

Mentorskap för studenter

Stödåtgärder för ökad kvalitet och genomströmning

Åsa Wikberg-Nilsson

Luleå tekniska universitet

Research report
Institutionen för Arbetsvetenskap
Avdelningen för Industriell design



Mentorskap för studenter

**– Stödåtgärder för ökad kvalitet
och genomströmning**

Av Åsa Wikberg-Nilsson

LULEÅ TEKNISKA UNIVERSITET
Institutionen för Arbetsvetenskap
Avdelningen för Industriell design

SAMMANFATTNING

Studien *Mentorskap för studenter – stödåtgärder för ökad kvalitet och genomströmning* har bedrivits vid Luleå tekniska universitet under hösten 2007. Bakgrunden har varit larmrapporter om dålig genomströmning och studieavhopp från Sveriges universitet och högskolor och syftet har varit att utvärdera vilka stödåtgärder som motverkar avhopp och ökar genomströmningen.

För att få en bild av vad som orsakar avhopp och låg genomströmning har litteraturstudier i dessa områden företagits. Olika stödåtgärder som redan existerar i landet har inventerats och för några av dessa har intervjuer med initiativtagare förekommit.

Resultatet visar att orsaker till avhopp och låg genomströmning går att hitta i den avsaknad av individualisering som dagens universitet och högskolor befinner sig i. Orsaker till avhopp går att dela in i individuella, institutionella och utominstitutionella förutsättningar. Största gruppen avhopp går att finna i den individuella gruppen. Bakgrund, kön, akademiska förkunskaper, studiemotiv och studiekapacitet är villkor som styr de individuella avhopp. Personer från icke-akademisk bakgrund går ofta att återfinna här, ett resultat av den breddade rekrytering som gjorts under senare år. Denna grupp behöver extra stöd för att studierna ska ske på lika villkor.

Forskning visar att villkor som förväntningar, stöd, återkoppling, engagemang och lärande måste uppfyllas för att studenterna ska stanna vid lärosätet. Akademisk integrering är lika viktig som social integrering. Förväntningarna på utbildningstiden måste bemötas på ett tidigt stadium för att ge en realistisk bild.

Rekommendationen är att bemöta nya studenter med stöd från dag 1 i form av en utökad phösarverksamhet som pågår från studiestarten fram till och med vinterfestivalen i slutet av februari. Verksamheten bör omfatta både sociala och akademiska aktiviteter som till exempel SI ledare i riskkurser, studieteknikföreläsningar och olika sociala arrangemang. Alumner bör utnyttjas i högre grad för att ge en bild av vad utbildningen kan innebära för yrkesroll men även för exempelvis mentorsverksamhet, något som ger en hög grad av personlig utveckling och studiemotivation. Institutionen måste engagera sig i sina studenter i högre grad och lärare bör bemöta olika lärstilar med olika pedagogik och examination. Återkoppling till och engagemang i studenten måste ske innan det är för sent och avhoppet redan är ett faktum.

1	INLEDNING.....	5
1.1	BAKGRUND - BREDDAD REKRYTERING.....	6
1.2	SYFTE OCH MÅL.....	7
1.3	TILLVÄGAGÅNGSSÄTT.....	7
1.4	URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR.....	8
2	NULÄGESANALYS.....	9
3	LITTERATURSTUDIE.....	11
3.1	FÖRKLARINGSFAKTORER TILL STUDIEAVHOPP.....	12
3.1.1	Individuella förutsättningar.....	12
3.1.2	Institutionella förutsättningar.....	13
3.1.3	Utominstitutionella förutsättningar.....	14
3.2	VILLKOR FÖR ATT MOTVERKA AVHOPP.....	14
3.2.1	Höga förväntningar.....	15
3.2.2	Stöd.....	15
3.2.3	Återkoppling.....	15
3.2.4	Engagemang.....	15
3.2.5	Lärande.....	16
	Konstruktivistiskt perspektiv på lärande.....	17
	Interaktivt perspektiv på lärande.....	18
3.3	KRITISKT TÄNKANDE.....	18
3.4	OLIKA LÄRSTILAR.....	19
4	OMVÄRLDSANALYS - STÖDÅTGÄRDER FÖR STUDENTER.....	20
4.1	STUDENT HJÄLPER STUDENT.....	21
4.1.1	Peer Helping.....	21
	Utbildning för Peer Helpers.....	22
	Resurser för Peer Help.....	22
4.1.2	Phösarverksamhet vid LTU (Peer helping).....	23
4.1.3	Fadderskap vid Chalmers tekniska högskola (Peer Helping).....	24
4.1.4	Fadderskapsprogram vid Linköpings universitet (Peer Helping).....	25
4.1.5	Supplementary Instructions (Peer tutoring).....	26
	Resurser för SI.....	27
	Utvärdering av SI.....	27
4.1.6	INTIZE projektet (Peer tutoring).....	28
4.1.7	Mentorskapsprogram i Australien (Peer Helping/Tutoring).....	29
4.2	LÄRARSTÖD.....	30
4.2.1	Coaching teachers.....	31
4.2.2	Mentorskap på Karolinska (Mentorskap/Coaching teachers).....	31
4.2.3	Coaching i Lund.....	32
4.2.4	Mentorskap i Borås (Coaching teachers).....	32
4.2.5	Coaching av studentgrupper.....	33
4.3	OMVÄRLDSSTÖD.....	35
4.3.1	Mentorskap.....	35
	Mening och syfte med mentorskap.....	36
	Rekrytering av mentorer och adepter.....	36
	Utbildning och support.....	36
	Mentorsrelationen.....	37
4.3.2	Mentorskapsprogram vid Umeå universitet.....	38
4.4	ÖVRIGA STÖDÅTGÄRDER.....	39
4.4.1	Introduktionssamtal.....	39
4.4.2	Studenten i fokus.....	39
5	REKOMMENDATIONER OCH SLUTSATSER.....	40
5.1	MARKNADSFÖRING OCH REKRYTERING.....	40

5.2	FÖRSTA TIDEN.....	40
5.4	AKADEMISKT STÖD.....	41
5.5	REKOMMENDATION ÅR 1.....	41
5.6	REKOMMENDATIONER ÅR 2-3.....	42
5.7	REKOMMENDATIONER ÅR 4 -5.....	43
6	DISKUSSION	44
	REFERENSER	46

BILAGA

1

Modell för bekräftelse/icke bekräftelse enligt Rendon (1994)

1 Inledning

Studien *Mentorskap för studenter- stödåtgärder för ökad kvalitet och genomströmning* har bedrivits under hösten 2007 vid Luleå tekniska universitet. Orsaken var ett behov av förståelse för larmrapporter om ökade avhopp samt lägre genomströmning som kom från Sveriges universitet och högskolor i allmänhet och Luleå tekniska universitet, LTU, i synnerhet. Tre olika projekt har bedrivits parallellt för att få förståelse för orsaker, åtgärder och samband när det gäller avhopp och låg genomströmning vid högre utbildning; *Modell för systematisk uppföljning av studieresultat (Tricot, 2008)*, *Genomströmning inom programutbildningar (Lind, 2008)* samt innevarande studie; *Mentorskap för studenter – stödåtgärder för ökad kvalitet och genomströmning*.

Rapporten inleds i det här avsnittet med en introduktion och bakgrund till området. Syften, problemställningar, urval, avgränsningar och tillvägagångssätt beskrivs sedan.

År 2006 hade LTU¹ 7471 helårsstuderande och 510 helårsarbetande lärare. När LTU startade 1971 var de 48 studenter och 4 lärare. För studenter och lärare innebär det att man idag har 14,6 studenter per lärare istället för 12 studenter per lärare som fallet var vid starten. Skillnaden tycks inte så stor, men den stora skillnaden ligger inte i antalet studenter per lärare utan i den avsaknad av individualisering som ökningen av antalet studenter inneburit. Ett sätt att synliggöra individer är genom olika stödåtgärder. Stödåtgärder för studenter kan vara av olika slag. Det arbete som görs med studievägledning, karriärvägledning och studenthälsovård är en del av stödsystemet runt studenter. En annan del är klasskamrater, lärare och övrig personal vid utbildningens institution och en tredje del är det sociala nätverket runt omkring som kan bestå av familj, vänner, studentklubbar och annan fritidsverksamhet. Samordning mellan de olika formerna av studentstöd finns inte rapporterat i organiserad form. Avsaknad av ett studentperspektiv påpekas i studien. För studenten är det ingen skillnad om en lärare, studievägledare eller annan personal ger stöd och det är viktigt att inse att det är studentens uppfattning av studielivet som är viktig i sammanhanget, för att förmå han/henne att stanna kvar och fullfölja sin utbildning inom utsatt tid.

Författarna till Högskolverkets studie *Studier, karriär – hälsa – en utvärdering av högskolornas arbete med studievägledning, karriärvägledning och studenthälsovård* (2007) konstaterar att "...vårt underlag [har] gett oss en klar bild av de överraskande stora skillnader som finns i arbetet med studievägledning, karriärvägledning och studenthälsovård, både i utformningen av verksamheten och i dess kvalitet". Författarna till studien menar att studievägledning, karriärvägledning och studenthälsovård verkar i ett sammanhang där även annat stöd ingår. Vidare menar de att sett i ljuset av högskolornas expansion och att studentgrupperna i dag är mer heterogena än någonsin, är det ännu viktigare med stöd till studenterna. Lärosätena måste ta ansvar för den breddade rekryteringen, menar författarna till studien.

"Högskolornas primära uppgift är utbildning och forskning. Olika typer av stöd är viktiga för att få studenter att må bra under sin studietid och i förlängningen också för

¹ Enligt årsredovisningen för 2006 www.ltu.se/omltu/d2939 (2007-11-23)

att nå målen inom utbildning och forskning. Stöd till studenter blir därför en kvalitetsaspekt för hela högskolan.” (Studier- karriär- hälsa, 2007)

Syftet med stödåtgärder inom utbildning måste vara just att studenten ska nå målen inom utsatt tid och att han/hon mår bra under tiden och minns studietiden som en bra tid i livet, i enlighet med citatet från Högskoleverkets studie ovan.

1.1 Bakgrund - Breddad rekrytering

Bakgrunden till studien Mentorskap för studenter – stödåtgärder för ökad kvalitet och genomströmning är de larmrapporter om låg genomströmning och avhopp som förekommit. För att klargöra begreppen så är genomströmning ett samlingsbegrepp för studieresultat, flöden och andelen examinerade i en högskoleutbildning. Examensfrekvens anges som andelen examinerade inom ett visst antal år efter påbörjad utbildning. Andra genomströmningsbegrepp används också inom högskolan, till exempel prestationsgrad. Prestationsgrad är relationen mellan antalet helårsprestationer och antalet helårsstudenter.

Avhopp är det samlade begreppet på studieavhopp, studieavbrott och avbrott. Begreppet betyder att studenten hoppat av sin utbildning och inte, för tillfället, avser att återuppta den igen.

Under de senaste tio åren har det skett förändringar inom gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen (komvux) vars konsekvenser nu börjar återspegla sig på rekryteringen till högskolan, menar upphovsmännen till Högskoleverkets officiella statistik för 2007 (Högskoleverket, 2007). Från 1997 till 2003 genomförde den kommunala vuxenutbildningen det så kallade kunskapslyftet som var en satsning på vuxna med avsaknad av treårig gymnasiekompetens. I mitten av 90-talet genomförde gymnasieskolan treåriga nationella program som alla skulle ge grundläggande behörighet till högskola. Enligt upphovsmännen till statistiken hade en fjärdedel av antalet nybörjare 2005/06 en kombination av gymnasie- och komvuxkompetens. Medianåldern för högskolenybörjarna var 22 år för både män och kvinnor läsåret 2005/06. Yngst var civilingenjörerna med en medianålder på 20 år och äldst var påbyggnadsutbildningar där medianåldern var 40 år för exempelvis psykoterapi och specialpedagog.

Universitets- och högskoleutbildningen är sedan tioåret tillbaka en massutbildning, menar Andersson och Persson (2002). Allt fler studenter ska utbildas med allt mindre resurser. De anser att studenterna på dagens universitet upplever sig som delar av en massa, de ses inte som resurser och i ganska hög grad anser studenterna att de inte behandlas som betydelsefulla delar av verksamheten. Studenter vill bli bekräftade och synliggjorda som individer, inte som en del av en stor massa, menar Tinto (2003).

Studenternas ansvarstagande för det egna lärandet tenderar att minska när de inte upplever sig bli sedda i massan, hävdar Tinto.

Andersson och Persson menar också att allt större studentgrupper och större antal oklart motiverade studenter leder till en höjd arbetsinsats för lärarna, vilken försvårar samarbete och utvecklingsarbete. Rendon (1994) tillägger att idag har universitet och högskolor andra studenter än tidigare; dagens

studenter representerar olika social bakgrund, etnicitet, kön, handikapp, livsstil och sexuell orientering. Dessa grupper har andra förutsättningar och andra krav än tidigare studenter haft. Rendon menar att de står i stark kontrast mot den tidigare bilden av en högskole- och universitetsstudent som en vit man från privilegierad bakgrund.

1.2 Syfte och mål

Studien *Mentorskap för studenter – stödåtgärder för ökad kvalitet och genomströmning* syftar till att utreda och klarlägga begreppet mentorskap, anskaffa och sammanställa kunskap inom området. En bakgrund till studien är den låga genomströmningen på universitet och högskolor och den ökande andelen studenter som hoppar av sina studier. Syftet är också att hitta möjliga orsaker till det problemet för att kunna skapa ett underlag för beslut i frågan om mentorskap för studenter är ett sätt att öka genomströmningen och kvaliteten på utbildningarna vid Luleå tekniska universitet.

Frågeställningarna har varit:

- Vad säger tidigare forskning om generella orsaker till avhopp och låg genomströmning?
- Vad är mentorskap och för vem är det?
- Vilka former kan mentorskapet ha?
- Vad bör mentorskapet innehålla?
- Vilka fördelar och nackdelar finns med mentorskap i olika former?
- Vilka resurser kräver ett mentorskapsprogram vid LTU?
- Är mentorskap i olika former något som förhindrar avhopp och ökar genomströmningen?
- Vilka andra stödåtgärder för studenter ökar troligen genomströmningen?

Målet har varit att hitta stödåtgärder som motverkar avhopp och ökar genomströmningen samt bidrar till en god kvalitet i utbildningen.

1.3 Tillvägagångssätt

Studien inleddes med att klarlägga begreppet mentorskap och dess olika betydelser. Forskning inom området söktes likväl som exempel från andra universitet och högskolor i Sverige och övriga världen. Syftet med studien har även varit att hitta generella orsaker till avhopp och låg genomströmning och därför har litteraturstudier i dessa områden också genomförts. Ytterligare empiri har sökts genom intervjuer och samtal med personer insatta i olika former av mentorskap och andra former av stödåtgärder för studenter. Intervjuerna har varit semistrukturerade med en intervjuguide till stöd för de inledande frågorna. Då dessa personer har innehåft kunskapen inom området har de fått styra samtalet relativt fritt. Intervjuguiden utformades inte standardiserat eftersom jag inte ville styra samtalet utan endast använda den som ett stöd för samtalet.

1.4 Urval och avgränsningar

Urvalet till intervjuerna baserades till stor del på Högskoleverkets rapport *Goda exempel – hur universitet och högskolor kan arbeta med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald* (2000) samt *Goda exempel på hur universitet och högskolor kan arbeta med studievägledning, karriärvägledning och studenthälsovård* (2007). Rapporterna beskriver olika former av stödåtgärder vid olika universitet och högskolor i Sverige. De bäst utvärderade exemplen tas med i Högskoleverkets rapport. Valet att besöka Göteborg och Umeå baserades på att Göteborg erbjöd flera stödåtgärder samlade i en stad, samt i Umeås fall, den relativa närheten till Luleå. Det hade varit önskvärt att även besöka Lund och Linköping då de båda omnämns i Högskoleverkets rapport samt i annan litteratur som berör studien, men den begränsade projekttiden möjliggjorde inte detta.

När det handlar om utvärdering av olika stödåtgärder för studenter är det olika överväganden som måste tas hänsyn till. När intervjuer genomförs med personer som är involverade i någon form av stödåtgärd är de ofta positiva till just den åtgärden. Utvärderingar av olika stödåtgärder har ofta genomförts av dem själva, vilket kan göra det svårt att förhålla sig objektiv till aktiviteten. Utvärderingar och intervjuer blir därför subjektiva och baserade på de subjektiva värderingarna hos de intervjuade. Det kan också vara svårt att utvärdera mentorskap och andra stödåtgärder eftersom man sällan har en referensgrupp med exakt likadana förutsättningar att tillgå. Det som finns att tillgå är de deltagandes egna utsagor. Många stödåtgärder bygger på en frivillighet; frivilligt deltagande och ideellt arbete. De som deltar i sådana åtgärder kan redan vara väl förberedda på personlig utveckling och förväntar sig också att det ska ske. Genom att olika åtgärder genomförs i mindre grupper under vissa förutsättningar kan det vara svårt att generalisera slutsatser till andra populationer, man kan endast dra slutsatser från det specifika tillfället, menar Foster (2001).

Lindgren (2000) menar att kvalitativ forskning utmärks av en vilja att gå på djupet, karaktärisera samt att nå den inte uttalade tysta kunskapen hos individer. Tyvärr fanns det i den här studien inte tid att intervjua studenter, vilket med kunskapen från litteraturstudien som förförståelse, hade kunnat ge en djupare kunskap om orsak och skäl till avhopp samt behov av stödåtgärder för att öka genomströmningen och kvalitén på utbildningen. En utredning kring avhopp vid Luleå tekniska universitet - *Genomströmning inom programutbildningar*, har bedrivits av Lind parallellt med denna studie under hösten 2007. Utredningen ger en bild av varför studenter vid Luleå tekniska universitet valt att avbryta sin utbildning. (Lind, 2008)

2 Nulägesanalys

De senaste åren har trenden pekats mot fler avhopp och lägre genomströmning inom högre utbildning. För att få en bild av den nationella statistiken kring avhopp och genomströmning genomfördes en analys Högskoleverkets data. Statistik för LTU gällande området presenteras i *Genomströmning på programutbildningar* (Lind, 2008).

Enligt Högskoleverkets rapport (2007) är det ungefär 80 procent av studenterna, som började läsåret 1999/2000, som hade examinerats eller uppnått minst 120 poäng inom sju år från start. Motsvarande siffra för de som läst fristående kurser är 20 procent. Bland programstudenterna hade fler kvinnor, 85 procent jämfört med 75 procent, uppnått examen eller minst 120 poäng efter sju år. Skillnaden i andelen som tagit ut examen varierar kraftigt mellan programmen, från 40 till 90 procent. Antalet examina är högst för de utbildningar som leder till yrken med krav på legitimation, exempelvis läkare, lärare och sjuksköterska. Runt 90 procent examineras inom sju år för utbildningarna specialpedagog, arbetsterapeut och sjuksköterska. Lägst examensfrekvens hade arkitekt, teologie kandidat och högskoleingenjör, med mellan 40 – 50 procent examinerade inom sju år. På nästan alla program har kvinnor högre examensfrekvens än män. På de mansdominerade utbildningarna till civilingenjör hade kvinnor 10 procent högre examination än männen. På flera av de större programmen har andelen examinerade minskat, till denna grupp hör utbildningarna till lärare, civilingenjör, sjuksköterska, sjukgymnast och social omsorg. Examensfrekvensen minskade under flera år för högskoleingenjörer men den har för senare nybörjargrupper ökat något. På några utbildningar har andelen examinerade ökat något, det gäller för läkare och psykolog (Högskoleverket, 2007).

Totalt sett av en årskull nybörjarstudenter har knappt 30 procent examinerats efter fem år och cirka 45 procent efter sju år.

Tabell 1. Examen eller poäng inom sju år för högskolenybörjare 1993/94 – 1997/98 (Siffror hämtade från HSV: UF 20 SM 0502 och UF 20 SM 0702.)

Nybörjar-läsår	Antal nybörjare	Examen inom 7 år	Uppnådda poäng för ej examinerade efter 7 år						Summa
			> 120 p	80-119p	40-79p	20-39p	1-19p	0p	
1993/94	47 100	42 %	22 %	7 %	8 %	6 %	9 %	6 %	100 %
1995/96	54 500	41 %	22 %	8 %	8 %	6 %	10 %	5 %	100 %
1997/98	55 000	44 %	20 %	8 %	7 %	6 %	9 %	5 %	100 %
1999/00	57 900	46 %	20 %	7 %	7 %	6 %	9 %	5 %	100 %
2001/02	61 400	47 %	20 %	7 %	7 %	6 %	9 %	4 %	100 %

Tabellen visar statistik för samtliga högskolenybörjare i Sverige mellan åren 1993 och 2002. Siffrorna visar att antalet examina inom sju år ökat något för senare årgångar från strax över 40 procent till 47 procent. Huvuddelen, runt 20 procent, av dem som inte tagit ut examen efter sju år, har 120 poäng eller mer avklarade.

Högskoleverkets enkätundersökning om studentsituationen vid svenska universitet och högskolor sammanfattas i Studentspegeln (2007)². Den baseras på 11 119 enkätsvar från studenter. Undersökningen visar att mycket uppfattas vara bra inom grundutbildningen och har blivit bättre gentemot den undersökning som genomfördes 2002. Dock har nästan 40 procent av de tillfrågade ansett att deras studier *inte motsvarar heltidsstudier*. Högskoleverkets utredare anser också att studenterna behöver tydligare förstå betydelsen av det *egna ansvaret* och bli *mer aktiva* i sin egen utbildning.

För Luleå tekniska universitetet har svaren inte skiljt sig markant från övriga landet. Nedan följer ett urval av frågor och svar från Luleå tekniska universitetets studenter, de frågor som ansetts relevanta för den här studien behandlar lärares bemötande mot studenter, studievägledning, personal samt universitetet som helhet.

På frågan *i vilken utsträckning har dina lärare gett dig det stöd du behöver för att klara av studierna* har totalt 62 procent svarat att det skett i *hög grad*, men 26 procent har svarat att det skett i *liten grad*. Frågan om *I vilken utsträckning har dina lärare hjälpt dig med icke studierelaterade åtaganden* har besvarats med totalt 84 procent i *mycket liten grad*. En annan fråga var *I vilken utsträckning har dina lärare gett dig det stöd du behöver för att växa socialt*. Svaren visar att totalt 52 procent svarat att det skett i *mycket liten grad*. Huruvida *lärarpersonalen uppfattats som stödjande eller ej* har besvarats av 24 procent som i *hög grad stödjande*, av 29 procent som *varken eller* men tyvärr har 18 procent uppfattat att lärarpersonalen är i *liten grad stödjande*.

Huruvida studenterna är *nöjda med Luleås studievägledning* besvarades av 45 procent att de *inte visste*, 18 procent att de är i *mycket liten grad nöjda*, 16 procent att de var i *liten grad nöjda* och 17 procent att de var i *hög grad nöjda*. Endast 4 procent av de tillfrågade Luleå studenterna var *mycket nöjda* med studievägledningen. På frågan hur Luleå tekniska universitets personal uppfattats, tillmötesgående eller avvisande, har 24 procent svarat *tillmötesgående* men 30 procent har valt att lägga sig *mittemellan tillmötesgående och avvisande*.

Vilket sammanfattande betyg studenterna ville ge sitt universitet besvarades av Luleå studenterna av 17 procent med *mycket bra*, av 69 procent som *bra* men utav 12 procent som *dåligt* och av 2 procent som *mycket dåligt* till och med. Studenter i riskzon för avhopp eller låg genomströmning i kurser återfinns antagligen i de senare kategorierna, de som inte är nöjda med universitetet. Svaren som Luleåstudenterna gett till enkätundersökningen ger en analys av nuläget vid LTU.

² Undersökningen i sin helhet återfinns på www.hsv.se/studentspegeln, under rubriken

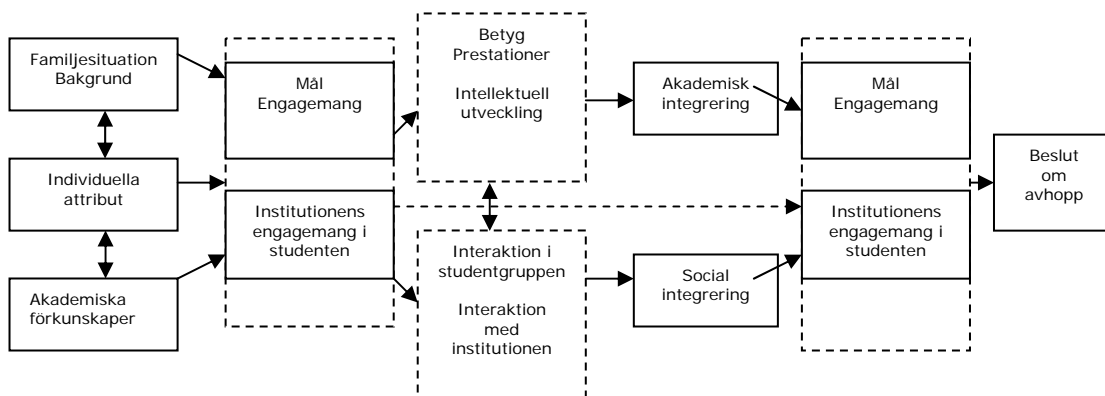
3 Litteraturstudie

Litteraturstudien har syftat till att hitta orsaker till problemområdet; avhopp och låg genomströmning inom högre utbildning. Forskning kring förklaringsfaktorer för avhopp och de individuella, institutionella och utominstitutionella orsaker som kan ligga bakom presenteras i denna del. Villkor för att hålla kvar studenterna vid utbildningen och även få en hög kvalitet i den samma finns också klargjorda i tidigare forskning som presenteras här. Grundutbildning på högskolor och universitet syftar till lärande. Lärande är också ett villkor för studenternas vilja att stanna kvar vid läroverket. Ett urval av tidigare forskning kring lärande, pedagogik för kritiskt tänkande och olika lärstilar presenteras för att visa på vad som är möjligt att göra. Institutionerna har ett stort ansvar när det gäller studentens villighet att fullfölja sina studier, forskning som stödjer detta påstående presenteras i detta avsnitt.

Trotter (2003) har genomfört en studie om genomslag av förändringar på programnivå hos två olika program, här kallade A och B. Slutsatsen är att program A, som genomförde en omfattande, korrekt marknadsföring rekryterade fler och fick också behålla dessa studenter. Program A involverade sig i många aktiviteter tillsammans med gymnasie- och högstadieskolor och medverkade aktivt i alla arrangemang. Program A arbetade också aktivt med att integrera studenterna socialt, både inom respektive årgång och inom programmet. Personlig support fanns alltid till hands för detta program, både schemalagt i kurser och i bakgrunden vid behov. I kurserna arbetades med en aktiv pedagogik för att engagera studenterna och uppmuntra till diskussion. Program B hade en mer traditionell pedagogik på sina kurser och engagerade sig inte i aktiviteter för att rekrytera studenter. Trotters slutsats är att det är skillnad mellan programmets förmåga att rekrytera och behålla studenter. Det är bekvämt att se på avhopp som något som har med yttre faktorer att göra, något institutionen inte kan påverka, men så är inte fallet, menar Trotter. Om universitetet ska rekrytera nya studentgrupper med andra förutsättningar och fortfarande behålla kvaliteten i utbildningen måste det till mer resurser och ökat stöd. Trotters studie visar att extra stöd, engagemang och resurser ger ökad genomströmning och färre avhopp. Trotters resonemang utvecklas i följande avsnitt där annan forskning i området presenteras.

3.1 Förklaringsfaktorer till studieavhopp

Studieavhopp kan delas in i två olika karaktärer, de som hoppar av utav egen fri vilja och de som är tvingade att hoppa av på grund av dåliga akademiska prestationer, menar Tinto (1975). Karaktärerna för avhopp kan också kallas dålig akademisk eller social integrering, orsaken till avhopp går att hitta i den ena eller andra karaktären. Tintos forskning kring orsaker till avhopp har resulterat i en konceptuell modell, se figur 1.



Figur 1. Tintos modell för beslut om avhopp

Om en students individuella förutsättningar, bakgrund och förkunskaper är givna så är det studentens integrering i det akademiska och sociala livet som är direkt avgörande för huruvida studenten tar beslut om avhopp eller inte, menar Tinto (1975). Hackman och Taber (1979) har vidareutvecklat Tintos resonemang för att hitta förklaringsfaktorer till avhopp och de har delat in orsaker till avhopp i tre kategorier:

- Individuella förutsättningar
Bakgrund, studiemotiv och studiekapacitet
- Institutionella förutsättningar
Mål med utbildningen, innehåll, undervisning och institutionellt klimat
- Utominstitutionella förhållanden
Den studerandes ekonomiska förutsättningar, boende, arbete och fritid

Studieavhopp är ofta orsakat av en kombination av flera orsaker som berör dessa variabler, menar de och får stöd av Rendon (1994). Enligt Rendons mening kommer idag fler studenter från studieovana förhållanden och detta medför att fler inte har förstått förutsättningarna och villkoren för studier.

3.1.1 Individuella förutsättningar

De individuella förutsättningarna är den huvudsakliga orsaken till att många studenter avbryter sin utbildning, menar flera forskare (Yorke, 1999; Tinto, 1975, 2000, 2003; Tinto och McHugh Engstrom, 1997; Tinto och Pusser,

2006). Ett ogenomtänkt val av utbildning är ofta det vanligaste skälet till avhopp. Enligt Yorke (1999) är det hela 39 procent av dem som hoppar av som anger det som skäl. Utbildningsvalet grundar sig på förväntningar av utbildningar, studenterna har en bild av hur deras utbildningstid kommer att se ut. Om förväntningarna är realistiska är det troligare att de kommer stanna kvar, det vill säga, då överensstämmer bilden av det förväntade med det upplevda. Det är därför viktigt att ge en realistisk bild av utbildningen samt att bemöta studenternas förväntningar i ett mycket tidigt skede av utbildningen. Brister i den egna studieinsatsen är ett annat skäl till avhopp, i Yorkes studie var det 38 procent som angav det som skäl. Motivation är en stark drivkraft till bättre studieinsatser och den förstärks av att utbildningsvalet känns rätt, att det är studentens eget val, att det finns en tydlig bild av vad man blir efter avslutad utbildning samt att den sociala och akademiska integrationen fungerar.

De nya studenternas osäkerhet ökar de första två åren och det är en del i den personliga utvecklingen, menar Tinto (2003). Det är viktigt att ha bra stödinsatser under denna tid för att förhindra avhopp. Efter de första två åren har ofta bilden klarnat och studiemotivationen ökar, menar Tinto.

Förväntningar inför högre studier påverkas av individuella attribut som kön, social bakgrund, etnicitet, upplevelser av gymnasiestudier, kommunhemvist men även egna mål och avsikter med studierna. Studenter som har en ickeakademisk bakgrund har svårare att ta sig igenom högre studier beroende av olika faktorer som svårt akademiskt språk, brist på ekonomiska resurser, anpassningssvårigheter och bristande hjälp och förståelse hemifrån, menar Tinto (1975, 2000, 2003). Det är viktigt att fånga upp de individuella attributen för att kunna sätta in det stöd som individen behöver.

3.1.2 Institutionella förutsättningar

Enligt Tintos modell (1975) är det lika viktigt att studenten anpassar sig socialt som akademiskt. Tidiga avhopp är ofta orsakat av anpassningssvårigheter och här har institutionen det största ansvaret. Några orsaker till avhopp som Tinto hänvisar till är *dålig information* samt *otillräckligt med stöd och råd* och *bristande intresse från lärare och studievägledare*. *Fler undervisningstimmar per vecka* är något som studenter efterlyser och som också kan anges som avhopporsak. *Det sociala mötet* med andra studenter och med lärare sker alltför sällan, vissa studenterna klarar inte den ensamma studiesituationen och att inte möta andra studenter varje dag. Andra undervisningsformer, mer inslag av *Problembaserat lärande*, personligare kontakt med lärare efterlyses av studenterna (Studentspegeln, 2007).

Kontakten med institutionen är mycket viktig, en välkomnande och öppen organisation motverkar avhopp. Det bör finnas flera personer som studenterna kan vända sig till; studievägledare, programkoordinatorer, lärare, mentorer eller faddrar, för att tillgodose både den sociala och den akademiska integrationen. Det är av hög vikt att erbjuda, framförallt nybörjare, studievägledning för att klargöra riktlinjer, krav och mål, det är också viktigt att det sker en uppföljning av detta efter en tid. Studenternas åsikter borde vara värdefulla för institutionen, menar Tinto (1975).

Kursutvärderingar är ett annat verktyg för att ta del av studenternas åsikter och ett sätt för studenterna att vara med att påverka utbildningens innehåll. Så många som möjligt måste få ta del av studenternas åsikter för att åstadkomma en förändring, menar Tinto (1975).

”Jag hade inte självförtroende nog att medverka i övningarna så jag pratade med mina lärare och de försökte göra det enklare för mig. Men jag klarade inte alls av att uttrycka mina åsikter ifall alla skulle tycka att jag var dum, så jag blev mycket olycklig. Jag tappade allt självförtroende och även om mina lärare sa till mig att jag var en duktig student så trodde jag dem inte.” (Yorke, 1999)

Studenten i Yorkes studie kom från en studieovan bakgrund och behövde extra mycket stöd och uppmuntran för att förmås avsluta sin utbildning. Ju mindre individer tror på sig själva, desto mer behöver de tydlig, direkt och återkommande feedback och bekräftelse på att deras kunskaper ökar, menar Yorke. Många studenter från studieovana miljöer saknar självförtroende för högre utbildning och detta gäller även för dem som verkat i arbetslivet under flera år.

En tidig varningssignal för studentavhopp kan vara att studenter inte närvarar på föreläsningarna. Trotter (2003) menar att studenter som hoppar av inte har närvarat på lektioner och föreläsningar i lika hög grad som de som stannar kvar. Ett sätt att hålla kvar studenter är att få dem mer aktiva på föreläsningarna och ha obligatoriska moment. Trotter visar att de program som har ett personligt förhållande till sina studenter i högre grad håller kvar studenterna, dessa studenter uppehöll sig mer i lokalerna och interagerade med personalen i högre grad.

3.1.3 Utominstitutionella förutsättningar

Givetvis påverkas studenterna av andra faktorer än de ovan nämnda. Externa faktorer kan vara familj, vänner eller den ekonomiska situationen, menar Tinto (1975, 2000, 2003). Vuxna studenter, studenter med invandrarbakgrund och utbytesstudenter påverkas i högre grad av externa faktorer och det är därför viktigare med stöd för dessa grupper (Rendon, 1994). Studenter som inte finns med från kursstart och de som studerar på halvfart kan också ha svårare att integreras i universitetslivet, menar Tinto.

3.2 Villkor för att motverka avhopp

Flera forskare runt om i världen har kommit fram till liknande villkor för att motverka avhopp; *förväntningar, stöd, återkoppling, engagemang och lärande* (se t.ex. Tinto och McHugh Engstrom, 1997; Tinto, 1975, 2000, 2003; Tinto och Pusser, 2006; Rendon, 1994; Astin, 1984, Hackman och Taber, 1979).

3.2.1 Höga förväntningar

Tinto menar att studenter troligare fortsätter sina studier om omgivningen förväntar dem att lyckas. *Höga förväntningar* är ett villkor för studentframgång, eller som det ibland sägs; *-No one rises to low expectations*.

Är förväntningarna låga kommer inte studenterna nå så mycket högre än det förväntade, är förväntningarna höga kommer studenterna sträva mot det högre målet och troligtvis komma bra mycket längre på vägen. Studenter påverkas i hög grad av deras uppfattning av vad fakulteten förväntar av dem individuellt (Tinto och McHugh Engstrom 1997; Tinto, 2003; Tinto och Pusser, 2006; Rendon, 1994).

Trotter (2003) menar att studenter vilja att stanna kvar påverkas i hög grad av deras första upplevelser av universitetet eller högskolan. Studenter som upplevde ett positivt första besök hade en högre motivation att stanna kvar vid lärosätet.

3.2.2 Stöd

Det andra villkor är att studenter troligare kommer att fortsätta sina studier i omgivning som erbjuder akademiskt, socialt och individuellt stöd, menar Tinto och Pusser (2006). Många studenter behöver stöd någon gång under sin utbildning, hävdar de, och det är särskilt viktigt under det första året. Stöd bör erbjudas i strukturerade former som till exempel mentorsprogram och studentklubbar, men det är lika viktigt med det dagliga stödet från lärare och fakultet. Astin (1984) menar att stöd inte kan underskattas när det gäller att motverka avhopp och få bra genomströmning. Han menar att stöd måste ges i form av rådgivning, studievägledning och studentsupport. Astin menar att stödet bör vara av individuell art men att det kan vara kostsamt att implementera fullt ut i den form som behövs. Därav menar Astin att användandet av studenter själva som komplement också fungerar (se kommande avsnitt *Student hjälper student*).

3.2.3 Återkoppling

Det tredje villkoret är att studenter troligare fortsätter sina studier i omgivning som frekvent erbjuder återkoppling, *feedback*, om deras individuella prestationer, menar Tinto och Pusser (2006). *Tidiga varningssystem* i form av exempelvis klassrumsbedömning och löpande utvärdering erbjuder studenter den information de behöver om hur deras prestationer kan justeras för att bättre motsvara kraven. Rendon (1994) pekar också på vikten av meningsfull återkoppling till studenten och visar på den viktiga roll lärarkåren har i detta.

3.2.4 Engagemang

Det fjärde villkoret är att studenter troligare fortsätter sina studier i omgivning som välkomnar dem som uppskattade medlemmar av institutionen (se t.ex. Tinto, 1975, 2000, 2003; Astin, 1984; Tinto och McHugh Engstrom, 1997, Tinto och Pusser, 2006; Rendon, 1994). Engagemanget i den enskilde studenten från lärare, personal och andra

studenter är en viktig komponent för studenternas vilja att stanna kvar vid lärosätet. Tinto menar att detta villkor gäller för såväl stora som små universitet och högskolor samt såväl för kvinnor som för män. Förenklat kan det sägas att engagemang i den enskilde studenten dock är som mest viktigt under det första året, hävdar Tinto (2003). Rendon (1994) menar att högt engagerade studenter ägnar mycket energi åt att studera, tillbringa tid på campus, aktivt delta i studentorganisationer och interagera med lärare och andra studenter. Lågt engagerade studenter negligerar ofta studierna, ägnar lite tid på campus, medverkar inte i aktiviteter utanför kursplanen och har liten kontakt med lärare och andra studenter. Enligt Rendon (1994) är de sistnämnda i större risk att avbryta sina studier. Varje student behöver bekräftelse i någon form, menar Rendon. När studenter blir bekräftade känner de sig kapabla till lärande, de får bättre självförtroende och de känner att de blir accepterade och sedda som värdefulla. När studenter inte blir bekräftade känner de sig ointetgjorda, underordnade, misströstar och tystnar, hävdar Rendon, se bilaga 1 för bekräftelse modell. Bekräftelse kan fås både i och utanför klassrummet. Bekräftelse i klassrummet involverar lärare, övrig personal och andra studenter. Bekräftelse utanför klassrummet kan vara helt utanför högskolans eller universitetets ramar i form av vänner, make/maka, flick- eller pojkvän, föräldrar, syskon, släkt eller barn. Bekräftelse utanför klassrummet men inom högskolan eller universitetets ramar kan vara möten/samtal med andra studenter, Peer helpers, lärare, studentrådgivning, coaching, tutors eller mentorer (Rendon, 1994).

3.2.5 Lärande

Det sista och viktigaste villkoret är att studenter troligare fortsätter sina studier i omgivningar som fostrar till lärande, menar Tinto (2003) och (2000). Forskning visar att ju mer tid och engagemang studenterna ägnar åt lärande och ju mer intensivt de engagerar sig i sin egen utbildning, desto större blir deras prestationer, desto nöjdare är de med sin utbildning och desto större är deras vilja att stanna kvar i utbildningen (Tinto och McHugh Engstrom, 1997; Rendon, 1994, Astin, 1984).

Lärande har enligt Tinto alltid varit det viktigaste villkoret för studenten. ”*Students who learn are students who stay*” (Tinto och McHugh Engstrom, 1997).

Återigen tycks engagemang vara nyckeln, studenter som är aktivt engagerade i sin utbildning lär sig mer och stannar också troligare kvar i utbildningen. Engagemanget är viktigast i klassrummet, mötesplatsen för fakulteten och studenter. Tinto och Pusser (2006) menar att klassrumsundervisning och olika sätt att involvera studenter i lärandet är ett mycket viktigt villkor.

Astin (1984) menar att lärande och pedagogik för lärande är viktigt. Men, hävdar Astin, det är inte tekniken att lära ut i sig som är det viktiga, utan det resultat den ger. Idag fokuserar lärare ofta på VAD de ska lära ut och möjligtvis i någon mån på HUR de ska göra det, men de glömmer att lyfta blicken och se ut i klassrummet vad som faktiskt pågår, VARFÖR de lär ut, vad studenterna verkligen lärt sig, menar Astin. Pedagogik är viktigt, menar Astin, men resultatet är viktigare. En metafor från idrottsvärlden illustrerar Astins tanke:

Vilken professionell basketspelare som helst kommer att säga att det bästa sättet att utveckla en talang för basket inte är att fokusera på tekniken i kastet utan på det förväntade resultatet – att få bollen i korgen. Om spelaren lägger för stor vikt på tekniken i greppet, på att hitta rätta vinkeln eller på sin egen position utan att tänka på vart bollen tar vägen, kommer spelaren antagligen sällan träffa korgen. Faktum är att tekniken som krävs för att skjuta en basketboll, kasta en baseboll eller träffa en golfboll egentligen är oväsentlig så länge som bollen hamnar där spelaren vill att den ska hamna. Om bollen inte beter sig som förväntat kan spelaren börja fundera över att justera sin teknik.

Lind och Kirchhoff (2002) menar att lärande och kunskapsutveckling är en process präglad av ett nära samarbete mellan de individer som är delaktiga i processen och den kontext där interaktionen äger rum. I och med det är lärande en både individuell och kollektiv aktivitet. Lärande handlar inte om att förmedla en given kunskapsmassa utan om möten med utbyte av kunskap och erfarenhet (Jfr Rendon, 1994; Lind och Kirchhoff, 2002).

Lika viktigt som vilken kunskap som ska förmedlas är hur vi skapar förutsättningar för lärande i form av exempelvis; studentgruppernas storlek, kursens nivå och tillgängliga resurser i form av lärartid och kompetens, menar Lind och Kirchhoff (2002). Också Olstedt (2004) visar att lärandet är nära kopplat till undervisningsupplägget. Genom att undervisa på olika sätt skapas olika former för lärande, olika sinnen aktiveras och olika människor får förståelse. Enligt Olstedt visar forskningen på att ju mer den studerande själv kan påverka sin lärprocess desto mer ökar i allmänhet motivationen och intresset för det som ska läras in. Olstedt beskriver också djup- och ytinläring. Ytinläring kopplas till yttre krav som studenten är styrd av, t ex att klara av tentan. Den som istället vill gå på djupet med kunskapen styrs utav inre motivation, egna krav och egen nyfikenhet.

Konstruktivistiskt perspektiv på lärande

Ett konstruktivistiskt perspektiv på kunskap är att den kan betraktas som konstruerad eller skapad utifrån tidigare erfarenheter. För att vi ska minnas det vi lär oss måste kunskapen passa in mot det vi redan vet och kan. Piaget (2000) betonar människans egen aktiva del i sin utveckling och sitt handlande genom kognitiv utveckling. Den lärande individen konstruerar själv den egna kunskapen i en process som kan vara individuell eller tillsammans med andra. Om det är tillsammans med andra bygger individerna tillsammans ny kunskap baserat på gruppens sammanlagda tidigare erfarenheter i en kunskapsprocess. Tidigare erfarenheter kan också omtolkas baserat på gruppens diskussioner och erfarenheter, menar Olstedt (2004).

Kurser utformas traditionellt som en progressivt linjär process, där studenternas kunskap går från lägre till högre nivå i och med kursens progression, menar Lind och Kirchhoff (2002). Lärande utgör en individuell och huvudsakligen intellektuell aktivitet, där läraren i form av kunskapsgivaren förmedlar kunskap via envägskommunikation. Studenterna ses med detta synsätt som passiva objekt, vars eventuella förförståelse saknas eller är irrelevant.

Interaktivt perspektiv på lärande

Med ett interaktivt perspektiv på lärande blir det individuella mindre viktigt än det kollektiva lärandet i form av den fördjupade kunskapen som gruppen tillsammans får inom ämnet. Det individuella lärandet får därmed en extra resurs, gruppens gemensamma kunskaper och erfarenheter, menar Lind och Kirchhoff (2002). Det är viktigt att se studenterna som aktiva resurser med egna förkunskaper, kompetenser och erfarenheter som har relevans för ämnet. Uppgiften för läraren blir inte att aktivt förmedla kunskap utan att genom dialog problematisera och driva frågan som aktualiserats. Istället för att kontrollera inhämtad kunskap blir uppgiften att stimulera nyfikenheten, självständigheten och det kritiska tänkandet, både hos individer och det kollektiv som kursen utgör, menar Lind och Kirchhoff (2002).

3.3 Kritiskt tänkande

I högskolelagen poängteras att högskoleutbildningens mål är att ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar samt förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem. Olstedt (2004) hävdar att lärande innebär för många studerande ett passivt lyssnande, inte fråga, utan acceptera kunskapen utan ett kritiskt förhållningssätt till densamma. Ordet kritisk kan ha en negativ klang, i detta fall betyder ordet kritisk dess synonymer såsom prövande, granskande, värderande och analyserande. Inom tre områden är kritiskt tänkande aktuellt, menar Olstedt; det första området är när det gäller att själv ta reda på hur saker egentligen förhåller sig, motsatsen till det är att acceptera påverkan passivt. Det andra området är när det handlar om att pröva och söka alternativ och slutligen är det tredje området när det handlar om att använda metoder som gör det möjligt att underkänna påståenden och resonemang. Motsatsen till det sista är godtrogenhet och okunnighet. Olstedt visar att det kritiska tänkandet är sammansatt av reflektion över alternativa sätt att tänka och handla. I reflektionen påverkas tidigare antagandet och detta i sin tur påverkar kunskapsutvecklingen. Kritiskt tänkande är ett undersökande förhållningssätt, att söka och överväga information innan handling sker, menar Dewey (1933). Enligt Dewey börjar reflektivt tänkande med ett tillstånd av tvivel och förvirring som sedan övergår till ett sökande eller undersökande. Det kritiska tänkandet utgör en viktig komponent vid problemlösning och bedömningssituationer, menar Dewey. Det är vid situationer som kräver kritiskt tänkande som den studerande kan komma på en lösning och skapa kunskap genom reflektivt tänkande. Lärandeprocessen får inte pressas på utifrån, menar Dewey, men ett aktivt bemötande av omgivningen är nödvändigt. (Dewey, 1933)

Olstedt (2004) menar att kritiskt tänkande är ett förhållningssätt till det man hör eller läser. Den vanligaste definitionen av kritiskt tänkande är att ifrågasätta, synonymt med begreppet är också att betvivla. Båda begreppen är en process i det kritiska tänkandet, menar Olstedt, men det räcker inte med enbart dessa. Det handlar också om att söka alternativ och förståelse genom att med egen handling ta reda på hur saker och ting förhåller sig. Förståelse skapas genom tidigare erfarenhet. Saknas förståelse saknas också kritiskt tänkande, hävdar Olstedt.

3.4 Olika lärtilar

Goldfinch och Hughes (2007) har i sin studie tittat specifikt på förstaårsstudenter. I England är andelen avhopp under det första året vid högre utbildning ungefär 10 procent och detta har bidragit till att insatser gjorts inom forskningen i området. De menar att studenter har olika lärtilar, vilka sammanfattningsvis kan sägas bestå i *aktiv, reflektiv, pragmatisk* och *teoretisk*. Studenter från den *aktiva lärtilen*, som föredrar lärande via diskussioner och praktiskt arbete i projekt och laborativa gruppövningar, är den grupp som klarar sig sämst första året, enligt Goldfinch och Hughes. Studenter med *aktiv lärtil* bör få extra stöd det första året, de bör göras medvetna om sin lärtil och bör få stöd att utveckla de andra lärtilarna för att bättre klara av studietiden. Lärare måste göras medvetna om de potentiella problem olika lärtilar kan innebära för studenterna. En lösning för den här gruppen kan vara att det första året innehåller fler arbeten i studentgrupper och laborationer som kan bidra till att de studenter som hör hemma i den aktiva lärtilen acklimatiserar sig till studierna.

Det finns ett samband mellan lärtilar och självförtroende i sina egna kunskaper som bör utvecklas mer, menar Goldfinch och Hughes. Till exempel kan studenter som har dåligt självförtroende i att tala inför grupp, ofta hemmahörande i den *reflekterande lärtilen*, ges stöd inför detta. Goldfinch och Hughes menar också att studenter som har gott självförtroende, är självständiga och är duktiga tidplanerare, troligare kommer klara det första året. Stöd för att få övriga studenter att utveckla dessa förmågor bör sättas in under det första året för övriga studenter. Arbetslivserfarenhet ger inte högre självförtroende inför högre studier, menar Goldfinch och Hughes, stöd bör sättas in för att ge dessa studenter bekräftelse på att deras tidigare erfarenheter är värdefulla och användbara. Studenter som kommer till universitet och högskolor övertygande om att deras förkunskaper är höga, kommer troligare inte lyckas lika bra som de som är medvetna om att de behöver förbättra vissa delar av sina förkunskaper. I Goldfinch och Hughes studie var det framförallt män som trodde att deras förkunskaper var goda men som sedan underpresterade det första året.

4 Omvärldsanalys - Stödåtgärder för studenter

“You have brains in your head. You have feet in your shoes. You can steer yourself any direction you choose.”
Dr Seuss

Citatet ovan visar på en utbredd uppfattning när det gäller studenter och stödåtgärder. Du har en hjärna i ditt huvud, du har fötter i dina skor, du kan styra dig själv i vilken riktning du så önskar. Det är sant för en del studenter men inte alla har samma förutsättningar för att klara detta, som litteraturstudien visar. Före genomgången av olika stödåtgärder är det viktigt att utreda vad som här avses med termen. En stödåtgärd handlar om att ge hjälp till självhjälp. En stödåtgärd innebär att stötta en annan människa till att *själv ta ansvar för sin situation, till att tro på sin egen förmåga att klara av eventuella problem*. Det finns många olika stödåtgärder som kan vara användbara för olika personer i olika sammanhang. En stödåtgärd fungerar inte för alla, liksom att ta del av alla stödåtgärder kan bli för mycket för en, enda person. Att ge stöd handlar inte om att göra jobbet åt någon annan, att ge stöd handlar om att *bekräfta den andra människans existens*. Alla människor behöver bekräftelse, det visar inte minst Rendon (1994) och Tintos forskning (se t.ex. 1975, 2000, 2003). De föreslagna stödåtgärderna täcker in en del av tänkbara stöd för studenter inom högre utbildning i Sverige, idag. Det täcker inte in allt, men det är ett steg mot att synliggöra alla individer, inte bara de högt engagerade studenterna, som är lätta att ha att göra med.

Denna del av rapporten beskriver olika former av stödåtgärder för studenter, dessa åtgärder benämns av vissa personer som olika former av mentorskap. En sökning på begreppet ”mentorskap” resulterar i stödåtgärder i form av studenter hjälper studenter, lärare som ger stöd åt studenter och andra personer utanför universitetet som hjälper och stödjer studenter. De benämner sig själva mentorskap i någon form, men Lindgren (2000) menar att mentorskap endast är en oberoende relation mellan en person, som har intresse av en annan persons utveckling, och en annan person, som är intresserad av att utvecklas. Dock har begreppet mentorskap behållits för de åtgärder som själva har valt att kalla sig så, med ett förklarande tillägg inom parentes. För att underlätta läsandet har jag delat in de olika formerna av ”mentorskap” i *student hjälper student, lärarstöd* och slutligen *omvärldsstöd*.

4.1 Student hjälper student

*"You don't have to have the answers
You don't have to understand
I'm not looking for a hand-out
You won't have to lend a hand
But if you'll lend me your ears
I'll open my heart to you
And you won't believe how much help you can be
If you'll listen to me"*
Jane Stanfield

Utdraget ovan är från en text skriven av Jane Stanfield. Texten visar på hur viktigt det kan vara att bara få prata med någon, någon som inte behöver ha svar, förstå eller egentligen göra något annat än att lyssna en stund. När det gäller Student hjälper student finns det många olika begrepp som i flera fall står för ungefär samma sak. I följande avsnitt presenteras åtgärder med det namn upphovsmännen har på den, med ett förtydligande inom parentes.

4.1.1 Peer Helping

En översättning³ av Peer från engelska till svenska är kamrat, jämlike och likasinnad. Termen *Peer Helping* är ett samlingsbegrepp för flera saker. Den närmaste svenska översättningen är studenthjälpare, men Gillo⁴, som själv varit med och startat upp Peer Helping verksamheten i Sverige, är inte helt nöjd med termen. Enligt Gillo omfattar termen Peer helping mer än det svenska begreppet studenthjälpare. Gillo refererar till De Rosenroll (1988); De Rosenroll, Saunders och Carr, 1993; Carr (1992) samt Carr och Saunders (1980) när det gäller forskning kring Peer Helping och deras definitioner av Peer Helping:

"Peer Helping syftar till en formell och informell händelse som definieras i ett visst sammanhang där två eller flera individer med gemensamma upplevelser och likheter interagerar och där åtminstone en av dem, som har lämplig utbildning för det, avsiktligt stödjer åtminstone en av de andra"

Gillo startade verksamheten Peer Helping vid Sahlgrenska universitetssjukhuset, Chalmers tekniska högskola och Göteborgs universitet som ett samarbetsprojekt med Nelson Mandela Metropolitan University, Sydafrika. När Gillo beskriver Peer Helping för studenter så gör hon vanligen det genom en fråga; - *Vem vänder du dig till I första hand när du behöver hjälp?* Övervägande delen svarar att de vänder sig till en annan student, en vän – en Peer. Det är detta som är en av förklaringarna till att Peer helping anses som så framgångsrikt. Gillo menar att fokus i projektet ligger på att skapa goda relationer och att verksamheten skapar en mötesplats

³ www.ne.se "Peer" 2007-11-05

⁷ Catherine Gillo, initiativtagare till Peer Helping projektet vid Chalmers tekniska högskola, Göteborgs universitet och Sahlgrenska universitetssjukhuset i Göteborg. Intervjusamtal den 25 oktober 2007

mellan studenter och studenter och mellan studenter och institutionens personal.

Gillo reder ut begreppen som finns kring termen Peer: *Peer Helping* är ett begrepp som egentligen omfattar alla former av *student hjälper student*. *Peer tutoring* däremot handlar om när studenter hjälper andra studenter i skolarbetet i form av exempelvis studentgrupper, jfr *Peer Groups* och *SI ledare*.

Utbildning för Peer Helpers

En student vänder sig i första hand till en annan student för stöd, det anser sig Carr (1992), de Rosenroll (1988) med flera ha visat. Men de säger också att det kan vara svårt som vän att veta hur man bäst stödjer en annan person. Peer helpers tränas i aktivt stödjande genom en introduktionsutbildning. Utbildningen för Peer Helpers bygger mycket på att lära känna varandra och sig själv, berättar Gillo. Ämnen som behandlas under den två dagar långa utbildningen är; att lära känna varandra, icke-verbal kommunikation, hinder för effektiv kommunikation, aktivt lyssnande och empati, empatiskt lyssnande, konsten att ställa frågor, jag och du budskap, värderingar, beslutsfattande och problemlösning, tystnadsplikt, hänvisande och etik. Programmet utvecklades under 70- och 80-talet i Canada och Nordamerika, det överfördes sedan till Nelson Mandela Metropolitan University i Sydafrika 1995 för att sedan tas till Göteborg år 2004. Gillo berättar att tanken är att bygga ut programmet ännu mer för att täcka in alla tänkbara stöd som kan ges. Gillo pratar om ett holistiskt stödsystem som täcker in sociala, akademiska och emotionella aspekter.

Resurser för Peer Helping

Gillo menar att ett Peer Help program behöver resurser för att anordna kurserna för blivande Peers samt för att marknadsföra aktiviteten i sig själv. Självt har Gillo spenderat mycket tid med att föreläsa och sprida kunskapen om Peer Helpers. En Peer Helper kräver dock inga resurser i form av ersättning, det går inte alls ihop med tankesättet, menar Gillo. En Peer Helper gör sitt arbete för att han/hon är intresserad av att hjälpa en annan människa, inte för att få ersättning. Resurserna för Peer Helping innebär följaktligen strukturering och marknadsföring av verksamheten i första hand.

4.1.2 Phösarverksamhet vid LTU (*Peer Helping*)

Vid Luleå tekniska universitet har phösarverksamheten pågått sedan mitten av 80-talet. Syftet med verksamheten är att de nya studenterna ska bli väl mottagna och lotsade in i student- och universitetslivet av studenter, som redan finns vid LTU, så kallade phösare. Under nolleperioden, de första två veckorna före terminen börjar, lotsar programmets phösare runt de nya studenterna till de aktiviteter som ordnas, allt för att de nya studenterna ska känna sin tillhörighet i det nya programmet och vid LTU.

För att phösarna skulle bli stöttade i sin roll och förstå betydelsen av den startades 1991 en phösarutbildning för alla blivande phösare. Utbildningen anordnas av Studenthälsans Maria Kero och Inga-Britt Nilsson och ger phösaren kunskap om ledarskap, alkoholrelaterade frågor och kamratskap. Idag är utbildningen i stort sett oförändrad, nytt är att så kallade gamlingar, före detta phösare, hjälper och vägleder de nya phösarna. År 1991 utbildades 61 phösare, år 2006 utbildades mer än dubbelt så många, 130 stycken.

Organisationen runt phösarna består av adel, generaler och överphösare och kallas med ett gemensamt namn för NPG, nolleperiodsgruppen. De är en stor resurs i det arbetet med nolleperioden och stöttelelare för phösarna. Ansvaret för phösarverksamheten ligger på NPG men det yttersta ansvaret har ändå kårerna och Studenthälsan. Phösarverksamheten startar redan under höstterminen med rekrytering till adel, generaler och överphösare. Till mars ska de sedan i sin tur ha rekryterat phösare från respektive program på universitetet.

Utvärdering av phösarutbildningen visar att alla svarande tycker att de haft nytta av de kunskaper de fått. Kunskaper som att skapa stark ansvarskänsla, säkerhet, lära känna varandra och fungera i grupp har använts i phösarverksamheten med de nya studenterna. Studenthälsan håller drogutbildningen och den har fått positiv utvärdering. Önskemål har framkommit om mer stresshantering. För något år sedan testades att ha karriärvägledning i nolleperioden för att introducera de nya studenterna i sin kommande yrkesroll men det ansågs mer förvirra de nya studenterna. De nya studenterna ansågs ha så mycket annat nytt i huvudet att de hade svårt att ta till sig av all information. Det skulle dock vara önskvärt med karriärvägledning i ett något senare skede. Sammanfattningsvis har phösarverksamheten fått mycket bra kritik från nya studenter vid Luleå tekniska universitet.

(Intervjusamtal med Maria Kero, Studenthälsan LTU, samt Karolina Degermo, Hanna Lundin och Sofia Hanses, kårrepresentanter och före detta phösare vid LTU, 2007-11-19 och 2007-11-27)

4.1.3 Fadderskap vid Chalmers tekniska högskola (*Peer Helping*)

På Chalmers tekniska högskola menar man att det är den första tiden av studierna som räknas, det är under denna tid som vilja och motivation för fortsatta studier byggs upp. Programmet Tekniskt basår innebär att läsa in högsta behörighet för högskolestudier i naturvetenskapliga ämnen på ett läsår. Programmet erbjuder dessutom plats på Chalmers egna program i form av garantiplatser på civilingenjörsprogrammen. Rapporten *Studentambassadörsprojektet på Chalmers* (Lundström, 2004) menar att många av studenterna på Tekniskt basår kommer från en studieovan bakgrund och flera har till exempel en yrkesförberedande gymnasiebakgrund. Detta kan medverka till att studenterna inte känner sig hemma i högskolemiljön. På tekniskt basår läses gymnasiekurser på högskolan och programmet ligger utanför ordinarie nollningsaktiviteter och liknande. Allt detta sammantaget kan medverka till att studenterna vid Tekniskt basår känner sig vilsna i högskolemiljön och att genomströmningstatistiken legat på ca 60 procent. Chalmers har 300 platser för Tekniskt basår och det är en bra rekryteringsgrund för högskolans program. Det är en anledning till att det ansågs värt att satsa på programmet, menar Titti Wahlström, studievägledare på Tekniskt basår. Under 2002 inleddes verksamheten med faddrar, studenter som själva tidigare gått basåret och som nu läser på något av de andra programmen vid Chalmers. Faddrarnas uppgift är att vara ett extra stöd, socialt och akademiskt, för studenterna vid basåret.

Under första terminen, med start efter läsperiod 1, inleds fadderverksamheten för att sedan pågå fram till valet på vårterminen. Under hösten träffar faddrarna grupper om ca 30 studenter/fadder vid 3-4 träffar. Träffarna har olika teman; varför sökte du till basåret, erfarenheter från tentamen, information om studenthälsan och studieteknik och slutligen framtidsplaner. Faddrarna erbjuds 100 kr/timmer för de aktiviteter de genomför.

En sammanställning av enkät för basåret 2006⁵ visade att 46 procent tyckte att första dagen fungerat bra. Kommentarer var att *"kändes inte direkt som att man ville börja läsa, inge kul alls, skittråkigt att vi har så få aktiviteter och ingen nollning"*.

Respondentens åsikt tycks i detta fall överensstämma med vad studievägledarna för Tekniskt basår redan misstänkt, tillhörigheten till övriga universitetet är låg eller saknas. Motivationen måste vara hög från början för att klara det relativt tuffa studierna vid basåret och det kan ju tyckas som om denna student har en bristande motivation. På frågan om omdöme för en genomförd studieteknikföreläsning svarade hela 90 procent att de tyckte att den var bra och har hjälpt till att plugga effektivare. Kommentarer till föreläsningen var bland annat: *"Den var väldigt intressant och även fast man har hört mycket av det innan så sattes det i ett helt annat ljus efter hans föreläsning, man behöver det mer nu än förr."*

En fråga om faddrarnas insatser hade av 62 procent besvarats att de hade skött sig bra och att studenterna ansåg sig nöjda med deras aktiviteter. Medverkan i

⁵ Studievägledare Titti Wahlström vid Tekniskt basår Chalmers Lindholmen delgav resultaten från en enkät som faddrarna själva genomfört med studenterna år 2006/07. Svarefrekvensen låg på 25 % d.v.s. ca 50 st respondenter av 300 möjliga.

fadderaktiviteter var enligt enkäten fördelad på att 44 procent hade närvarat vid hälften av aktiviteterna och 18 procent hade närvarat vid nästan alla aktiviteterna. Övervägande delen av respondenterna (57 procent) tyckte att fadderaktiviteterna skulle bli fler det följande året. Kommenterar på fadderverksamheten var; *"Allt har varit bra men mer hjälp med plagget och att komma igång och plugga och ha tid och ge tips och råd, för att lägga upp studierna, eftersom ni är ju faddrar och har erfarenhet av det", "Mer övningar i storgrupp eller mindre grupper, det viktigaste är att man kan få hjälp om man behöver det, en lärare räcker oftast inte."*

Bedömningen av respondenternas svar bör beaktas med svarsfrekvensen i åtanke men även med detta i huvudet blir tolkningen av fadderverksamheten positiv. Återgivandet av svaren från respondenterna är för att skapa en förståelse för vad det är studenter själva uppskattar och deras upplevelser av aktiviteterna.

4.1.4 Fadderskapsprogram vid Linköpings universitet (*Peer Helping*)

Fadderutbildningen vid Linköpings universitet har funnits i åtta år, beskriver rapporten Goda exempel (2000). Projektet startades med anledning av en ökning av antalet studenter som sökte till Studenthälsan. Enligt rapporten handlade de nya studenternas frågor bland annat om osäkerhet inför att flytta hemifrån, användandet av alkohol, hur man ska klara studierna och hur man ska hitta nya kamrater. Studenthälsan startade en fadderutbildning där befintliga studenter fick kunskaper för att kunna ta emot nya studenter. Verksamheten blev, enligt rapporten, en succé och växte snabbt. Rapporten menar att det är under den första perioden med studier som många vanor och normer skapas som sedan kommer att prägla studenten under hela studietiden. Rapporten menar att det för de nya studenterna kan vara som att komma till en ny värld när de kommer till universitetet. Ett gott välkomnande, som bygger upp en trygghetskänsla bland de nya studenterna är därför angeläget, menar rapporten Goda exempel (2000).

"En viktig och bidragande orsak till studenternas utveckling är deras känsla av delaktighet och engagemang i högskolan och högskolemiljön. Det behöver inte enbart vara relaterat till undervisningssituationen. Varje form av engagemang är positivt och ökar sannolikheten för att studenterna fortsätter med sina studier. Det viktiga är att de känner sig integrerade i den akademiska miljön, såväl studiemässigt som socialt. Att fångas upp i fadderverksamheten som nybliven student är ett bra sätt att bli medtagen i gemenskapen." (Goda exempel, 2000)

Fadderutbildningen äger rum innan kursstart varje hösttermin och omfattar två heldagar. Sedan 1997 genomförs fadderutbildningen med ca 800 deltagande studenter. Fadderverksamheten ska sedan fortgå under hela utbildningen. *"Att fångas upp i fadderverksamheten som nybliven student är ett bra sätt att bli medtagen i gemenskapen"*, menar rapporten Goda exempel (2000).

4.1.5 Supplementary Instructions (*Peer Tutoring*)

Supplementary Instructions (SI) är en metod som kommer från USA med syftet att få fler att klara studierna. Den svenska översättningen blir tilläggsundervisning och det förklarar tämligen väl vad det rör sig om. SI som metod i Sverige har sitt ursprung i Lund. 1993 reste en delegation från Lunds universitet⁶ till fem universitet i USA i syfte att finna en metod för att hjälpa studenterna överbrygga skillnaden mellan gymnasie- och högskolestudier. De hittade Supplementary Instructions (SI) och tog det med sig hem. Idag har Lund centrum för Supplementary Instructions, som erbjuder kurser i metoden.

SI är kontinuerligt återkommande studiegruppsmöten i kurser som bedömts som svåra och har låg genomströmning. Deltagandet är frivilligt och utgår från studentens behov. Det är viktigt att påpeka att det inte är ett stöd till vissa studenter utan ett stöd till alla studenter i en svår kurs. SI är ett komplement till kursens föreläsningar och andra övningar, inte en ersättning för dem – tilläggsundervisning⁷.

Syftet är att förbättra studentens studieresultat, minska studieavbrott, ge studieförebilder, hjälpa studenterna till högskolemässig attityd till studierna, att hjälpa studenterna att använda tiden effektivt, ge möjlighet till nya kamratrelationer och grupper samt att ge studietekniska metoder samtidigt med ämnesinnehåll. Ett annat viktigt syfte är att motivera studenterna till eget ansvar för lärprocessen.

För lärarnas del innebär det en möjlighet att få direkt feedback på kursen och således möjlighet att korrigera vissa moment omgående.

SI ledare är studenter från en äldre årgång som efter utbildning får hålla möten med studenter i en viss kurs i årskurs ett. Ledarna rekryteras vanligen från årskurs två eller tre och erbjuds en kortare utbildning före uppdraget. Metodhandledare kallas den funktion som samordnar, utbildar och handleder SI ledarna.

Nordström⁸ poängterar att det centrala i SI är *collaborative learning*, att alltid utgå från gruppens behov och frågor, en integration mellan *vad* och *hur* man lär sig och att fokus ligger på ”riskkurser” och inte ”riskstudenter”. SI ledarens uppgift är att vara en förebild i första hand. Han/Hon deltar i några av föreläsningarna, håller sig uppdaterad på kursmaterialet och håller sedan i SI möten. På dessa möten försöker man att praktiskt kombinera studiefärdigheter med ämnesinnehåll, SI ledarna ska inte besvara ämnesrelaterade frågor utan istället försöka förmå studenten att hitta informationen själv.

Exempel på hur svar kan ges är:

”Hur skulle ni vilja lösa det här problemet?”

”Är det någon i gruppen som har andra förslag?”

”Vem har antecknat vad föreläsaren sa om detta?”⁹

⁶ www.si-mentor.lth.se (2007-11-14)

⁷ Intervju med Lilian Sandström (2007-10-25) och Titti Wahlström (2007-10-24), studievägledare vid Chalmers tekniska universitet

⁸ Marie Nordström, Metodhandledare för SI ledare vid Umeå universitet (2007-11-09)

⁹ www.si-mentor.lth.se (2007-11-14)

Resurser för SI

Wahlström⁷ berättar att arvoderingen för SI ledarna vid Chalmers Lindholmen är beroende av hur mycket arbete som läggs ner. Vid Chalmers utgår 700 kr/vecka vilket ska motsvara 7 timmars arbete. Sandström⁷ berättar att de vid Chalmers Johanneberg ersätter SI ledarna med 3500 kr per kurs, vilket överensstämmer med Lindholmens praxis. De har 5- 10 SI ledare per läsperiod. I Umeå beskriver Nordström⁸ att den stora kostnaden för ett SI projekt är metodhandledarna och utbildningsdagarna i starten. Umeå har använt två metodhandledare per kurs, vilket är betydligt bättre, menar Nordström. *"Jag kan med gott samvete påstå att det inte hade gått att få samma kvalitet i arbetet om man varit ensam metodhandledare"*, säger Nordström. Hon har organiserat SI ledarens arbete med en 2-dagars utbildning, inklusive övernattningsvis. Det innebär 16 timmars arbete. Varje vecka ska SI ledaren sedan genomföra ett 2 timmars möte med studenterna, ha 2 timmars förberedelser för mötet, ha 1 timmes grupphandledning med övriga SI ledare och metodhandledare, närvara 1 timme på en föreläsning i kursen, ha 0,5 timme kontakt med föreläsare i kursen samt ha 0,5 timmes enskild handledning. Totalt innebär detta 7 timmars arbete för SI ledaren per vecka. Metodhandledaren ansvarar för att genomgå en utbildning i SI metodik, ansvara för projektet som helhet, rekrytera, intervjua, välja och utbilda SI ledare, genomföra kontinuerlig handledning med SI ledarna, observera vid vissa SI möten för individuell feedback samt utvärdera, sammanfatta och rapportera.

Utvärdering av SI

Vid Chalmers Lindholmen har insatsen med SI ledare utvärderats efter varje läsperiod. Wahlström berättar att det har positiva effekter, i form av att fler klarar kursen och med bättre betyg. Men, som Wahlström påpekar, de har heller aldrig haft en kontrollgrupp att jämföra med. Wahlström berättar vidare att ett av programmen vid Chalmers anser sig ha uppmärksammat att de duktiga blir ännu duktigare, inte att fler klarat sig genom kursen. Men det ska påpekas att det är endast ett program av många som rapporterat detta. Vid Chalmers Johanneberg visar Sandström att ca 70 procent av dem som har gått på SI möten klarar kurserna. Jämförande siffror saknas även här. Förra årets deltagare (2006) säger i kommentarer:

"Får hjälpa varandra vilket man lär sig mycket på"

"Effektivt sätt att inse vad man inte förstått i kursen"

"Bra sätt att komma in i studierna och få en djupare bild av ämnet"

Utvärdering av Umeås SI ledare har visat att ungefär hälften av dem som deltagit i SI grupperna får bättre resultat, det vill säga klarar sig i högre utsträckning och får högre betyg. Deltagande i examinationen har också ökat och det har varit ett av målen för SI, menar Nordström. Kommentarer från studenterna själva har varit:

"Det har varit bra om man missuppfattat något för då är det oftast någon annan som har förstått"

"De [SI ledarna] har varit till nytta. Folk i gruppen ställer frågor om saker man själv undrar över och om man kan svaren så kan man hjälpa de andra, vilket är en nyttig erfarenhet."

Mer än hälften av studenterna anser själva att SI hjälpt dem förbättra resultaten på kursen, enligt Nordström.

4.1.6 INTIZE projektet (*Peer Tutoring*)

Intize började med att erbjuda individuell rådgivning i matematik som ett pilotprojekt våren 2005. Budgeten låg då på 10 000 kronor. Idén bakom projektet är att lära ut matematik på andra sätt för att öka intresset för naturvetenskapliga och tekniska ämnen. Intresset har varit stort, när de första högskolestudenterna åkte ut till Angeredens gymnasium i Göteborg trodde inte lärarna att hela 80 procent av gymnasisterna skulle anmäla intresse för extra undervisning i matematik.

Idag åker varje vecka ungefär 300 gymnasister till Chalmers för att möta sina mentorer. Varje mentor har ungefär fyra studenter på sitt ansvar. Huvudsakligen inriktar man sig mot naturvetenskapliga och tekniska gymnasieprogram men nyligen har programmet utvidgats att omfatta även ett högstadium och där har man i dagsläget inga sådana begränsningar.

Intize består i dag av 88 mentorer och 300 adepter. Projektet drivs av studenter som verkar som mentorer och en nystartad styrelse med några få heltidsanställda för att organisera den växande verksamheten. Chalmers tekniska högskola, Göteborgs universitet och Göteborgs stad står för ungefär 75 procent av den totala budgeten som idag stigit till 2 123 000 kronor. Övriga partners och sponsorer till projektet är bland annat Myndigheten för skolutveckling, Infokus, KK stiftelsen, Tetra Pak, Vattenfall, Volvo, Drivhuset och Wistrand.

Under Läsperiod 1 startar arbetet med att rekrytera nya mentorer, under raster och föreläsningar görs korta annonseringar av större inspirationsföreläsningar som sker under lunch och kvällstid. Vid dessa presenteras programmet utförligare och intresseanmälan kan göras. Under Läsperiod 2 startar kursen *Samhälls-entreprenörskap, mentorskap och didaktik för matematik* på halvfart. Kursen genererar 7,5 högskolepoäng och genomförs under Läsperiod 2 och 3. Kursen innebär teoretiska föreläsningar i *samhälls-entreprenörskap*; frigöra resurser som redan finns till nytta för individ och samhälle, *mentorskap*; rollen som mentor, god och naturlig förebild, vad det innebär att ta sig tid och att underlätta lärandet men också vad man inte ska eller bör göra som mentor, och avslutningsvis *didaktik för matematik* där olika inlärningsmetoder och medvetandenivåer för matematik lärs ut. Teorin får sedan praktiseras då varje mentor får 4-5 adepter.

Främst handlar teorin om att medvetengöra sig själv för att på så sätt bli en bättre mentor för andra. De blivande mentorerna genomgår intervjuer med personer ur projektgruppen och utvärderas också av gymnasiestudenter som haft andra mentorer. Denna utvärdering sker för att säkerställa att kvaliteten på mentorer förblir hög. Varje mentor har sina adepter som varje vecka kommer till Chalmers för att reda ut matematiken tillsammans. Förutom dessa veckoträffar på Chalmers, som dessutom sker för att visa miljön och studentlivet där, anordnas ”drop in” varje söndag på gymnasiet där de som vill får komma och diskutera matte.

I dagsläget försöker Intize gruppen sprida projektet vidare i Sverige. I Stockholm har den första klassen precis startat, intresset var stort, 96 procent

av de tillfrågade anmälde intresse. Även i Linköping finns ett stort intresse av att starta Intize verksamhet men de har ännu ingen organiserad verksamhet igång.

Utvärdering av Intize projektet visar att 56 procent tycker att allmänna intrycket av Intize varit mycket bra, 41 procent att det varit bra och 3 procent vill varken svara bra eller dåligt. På frågan om studenten kommer att studera vidare har 67 procent svarat att de kommer att studera vidare på universitet, 21 procent har svarat att de inte vet, 7 procent att de tänker doktorera och 5 procent siktar på gymnasium först (antagligen högstadieelever). Både mentorer och adepter uppges ha utvecklat sina sociala och lärande förmågor.

(Intervju med Anne Elerud-Tryde och Erik Sterner, Intize projektorganisation, 2007-10-24)

4.1.7 Mentorskapsprogram i Australien (*Peer Helping/Tutoring*)

Enligt rapporten *Developing Mentors schemes in schools* (2006) är det en ökande trend i Australien att stödja förstaårsstudenter under deras första kvartal vid skolan. De primära målen är enligt rapporten att hindra avhopp och förbättra såväl deras akademiska såväl som sociala kompetens under det första året.

Mentorskapsprogrammet innebär att studenter i årskurs 2 eller högre uppmanas söka som mentor. Dessa deltar sedan i Tutorial grupper tillsammans med förstaårsstudenter, enligt rapporten. Tutorial klasserna hålls under vecka ett och mentorerna medverkar med olika "lära känna varandra" övningar. Mentorn formar kärnan i en "social klubb" för programmet. I klubben träffas studenter av flera årgångar från programmet i olika aktiviteter. Mentorerna övertygar förstaårsstudenterna att medverkar. Förstaårsstudenter uppmanas under första kvartalet att söka en mentor. Mentorkoordinatorer kopplar sedan ihop mentor och adepter. Mentorerna har deltagit i mentorsutbildning och uppmanas att hålla klara gränser för relationen samt att inte bli Tutors för adepterna, det vill säga inte undervisa dem i något ämne.

Mentorerna medverkar dessutom vid olika universitetsaktiviteter såsom Öppet hus, valdagar och annat som resurs för programmet. Enligt rapporten är det funktionen Student Service som står för support för fakulteternas arbete och som samordnar och koordinerar mentorsprogrammen. (*Developing Mentor Schemes in Schools*, 2006)

4.2 Lärarstöd

"The problem of developing small group teaching depends as much on student training as on teacher training" (Stenhouse, 1971)

Citatet ovan illustrerar problemet med att en förändrad pedagogik ofta kommer av motstånd från lärarhåll snarare än från studenterna. Coachning är ett sätt att åstadkomma ett långsiktigt lärande, höja prestation och motivation hos en individ samt att åstadkomma bättre samarbete och tillfredsställelse hos densamma, menar Ellinger, Ellinger och Keller (2003). Termen Coaching används ofta synonymt med mentorskap och rådgivning, vilket ger en vägledning om termens betydelse. Mentorskap berör alla livsaspekter och rådgivning rör en individs personliga kriser och problem, coaching handlar mer om att förbättra en individs prestation mot ett visst givet mål. Coaching är ett sätt att få individen att tänka analytiskt och därmed utvecklas i högre grad, menar Håkansson, Ranehamn och Tillegård (2006). Coaching handlar om att förbättra en individs prestation genom självreflektion. Mycket av idéerna i coaching bygger på erfarenheter från idrottsvärlden och det är i den bemärkelsen, en person som leder andra personer mot ett visst mål, som begreppet används här. Teorin bakom coaching ligger inom fenomenologin, målet för läraren försöka stödja en personlig utveckling med reflektionens hjälp, menar Bergman och Törnvall (1992).

Att förklara, presentera information och skapa intresse kring en fråga är färdigheter som är kopplade till förståelse, engagemang och motivation. För att bli en bra lärare bör man alltid sträva efter att förbättra dessa färdigheter. För en coaching teacher kan det innebära att använda olika hjälpmedel för att bättre förmedla kunskapen på ett intresseväckande sätt, menar Brown och Atkins (1988).

Studentspegeln (2007) är kritiska till att inte resultaten av en genomförd examination blir föremål för genomgång och ses som en del av lärprocessen. Behovet av återkoppling för lärande är enligt Tinto (2003) centralt och enligt Studentspegeln verkar inte lärarna inse att återkoppling av resultat är en självklar del av undervisningen. Studentspegeln påpekar också avsaknaden av regler och riktlinjer som handlar om examinationen. Knappt 50 procent av studenterna i Studentspegelns undersökning uppger att lärarna i hög eller mycket hög grad stimulerat dem eller gett dem återkoppling på studieresultaten, ett centralt villkor enligt Tinto (2003). Lärarstöd, i olika former, är den stödåtgärd som kan ge återkoppling till studenterna på ett naturligt sätt.

4.2.1 Coaching teachers

En tutor är samma sak som en coaching teacher, menar Lindgren (1997). Graesser och Person (1994) menar att ”*tutoring erbjuder ett socialt, kognitivt och pedagogiskt sammanhang som ger den studerande möjlighet att ha kontroll över sin egen inläring*”. Wilkerson och Hundert (1995) ser tutoring som ett komplement till den ordinarie undervisningen. En bra modell är enligt Wilkerson och Hundert att tutorn träffar en grupp om 6–8 studenter flera gånger i veckan för att stödja studenternas läroprocess. I följande avsnitt presenteras några exempel på *Coaching* som finns runt om i Sverige.

4.2.2 Mentorskap på Karolinska (*Mentorskap/Coaching teachers*)

Läkarutbildningen vid Institutionen för Medicin, Karolinska institutet vid Huddinge sjukhus arbetar, enligt Högskoleverkets rapport Goda exempel (2002), aktivt med enskilt inflytande. Under de senaste åren har utbildningen genomgått en rad modifieringar från en traditionell akademisk utbildning till en modell som fungerat väl som studentaktiverande utbildning och yrkesförberedande erfarenhet för studenterna. Enligt rapporten är en förutsättning en förändrad syn på studenten. Studenten ska ses som en blivande kollega och detta ska speglas i alla former av bemötande. Studenten har samma stora intresse av en bra och väl genomförd kurs som kursledningen, menar rapporten.

Varje student erbjuds kontakt med en mentor, vilken är en erfaren läkare, helt fristående från kursledningen. Mentorens roll är att ge råd och stöd åt studenterna i deras professionella utveckling. I Huddingemodellen är mentorerna rekryterade baserat på intresse för handledning och undervisning på frivillig basis och är ej arvoderade. Drygt 50 procent av studenterna träffar sin mentor vanligen 3 – 4 gånger under en kurs. Övriga studenter uppskattar möjligheten till kontakt med mentor men anser att kontakter med ordinarie lärare/handledare fyller även denna funktion, enligt rapporten Goda exempel (2000).

Huddingemodellen har också, enligt rapporten, ett rikt kommunikationsflöde mellan kursledning, lärare och studenter. Schemalagda mötespunkter med samtliga i kursledningen och studenterna sker varje vecka under ca 3 h. Enligt rapporten ges det vid dessa möten möjlighet till diskussion kring aktuella frågor i undervisning, presentation av fall och också tid till sammanfattande seminarium. Huddingemodellen innebär också, enligt rapporten, att det vid varje kurs mittpunkt sker ett personligt utvecklingssamtal med kursledningen. Minst 3 gånger per termin sker också möte mellan kursledning och utsedda kursrepresentanter. Samtliga studenter ska också, enligt rapporten Goda exempel, få en personlig feed-back av sin handledare, varje vecka. Dessutom uppmuntras studenterna att uppsöka kursledning vid behov (Goda exempel, 2000).

4.2.3 Coaching i Lund

Mellan åren 1999–2001 testade Lunds universitet ett nytt sätt att handleda studenter i deras avslutande uppsatsarbeten, beskriver Andersson och Persson (2002). Syftet var att förkorta studietiden utan att den vetenskapliga kvaliteten sänktes. Förändringarna innebar att studenterna handleddes i grupp och att handledarna i sin tur handleddes av en coach. Resultatet blev att genomströmningen höjdes från drygt 10 procent till drygt 50 procent. I försöket deltog cirka 70 studenter och 54 procent av dem blev färdiga med sina uppsatser på avsatt tid, 10 respektive 20 veckor.Handledningen bestod i att grupper om 5–7 studenter sattes samman och dessa tilldelades en handledare. En coach, här i betydelsen av en handledare som handleder handledarna, utsågs och dessa hade sedan regelbundna möten under hela perioden. Grupphandledningen innebar att det fanns en uppsatsplan och att studenten arbetade mot olika deadlines under hela uppsatsarbetet. Coachens roll har dels varit att tänka igenom scheman, synkronisera och hjälpa till med gruppindelningen till exempel. Den främsta rollen för coachen har dock varit att uppmuntra till samarbete och utveckling, coachen skulle aktivt handleda handledarna så att de uppmuntrades att göra likadant för studenterna.

Coachmötena bestod i ett socialt stadium då alla fick prata om allt möjligt, detta för att uppmuntra alla, även de mest motsträviga till det nya arbetssättet, att ta del av varandras erfarenheter. Därefter fick varje handledare avrapportera hur gruppen och individerna låg till. En allmän frågeställning följde för att diskutera gemensamma problemställningar i grupperna, här var coachens roll mycket viktig för att visa hur problemställningarna kunde lösas, och mötet avslutades sedan med en reflektion.

Coachmötena har diskuterat grupptryck och gruppdynamik som blir väldigt centralt vid handledning av icke självvalda grupper. Handledaren måste arbeta aktivt med social omsorg för att skapa ett klimat som stimulerar till träffar och för att möta de problem som uppstår. Coachens uppgift har hela tiden varit att finnas till hands för uppmuntran, stöd och beröm men också för att ställa krav. Problem ska leda till förändring och inte enbart till "eländessamtal av diskussionskaraktär". För modellen i Lund har det varit viktigt att coachen får tillfredställande ersättning för sitt arbete, för att markera att det har varit ett betydelsefullt arbete. (Andersson och Persson, 2002)

4.2.4 Mentorskap i Borås (*Coaching teachers*)

Andersson och Larsson (2006) beskriver i Mentorshandboken det arbete som lärarutbildningen i Borås använder sig av.

"Ett genomgående inslag i lärarutbildningen är att studenten under utbildningen ingår i en s.k. mentorsgrupp. Mentorsgruppen utgör ett forum för diskussioner om teori och den kommande yrkesrollen. Dessutom skall den stimulera till reflektion över både utbildningens innehåll och yrkets villkor. Mentorsgruppen leds av en yrkesverksam lärare." (Andersson och Larsson, 2006)

Verksamheten är upplagd med en lärare, verksam i förskola eller grundskola, som parallellt med sitt yrkesutövande har en mentorsroll för en grupp om 8–

10 stycken lärarstudenter, berättar Andersson och Larsson. Mentorskapet i Borås innebär att man följer sin grupp genom hela utbildningen. Mentorn fungerar som en samtalsledare och ska stimulera till samtal, eftertanke och reflektion över yrkesrollen lärare, menar Andersson och Larsson. En av mentorerna i Borås berättar:

”När jag nu blickar tillbaka på hur det varit att vara mentor så gör jag det med ett leende. Jag har fått nöjet att träffa en mentorsgrupp som har varit engagerad, nyfiken och väldigt intresserad av att samtala kring olika situationer som man ställs inför i skolan. Jag upplever verkligen att vi har haft aktivitet på våra träffar och fullt ut utnyttjat den tid vi har haft till vårt förfogande. Man har ju lärt känna varandra väl.” (Andersson och Larsson, 2006)

Persson (2005) berättar att mentorsformen vid Högskolan i Borås skiljer sig mot traditionellt mentorskap såtillvida att varje mentor har flera adepter mot det vanligare en mentor och en adept. I Borås-fallet är mentorerna ersatta för den tid de spenderar, något som Lindgren (1997) förkastar vid mentorskap. Enligt Lindgren bör mentorskapet bygga på engagemang och villighet och vara fritt från beroendefaktorer. Lindgren anser att ersättning för mentorn är ett sådant beroendeförhållande.

4.2.5 Coaching av studentgrupper

Lind och Kirchhoff (2001) beskriver i sin studie hur de utvecklade sina undervisningsmetoder för att skapa interaktivitet och dialog även i större studentgrupper. Lind och Kirchhoff har omarbetat två kurser på A- och B-nivå; *Management* respektive *Organisation*. Bakgrunden var en tro på att ett interaktivt arbetsätt ger en fördjupad förståelse för ämnet relativt den traditionellt konstruktivistiska synen på lärande.

”Pedagogiska principer och ideal finns sällan fixa och färdiga att implementera; i lika hög grad formas och artikuleras de i praktiskt handlande, dvs. i genomförandet av undervisningsinsatser av skilda slag” (Lind och Kirchhoff, 2002).

Varje kurs omfattar 5 poäng och ges två gånger per termin, dels för studenter på ekonomlinjen, dels som fristående kurs. Den ena kursen är mer föreläsningbaserad, medan undervisningen i den andra huvudsakligen sker i gruppform. För genomförandet av varje kurs svarar ett lärarlag på 5 personer, samt föreläsare som medverkar vid enskilda tillfällen. Lärarna har inte rollen som kunskapsauktoritet, benämningar som coach, kursresurs och seminariehandledare är mer lämpliga, menar Lind och Kirchhoff.

Syftet med den förändrade undervisningsmetodik var att förbättra genomströmning på kurserna. En förutsättning var att de nya kurserna inte fick ställa högre ekonomiska krav gällande lärartid än tidigare, lärartiden minskade faktiskt med ca 10 procent. Undervisningen består av ca 24 timmars föreläsningar, 6 timmar gruppseminarier i Managementkursen samt 8 timmar föreläsning samt 15 timmar gruppseminarier i Organisationskursen. Undervisningen ligger därmed långt under de normer som angetts, dvs. att studenter normalt ska få 6 timmars föreläsningar och 3 timmars övningar per vecka. Det var mycket viktigt att skapa ett gemensamt förhållningssätt bland lärarna så att kursen alltid var densamma, oavsett vem som för tillfället gav

den. Kurserna planerades därför mycket omsorgsfullt och under en avsevärd tid för att skapa en gemensam förståelse i lärarlaget.

I Management kursen har varje kursvecka olika teman. Kursveckan inleds med en föreläsning kring ett givet tema, dessa ges med samtliga studenter, normalt 240 studenter. Ambitionen är att skapa helhet i ämnet, därför är två lärare med på föreläsningen för att följa upp den på det efterföljande tre lektionstimmar långa seminariet. Seminariet inleds med ett "case", ett praktikfall. Förberedelser inför seminariet görs individuellt av varje student, men för att öka interaktionen mellan studenterna följs "Casey" av två lärarlösa timmar då ett antal frågeställningar ska aktualiseras. Dessa ska sedan dokumenteras i form av ett PM. Detta ger läraren ett viktigt instrument för att få studenternas syn på de frågor som ska behandlas. Men de lägger också en viktig grund för den seminarieuppföljning som avslutar varje vecka. Vid detta pass, i storgrupp, presenterar två lärare en föreläsning med utgångspunkt i de frågeställningar studenterna presenterat i sina PM. Eventuella missförstånd och oklarheter reds därmed ut snabbt.

I Organisationskursen är upplägget annorlunda för att skapa lite variation i undervisningssituationen. I denna kurs har föreläsningarna en liten roll och seminariegrupperna, bestående av cirka 20 personer, har en större roll. Resurserna räckte dock endast till ett seminarium per vecka. För att hantera denna problematik valdes att modifiera seminarieundervisningen med hjälp av IT. Det elektroniska konferenssystemet ger studenterna möjlighet att publicera och ta del av de texter som produceras under kursen. Istället för att lämna in ett PM efter seminarierna förutsätts dessa uppgifter kända och lästa av alla. Seminarietiden ägnas istället åt diskussion och reflektion med utgångspunkt i de texter som publicerats. Istället för att organisera kursen i ett antal parallella seminariegrupper, formas hela kursen till ett gemensamt projekt. Detta förbereds i enskilda seminariegrupper men presenteras på en så kallad kurskonferens. Vid kurskonferensen presenteras samtliga projektarbeten studenterna genomfört under kursens gång. Kurskonferensen arrangeras på ett liknande sätt som traditionella konferenser läggs upp i form av ett antal parallella workshops. Studenterna väljer individuellt vilka workshops de vill delta i. Kursupplägget har fått till följd att studenterna tar ett större ansvar och får bättre möjligheter till individuell fördjupning i kursen. De två kurserna har genomförts ett tiotal gånger fram till rapportens författande (2002). I huvudsak sägs konceptet ha fungerat som det var tänkt, även om smärre förändringar skett. Enkäter bland studenterna visar att de i stort sett är mycket nöjda. Mest har studenterna gett positiv värdering till arbetsformerna. Den tveksamhet som Lind och Kirchhoff känner handlar om utvecklingsarbetet och genomförandet av de nya kurserna, som kostade på i form av tid och engagemang för lärarlaget. De anser att vi behöver skapa bättre förutsättningar för lärande för studenter utan att lärarnas arbetssituation blir för svår.

"Naturligtvis är det som lärare spännande och stimulerande att utforma och utforska nya och delvis annorlunda arbetsformer. Att se studenterna som en resurs, och genom förändringar i undervisningens uppläggning forma lärarrollen på ett lite annorlunda sätt. Det mest stimulerande med de två kurserna är utan tvekan responsen från studenterna - de har upplevt sig bli sedda och lyssnade på, de är kompetenta personer som utgör en viktig resurs i alla undervisningssituationer." (Lind och Kirchhoff, 2002)

4.3 Omvärldsstöd

Kategorin omvärldsstöd berör de former av stödåtgärder som inte hör hemma i *student hjälper student* eller *lärare hjälper student*. Omvärldskontakter räknas vanligen som något positivt vid universitet och högskolor men grundutbildningen tar ofta alltför lite hjälp utifrån. I följande avsnitt presenteras mentorskap som gett bra resultat på många universitet. Andra former av omvärldsstöd, som inte presenteras här, kan vara karriärplanering, studiebesök, fadderföretag och alumniverksamhet för att klargöra och förtydliga yrkesrollen för studenterna.

Kan omvärldsstödet mentorskap jämföras med lärarstödet tutoring eller coaching? Foster (2001) hänvisar till en jämförelse mellan ett mentorskapsprogram på ett lärosäte och ett tutoring program på ett annat. Resultatet visade att tutoring programmet ökade de akademiska framgångarna och mentorskapsprogrammet hade positiva resultat i form av helhetsförändringar; attityder till skolan, etik i arbetet, sociala förmågor och arbetskvalitet förbättrades. Eftersom det inte var exakt samma studenter och förutsättningar kan det vara svårt att dra generella slutsatser av Fosters försök, men det kan ge en fingervisning om att olika åtgärder stödjer olika saker under utbildningstiden. I det här avsnittet presenteras omvärldsstödet Mentorskap.

4.3.1 Mentorskap

Lindgren (2000) menar att mentorskap är en mycket gammal företeelse och att termen härstammar från den grekiska mytologin. I Odyssén skriver Homeros ca 800 f Kr om kung Odysseus som gav den kloke mannen Mentor i uppdrag att undervisa och fostra hans son Telemachos. Mentor var enligt sagan vishetens gudinna Athena, som uppträdde i manlig skepnad. Lindgren (1997) beskriver termen mentor:

”Förtroendeingivande och erfaren ledare eller rådgivare som har personligt eller direkt intresse i att utveckla och undervisa yngre eller mindre erfarna individer i professionell verksamhet”

Definitionen av mentor är här vid och tillåter olika tolkningar, hävdar Lindgren (1997). Jacobi (1991) har undersökt termen mentor; facklitteratur, populärpress och även studenterna själva tycks enligt Jacobi, samstämmiga i att mentorskap är en viktig komponent för framgångsrika studier, men det råder osäkerhet om vad som ingår i begreppet mentorskap.

Nationalencyclopædien¹⁰ förklarar termen mentor:

”Uppfostrare, lärare; i nyare språkbruk särskilt den äldre, erfarna chef som på företagsledningens uppdrag vägleder en eller flera yngre medarbetare i deras personliga och professionella utveckling.”

De definierar vidare termen mentor som;

”Person som tar hand om yngre persons uppfostran och utbildning” och hänvisar vidare till termerna handledare:

¹⁰ http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=254546 (2007-10-01)

”Person som (yrkesmässigt) ger hjälp och anvisningar till ngn, som dock till stor del arbetar självständigt”, och lärare;

”Person som yrkesmässigt ägnar sig åt undervisning mest i skola el. under skolliknande former”.

Gray (1994) hävdar att mentorskap är en av de mest komplexa och utvecklingsmässigt viktiga relationen en människa kan ha. Gray menar att en mentor ska uppfylla många funktioner; Lärare, rådgivare, förhandlare, övervakare, underhållare och coach. De olika funktionerna beskriver också vad syftet med mentorsrelationen kan vara; psykosocial, akademisk och/eller karriärinriktad.

Mening och syfte med mentorskap

“Mentorskap är en aktivitet eller process som bara har mening när den har ett tydligt syfte och sammanhang” (Allsop & Benson, 1997)

Citatet antyder vikten av att ha ett tydligt mål med mentorskapet. Ett mentorskapsprogram bör ha en tydlig uttalad mening och syfte, menar också Lindgren (1997) och Foster (2001). Inte alla mentorskapsprogram leder till framgång för adepten. Men enligt Foster kan mentorskapsprogram med en tydlig struktur bli framgångsrika. Foster påtalar vikten av rekrytering, utbildning och support, som direkt avgörande för Mentorskapsprogrammet framgång. Mentorskap syftar till personlig utveckling för adepten. Med ett väl utarbetat mentorskap kan adepten bättre fokusera på sina egna mål och värderingar vilket förhoppningsvis i förlängningen leder till bättre upplevd livskvalitet. Mentorskap kan fungera som en form av karriärvägledning i den mening att adepten ofta får en tydligare bild av yrkesrollen och sin egen väg dit.

Rekrytering av mentorer och adepter

Enligt Lindgren (1997) ska mentorn vara en erfaren och omdömesgill person som verkligen vill bidra till en yngre persons utveckling och avancemang. Han/hon ska inte främst vara ute efter egen vinning, även om det enligt Lindgren är utvecklande att vara mentor, utan ska se en tillfredsställelse i att hjälpa en person framåt. Andra egenskaper som Lindgren anser viktiga för mentorn är villig att vara mentor, lyhörd, hjälpsam, känslig, skarpsinnig, diplomatisk, förutseende, förstående, uppmuntrande, pålitlig, entusiastisk för undervisning och god förebild. Foster påtalar liknande egenskaper samt möjligheten att hantera och bygga förtroenden och kunna se saker från en annan persons perspektiv. Adepten måste ha en vilja att utvecklas. Det är viktigt att adepten själv sökt sig till mentorskapsprogrammet för att den rätta viljan att utvecklas ska finnas, menar Lindgren (1997).

Utbildning och support

Inledande utbildning och fortlöpande support säkerställer att mentor och adept delar en förståelse för mentorsrollen. Aktiviteterna i utbildningen och uppföljande träffar säkerställer mentors och adepts roller och förväntningar på vad som kan uppnås med relationen.

Mentorsrelationen

En mentorskapsrelation utvecklar möjligheten att tala och lyssna, analysera och reflektera, menar Lindgren (2000). Vidare menar hon att mentorskap ger personlig utveckling och att personlig mognad är huvudsyftet för adepten. Därav anses ett viktigt kriterium vara att mentorn själv uppnått personlig mognad, Lindgren själv menar att åtminstone manliga mentorer bör ha passerat 40 år för att uppfylla detta kriterium. *Transaktionsanalys* är ett redskap för att medvetengöra samtalsprocessen och är en metod att förbättra och utveckla mänsklig kommunikation och således ett viktigt redskap i en mentorskapsrelation, menar Lindgren. *Social kompetens* är en annan viktig egenskap som utvecklas i en mentorskapsrelation, menar hon.

"...social kompetens [kan] beskrivas som individens vilja att förstå och handskas riktigt med sociala relationer. Detta inbegriper individens intresse för och behov av sociala relationer samt individens tilltro till vad man kan uträtta tillsammans med andra. Social kompetens i bemärkelsen förvärvad förmåga kan ses som individens faktiska förmåga att utbilda relationer till andra människor" (Lindgren, 2000)

Lindgren hävdar vidare att det i en mentorsrelation eftersträvas ett jämbördigt, *oberoende förhållande* där någon form av underordning inte ska förekomma. Oavsett om mentorsrelationen består av man-man, man-kvinna eller kvinna-kvinna finns möjligheten att aktualisera mäns och kvinnors situation i mentorssamtalen. En väl fungerande mentorsrelation ska ge ökad kunskap om jämställdhetsproblematiken, menar Lindgren (2000). Många mentorskapsprogram har *ledarskap och ledarskapsutveckling* som viktiga moment. Lindgren menar att syftet med många mentorskapsprogram är just att få ett större underlag att rekrytera ifrån. Detta kan också, menar Lindgren, vara en av anledningarna till att de adepter som lyfts fram i näringslivet allmänt anses ha en stark egen vilja till utveckling och avancemang, de är högt engagerade enligt Tintos (1997) resonemang.

Lindgren (2000) och Gray (1994) är tydliga i klarläggandet av att ett mentorskap består av två personer, en mentor och en adept, som träffas för *"Mentoring is a one-to-one relationship, it is not a one-to-one group or class relationship!"* (Gray, 1994)

Lindgren hävdar att mentorn och adepten bör ha sökt sig till varandra frivilligt och att relationen måste vara oberoende. Det är dock inte så att adepten ska välja mentor själv, det kan bli ett val baserat på fel orsaker, menar Lindgren. Lindgren hävdar att mentorskapsprogrammet bör bygga på att en person rekryterar bra mentorer och att samma person intervjuar adepterna och sedan försöker matcha ihop dessa med varandra. Enligt Lindgren själv faller detta bättre ut än att adepten själv väljer en mentor av fel orsaker, en person som är känd, framgångsrik eller liknande, rätt orsak ska vara den personliga utvecklingen för adepten. Foster (2001) identifierar också svårigheten med att matcha mentor och adept. Enligt Foster är det många mentorskapsprogram som misslyckats på grund av dåliga matchningar och att den bästa strategin för att para ihop mentorn och adepten inte är känd. Men Foster hävdar att det är mentorns beteende som är det viktiga i relationen, snarare än mentorns ålder eller kön. Matchningar baserade på mentorn och

adeptens gemensamma intressen, attityder eller aktiviteter kommer troligare att bli lyckade, menar Foster.

4.3.2 Mentorskapsprogram vid Umeå universitet

Tekniska högskolan vid Umeå universitet driver sedan sju år tillbaka mentorskapsprogram för kvinnliga teknologer under senare delen av deras utbildning. Syftet är att stötta dem under utbildningen och underlätta steget in i yrkeslivet. Lindgren menar att ett mentorskapsförhållande handlar om personlig utveckling, för både mentorn och adepten, och bygger på ömsesidig respekt och förtroende. Mentorn ska vara en erfaren och omdömesgill person, som genom reflekterande samtal stöttar adeptens utvecklingsprocess. Adepten måste ha en vilja att utvecklas, menar Lindgren.

Enligt Lindgren kräver mentorskap inte så stora resurser. Lindgren har själv 25 procent av en tjänst för att organisera mentorskapsprogrammet i Umeå. Det handlar då om att ringa in målgruppen, adepterna, genom att skicka mail till studenter i målgruppen. Vanligen har mentorskapsprogrammet ungefär 14 par, mentor –adept.

Programmet drivs från januari till januari varje år, ungefär sex veckor innan starten intervjuas varje adept personligen för att matchas till en mentor. Idag är det väldigt lätt att rekrytera mentorer, ryktet har spridit sig om mentorskap, så det är inga problem att rekrytera mentorer från näringslivet, menar Lindgren. Mentorer och adepters träffas ungefär 20 gånger under det år som programmet drivs. Dessa träffar är det som kräver de största resurserna, tillsammans med avslutningen, enligt Lindgren. Lindgren berättar att hon uppmanar adepterna att föra dagbok för att se sin egen personliga utveckling under mentorsrelationen. Detta har adepterna ansett mycket värdefullt. Alla som ingått i Lindgrens mentorsprogram har fått jobb direkt efter avslutade studier.

Utvärderingarna av mentorsprojektet visar att adepterna upplever sig ha utvecklats på det personliga planet samt att deras kunskap om arbetslivet ökat väsentligt.

”Har lärt mig tänka i bredare perspektiv och se saker från flera synvinklar”

”Våga! Att inte vara rädd att ta nya utmaningar, men att inte heller ångra det man gjort”

”Att man måste bestämma sig för vad man vill och sedan handla därefter”

(Exempel från adepternas utvärderingar¹¹)

¹¹ www.teknat.umu.se/mentor/mentor2001.html (2007-11-29)

4.4 Övriga stödåtgärder

Det finns även andra former av stödåtgärder som inte är närmare beskrivna i denna rapport. Främst handlar det om väl fungerande studievägledning och karriärvägledning som tydligt guidar studenterna genom utbildningen. Två intressanta åtgärder presenteras dock här; introduktionssamtal och studenten i fokus. För övriga stödåtgärder som inte omfattas av denna rapport hänvisas till Tricot-Vesterbergs rapport *Modell för systematisk uppföljning av studieresultat* (2007).

4.4.1 Introduktionssamtal

Efter en tids studier vid civilingenjörsprogrammen på Chalmers tekniska högskola erbjuds studenterna ett introduktionssamtal med studievägledare, beskriver Högskoleverkets rapport *Goda exempel* (2007). I rapporten beskriver Berg att syftet är ”Att ge information till studenterna och att få information om studenterna som en del i studentens introduktion till högskolestudier”. Samtalen sker i mindre grupper eller individuellt och kan ge studievägledaren en uppfattning om studenten och dennes behov. Samtalen innebär enligt Berg att studenten får berätta om sig själv, sin bakgrund och varför just han/hon valt Chalmers och det aktuella programmet. Studievägledaren beskriver Chalmers organisation, utbildningen – krav, rättigheter, skyldigheter, examensfodringar och studierna – hur det är att läsa vid Chalmers. Samtalen sker kontinuerligt under första terminen med utgångspunkt i terminsstarten, berättar Berg i *Goda exempel* (2007).

4.4.2 Studenten i fokus

*Studenten i fokus*¹² är ett nystartat projekt på Högskolan i Skövde. Projektet har initierats för att kartlägga och genomföra en behovsanalys av stöd till studenter. Projektets syfte är att starta, utveckla och permanenta olika former av stöd till studenter.

Åtgärderna förväntas innebära färre studieavbrott och därigenom öka genomströmningen på utbildningarna. Studentstödet ska fungera som en röd tråd genom hela utbildningen, från det studenten söker till högskolan, under själva studietiden till den dag då studenten ska ut på arbetsmarknaden.

Projektet har som avsikt att utveckla undervisnings och examinationsformer där studenternas lärande sätts i fokus, utveckla arbetsmarknadsanknytning och karriärvägledning, öka uppföljningen av studenternas prestationer samt öka övrigt stöd till studenterna under utbildningstiden. Projektet avslutas i december 2007 och utvärdering kommer att presenteras efter detta.

¹² www.his.se/studentifokus (2007-12-13)

5 Rekommendationer och slutsatser

“It is one of the most beautiful compensations of this life that no man can sincerely try to help another without trying to help himself” *Ralph Waldo Emerson*

Citatet av Emerson visar upplevelsen många personer, som varit involverade i att hjälpa andra människor, ofta har av att uppleva sig hjälpta själva. Genom att hjälpa andra hjälper du också dig själv!

Rekommendationerna som följer är baserade på den inhämtade teorin och den kunskap om olika stödåtgärder som intervjuerna gett. Alla rekommenderade stödåtgärder bör omarbetas för att anpassas specifikt till det tänkta programmet, nedan finns en plan baserat på ett femårigt utbildningsprogram, den idag längsta utbildningsformen (för kortare program slås år 2-3 samt 4-5 ihop till ett). Forskningen har visat att det är år 1 som är det centrala för att förhindra avhopp. År 2-3 kan utformas efter samma modell, det viktiga är fortfarande det individuella bemötandet och att studenterna upplever att de får kvalitet i sin utbildning. De avslutande åren 4-5 är bra för stödåtgärderna mentorskap och coachning av examensarbete/ uppsats.

Absolut viktigast vid implementering av stödåtgärder är att komma ihåg helheten och syftet; att få studenter att stanna kvar vid utbildningen och genomföra den på avsedd tid.

En enskild åtgärd under år 1 kan ha liten betydelse medan det är troligt att flera åtgärder, för att stödja såväl socialt som akademiskt, kan ha avsedd effekt och nå olika studenter. Det är framförallt under år 1 som åtgärder behöver sättas in, därför presenteras rekommendationerna för år 1 för varje läsperiod.

5.1 Marknadsföring och rekrytering

Marknadsföring är den viktigaste rekryteringsfaktorn för universitetet, det är viktigt att den är effektiv och korrekt uppdaterad gällande broschyrer och websidor. Öppet hus dagar och minikurser ger en första inblick i universitetsvärlden, den måste visa en realistisk bild så att förväntningarna som studenterna har när de kommer hit verkligen uppfylls. Ett positivt första besök ger troligare studenter som stannar kvar.

5.2 Första tiden

Första tiden är avgörande för viljan och motivationen att stanna kvar. Det är viktigt att organisera många aktiviteter som syftar till både akademisk och social integrering. Detta är av särskild vikt för Luleå tekniska universitet som rekryterar studenter som fysiskt kan befinna sig långt från stöd av vänner och familj. Den första kurs studenterna möter bör vara en introduktion till hela utbildningen och en framtida yrkesroll, den bör också ge möjlighet att träffa nyckelpersoner för utbildningen. Det är viktigt att flera personer finns tillgängliga som stöd under den första tiden för att tidigt identifiera och försöka förhindra problem för de nya studenterna.

5.4 Akademiskt stöd

Schemalägg individuella möten med de nya studenterna under den första terminen tillsammans med programkoordinatorer, lärare eller studievägledare. Mötena kan diskutera en personlig utvecklingsplan, förkunskaper och redogöra för de akademiska meriterna så långt. I alla kurser bör närvaro uppmuntras och premieras på olika sätt.

5.5 Rekommendation År 1

Mottagande vid studiestarten av phösare, studievägledare och programkoordinator för att på en gång visa vilka personer man kan vända sig till vid behov av hjälp och stöd. Information om olika enheter och universitetets organisation ges vid minst två tillfällen och på ett sådant sätt att alla studenter kan förstå den. Universitetsspecifika begrepp förklaras tydligt. En nybörjar enkät eller ett nybörjar samtal fångar upp de förväntningar studenterna har på utbildningen och dessa bemöts för att realisera bilden. Det är av stor vikt att studenterna får en realistisk och rättvisande bild av att studera vid Luleå tekniska universitet, redan under de inledande två veckorna.

Aktivitet	Ansvar
Mottagande	Phösare (Studentkåren och Studenthälsan), programkoordinator och studievägledare
Nybörjarenkät	Programkoordinator, Studievägledare

Lp1

Programansvariga möter upp i programspecifik kurs för att tidigt ge en bild av utbildningens innehåll.

Åtminstone en kurs arbetar med coaching, det vill säga att den stora gruppen delas in i mindre enheter för att skapa kontakter och stödja samtal, diskussion. SI ledare introduceras om en riskkurs föreligger.

Aktivitet	Ansvar
Programspecifik kurs	Programansvariga
SI ledare	Metodhandledare 2 st/kurs
Phösare verksamhet	Programansvarig/Studenthälsan/Studentkåren

Lp2

Uppföljning av nybörjarenkäten genom exempelvis gruppdiskussion under Lp2. Phösare ordnar 1-2 sociala aktiviteter under denna läsperiod och 1-2 akademiska aktiviteter, akademiska aktiviteter kan till exempel vara föreläsning i studieteknik i ett visst ämne och eller en föreläsning/workshop med alumner för att visa på vad utbildningen kan leda till. Minst en kurs arbetar med undervisning i andra former, exempelvis coaching för att bemöta olika lärstilar hos de nya studenterna. Vid varje kursintroduktion redovisas tydligt de krav som kursen har men även de former av stöd som kan fås. Halvvägs in i kursen ges återkoppling på studenternas individuella

prestationer så att de har chans att förbättra resultaten. SI ledare introduceras om riskkurs föreligger. Rekrytering av phösare för nästa läsår inleds.

Aktivitet	Ansvar
Uppföljning av nybörjarenkät	Programansvarig och studievägledare
SI ledare	Metodhandledare 2 st/kurs
Phösar verksamhet	Programansvarig/Studenthälsan/Studentkårerna
Alumnaktivitet	Programansvarig/phösare
Rekrytering av phösare	Studenthälsan/studentkårerna

Lp3

Vinterfestivalen i slutet av februari blir avslutningen för phösarverksamheten under År1. Olika aktiviteter samlar phösare och nya studenter en sista gång och programspecifika aktiviteter ordnas tillsammans med programansvariga på institutionen. Utbildning för blivande phösare startar i mars.

Aktivitet	Ansvar
Vinterfestival	Studenthälsan/Programansvarig/phösare

Lp 4

Uppföljande samtal med studievägledning för de som inte uppfyllt en viss poängnivå (37,5 hp) efter Lp 1 -3. Avslutande programaktivitet som skapar en samhörighet inför sommaruppehållet, kan till exempel vara examenspresentationer som övriga årgångar bjuds in till i form av studentkonferenser eller work shops. Avslutas med festligheter som de nya studenterna får arrangera för att känna ansvaret för och tillhörigheten till "sin utbildning" innan sommaruppehållet.

Aktivitet	Ansvar
Individuella samtal	Studievägledning
Programaktivitet	Programansvariga/Nya studenter

5.6 Rekommendationer År 2-3

Studenter i År 2 är vanligen mer klara över sitt utbildningsval och vad som förväntas av dem. Det kan ändå vara ett år som är svårt att genomföra utan det sociala stöd som fanns under år 1 i form av phösare. Peer helpers, det vill säga, före detta phösare som är villiga att ställa upp på ytterligare stödåtgärder, engageras för att finnas till hands för studenterna. Foton av Peer helpers finns uppsatta på för utbildningen viktiga platser och i och med att de tidigare verkat som phösare så har studenterna lättare att kontakta dem för stöd. Karriärcentra tillhandahåller information om vad utbildningen kan leda till och ett aktivt alumnregister brukas för föreläsningar, studiebesök etc. Kurser med låg genomströmning omarbetas till kurser med coaching teachers alternativt används SI ledare om pedagogisk förnyelse ej är möjligt. I samband med vinterfestivalen anordnas en programspecifik aktivitet som

omfattar alla årgångar av programmet för att stärka känslan av tillhörighet för individen. Alla kurser har aktiv kursutvärdering som också innebär återkoppling till studenten.

Aktivitet	Ansvar
Peer Helping	Faddrar/Studenthälsan
Alumnverksamhet	Programansvarig
Coaching	Programansvarig/Kursexaminator
Vinterfestival	Studenthälsan/programansvarig/faddrar

5.7 Rekommendationer År 4 -5

De avslutande åren präglas av studenternas ökade motivation och förståelse för studierna. Studenterna börjar "lyfta blicken" och fundera på vad som händer efter studierna. Karriärvägledning i olika former är därför viktigt under denna tid. Alumnträffar tillsammans med nuvarande studenter är ett bra sätt att visa på vad man kan jobba med efter avslutad utbildning. Mentorskapsprogram är ett mycket bra sätt att bemöta studenternas funderingar inför vad som händer sedan och få dem att fokusera på att avsluta sin utbildning inom utsatt tid. Fortfarande är det viktigt med bra pedagogik i kurserna, risken att studenten hoppar av till annat lärosäte på grund av för dålig kvalitet i utbildningen kvarstår. Vinterfestivalen är fortfarande den stora högtidligheten under studieåret där alla årgångar av programmet träffas och interagerar med varandra.

Tydlig vägledning inför examensarbetet/ uppsats, handledning av examensarbete/ uppsats genom coachning finns som stödåtgärd.

Ett sätt att visa studenter från yngre årgångar vad de har att vänta sig är att samla presentationer av examensarbeten/ uppsatser till en studentkonferens. Konferensen kan bli en högtidlig avslutning för de studenter som lämnar oss och ett bra minne av studenttiden.

6 Diskussion

Studien *Mentorskap för studenter – stödåtgärder för ökad kvalitet och genomströmning* har resulterat i flera olika åtgärder för att förhindra avhopp och förbättra kvalitet och genomströmning vid LTU. Man får inte glömma bort att vissa avhopp faktiskt kan vara av godo, de studenter som befinner sig på fel utbildning av en eller annan orsak måste tidigt identifieras för att förbättra situationen för de kvarvarande. Det kan vara svårt att motivera att fullfölja ett felaktigt utbildningsval. Det viktiga i det sammanhanget är att marknadsföra utbildningarna på rätt sätt, som påpekats i tidigare avsnitt.

Forskningens svar på frågeställningen om orsaker till låg genomströmning och studentavhopp ligger framförallt i den massexistens som dagens studenter befinner sig i. Ett annat bemötande och individualisering i återkoppling och engagemang är nyckeln, vilken stödåtgärd som än sätts in. En förståelse för att den situation som dagens studenter befinner sig i faktiskt skiljer sig från hur det har varit är också viktigt för att bemöta studenterna på rätt sätt.

Mentorskapet kan ha olika former, framförallt är det viktigt att ha olika stödåtgärder som når olika studenter under hela utbildningstiden. Ett holistiskt stödsystem som stödjer hela individen; socialt, akademiskt och emotionellt är det som troligast ökar genomströmningen och den upplevda kvaliteten av utbildningstiden. Innehållet i stödåtgärderna måste också anpassas specifikt för varje program för att uppnå den önskvärda effekten. När det gäller den inledande frågeställningen om för och nackdelar med mentorskap i olika former har jag haft svårt att hitta några nackdelar att peka på. Fördelarna är den ökade genomströmningen, högre upplevd kvalitet och personlig utveckling med mera. Men nackdelar har ingen påtalat. Ökade resurser för stödåtgärder, pengar som kunde användas till annat, kan vara en sådan nackdel. Men det är svårt att prata om ökade resurser för stödåtgärder när resultatet av desamma är ökad genomströmning och en förbättrat upplevd studietid, vilket i sin tur gynnar universiteten.

Resurserna för mentorskapet är helt avgörande av i vilken omfattning de sätts in, hur de anpassas till programmet och verksamheten i övrigt. Det som inledningsvis kan kräva ökade resurser torde inom en viss tid resultera i en balans där verksamheten resulterar i ökad genomströmning. Utökad phösarverksamhet är ett sådant exempel, inledningsvis kan det kräva mer resurser men med tiden är det en verksamhet som driver sig själv, gamla phösare fungerar som stöd och introducerar nya i verksamheten, vilka nästa år hjälper nya studenter och så vidare. Verksamheten runt phösarna är redan i dag så välorganiserad och framförallt väl fungerande så det är självklart att nyttja den i högre utsträckning, enligt min mening. Kravet är ett engagemang i verksamheten från institutionerna så att ett tydligt stöd och engagemang finns där. Universitetstiden borde omfatta ett helhetstänkande, från "nolleperiod" till examensarbete/ uppsats och kanske ännu längre, till exempel borde alumner nyttjas i högre utsträckning.

Går det då att säga vilken form av "mentorskap" eller stödåtgärd som generellt fungerar bäst? Nej, det går det inte att säga. I sin studie har Foster (2001) hänvisat till en jämförelse mellan ett mentorskapsprogram på ett

lärosäte och ett tutoring program på ett annat. Resultatet visade att tutoring programmet ökade de akademiska framgångarna och mentorskapsprogrammet hade positiva resultat i form av helhetsförändringar; attityder till skolan, etik i arbetet, sociala förmågor och arbetskvalitet förbättrades, enligt Foster. En analys av detta kan vara att både tutoring och mentorskap skulle förbättra helheten för studenterna.

Det kan också vara svårt att implementera en viss åtgärd på ett "försöksprogram" för att sedan tro att den ska liknande effekt på ett annat. Effekten är helt avgörande av det engagemang som visas för åtgärden och det är helhetsbilden av universitetet som är det avgörande. Därför kan det också vara svårt att mäta effekt av en viss åtgärd. Tintos (1975) modell för studieavhopp som innebär en akademisk såväl som en social integrering är det viktigaste. De uppfyllda villkoren förväntningar, stöd, återkoppling, engagemang och lärande är vägen till detta.

Studenter som läser fristående kurser och inte tillhör något program får inte glömmas bort och de bör också ha tillgång till stödåtgärder. Exempel kan vara stöd i risk kurser samt lärarsamtal med återkoppling som kan fånga dessa studenter på ett tidigt stadium.

Referenser

- Allsop och Benson (1997) I Lindgren U (2006) *Mentoring in the Academic World*. Ashgate Publishing Ltd
- Andersson och Larsson (2006) *Mentorshandboken*. Skrifter från Institutionen för pedagogik, Nr 3:2006, Högskolan i Borås
- Andersson och Persson (2002) *Coaching och handledning av grupper*. Studentlitteratur
- Astin A (1984) *Student Involvement: A Development Theory for Higher Education* Graduate School of Education, University of California, Los Angeles
- Bergman och Törnvall (1992) *Handledningens teori och praktik*. Rapport nr 23, Linköpings universitet
- Brown G och Atkins M (1988) *Effective teaching in Higher Education*. Routledge publishing
- Carr R A (1986) *Peer counselling: an indexed and annotated bibliography*. Peer Counseling Project, Victoria, BC, University of Victoria
- Carr R A och Saunders G (1980) *Peer counselling starter kit*. Victoria, British
- De Rosenroll D A (1988) *Peer Counseling; Implementation and Program Maintenance Issue*. Presented at the annual meeting of the National Peer Helpers Association Conference (2nd Fort Collins, CO, June 25-28, 1988)
- De Rosenroll D, Saunders G och Carr R A (1993) *The Canadian Stay-in-School Mentor Strategy Program Resource Development Kit*. Victoria, BC, Canada: Peer Systems Consulting Group
- Developing Mentor Schemes in School* (2006). University of Tasmania. Australia
- Dewey J (1997) *How we think*. Courier Dover Publications http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=zcvgXWIpaiMC&oi=fnd&pg=PA14&dq=how+we+think&ots=_e4tSrghwU&sig=nVQQqKXvJyDPecyuHHPQ96vIDCE (2007-11-19)
- Ellinger A D, Ellinger A E och Keller S B (2003) *Supervisory Coaching Behaviour, employee satisfaction and warehouse employee performance: a dyadic perspective in the distribution industry*. Human Resources Development Quarterly, Vol. 14 Iss. 4 (p 435 -458)
- Foster L (2001) *Effectiveness of Mentor Programs*. California Research bureau, California State Library
- Goda exempel – hur universitet och högskolor kan arbeta med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald* (2000) Högskoleverkets rapportserie 2000:9 R. Högskoleverket
- Goda exempel på hur universitet och högskolor arbetar med studievägledning, karriärvägledning och studenthälsovård* (2007) Högskoleverkets rapportserie 2007:29R. Högskoleverket
- Goldfinch och Hughes (2007) *Skills, Learning styles and success of first-year undergraduates*. Active learning in Higher Education 2007; 8; 259
- Graesser N K (1994) *Question asking during tutoring* American Educational Research Journal, Vol. 31 No.1 pp 104
- Gray J (1994) *Men, Women and relationships*. New York: Harper Paperbacks. I Lindgren U (2000) *En empirisk studie av Mentorskap inom*

- högre utbildning i Sverige – innebörd, utformning och effekter.* Umeå universitet, Umeå
- Hackman J och Taber T (1979) *Patterns of Undergraduate Performance Related to Success in College* American Educational Research Journal, Vol.16, No. 2. pp 117-137 Spring 1979
- Håkansson, Ranehamn och Tillegård (2006). *Coaching – vad är det?* Stockholm's universitet
- Högskoleverket och Statistiska centralbyråns officiella statistik, (2007) UF 20 SM 0701
- Högskoleverket och Statistiska centralbyråns officiella statistik (2007) UF 20 SM 0702
- Jacobi M (1991) *Mentoring and undergraduate academic success.* Review of Educational Research, Vol. 61 No. 4 pp 505-532 Winter 1991
- Lind C (2008) *Genomströmning inom programutbildningar.* Luleå tekniska universitet. (Under tryckning)
- Lind och Kirchhoff (2001) *Interaktivitet för kvalitet i stora studentgrupper- ett synsätt och två exempel.* Uppsats till Högskoleverkets Kvalitetskonferens i Norrköping den 25-27 september 2001
- Lindgren U (1997) *Mentorskap inom högre utbildning i Sverige: en kartläggning och intervjustudie.* Umeå universitet, Umeå
- Lindgren U (1997) *Mentorskap i skolan – en väg till utveckling.* Malmö: Gleerups
- Lindgren U (2000) *En empirisk studie av Mentorskap inom högre utbildning i Sverige – innebörd, utformning och effekter.* Umeå universitet, Umeå
- Lundström L (2004) *Studentambassadörprojektet på Chalmers.* Slutrapport. Chalmers tekniska universitet
- Mentoring for Science teachers* (1997) Ed by Allsop T & Benson A Bristol, PA: Open University Press, 1997
- Olstedt K (2004) *Supplemental instruction, SI – ett förhållningssätt till lärande* www.si-mentor.lth.se (2007-11-28)
- Persson S (2005) *Min syn på och erfarenhet av mentorskap.* Skrifter från Institutionen för pedagogik, Nr 1:2005, Högskolan i Borås
- Piaget J (2000) *Piagets theory of Cognitive Development, in Lee (Ed) Childhood Cognitive Development – the essential readings.* Blackwell Publishing
- Rendon L (1994) *Validating Culturally Diverse Students Toward a New Model of Learning and Student Development.* Innovative Higher Education, Vol. 19, No.1, Fall 1994
- Stenhouse L (1971) *The Humanities Curriculum Project: The Rational.* Theory in Practice, Vol.10, No.3 A Regeneration of the Humanities.
- Studentspegeln 2007* (2007) Högskoleverkets rapportserie 2007:20R Högskoleverket
- Studier- karriär –hälsa –en utvärdering av högskolornas arbete med studievägledning, karriärvägledning och studenthälsovård.* Högskoleverkets rapportserie 2007:24R. Högskoleverket

Icke bekräftelse modell

Bekräftelse modell

1	Studenter behandlas som tomma skal och/eller som inkapabla till lärande.	1	Studenter medför en rik källa av erfarenheter och uppmuntras att tro att de är kapabla till lärande
2	Studenter förväntas bryta med det förflutna	2	Det förflutna är en källa till styrka och kunskap
3	Fakulteten överfaller studenter med information och/eller undanhåller viss information	3	Fakulteten delar kunskap med studenterna och stödjer studenterna i deras lärande <i>Stödåtgärd: tutoring, counseling</i>
4	Fakulteten ingjuter tvivel och rädsla i studenterna	4	Fakulteten strukturerar lärandet så att studenter får förmågan att se sig själva som kapabla till lärande <i>Stödåtgärd: peer groups, mentor, fadder</i>
5	Fakulteten är experter, den enda källan till kunskap och befogenheter	5	Fakulteten är partner i lärandet tillsammans med studenterna
6	Studenter är förtryckta, tystade och förvisade till underordnade roller	6	Studenter tillåts att dela sina tankar och idéer öppet
7	Fakulteten fokuserar på abstrakt lärande	7	Fakulteten inser att erfarenhet är en viktig källa till kunskap och att lärande utanför klassrummet är lika viktigt
8	Studenter är passiva	8	Fakulteten tillämpar tekniker för aktivt lärande som t ex samarbetsövningar, demonstrationer, simuleringar och fältbesök.
9	Utvärdering innebär rädsla och den är objektiv och icke personlig	9	Standarder utarbetas tillsammans med studenterna och studenter tillåts att göra om övningar till de bemästrar dem. Fakulteten lovordar framgång och uppmuntrar motivation <i>Stödåtgärd: Återkoppling via samtal med enskilda studenter</i>
10	Fakultet och studenter är åtskilda	10	Fakultet och studenter möts och interagerar frekvent i olika sammanhang
11	Klassrummet är tävlingsinriktat	11	Studenter arbetar tillsammans i team och uppmuntras till att dela med sig av sin information <i>Stödåtgärd: Peer groups</i>
12	Rädsla för misslyckande genomsyrar undervisningen	12	Fakulteten och studenterna fostrar till framgång
13	Lärande är linjärt, enbart från lärare till student	13	Lärare kan vara lärande, lärande kan vara lärare <i>Teachers may be learners, learners may be teachers</i> <i>Stödåtgärd: Mentorskap, tutoring</i>
14	Studenter utvärderas i slutet av terminen	14	Studenter utvärderas tidigt och utvärdering fortsätter kontinuerligt <i>Stödåtgärd: Individuell handledning och utvärdering genom utbildning</i>
15	Läroplanen är inriktad mot en Europeisk man	15	Läroplanen inkluderar kvinnor och minoriteter

16	Studenter uppmuntras att ge automatiska utantill svar	16	Lärande tillåter reflektion, mångsidighet och brister
17	Studenter förväntas involvera sig i universitetslivet på egen hand	17	Fakultet och övrig personal ordnar olika aktiviteter för att stödja studenternas anpassning till universitetslivet <i>Stödåtgärd: Fadderskap, mentorskap, programaktiviteter etc</i>
18	Exklusiva grupper tillåts existera	18	Alla studenter anses lika viktiga, Studentorganisationer och aktiviteter är öppna för alla grupper
19	Universitets stämning upplevs som sexistiskt, rasistiskt och/eller intolerant mot vissa studenter	19	Universitets stämning uppmuntrar till stolthet över kultur, kön och sexuell orientering genom universitetssponsrade aktiviteter och organisationer
20	Universitetets atmosfär är kallt och okänsligt – fakultet och personal ej tillgänglig utanför klassrummet	20	Fakultet och personal är tillgängliga för studenter både i och utanför klassrummet
21	Studenter förväntas göra sig av med sin kultur	21	Kulturell stolthet erkänns och fostras i och utanför klassrummet
22	Få tillfällen för engagemang utanför klassrummet	22	Fakultet och personal möter studenter i sportsliga sammanhang, i kafeterior, på uteplatser, i tutoring centers, i biblioteket etc
23	Studenter upplever sig som stressade och klarar inte att ta beslut	23	Rådgivare träffar studenter för att lära dem stresshantering, beslutstagande tekniker och kunskaper för att hantera universitetsstudier
24	Studenter känner sig isolerade	24	Studenter uppmuntras till att söka hjälp av varandra i form av <i>peer groups</i>
25	Studenter upplever sig som oönskade och i avsaknad av stöd	25	Olika aktiviteter genomförs regelbundet för möten mellan fakultet och studenter, <i>stödåtgärder i olika former genom hela universitetstiden</i>