

Hur vi kan bidra till studenternas studieframgång

Erfarenheter från ett pedagogiskt ambassadörsprojekt
vid en språkinstitution

Hugues Engel, Romanska och klassiska institutionen

Hur vi kan bidra till studenternas studieframgång

Erfarenheter från ett pedagogiskt ambassadörsprojekt vid en språkinstitution

Hugues Engel , hugues.engel@su.se

Romanska och klassiska institutionen

Abstract: De studenter som läser en förberedande språkkurs vid Romanska och klassiska institutionen tar en mindre andel av de högskolepoäng som de är registrerade för än de studenter som läser kurser på högre nivåer. Syftet med detta pedagogiska projekt var att hitta strategier som gynnar studieframgång hos de studenter som läser förberedande kurser, det vill säga strategier som ökar dessa studenters benägenhet att ta alla de högskolepoäng som de är registrerade för och därmed avsluta sina kurser. Projektet hade två mål: Det första var att skapa ett underlag för att bättre förstå de faktorer som bidrar till att studenterna avslutar sina kurser. Projektets andra mål var att utifrån detta underlag kollegialt diskutera fram lösningar för att höja prestationsgraden på institutionens förberedande kurser. Underlaget bestod av två studier: en registerundersökning och en enkätundersökning. Registerundersökningen var baserad på data hämtade från Ladok, Stockholms universitets IT-system för studiedokumentation och uppföljning av studenter, och visade att multiregistreringar, det vill säga samtidiga registreringar på någon eller flera utbildningar utöver den förberedande kurs som studenterna läste, minskade kraftigt deras benägenhet att avsluta den förberedande kursen. Ett annat resultat var att ålder har en viss positiv koppling till studieframgång. Projektets andra studie grundade sig på en enkät om studenters upplevelse av sina studier. Studiens teoretiska utgångspunkt var Tinto och Pussers (2006) *Model of Institutional Action for Student Success*, som identifierar fem ”förutsättningar för studieframgång” samt åtgärder som kan bidra till att stärka dessa förutsättningar för studieframgång. Tinto och Pussers förutsättningar för studieframgång är faktorer som en institution i hög grad kan påverka: institutionellt engagemang, höga förväntningar, stöd, återkoppling och studenters tillhörighetskänsla. Enkäten visade att de studenter som avslutade sina kurser skattade dessa förutsättningar för studieframgång högre än de studenter som inte tog alla sina poäng. Skillnaderna var statistiskt signifikanta. Hur stora skillnaderna mellan dessa två studentgrupper var mättes med storlekseffekter. Båda studiernas resultat diskuterades med institutionens lärarkollegium på pedagogiska seminarier. Två

huvudåtgärder föreslogs: den första var att bidra till att utveckla studenternas studieteknik, den andra att implementera samverkansinläring vid institutionen.

Nyckelord: Pedagogisk utveckling, akademiskt lärarskap, studieframgång, akademisk uthållighet, språkstudier, högre utbildning



Blackboard (1877) by Winslow Homer.
Original from The National Gallery of Art.
Digitally enhanced by rawpixel. Public Domain, CC0.

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2023:1

ISSN 2003-1688

© Hugues Engel



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1 Introduktion

Det pedagogiska projektet som presenteras i denna rapport handlar om studieframgång hos universitetsstuderande. Frågorna om studieframgång och relaterade fenomen såsom akademisk uthållighet och avhopp har rönt stort intresse inom den högskolepedagogiska forskningen sedan mer än fem decennier (Aljohani, 2016; Burke, 2019). Vi förfogar därför idag över en omfattande kunskapsbas om de faktorer som bidrar till studieframgång (Dupont m.fl., 2015; Tinto, 2012; Tinto & Pusser, 2006). Vi har till exempel en god förståelse för de faktorer som bidrar till effektivt lärande (Bolander Laksov m.fl., 2014), som är grundstenen för studieframgång (Tinto & Pusser, 2006). Det har etablerats principer för vad som är god undervisningspraxis (Chickering & Gamson, 1987, 1999), som även de bidrar till studenters studieframgång. Trots detta har de betydande resurser som har investerats i program och åtgärder för att gynna studieframgång inte i större utsträckning burit frukt. Enligt Tinto (2012, s. 5) är anledningen dels att teoretiskt tilltalande begrepp, såsom social och akademisk integration (Tinto, 1975, 1987), inte lätt låter sig omsättas i konkreta åtgärder, dels att vår kunskap om de åtgärder som fungerar är ”fragmenterad och dåligt organiserad” (min översättning). En annan anledning är att det finns en klyfta mellan de resultat som den högskolepedagogiska forskningen har kommit fram till och den pedagogiska praktiken: med andra ord är de beslut som fattas vad gäller våra utbildningar inte alltid evidensbaserade (Zhang m.fl., 2021). Det är denna problematiska övergång från teori till praktik som detta pedagogiska projekt handlar om: Hur går vi från teori, det vill säga från vad vi vet om de faktorer som gynnar studieframgång, till handling? Projektets utgångspunkt är att det är möjligt att överbrygga klyftan mellan teori och praktik. Tidigare forskning har tagit itu med denna fråga (se till exempel Braxton & McClendon, 2001–2002; Braxton & Mundy, 2001–2002; Tinto, 2012; Tinto & Pusser, 2006). För att vi på akademiska institutioner ska lyckas med detta krävs det att vi tar del av denna forskning. Det är också nödvändigt att vi fattar våra beslut utifrån fakta och väl genomarbetade underlag. Underlag och ett flitigare umgänge med högskolepedagogisk litteratur utgör en viktig grund för att vi ska fatta evidensbaserade beslut när vi vidareutvecklar våra utbildningar. Det är detta arbetssätt som projektet hade ambitionen att anamma.

En av orsakerna till forskningens och den högre utbildningens intresse för studieframgång är att oavslutade studier medför en rad negativa konsekvenser för alla som är involverade i universitetsutbildningar. Studieavbrott leder till att studenter blir mindre kvalificerade, vilket kan ha långtgående konsekvenser för deras inkomster under hela deras yrkesliv (Tinto, 2012). För vissa kan avhopp också innebära en känsla av misslyckande

(Sundberg & Agnidakis, 2018). För sin del lägger lärarna och de andra medarbetarna vid universitet ner tid och energi på sitt arbete – förgäves när studenterna avbryter sina studier. För universitetsinstitutionerna, vars budget delvis är kopplad till studenters prestationer, resulterar avhopp i uteblivna medel (Roland m.fl., 2015). För staten innebär avhopp ett underutnyttjande av dess resurser (Stockholms universitet, 2021). För samhället i stort medför avhopp en risk för minskad konkurrenskraft internationellt (Sauvé m.fl., 2006). Att hitta sätt att främja studieframgång hos de studenter som vi antar på våra utbildningar är därför viktigt.

Projektet fokuserar på studieframgång hos språkstudenter som läser en förberedande kurs i ett romanskt språk (franska, italienska, portugisiska eller spanska) eller i ett klassiskt språk (antik grekiska eller latin) på Romanska och klassiska institutionen vid Stockholms universitet. En förberedande kurs kräver inga förkunskaper i det studerade språket. Det handlar alltså om kurser på nybörjarnivå.¹ Vid Romanska och klassiska institutionen har de förberedande kurserna en lägre prestationsgrad än kurserna på högre nivåer. Med andra ord tar studenterna på de förberedande kurserna en mindre andel av de högskolepoäng som de är registrerade för än övriga studenter, som läser kurser på högre nivåer. Studenter som läser förberedande kurser utgör också den största studentgruppen vid institutionen. En betydande andel av institutionens budget beror därför på dessa studenters studieframgång. Detta förklarar varför detta pedagogiska ambassadörsprojekt särskilt inriktar sig på dessa kurser.

Projektet genomfördes av denna rapports författare vid Romanska och klassiska institutionen 2021 inom ramen för det pedagogiska ambassadörsprogrammet vid Stockholms universitet (Bolander Laksov, 2020). En pedagogisk ambassadör är en universitetslärare som driver ett ettårigt pedagogiskt utvecklingsprojekt vid sin institution i samarbete med Stockholms universitets Centrum för universitetslärarutbildning (CeUL, 2021). Pedagogiska ambassadörer kan beskrivas som ”förändringsagenter” (McGrath m.fl., 2016) som bedriver ofta småskaliga *bottom-up*-projekt i syfte att utveckla utbildningarna eller stärka den pedagogiska kulturen vid sin institution. De har ofta en begränsad tidigare erfarenhet som förändringsagent och kan i viss mån beskrivas som ”amatörer” i denna roll. För att parera detta får de pedagogiska ambassadörerna stöd från Centrum för universitetslärarutbildning. Varje månad deltar de i pedagogiska ambassadörsseminarier där de diskuterar forskningsartiklar och utbyter erfarenheter. Dessutom handleds de av en mentor, som är en erfaren pedagogisk

¹ Ämnena antik grekiska, latin och portugisiska har inga förberedande kurser. Kurserna Grekiska I, Latin I och Portugisiska I, som inte kräver förkunskaper i det studerade språket, är nybörjarkurser och undersöktes också i detta projekt. För enkelhetens skull kommer jag att referera till alla kurser som ryms inom projektet med uttrycket ”förberedande kurser”, inklusive Grekiska I, Latin I och Portugisiska I.

utvecklare som har sin bas vid Centrum för universitetslärarutbildning.

Rapporten har följande struktur: Syftet med projektet och projektets huvudmål presenteras i nästa avsnitt. Avsnitt 3 beskriver projektets teoretiska utgångspunkter, det vill säga framför allt Tinto och Pussers (2006) *Model of Institutional Action for Student Success*. Frågan om studenters tidshantering, som har betydelse för studenters studieframgång, tas också upp. Metodavsnittet (avsnitt 4) redogör för de metoder som användes i de två studier som genomfördes inom ramen för detta projekt: en registerundersökning och en enkätundersökning. I samma avsnitt beskrivs också hur diskussionen med lärarkollegiet kring studiernas resultat organiserades. Projektets resultat och de åtgärdsförslag som projektet ledde till presenteras i avsnitt 5. Projektets resultat och deras begränsningar diskuteras i avsnitt 6.

Rapporten refererar till och sammanfattar delvis innehållet av två publicerade studier: Engel (2021, 2022). För mer detaljer om studiernas genomförande och resultat hänvisas läsaren till dessa två artiklar.

2 Syfte och mål

Syftet med projektet var att identifiera strategier för att främja studieframgång hos de studenter som läser en förberedande kurs eller motsvarande vid Romanska och klassiska institutionen. Projektets första mål var att skapa ett underlag, som bestod av två studier: en registerundersökning baserad på data hämtade från universitetets studiedokumentationssystem och en enkätundersökning om studenters upplevelse av sina studier. Den första studien undersökte:

- om ålder och kön är kopplade till akademisk uthållighet hos de studenter som läser förberedande kurser vid institutionen och, om så är fallet, i vilken mån
- om ålder, kön och multiregistringar är kopplade till studieframgång hos de studenter som läser förberedande kurser vid institutionen och, om ja, i vilken utsträckning.

Den andra studien undersökte betydelsen av Tinto och Pussers (2006) ”förutsättningar för studieframgång” (se 3.2) för språkstudenters studieframgång.

Projektets andra mål var att utifrån detta underlag föra en diskussion med lärarna vid institutionen i syfte att komma fram till en serie åtgärder för att gynna studenters studieframgång.

3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Studieframgång och akademisk uthållighet

Studieframgång har ofta definierats som slutförande av högskoleutbildningar (Tinto & Pusser, 2006). Frågan om vad som är studieframgång har emellertid debatterats. Cunninghame och Pitman (2020) menar till exempel att även studenter som inte avslutar sin högskoleutbildning får nytta av sina studier: de skapar nätverk, skaffar vänner, kommer i kontakt med yrkeslivet och utvecklar en ”bredare förståelse av världen omkring dem” (min översättning). Författarna anser att studieframgång inte rakt av kan likställas med avslutade studier. Definitionen av studieframgång beror dock på vilket perspektiv som anläggs. I detta projekt definierades begreppet främst ur ett institutionellt perspektiv. Studieframgång likställdes med faktum att avsluta de förberedande kurser som studenter var registrerade på. Detta sätt att operationalisera begreppet studieframgång beror på att projektet fokuserar på Romanska och klassiska institutionens förberedande kurser eller motsvarande – vilka erbjuds som fristående kurser och inte ingår i något program.

Projektet berörde också frågan om akademisk uthållighet, som har definierats som studenters fortsatta deltagande i ett program tills de tar sin examen (se till exempel Sauvé m.fl., 2006). Akademisk uthållighet   r en förutsättning för studieframgång; den fokuserar på den processuella karaktären av studenters engagemang i sina studier (Roland m.fl., 2015) medan studieframgång handlar om resultatet av denna process, det vill säga slutförandet av studierna och erhållandet av en examen. Frågan om akademisk uthållighet togs upp i en av projektets studier. Den definierades som studenters benägenhet att fortsätta sina studier, det vill säga att registrera sig på en kurs på högre nivå efter avslutad förberedande kurs. Projektets huvudfokus   r dock studieframgång. Det   r därför endast detta begrepp som används i rapportens titel.

3.2 Förutsättningar för studieframgång

Trots ett intresse för avhoppsfenomenet som sträcker sig långt tillbaka i tiden etablerades de första teorierna om bibehållande av studenter (*college student retention studies*) först på 1970-talet (Aljohani, 2016). Innan dess var forskningen i detta fält främst icke-teoretisk och deskriptiv (Grayson & Grayson, 2003). Dessa tidiga arbeten hade ofta en psykologisk inriktning och fokuserade på studenters individuella egenskaper och tillk  rtakommanden (Aljohani, 2016). Dessa studier hade en tendens att ”skylla på offret”, såsom Tinto (2012) uttryckte det. Spady (1970, 1971) formulerade en av de första teoretiska avhoppsmo  llerna, där fokus skiftar från individen till interaktionen mellan den enskilda studenten och den

akademiska miljön (Burke, 2019). En annan modell som anlade detta perspektiv är Tintos (1975, 1987) studentintegrationsmodell. Dessa två modeller har en sociologisk ansats och bygger på Durkheims självmordsteori (Durkheim, 1991). Grundidén i dessa två modeller är att studenters integration är avgörande för beslutet att fortsätta alternativt hoppa av sina studier. Integrationen är tvådelad: den inbegriper dels den akademiska integrationen, dels den sociala integrationen. Den första handlar om studenters kontakter med den akademiska miljön och hur de lever upp till de krav som utbildningen ställer på dem medan den sociala integrationen hänger ihop med bland annat studenters relationer till sina medstudenter. Tintos modell är ofta citerad i avhops- och studieframgångsstudier. Den har testats och visat sin relevans i flera större studier (Cabrera m.fl., 1992; Cabrera m.fl., 1993; Chrysikos m.fl., 2017; Schmitz m.fl., 2010) och har fått en ”nästan paradigmatiskt” ställning inom forskningsfältet (Braxton, 1999; se också Nicoletti, 2019). En annan modell som har fått en stor spridning är Beans (1980) och Bean och Metzners (1985) studentavhopsmodell. Denna bygger på teorier om personalomsättning på arbetsplatser (Burke, 2019). Jämfört med till exempel Tintos teori tar Beans modell även hänsyn till externa faktorer såsom studenters ekonomiska situation eller det stöd som studenter får från aktörer utanför universitetet, såsom föräldrarna och vännerna.² Externa faktorer undersöktes inte i föreliggande projekt och var därför inte relevanta. Detta förklarar valet av Tintos modeller i projektet.

I projektet användes en vidareutveckling av Tintos studentintegrationsmodell: Tinto och Pussers (2006) *Model of Institutional Action for Student Success*. Modellen är en om inte heltäckande så i alla fall bred ”modell för institutionella åtgärder” vars syfte är att vägleda universitet och högskolor i sitt arbete med att gynna sina studenters studieframgång. Den bygger på fem förutsättningar för studieframgång, som alla är ”kända”, det vill säga inom den högskolepedagogiska forskningen väl identifierade, faktorer som bidrar till studieframgång och som institutioner i hög grad kan påverka. Den första förutsättningen för studieframgång är institutionellt engagemang (*institutional commitment*). Den handlar om de resurser som institutioner investerar och de incitament som de skapar för att främja studenters studieframgång. Den andra förutsättningen är de förväntningar (*expectations*) och krav som ställs på studenter: höga förväntningar får studenter att studera mer. Den tredje förutsättningen är stöd (*support*) i olika former (ekonomiskt, socialt, akademiskt). Den fjärde förutsättningen

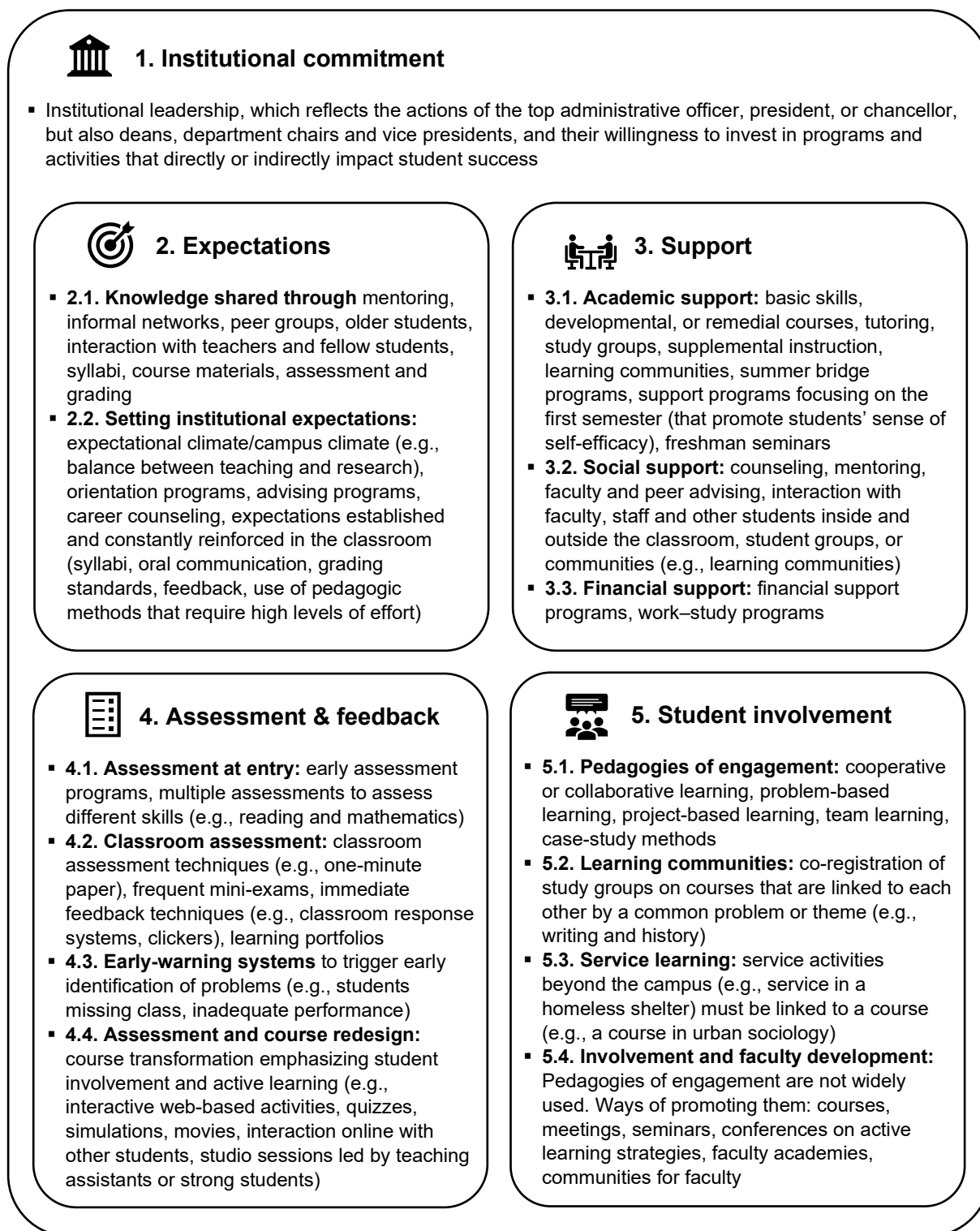
² Schmitz m.fl. (2010) kallar modeller såsom Tintos eller Beans för ”utbildningsmodeller” (*modèles éducationnels*) och skiljer dem från en annan kategori av modeller, ”motivationsmodeller” (*modèles motivationnels*), som utvecklades för att förklara fenomen som avhopp och studieframgång utifrån studenters individuella egenskaper. Dessa senare modeller undersöker betydelsen av faktorer såsom motivation eller upplevd självförmåga för studieframgång (se Dupont m.fl., 2015 för en översikt).

är återkoppling (*feedback*), som gärna får vara frekvent för att gynna studenters lärande. Den femte och sista förutsättningen för studieframgång är studenters tillhörighet (*involvement*): studenters tillhörighetskänsla och kvaliteten på deras interaktion med både den akademiska miljön och deras medstudenter påverkar deras benägenhet att fortsätta sina studier eller inte.

Tinto och Pusser (2006) föreslår och ger exempel på åtgärder och pedagogiska modeller som gynnar dessa olika förutsättningar för studieframgång (se sammanställning i Figur 1). De åtgärder som författarna beskriver är de som har visat sig vara effektiva i tillräckligt solida empiriska studier. Här är några exempel:

- Institutionellt engagemang (se ”1. Institutional commitment” i Figur 1) återspeglar det institutionella ledarskapet och ledningens vilja att investera resurser i aktiviteter som bidrar till studenters studieframgång. Studier tyder på att det finns ett samband mellan ledarskap och ledarskapsstil och institutioners effektivitet och förväntningsklimat (*expectational climate*), det vill säga de förväntningar som ställs på studenter och personal.
- Den andra förutsättningen för studieframgång, förväntningar (se ”2. Expectations” i Figur 1), formas av en institutions förväntningsklimat. Tinto och Pusser understryker att förväntningar är avgörande för i vilken utsträckning studenter investerar sig i sina studier. Höga förväntningar kan till exempel kommuniceras till studenter under seminarierna.
- Implementering av samverkansinläring (SI) har visat sig ha en positiv koppling till en rad positiva utfall såsom högre betyg och avslutade kurser (se Dawson m.fl., 2014). Enligt Tinto och Pusser (2006) är samverkansinläring en särskilt effektiv typ av akademiskt stöd därför att det stöd som ges är riktat mot en specifik kurs. Se ”3. Support” i Figur 1 för andra exempel på stödåtgärder.
- Återkoppling (se ”4. Assessment & feedback” i Figur 1) kan ta flera former: återkoppling på studenters prestationer, studentportföljer (Parker White, 2004), *classroom assessment techniques* (CAT; Cottell & Harwood, 1998) m.m.
- *Pedagogies of engagement*, som till exempel grundar sig på kollaborativt lärande eller problembaserat lärande, samt ”lärandegemenskaper” (eng. *learning communities*) är exempel på metoder och åtgärder som bidrar till att öka studenters tillhörighetskänsla (se andra exempel på åtgärder under ”5. Student engagement” i Figur 1).

Figur 1. Institutional action for student success (Tinto, 2012; Tinto & Pusser, 2006; figur anpassad från Engel, 2022)



Not. Institutionellt engagemang är en övergripande förutsättning och innefattar därför de andra förutsättningarna för studieframgång i figuren.

3.3 Studenters tidshantering

Projektet aktualiserar också frågan om studenters tidshantering, som berörs i projektets första studie. Denna studie undersökte ”multiregistrerade” studenters benägenhet att avsluta den förberedande kurs som de var registrerade på (Engel, 2021). Multiregistrerade studenter är registrerade på flera kurser som löper parallellt under samma studieperiod, till exempel en språkkurs och en annan kurs i ett annat ämne (juridik, statsvetenskap, konsthistoria etc.). Detta fenomen kallas för ”multiregistreringar” eller ”samtidiga registreringar” i denna rapport. Frågan om multiregistreringar är relevant i ett projekt om studieframgång eftersom den har en koppling till frågan om tidshantering, som många studenter upplever som en av de största utmaningarna under studierna, särskilt under det första året (Brooker m.fl., 2017). En sämre tidshantering kan få olyckliga konsekvenser för studenter: det finns ett starkt, och troligen till och med ett orsakssamband, mellan den tid som läggs ner på studier och studenters prestationer (Stinebrickner & Stinebrickner, 2004). Vissa fritidsaktiviteter (tv-spel, deltagande i studentföreningar m.m.) och arbete kan konkurrera med studierna och ha en negativ inverkan på studieprestationer (Brint & Cantwell, 2010; se även Tinto, 1987). Plant m.fl. (2005) understryker dock att ett rent kvantitativt mått, såsom antalet timmar investerade i studierna, inte räcker för att förutsäga studieframgång. Kvalitativa mått, till exempel hur studenter använder sin tid eller användning av studiestrategier, måste också tas i beaktande. Lite uppmärksamhet har ägnats åt frågan om registreringar på parallella utbildningar och åt kopplingen mellan samtidiga registreringar och studieprestation, detta trots att fenomenet är relativt utbrett: registerundersökningen som genomfördes inom ramen för detta projekt visade till exempel att 27 % av studiens deltagare var multiregistrerade.³

4 Metod

I det här projektet användes flera undersökningsmetoder: en registerundersökning, en enkät och diskussioner med lärarkollegiet vid institutionen. Dessa olika undersökningsmetoder har sina för- och nackdelar och kompletterar i viss mån varandra.

³ Kopplingarna mellan kön, ålder och studieframgång och mellan kön, ålder och akademisk uthållighet undersöktes i projektets första studie. Dessa kopplingar hade inte någon central betydelse för projektet. Dessa faktorer redogörs därför inte detaljerat i denna rapport. För mer information om varför dessa variabler undersöktes i registerundersökningen, se Engel (2021).

4.1 Registerundersökning (Engel, 2021)

Projektets första studie var en registerundersökning. Den analyserade kopplingen mellan vissa egenskaper hos studenter registrerade på en förberedande kurs i franska (kön, ålder och multiregistreringar) å ena sidan, och studenters studieprestation och beslut att fortsätta sina studier i franska efter avslutad förberedande kurs å andra sidan. Denna förberedande kurs är en fristående kurs på 30 högskolepoäng som ges på heltid och dagtid. Det handlar om en kurs på nybörjarnivå eftersom den inte kräver några förkunskaper i franska. Studiens deltagare var 454 studenter (varav 63 % var kvinnor) som gick kursen under perioden 2016–2019. Undersökningsperioden sträckte sig alltså över åtta terminer, med i genomsnitt cirka 57 studenter varje termin. Deltagarna var mellan 19 och 85 år gamla (medelvärde = 30 år; standardavvikelse = 11,5). De uppdelades i tre åldersgrupper: 19–30 år, 31–60 år och 61–85 år. Studenterna mellan 19 och 30 år utgjorde den största gruppen (71 % av deltagarna). Av de 454 studenterna fortsatte 68 (det vill säga 15 % av deltagarna) sina studier i franska efter avslutad förberedande kurs, varav en majoritet (54 utav 68) bara en termin.

Studiens data hämtades från Ladok, som är det IT-system för studiedokumentation och uppföljning av studenter som används vid Stockholms universitet.

Studien undersökte dels kopplingen mellan de förklarande variablerna ålder och kön och responsvariabeln akademisk uthållighet, dels kopplingen mellan variablerna kön, ålder och multiregistreringar och responsvariabeln studieframgång. Deltagarnas benägenhet att avsluta den förberedande kurs som de var registrerade på och deras benägenhet att fortsätta sina språkstudier efter avslutad förberedande kurs analyserades med hjälp av logistiska regressioner. För mer information om studiens deltagare och metod, se Engel (2021).

Fördelen med registerundersökningar av den typen är att de gör det möjligt att undersöka hela studentpopulationen som man intresserar sig för – i motsats till andra undersökningsmetoder såsom intervjuer eller enkäter (på grund av bortfallet). En begränsning med den enkätundersökning som genomfördes är att analysen tog hänsyn till ett begränsat antal variabler. Det fanns därför ett behov av att komplettera den med andra data. I detta projekt kompletterades den med en enkätundersökning.

4.2 Enkätundersökning (Engel, 2022)

Enkäten som användes i projektet syftade till att undersöka studenters upplevelser av sina studier. Den var en översättning till svenska av en enkät från en tidigare studie som genomfördes i Australien med studenter i företagsekonomi (Willcoxson m.fl., 2011). Denna enkät var baserad på Tinto och Pussers (2006) ovan nämnda fem förutsättningar för

studieframgång. Som nämndes tidigare fokuserar Tinto och Pussers modell på aspekter som en institution i hög grad kan påverka. Denna teoretiska utgångspunkt passade därför väl med föreliggande projekts syfte att hitta strategier som främjar språkstudenters studieframgång. Studenters upplevelse av sina studier hade kunnat sonderas med andra verktyg än en enkät – till exempel kursvärderingar. Anledningen till att en enkät användes i projektet i stället för kursvärderingar var att Willcoxson och kollegors enkät tog upp aspekter som vanligtvis inte undersöks i kursvärderingar – till exempel studenters tillhörighetskänsla. Enkäten innehöll också fler frågor än en vanlig kursvärdering och kunde därför ge en mer detaljerad bild av studenters upplevelse av sina studier. Andra metoder kan förstås också användas. Bretschneider m.fl. (2016) undersökte till exempel frågan om prestationsgrad vid Humanvetenskapliga området på Stockholms universitet utifrån intervjuer med personalen (prefekter, ämnesföreträdare, studierektorer, studievägledare och/eller studieadministratörer och intresserade lärare). I deras rapport föreslogs det en serie åtgärder för att öka prestationsgraden av administrativ, pedagogisk och strategisk⁴ karaktär. Det var dock intressant att komplettera den bild som rapporten gav med studenternas perspektiv, vilket var syftet med den enkät som användes i föreliggande projekt.⁵

Willcoxson och kollegors enkät översattes till svenska av Romanska och klassiska institutionens studierektorsgrupp. Den behövde delvis anpassas på grund av skillnader mellan de australiensiska och svenska utbildningskontexterna (se Engel, 2022 för mer detaljer). Enkätens slutgiltiga version innehöll 58 variabler formulerade som påståenden som respondenterna ombads ta ställning till på en sjugradig Likertskala mellan 1 = Instämmer inte alls och 7 = Instämmer helt och hållet. Respondenterna hade möjlighet att svara ”Vet ej”.

Studiens deltagare var studenter registrerade på en förberedande kurs (eller motsvarande) i franska, italienska, portugisiska, spanska, antik grekiska eller latin under vårterminen, sommarterminen eller höstterminen 2020. Enkäten genomfördes alltså under covid-19-pandemin, det vill säga under en period då en övervägande del av undervisningen ägde rum online med hjälp av videokonferensverktyg. Men detta var en tillfällighet: syftet med enkäten var inte att undersöka studenters upplevelse av onlinestudier. Enkäten skickades till drygt 1 000 studenter. 261 svarade, vilket utgjorde en svarsfrekvens på 26 %. Det var frivilligt att besvara enkäten. Studien grundade sig alltså på ett bekvämlighetsurval.

Vad gäller dataanalysen delades studiens deltagare in i två grupper: de studenter som tog

⁴ Åtgärder av strategisk karaktär gäller utformningen av kursutbudet och antagningsprocessen.

⁵ Det bör dock noteras att studentrepresentanter var inbjudna till samtal före intervjuerna med institutionernas personal i Bretschneider m.fl. (2016).

alla högskolepoäng på den förberedande kurs som de var registrerade på å ena sidan och de studenter som inte gjorde det å andra sidan. I denna andra grupp ingick studenter som inte hade tagit några högskolepoäng samt studenter som hade fått godkänt på några av delkurserna som ingick i den förberedande kursen. Medelvärden av de fem förutsättningarna för studieframgång jämfördes för dessa två grupper med det icke-parametriska testet Wilcoxon's rangsummetest. Storlekseffekter räknades och mättes med Cohens r . För en detaljerad beskrivning av studiens deltagare och metod, se Engel (2022).

4.3 Etiska överväganden

Eftersom en ambition med projektet var att publicera de ovan nämnda studierna i vetenskapliga tidskrifter aktualiserades frågan om etikprövning. Det förekommer dock inte några känsliga personuppgifter (såsom de är definierade i artikel 9 i dataskyddsförordningen) i dessa två studier. Projektet behövde därför inte etikprövas.

4.4 Diskussion med lärarkollegiet

Fyra pedagogiska seminarier anordnades 2021 inom ramen för detta pedagogiska ambassadörsprojekt, två under vårterminen och två under höstterminen. Samtliga seminarier ägde rum på videokonferensverktyget Zoom på fredagar morgon mellan kl. 9 och 10. Inför varje seminarium skulle deltagarna ta del av en resurs (en forskningsartikel eller videor) som skulle ligga till grund för diskussioner i små grupper under seminariet.

Eftersom dataanalysen av registerundersökningen och enkätundersökningen genomfördes under våren 2021 var de två första pedagogiska seminarierna inte direkt kopplade till projektets huvudtema. Det första, inledande seminariet tog upp frågan "Vad är god pedagogik?". Chickering & Gamsons (1987) artikel om god praxis inom högskoleutbildningar på grundnivå diskuterades i små grupper. Det andra pedagogiska seminariet handlade om "pedagogisk takt" (Jons, 2016; van Manen, 1991) i onlineundervisning. Det spelades in en intervju med två lektorer i spanska från institutionen, Aymé Pino och Rakel Österberg, som hade genomfört en studie om detta tema och presenterat den vid Stockholms universitets lärarkonferens 2020. Seminariedeltagarna skulle ta del av intervjun inför seminariet. Betydelsen av pedagogisk takt och hur detta begrepp kunde tolkas och tillämpas i egen undervisning diskuterades i smågrupper.

Efter dessa två inledande seminarier anordnades två seminarier med direkt koppling till föreliggande pedagogiska ambassadörsprojekt. Det första var ett "idéklädningsseminarium". Två videor som sammanfattade resultaten av registerundersökningen och enkätundersökningen

spelades in. Seminariedeltagarna ombads att titta på filmerna inför seminariet. Själva seminariet gick ut på att i små grupper försöka diskutera fram lösningar och strategier för att höja prestationsgraden på institutionens förberedande kurser. Seminariedeltagarna ombads bland annat att svara på följande fråga: Vilka åtgärder skulle institutionen kunna vidta för att försöka främja sina studenter studieframgång på de förberedande kurserna?

Det fjärde och sista seminariet var en introduktion till samverkansinläring. En systematisk översikt över denna pedagogiska metod (Dawson m.fl., 2014) diskuterades. En fråga som togs upp är om samverkansinläring kunde vara en del av lösningen på prestationsgradsproblematiken och kunde implementeras på Romanska och klassiska institutionens förberedande kurser.

5 Resultat och åtgärder

5.1 Registerundersökning (Engel, 2021)

Här sammanfattas kortfattat resultaten från registerundersökningen (för en mer utförlig redovisning av resultaten, se Engel, 2021). Det första huvudresultatet var att ålder var kopplad till akademisk uthållighet, som definierades i studien som faktum att registrera sig på en kurs på högre nivå efter avslutad förberedande kurs. Studenter mellan 61 och 85 år hade en åtta gånger högre benägenhet att fortsätta sina studier efter att ha blivit klara med den förberedande kursen i franska jämfört med studenterna som tillhörde den första åldersgruppen (19–30 år). Däremot skilde sig den andra åldersgruppen (31–60 år) inte statistiskt från den första åldersgruppen.

Ålder var även delvis kopplad till studieframgång (det vill säga till faktum att få ett godkänt betyg på den förberedande kursens samtliga delkurser). Studenterna i åldersgruppen 61–85 år hade en 16 gånger högre benägenhet att avsluta kursen jämfört med studenter mellan 19 och 30 år. De två första åldersgrupperna skilde sig inte från varandra.

Kön var kopplat till varken akademisk uthållighet eller studieframgång.

Multiregistreringar, det vill säga samtidiga registreringar på den förberedande heltidskursen i franska och ytterligare en eller flera kurser under en och samma termin, hade en negativ koppling till studieframgång. De multiregistrerade studenternas benägenhet att avsluta den förberedande kursen var 57 % lägre än studenterna som var endast registrerade på den förberedande kursen.

5.2 Enkätundersökning (Engel, 2022)

Medelvärde av de fem förutsättningarna för studieframgång var systematiskt högre i gruppen av studenter som hade avslutat sin kurs. Skillnaderna mellan båda grupperna var alla statistiskt signifikanta. Variabeln institutionellt engagemang uppvisade en medelstor storlekseffekt, de andra små till mellanstora storlekseffekter. För en mer detaljerad redovisning av resultaten, se Engel (2022).

5.3 Diskussion med lärarkollegiet

Cirka en tredjedel av institutionens lärare deltog i de pedagogiska seminarier som anordnades inom ramen för det pedagogiska ambassadörsprojektet. Under det tredje seminariet ("idékläckningsseminariet") lade deltagarna fram flera förslag i syfte att främja studieframgång bland studenter registrerade på institutionens förberedande kurser.

- Ett första förslag var att öka antalet undervisningstimmar. Detta ansågs vara ett sätt att visa ett engagemang från institutionens sida (se institutionellt engagemang i Tinto och Pussers modell). Fler seminarier bidrar också till att studenter lägger ner mer tid på sina studier, vilket leder till bättre studieresultat. Det poängterades dock av en seminariedeltagare att denna åtgärd skulle spela liten roll om studenterna inte deltar i undervisningen.
- Ett annat förslag var att öka antalet "lärartimmar" (inte nödvändigtvis undervisningstimmar) så att lärarna kan ge mer återkoppling.
- Ett till förslag som lades fram var att vi bör betona att språkstudier är tidskrävande och förtydliga att studenterna förväntas lägga ner 40 timmar i veckan på sina studier på heltidskurser. Det var en slutsats som drogs från projektets registerundersökning (Engel, 2021), som visade att multiregistrerade studenter har en mindre benägenhet att avsluta sina studier för att det är svårt att avsluta krävande språkstudier om man bedriver studier på en parallell utbildning samtidigt. Att språkstudier är tidskrävande bör preciseras i välkomstbrevet som skickas till de nyantagna studenterna. Det vore också önskvärt att visa kursvärderingarna från tidigare terminer för de nya studenterna. Studenterna brukar just lyfta fram i sina kommentarer att språkstudier är krävande och att man gör klokt i att börja studera regelbundet och redan från början av terminen. Detta är en insikt som bör kommuniceras till de nyregistrerade studenterna, förslagsvis under introduktionsföreläsningarna i början av terminen. Denna insikt är särskilt viktig för multiregistrerade studenter.

- Vikten för studenter av att förbereda sig inför terminen och ta reda på kursens innehåll och förväntningar poängterades av seminariedeltagarna. Studenterna bör uppmanas att logga in på kursens lärplattform så snart som möjligt för att ta del av kursmaterialet och de olika studiehandlingarna, börja planera terminen och sätta igång med studierna.
- Ett annat förslag var att introducera studenterna till studieteknik. Tips om studieteknik bör vara både allmänna och mycket konkreta. Till exempel: Hur lägga upp en dag? Hur pluggar man? Hur kan man bäst träna sina språkfärdigheter? Vilka resurser finns på institutionen (studierum etc.)?
- Studenterna bör även ges tillfälle att skapa studiegrupper, förslagsvis under introduktionsföreläsningarna. Studiegrupper ger studenter möjlighet att träffas under mer lediga former.
- Behovet av kontinuitet i undervisningen och vikten av att en och samma lärare undervisar på de förberedande kurserna under flera terminer betonades. Av den anledningen bör institutionen undvika att ge de förberedande kurserna till vikarierande lärare.
- En seminariedeltagare undrade om de relativt låga prestationsgraderna på de förberedande kurserna inte var kopplade till för låga antagningspoäng och om det inte vore önskvärt att höja antagningspoängen. På så sätt skulle institutionen kunna rekrytera mer ambitiösa och mer motiverade studenter.
- Behovet av att ta reda på mer om de olika studentkategorierna (deras målsättningar, avsikter, motivation, hur mycket tid de lägger ner på sina studier m.m.) underströks. Det vore intressant att kartlägga vilka andra ämnen de multiregistrerade studenterna läser. Det är viktigt att i större detalj analysera de olika studentkategoriernas egenskaper för att kunna sätta in effektiva åtgärder. Annars finns risken att resurser slösas bort på felriktade åtgärder.
- Progressionen mellan kurserna bör ses över. Nivån ökar för snabbt mellan kurserna (det vill säga kurserna på förberedande nivå, nivåer I, II, III och kandidatkursen). Examinationsmomenten kan vara för många på vissa kurser.
- Kursutbudet bör i högre utsträckning anpassas till studenters studiesituation och göra det möjligt för dem att läsa på halvtid eller kvartfart (till exempel på olika fristående kurser à 7,5 högskolepoäng). Kursutbudet skulle kunna vara mer profilerat, förslagsvis mot ”språk och kommunikation”.

Sammanfattningsvis avsåg vissa av de föreslagna åtgärderna aktiviteter där lärarna har en central roll (fler undervisningstimmar eller fler lärartimmar). Andra förslag berodde mer på studenters initiativ, såsom att bilda studiegrupper eller att utveckla sin studieteknik. Åtgärderna av den första typen kräver en större insats av lärarna, vilket skulle påverka institutionens lönekostnader, medan de andra, som i mindre utsträckning är ”uppstyrda” av institutionen, är beroende av studenters vilja att göra en extra insats i sina studier. Även förslag av administrativ karaktär lades fram (till exempel att höja tröskeln för antagningen till studierna). Det kan noteras att dessa förslag överlappar en del av åtgärderna från Bretschneider och kollegors (2016) tidigare nämnda rapport.

På det fjärde och sista pedagogiska seminariet diskuterade deltagarna samverkansinläring utifrån Dawson och kollegors (2014) artikel. Syftet med artikeln var att utvärdera denna metods effektivitet (se sammanfattning under 5.5). Flera frågor avseende möjliga utmaningar med samverkansinläring ställdes och diskuterades – bland annat dessa:

- Är det svårt att rekrytera SI-ledare (dvs. erfarna ledare som modererar SI-mötena; se 5.5)? En seminariedeltagare undrade om Språkstudion skulle kunna hjälpa institutionen att hitta SI-ledare.
- Vad är rollfördelningen mellan läraren och SI-metodhandledaren (se 5.5 för en beskrivning av denna roll)? Innebär samverkansinläring en särskild insats från läraren utanför lektionerna? Sköter hen kontakten med SI-ledaren?
- Vad är samverkansinläringens kostnad för institutionen?
- Kan vissa effekter av samverkansinläring inte uppnås genom att i större utsträckning använda sig av redan befintliga resurser? Språk- och studieverkstaden erbjuder till exempel workshoppar och resurser av olika slag för att utveckla studenters studieteknik.

Eftersom ingen av deltagarna hade någon tidigare erfarenhet av samverkansinläring behövde dessa frågor undersökas vidare, vilket denna rapports författare gjorde genom att delta i en workshop om samverkansinläring som anordnades av CeUL under hösten 2021. Vissa av dessa frågor besvaras i avsnitt 5.5.

I det som följer föreslås två åtgärder i syfte att bidra till språkstudenters studieframgång. Dessa två förslag är baserade på åtgärdsförslag från diskussionerna med lärarkollegiet samt Tinto och Pussers (2006) modell. Båda förslagen har gemensamt att de inte kräver en för stor insats från lärare och att de inte överlämnar studenter ansvaret att ”ta tag” i sina studier.

5.4 Åtgärdsförslag 1: att i större utsträckning väva in studieteknik i undervisningen

Studieteknik är ett samlingsbegrepp som innefattar strategier för att lära sig mer effektivt. Det handlar om att utveckla skilda förmågor såsom planering, förståelse, analysförmåga, memorering, anteckningsteknik m.m. Språk- och studieverkstäder vid högskolor och universitet erbjuder stöd för att hjälpa studenter att reflektera kring och förbättra sin studieteknik. På förlagsmarknaden finns även en uppsjö av böcker inriktade på studieteknik för både studenter (till exempel Bergman, 2022; Oakley, 2014) och lärare (Agarwal & Bain, 2019; Oakley m.fl., 2021). Vissa av dem är författade av eller har som medförfattare forskare inom kognitiv psykologi och utbildningspsykologi (Agarwal & Bain, 2019; Brown m.fl., 2014; Weinstein m.fl., 2018). Studieteknik är ett välbeforskat ämne. Det finns evidens för att vissa studiestrategier (till exempel ”minnesframplockning”, eng. *retrieval practice*, eller utspridning av lärande på en längre period) är mer effektiva än andra, vanligt förekommande studiestrategier såsom understrykningar i eller omläsning av kurslitteratur (Adesope m.fl., 2017; Dunlosky m.fl., 2013).

Som nämndes ovan lades förslaget att introducera studenter för studieteknik fram under diskussionerna med lärarkollegiet under ett av projektets pedagogiska seminarier. Att erbjuda en introduktionskurs till högskolestudier och studieteknik var en av åtgärderna av pedagogisk karaktär som togs upp av Bretschneider m.fl. (2016). Att lära sig att lära sig effektivt är viktigt för alla universitetsstuderande, men detta blir ännu mer angeläget för multiregistrerade studenter som läser kurser motsvarande mer än 30 högskolepoäng, eftersom de måste hushålla med ännu mer begränsade tidsresurser än övriga studenter.

Flera initiativ har redan tagits vid Stockholms universitet och vid Romanska och klassiska institutionen. Studie- och språkverkstaden (2022) erbjuder text- och videoguider till effektiva studier, individuell handledning, workshoppar för till exempel studieplanering samt föreläsningar om studieteknik. Vid Romanska och klassiska institutionen erbjuds nyregistrerade studenter en introduktion till studieteknik under en introduktionsföreläsning i början av varje termin. Det finns redan idag mycket stöd att tillgå. Detta visar hur viktigt studieteknik anses vara för studieframgång vid universitetsstudier. Att det finns stöd att tillgå innebär dock inte nödvändigtvis att studenterna utnyttjar det. Och även om de tar del av de resurser som erbjuds garanterar detta inte att de faktiskt använder de tips, ”knep” och strategier som presenteras för dem. I det som följer föreslås några sätt att göra studieteknik ännu mer relevant för språkstudenterna vid Romanska och klassiska institutionen.

Ett sätt att få studenter att lära sig om och att tillämpa effektiva studiestrategier är att i högre grad integrera studieteknik i kurserna, det vill säga att utöver introduktionsföreläsningen

i början av terminen prata om studieteknik under terminens gång på de olika kurser och delkurser som studenterna läser. I ett resonemang som de för om lärandegemenskaper understryker Tinto och Pusser (2006, s. 16) vikten av att länka stöd i skrivande och studieteknik till studenters ”dagliga” behov och till färdigheter som är direkt relevanta för dem:

When applied to the needs of academically under-prepared students, [learning communities] often connect a study skills course to other courses in which the students are also registered and/or a developmental level course, such as writing, to a content course such as history so that the writing skills being acquired in the developmental course can be directly applied to a credit-bearing course in history [...]. By connecting courses that offer support for other courses, whether for new or new and academically underprepared students, learning communities provide support that is connected to the daily learning needs of students and thereby facilitate the utilization of support for success in the course to which the support is connected [...].

I en metaanalys om effekterna av studietekniksträning på lärande poängterar Hattie m.fl. (1996) att studietekniksträning bör ske ”i kontext” för att vara så effektiv som möjligt:

[learning skills] training other than for simple mnemonic performance should (a) be in context. (b) use tasks within the same domain as the target content. [...] The student will need to know what those strategies are, of course, and also the conditional knowledge that empowers them: the how, when, where, and why of their use. In other words, effective strategy training becomes embedded in the teaching context itself, a conclusion that has profound implications for future research, development, and application in strategy training.

Studiestrategier bör därför presenteras för studenterna ”i rätt tid”, det vill säga när dessa kan komma till användning, som stöd till en viss övning eller uppgift. Lärare kan till exempel nämna fördelarna med *retrieval practice* (också kallad *testing effect*), det vill säga förklara hur effektivt det är att testa sig för att konsolidera sina kunskaper, i samband med ett quiz som genomförs under en lektion eller i samband med instuderingsfrågor som delas ut som hemläxa. På så sätt blir studiestrategierna konkreta och direkt användbara. Det är ett sätt att ”väva in” studieteknik i undervisningen.

Att studieteknik i högre grad kopplas till undervisningen och konkreta aktiviteter förutsätter att lärarna är uppdaterade om den senaste utvecklingen inom forskningen om studieteknik, till exempel inom utbildningspsykologi och kognitiv psykologi.

Ett annat sätt att göra studieteknik ännu mer relevant för studenter vid Romanska och klassiska institutionen är att ta reda på vilka studiestrategier som används av just språkstudenter, särskilt av framgångsrika språkstudenter. Det är syftet med en pågående studie som genomförs med studenter som läser förberedande kurser i språk vid Stockholms universitet

(Arvidsson & Engel, pågående). Studien är baserad på en svensk översättning av Oxfords enkät ”Strategy Inventory for Language Learning” (SILL) (Oxford, 1989).

Sammanfattningsvis föreslog lärarkollegiet att introducera studenter till studieteknik under diskussionerna kring studiernas resultat. Detta var också en möjlig åtgärd för att höja prestationsgraden som nämndes i den tidigare nämnda rapporten från Områdesnämnden för humanvetenskap vid Stockholms universitet (Bretschneider m.fl., 2016). Universitetet och institutioner erbjuder redan stöd, men för att vara ännu mer effektivt bör detta stöd direkt länkas till kurserna och studenters omedelbara behov. Studieteknik bör vävas in i undervisningen snarare än enbart presenteras som en lista knep och tips under en introduktionsföreläsning i början av terminen. Att studera effektivt kräver att man utvecklar flera färdigheter som måste övas kontinuerligt, gärna med hjälp av lärare.

5.5 Åtgärdsförslag 2: implementera samverkansinläring vid institutionen

Samverkansinläring (Harding, 2012; Malm m.fl., 2012; Dawson m.fl., 2014) är en pedagogisk metod som ursprungligen utvecklades vid University of Missouri i Kansas City på 1970-talet. Samverkansinläring har rönt viss framgång världen över och har fått flera namn. Metoden heter *supplemental instruction* (SI) på engelska, men har också fått mer beskrivande beteckningar såsom *peer-assisted learning* eller *peer-assisted study sessions* (PASS). SI syftar till att gynna kollaborativt lärande: metoden går ut på att studenter träffas i mindre grupper och studerar under ledning av en SI-ledare. SI-ledaren är en erfaren student, som ofta har gått kursen tidigare och avslutat den med goda betyg. SI-ledarens funktion är att vara ett slags ”guide”, ”förebild” eller ”bollplank” för de studenter som deltar i SI-sessionerna. Hen ska inte axla lärarrollen. SI-ledaren får lön från institutionen. Bland institutionens personal finns det en person med särskilt ansvar för samsverkansinläring: SI-metodhandledaren. SI-metodhandledaren träffar och handleder regelbundet SI-ledarna – till exempel en gång i veckan. Både SI-ledarna och SI-metodhandledaren går en certifierande SI-utbildning. Samverkansinläring sägs ibland särskilt lämpa sig för ”högriskkurser” eller ”svåra kurser” (Dawson m.fl., 2014; Malm m.fl., 2011). Det kan till exempel handla om förstaårskurser med många registrerade studenter. En svår kurslitteratur är ett annat exempel på ”riskfaktor”.

I sin *Model of Institutional Action for Student Success* nämner Tinto och Pusser (2006) samverkansinläring som ett av verktygen för akademiskt stöd. Andra möjliga verktyg är till exempel mentorsprogram och studiegrupper. Stödåtgärder av denna typ har visat sig vara särskilt viktiga för studenter som inte är förberedda för de krav som universitetsstudier ställer. En aspekt som bidrar till samverkansinlärnings effektivitet är att det stöd som metoden erbjuder

är kopplad till en specifik kurs (Tinto & Pusser, 2006, s. 7):

Regarding the nature of support, research has demonstrated that support is most effective when it is connected to, not isolated from, the environment in which students are asked to learn. Supplemental instruction, for instance, provides academic support that is directly attached to a specific class in order to help students succeed in that class. As a support strategy, it is most often used for key first-year "gateway" courses that are foundational to coursework that follows in subsequent years.

Dawson m.fl. (2014) sammanfattar resultat från tidigare studier som undersökte frågan om samverkansinlärnings effektivitet. Metoden lär ha visat sig bidra till att:

- höja kursbetyg
- höja betyg på enskilda examinationsuppgifter
- fler studenter klarar av sina kurser
- fler studenter fortsätter sina studier och färre hoppar av
- studenter utvecklar sin studieteknik
- de bättre förstår utbildningens förväntningar och får en bättre känsla av kontroll
- de är mer nöjda med sin utbildning och mår bättre (deras ångslighet minskar)
- de tycker att det stöd och den ökade "time on task" som de får av SI-sessionerna hjälper dem med sina studier
- SI-sessionerna ger studenter tillfälle att ställa frågor som de annars inte skulle ställa
- främja kontakter mellan studenter, vilket kan leda till nya vänskapsrelationer.

Dawson m.fl. (2014) insåg vid ett tidigt stadium att de inte kunde genomföra en metaanalys på grund av metodologiska brister i många tidigare studier om samverkansinlärning. Dessa angav inte alltid antal deltagare, kriterier för deltagande i SI-pass (såsom närvaro vid minst ett X-antal tillfällen), effektstorlekar eller deskriptiv statistik gällande studieresultaten (inklusive medelvärde och standardavvikelse, som gör det möjligt att beräkna effektstorlekar). Ett annat problem var att studenter som ingick i studierna om samverkansinlärning själva valde att delta i SI-sessionerna. Urvalen var i regel inte representativa, även om vissa studier försökte kontrollera för vissa faktorer såsom studiemotivation och tidigare studieresultat, som är kända faktorer för hur väl studenter presterar. De kvalitativa studier som författarna gick genom saknade ofta en tydlig metod baserad på en väldefinierad inlärningsteori. Trots dessa metodologiska begränsningar har samverkansinlärning visat sig vara en effektiv pedagogisk metod i ett stort antal studier. Dawson m.fl. (2014, s. 633) drog därför en positiv, om än försiktig, slutsats:

Although, at best, we can say that in many instances, SI seemed to have been effective (keeping in mind possible publication bias), it does provide some indications that SI worked on some level for some groups of students. Although there is a marked lack of an evidence base in demonstrating effectiveness in the field of learning support interventions, SI has benefited from at least a degree of empirical research over more than 40 years in many different countries.

Frågan är om samverkansinläring skulle kunna lämpa sig för att ta itu med prestationsgradsproblematiken vid Romanska och klassiska institutionen. Samverkansinläring har visat sig bidra till att öka andelen studenter som avslutar sina kurser, och därmed ha en positiv effekt på kursernas prestationsgrad, vilket är just den effekt som föreliggande projektet ämnar uppnå. Vidare kan samverkansinläring tänkas ha effekter på flera av Tinto och Pussers förutsättningar för studieframgång. Tinto och Pusser nämnde denna pedagogiska metod bland de möjliga åtgärderna riktade mot akademiskt stöd (se ovan). Flera av de positiva effekter som samverkansinläring för med sig enligt Dawson m.fl. (2014) kan kopplas till andra förutsättningar för studieframgång i Tinto och Pussers modell (se Malm m.fl., 2018):

- SI-sessioner bidrar till att studenter bättre förstår akademins och sina kursers förväntningar. Studenter kan till exempel arbeta med kursplaner, lärandemål och betygskriterier på SI-passen och därmed få en bättre förståelse av ändamålen med undervisningen (Björnesjö m.fl., 2017).
- SI-sessioner ger studenter tillfälle att träffa andra studenter och bidrar till att stärka de sociala relationerna mellan studenter. Detta bidrar till studenters sociala integration (Malm m.fl., 2018), som är en av de två huvudaspekter som medför en högre tillhörighetskänsla inom akademien i Tintos (1987) studentintegrationsmodell.
- Studenternas tillhörighetskänsla och engagemang gynnas av att deltagarna i SI-möten arbetar kollaborativt i en lågriskmiljö och att de själva väljer vilka aspekter som de ska fokusera på vid SI-mötena (Malm m.fl., 2018).

Sammanfattningsvis kan samverkansinläring i flera avseenden tänkas bidra till att stödja studenter vid Romanska och klassiska institutionen – särskilt de som löper större risk att inte avsluta sina kurser.

Samverkansinläring skulle kräva en viss investering från institutionen: SI-ledarna och SI-metodhandledarna måste förbereda sig genom att gå en utbildning. Metoden medför också lönekostnader. Se Tabell 1 för ett exempel på budget.⁶

⁶ Tack till Veronica Jatko Kraft vid Institutionen för ämnesdidaktik för detta exempel. Lokalkostnader kan också förekomma om SI-sessionerna genomförs på campus.

Tabell 1. Exempel på budget (implemering på fyra kurser)

SI-metodhandledare	Vårtermin + hösttermin	100 timmar
SI-ledare	Planering och ansvar för pass (SI-ledarnas lön: 120 kr per timme + semesterersättning)	25–30 timmar per kurs × 4 kurser = 100–120 timmar
Material till nya SI-ledare	5 väskor + 5 tröjor	1 700 kr

6 Diskussion och avslutande kommentarer

6.1 Utvärdering av projektet

Syftet med projektet var att identifiera strategier för att främja studieframgång hos språkstudenter vid Romanska och klassiska institutionen. De två studier som genomfördes (Engel, 2021, 2022) undersökte faktorer som påverkar språkstudenters studieframgång, såsom multiregistreringar och Tinto och Pussers (2006) förutsättningar för studieframgång. Projektet har gett en bättre förståelse av de faktorer som leder till att språkstudenter avslutar, eller inte avslutar de förberedande kurser som de läser vid Romanska och klassiska institutionen. Projektet tog studentperspektivet genom att undersöka hur språkstudenter upplever sina studier. Det utgör ett komplement till den tidigare undersökningen om prestationsgrad som genomfördes med intervjuer med anställda vid det Humanvetenskapliga området vid Stockholms universitet för några år sedan (Bretschneider m.fl., 2016). Projektet gav också möjlighet att vid pedagogiska seminarier föra diskussioner kring olika utbildningsfrågor, inklusive frågan om språkstudenters studieframgång på institutionens kurser.

6.2 Begränsningar och utmaningar

Bland projektets begränsningar kan nämnas att enkätens svarsfrekvens blev relativt låg (26 %) och att de studenter som avslutade den kurs som de var registrerade på var överrepresenterade bland studiens deltagare. Enkäten skickades via e-post och genomfördes utanför lektionstiden. I framtiden bör liknande enkäter fyllas i under lektioner, eller i direkt anslutning till lektioner, vilket bör bidra till att höja svarsfrekvensen. Det vore också önskvärt att göra enkäten under terminens gång för att försöka ”fånga upp” studenter innan de hoppar av. Detta skulle kräva att enkätens respondenter identifierar sig i enkäten genom att ange sitt namn i enkäten så att respondenternas svar kan kopplas till deras betyg i Ladok.⁷ För en detaljerad redogörelse av

⁷ Detta tillvägagångssätt har diskuterats med en kollega, Anna Gudmundson, med vilken jag planerar att

begränsningarna med registerundersökningen och enkätundersökningen, se Engel (2021) och Engel (2022).

En utmaning med projektet var att övergå från de ovan nämnda studiernas resultat till förslag på åtgärder i syfte att ta itu med prestationsgradsproblematiken på institutionens förberedande kurser. Om man vill försäkra sig om att de åtgärder som vidtas verkligen blir effektiva och välriktade kan underlaget som skapades tyckas otillräckligt. Men detta är ett dilemma med pedagogiska utvecklingsprojekt av det slaget: det kan tyckas finnas ett behov av att genomföra fler undersökningar för att få en så precis bild som möjligt av de problem som måste lösas, men det är också viktigt att försöka ta itu med problemen i fråga genom att implementera åtgärder inom en rimlig tidshorisont. Besluten om vilka åtgärder som ska vidtas måste fattas inom projektets tidsgränser även om underlaget bara ger en allmän bild av situationen. Detta medför ett visst risktagande: det är svårt att försäkra sig om att de åtgärder som implementeras är de bästa möjliga. Av den anledningen är det viktigt att följa upp och utvärdera åtgärderna när dessa har implementerats, för att se om de har burit frukt.

6.3 Fortsättning av projektet

Som nämndes i introduktionen var ambitionen med projektet att ”övergå från teori till handling”. Diskussionerna med lärarkollegiet ledde till flera förslag på åtgärder i syfte att ta itu med prestationsgradsproblematiken på Romanska och klassiska institutionens förberedande kurser. Två av dem fick ett särskilt fokus i denna rapport. De har börjat implementeras. Ett första initiativ vad gäller studieteknik har redan tagits: en workshop om *retrieval practice* anordnades vid Romanska och klassiska institutionens startmöte i januari 2022 med Maria Öhrstedt, pedagogisk utvecklare vid CeUL. Syftet med workshoppen var att introducera lärarna vid Romanska och klassiska institutionen till en studieteknik vars effektivitet är väl utforskad. Vad gäller förslaget att implementera samverkansinläring deltar Romanska och klassiska institutionen i skrivande stund i SILA-projektet (CeUL, 2022). Det övergripande syftet med detta pedagogiska utvecklingsprojekt är att utveckla en modell som bidrar till att ”skapa kvalitet i distansutbildning” genom att kombinera samverkansinläring [se ”SI” i projektets namn] och användning av lärandeanalys (eller *learning analytics* [därav ”LA” i projektets namn]).

genomföra en ny enkät med institutionens studenter.

Referenser

- Adesope, O. O., Trevisan, D. A. & Sundararajan, N. (2017). Rethinking the use of tests: A meta-analysis of practice testing. *Review of Educational Research*, 87(3), 659–701. <https://doi.org/10.3102/0034654316689306>
- Agarwal, P. K. & Bain, P. M. (2019). *Powerful teaching: Unleash the science of learning*. Jossey-Bass.
- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1–18. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- Arvidsson, K. & Engel, H. (pågående). How do high-achieving students learn languages online? Language learning strategy use among university students of languages other than English (preliminär titel).
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Bergman, M. (2022). *Att studera på högskolan: studieteknik och motivation på vägen*. Tredje upplagan. Studentlitteratur.
- Björnesjö, H., Kagrell, M. & Östlund, S. (2017). *SI-verksamhetens potentiella tillämpningsområden och verkan inom filosofiämnet. En kort rapport från SI-verksamheten vid filosofiska institutionen, Stockholms universitet*. Rapport. Stockholms universitet.
- Bolander Laksov, K. (2020). The Pedagogical Ambassadorship Programme as an approach to academic development. *Högre utbildning*, 10(2), 16–20. <https://doi.org/10.23865/hu.v10.2383>
- Bolander Laksov, K., Kettis, Å. & Alexandersson, M. (2014). *Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad nivå*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)/Expertgruppen för kvalitetsfrågor.
- Braxton J. M. (1999). Theory elaboration and research and development: Toward a fuller understanding of college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1(2), 93–97. <https://doi.org/10.2190/W42A-1ECN->

- Braxton, J. M. & McClendon, S. A. (2001–2002). The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 57–71. <https://doi.org/10.2190/RGXJ-U08C-06VB-JK7D>
- Braxton, J. M. & Mundy, M. E. (2001–2002). Powerful institutional levers to reduce college student departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 91–118. <https://doi.org/10.2190/M127-V05B-5E5J-F9LQ>
- Bretschneider, P., Hermansson-Järvenpää, H., Nilsson, A. & af Petersens, L. (2016). *Uppföljning av prestationsgrader vid det Humanvetenskapliga området*. Rapport. Områdesnämnden för humanvetenskap, Stockholms universitet.
- Brint, S. & Cantwell, A. (2010). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California undergraduate experience survey 2006. *Teachers College Record*, 112(9), 2441–2470. <https://doi.org/10.1177/016146811011200908>
- Brooker, A., Brooker, S. & Lawrence, J. (2017). First year students' perceptions of their difficulties. *Student Success*, 8(1), 49–63. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i1.352>
- Brown, P., Roediger, H. & McDaniel, M. (2014). *Make it stick. The science of successful learning*. Harvard University Press.
- Burke, A. (2019). Student retention models in higher education: A literature review. *College and University*, 94(2), 12–21.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164. <https://doi.org/10.1080/00221546.1992.11778347>
- Cabrera, A. F., Nora, A. & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>
- Chickering A. W. & Gamson Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3(March), 2–6. <https://eric.ed.gov/?id=ED282491>
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(80), 75–81. <https://doi.org/10.1002/tl.8006>
- Chrysikos, A., Ahmed, E. & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97–121. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2016-0019>

- CeUL (2021). Pedagogiska ambassadörer. <https://www.su.se/ceul/samverkan/pedagogiska-ambassadörer>, läst den 2 december 2021. Stockholms universitet: Centrum för universitetslärarutbildning (CeUL).
- CeUL (2022). SILA-projektet ska skapa kvalitet i distansutbildning. <https://www.su.se/ceul/samverkan/samarbeten-och-h%C3%B6gskolepedagogiska-utvecklingsprojekt/sila-projektet-ska-skapa-kvalitet-i-distansutbildning-1.593007>, läst den 17 april 2022. Stockholms universitet: Centrum för universitetslärarutbildning (CeUL).
- Cottell, P. & Harwood, E. (1998). Do classroom assessment techniques (CATs) improve student learning? *New Directions for Teaching and Learning*, (1998)75, 37–46. <https://doi.org/10.1002/tl.7504>
- Cunninghame, I. & Pitman, T. (2020). Framing the benefits of higher education participation from the perspective of non-completers. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 926–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1705255>
- Dawson, P., van der Meer, J., Skalicky, J. & Cowley, K. (2014). On the effectiveness of supplemental instruction: A systematic review of supplemental instruction and peer-assisted study sessions literature between 2001 and 2010. *Review of Educational Research*, 84(4), 609–639. <https://doi.org/10.3102/0034654314540007>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Dupont, S., De Clercq, M. & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 191(avril-juin), 105–136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Durkheim, É. (1991). *Le suicide*. Presses Universitaires de France.
- Engel, H. (2021). Relations potentielles entre les facteurs âge, sexe et multi-inscriptions et la réussite et la persévérance dans les études de français langue étrangère. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 47(3), 208–231. <https://doi.org/10.7202/1089280ar>
- Engel, H. (2022). Institutional profiling for educational development: Identifying which conditions for student success to address in a given educational setting—A case study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15210251221147624>

- Grayson, J. P. & Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Harding, M. (2012). Efficacy of supplemental instruction to enhance student success. *Teaching and Learning in Nursing*, 7(1), 27–31. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2011.07.002>
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136. <https://doi.org/10.3102/00346543066002099>
- Jons, L. (2016). Pedagogisk takt. Subtila dimensioner i seminarieledarens lärarskap. I: M. Cronqvist & A. Maurits (Red.). *Det goda seminariet. Forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum* (s. 93–112). Makadam Förlag.
- Malm, J., Bryngfors, L. & Fredriksson, J. (2018). Impact of supplemental instruction on dropout and graduation rates: An example from 5-year engineering programs. *Journal of Peer Learning*, 11, 76–88. <https://ro.uow.edu.au/ajpl/vol11/iss1/6>
- Malm, J., Bryngfors, L. & Mörner, L-L. (2011). Improving student success in difficult engineering education courses through Supplemental Instruction (SI) – What is the impact of the degree of SI attendance? *Journal of Peer Learning*, 4(1), 16–23. <http://ro.uow.edu.au/ajpl/vol4/iss1/4>
- Malm, J., Bryngfors, L. & Mörner, L. L. (2012). Supplemental instruction for improving first year results in engineering studies. *Studies in Higher Education*, 37(6), 655–666. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.535610>
- McGrath, C., Barman, L., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T., Silén, C. & Bolander Laksov, K. (2016). The ebb and flow of educational change: Change agents as negotiators of change. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.9>
- Nicoletti, M. D. C. (2019). Revisiting the Tinto's theoretical dropout model. *Higher Education Studies*, 9(3), 52–64. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p52>
- Oakley, B. (2014). *A mind for numbers. How to excel at math and science (even if you flunked algebra)*. TarcherPerigee.
- Oakley, B., Rogowsky, B. & Sejnowski, T. J. (2021). *Uncommon sense teaching: Practical insights in brain science to help students learn*. TarcherPerigee.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17(2), 235–247. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5)
- Parker White, C. (2004). Student portfolios: An alternative way of encouraging and evaluating

- student learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004(100), 37–42.
<http://dx.doi.org/10.1002/tl.169>
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L. & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96–116.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.06.001>
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 31(3), 1–17. <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(3), 783–805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172(juillet-septembre), 43–61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38–62. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Stinebrickner, R. & Stinebrickner, T. R. (2004). Time-use and college outcomes. *Journal of Econometrics*, 121(1–2), 243–269. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2003.10.013>
- Stockholms universitet (2021). Strategier för Stockholms universitet 2019–2022. https://www.su.se/polopoly_fs/1.431765.1579176730!/menu/standard/file/Strategierna%202019-20122_sve.pdf, hämtat den 2 december 2021. Stockholms universitet: Medarbetarwebben.
- Studie- och språkverkstaden (2022). Studie- och språkverkstaden. <https://www.su.se/utbildning/studera-vid-universitetet/studie-och-spr%C3%A5kverkstaden>, läst den 14 april 2022. Stockholms universitet.
- Sundberg, M. & Agnidakis, P. (2018). Studieavhopp inom 'Hum-Sam': Misslyckande eller strategi? Studenters egna berättelser om hur och varför de lämnade sina studier. *Högre utbildning*, 8(2), 116–130. <https://doi.org/10.23865/hu.v8.1273>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. & Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, s. 1–51.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Althouse Press.
- Weinstein, Y., Sumeracki, M. & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how we learn: A visual guide*. Routledge.
- Willcoxson, L., Cotter, J. & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331–352.
<https://doi.org/10.1080/03075070903581533>
- Zhang, L., Kirschner, P. A., Cobern, W. W. & Sweller, J. (2021). There is an evidence crisis in science educational policy. *Educational Psychology Review*, 1–20.
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09646-1>

Centrum för universitetslärarutbildning

Stockholms universitet 106 91 Stockholm Tel 08-16 20 00
www.su.se/CeUL CeUL@su.se



Stockholms
universitet