

# Pedagogiskt klimat präglat av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära

Ingela Furenbäck, Helena Axelsson, Anna Åhlander och Sören Augustinsson  
Högskolan Kristianstad, Personal- och arbetslivsprogrammet

## Abstrakt

Hur kan pedagogiskt klimat präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära? Detta tillsammans med vilka faktorer som motiverar studenter att studera är övergripande frågeställningar i vårt pågående utvecklingsarbete. Vi funderar kring hur undervisningen på bästa sätt ska fokusera på studentens egen vilja att studera och lägga tid på studierna. En pedagogisk modell har arbetats fram för att kunna uppnå bästa resultat kring detta. Nyckelord: studentaktivitet, motivation, kollektivt lärande

## Abstract

How can the educational climate be characterized by student activity, curiosity and desire to learn? This, together with the factors that motivate students to study, are overarching issues in our ongoing development work. We think about how the teaching should best focus on the student's own will to study and spend time on the studies. An educational model has been developed to be able to achieve the best results around this. Key Words: student activity, motivation, collective learning.

## Inledning

Personal- och arbetslivsprogrammets övergripande utbildningsmål är att studenterna ska ha förmåga att utifrån ett beteende- och samhällsvetenskapligt synsätt förstå olika perspektiv på personal- och arbetslivsfrågor. Detta ska göras genom bland annat att stärka studenternas kritiska förmåga och självständiga hållning och genom att de utvecklar en professionell förmåga.

Studenternas kommande arbetsliv innebär att ge stöd till ledning, hantera personal, kompetensutveckling, grupputveckling och arbete för att forma ett robust samarbetsklimat. En central återkommande aspekt i detta är motivation, att motivera individer och grupper. De pedagogiska metoder som vi utgår ifrån och synen på lärande, vill vi att studenterna ska kunna omsätta i sitt kommande arbetsliv. Vi vill helt enkelt låta studenterna prova att agera inom dessa ramar för att sedan kunna driva liknande processer i organisationer efter avslutad utbildning. Våra pedagogiska metoder har därför ett värde även för studenterna i deras kommande yrkesutövning.

Lärare, tillika författarna till denna reflektion, uppfattade att undervisningen präglades i allt för hög grad av studenter som fokuserade på att nå målet det vill säga att få ut sin examen och mindre fokus på processen, det vill säga att utvecklas och lära sig. Vårt antagande var att om studenterna hade mer fokus på processen och att de betraktade den som något lustfyllt och stimulerande skulle detta kunna leda till högre kunskapsnivå. Vi ville även undersöka studenternas motivation att studera inom PA-programmet. Med detta som bakgrund startade vi därför ett utvecklingsprojekt med övergripande syftet:

-Hur kan vi främja ett lärandeklimat som präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära?

Vårt mål är att utveckla en pedagogisk modell som främjar ovanstående, det vill säga deras inre motivation till att vara aktiva i undervisningen. Prövningen av modellen kommer inte behandlas i denna artikel.

Utifrån motivationsteorin *Self-Determination Theory* som utvecklades av Edward L. Deci & Richard M. Ryan är det relevantt att skilja på inre och yttre motivationsfaktorer. Vi vill genom vårt undervisningssätt generera ett högt studentaktivt förhållningssätt. De inre drivkrafter som bland annat innebär att studenterna vill utföra aktiviteter av egen fri vilja, relaterar vi till vårt antagande om att lärandeklimatet inte bara påverkar deras handlingar och prestationer utan även deras känslor för undervisningen som nyfikenhet och lust att lära. Den inre motivationen är ofta kopplad till ett djupinriktat lärande vilket står i direkt motsats till yttre drivkrafter då man lär sig för ett speciellt syfte vilket ofta är kopplat till yttre inriktat lärande (Hedin & Svensson, 1997).

Studier om studenters arbetsinsats har påvisat att det varierar kraftigt hur mycket tid som studenterna lägger på sina studier. Holmström (2018) undersökte hur mycket tid studenter i Lund ägnar sig åt självstudier. Var tredje student ägnade sig 0 - 10 timmar per vecka åt självstudier, en tredjedel ägnade 11 - 20 timmar och den sista tredjedelen över 21 timmar per vecka åt självstudier. De som driver upp antalet timmar är studenter inom Juridiska fakulteten och Ekonomihögskolan där studenterna lägger mer tid på sina självstudier än övriga studenter. Augustinssons (2020) studie om studenters totala tidsinsats inom vår PA-utbildning visar på att tidsinsatsen ökade radikalt då undervisningen förändrades från ett upplägg som innebar föreläsningar i kombination med låga krav, vi benämner detta för individuellt lärande, till upplägg som innebar gruppsamverkan som problembaserat lärande, PBL eller teambaserat lärande, TBL där kraven ökade på såväl på studenternas aktivitet som kraven på examinationerna. Den sistnämnda formen hade endast ett fåtal föreläsningar och vi benämner den formen här som kollektivt lärande (se även Granberg & Ohlsson, 2016) (se tabell 1).

Tabell 1: Antal timmar som studenter lägger på sina studier vid individuellt lärande i kombination med lägre krav respektive vid kollektivt lärande i kombination med högre krav (Augustinsson, 2020).

Tid på Studier	Individuellt lärande / Lägre krav	Kollektivt lärande / Högre krav
1 - 20 timmar	23%	12%
21 - 30 timmar	46%	24%
31 - timmar	31%	64%

Augustinsson (2020) gjorde även jämförelse av studenternas prestationer i en kurs. Den hemskrivning och text som studenterna producerade i kursen med kollektivt lärande hade betydligt mer av resonerande och argumenterade kring de kunskaper som kursen innehöll. Tidsåtgången som studenterna lönearbetade minskade märkbart också då undervisningen ändrades från individuellt till kollektivt. Tidigare forskning om kollektivt lärande med hög studentaktivitet pekar på att det gynnar studenters lärande i förhållande till individuellt lärande (Damsa & de Lange, 2019; Frame et al., 2015; Remington et al., 2017).

Augustinsson studie (2020) visade att studenter fokuserar på att klara av examinationerna och mindre på själva lärandet. "Säg mig vad jag ska göra så gör jag det" är ett citat som speglar denna attityd och förhållningssätt till studier. En fråga som kan ställas är om kraven är för låga som leder till att studenterna gör minsta möjliga insats i sina studier? Citatet kan också förstås utifrån en osjälvständighet hos studenten, som kan härledas från utbildningsinstitutioner som präglas av att ge läraren det hen vill ha för att få sitt betyg.

Vårt utvecklingsprojekt har fokus på motivation och studentens egen vilja att studera och lägga tid på studierna. Att ändra undervisningen till att vi lärare skulle ställa fler och högre krav på studenternas prestationer och tid för att klara tentamen är inte vårt mål utan vi vill att studenterna själva ska vilja lägga ner mer tid på sina studier genom att lärandemiljön stimulerar till studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära.

Detta ligger i nära linje med John Deweys uttryck *learning by doing* och hans pragmatiska syn på kunskap och lärande som innebär att utbildning bör fokusera på praktiskt handlande genom studentaktivt fokus (Säljö, 2011).

Med detta som bakgrund delade vi med oss av våra erfarenheter av undervisning som främjar ett lärandeklimat som präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära och de teoretiska utgångspunkter som dessa erfarenheter hade utgått ifrån. Vi sökte även efter andra studier, teorier och pedagogiska modeller som skulle kunna visa på vad som skulle kunna vara centralt för ett lärandeklimat som präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära. Pedagogiskt klimat kan ses som en mix av lärarkårens värderingar, normer och antaganden om undervisningen och pedagogiken samt hur dessa kommer i uttryck i moment och handlingar i undervisningen (Grosin, 2004). Grosin (2004) hävdar att klimatet påverkar i sin tur studenternas handlingar och prestationer i undervisningen. Vårt antagande är att lärandeklimatet inte bara påverkar deras handlingar och prestationer utan även deras känslor för undervisningen som nyfikenhet och lust att lära.

## Metod

Projektet har två delar, dels att undersöka vad som motiverar studenterna att studera, dels att utveckla en pedagogisk modell som främjar studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära. Första delen är en pilotstudie som genomförs genom en enkätundersökning. Enkäten har en övergripande fråga om vilken betydelse olika uppräknade motivationsfaktorer har för deras studier. Tio olika motivationsfaktorer listas upp och respondenten ska gradera alla dessa i en likert skala från 1 – 5, där 1 betyder inte alls och 5 betyder håller fullständigt med.

Motivationsfaktorerna valdes med inspiration från tidigare studier om studenters motivation (Bogler & Somech, 2002; Stiwné, 2005). Enkäten har därutöver två öppna frågor, dels en fråga om det förekommer andra motivationsfaktorer som har haft betydelse för deras studie och dels en fråga om deras upplevelse av att besvara enkäten. Respondenterna var förstaårsstudenter som studerade sin andra vecka inom det treåriga Personal- och arbetslivsprogrammet i Högskolan Kristianstad. 61 studenter fick enkäten varav 52 svarade.

Den teoretiska modellen utvecklades utifrån våra tidigare erfarenheter om undervisning och forskning om pedagogik. Teoretiska modeller kan antingen vara teoridrivna vilka utgår från teoretiska antaganden eller empiridrivna som utgår från empiriska metoder (Perdahl, 2009). Vår modell har utvecklats både från teori och empiri. Vi utgår ifrån våra erfarenheter av undervisning men våra erfarenheter har en koppling till teori från början. Vi har inte tidigare satt samman våra gemensamma erfarenheter kring vårt syfte för den här studien och vi har inte heller tidigare tydliggjort våra mer eller mindre dunkla individuella antaganden om undervisning som har fungerat som vägledning i vår undervisning. Vi delade med oss av våra erfarenheter och våra föreställningar och identifierade teorier som har betydelse och fungerat som inspiration för vår undervisning och satt samman de teoretiska aspekterna till en modell som vi antar kan ha betydelse för ett pedagogiskt klimat som präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära.

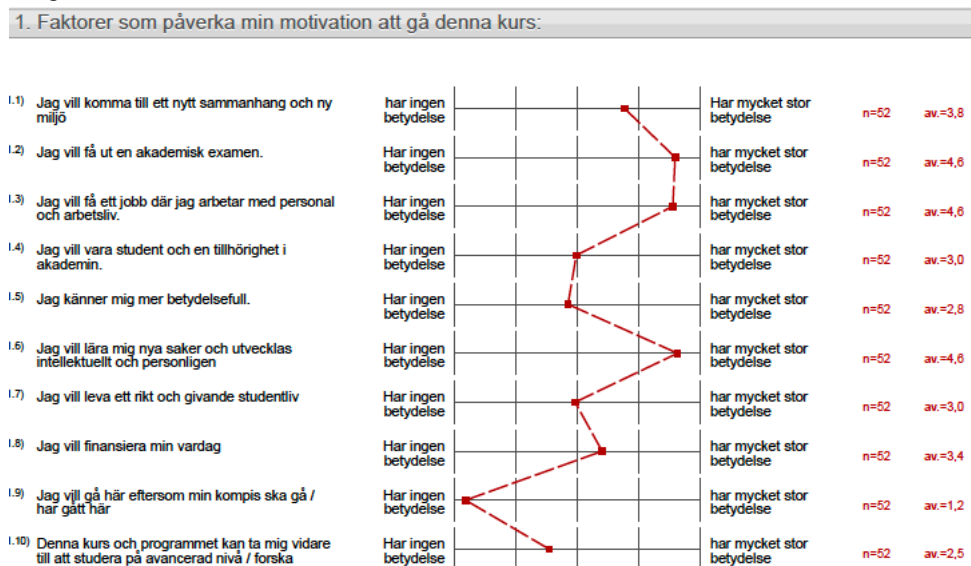
Vid modellskapande är det viktigt att värdera delar i modellen och att säkerställa att den uppfyller sitt syfte (Seigerroth, 1998). Detta kan tex göras genom att granska dess konstruktionsvaliditet genom att beskriva teoretiska antaganden om hur modellen kan

gestaltas och förväntas påverka i praktiken för att sedan kunna följa upp hur modellen och dess antagande har påverkat praktiken (Perdahl, 2009). I denna studie kommer vi enbart beskriva dess teoretiska antaganden och hur vi förväntar oss att de ska påverka undervisningen i praktiken. Uppföljningen kommer att ske i nästa studie.

## Studenternas motivation

Enkäten visade att tre av de tio uppräknade motivationsfaktorerna hade stor påverkan på studenternas motivation att studera kurs i PA-programmet (se diagram 1). Faktorerna: - *Jag vill få ut en akademisk examen*, - *Jag vill få ett jobb där jag arbetar med personal och arbetsliv* och - *Jag vill lära mig nya saker och utvecklas intellektuellt och personligen* hade alla ett medelvärde på 4,6 (max poäng är 5). Faktorer som de själva föreslog och som inte direkt kunde anses tillhöra en underkategori till de redan förekommande faktorerna berörde att komma ifrån ett annat arbete med sämre arbetsvillkor. Enkäten upplevdes huvudsakligen som enkel men även som meningsfull, - *En bra och enkel enkät där man får sig en liten funderare varför man valde programmet och vad man strävar efter*. Enkäten gav således inspiration till självreflektion där ökad självkänedom kunde utvecklas.

Diagram 1: Resultat från enkät om studenters motivation att studera kurs inom PA.



## Teoretisk modell växer fram

Målet är att utveckla en teoretisk modell som främjar ett pedagogiskt klimat som präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära. Nyfikenhet och lust att lära har vi kategoriserat som inre drivkrafter till studentaktivitet.

Genom våra erfarenheter av undervisning har vi identifierat fyra områden som betydelsefulla och som skapar förutsättningar för det pedagogiska klimatet:

- 1) Lärarens syn på studenters erfarenheter och kunskap
- 2) Studenters roll i undervisningen
- 3) Det sociala sammanhanget och socialt stöd
- 4) Tillit kontra kontroll

Lärarens syn på studenters erfarenheter och kunskap har för oss haft stor betydelse för det

pedagogiska klimatet. Då lärare har betraktat studenter som ”tomma blad”, som vi lärare ska fylla på med våra kunskaper, riskeras en motsatt effekt än vad vi eftersträvar. Synsättet implicerar att studenternas erfarenheter och kunskaper är ointressanta i undervisningen vilket också riskerar att studenterna blir passiva. Emellertid kan innehållet i undervisningen trots det väcka studenters nyfikenhet och lust att lära. Våra erfarenheter är dock att om lärarna betrakta betraktar studenternas erfarenheter och kunskap som viktigt stoff och en resurs i undervisningen öka möjligheterna att främja ett pedagogiskt klimat som präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära.

Olsson och Ljunghills (1997) modell om *Naiva teorier*, innebär att synliggöra studenters personliga erfarenheter och uppfattningar. Våra naiva teorier är viktiga för professionella i yrkesutövningen eftersom de utgör rättesnöre för deras handlingar (Olsson & Ljunghill, 1997). Naiv innebär ursprunglig i detta sammanhang. En individs personliga naiva teorier är uppbyggt av flera komponenter som egna erfarenheter, ideologiska fanor och lästa teorier. Ofta är våra naiva teorier osynliggjorda och omedvetna samtidigt som professionella använder dem som grund för sin förståelse och sina handlingar i yrkesutövningen (Olsson & Ljunghill, 1997). Modellen har använts både som pedagogisk modell i magisterutbildning inom socialhögskolan i Lund och som forskningsmetod för att synliggöra vilken kunskap professionella grundar sin förståelse och sina beslut och handlingar på (Olsson & Ljunghill, 1997). En av oss författare har studerat inom magisterutbildningen som byggde på denna pedagogik samt sedan som lärare, utvecklat former för personlig professionell utveckling inom socionomutbildning med Naiva teorier som grund (Karlström Olsson & Krantz, 2009).

I det pedagogiska sammanhanget innebär modellen att studenternas naiva teorier synliggörs, ifrågasätts och granskas i undervisningen. Det innebär att deras framtida rättesnören i yrkesutövningen, kan omformuleras och utvecklas under utbildningen. Modellen om Naiva teorier innebär att studenten kommer i centrum i undervisningen. Vår erfarenhet är att modellen främjar ett pedagogiskt klimat som präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära.

Studenternas roll i undervisningen som är vårt andra område har avgörande roll för det pedagogiska klimatet, enligt våra erfarenheter. Moment och aktiviteter i kurser definierar såväl lärarnas som studenternas roller i undervisningen. Föreläsning medför att lärare får en central och aktiv roll medan studentens roll blir passiv och i bakgrunden. Kurs som innehåller moment med krav på kreativitet och samarbete studenter emellan, där blir studenterna i fokus och deras roller aktiva och mer autonoma.

Moment som läsning, lyssna och titta är en förutsättning för att lära sig vissa basfakta. Men för att fakta ska omvandlas till kunskap behöver den bearbetas genom dialog med andra. För att skapa förståelse om på vilket sätt fakta kan användas behöver den tillämpas i olika situationer och avslutningsvis genom att lära och leda andra uppnår individer en maximal inlärningssituation. Vi har också erfarit att kollegialitet som dialog, reflektion och återkoppling med varandra utveckla kunskapsnivån till en högre nivå än de hade gjort var och en individuellt. Bearbetande och tillämpande aktiviteter främjar det pedagogiska klimatet enligt våra erfarenheter.

Tidigare forskning har visat att aktivitet och kreativitet gynnar själva lärandet i synnerhet om flera sinnen blir aktiverade. Biggs och Tangs (2003) forskning (se tabell 2) visar att vi lär oss genom våra olika sinnen såsom att lyssna, tala, se, smaka och känna. Ju mer ett sinne samverkar med ett annat desto mer effektivt blir lärandet. Tabell 2 illustrerar vilka sinnen som har mest betydelse för lärandet. Det egna lärandet gynnas allra mest utav en situation som innebär höga krav på såväl kreativitet och autonomi, nämligen att lära andra (Biggs & Tang, 2003).

Tabell 2. Vilka sinnen som har mest betydelse för lärandet.  
Källa: Biggs & Tang (2003)

10% av vad de läser  
20 % av vad de hör  
30 % av vad de ser  
50 % av vad de ser och hör  
70 % av samarbete med andra  
80 % av praktiskt utövande i livet  
95 % av vad de lär andra

Situationen som innebär att lära andra, relaterar till forskning om betydelsen av formativ bedömning för lärandet (Wiliam 2019; Jönsson 2017). Fortlöpande återkoppling på lärandet som genom kamratrespons, kan användas till att identifiera styrkor och utvecklingsmöjligheter och lärandemålen kan i sammanhanget användas som stöd för bedömningarna.

För det tredje området, det sociala sammanhanget och socialt stöd, är mindre studentgrupper i fokus. Våra erfarenheter är att i programkurser med studentgrupper som kan vara upp mot 60 och i vissa fall upp mot 100 deltagare riskerar individer att känna sig ensamma och ouppmärksammade. Genom att gruppera studenterna i mindre grupper öka möjligheter till gemenskap och socialt stöd mellan studenterna. Vad som anses vara mindre grupper och vilket antal som är optimalt kan det tvistas om, men i vårt fall är det brukligt att vi har grupper med sex till sju deltagare (se även Yalom, 2005).

Grupperingar och grupparbete har använts i olika former och syften under lång tid inom universitetsvärlden. Utifrån våra erfarenheter har vi kommit fram till att grupparbete inte bör vara något självändamål utan behöver motiveras och granskas på vilket sätt mindre grupper skulle kunna vara till gagn för studenterna.

Vårt skäl till att gruppera studenterna i mindre grupper är att det är en lämplig arena för våra andra ambitioner med undervisningen som att synliggöra och granska naiva teorier, ge och få formativ kamratrespons och lära varandra. I mindre grupper öka möjligheten för att bli sedd, gemenskap, och ett tryggt och förtroendegivande klimat som är bra förutsättningar för studentdrivna moment. Dessutom kan deltagarna i gruppen fungera som ett socialt stöd till varandra. Sammantaget antar vi att grupparbetet som görs på detta sätt främjar inre drivkraft som nyfikenhet och lust att lära.

Samarbete i grupp kan också vara påfrestande och upplevas som hindrande för lärandet, som i fall gruppklimatet präglas av destruktiva grupprocesser eller om stor ojämlikhet råder kring arbetsinsatserna mellan deltagarna eller om ambitionsnivån skiljer sig mycket åt mellan deltagarna. Därför är det av vikt att studentgrupperna får processhandledning där den sociala processen i gruppen synliggörs och hanteras. Processhandledningen syftar således till att främja konstruktiva grupprocesser och uppmärksamma och hantera eventuella destruktiva grupprocesser.

Aspekter som tillit och kontroll aktualiserades vid utvecklingen av modellen eftersom den förutsätter att lärarna har tillit till studenters förmåga. Tillit är således det fjärde området för modellen. Våra erfarenheter är att kurser där lärarna har förmedlat tillit till studenters förmåga, exempelvis genom moment där studenter delar med sig av erfarenheter, ger

kamratrespons, främjar lärandeklimatet. Kurser med studentdrivna moment som att lära andra förutsätter tillit till studenters förmåga. Ett lärande klimat som bygger på misstänksamhet får motsatt effekt, vill vi hävda. Ett klimat med misstänksamhet föder irritation, missämja i grupper och mellan relationer och präglas av kontroll istället för tillit.

### **Pedagogiskt klimat präglat av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära**

Vi har sammanställt våra gemensamma erfarenheter i en tabell, se tabell 3. Områdena som vi fann vara centrala har anknutits till teorier som behandlar det specifika området. Tillit återkommer i alla teoretiska utgångspunkterna och genomsyrar modellen. Hur dess områden och dess teoretiska kopplingarna kan gestaltas i praktiken exemplifieras genom olika moment. Modellens fokus är på det mål som eftersträvas, tillika de antagande vi antar att modellen ska främja, det vill säga ett lärande klimatet som präglas av studentaktivitet, nyfikenheten och lust att lära. (se tabell 3).

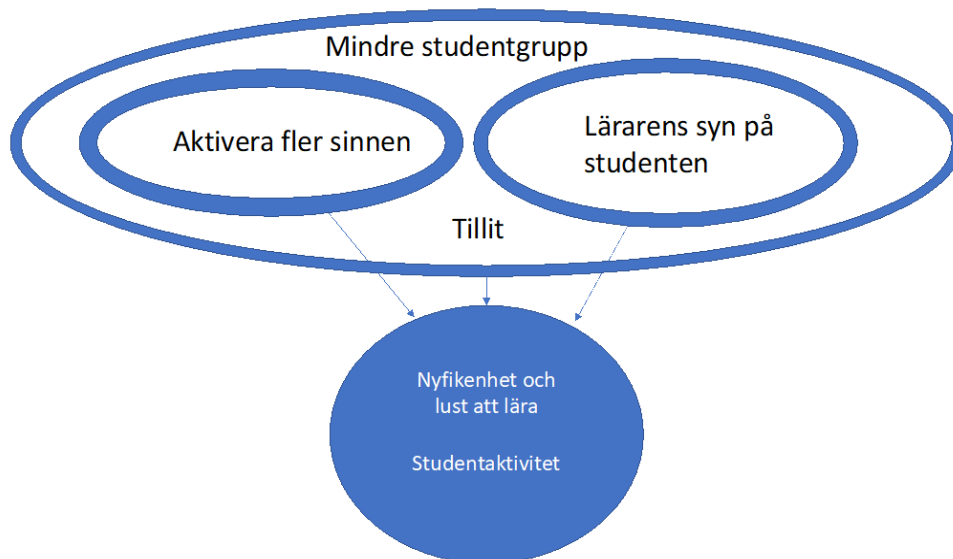
Tabell 3. Modellens uppbyggnad, teoretiska kopplingar, gestaltning i praktiken och dess antaganden.

<b>Teori/modell/begrepp</b>	<b>Gestaltning i praktiken – exempel på moment</b>	<b>Antagande</b>
Naiva teorier (Lärarens syn på studenten, tillit)	Studentens erfarenheter och föreställningar synliggörs och granskas	Öka nyfikenhet och lust att lära Öka studentaktivitet Öka lärandet Öka möjligheten till att förändra ”fasta dolda” föreställningar
Aktivera flera sinnen som har betydelse för lärande (studentens roll i undervisningen, tillit)	Kamratrespons Lära varandra Formativ bedömning med stöd av lärandemålen	Öka nyfikenhet och lust att lära Öka studentaktivitet Öka lärandet
Arbeta i grupp (det sociala sammanhanget och socialt stöd, tillit)	Grupp som arena för synliggörande och granskning av naiva teorier, lära varandra	Skapar förutsättningar för våra ambitioner om att: Öka nyfikenhet och lust att lära Öka studentaktivitet
Handledning av grupper (det sociala sammanhanget och socialt stöd)	Handleda grupper som stöd för sociala grupprocessen	Främja konstruktiva grupprocesser då detta är en förutsättning för ett pedagogisk klimat präglat av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära.

Modellen, se figur 1, syftar till att främja ett pedagogiskt klimat som präglas av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära. Kunskapsinput genom föreläsning, film och litteratur utgör en del av undervisningen men det är studenten som är i centrum. Genom moment som att studenter delar med sig av sina föreställningar och reflektioner kring ämnet för kursen, ger feedback och återkoppling till varandras föreställningar, främjas deras nyfikenhet, lust att lära och studentaktiviteterna. Studenters naiva teorier, som innehåller både rika erfarenheter och kunskaper men även en del felaktigheter synliggörs. Felaktigheter har möjlighet att korrigeras.



Figur 1: Pedagogiskt klimat präglat av studentaktivitet, nyfikenhet och lust att lära



Modellen skapar möjligheter för studenterna att medvetengöra, korrigera, utveckla och stärka sina naiva teorier. Studentgrupper på förslagsvis sex till sju deltagare skapar bra förutsättningar för att arbeta med naiva teorier. Av vikt är att handleda grupperna för att främja grupprocessen.

### Diskussion

Enkäten visade att tre motivationsfaktorer hade stor betydelse för att studera. Dels ville studenterna få ut sin examen och ett arbete inom området Personal och arbetsliv, det vill säga de ville nå målet, men lika starkt var deras vilja att lära sig nytt och utvecklas, det vill säga processen. En slutsats är att det inte var ett motsatsförhållande mellan att vilja nå målet, kontra processen att lära sig nytt och utvecklas. Kanske är det så att motivationsfaktorena; att nå målet med utbildningen och processen viljan att lära sig, förstärker varandra.

I tabell 3 sammanfattas basen för vår pedagogiska modell som illustreras i figur 1. Vår syn på studenten som någon med kunskap och erfarenhet sedan tidigare, som någon som blir en viktig "kunskapsskapare" och som har förmåga att ge värdefull kamratrespons till studiekamraterna, präglar vår planering av undervisningen. Vi önskar skapa möjligheter för studenterna att läsa, lyssna, men framförallt ha en hög aktivitetsnivå i jämförelse med det som vi tidigare har benämnt individuellt lärande. Genom att skapa arenor där dialogen mellan studenterna är navet för inläringen samtidigt som handledning sker i den gruppdynamiska processen tror vi oss kunna både utmana och stötta studenterna. Lärandemålen utgör kartan för vårt och studenternas arbete och med återkommande nedslag och avstämningar i relation till dessa, kan vi (om)forma kommande moment. Henri, Morell & Scott (2017) poängterar vikten av att förtroende och självständighet är centrala aspekter i utbildningen och att detta kan generera autonoma självständiga akademiker i kommande yrkesliv. Under bästa förutsättningarna kan modellen innebära att studenterna äger sin lärandeprocess under utbildningen och att detta resulterar i autonoma professionella som värnar om sin nyfikenhet och lust till ett livslångt lärande.



## Referenser

Augustinsson, S. (2020). *Vad i h-e håller vi på med*. Högskolepedagogisk debatt, Kristianstad högskola, 2020

Biggs, J. & Tang, C (2003). Teaching for quality learning at University: what the student does. *Society for Research into Higher Education & Open University Press*

Bogler, R. & Somech, A. (2002). Motives to Study and Socialization Tactics Among University Students. *The Journal of social Psychology* 142(2): 233 – 48.  
DOI: [10.1080/00224540209603897](https://doi.org/10.1080/00224540209603897)

Damsa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education. From conceptualization to design. *Uniped* 42:1. DOI: [10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02)

Frame, T.R., Cailor, S.M., Gryka, R.J., Chen, A.M., Kiersma, M.E. & Sheppard, L. (2015). Student Perceptions of Team-based Learning vs Traditional Lecture-based Learning. *American journal of pharmaceutical education* 79(4): 51. DOI: [10.5688/ajpe79451](https://doi.org/10.5688/ajpe79451)

Granberg, O. & Ohlsson, J. (2016). (Red.) *Kollektivt lärande i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 och 20 högstadieskolor*, *Forskningsrapport 71*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Hedin, A. & Svensson, L. (Red.). (1997/2006). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur

Henri, D.C., Morrell, L.J. & Scott, G.W. Student perceptions of their autonomy at University. *High Educ* 75, 507–516 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0152-y>

Holmström, O. (2018). *Studentbarometern 2017*. (Rapport, Kvalitet och utvärdering). Lunds universitet.

Jönsson, Anders (2017). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups

Karlström Olsson, I. & Krantz, B. (2009). *Socionomutbildning med utgångspunkt från studenternas Naiva teorier*. <http://hkr.diva-portal.org/smash/search.jsf?dswid=9496>

Olsson, E. & Ljunghill, J. (1997). The Practitioner and Naive Theory in Social Work Intervention Processes. *The British Journal of Social Work*, 27: 931–950

Perdahl, A-L. (2009). *Verksamhetsutveckling i socialt arbete Konstruktion och utprovning av en interaktiv modell*. Umeå. Nr 62 ISSN 0283-300X ISBN 978-91-7264-829-6

Remington, T.L., Bleske, B.E., Bartholomew, T., Dorsch, M.P., Guthrie, S.K., Klein, K.C., Tingen, J.M. & Wells, T.D. (2017). Qualitative Analysis of Student Perceptions Comparing Team-based Learning and Traditional Lecture in a Pharmacotherapeutics Course. *American journal of pharmaceutical education* 81. DOI: [10.5688/ajpe81355](https://doi.org/10.5688/ajpe81355)

Seigerroth, U. (1998) *Integration av förändringsmetoder - en modell för välgrundad metodintegration*. Licentiatuppsats, Linköpings universitet, Linköping.

Stiwne, E. (2005) *Studentens första år. En jämförelse mellan 4 årskullar teknologstudenter Rapport nr 4. Utbildningsnämnden för teknisk fysik och elektroteknik* Institutionen för beteendevetenskap. Tekniska högskolans rapporter. Rapport 2005

Säljö, R. (2011). Lärande och lärandemiljöer. i S.-E. Hansén, & L. Forsman, *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur AB.

Wiliam, D. (2019) *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Yalom, I.D. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. (5. ed.) New York: Basic Books.