

Att planera, bedöma och ge återkoppling i ämnen och ämnesområden

Lotta Andersson, Malmö universitet och Nina Klang, Uppsala universitet

Inledning

När du planerar din undervisning och bedömning gör du flera didaktiska val. Vissa val är givna i läroplanen och kursplanerna. Andra val återstår, till exempel att utifrån din kunskap och erfarenhet besluta om hur kursplanens centrala innehåll ska delas upp och i vilken ordning det ska presenteras. I planeringen aktualiseras också frågor om undervisningens *vad* och *varför*. Dessutom ska det avgränsade innehållet ta form i undervisningen (Jank och Meyer, 2011), och då uppstår frågan om undervisningens *hur*. På sätt och vis genomgår ämnet en slags ”didaktisk reduktion” (Jank och Meyer, 2011) när du förenklar ett komplext ämne för att göra det begripligt för eleverna. I planeringen finns också frågan *hur* elevernas kunskande kan synliggöras genom olika bedömningspraktiker. Vid alla dessa beslut aktualiseras frågan *vem*. I grupper med elever som har intellektuell funktionsnedsättning är variationen i kunskapsnivåer och såväl kognitiva som kommunikativa förutsättningar stor. Det innebär att du ställs inför särskilda utmaningar att individualisera och differentiera din undervisning. Vi hoppas att den här artikeln kan vara ett underlag för diskussion kring didaktiska val och ge svar på några av frågorna kring bedömningens *vad*, *varför* och *hur*.

Utbildningens mångfacetterade syften

Syftet med utbildning är komplex och mångfacetterad. Skolan är en integrerad del av samhället och påverkas därför av ideologiska och politiska idéer i samhället i stort. Vad som anses vara viktig och eftersträvnsvärd kunskap för elever har debatterats länge och debatten har haft varierad tyngd i olika skolformer. En del hävdar att det finns grundläggande kunskaper som är givna utifrån vårt kulturella och historiska arv och har fokus på den traditionella ämnesuppdelningen (Young, 2013). Andra lyfter fram behovet av kompetenser som efterfrågas i samhället, som kritiskt tänkande och problemlösning (OECD, 2005). Ytterligare några ser fostran till demokratiska medborgare och självständigt tänkande individer som ett av utbildningens syften (Biesta, 2010). Strävan mot att personer med funktionsnedsättningar skulle kunna delta på lika villkor i samhället aktualiserade behovet av funktionella vardagsfärdigheter för elever med intellektuell funktionsnedsättning, till exempel att kunna använda transportmedel eller att kommunicera och samspela med andra. Över tid har dock utbildningen skiftat fokus och

betonar nu i högre grad de teoretiska kunskaperna (Browder mfl., 2003). Numera diskuterar forskare hur vardagsfärdigheterna kan få utrymme när undervisningen också fokuserar på teoretiska kunskaper (Browder mfl., 2003). Olika sätt att integrera teoretiska kunskaper med vardagliga situationer föreslås, till exempel att länka kunskaper i matematik till att laga mat och hantera pengar eller att koppla språkliga färdigheter till att läsa skyltar eller fråga efter vägen.

I och med de senaste årens ökade fokus på teoretiska kunskaper, har också den tidigare debatterade frågan om kunskap kontra omsorg lyfts fram (Östlund, 2012). I flera tidigare utvärderingar riktades kritik mot undervisningen i grundsärskolan, numer benämnd som anpassad grundskola, som bedömdes vara alltför inriktad på omsorg till exempel i form av social fostran och trygghet. Kritiker menade att undervisningen riskerade att på så sätt minska elevernas möjligheter till kunskapsinhämtning. Östlund nyanserar debatten och menar att det snarare är problematiskt om utbildningen enbart fokuserar på kunskapsutveckling utan inslag av omsorg eller om omsorgen om elever sker utan kunskapsutvecklande intentioner (Östlund, 2012).

Vad är kunskap? – en fråga om olika kunskapskvalitéer

För att kunna bedöma och återkoppla, behöver man först fundera på vad det innebär att kunna eller att förstå något. Bernt Gustavsson (2002) problematiserar begreppet kunskap ur ett filosofiskt perspektiv. Det kan till exempel handla om skillnaden mellan information och kunskap. Det är först när information sätts i ett sammanhang och integreras med den egna förståelsen av omvärlden som den blir till kunskap, menar Gustavsson. Låt oss ta ett exempel ur samhällsorienterande ämnen. Läromedel kan beskriva vikingatiden och hur en vikingaby var utformad. Den informationen kan bli till elevernas kunskap först när det de läst om vikingar sätts i ett sammanhang, till exempel när det kopplas till deras erfarenheter av platser i närområdet som ett ortnamn, ett besök till en vikingaby eller en runsten. Diskussioner kring människors villkor nu och då som att jämföra vikingarnas livsvillkor (till exempel kläder, byggnader, fordon, mat) med nutida livsvillkor bygger också kunskap av informationen. Elevers olika erfarenheter har med andra ord betydelse för deras kunskapsinhämtning.

Vidare diskuterar Gustavsson förhållandet mellan praktisk och teoretisk kunskap. Den praktiska kunskapen underordnas ofta den teoretiska kunskapen, menar författaren. Vanligtvis skulle vi kunna säga att praktisk kunskap handlar om att göra något medan teoretisk kunskap är något man kan läsa sig till. Gustavsson poängterar dock att denna distinktion inte är självklar och dessa två begrepp är relaterade till varandra på flera sätt. Ofta behöver vi veta innan vi gör något. Dessutom får vi teoretisk kunskap genom att vi handlar praktiskt, prövar och utforskar. Därför kan det vara svårt att upprätthålla skillnaden mellan praktisk och teoretisk kunskap.

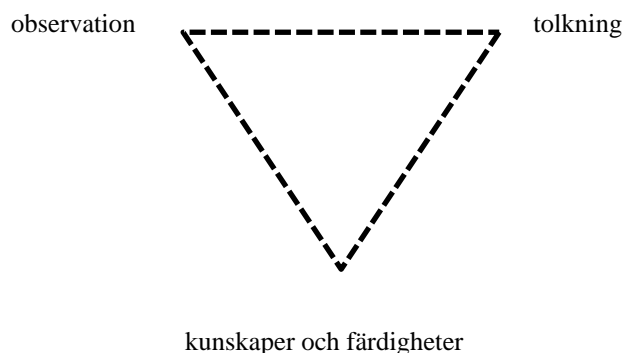
De olika formerna av kunskap ses som ett kontinuum av kunskaper snarare än separata enheter (Anderson mfl., 2014). Låt oss ta ett exempel ur naturorienterande ämnen och ämnesområdet verklighetsuppfattning. För att kunna förstå människans sinnesorgan, deras placering och funktion, behöver eleven veta namn på några av kroppens sinnesorgan. Men om eleven vet sinnesorganens funktion är det också lättare komma ihåg deras namn. Det går också att använda kunskapen om sinnesorganen genom att uppleva smak, känsel, värme, ljud och doft. Kunskapen om kroppen kan vidare användas för att reflektera över vad människokroppen behöver för att må bra. Det är alltså tydligt att olika typer eller kvalitéer av kunskap hänger ihop, vilket för med sig flera utmaningar i undervisnings- och bedömningspraktiken. Utmaningarna handlar om att erbjuda allsidig undervisning som inbegriper flera kunskapsformer samt att använda varierade bedömningsformer för att synliggöra elevens kunnande.

Några perspektiv på bedömning

Du har kanske varit med om att dina elevers kunskaper och färdigheter blir mer eller mindre synliga beroende på typ av uppgift, material, situation eller något så enkelt som tid på dagen. I forskning om bedömning problematiseras denna komplexitet. Vi kan inte helt säkert avgöra om elever förstår eller kan. Vi kan enbart skapa uppgifter och situationer som blir underlag för våra slutsatser om elevens kunskaper och färdigheter. Pellegrino och kollegor (2001) liknar denna tolkningsprocess vid en bedömnings-triangel, bestående av elevernas faktiska kunskaper och färdigheter, uppgifter vi skapar för att bedöma dessa samt våra observationer och tolkningar av elevers kunnande i uppgifterna. Vår bedömning innebär alltid en tolkning och den är alltid avhängig den uppgift och situation som vi befinner oss i.

Figur 1

Bedömningstriangeln (anpassad efter Pellegrino et al., 2001)



Bedömning blir till en kontinuerlig process där vi utifrån kännedom om elevernas kunskaper, färdigheter och förutsättningar vid ett givet tillfälle skapar uppgifter som ska visa på elevens kunnande. Det kunnande som synliggörs, observeras och tolkas blir nästa steg för att utforma nya uppgifter och på så sätt fortsätter denna process som utgör en drivkraft för undervisning och lärande. I den här processen finns det flera fallgröpar.

För det första behöver man vara säker på att bedömningen fångar just det som bedömningen avser att fånga det vill säga bedömningens *validitet*. Det är viktigt att vi får rätt information om elevens kunnande och att bedömningen inte innefattar andra ovidkommande faktorer. Till exempel, kan det finnas risk att svåra språkliga formuleringar i matematiska problem mäter elevens språkliga förmågor snarare än de matematiska. Ett annat exempel är när en uppgift är så pass komplex att den snarare mäter elevens förmåga att tänka på flera saker samtidigt än kunskap om ämnet i sig (Kleinert mfl., 2009). Det är viktigt att bedömningssituationer kompenserar för elevens olika förutsättningar, som annars lätt kan tas för givna, som språklig förmåga, förmåga att se orsak och verkan eller förmåga att hålla flera saker i huvudet samtidigt. Det gäller att skapa situationer där elevens kunnande i ämnen och ämnesområden synliggörs snarare än de språkliga och kognitiva förutsättningarna. Låt oss ta ett exempel. Du vill bedöma elevens antalsuppfattning i området ett till tio och kunskaperna om addition. Förutsättningarna blir olika om eleven löser uppgifter med papper och penna eller fyller i svaren i en bok alternativt om eleven löser motsvarande uppgift med hjälp av laborativt material. Till exempel kan eleven notera antalet utslagna kägglor i en minibowlingbana och addera ihop de olika omgångarna. Det är värt att diskutera vilka möjligheter som olika typer av uppgifter för med sig för elever med olika förutsättningar. För att få ett varierat och allsidigt underlag med relevant information om elevens kunnande är det viktigt att använda flera olika bedömningsformer och att du som lärare har en plan för vilka aspekter bedömningen ska utgå ifrån.

För det andra behöver vi ställa oss frågan om bedömningen av elevens kunnande riskerar att variera beroende på bedömaren eller bedömningskontexten. Det handlar om bedömningens *reliabilitet* eller *tillförlitlighet* och den är avhängig flera faktorer i en bedömningssituation. Det kan handla om tid på dagen eller om elevens mående för övrigt. Det kan också bero på innehållet i en uppgift, som olika elever tilltalas mer eller mindre av beroende på erfarenheter och intressen. För att tillförsäkra kvalitet blir det viktigt att det finns möjlighet för flera bedömningstillfällen och tid för kollegiala samtal och erfarenhetsutbyte i arbetslagen för att utveckla en samsyn kring bedömning.

Särskilt när elever har omfattande funktionsnedsättningar är det viktigt att tänka på att en ögonblicksbild av en elevs prestation vid ett tillfälle sällan speglar elevens kunnande över tid, vilket gör behovet av flera och varierande bedömningssituationer ännu mer angeläget. Forskning om bedömning för elever med omfattande funktionsnedsättningar

kan sammanfattas i följande rekommendationer (Andersson mfl., 2015; Kleinert mfl., 2009):

1. använd situationer och material som elever känner igen,
2. använd även nya situationer för att synliggöra elevens kunskaper i både bekanta och nya situationer,
3. det är viktigt att både erbjuda stöd som möjliggör elevens deltagande och stöd som gör det möjligt för eleven att visa sina kunskaper till exempel visuellt stöd, starthjälp eller prompting.

Några forskare menar att det finns flera avvägningar när det gäller att göra bedömningen så individanpassad som möjligt och samtidigt lika för alla (Tindal mfl., 2010). Nedan beskriver vi tre bedömningspraktiker som ofta används i det internationella forskningsfältet om bedömning av elever med omfattande funktionsnedsättningar.

Vikten av autentisk bedömning

Många elevers kunskaper synliggörs bäst om de får visa sitt kunskaper praktiskt i en vardaglig situation. Autentisk bedömning går ut på att eleven visar sitt kunskaper i en uppgift som efterliknar en verklig situation (McMillan, 2018)¹. Uppgifter som används vid autentisk bedömning är ofta öppna till sin natur och lärare kan direkt observera elevers kunskaper, vilket ger fler elever en möjlighet att lyckas. Låt oss ta ett exempel där eleverna fick arbeta med standardiserade måttenheter och rimlighetsbedömning, hämtad ur en studie om undervisning i det som tidigare benämndes grunskolan (Klefbeck, 2020). Lärarna i studien valde att bedöma elevernas kunskaper inom detta område genom att de fick sortera olika måttsatser som används i köket efter storlek och mängd. Eleverna skulle först lägga ut en lapp på mängd vid varje måttsats. Sedan skulle eleverna lägga ut lapparna för den största och den minsta mängden bredvid varje måttsats. Ett sådant sätt att bedöma har en tydlig koppling till elevernas vardagsförfarenheter och det kan därför väcka intresse och skapa motivation.

När man utformar en uppgift för autentisk bedömning finns det flera didaktiska val. För det första kan bedömningen fokusera på en process eller en produkt. Om elever

¹ I den engelskspråkiga forskningen görs en viss åtskillnad mellan "performance assessment" och "authentic assessment" men vi väljer här, något förenklat att använda ordet autentisk för båda bedömningstyperna.

exempelvis ska göra en presentation om en författare, kan processen bedömas genom förmågan att presentera medan produkten kan värderas genom den färdiga postern eller presentationen. För det andra, kan en uppgift vara mer eller mindre öppen. Till exempel kan elevers förmåga att söka information i olika källor och resonera om dessa källors användbarhet bedömas i en avgränsad uppgift där elever får se på en rad korta reklamfilmer, bestämma om en källa är trovärdig och motivera sitt val. I en uppgift av mer öppen karaktär kan en grupp elever samarbeta för att ta reda på information om ett ämne och reflektera över dess användbarhet. Slutligen finns det olika val vad gäller material för uppgiften, tid som avsätts samt lärarens roll som observatör respektive som stöd för elever vid genomförandet.

Vid autentiska bedömningar behöver man urskilja om bedömningen berättar något om elevens förmåga generellt eller om den gäller för den aspekt man valt att observera. Det kan ofta behövas flera observationstillfällen och att man noga tänkt igenom vilka aspekter som ska observeras. Ofta kan sådana observationer göras löpande i undervisningen. Lärarens roll som observatör är särskilt viktig i arbetet med elever med komplexa kommunikationsbehov. I en artikel av Pierce och kollegor (2009) läste lärare en bok med rim och ramsor för sina elever. Medan de flesta elever uttryckte glädje i aktiviteten, verkade en av eleverna inte vara intresserad utan gungade och slog handen i bordet upprepade gånger. Efter bokläsningen diskuterade läraren och assistenten lässtunden och upptäckte att den till synes ointresserade eleven faktiskt slog i bordet i takt med ramsan i boken, vilket kunde vara ett uttryck för begynnande medvetenhet om rytm i ramsor som lästes. Genom sin öppenhet ger autentiska situationer en möjlighet att synliggöra elevers kunskande i stunden och kan därmed ge en större inblick i elevers lärande.

Att samla bedömningar för att identifiera elevers behov och styrkor – en portfolio

Portfolio kan vara ett användbart verktyg för att dokumentera elevers kunskande och synliggöra utveckling i kunskandet över tid (McMillan mfl., 2018; Thompson mfl., 2001). Det kan utgöra ett viktigt verktyg såväl i den summativa som i den formativa bedömningsprocessen. Samlad dokumentation där uttryck för kunskande ingår bidrar till att få en helhetsbild av elevens styrkor och behov (Ferrer-Montes, 2013). Den samlade dokumentationen gör det möjligt att i summativt bedömningssyfte synliggöra elevernas lärande, exempelvis i samband med utvecklingssamtal. I ett formativt bedömningssyfte kan du med hjälp av en portfolio lyfta fram det unika för varje elev genom att deras kunskande synliggörs med konkreta exempel. Både eleven själv, lärare och vårdnadshavare kan se exempel på utveckling och lärande och föra samtal utifrån detta. En portfolio kan innehålla följande (Thompson mfl., 2001):

- en första sida med överblick över ämnen eller ämnesområden som ingår i en portfolio
- en sida med information om elevens behov av anpassningar, kommunikationssätt och elevens tankar om skolan
- uttryck för kunskande inom ett ämne eller ämnesområde; dessa uttryck kan innefatta elevens arbeten, foton av situationer, film- och ljudinspelningar
- plats för reflektion från både lärare, eleven själv (exempelvis med stöd av bilder eller stickers) och i förekommande fall klasskamrater

Det kan vara tidskrävande att arbeta med portfolio och det kan också vara svårt att generalisera från de enskilda exemplen till en helhetsbild. Här handlar det om att planera i förväg hur en portfolio ska utformas och användas. Om portfolio används utan ett specifikt syfte blir det bara en samling av elevens arbeten (Ferrer-Montes, 2013). Precis som med alla andra verktyg tar det tid att lära sig ett nytt verktyg och portfolio behöver användas aktivt för att det ska bli användbart.

Bedömning i syfte att utveckla undervisningen

Bedömning kan också användas för att utveckla den egna undervisningen och stödja elevernas fortsatta lärande, eller med andra ord i formativt syfte. Nyckelfrågor som många känner igen i samband med formativ bedömning är ”Var är vi?” ”Vart ska vi?” ”Hur ska vi ta oss dit vi ska?” Det är alltså viktigt att elever vet vad målet är, att de får information om hur de ligger till i förhållande till målet och att de vet vad de behöver göra för att nå det. Formativ bedömning kan omfatta en termin, flera lektioner eller en enskild lektion. Det är det sista av dessa som Dylan Wiliam (2017) tilldelar en stor betydelse – de dagliga klassrumssamtalen. De mikrobedömningar som lärare gör i stunden när en lektion tar en annan vändning än det som var tänkt från början är viktiga för undervisningens utfall.

En utmaning i detta sammanhang är att få en inblick i hur elever tänker, enligt Black och Wiliam (2009). Oftast blir det som sägs i klassrummet synligt, men en fråga är hur vi kan tränga bakom det sagda för att få förståelse för elevens tänkande – hur synliggör vi det osagda? Detta är särskilt relevant för elever med komplexa kommunikationsbehov. Forskning om formativ bedömning för elever med funktionsnedsättningar är begränsad. De studier som finns visar att det är viktigt att vänta in elevens svar, att använda sin egen röst, kroppsspråk och bilder, för att markera det viktiga i en fråga samt att dela upp frågor i flera delar så att antalet frihetsgrader i det som efterfrågas reduceras (Frey och Fisher, 2010). Klassrum är flerstämmiga på fler sätt, då det finns många olika sätt att kommunicera, exempelvis tecken som stöd och andra former av alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). Dessutom finns det behov av att omdefiniera

vad som utgör ett uttryck för lärande för elever med omfattande funktionsnedsättningar. En elevs medverkan i lektionen kan uttryckas genom att eleven riktar blicken, vrider huvudet mot det som sägs, använder konkreta föremål för att uttrycka sig eller visar intresse för aktiviteten på annat sätt (Aidonopoulou-Read, 2020).

Lärares insikter i elevers kunskande och lärande utgör en viktig utgångspunkt i återkoppling, som är en central byggsten i formativ bedömning (Wiliam, 2017). Forskare är eniga om att det är en svår konst att ge återkoppling som leder lärandet framåt. En personfokuserad återkoppling av slaget ”Vad duktig du är!”, kommunicerad med tal, tecken eller föremål behövs och fyller en viktig funktion i relationsbyggande men den är mindre effektiv för lärande, särskilt om det är den enda typen av återkoppling. Det behövs också specifik återkoppling som hjälper eleven vidare med en given uppgift eller som riktar fokus mot elevers lärande i sig. Utmaningen är att skapa återkoppling som sporrar elevers tänkande och ger ledtrådar snarare än färdiga svar (Wiliam, 2017). Ibland behövs en direkt återkoppling på vad som är fel och behöver förbättras. Samtidigt, om man väntar något med sådan återkoppling, kan det leda till nya insikter och ökad självständighet hos eleverna. Om en elev är i färd med att lösa ett problem och kör fast kan direkt stöd från den vuxne göra att uppgiften blir slutförd snabbare. Men det kan hända att eleven lär sig mer om den vuxne först låter eleven lösa problemet på egen hand. Wiliam (2017) menar att uppgiften kanske blir mindre bra men att eleven lär sig desto mer av den. Det är en svår balansgång att välja rätt tidpunkt för återkoppling så att elever utmanas i sitt lärande men samtidigt inte tappar motivationen att arbeta vidare när återkopplingen uteblir. För elever med omfattande funktionsnedsättningar kan det vara viktigt att ge tid och vänta in elevens svar eller reaktion på uppgiften. Slutligen ligger återkopplingens värde i dess användbarhet för eleven. Det är bättre att välja en sak som en elev kan göra härnäst för att förändra uppgiften i stället för en mängd råd som inte används (Brookhart, 2011; 2018). Det är också viktigt att elever får tid att arbeta med den återkoppling de får. En motiverande faktor i återkopplingen är också när en utveckling i kunskande kan synliggöras. Återkopplingen ska ge elever en känsla av att ”jag kan och vet vad jag ska göra” och att de därmed får mer makt över sitt eget lärande.

Referenser

- Aidonopoulou-Read, T. (2020). *The conceptualisation of a modified formative assessment model for non-verbal students with autism and severe learning difficulties*. British Journal of Special Education, 47(1), 88-109.
- Anderson, D., Farley, D., & Tindal, G. (2015). *Test design considerations for students with significant cognitive disabilities*. The Journal of Special Education, 49(1), 3-15.
- Andersson, L. et al. (2014). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's*. Pearson New International Edition. Pearson.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigm.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31.
- Brookhart, S. M. (2011). *Tailoring feedback*. The Education Digest, 76(9), 33.
- Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Association for supervision and curriculum development.
- Brookhart, S.M. (2018). *Summative and formative feedback*. In Lipnevich A. A., Smith J. K.(Eds.), *The cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge University Press.
- Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B., & Karvonen, M. (2003). *A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate assessment performance indicators*. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28(4), 165-181.
- Ferrer-Montes, J. (2013). *A case study about the use of e-portfolio assessment for secondary students with and without disabilities in an inclusive classroom*. Dissertation for Doctor of Philosophy degree in special education. University of Wisconsin-Madison.
- Frey, N., & Fisher, D. (2010). *Identifying instructional moves during guided learning*. The Reading Teacher, 64(2), 84-95.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket.
- Jank, W. och Meyer, H. (2011). *Didaktikens centrala frågor*. I M. Uljens (Red.) Didaktik. Studentlitteratur.

Klefbeck, K. (2020). *Lesson study for students with intellectual disability*. International Journal for Lesson and Learning Studies, 9(3), 245-259.

Kleinert, H. L., Browder, D. M., & Towles-Reeves, E. A. (2009). *Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment*. Review of Educational Research, 79(1), 301-326.

Mc Millan, J. (2018). *Classroom assessment. Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson Education.

Organisation For Economic Co-Operation and Development [OECD] (2005) *The definition and selection of key competencies* [Executive Summary].

Pellegrino, J., Chudowsky, N., och Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*. Washington, DC: Committee on the Foundations of Assessment, National Academies Press.

Pierce, P. L., Summer, G., & O'deKirk, M. (2009). *The bridge: An authentic literacy assessment strategy for individualizing and informing practice with young children with disabilities*. Young Exceptional Children, 12(3), 2-14.

Thompson, S.J., Quenemoen, R.F., Thurlow, M.L., och Ysseldyke, J.F. (2001). *Alternate assessments for students with disabilities*. SAGE Publications.

Tindal, G., Yovanoff, P., & Geller, J. P. (2010). *Generalizability theory applied to reading assessments for students with significant cognitive disabilities*. The Journal of Special Education, 44(1), 3-17.

William, D. (2017). *Embedded formative assessment: strategies for classroom assessment that drives student engagement and learning*. Solution Tree.

Young, M.F.D. (2013). *Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach*. Journal of Curriculum Studies, 45, 101-118.

Östlund, D. (2012). *Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan?* I D. Östlund och T. Barrow (Red.) Bildning för alla – en pedagogisk utmaning. Högskolan Kristianstad.