbring | *Högskolan Väst*

Bakgrund

Kursen kommer att ges som en högskolekurs riktad till vuxna personer som f n befinner sig i arbetslöshet. Det innebär att de studerande befinner sig i en situation som avviker från den typ av studerande som vi vanligtvis möter inom ordinarie kursutbud. Utöver att de befinner sig i arbetslöshet har de troligen något högre ålder, mindre studievana och, i flera fall, inte fullständig högskolekompetens.

Kursdeltagarnas något annorlunda kompetens och bakgrund skall mötas av våra ambitioner i det pedagogiska upplägget för kursen. Samtidigt skall kursen genomföras som en högskolekurs med de krav som det ställer på relevant akademisk litteratur, behörighet, kursmål samt examinationsformer. Kursen skall dessutom genomföras inom ramen för det begränsade antal timmar som normal tjänstefördelning tillåter.

Delmålen med kursen är att öka kursdeltagarnas medvetande om sina egna personliga resurser och egenskaper samt att hos studenterna utveckla ett kreativt och entreprenöriellt tänkande.

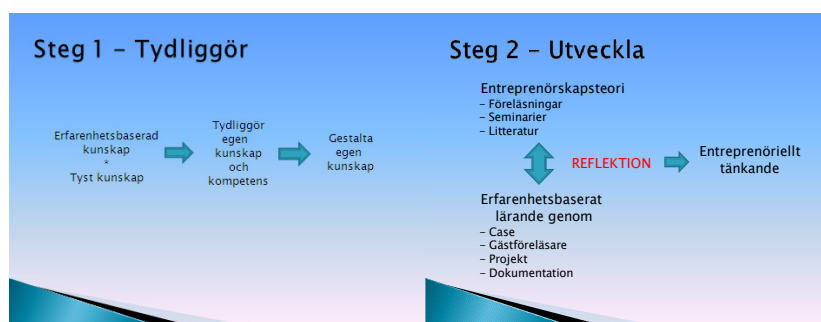
Går det verkligen att lära ut entreprenöriellt tänkande. Dr Jonathan Levie (2006), forskare vid Hunter Centre for Entrepreneurship, University of Strathclyde i Glasgow, Skottland, menar att entreprenörskap inte kan läras ut, men däremot kan man lära sig entreprenörskap.

Hur lär då entreprenörer? Enligt Jonathan Levie har utforskande och experimentella metoder många fördelar, liksom erfarenhetsbaserat lärande. Det är också viktigt för entreprenören att ha kunskap om den kontext där han eller hon är verksam. Detta tyder på att man, genom att underlätta lärandet, kan hjälpa entreprenörer att bli mer framgångsrika.

David Kolb (1984) har utvecklat en modell med experimentering, konkreta erfarenheter och reflektion i en pågående process. Att lära genom att göra saker – eller erfarenhetsbaserat lärande – är en process där man skaffar sig kunskap och färdigheter genom konkreta erfarenheter. Studen-

terna måste få experimentera och uppleva, men de ska också ges möjlighet att generalisera och reflektera utifrån teorin.

Kursen kommer att domineras av ett sociokulturellt arbetssätt där deltagarnas bakgrund och kompetens identifieras och ses som en resurs i kursens genomförande. Det sker genom dels handledning, tankeböcker samt gruppvisa seminarier och arbetsuppgifter. Genom tydliga kopplingar till omgivande samhälle och näringsliv kommer kursen att få en stor del av erfarenhetsbaserad prägel och AIL-inriktad metodik i genomförandet. Vi avser att arbeta i två steg; tydliggöra befintlig kunskap – utveckla förmågan till kreativt tänkande.



Källa: Egen sammanställning

Erfarenhetsbaserad kunskap/Tyst kunskap

I vår vardag träffar vi ofta på kunskap som inte förmedlats genom skolutbildning eller genom det skrivna ordet. Under senare år har denna erfarenhetsbaserade kunskap blivit allt mer utsatt för kunskapssteoretiskt intresse. Vi har lärt oss se dess värde men också dess risker.

Den erfarenhetsbaserade kunskapen innehåller generellt kollektivt vetande men också personliga erfarenheter, tankar och känslor. Molander (1993) tolkar begreppet tyst kunskap, som kunskap förmedlad och skapad främst genom föredöme, övning och personlig erfarenhet. Tyst kunskap tar sig uttryck genom människors engagemang och handlingar, och återfinns därför inte primärt i skriftliga och abstrakta sammanhang.

Tradition och erfarenhetsbaserat lärande förmedlar värdefull och nödvändig kunskap. Risker enligt Molander, finns dock att denna kunskap förmedlas oreflekterad och kan komma att utgöra hinder för arbets- och metodutveckling och för träning i kreativt utvecklingsarbete.

Molander menar att tyst kunskap även kan vara färdigheter som den enskilde inte är medveten om, därför att han behärskar dem så till fullo att de uppfattas som självklara och ej reflekterbara. Individerna tar dem för givna, eftersom han inte kan minnas när han förvärvade dem och han använder dem utan nämnvärd reflektion. Ofta värderar han inte heller dem speciellt högt, utan tror att det är färdigheter även alla andra har.

Tydliggör egen kunskap och kompetens

För att tydliggöra befintlig kunskap och tidigare lärande väljer vi i huvudsak två vägar, reflektion och handledning.

Per-Olof Thång (Theliander m.fl, 2004) säger att reflektion kan ge studenten möjlighet ”att få tag på” och greppa sin tysta kunskap för att bättre kunna handla i nya situationer som man kanske aldrig tidigare ställts inför. Forskningen är också tydlig när man konstaterar att ett mer utvecklingsinriktat eller kreativt handlande hos individen inte bara handlar om att lära sig ett nytt sätt att tänka. Man måste också medvetandegöra och eventuellt höja kunskapsnivån (Ellström, 1996).

Utgångspunkten för handledning är självupplevda praktiska situationer från den enskilda studentens tidigare arbetsliv och vardag. Genom att beskriva dessa praktiska situationer tydliggörs problem – behov – händelser. Lisbeth Lindell (1995) beskriver i en avhandling praktisk tillämpning och användandet av en modell som leder till reflekterade personliga erfarenheter som kritiskt granskas i handledningsgrupper och som kan bidra till fördjupat engagemang i problemlösning och handling. Detta ökar den personliga kunskapsutvecklingen. Den samlade erfarenheten i handledningsgruppen innebär att den beskrivna erfarenhetsbaserade kunskapen kan ses från skilda perspektiv. Anders Kauffeldt (Theliander m.fl. 2004) preciserar ytterligare grupphandledningen som ett verksamt instrument för arbetsintegrerade lärprocesser. Han beskriver två olika handledningsmodeller, situationsorienterad handledning och temaorienterad handledning. Den förra metoden utgår från deltagarens berättelse om sina upplevelser vilka utgör grund för frågor och diskussioner i syfte att associera till nya eller andra handlingsvägar. Den senare metoden

utgår från ett specifikt tema som problematiseras i form av en miniföreläsning varefter studenterna får möjlighet att reflektera över det aktuella temat.

Gestalta egen kunskap och lärande

Vi avser att använda två olika verktyg för gestaltning av individens lärande och erfarenhetsbaserade kunskap, tankeboken och muntlig framställning. Vi kommer att hantera det genom att ha tid för personliga presentationer både muntligt och genom s.k. tankebok. I första tankeboken får de beskriva sina egna förväntningar inför kursen samt vilka personliga egenskaper som de ser som värdefulla för att möta det framtida arbetslivet. Med dessa beskrivningar får vi lärare möjlighet att veta mer om individerna i gruppen.

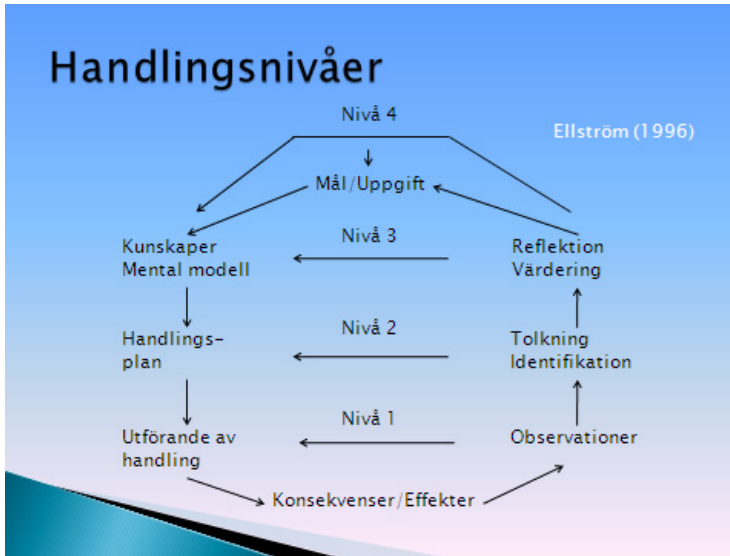
Jan-Erik Perneman (1997) skriver att tankeboken är ett kraftfullt pedagogiskt verktyg för reflektion och medvetandeskapande utifrån de erfarenheter vi får som människor i olika situationer. Han menar att själva idén med tankeböcker just växte fram ur behovet att se och värdera den upplevda, ofta ostrukturerade och oreflekterade erfarenhet hos främst yrkesverksamma kursdeltagare.

Vi menar att det är viktigt att kunna uttrycka sina tankar, idéer och argument muntligt för att få del av en dialog som stödjer en kollektiv reflektion. Entreprenöriella handlingar existerar oftast i sociala sammanhang där acceptans och förståelse inte alltid är givet.

Entreprenörsteori

Utgångspunkten för att studenten skall basera ett framtida handlande på reflektion och värdering i stället för endast på observationer från egen upplevd verklighet är den modell Ellström (1996) presenterar och som är en vidareutveckling av en välkänd nivåindelning av mänskligt handlande

(Rasmussen, 1986). Modellen innehåller fyra åtskilda men samspelande handlingsnivåer.



På nivå 1 kan den oreflekterade erfarenhetsbaserade kunskapen tänkas ligga till grund för handlandet. Detta rutinbaserade handlande har låga krav på uppmärksamhet och medveten kontroll och är energibesparande för individen. Handlingsnivån karaktäriseras av inlärd motoriska eller intellektuella färdigheter. Förväntan på en kreativ lösning är obefintlig och ofta också oönskad.

På nivå 2 baseras handlingar på regler och instruktioner. Vilken regel eller instruktion som skall användas avgör individen efter att ha läst av händelser i kontext och gjort ett val. Handlingen förutsätter alltså att individen har iakttagit händelser i omgivningen

Det kunskapsbaserade handlandet, nivå 3, utgår från en analys baserad på individens mål, reflekterade erfarenheter och från kunskap om omgivningen. I nya, okända situationer krävs handlande på denna nivå.

Det reflektiva handlandet, nivå 4, som är nödvändigt för entreprenörskap, kräver återkommande reflektioner över den uppgift man förlagt sig och om man arbetar med rätt sak. Kontinuerligt måste man reflektera över uppsatta mål, egna värderingar och handlingar samt konsekvenser och resultat av dessa.

De fyra ovan beskrivna handlingsnivåerna kompletterar varandra och utesluter inte varandra. Att handla rutinmässigt eller regelmässigt är ibland smidigt och oftast mindre ansträngande när man hanterar välkända uppgifter. Ett entreprenöriellt tänkande kräver dock förmåga till kunskapsbaserat och reflektivt handlande.

Erfarenhetsbaserat lärande

Studenterna har i de inledande avsnitten i kursen tydliggjort och gestaltat sin egen kompetens. I nästa del av kursen erbjuds studenterna olika kontakter med samhällslivet. Det sker genom att lämpliga företrädare bjuds in till seminarier och gästföreläsningar. Några personer med erfarenheter av eget entreprenörskap kommer att berätta om sina egna erfarenheter. Vi kommer att ha personer som leder projekt inom den s.k. sociala ekonomin, dvs. projekt som syftar till att utveckla företagande och entreprenörskap inom socialt arbete, omvårdnad och service. Genom tydliga kopplingar till omgivande samhälle och näringsliv får kursen en stor del av erfarenhetsbaserad prägel och AIL-inriktad metodik i genomförandet. För att stärka lärandet kommer de olika föreläsningarna att varvas med seminarier där det ges utrymme för reflektion och diskussion. Studenterna kommer att arbeta med ett utvecklingsprojekt som de själva väljer inriktning på. Utgångspunkten i det arbetet är deltagarens egna kompetenser men satt i relation till de delar av kursen som ges via teorier, föreläsningar och seminarier.

Samspelet mellan individens lärande och utveckling beskrivs av David A. Kolb (1984):

Thus, learning becomes the vehicle for human development via interactions between individuals with their biologic potentialities and the society with its symbols, tools, and other cultural artifacts.

Han ser det som en nödvändig del i lärandet att aktivt samspele med det omgivande samhället.

Genom att konsekvent och genomtänkt låta studenten bearbeta sina egna kompetenser med den information som ges i kursen skapar vi en form av lärande som ligger nära det sociokulturella perspektivet. Roger Säljö (2000) skriver att användning av kunskap är en ”kreativ och skapande process”. Kunskap uppstår först när man faktiskt använder de redskap och metoder som man lärt sig. Han skriver att ”lärande är följaktligen

inte en aktivitet som enbart går ut på att inhämta vad tidigare generationer skapat”. Han fortsätter:

Individer är inte passiva åskådare, de bidrar genom sina handlingar till att kontinuerligt återskapa och förnya sociokulturella mönster.

Reflektion för lärande

Reflektion innebär eftertanke, begrundande och fördjupning och betonas alltmer som nödvändigt för utveckling av professionell kunskap. Per-Olof Thång (Theliander m.fl. 2004) menar att genom reflektion kan studenten upptäcka sig själv, bli medveten om sina antaganden och sina invanda inställningar till företeelser i omvärlden. Det gäller emellertid att systematisera ett sådant lärande. Björn Mården och Jan Theliander (Theliander m.fl. 2004) poängterar detta när man skriver att man bör minnas att reflektionen kräver ett frirum och att kraftfull integration med praktiken, i form av arbetsintegrerat lärande, kräver mer utvecklade reflektionsmöjligheter.

Reflektion ger även underlag för att föra en diskussion i gruppen om de likheter och olikheter som finns. En viktig aspekt på att tydligt visa upp deltagarnas olikheter är att få deltagarna att se vilken bred kompetens och erfarenhet som finns inom gruppen och att det är en gemensam styrka för kursens genomförande.

Reflektion över utvecklingsarbetet

Vi, undertecknade författare av detta paper, fick möjligheten att utveckla en kurs inom entreprenöriellt tänkande med utgångspunkt från ett konkret behov. Vi har båda relativt stor erfarenhet av arbete utanför den akademiska världen. Vi har även yrkesmässig erfarenhet av att genom kurser, rådgivning och utvärderingar möta vuxna människor i deras arbetsvardag. Efter en del års erfarenhet av arbete inom Högskolans värld såg vi det som en utmaning att försöka anpassa en högskolekurs till en något ovanlig målgrupp för Högskolan. Vi vill påstå att vi med våra tidigare arbetserfarenheter har en förmåga att se de speciella behov en sådan målgrupp har. Vi anser också att vi med de nyvunna kunskaper som högskolepedagogikkursen gett kan motivera det upplägg och genomförande som vi föreslår i detta paper.

Mycket arbete inom högskolevärlden bygger på tradition och goda råd från etablerade kolleger. Molander uttrycker det som - kunskap förmedlad och skapad främst genom föredöme. Att tillskansa sig erfarenheter och arbetsätt från etablerade kolleger är inte bara ett lärande utan också en strategi för överlevnad inom universitetsvärlden. Till denna handlingsnivå skapad utifrån observation av gällande beteenden kan också läggas kravet på att följa de omfattande regelsystem som finns för handling inom en högskolas starkt byråkratiserade värld. Som vi konstaterat ovan kan detta innebära att vi i vårt arbete begränsar oss till handlingsnivå 1 och 2 och att detta kommer att utgöra hinder för arbets- och metodutveckling som leder till en förbättrad anpassning av högskolans utbildningar till icke traditionella studentgrupper. Detta skulle i så fall kunna sägas leda till en diskriminering.

Det är därför uppfriskande att konstatera att pedagogiken erbjuder oss teoretisk kunskap som gör det möjligt att också nå ett kunskapsbaserat handlande (nivå 3) och, som i vårt fall, god kunskap om den aktuella målgruppens förutsättningar ger oss möjlighet till ett reflektivt handlande.

Referenser

- Ellström, P-E. (1996). *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Arbetslivsinstitutet, Solna.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall PTR, Englewoods Cliffs, New Jersey.
- Levie, J. (Estradföreläsning ESBRI, 2006-11-07). *Can entrepreneurship be taught? is the wrong question*. Dr Jonathan Levie är verksam vid Hunter Centre for Entrepreneurship, University of Strathclyde i Glasgow, Skottland.
- Lindell, L. (1995). *Omvårdnadshandledning – en möjlig väg till reflekterat erfarenhetsbaserat vetande*. Vårdhögskolan, Malmö.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Daidalos, Uddevalla.
- Perneman, J-E. (2000). *Tankeboken – en form för erfarenhetens och reflektionens gestaltning*. Artikel. Linköpings Universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Nordstedts, Stockholm.
- Theiliander, J., m.fl. (2004). *Arbetsintegrerat lärande*. Studentlitteratur, Lund.

Visioner och praktik – om examensarbetet i professionslärosätet

Eva Gustavsson, Johan Hagberg, Christer Holmén
och Håkan Javefors | *Högskolan i Borås*

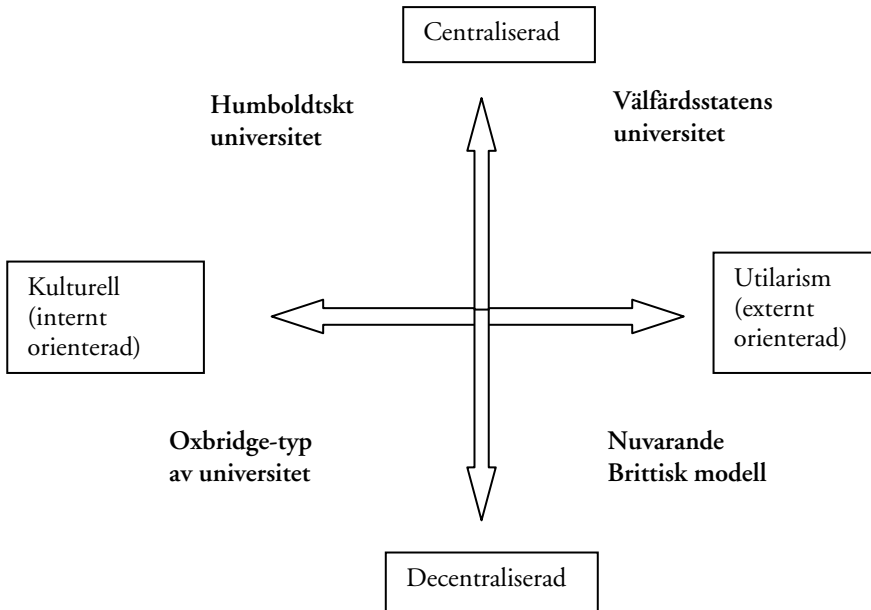
Inledning

Bakgrunden till denna uppsats är en diskussion mellan oss författare vid ett litteraturseminarium vid Högskolan i Borås (HB). Diskussionen handlade om vår pedagogiska verksamhet och att ta hänsyn till motstridiga krav. Utbildning ska vara flexibel men samtidigt standardiserad, utbildning ska förbereda studenterna för specifika yrken men samtidigt ”lära studenterna för livet”. Vi har observerat att liknande resonemang kommer till uttryck också i andra sammanhang. Ett exempel är propositionerna ”Fokus på kunskap i den högre utbildningen”¹ och ”En akademi i tiden - ökad frihet för universitet och högskolor”². Ett annat är den seminarieserie – Från HB till Humboldt: Perspektiv på universitetssidan under 200 år – som genomförs nu i vår vid HB.

Vi kan konstatera att de motsägelsefulla krav vi upplever i vår roll som pedagoger hänger samman med en mer övergripande utveckling inom den högre utbildningen. De ideal som typiskt förknippats med högre utbildning har på senare tid kommit att ställas mot mer politiskt orienterade modeller. Vad betyder denna utveckling för vår praktik? Vi tar utgångspunkt i centrala utvecklingstendenser inom den högre utbildningen i Europa. Detta för att visa på förekomsten av alternativa tolkningar och anpassningar till ”Bologna” som utgör den rådande styrmodellen för högre utbildning i Europa. Vi förflyttar oss därefter till HB och dess utbildning av civilekonomer. Genom exempel visar vi hur den svenska tolkningen av den högre utbildningens styrmodell påverkar vårt pedagogiska utvecklingsarbete. Syftet är att problematisera och ifrågasätta den ”svenska tolkningen” genom att lyfta fram dess för praktiken motsägelsefulla konsekvenser.

Från Humboldt till Högskolan i Borås

Vi utgår från Bowden och Martons modell (1998:224) över den högre utbildningens två dimensioner: *mål och styrning* (se nedan). Vår beskrivning tar utgångspunkt i Bolognaprocessen och modellens två ”övre” idealtyper med centraliserad styrning. Först Humboldtuniversitet som representerar den högre utbildningens traditionella bildningsmål. Därefter välfärdsstatens universitet med dess fokus på samhällsnytta. Den sistnämnda exemplifierad genom HB, ett typiskt professionslärosäte med mål knutna till framtida yrkesutövning.



Källa: Bowden och Marton (1998:224) vår översättning

Bolognaprocessen

Bolognaprocessen har fått sitt namn efter Bologna deklARATIONEN som signerades i Bologna den 19 juni 1999. I deklARATIONEN hade man enats kring följande formulering:

The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions.³

Betoningen på det europeiska kulturarvet, en högre utbildning i världsklass och en enastående kulturell och vetenskaplig tradition stämmer väl överens med de ideal som Bowden och Marton (1998) tillskriver det Humboldtska universitetet. Den övergripande visionen har dock brutits ner till mer kortsiktiga mål för bättre samordning. På Bolognaprocessens officiella hemsida uttrycks dessa mål på följande sätt:

- facilitate mobility of students, graduates and higher education staff,
- prepare students for their future careers and for life as active citizens in democratic societies, and support their personal development,
- offer broad access to high-quality higher education, based on democratic principles and academic freedom.⁴

I praktiken innebär anpassningen till Bologna omfattande revideringar av måldokument samt förändrade förutsättningar för examination. När Bolognaprocessen är införd förutsätts medlemsländerna ha jämförbara examina, tre utbildningsnivåer och ett gemensamt poängsystem. Syftet är att förenkla byte av studieort och institution både inom och mellan medlemsländerna samt att underlätta anställning utanför hemlandet.

I Sverige genomfördes en stor del av övergången till Bolognas modell den 1 juli 2007 och Högskoleverkets tolkar Bolognaprocessen som följer:

Syftet med Bolognaprocessen är att Europa år 2010 ska vara ett sammanhållet europeiskt område (...) De tre övergripande målen är att:

- främja rörlighet,
- främja anställningsbarhet,
- främja Europas konkurrenskraft/attraktionskraft som utbildningskontinent.⁵

Den svenska målbeskrivningen skiljer sig på flera punkter från den gemensamma. I punkt två saknas en motsvarighet till: *"life as active citizens in democratic societies, and support their personal development"*. I punkt tre saknas en motsvarighet till: *"based on democratic principles and academic freedom"*. Vi får intrycket att det svenska utbildningsväsendet skall renodla de mer omedelbara och operationella målsättningarna. Med detta sagt lämnar vi Bolognaprocessen och fäster uppmärksamheten mot det Humboldtska universitet och dess ideal. Ideal som vi menar finns representerade i den ursprungliga Bolognadeklarationen från 1999.

Humboldtuniversitetet

Humboldtuniversitetet grundades 1810 och anses vara ursprunget för det moderna universitetet. Enligt Bowden och Marton (1998) utmärker sig Humboldtuniversitetet främst genom suveränitet och en målsättning som betonar individens lärande före samhällelig nytta. I universitetets *"mission statements"* förklaras suveräniteten med hänvisning till Tysklands historia och dess sammanblandning av politik och vetenskap:

... the dark periods of German history (...) Against this background, since its reorganisation in 1989 the Humboldt-Universität has seen itself as an institution which stands at a critical distance to political and social pressure. It fights every kind of discrimination, intolerance and cultural hubris.⁶

De Humboldtska utbildningsmålen kan sammanfattas i ordet *bildning*. För grundaren Wilhelm von Humboldt (1767-1835) var bildning inte den mängd detaljer eller fakta som fanns kvar i studentens minne, bildning var om dessa ting "gjort sin verkan" och medverkat till utvecklandet av en god omdömesförmåga (Liedman 1997). Även Kant (1804/2008) lyfte fram betydelsen av att utveckla omdömesförmågan och framlade

teser om bildningens betydelse för människan. I universitetets ”*mission statements*” avseende undervisning är det tydligt att dessa ideal lever kvar:

The Unity of Research and Teaching. Humboldt's ideal of the coexistence of research and teaching (...) Central to this model is the idea of research-oriented teaching and the transfer of knowledge from the spirit of research. Students and teachers are joined together in an endeavour to critically examine traditional bodies of knowledge and to actively advance learning. For this reason, the Humboldt-Universität promotes social and communicative competences among all of its members and supports their initiatives wherever it can.⁷

Det Humboldtska universitetet utgör en av fyra idealtyper i Bowden och Martons modell. Dessa idealtyper visar på den variation som finns inom den högre utbildningen trots övergripande styrmodeller som Bologna-processen. Variationen härrör till två för högre utbildning centrala dimensioner, styrning - hur staten utövar sitt huvudmannaskap - och utbildningsmål. Högskolan i Borås som behandlas i nästa avsnitt kan bäst beskrivas som *välståndens universitet*. Humboldt universitetets målsättning är inriktad på *fronesis*, dvs. individens bildning och utvecklingen av dennes omdömesförmåga. För välfärdsstatens universitet står samhällsnytta, effektivitet och anställningsbarhet i förgrunden.

Professionslärosätet: Högskolan i Borås

HB grundades 1977 och sedan starten har verksamheten inriktats på yrkesinriktad utbildning. Under 2000-talet har denna profil blivit allt tydligare med en strävan att bli landets första professionsuniversitet. Sedan några år tillbaka lyder HB devis ”Vetenskap för profession”. På hemsidan, under mål och visioner, beskrivs Högskolans relation med omgivningen så här:

Mål och visioner

Högskolan i Borås verksamhetsidé är att vara ett nyskapande professionslärosäte som i samverkan med näringslivet och den offentliga sektorn bedriver utbildning och forskning (...) lärosätet ska bli Sveriges första professionsuniversitet (...) kännetecknas av ett systematiskt samarbete med det omgivande samhällets företag och myndigheter, vi talar om *partnerskap*. Utbildning och forskning är för Högskolan i Borås inget ensidigt akademiskt åtagande, utan planeras, genomförs och utvärderas i samverkan med våra partners. I centrum står professionernas kompetensbehov, utveckling och problem (kursivering i original).⁸

Där Humboldtuniversitetet med hänvisning till historien förklarar sin suveränitet gör HB det motsatta. Högskolan kopplar samman akademi och yrkesliv och med utgångspunkt i praktikens behov och problem. Högskolans målsättning återspeglas vidare i dess strategier för forskning och utbildning:

(...) etablera en forskarskola som skall utvecklas till en nationell modell för hur utbildning på forskarnivå kan organiseras och bedrivs med yrkesarbetande som primär målgrupp och för att möta professionernas behov och problem (...)⁹

Där Humboldtuniversitetet utgår från ett humanistiskt perspektiv med individens bildning som målsättning har HB utvecklingen av ett professionskollektiv som målgrupp. För oss som forskar och utbildar inom ämnet företagsekonomi betyder det att föreningen Civilekonomerna utgör en viktig målgrupp att ta hänsyn till utöver vad som föreskrivs från staten och dess verkställande organ Högskoleverket.

Pedagogiskt utvecklingsarbete vid IDA

Kvalitetsutvärdering: examensarbetet

I regeringens proposition¹⁰ föreslås examensarbetets kvalitet ingå som underlag för utvärdering. I propositionen framgår att det inte är den enskilde studentens arbete som ska utvärderas utan bedömningen ska ge överblick av det samlade resultatet. Ansvaret att såväl utarbeta generella kvalitetskriterier som genomföra utvärderingarna har getts till HSV. Högskoleverkets¹¹ förslag på nytt system innehåller tre kvalitetsindikatorer: *lärandemål och examination, läranderesultat och studenternas erfarenheter*.

Regeringen har tidigare uttalat att examensarbetet utgör det moment då studenter tillämpar vetenskaplig metod och uppvisar vetenskaplig och yrkesmässig mognad¹². HSV föreslår en arbetsordning där utbildningsexperter fastställer kvalitetskriterier, därefter görs ett urval av lärosätets examensarbeten. Bedömningen avser hur många ur detta urval som inte uppfyller kvalitetskriterierna. Baserat på antal uppsatser som bedöms undermåliga tilldelas sedan slutomdömet.

Konsekvenser för examensarbetet

Vi är verksamma som handledare och examinatore i företagsekonomi och medverkar aktivt i institutionens pedagogiska utvecklingsarbete.

Under våren har vi deltagit i uppsatshandledningsseminarier där olika perspektiv ställts mot varandra. Upplevda, motsägelsefulla krav rörande våra olika roller presenteras i det följande.

Traditionellt har diskussioner kring uppsatsprocessen handlat om interaktionen mellan studenter och handledare/examinator. Sedan ett antal år tillbaka skiljer man mellan dessa roller och i nya styrdokument har de ytterligare separerats. Det är numera examenstillfället som utgör gräns mellan handledarens respektive examinatorns ansvar för uppsatsen. Tidigare inslag av samarbete mellan handledare och examinator, t ex samråd inför betygssättningen, motsägs av formuleringar som ”*Examinatorn sätter betyg självständigt på uppsatsen*”¹³. Istället förespråkas samarbete mellan examinatorerna: ”*De olika ämnesinriktningarnas examinatorer bör konsultera varandra för att säkra att nivån på godkända respektive väl godkända uppsatser är jämn*”¹⁴. Det pedagogiska utvecklingsarbetet har genom dessa skrivningar lett till stor osäkerhet bland många erfarna handledare, också de med doktorsexamen. Ämneskollegium har därför kommit att handla om vad ”examinatorn vill ha” snarare än det pedagogiska utvecklingsarbetet att skapa en process och struktur som gör det bästa av studentens förutsättningar.

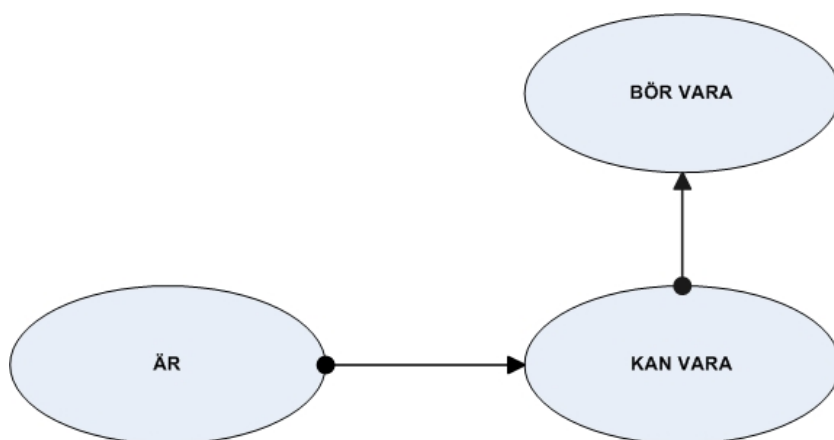
Uppdelningen mellan handledare och examinator får alltså konsekvenser för handledningen och vi ser en gradvis förskjutning från *process-* till *produkthandledning* (se t ex Hagman 1994, Lönn Svensson 2007). Det blir viktigare för handledare att säkerställa att uppsatsen uppfyller kriterier för att kunna behandlas vid slutseminarium, och att ”produktsäkra” innan överlämning till examinatorn. Vi har sett exempel på checklistor där handledare kvalitetssäkrar studentarbetet genom innehållsförteckningen. Vår erfarenhet är att också studenterna föredrar checklistor om sådana finns att tillgå. Enligt flera bedömare (Hallén och Hägg 2009) är dock checklistor förknippade med risker eftersom dessa skapar låsta strukturer och gör handledare och examinatorer till kontrollanter. Examensarbetet är enligt vår erfarenhet en process där studenten har svårt att se och förstå kopplingen mellan aktivitet och resultat. Uppsatsskrivandet innehåller många återvändsgränder i form av ändrade vägval, omformuleringar och att skriva text som visar sig överflödig. Vi vill påstå att checklistor även riktar studentens fokus från aktivitet till resultat, och därmed undergräver förutsättningarna för *constructive alignment* som den formulerats av Biggs (1999).

En annan konsekvens rör i vilken utsträckning examensarbeten ska genomföras i samverkan med den profession studenterna utbildas för. Frågan aktualiseras genom bedömningsgrund avseende användbarhet för arbetsmarknaden för kvalitetskriterium ett: *Lärandemål och examination*. Som forskare och handledare vid IDA är vi skolade i en akademisk tradition och har inte nödvändigtvis någon koppling till professionen. Lönn Svensson (2009) skriver om ett förslag att vid HB involvera externa handledare. Så görs ännu inte på IDA, men det ligger nära till hands att låta professionen till fullo styra och uppmuntra studenterna att ”lösa riktiga problem”. Som handledare omdirigeras vår uppmärksamhet bort från problemformuleringen till det praktiska genomförandet. Läroböcker i ämnet ”skriva bra uppsats” ger typiskt stort utrymme till just problematiseringsfasen vilken är central i en vetenskaplig framställning.

Avslutningsvis – hur

Vi kan konstatera att kombinationen mellan central styrning (via HSV) och professionslärosätets lokala anpassning till utilitaristiska mål skapat en situation där vi riskerar att förflyttas än längre från den lärande individen mot en externt orienterad målsättning. HSVs föreslagna system kommer att innebära att examensarbetet utgör ett konkurrensmedel mellan lärosäten. Därmed ökar risken att resultatet, och inte studentens aktiviteter och lärande, får ökad betydelse. Istället för att examinera lärande individer riskerar vi att skapa ett system där individen blir ett medel i Högskolans strävan att leva upp till såväl HSVs kvalitetskriterier som professionens krav.

För oss som forskare i företagsekonomi är en sådan utveckling inte ”förvånande”. Inom vårt område visar studie på studie hur implementering av kvalitetsstandarder kan leda till oönskade resultat (se t ex Gustavsson 2000). Vi anser oss därför väl rustade att lyfta denna problematik och hålla diskussionen levande för HSVs riktlinjer för kvalitetsbedömning är inte bara ”av ondo”. De har också medfört att högskoleledningen, studenter, handledare och examinators nu uppmärksammar examensarbetet med än större allvar då högskolans kvalitetsranking, och ytterst högskolans resurstilldelning, står på spel. Vi har därför kunnat påbörja ett utvecklingsarbete med start i vår egen verksamhet på IDA (Högskolan i Borås) men med förhoppningen att få med också andra institutioner på Högskolan. Figuren nedan är en beskrivning av hur vi ser på det utvecklingsarbete vi bedriver och hur detta kan kopplas till HSVs riktlinjer.



På IDA, inriktning företagsekonomi, har vi på initiativ av studierektor hittills avhållit tre uppsattsseminarier för handledare och examinatorer. Det främsta syftet med dessa seminarier är att bryta den självvalda isolering som lärare i dessa positioner av tradition ofta intagit samt att genom samtal och interaktion successivt utveckla gemensamma bedömningsgrunder inom ämnesområdet. Vi har under dessa seminarier inför varandra beskrivit våra respektive handledningsstilar och vårt sätt att arbeta som examinatorer – hur det ÄR. På så sätt har vi kunnat bredda vår erfarenhet och tillägna oss en bredare repertoar, dvs. hur det KAN VARA. Först därefter har vi börjat söka efter bedömningsnormer som vi är överens om. Att etablera en lokal förankring om höjden för ribban för BÖR VARA skapar förutsättningar för att utveckla det interna samarbetet. Utan lokal förankring har standardiserade kvalitetsnormer av den typ som HSV presenterat små, eller obefintliga möjligheter, att få genomslag och nå sitt syfte. Istället kommer av HSV aviserade checklistor att, av den enskilde handledaren och examinatorn, uppfattas som ett ifrågasättande av deras kompetens och ett inkräktande på deras professionella ansvarsområden. Vårt utvecklingsarbete kan sägas bygga på samma principer som uttrycks i Bernt Gustavssons (2009) bok om utbildningens förändrade villkor.

Gustavsson framhåller kunskap, bildning och demokrati som de mest betydelsefulla begreppen för utbildning mer generellt och hävdar att innebörden i dessa blir allt mer avlägset genom de förändringar som sker inom utbildningsväsendet. Han förespråkar en ökad pluralism, en dialogisk hållning och ett öppet förhållningssätt för att dessa tre honnörsord ska kunna sammanlänkas och bestå som centrala beståndsdelar i alla ut-

bildning. Till Gustavssons (2009) tankegång vill vi lägga till ytterligare en observation från vårt pågående utvecklingsarbete. Genom utvecklandet av en praxisgemenskap blir den enskildes utsatthet i relation till centrala kvalitetsmått inte så framträdande, och vi kan genom en samordnad och genomtänkt hållning agera mer professionellt i förhållande till högskolemyndigheten. Kanske kan vi också få gehör för de inslag i utbildningen som vi, i vår profession som forskare, sammankopplar med hållbar utveckling och kvalitet.

Referenser

- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The University of Learning: Beyond quality and competence*. Abingdon: Routledge.
- Kant, I. (1804/2008). *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber AB.
- Gustavsson, E. (2000). *Organisering av tjänster – Från den symmetriska interaktionen till införandet av standarder?* BAS, Göteborg.
- Hagman, L-P. (1994). *Om handledning på högskolenivå – reflektioner kring en litteraturstudie*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Hallén, L., & Hägg, I. (2009). *Bedömning av kvalitet i examensarbeten: alternativ till Högskoleverkets förslag*. Fekis ämneskonferens, 11-12 november 2009.
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden: modernitetens idehistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lönn Svensson, A. (2007). *Det beror på: erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. Borås: Högskolan i Borås.
- Lönn Svensson, A. (2009). Att utveckla handledning mot partnerskap mellan högskola och professioner – en strategisk utmaning eller utopi? I K. Mårtensson (red.), *Strategisk pedagogisk utveckling*: Proceedings. Lund: Lunds universitet.
- Toohy, S. (1999). *Designing courses for higher education*. Buckingham: Open University Press.

Fotnoter

1. Prop 2009/10:139.
2. Prop 2009/10:149.
3. The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education.
4. Hämtat från:
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>
(senast besökt 20100402).
5. www.hsv.se / gå till: Den svenska högskolan / Internationellt / Bolognaprocessen, senast besökt 201006.
6. <http://www.hu-berlin.de/ueberblick-en/leitbild/>, senast besökt 20100403.
7. <http://www.hu-berlin.de/ueberblick-en/leitbild/>, senast besökt 100403.
8. <http://www.hb.se>, flik - om högskolan - mål och visioner, senast besökt 100404.
9. <http://www.hb.se>, flik - om högskolan - mål och visioner - forsknings- och utbildningsstrategi, senast besökt 100404
10. Prop 2009/10:139 *Fokus på kunskap – kvaliteten i den högre utbildningen*.
11. Högskoleverkets rapport 2009:25 R, *Kvalitetsutvärdering för ärande Högskoleverkets förslag till nya kvalitetsutvärderingar för högskoleutbildningar*.
12. Prop. 2004/05:162: *Ny värld – Ny högskola*.
13. Information till handledare och examinator inför examensarbeten vt 2010, Institutionen för data- och affärsvetenskap, Högskolan i Borås.
14. Information till handledare och examinator inför examensarbeten vt 2010, Institutionen för data- och affärsvetenskap, Högskolan i Borås.

Individual Grading in Large Projects

Rikard König¹, Tuve Löfström¹ och Cecilia Sönströd¹ | *Högskolan i Borås*

Introduction

Group work is an integral part of virtually all university disciplines and this manifests itself in that a great deal of student work is carried out, and assessed, in groups. Sometimes the motivation for this is simply economical, since group work means fewer reports to grade. However, as observed by many papers and books on learning in higher education, there are also many benefits to be had from letting students work and learn in groups. Indeed, the socio-cultural perspective on learning regards interaction and cooperation to be of vital importance for learning, and not just an added extra, see e.g. [1]. Race, in [2], claims that “a large proportion of the most meaningful learning in higher education happens when students are working in small groups, in seminars, tutorials, practicals and laboratories”. He also points out that employers increasingly value students who have the interactive and collaborative skills that are typically developed when working in groups during education. This reasoning is reflected in [3], where a round-table discussion at Linköping University on group assessment is reported. The participants identified the opportunity for students to learn from each other as the main advantage of group work.

Within the IT sector, team and project work is pervasive. Modern program and system development is a collaborative effort and the image of a lone programmer working in isolation has been replaced by teams working efficiently together with tight management and control over both processes and products. Many methodologies and technical resources to aid this exist and to be prepared for this practice, students need to encounter these situations, experience the related problems and ways of dealing with them during their education. This corresponds very closely to the socio-cultural view on knowledge, where knowing something means being able to participate in a practitioners’ community [1].

Later courses in programming intensive study programs normally contain large projects to develop these skills. This is especially important at the University of Borås which is a so-called University of Professions where emphasis is put on “the importance of closeness between academic and practical work” [4]. Large projects are required to train students in hand-

ling the complexity that arises when developing larger applications. Such a project is normally conducted by teams of four or more students, often in group constellations decided by teachers. Since it is hard to evaluate the effort of each student, the team is given a uniform grade based on the quality of the produced application. There are several problems with this way of assessment, both from a formal and practical point of view.

From a formal perspective, the Bologna process undertaken by all institutions for higher education in Sweden following the Bologna declaration [5], stresses the importance of individual examinations in all courses. Furthermore, grades should be given in relation to learning outcomes specified in the course curricula, see e.g. the bulletin from the ministerial meeting in Leuven referred to in [6]. This has resulted in course design and assessment following the so-called aligned teaching model, see [7], where the main focus is on student activity and student learning outcomes at the end of a course or study program. In courses with a majority of learning outcomes based on a large project, this becomes a problem since the majority of the work is performed in teams. So, even if an individual assessment in the form of e.g. a written exam is included in the course, students receive their grade based on either a relatively small (individual) part of the course (the exam) or based on the larger (collective) practical work. Obviously, neither of these solutions is satisfactory.

Another problem related to larger projects is that uniform grading can lead to conflicts within the group, when a student isn't performing as the team expects, either due to lack of effort or skill. Conflicts arise since the individual grading is informally delegated to the team. If someone isn't performing as they should, it's up to the team to exclude, and thereby fail them. Students are usually afraid of these types of conflicts and very rarely exclude someone from a group project. Furthermore, when these conflicts arise they are hard to resolve since there is no real evidence of who has been doing what. This is highlighted in [2], where participants in the discussion identified the difficulty of knowing that each member of a group had done their share and that this will lead to both different learning outcomes and unfair grading. Since courses consisting mainly of a large software development project normally take place during the third year of a study program, students will typically know each other quite well at this point, which can be both beneficial and detrimental for conflict management.

In real-life IT development, it is crucial that every person in a project contributes by doing their part and can be held accountable for the quality of their work. Common practice is therefore that each individual reports time spent on each completed task. These reports are mostly used for financial (e.g. billing) purposes, but can also be used by a project manager to evaluate the quality of the work and the effectiveness of each team member.

Proposed solution

With the above problems in mind, we have designed a method that could be used in courses with large programming projects. The main objectives of the proposed method are to:

- Facilitate individual grading.
- Reduce conflicts.
- Familiarize students with a procedure used in practice.

The first component of the method is **contracts** describing how the teamwork should be performed. Each team designs their own contract and signs it when it has been approved by all members and a teacher.

The second part is **work logs**, i.e. the students report time spent on each task and if it has been performed individually or in cooperation with other team members. The work logs are collected, revised and signed by the team each week, after which a copy is handed to a teacher. Since the team revises the work logs each week, possible conflicts will soon be discovered and concern smaller amount of work. Hence, conflicts should be easier to resolve, especially since the group have contracts defining the required effort of each student. These work logs hence correspond to the project time reports used in industry.

Date	Use Case	Description	Hours	Coop
15/2/2010	9	Boundingbox for dropzones and collision detection	3	
15/2/2010	9	Boundingbox for container and collision detection	4	
16/2/2010		Revision of project plan	0.5	X
16/2/2010	2	Definition of Use Case 2	1	X
16/2/2010	5	Initial design of AI player and fuzzy logic	1.5	
16/2/2010		Started implementation of AI player and fuzzy logic	3	
17/2/2010		Meeting	0.15	X
18/2/2010	5	Continued implementation of AI player	4.5	
18/2/2010		Improvement of Scenagraph, with Draw order	2	
18/2/2010	7	Implementation of weapons, specifically machine gun, with bullets and collisions	3	
19/2/2010		Collisions with weapons	2	X
19/2/2010		Fixed bugs in AI and ERF	0.5	X

When grading, all tasks performed by a student are evaluated and used as a basis for the individual grade. Individual grading also aims to reduce conflicts by removing the informal responsibility of grading from the team.

The model was implemented during spring term 2010 in a third year course in Game Programming for the Systems Architect Program at the University of Borås.

Evaluation

The implemented model was evaluated using questionnaires and semi-structured interviews. Questionnaires were used to gather the students' opinions about the model. The teachers were interviewed so that follow-up questions could be asked and to allow easier communication of supplementary comments and opinions.

The questionnaire had altogether 20 questions, summarized in the figure below.

- a) How does the model affect the work approach?
- b) Has more work been done compared to a similar project earlier in the education? Why?
- c) Is the model a good basis for just grading of individuals? Comparison with a previous project.
- d) Does the intended purpose of being a good basis for just grading affect work intensity? Comparison with a previous project.
- e) Has the model helped in conflict prevention and solving?
- f) How much work does the model in itself generate?
- g) General opinion and suggestions for improvements as free text questions.

Four collections of questions (a, b, c, and d above), with 3 questions per collection, were used to gauge how students thought the model had influenced:

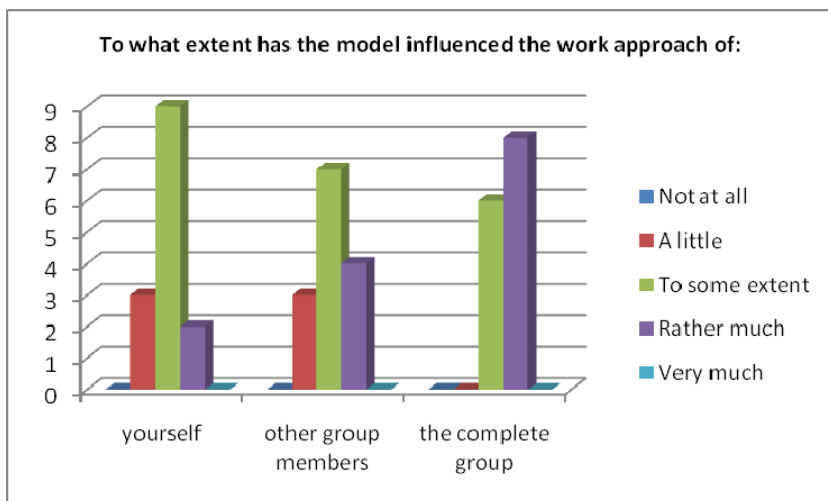
- Themselves,
- Their fellow group members and
- The group as a whole.

Ten of the questions had a follow up question, giving respondents an opportunity to point out the cause of the stated opinion. The answers to most questions were a series of five nominal values ranging from “not at all” to “very much”. Some questions had answers with a series of four nominal values, ranging from “much worse” to “much better”, even though the exact formulation depended on the question at hand.

The interview questions posed to the three teachers involved in the course treated the same issues as the questionnaires.

Altogether 14 out of 16 students answered the questionnaires, resulting in a response rate of 87.5 percent. The results from the questionnaires are

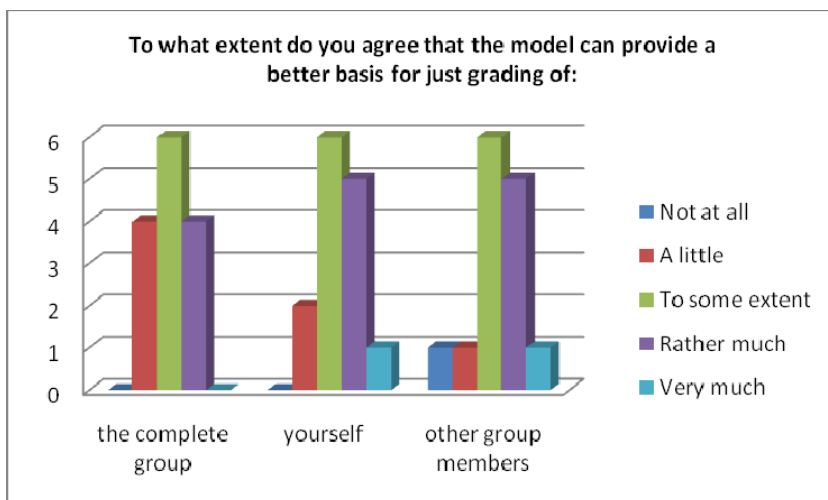
presented below, together with summarized answers from the three involved teachers, where applicable.



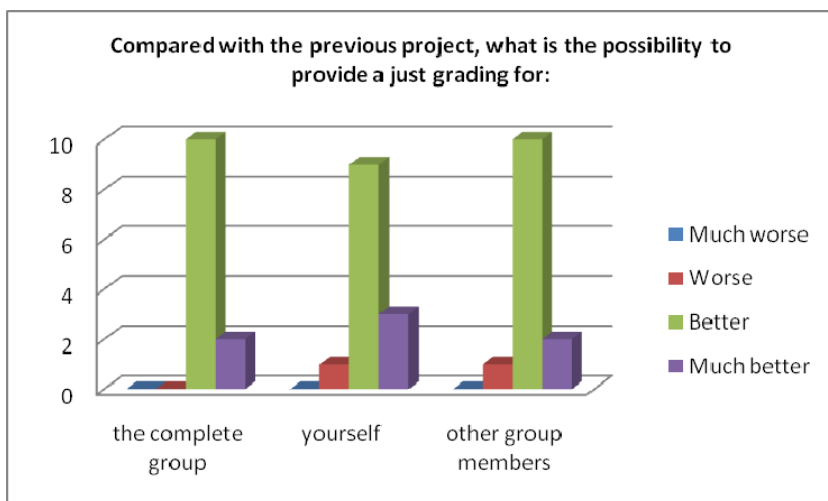
Obviously, most students agree that the model has had at least some influence on how they have worked. Interestingly, they seem to think that the group as a whole somehow has been more influenced than the individuals.



Even though most students agree that a greater work effort has been invested in this project compared to a previous project (with other group constellations), most students attribute this fact to other causes than the introduced model. Only four students have pointed to the model as one of the explanations.



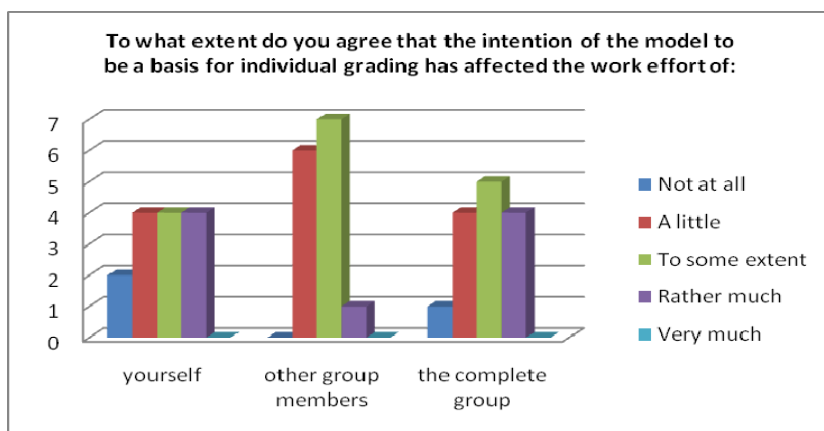
When considering grading, there seem to be a difference between how students think the model makes a difference for the grading of individuals and of the group. Responses indicate that students think individuals will benefit more than the group, which is what could be expected.



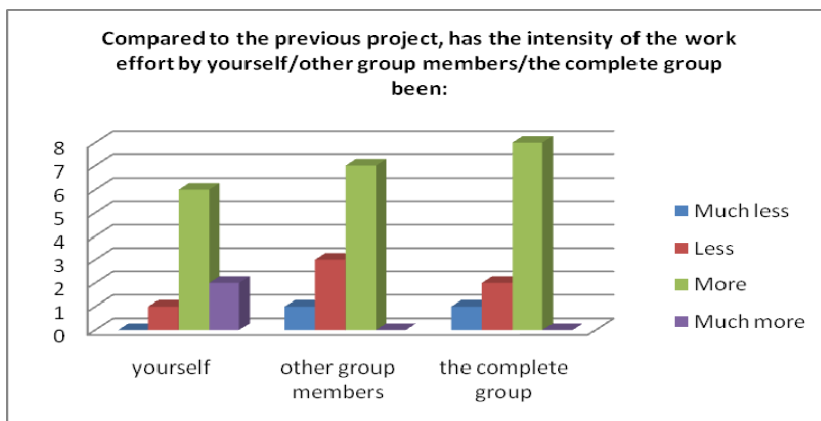
When asked whether the model would provide better or worse basis for just individual grading, almost all students agree that it will provide a better or much better basis.

In the interview with the teachers, they pointed to the fact that the model must necessarily be complementary, since it is the result that is judged, not the amount of work put in. The model does, however, make it easier for teachers to see which parts of the solution each student has contributed to.

One thing the teachers emphasize is that much of the work have been done in pairs, which is more difficult for students to specify in the work log and hard for teachers to distinguish who is responsible for what.



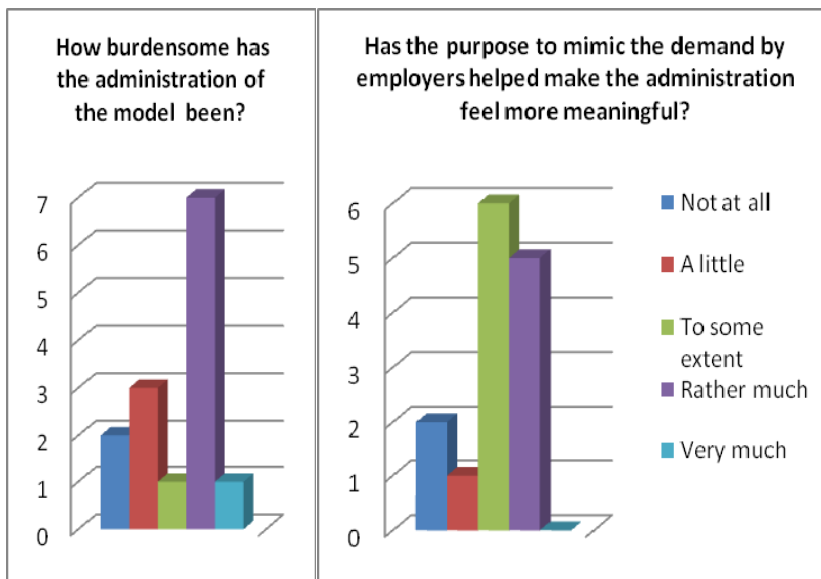
The answers to these three questions are rather diversified and evenly spread, ranging from not at all to rather much.



Even though most students agreed that they had worked more in this project compared to a previous project, it is not possible to tell whether it is because of the model or despite of it.

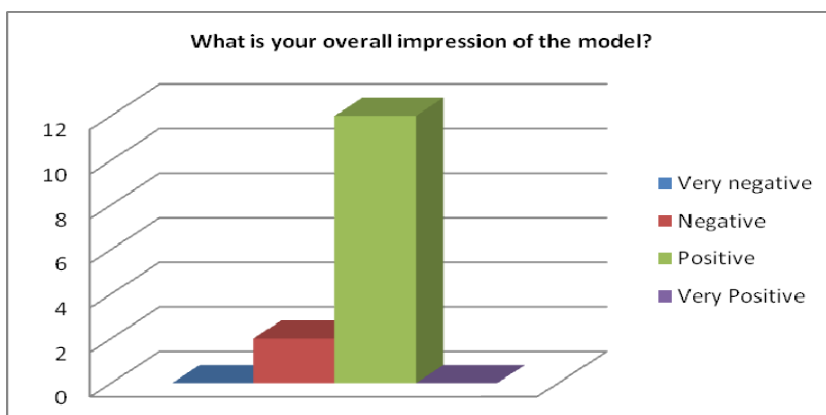
The teachers point out that it is hard to compare the work intensity between this project and the previous one, since no individual data is available from the previous project. One difference is that all students try to contribute equally now. The outcome of the project indicates a more intense work effort.

Students have experienced fewer conflicts during this course, but only one student attribute this to the model. The most common explanation was the changed group constellations. Teachers are aware of conflicts but thinks that the model results in fewer and less dramatic conflicts because they have been exposed earlier and are thus easier to cope with.



Even though most students thought the administration of the model was rather burdensome, the expressed intention of mimicking how work is being logged by employees in the industry made it feel more meaningful.

Teachers believe the model will result in some extra work when grading, especially in the borderline cases.



A convincing majority of students, as well as all teachers, were positive to the model. In the comments given, both teachers and students request more detailed instructions with examples on how to use the work logs.

Conclusions

The main aim of the proposed model is to provide a basis for individual grading in large projects. In the evaluation, both students and teachers firmly believe that this goal is obtained. Regarding conflict resolution, teachers have experienced fewer conflicts within student groups and attribute this to the use of the model, whereas students do not share this view. Finally, both teachers and student have experienced that the administration of the model is worthwhile in relation to its benefits. The overall impression of the model is positive among both teachers and students.

A possible extension of the model is to let students relate their tasks in the work log to learning outcomes either during the course or for planning purposes, thus providing an improvement in aligned teaching

First, it should be noted that the proposed method for individual grading is specifically aimed at projects where the final product is a large piece of software. Despite this, the model could, perhaps with some modifications, be used in similar projects with other outputs. However, we believe that the model is only suitable if the project fulfills the following criteria:

1. The output of the product is such that individual contributions can easily be traced via the work log, i.e. modular in some way, but also such that work on one part requires understanding of the whole.
2. There are criteria for measuring the quality of each part of the final output.
3. The project is sufficiently large to make the extra administrative effort for teachers worthwhile. This would probably mean several weeks of full-time work for groups of 4 or more students. The projects in the evaluation study had a budget of 200 man-hours per person.

In light of these considerations, the proposed model would not, without modifications, be suitable for a project where the main output is a textual report. Another situation where the model is unsuitable is when much of the “work” carried out by students is actually learning, without an immediate output. It should be noted that when grading, the intended

use of the work logs is traceability of contributions. The hours are mainly reported to ensure that all students have put sufficient effort into the project.

Although working with the model was perceived very well by both students and teachers, one could ask whether the administration of the work logs could distract students from the project tasks. As can be seen from the sample work log in the paper, the actual paperwork is very limited. Also, as noted above, the work logs can be used to increase student awareness of course goals.

Another concern is whether students would be less inclined to help each other with their tasks, perhaps thinking that they need not worry too much about the quality of the final product as they will receive a grade based on the quality of their own contribution. Several things in the evaluation refute this; first and foremost that teachers thought the overall quality of the work produced was superior to earlier work by the same group of students, and also students' perception that the group as a whole worked better using the model.

It should be noted that the requirement that working on one part of the project requires understanding of the whole, is actually more important if this method is not used. In reality students almost always divide the work between them, but without traceability of contributions there is no way to ensure that the students have achieved all learning outcomes. When using the proposed model, students could instead be informed that they need to meet each learning outcome. The work logs could then be used to evaluate the student's achievements in relation to the learning outcomes in the course curriculum. For this to be possible, the project needs to allow work on small separate tasks related to each learning outcome.

References

1. O. Dysthe: "Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande", in "Dialog, samspel och lärande" (in Swedish), Studentlitteratur, 2003.
2. P. Race: "The Lecturer's Toolkit – A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching", 3rd ed, Routledge, 2007.
3. "Variation på temat examination – En rapport från grundutbildningsdag och rundabordsamtal vid LiU 2007" (in Swedish), CUL, Linköping University, 2007.
4. University of Borås homepage, www.hb.se, accessed 2010-04-05.

5. URL:http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf, accessed 2010-04-06
6. URL: <http://www.programkontoret.se/sv/Aktuellt/Svenska-Bolognaexpertgruppen/Om-Bolognaprocessen/> (in Swedish), accessed 2010-04-06
7. J. Biggs: "Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives" Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre, 2003.

Fotnot

1. All authors are equal contributors to this paper.

Inledning

Föreliggande utvecklingsarbete fokuserar på kursutvärdering, hur utvärdering av kurser går till och hur den kan förbättras. Med kursutvärdering menas en sammanvägd bedömning av relevanta faktorer, utfall och olika aktörers bedömningar av kurs eller kursavsnitt (Högskoleverket 2004). I en sådan bedömning är det viktigt att såväl i kursen deltagande lärare som studenter får värdera kursens form och innehåll. Som sådan blir kursvärderingen ett centralt verktyg för studentinflytande och kvalitetsutveckling inom högskolan. Hur viktiga kursvärderingar är lyfts fram i högskoleförordningens första kapitel: § 14:

”Högskolan skall ge de studenter som deltar i eller har avslutat en kurs en möjlighet att framföra sina erfarenheter av och synpunkter på kursen genom en kursvärdering som anordnas av högskolan”.

När studenternas kursvärderingar är genomförda ska de sammanställas och resultatet ska vara tillgängligt för studenterna. Vidare ska redovisas vilka åtgärder som planeras inför kommande kurser (Högskoleförordningen, 2000:651). Studenternas kursvärderingar spelar en viktig roll bland flera andra faktorer i en helhetsbedömning av kursen. Om kursutvärderingarnas resultat ska kunna utgöra ett underlag för kvalitetsförbättringar förutsätts det att de ses som ett brett verktyg där lärandemiljön och kursens måluppfyllelse värderas (Heldt-Cassel & Palestro, 2004).

I Högskolan Västs kvalitetsarbete vilar tyngdpunkten på området utbildningskvalitet och det innebär att man ser på hur ramar och förutsättningar för hur studentens väg genom högskolan och studierna kan kvalitets-säkras. Personalens kompetens blir då en nyckelfaktor, liksom utbildningsorganisationens och stödfunktioners förmåga att underlätta processen (Högskolan Väst, 2010). I vårt arbete vill vi se närmare på hur kursutvärderingen fungerar på läraryrket vid Högskolan Väst med fokus på studenters kursvärdering och lärares delaktighet i denna process. En process som syftar till att utveckla kursverksamheten.

Frågor som intresserat oss handlar om hur genomförandet av studenters kursvärderingar kan utvecklas på läraryrket för att användas som pedagogiskt redskap vid kursutveckling.

- Hur kan vi utveckla formen för studenters kursvärdering?
- Hur kan vi höja lärares motivation för att utveckla rutiner för utvecklingsarbete med kursutvärdering som redskap?
- Hur kan den webbaserade lösningen utvecklas för att uppnå ett tillförlitligt resultat?

Vi utgår från forskningslitteratur kring ämnet, riktlinjer från Högskoleverket och från Högskolan Väst, egna erfarenheter samt rapporter från andra högskolor.

Kursutvärdering i teori och praktik

Utvärdering är ett begrepp som har en vid betydelse¹. Vedung (2009:24) definierar utvärdering som en noggrann (systematisk, grundlig) efterhandsbedömning. Författaren menar vidare att utvärderingen måste ske enligt regler som garanterar kvalitet. Det innebär att utvärdering kan ses som en form av kvalitetsbedömning. I ett sådant fall är det viktigt att relevant data samlas in i förhållande till syftet med utvärderingen. Kvaliteten bedöms utifrån de resultat som kommit fram i förhållande till de mål som är uppställda för verksamheten. Utvärderingar kan ske i olika riktningar. Franke Wiberg (1992) talar om vertikal och horisontell utvärdering. Den vertikala typen innebär en top-down eller en bedömning uppifrån och ner, överordnanden utvärderar underordnanden, medan en bottom-up innebär en bedömning av överordnanden ur ett brukarperspektiv. Horisontell utvärdering däremot innebär att bedömningen sker genom självkontroll eller självvärdering. Syftet med en horisontell utvärdering är att utveckla eller att förbättra verksamhetens kvalitet. Genom att systematiskt granska verksamheten försöker man identifiera brister, men även fördelar med ett visst handlande. De som är direkt involverade i verksamheten ska helst göra utvärderingen själva och den ska göras för dem, menar Franke Wikberg.

När det gäller studenters värdering av en kurs på högskolan handlar det i Franke Wikbergs terminologi om en vertikal bottom-up utvärdering. Syftet är att studenterna ska bedöma huruvida kursmålen har uppnåtts och om vägen dit varit rimlig. Dessa bedömningar skall vägas in när lä-

rarlaget skall utveckla och förbättra kursens innehåll och dess arbetsformer. Studenterna förväntas ge synpunkter på såväl kursinnehåll som process, det vill säga vägen fram till målet. I centrum står frågan om det innehåll och de medel, metoder och arbetsformer varit ändamålsenliga för att uppnå kursmålen. Därmed har en kursvärdering i någon mening både ett summativt- och ett formativt främjande syfte. Mål- och effektorienterade värderingar brukar traditionellt sett beskrivas som summativa medan process- och teoriinriktade värderingar ofta beskrivs som formativa (Sandberg och Faugert, 2007). De värderingskriterier som studenten har att bedöma kursen utifrån finns alltså både i kurslitteraturen och i arbetsformerna som exempelvis föreläsningar, seminarier, grupparbeten och liknande som erbjudits under kursens gång. Förutom de värdekriterier som utvärderingsblanketten efterfrågar kommer studentens personliga och känslomässiga upplevelser av kursens innehåll, kursens lärare, och kurskamrater att spela en viktig roll för utfallet. Hur mycket det ena eller det andra betyder för den enskilda studenten vet vi inget om. En kurs på en viss kravnivå kan värderas högt av vissa studenter och lågt av andra beroende på individuella förkunskaper eller skilda förväntningar. Validiteten i resultatet av en kursvärdering är därför låg och bör kompletteras med annan information för att kursen ska få en rättvis bedömning. Franke Wiberg (1992) framhåller vikten av att återspegla de studerandes synpunkter utifrån ett konstruktivt helhetstänkande, det vill säga där man tar hänsyn till förutsättningar, process och resultat.

En utvärdering bör föregås av en noggrann planering där syftet och utvärderingsobjektet preciseras, vilka intressenter som berörs, vilka datainsamlingsmetoder och analysformer som ska användas och hur resultaten ska värderas och spridas. Arbetsprocessen för att planera en utvärdering bör ske i fem steg, menar Sandberg och Faugert (2007). De fem stegen besvarar frågorna: varför, vad, vilka, hur och hur resultatet skall värderas och spridas. Nästa skede i planeringen handlar om att fastställa vilken utvärderingsmodell som kan anses lämplig att använda. Den resultat-inriktade modellen är den vanligaste men här finns också komparativa modeller, teoribaserade och aktörfokuserade utvärderingsmodeller. Den resultat-inriktade modellen fokuserar på hur insatser stämmer överens med effekter i en given verksamhet (Kollberg, 2003). De kursutvärderingar som beskrivits ovan faller följaktligen i huvudsak inom ramen för den resultat-inriktade modellen, det vill säga att betoningen ligger på bedömning av resultat/effekter av undervisningen i en kurs. I demokratisk anda kan resultat-inriktade utvärderingar ge positiva signaler, menar Sandberg och Faugert (2007). Dock finns det nackdelar med sådana utvärderingar. Den största kritiken grundar sig på att det är svårt att veta

vad utvärderingen mäter. Verkligheten är komplex, en åtgärd eller en kurs i ett sammanhang kan fungera väl medan den i ett annat kan betraktas som mindre passande, menar författarna.

Utveckling av kursvärderingen på lärarprogrammet

Diskussionen som följer har tagit intryck av Sandberg och Faugerts (2007) arbetsprocess i fem steg. På grund av föreliggande texts begränsade omfattning fokuserar vi främst på stegen varför och hur. Det första steget varför utvärderingen görs är grundläggande för förståelsen av och motivationen för utvärderingen. På lärarprogrammet är varför-frågan inte helt tydliggjord. Det kan möjligen bero på att den tas för given, att utvärdering ses som ett självklart moment i samband med kursslut, ett administrativt moment som har sin givna plats i nutida utbildningsverksamhet. Om lärarna inte har syftet med utvärderingen klart för sig får det sannolikt också till följd att inte heller studenterna är klara över avsikten med kursvärderingen. Frågan om hur utvärderingen går till i sin helhet på lärarprogrammet kan vi givetvis inte uttala oss om då en sammanvägd värdering innehåller en rad faktorer som är specifika för olika kurser. Den del av utvärderingen som vi känner till är formen för studenters kursvärdering som är gemensam för alla kurser och som använts i drygt ett års tid. År 2009 infördes en form av webbaserad kursvärdering på lärarprogrammet. Det beslutades att samtliga kurser skall utvärderas på samma vis. Kursvärderingsenkäten läggs ut på DisCo (lärplattform) i direkt anslutning till kursens slut. Enkäten består av tio frågor, samma för alla kurser med möjlighet för eventuella tillägsfrågor. Studenten kan fylla i kursutvärderingen anonymt på vilken dator som helst med internetuppkoppling.

Efter cirka 2-3 veckor eller när tillräckligt många enkäter besvarats stängs sidan ner. Resultatet av kursutvärderingen bearbetas av dataprogrammet, frekvenser och studenternas kommentarer bifogas varje fråga. När den som administrerar kursvärderingen tagit del av resultatet skickas det vidare till kursledare som har till uppgift att skriva en sammanfattning av resultatet samt utifrån studenternas synpunkter ge förslag på åtgärder som kan förbättra kursen inför nästa kursomgång. Sammanställningen skickas åter till administratören för registrering/publicering på högskolans hemsida. Den beskrivna rutinen kan synas rationell ur ett effektivitetsperspektiv, alla vet sina roller och på en given signal läggs underlag för kursvärdering ut på DisCo och på samma vis stänger administratören ner sidan och så vidare. Däremot ur ett ledarskapsperspektiv som framhåller

motivationens betydelse hos de anställda kan det bli problematiskt (Ahrenfelt, 2001). Om kursvärderingen upplevs som en fristående del där kursledaren inte längre är delaktig finns en risk för att den kan uppfattas som ett kontrollinstrument och istället bidrar till att skapa osäkerhet. För kursledare och lärare är studenters värdering av kursen ett viktigt moment. I någon mening kan den upplevas som ett kvitto på hur man lyckats i sin pedagogroll. Under förhållandevis lång tidsperiod (ofta 5 veckors kurser exklusive förberedelsestid) har lärare levt med planerings- och undervisningsansvar, studentkontakter och plötsligt tar någon annan över fullföljandet av kursen. Om kursledaren tillsammans med lärarlaget istället får ta ett större ansvar för kursvärderingen skulle det sannolikt bidra till att höja lärarnas motivation. Om vi vill se kursvärderingen som ett pedagogiskt verktyg är det dessutom en fördel om lärarna får möjlighet att designa innehållet i enkäten efter kursens speciella karaktär. Att i det läget dra nytta av lärarlagets kompetens på området och ställa mer precisa frågor om kursens form, innehåll och genomförande skulle höja kursvärderingens validitet.

På lärarprogrammet bedrivs undervisningen ofta i stora studentgrupper på mellan 100-200 studenter. En webbaserad kursvärdering är då arbetsbesparande för den som skall sammanställa resultatet. Den är också praktisk för studenter som kan välja tid och plats för att besvara enkäten. Det finns dock saker som kan förbättras i den webblösning som nu föreligger. Framförallt behöver systemet ses över så att endast studenter som deltagit i undervisningen på kursen vid ett tillfälle kan besvara enkäten. Som systemet är utformat idag kan en student gå in på DisCo och besvara enkäten flera gånger. Om en student vill påverka värderingsresultatet på ett otillbörligt vis kan alltså detta göras. Genom att eliminera den risken får värderingens resultat även i detta avseende en högre validitet .

För att bidra till utveckling av kursutvärdering och studenters kursvärdering på lärarprogrammet vill på ett eller helst flera gemensamma avdelnings- eller inriktningsmöten lägga in temat som en särskild punkt på dagordningen och mot bakgrund av ovanstående diskussion låta lärarna diskutera och komma med förslag om:

- Hur vi blir tydligare med syfte och mål med kursutvärderingar och hur vi kan utnyttja studenters kursvärderingar som en pedagogisk resurs i förbättringsarbetet med kurser.
- Former för hur lärarlaget i kursen kan ta ett större ansvar för studenters kursvärdering. Hur vi i Franke Wikberg (1992) ter-

mer kan dra nytta av såväl horisontell som vertikal utvärdering.

- Hur formen för den webbaserade kursvärderingen kan förbättras för att uppnå ett säkrare resultat. I denna fråga behöver vi sannolikt ta hjälp av IT-kunnig personal.

Diskussionen har hittills fokuserat på fenomenet utvärdering utifrån ett pedagogiskt utvecklingsperspektiv. Inte minst viktigt är att lyfta fram utvärdering ur ett AIL-perspektiv. En viktig fråga handlar om hur högskolan kan bidra till att ge studenten kunskaper inom området utvärdering som kan komma arbetslivet utanför högskolan till del. Högskolan kan i det perspektivet stimulera till att skapa kritiskt tänkande studenter, framhålla vad som är vetenskapligt och visa goda exempel på hur utvärdering kan genomföras. I samband med någon VFU-period under utbildningen vore det därför lämpligt att högskolan erbjuder en kurs i utvärdering så att studenterna får vidga sina kunskaper i ämnet och dessutom under sin VFU-period får möjlighet att genomföra en utvärdering på sin praktikplats.

Referenser

- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd: att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Franke Wikberg, S. (1992). *Utvärderingens mångfald*. Projekt rapport 1992: 4. Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet, FoU-enheten.
- Heldt-Cassel, S., & Palestro, J. (2004). Kvalitetsutveckling av kurser och utbildningar. I S. Heldt-Cassel & J. Palestro (red.), *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling, en antologi med exempel från elva lärosäten*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskolan Väst. (2010). *Kvalitetsarbete vid Högskolan Väst*
www.hv.se/extra/pod/?id=374&module=instance=5&action=pod_show
- Högskoleförordningen. (2000:651). 1:a kapitlet, §14, *Kursvärderingar*.
<http://www.hsv.se/regleroch tillsyn/lagaroch regler/hogskoleforordninge n.4.539a949110f3d5914ec800063912.html>
- Kollberg, B. (2003). Förbättrad undervisningskvalitet med hjälp av kursutvärderingar. I H. Hult (red.), *Från målbeskrivning till kunskapskontroll*. Linköping: Linköpings universitet.

Sandberg B., & Faugert, S. (2007). *Perspektiv på utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.

Vedung, E. (2009). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Fotnoter

1. Enligt nationalencyklopedin (2010) är utvärdering en sammanfattande term för metoder som syftar till en systematisk bedömning av resultat och långsiktiga effekter av genomförda insatser.

Meningsfull undervisning – ur ett studentperspektiv

Bo Månsson, Kamran Rousta, Catarina Wallengren
och Lotta Wank | *Högskolan i Borås*

Inledning

Detta arbete syftar till att beskriva studenters erfarenhet av vad som är meningsfull undervisning att delta/komma till. En enkät besvarades av 29 studenter och resultatet visar att studenterna anser att tydlighet i undervisningen, professionsanknuten undervisning, relation till läraren och lärarens intresse av undervisning är väsentliga faktorer som påverkar vad som är meningsfull undervisning att delta/komma till. Tyvärr anser ca 40 procent av de tillfrågade att dessa faktorer tillmötesgår i begränsad omfattning. Slutsatsen är att lärarna i den högre utbildningen bör erbjudas möjligheter till att kontinuerligt fortbilda sig så att deras pedagogiska skicklighet utvecklas.

Vi har noterat att det inte är helt ovanligt att studenter väljer att inte delta eller komma till vår erbjudna undervisning. Att studenter väljer att inte delta/komma är ett internationellt välkänt fenomen då flera studier inom olika ämnesområden har studerat anledningar till såväl frånvaro (Longhurst, 1999; Moore, Armstrong Pearson, 2008) som närvaro (Doyle, O'Brien, Timmins, Tobin, O'Rourke & Doherty, 2008; Mattick, Crocker & Bligh, 2007; Paisey & Paisey, 2004). Vi är därför intresserade av att förstå hur vi ska organisera undervisningen så att studenterna oftare väljer att delta/komma till den. Den här undersökningen kommer därför att fokusera mot vad studenterna tycker är meningsfull undervisning. Meningsfulla upplevelser skapar motivation och främjar lärandet (Dysthe 2003).

Syfte

Att beskriva studenternas erfarenhet av vad som är meningsfull undervisning att delta/komma till och i vilken grad de idag anser att undervisningen är meningsfull att delta/komma till.

Metod

En kvalitativ beskrivande ansats har valts då intresset är att studera högskolestudenters erfarenheter av meningsfull undervisning att delta/komma till.

Deltagare

Sammanlagt deltog 45 studenter från de tre institutionerna Ingenjörshögskolan (IH), pedagogik (PED) och vårdvetenskap (VHB). Det var 16 studenter som deltog vid fokusgruppsintervjun från IH och VHB (Tabell 1) och 29 studenter från IH och PED som deltog i enkätundersökningen (Tabell 2).

Tabell 1. Demografisk översikt av deltagande studenter vid Institutionen för vårdvetenskap och Ingenjörsskolan.

Demografisk översikt av deltagande studenter

Institution	Kön		Ålder			Nationalitet			Bosatt		Färdmedel till lärosätet		Total
	Kvinna	Man	<25	25-30	>30	Svensk	Iransk	Irak	Borås	Utanför Borås	Gå eller cykla	Buss eller bil	
IH	3	7	5	3	2	8	1	1	8	2	3	7	10
VHB	5	1	3	1	2	6	0	0	3	3	3	3	6
Total	8	8	8	4	4	14	1	1	11	5	6	10	16

Tabell 2. Demografisk översikt av deltagande studenter vid Institutionen för Pedagogik och Ingenjörsskolan

Demografisk översikt av deltagande studenter

Institution	Kön		Ålder			Nationalitet			Bosatt		Färdmedel till lärosätet		Total
	Kvinna	Man	<25	25-30	>30	Svensk	Iransk	Irak	Borås	Utanför Borås	Gå eller cykla	Buss eller bil	
IH	7	7	8	4	2	9	3	2	10	4	7	7	14
PED	10	5	10	2	3	15	0	0	8	7	4	11	15
Total	17	12	18	6	5	24	3	2	18	11	11	19	29

Datainsamling

Som datainsamlingsmetod användes såväl fokusgrupp som enkät.

Fokusgruppsintervju

Fokusgruppsintervju är en intervju som sker i grupp och innebär att deltagarna fokuserar på en fråga eller ett ämne i taget (McLafferty, 2004). Samtliga lärare (Bo Månson - BM, Kamran Rousta - KR, Catarina Wallengren - CW, Lotta Wank - LW) deltog vid fokusgruppsintervjutillfällena vid Institutionen för vårdvetenskap och Institutionen för Ingenjörsskolan. Vid dessa intervjutillfällen fick vi agera såväl gruppledare som medarbetare. Dock såg gruppen till att den som ledde intervjun (gruppledaren) inte kände deltagarna då McLafferty (2004) påpekar att det är betydelsefullt för datas kvalitet att gruppledaren inte känner deltagarna. Däremot anses det vara fördel för datas kvalitet om gruppdeltagarna känner varandra. Intervjun genomfördes vid lärosätets undervisningslokaler.

Först blev deltagarna uppmanade att som grupp diskutera frågan: *Vad är viktigt för att du ska tycka det är meningsfullt att delta/komma till högskolans undervisning?* Gruppledaren skrev på tavlan allt som deltagarna ansåg vara viktigt. Dessutom ställde såväl gruppledaren som medhjälparna uppföljande frågor såsom "vad menar du med det" för att klargöra att samtliga deltagare förstod vad som var viktigt (Mishler 1991, Streubert Speciale & Rinaldi Carpenter 2003). Tillsammans verkade gruppledare och medhjälpare för att samtliga faktorer började med den inledande frasen: *Det är viktigt att...* Totalt framkom 15 faktorer på IH (bilaga 1) och 18 faktorer på VHB (bilaga 2).

De färdigformulerade faktorerna kopierades till samtliga deltagare som därefter uppmanades att, individuellt och anonymt, vikta en tredjedel av det totala antalet faktorer. Viktningen hjälper till att lyfta fram de faktorer som varje deltagare anser vara särskilt viktiga. Att vikta innebar att deltagarna på IH satte ett X framför 5 faktorer medan deltagarna på VHB satte ett X framför 6 faktorer (Tabell 3, steg 2).

Tabell 3. Översikt och exempel av de tre första stegen i fokusgruppsintervju.

Steg 1. Faktorer som är viktiga enligt studenterna	Steg 2. Viktning av faktorer som är viktigast enligt studenterna	Steg 3. Faktorer omgjorda till påstående
<i>Det är viktigt att kursen är professionellt förberedd (kurs litt. Etc.)</i>	<i>X Det är viktigt att kursen är professionellt förberedd (kurs litt. Etc.)</i>	Att kursen är professionellt förberedd (kurs litt. Etc.)
<i>Det är viktigt att kursens innehåll är kopplad till det framtida arbetslivet</i>	<i>X Det är viktigt att kursens innehåll är kopplad till det framtida arbetslivet</i>	Att kursens innehåll är kopplad till det framtida arbetslivet

Dataanalys

Data från fokusgruppsintervjun analyserades med inspiration av Hällgren Graneheim och Lundman (2008) kvalitativ innehållsanalys. Analysprocessen startade med att materialet lästes igenom upprepade gånger för att få en känsla för vad studenterna ansåg vara viktigt. Sedan påbörjades kodning av varje enskild faktor. För att öka reliabiliteten kodade samtliga lärare (BM, KR, CW, LW) både individuellt och i grupp. Därefter söktes efter likheter och skillnader mellan de 33 kodade faktorerna. Detta arbete utfördes av lärarna såväl individuellt som i grupp. De koder som hade samma innehåll abstraherades vilket medförde att ett antal faktorer fördes ihop. I de fall där lärarna inte var överens om exempelvis kodning, likheter och skillnader samt bildande av faktorer, återgicks till rådata och diskussion vidtogs till samstämmighet uppstod. Detta innebar att det slutgiltiga 33 faktorerna var omgjorda till 21 faktorer som således bildar vår enkät (bilaga 3).

Enkät

Enkäten överlämnades till 14 studenter på IH och 15 studenter på PED. Studenterna blev uppmanade att välja ut sju av de totalt 21 faktorerna

som de ansåg vara mest viktiga för att de ska delta/komma till lärosätets undervisning. Därefter fick varje deltagare, individuellt och anonymt, betygssätta samtliga påståenden utifrån en femgradig skala, då vi var intresserade av att få reda på huruvida de ansåg att de faktorer som de skattade som viktiga, idag var uppfyllda eller inte (bilaga 4, steg 4).

Etiska övervägande

Alla deltagare erhöll såväl muntlig som skriftlig information. Den muntliga informationen gavs i samband med undervisning medan den skriftliga informationen fick studenterna vid fokusgruppsstillfallet eller vid ifyllande av enkäten. Studenterna fick information om att intervjun och enkäten kommer att avidentifieras och bearbetas konfidentiellt. Vidare informerades de om att deltagandet var helt frivilligt och de kunde, när som helst, avbryta sitt deltagande utan att ange särskild förklaring (Vetenskapsrådet, 2002).

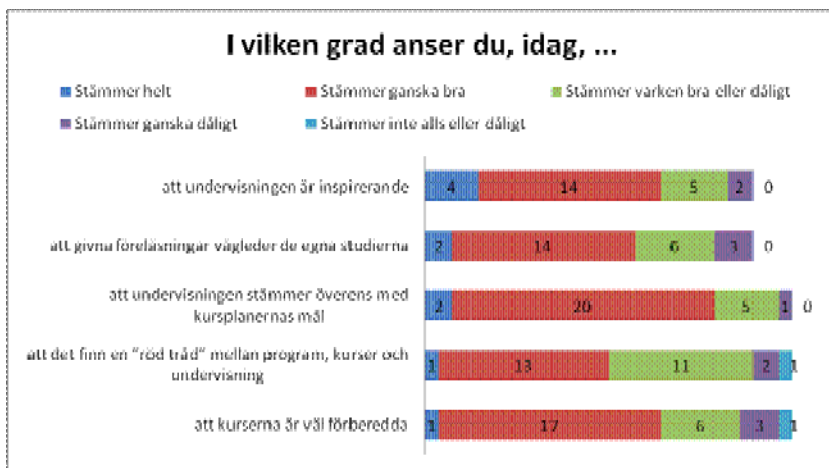
Resultat

29 studenter svarade på enkäten och valde de faktorer som de ansåg vara viktigast (bilaga 6). Resultatet visar att det finns fyra huvudkategorier och tretton underkategorier som studenterna anser vara viktiga för att de ska delta/komma till högskolans undervisning.

Om det finns en tydlighet i undervisningen

Studenterna tycker att undervisningen är meningsfull att delta/komma till om *undervisningen är inspirerande, givna föreläsningar vägleder studenterna i de egna studierna, undervisningen stämmer överens med kursplanernas mål, det finns en "röd tråd" mellan program och om kurserna är väl förberedda*. På frågan i vilken grad dessa önskningar tillmötesgås anger exempelvis 80 procent av studenterna att undervisningen stämmer helt och ganska bra överens med kursplanernas mål (se tabell 4). Dock anser 14 procent av studenterna att det stämmer ganska dåligt med att kurserna är väl förberedda. Värt att notera är också att mellan 18 och 40 procent av studenterna tycker att det stämmer, varken bra eller dåligt, att ovan angivna fem faktorer idag tillmötesgås av lärosätets lärare.

Tabell 4. Översikt av i vilken grad studenterna anser att faktorerna idag uppfylls.

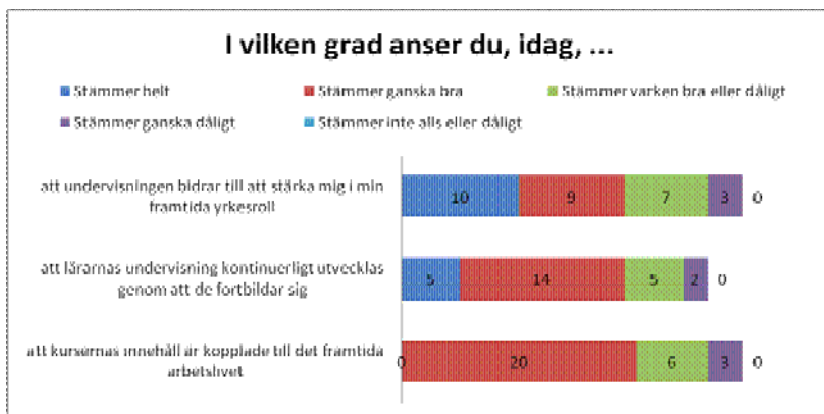


Eftersom inte alla studenter svarat på alla frågor kommer summan ej att motsvara det totala antalet studenter.

Om undervisningen är professionsanknuten

Studenterna tycker att undervisningen är meningsfull att delta/komma till *om undervisningen bidrar till att stärka mig i min framtida yrkesroll, att lärarnas undervisning kontinuerligt utvecklas genom att de fortbildar sig, kursernas innehåll är kopplade till det framtida arbetslivet*. Omkring 65 procent av studenterna tycker att det stämmer helt eller ganska bra att dagens undervisning bidrar till att stärka dem i deras framtida yrkesroll och att kursernas innehåll är kopplade till det framtida arbetslivet. Dock menar 10 procent att detta stämmer ganska dåligt (se tabell 5). Även under denna kategori anger mellan 18 och 25 procent av studenterna att de tycker att de tre faktorerna varken tillmötesgås bra eller dåligt.

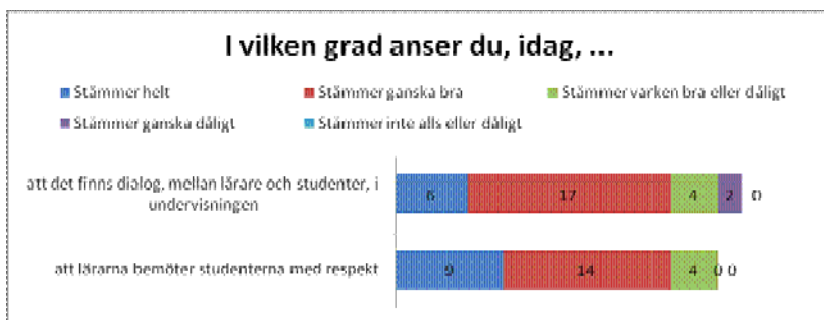
Tabell 5. Översikt av i vilken grad studenterna anser att faktorerna idag uppfylls.



Om det finns en relation till läraren

Studenterna anser att det är viktigt att *det finns dialog mellan lärare och studenter* och att *lärarna bemöter studenterna med respekt*. På frågan i vilken grad dessa faktorer tillmötesgås, svarar 6 procent att dialog mellan lärare och studenter i undervisningen är ganska dålig, medan 80 procent av studenterna anser att lärarna bemöter studenterna med respekt helt eller ganska bra (se tabell 6).

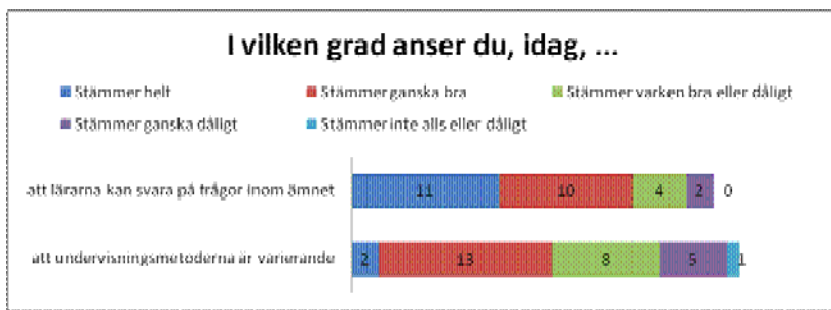
Tabell 6. Översikt av i vilken grad studenterna anser att faktorerna idag uppfylls.



Om läraren är intresserad av undervisning och dess innehåll

Studenterna tycker också det är viktigt att *läraren svarar på frågor inom ämnet* också *att undervisningsmetoderna är varierande*. På frågan i vilken grad dessa faktorer tillmötesgås, svarar exempelvis 21 procent att undervisningsmetoderna varieras ganska dåligt eller inte alls (se tabell 7).

Tabell 7. Översikt av i vilken grad studenterna anser att faktorerna idag uppfylls.



Diskussion

Denna studie har undersökt studenters erfarenheter av meningsfull undervisning att delta/komma till. Resultatet visar att studenterna känner att undervisningen är meningsfull att delta/komma till om det finns en tydlighet i undervisningen, professionsanknytning, relation till läraren och om läraren är intresserad av undervisning och dess innehåll. Dock anser ca 40 procent av de tillfrågade att dessa faktorer tillmötesgås i begränsad omfattning (bilaga 6).

Studenterna tycker att undervisningen är meningsfull att delta/komma till om det finns en tydlighet i undervisningen. Att studenterna vill ha tydlighet i undervisningen tyder på att de efterfrågar noggrann planering. Därför är det av betydelse att lärarna kontinuerligt genomför översyn och revision av innehållet i programmens kurser. Bland annat är det väsentligt att studenterna uppfattar att det finns progression mellan grundnivå och avancerad nivå samt förväntade studieresultat. Dessutom är det väsentligt att studenterna uppfattar progressionen mellan kurser i den nivå som de studerar. Det är också viktigt att lärarna genomför noggranna lektionsplaneringar, såsom att i god tid lägga ut schema som endast i

nödfall ändras, beskriva vilket innehåll undervisningen kommer att fokusera mot och tydliggör vilka kursmål som undervisningen avser att studera. Det är också viktigt att läraren lockar studenternas intresse och nyfikenhet för ämnet.

Undervisningen upplevs också som meningsfull att delta/komma till om den är tydligt kopplad till den kommande professionen, ett resultat som ligger helt i linje med Högskolans strävan mot att bli ett professionsuniversitet. Vår tolkning av att undervisningen ska vara tydlig kopplad till den kommande professionen är att studenterna efterfrågar högaktuell och relevant ämnesstoff. Därför är det av betydelse att lärarna aktivt verkar för att professionsföreträdare deltar vid kursplanekonstruktion, dess översyn och revidering, baserar ämnesinnehållet på forskning eller beprövad erfarenhet och att lärarna har kontinuerlig kontakt med aktuell profession.

Studenterna tycker dessutom att undervisningen är meningsfull att delta/komma till om de har en relation till läraren. Detta tyder på att de efterfrågar samverkan med lärarna. Därför är det av betydelse att lärarna samarbetar med studenterna, gör sig tillgängliga och verkar för att skifta från ett "lärarperspektiv" till "lärandeperspektiv" dvs. spelar på samma planhalva som studenterna (Friberg, 2001).

Avslutningsvis säger studenterna att undervisningen är meningsfull att delta/komma till om lärarna visar intresse för undervisning och dess innehåll. Detta har vi tolkat som att de efterfrågar en skarpare pedagogisk hållning hos lärarna. Därför är det av betydelse att lärarna är ämneskompetenta och tillvaratar studenternas erfarenheter. Dessutom är det viktigt att lärarna börjar diskutera ontologiska och epistemologiska frågor ur ett lärandeperspektiv samt deltar i vuxenpedagogisk fortbildning.

Vidare forskning

Vi föreslår att man kan gå vidare t.ex. genom att gå ut med en vidare enkät baserad på våra undersökningar. Det är av största värde att Högskolan i Borås känner sina studenters åsikter om undervisningen som bedrivs här. Vi kommer att presentera vårt resultat på respektive institutions personalmöte, men även för övriga institutioner som inte deltog i studien. Förslagsvis görs ytterligare en revidering av nuvarande enkät som sedan skulle kunna distribueras till samtliga studenter på Högskolan i Borås.

Referenser

- Doyle, L., O'Brien, F., Timmins, F., Tobin, G., O'Rourke, F., & Doherty, L. (2008). An evaluation of an attendance monitoring system for undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*, 8, 129-139.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Hällgren Graneheim, U., & Lundman, B. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. Ingår i M. Granskär & B. Höglund-Nielsen, (red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s.159-172). Lund: Studentlitteratur.
- Igland, M-A., & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 95-117). Lund: Studentlitteratur
- Longhurst, R.J. (1999). Why Aren't They Here? Student absenteeism in a further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 23, 61- 80.
- McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as data collection strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194.
- Moore, S., Armstrong, C., & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: a valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30, 15-24.
- Mattick, K., Crocker, G., & Bligh, J. (2007). Medical Student Attendance at Non-compulsory Lectures. *Advances in Health Sciences Education*, 12, 201-210.
- Mishler, E.G. (1991). *Research interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Obert, C., & Forsell, M. (2000). *Fokusgrupp. Ett enkelt sätt att mäta kvalitet*. Höganäs: Kommunlitteratur AB.
- Paisey, C., & Paisey, N. (2004). Student attendance in an accounting module – reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University. *Accounting Education*, 13, 39-53.
- Streutbert Speciale, H.J., & Rinaldi Carpenter, D. (2003). *Qualitative Research in Nursing. Advancing the humanistic imperative*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

Hämtad 2010-02-21 från:

http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tg_2002.pdf

Bilagor

Kontakta författarna om önskemål finns att se bilagorna.

Dyslexi – Hur kan lärare och stödpersoner samarbeta?

Annika Theodorsson | *Högskolan Väst*

Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet (Høien och Lundberg 2004).

Mitt första möte med dyslexi ägde rum för 25 år sedan – när en av mina bästa vänner fick ett medelmåttigt betyg i sitt modersmål tyska för att hon stavade illa. Hon hade ingen diagnos, det var först långt senare som hon och hennes omgivning fick klart för sig vad hennes svårigheter berodde på. Ordblind kallades det då. Dyslexi och läs- och skrivsvårigheter är andra benämningar.

Detta papper handlar om dyslexi i högskolevärlden. Alla svenska universitet och högskolor har personer som arbetar med att ge stöd till funktionshindrade, däribland dyslektiker. Jag tar avstamp bland annat i deras arbete. Syftet med pappret är att skissa fram ett samarbetsprojekt mellan högskolans lärare och de stödpersoner som jobbar med studenter med dyslexi.

För att kunna göra detta behöver jag dels reda ut begreppet dyslexi och skapa förståelse för de problem en dyslektiker har. Jag fokuserar på läsningen i det här pappret, men det betyder inte att jag anser att skrivandet är ett mindre viktigt problem. Dels vill jag försöka skapa klarhet i hur man på bästa sätt kan hjälpa och stötta studenter med dyslexi så att de kan fullfölja en högskoleutbildning och svara upp mot samma kravnivå som studenter utan dyslexi.

Tillvägagångssätt och material

Jag har tagit mig ut på forskningsfältet kring dyslexi för att sätta mig in i problemets karaktär. För att förstå hur man arbetar med dyslexi på svenska universitet och högskolor har jag sökt igenom deras hemsidor och tagit del av den information som vänder sig till studenterna. Jag har gjort öppna mailenkäter med ett tiotal personer som arbetar för att ge

studenter med dyslexi extra stöd och samtalat med två studenter, Kalle och Lisa, som har diagnosen dyslexi.

Begreppet dyslexi

Termen dyslexi är en sammansättning av de två grekiska orden dys och lexia och betyder ungefär 'svårigheter med ord' (Ingvar 2008). Ett annat uttryck som ibland används är läs- och skrivsvårigheter vilket är ett mycket bredare begrepp. Läs- och skrivsvårigheter kan bero på en rad saker, t ex neurologiska problem, undermålig eller alltför knapphändig undervisning, känslomässiga problem eller trauman. Ingen av dessa anledningar står i fokus för detta papper utan här handlar det enbart om dyslexi.

Det gamla uttrycket ordblind används inte längre av forskare på området, dels för att det felaktigt ger sken av att läs- och skrivproblemen beror på synen och dels för att det antyder att problemet är definitivt och statiskt, att det inte skulle vara möjligt att uppnå en bättre förmåga att läsa och skriva med olika hjälpmedel (Gustafson 2000). Så är inte fallet. Med rätt anpassade hjälpmedel kan en dyslektiker uppnå tillräckligt god läs- (och skriv)förmåga för att exempelvis fullfölja en högskoleutbildning.

Läsning

När en människa läser en text sker två saker: dels läser eller avkodar hon orden och dels förstår hon dem. Läsning är en produkt av ordavkodning och ordförståelse, båda behövs för att den som läser ska kunna ta till sig textens innehåll. Ordförståelsen är naturligtvis något som utvecklas med tid och vana. En vuxen person har oftast större ordförråd än ett barn, liksom en som läser mycket "kan" fler ord än en som läser lite.

Själva läsningen eller avkodningen av orden kan i grunden gå till på två olika sätt. Antingen genom en avkodning av orden som hela enheter s.k. ortografisk läsning eller genom att läsaren går omvägen via ljudet, dvs. ljudar orden tyst för sig själv, bokstav för bokstav, s.k. fonologisk läsning. Det är så barn gör när de lär sig läsa och det är också så vi läser när vi lär oss ett främmande språk (Høien och Lundberg 2004, Ingvar 2008, Lundberg 2008).

Empiriska studier visar att dyslexi inte handlar om ordförståelse utan om problem med att avkoda orden (Lundberg 1999, Snowling 2001,

Svensson 2003). Allt annat lika har individer med diagnosen dyslexi inte sämre ordförråd än andra människor i samma ålder och situation. Undersökningar visar att oförmåga att läsa texter bestående av läsbara s.k. nonsensord (som t ex kataske, durvim) har hög korrelation med dyslexi och är därför ett tillförlitligt sätt att diagnosticera dyslexi. Det visar också att lässvårigheterna inte beror på bristande förståelse för ordens betydelse utan om problem med att läsa dem (Høien och Lundberg 2004).

På senare år har man alltmer kommit att betrakta dyslexi som fonologiska svårigheter, dvs. problem med att höra orden eller känna igen hur de låter. Att ha dyslexi blir med detta resonemang liktydigt med att aldrig lära sig att känna igen orden som helheter eftersom man inte kommer förbi det fonologiska sättet att avkoda ord (Svensson 2003). När små barn lär sig läsa och ökar på sitt ordförråd sker det genom ett ljudande, och när de tillägnat sig orden går de över till en avkodning som bygger på att de känner igen hela ordet och förstår dess betydelse. Med detta resonemang skulle man kunna säga att dyslektikern aldrig tillägnat sig ett vuxet sätt att läsa.

Anledningen till att dyslektiker uppvisar sämre läsförståelse är att det går åt så mycket energi till att avkoda orden att de inte har ork över för att förstå vad de läser (Høien och Lundberg 2004). Man skulle kunna tänka sig att dyslektikern hanterar det genom att läsa varje mening flera gånger för att först avkoda och sedan förstå. Studier har dock upptäckt att dyslektiker tenderar att ha sämre närminne än andra, dvs. förutom att de läser långsamt har de också specifika problem med att komma ihåg de ord de alldeles nyss har läst (Palmer 2000). De har också generellt sämre förmåga att läsa strategiskt och att t ex läsa om det de inte förstår. Många dyslektiker förstår inte att de inte förstår. Detta påverkar förstås deras förmåga att ta till sig den text de läser (Gustafsson 2000, Tebelius 2003, Høien och Lundberg 2004).

Att istället kunna lyssna på texten gör att dyslektikern inte behöver lägga energi på att avkoda orden utan kan koncentrera sig på att förstå innehållet. Det är dock inte en lösning som fungerar för alla. Detta beror inte minst på att många dyslektiker har en ovana vid skriven text; skriftspråk och talspråk skiljer sig åt vad gäller både ord och syntax så det är ingen självklarhet att inläsning av böcker gör dem tillgängliga för dyslektiker. (Svensson 2003). Det finns dessutom studier som visar att dyslektiker har sämre hörförståelse än icke-dyslektiker (Crain och Schankweiler 1990).

Dyslektikers svårigheter vid läsning handlar inte bara om avkodning och ordförståelse utan också om att läsning har kommit att förknippas med ångest och obehag och det är en inställning/upplevelse som gör sig gällande även vid lyssning. Problemet kan tyckas mindre när det handlar om universitets- och högskolestudenter som själva valt att ha läsning som en stor del av sitt liv. Men även hos dem möter lyssnandet/läsandet ett visst motstånd.

Engelska

Många dyslektiker har extra stora problem med att läsa engelska och det beror på att engelskan har en s.k. djup ortografi¹, vilket betyder att det finns en liten samstämmighet mellan hur språket ser ut och hur det låter. Engelskan består av många fler ljud än det finns bokstäver i alfabetet och dessa ljud stavas i sin tur på en rad olika sätt. Det finns ingen enkel logik att följa som avgör hur ett visst ord låter². Dyslektikerns svårighet att fonologiskt avkoda ord – 'höra dem' – blir då ett stort hinder. Man kan också säga att det är en ännu större utmaning att ta sig till den ortografiska läsningen (Ingvar 2008).

Vilka problem möter en dyslektiker på högskola/universitet?

Högskolestudier handlar i de allra flesta fall om att både läsa och skriva mycket. Tjocka kursböcker och kompakta kompendier ska forceras och innehållet ska omvandlas till kunskaper. Detta är svårt nog för många men för dyslektikern riskerar det att bli ett oöverstigligt hinder. En dyslektiker har ofta problem med att

- läsa tillräckligt snabbt, vilket innebär att stora mängder text utgör ett betydande hinder.
- läsa på engelska, vilket förstås innebär att även en liten mängd engelsk kurslitteratur blir ett hinder. Studenten läser långsamt och tillgodogör sig inte innehållet.
- skriva, vilket betyder svårigheter framför allt vid enskilda inlämningsuppgifter, tentamina och uppsatsförfattande. Studenten kan ha problem med att uttrycka sig begripligt och kan också ha svårt med koncentrationen under skrivövningar.

Hur stöttas studenter med dyslexi?

Jag har studerat samtliga svenska universitet och högskolor för att se hur de tar sig an ämnet dyslexi och framför allt vilken hjälp och stöd de erbjuder samt vilken kontakt dyslexiexperterna har med lärare respektive studenter. Jag har också försökt ta reda på vilken syn man har på kravnivå och anpassning. Slutligen har jag gjort två intervjuer med studenter med dyslexi, för att komplettera bilden.

Svenska universitet och högskolor engagerar sig i tämligen olika högrader. Samtliga har information på hemsidan om vart man vänder sig och de flesta ger en kort förteckning över vilka hjälpmedel man som student erbjuds (samma lista återkommer på de flesta ställen). Men därefter kan man se stora skillnader i förhållningssätt. Detta märks på informationens mängd och kvalitet, i vilken mån dyslexi är en egen fråga eller om den klumpas samman med andra funktionshinder, där studenterna har helt andra hjälpbehov, vilka personer som arbetar med dyslexi och vilken utbildning de har.

De hjälpmedel som specifikt underlättar läsning är talsyntes, talböcker och DAISY-spelare. Talsyntes innebär att studenten installerar ett dataprogram som gör att hon kan få all skriven text uppläst för sig. Detta underlättar både vid läsning och eget skrivande. Talböcker produceras i normalfallet av Tal och punktskriftbiblioteket, TPB, men det finns också möjlighet att ordna lokal inläsning av exempelvis kurskompendier. DAISY-spelare är en särskild uppspelningsutrustning med en rad finesser som en vanlig CD-spelare eller dator inte har. Bland annat kan studenten lägga till egna anteckningar, något som är viktigt inte minst när det handlar om att läsa kurslitteratur. Oavsett vilket hjälpmedel studenten önskar krävs att hon kan visa upp ett intyg på att hon har diagnosen dyslexi.

Numera har alla kurser som ges på högskolor och universitet tydligt formulerade kursmål där den kravnivå som gäller slås fast. Hur förhåller man sig till dessa mål när det gäller studenter med dyslexi? I det informationsmaterial som finns på hemsidorna är detta tema frånvarande, det går inte att se spår av att en sådan diskussion förs. Jag har ställt frågan till de personer som jobbar med frågan men fått tämligen undvikande svar. En uppfattning som det råder stor samstämmighet om är att man inte tummar på kravnivån genom att exempelvis låta en student slippa läsa kurslitteratur på engelska. De hjälpmedel som finns erbjuds men kravnivån är densamma som för alla andra.

Jag frågade hur kontakten mellan dyslexiexperter och lärare ser ut och fick ganska skiftande svar. Gemensamt för de flesta som svarat är dock att det inte finns något etablerat och kontinuerligt samarbete utan det sker ad hoc och då oftast på studentens initiativ. Lisa och Kalle menar att ett sådant samarbete skulle göra deras tid på högskolan lättare, både för att deras lärare då skulle ha större kunskap om vad dyslexi är och hur det yttrar sig och för att stödet skulle bli bättre och mer personligt anpassat.

Hur upplever studenterna den hjälp de får?

Lisa och Kalle har båda dyslexi, men deras problem ser lite olika ut. Lisa har stora svårigheter med att läsa och alldeles särskilt besvärligt när det kommer till engelska, där fastnar hon och har väldigt svårt att tillgodogöra sig innehållet. Men även att läsa text på svenska är både tids- och energikrävande för Lisa. Hon är däremot relativt trygg i skrivprocessen och upplever att hon kan få struktur på en text och med hjälp av datorns stavningsprogram skriva begripligt. Lisa får sin kurslitteratur inläst och har fått låna en DAISY-spelare för att kunna lyssna på den. Detta har hjälpt henne mycket när det gäller litteratur på svenska. Engelskan är dock fortsatt ett bekymmer, Lisa förstår inte vad hon läser och får inget sammanhang i texten. Hon har framfört önskemål om att slippa läsa böcker på engelska, att lärarna ska ta fram ersättningsverk på svenska, men har inte fått gehör för detta önskemål.

Lisa upplever annars att kontakten med experterna på universitetets avdelning för stöd till funktionshindrade är mycket god, att de ser hennes specifika problem och att hon får den hjälp hon behöver.

Kalle har utländsk bakgrund men talar en i stort sett flytande svenska. Hans dyslexi visar sig vid både läsning och skrivning: Kalle läser långsamt och 'ett ord i taget' som han själv uttrycker det, och känner att han alltid måste välja bort en del av litteraturen för att koncentrera sig på det som känns viktigast. En stor del av kurslitteraturen är olika typer av kompendier som man inte kan få som talbok och Kalle har inte fått veta att han kan be att få även denna typ av material inläst. 'Lärarna är nog rädda för att prata med mig om mina problem för att jag inte är svensk. Som att det skulle vara rasism' funderar Kalle.

Mitt sammanfattande intryck är att det fortfarande finns stor okunskap om vad dyslexi är och hur man kan stötta de studenter som har detta funktionshinder, en okunskap som inte minst bottnar i att det inte finns

något tydligt och kontinuerligt samarbete mellan lärare/examinatorer och de experter som anställts för att jobba med denna studentgrupp.

Hur tar vi oss vidare?

Min studie har så här långt mest handlat om att sondera terrängen men det jag har sett och förstått gör att jag kan skissa på ett utvecklingsprojekt som skulle kunna leda till bättre stöd för studenter med dyslexi. Det jag ser som en tänkbar och önskvärd utveckling är att etablera mer kontakt med lärare och den personal som finns till stöd, i första hand till studenterna men också lärarna. Det vore önskvärt att skapa arenor där vi kan mötas och utveckla det pedagogiska arbetet med studenter som har dyslexi. Det är min övertygelse att det finns massor att göra som varken innebär att vi tummar på kursmålen eller att vi kräver resurser som inte finns att uppbringa. Utvecklingsarbetet måste vara realistiskt.

Arenor för möten

Att etablera kontakt och skapa arenor för samarbete kräver att det finns ett ömsesidigt intresse och att tid avsätts. Lärare behöver informeras runt problemet och vikten av att jobba medvetet med frågan. Högskolans stödpersoner behöver arbeta mer aktivt mot lärargrupperna. Här kan man förstås också bjuda in studenter, men tanken är inte att den enskilda studenten ska stå i fokus.

Temavis samarbete

Jag föreställer mig ett samarbete som sker enligt teman. Det kan handla om sådant som läsande och litteratur, skrivprocesser och stöd, extratid och vad den kan användas till.

Kontinuitet

En gängse utmaning när man sjesätter projekt är att få dem att överleva och bli kontinuerliga. Att man ska kunna hålla intresset levande och förändra samarbetet utifrån de krav och önskemål som dyker upp är det viktigt att man är på tå redan från början när man sätter upp ramarna för arbetet. Att strukturen tar avstamp i verkliga behov och problem är grundläggande.

Referenser

- Crain, S., & Shankweiler, D. (1990). Explaining failures in spoken language comprehension by children with reading disability. I Balota m. fl. (ed.), *Comprehension process in reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gustafson, S. (2000). *Varieties of reading disability. Phonological and orthographic word decoding deficits and implications for interventions*. The Swedish Institute for Disability Research (doktorsavhandling).
- Høien, T., & Lundberg, I. (2004). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (1999). Towards a sharper definition of dyslexia. I I. Lundberg m fl. *Advances in theory and practice*. Kluwer academic publishers
- Lundberg, I. (2008). Skriften står där tyst och kall och naken. I K. Juha & D. Finer, *Dyslexi*. Karolinska Institutet University Press.
- Palmer, S. (2000). Phonological recoding deficit in working memory of dyslectic teenagers. *Journal of research in reading* 23(1).
- Snowling, M. (2001). Developmental dyslexia. *Journal Current paediatrics* 11(1).
- Svensson, I. (2003). *Phonological dyslexia. Cognitive, behavioural and hereditary aspects*. Göteborgs universitet: psykologiska institutionen (doktorsavhandling).
- Tebelius, A. (2003). Fonologiskt och semantiskt minne av bilder och ord – en dyslexistudie. I *Lund University Cognitive studies LUCS* 114.

Fotnoter

1. Ett språks ortografi handlar om hur orden stavas och sätts samman, om de särskrivs eller inte osv. Ljudenliga språk som t ex spanska har en grund ortografi medan t ex engelska och franska har en djup. Svenskan har en grundare ortografi än engelskan men en djupare än spanskan. Språk med djup ortografi är generellt svårare att avkoda.
2. Ett exempel på detta är nonsensordet 'Ghoti' som kan uttalas 'fish' om man läser det fonem för fonem (Ingvar 2008).

Handledning av doktorander på institutionen för Ingenjörsvetenskap

Staffan Anderberg, Patrik Broberg och Ingrid Elisson | *Högskolan Väst*

Abstract

Vid handledning av doktorander kan det uppstå meningsskiljaktigheter i frågor som berör rollfördelningen doktorand/handledare. Bland annat kan detta röra sig om vem av doktoranden och handledaren som har ansvar för vilka arbetsuppgifter samt deras inbördes relation. Pappret presenterar en enkätundersökning som gjorts på institutionen för Ingenjörsvetenskap om doktorandhandledning. Enkäten har besvarats av samtliga 19 doktorander och 10 handledare (alla utom en). Målet med studien var att se hur doktorander och handledare ser på sina roller och arbetsuppgifter när det gäller handledning, och huruvida några tydliga meningsskiljaktigheter finns och vad detta i så fall kan leda till. Pappret diskuterar och analyser resultatet utifrån liknande studier och teori.

Vad räknas som evidens i pedagogisk forskning?

Tobias Arvemo, Fredrik Sjögren och Stig Johansson | *Högskolan Väst*

Abstract

Uppsatsen utgår från den fråga som i vetenskapsteorin utgjort en av de främsta demarkationslinjerna mellan vetenskap och ovetenskap från de logiska positivisterna och framåt, nämligen vad som bör räknas som evidens och vilka kriterier för slutsatsdragning som räknas som legitima och sätter detta i relation till de konsekvenser som "No Child Left Behind Act" haft på den pedagogiska forskningen i USA. Genom att applicera vetenskapsteoretiska perspektiv i frågan illustrerar vi hur modern pedagogisk forskning hanterar evidensfrågeklustret och hoppas därigenom kunna visa på vilka evidensstrategier som väljs bort.

Examinationsformer på elkraftingenjörsutbildningen vid Högskolan Väst

Joakim Axelsson | *Högskolan Väst*

Abstract

Ett utvecklingsarbete har påbörjats med avsikten att utveckla och förnya elkraftingenjörsutbildningen vid Högskolan Väst. Utvecklingsarbetet kommer att innebära förändringar av kursstrukturen, utbildningens innehåll och kurslitteraturen. I samband med dessa förändringar av utbildningsinnehållet är det även lämpligt att titta på hur pedagogiken som används på utbildningen kan utvecklas och ett första steg i detta arbete är att ur ett pedagogiskt perspektiv granska de examinationsformer som idag används på utbildningen och vilka nya examinationsformer som skulle kunna passa in på framtidens elkraftingenjörsutbildning vid Högskolan Väst.

Jämlikhet – en illusion?

Thomas Barow, Fredric Gieth och Lillemor Adriansson | *Högskolan i Borås*

Abstract

Under de senaste åren har den ökande heterogeniteten bland svenska högskolestudenter varit föremål för diskussion. "Nya" grupper av studenter kommer in i den högre utbildningen, t.ex. personer med migrationsbakgrund eller funktionsnedsättning. På det politiska planet stöds utvecklingen bl.a. genom diskrimineringslagen. Förändringar inom studentgruppen registreras inte minst inom de pedagogiska utbildningarna. Framförallt unga vuxna från inte så studievana hem söker sig till lärarutbildningen. I en enkät tillfrågades studenter på Lärarprogrammet på Högskolan i Borås om studiebakgrund och nuvarande utbildningssituation. Resultaten visar signifikanta samband mellan tidigare skolerfarenheter och upplevelse av vissa aspekter såsom läsande och skrivande i den aktuella studiesituationen. I presentationen kommer generella resultat att redovisas och didaktiska konsekvenser att diskuteras.

Att studera på distans

Staffan Bengtsson och Martin Molin | *Högskolan Väst*

Abstract

Vid Högskolan Väst bedrivs sedan lång tid tillbaka programutbildning inom socialt arbete och socialpedagogik. Vid sidan om den traditionella campusförlagda verksamheten erbjuds också möjligheten att, via telebildteknik, läsa utbildningen på distans. Nyligen påbörjades också ett projekt vid nämnda högskola, vars målsättning är att närmare utvärdera denna typ av utbildningsform, med tyngdpunkten tydligt lagd vid studentperspektivet. Syftet med detta paper är att presentera en del empiri och preliminära resultat kopplat till den pågående kartläggningen av distansutbildningens innebörd. I fokus för vår presentation hamnar diskussionen kring hur våra studenter upplever och beskriver distansformen. Diskussionen bottnar i följande frågeställningar: Vilka motiv hade studenterna för att börja studera på distans? Vilka föreställningar och förväntningar fanns på denna form? Vilka erfarenheter har studenterna av distansundervisningens problem och möjligheter? I ansatsen tangeras en pedagogisk och didaktisk problematisering kopplat till den här typen av utbildning, liksom en vidare analys av hur premisserna för det *goda distanslärandet*, också kan relateras till det teoretiska perspektivet symbolisk interaktionism.

Lärarskap, makt och motstånd i undervisningsrummet

Anna Johansson | *Högskolan Väst*

Abstract

Syftet är att genom en explorativ studie undersöka högskolelärares syn på sin position och roll i att skapa, återskapa och ev. befästa maktrelationer och maktordningar i undervisningssituationen/rummet samt de eventuella aktiva förhållningsätt man antar och metoder man använder för att kritiskt granska och underminera maktrelationer och ordningar. Min teoretiska utgångspunkt är diskussioner inom fälten kritisk pedagogik, feministisk pedagogik och postmodern/dekonstruerande pedagogik som pekar på vikten av att synliggöra och diskutera lärarskap i relation till makt och skillnadskapande kategorier (kön, klass, sexuell läggning, "ras"/etnicitet etc.) i den komplexa dynamik som uppstår i undervisningssituationen/rummet.

Uppsatsarbete ur ett AIL-perspektiv

Ingemar Johansson och Kathe Nonås | *Högskolan Väst*

Låt oss betrakta uppsatsarbete som en kunskapsgenererande koppling mellan arbetsliv och utbildning, det vill säga att uppsatsarbete kan vara ett uttryck för arbetsintegrerat lärande (Kauffeldt, 2004). Ett sådant betraktelsesätt riktar uppmärksamhet mot frågor om studenternas lärande, om våra multipla roller som lärare, handledare och examinatorer, om företagens utbyte av samverkan och om organisatoriskt lärande. Vi belyser kopplingen mellan arbetsliv och utbildning genom handledning av fem studenter som skriver C-uppsats på Personalvetarprogrammet. Uppsatsarbetet görs på uppdrag av Ikea och Oskarshamns Kärnkraftverk. Cheferna på de två företagen har länge givit uttryck för att deras vardagliga arbete är splittrat. Företagen söker med hjälp av studenter på Högskolan Väst kunskap om chefers faktiska arbetsituation. Studenterna arbetar med skuggning av chefer, en metod inspirerad av Mintzbergs arbete från 1975. Syftet med att betrakta uppsatsarbete i ett AIL-perspektiv är utöver kursplanens mål för studenternas uppsatsarbete, även ett individuellt lärande hos högskolans anställda och bland de skuggade cheferna samt ett organisatoriskt lärande i och mellan verksamheter. Detta i en nära samverkan mellan företag och högskola där samtliga deltagare fyller pedagogiska rummet mellan akademien och företagande (Bolin mfl, 2004). Ett uttryck för högskolans tredje uppgift (Brulin, 1998).

Individual Grading in Large Projects¹

Rikard König, Tuve Löfström och Cecilia Sönströd | *Högskolan i Borås*

Abstract

This study evaluates a method for individual grading in large projects based on work logs, where students write daily reports of performed tasks. The method was implemented in a game programming course, where students and teachers have been interviewed about their experiences of using the method. The results show that both students and teachers believe that the work logs will provide a good foundation for individual grading. Furthermore, teachers believe that the method is effective in preventing conflicts within the group. Finally, examination and aligned teaching could benefit from making students relate each completed task to a learning outcome.

Keywords: Individual Grading, Project Work, Bologna Process

¹ Read the paper in this report (pp 27-39).

Meningsfull undervisning – ur ett studentperspektiv²

Bo Månsson, Kamran Rousta, Catarina Wallengren
och Lotta Wank | *Högskolan i Borås*

Abstract

Detta arbete syftar till att beskriva studenters erfarenhet av vad som är meningsfull undervisning att delta/komma till. En enkät besvarades av 29 studenter och resultatet visar att studenterna anser att tydlighet i undervisningen, professionsanknuten undervisning, relation till läraren och lärarens intresse av undervisning är väsentliga faktorer som påverkar vad som är meningsfull undervisning att delta/komma till. Tyvärr anser ca 40 % av de tillfrågade att dessa faktorer tillmötesgår i begränsad omfattning. Slutsatsen är att lärarna i den högre utbildningen bör erbjudas möjligheter till att kontinuerligt fortbilda sig så att deras pedagogiska skicklighet utvecklas.

² Läs hela papret i fulltext (s. 49-59).

En tentativ modell för ämnesintegrering av vårdvetenskap och medicinsk vetenskap

Pia Olofsson, Gudrun Rudolfsson och Yvonne Sundell | *Högskolan Väst*

Abstract

Inom sjuksköterskans profession krävs kunskap i såväl vårdvetenskap som i medicinsk vetenskap. Detta för att sjuksköterskan ska kunna planera, genomföra och utvärdera en god vård utifrån patientens upplevelse av hälsa/ohälsa. Sjuksköterskan ska medverka i den medicinska behandlingen men ska också ha fokus på att främja hälsa och välbefinnande för individen oavsett tillstånd. I sjuksköterskeprogrammet på Högskolan Väst har det tidigare gjorts försök att integrera kunskapsområdena med varandra i undervisningen. Det har dock visat sig svårt för studenten att tillägna sig sättet att tänka kring integreringen. Syftet med detta arbete är att beskriva hur vårdvetenskap och medicinsk vetenskap kan integreras med hjälp av en omvårdnadsmodell, och tillämpas med hjälp av casemetodik.

VÄSTRA GÖTALANDS HÖGSKOLOR



HÖGSKOLAN I BORÅS, 501 90 BORÅS, TELEFON: 033-435 40 00, WWW.HB.SE
HÖGSKOLAN I SKÖVDE, 541 28 SKÖVDE, TELEFON: 0500-448000, WWW.HIS.SE
HÖGSKOLAN VÄST, 461 86 TROLLHÄTTAN, TELEFON: 0520-223099, WWW.HV.SE