

STUDENTINFLYTANDE OCH MAKT

Kristina Bartley, Jörgen Dimenäs och Hanna Hallnäs

En studie av studentinflytande i relation
till styrning, verksamhet och utvärdering
ur lärares perspektiv

Rapport nr 1:2009
ISSN 1404-0913
ISBN 978-91-85659-31-9



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

STUDENTINFLYTANDE OCH MAKT

**En studie av studentinflytande i relation
till styrning, verksamhet och utvärdering
ur lärares perspektiv**

Rapport nr 1:2009
ISSN 1404-0913
ISBN 978-91-85659-31-9

Kristina Bartley, Jörgen Dimenäs och Hanna Hallnäs

SAMMANFATTNING

Föreliggande rapport är ett resultat av diskussioner som förts i personalgruppen angående studentinflytande vid Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås, vid två tillfällen under hösten 2007.

Syftet med rapporten har varit att genom ett antal lärares utsagor beskriva och förstå uppfattningar av studentinflytande över lärandet i relation till organisation, process och innehåll.

De frågor som utgjort underlag för diskussioner i personalgruppen har varit fokuserade på hur studentinflytande gestaltat sig i den verksamhet lärarna befinner sig och vem som anses ”äga frågan”. Vidare ställdes frågorna om för vem och varför utvärderingar görs och slutligen hur goda exempel på studentinflytande i relation till process och innehåll i undervisning kan se ut. Studien baseras på kvalitativ textanalys av dokumentation av de diskussioner som förts i personalgruppen. Ett 50-tal av institutionens personal har sammantaget deltagit i diskussionerna om studentinflytande.

Det teoretiska ramverket har utgjorts av Foucaults syn på makt och hur makt fungerar i vardagliga sociala institutioner (Foucault 2002), samt Arnsteins delaktighetsmodell med vars hjälp det går att studera maktstrukturer och vilka som har makt i olika situationer (Arnstein 1969). Med utgångspunkt i dessa har vi definierat studentinflytande som ett inflytande som innebär ett deltagande med reella påverkansmöjligheter och upplevelse av delaktighet där nyckelbegreppen är förhandling, dialog, samverkan och egenansvar.

Resultatet visar att studentinflytande är en komplex fråga och är avhängig ett flertal olika aspekter vilka tycks beröra såväl lärares som studenters situation på ett mycket påtagligt sätt. Lärarnas uppfattningar kan beskrivas utifrån tre övergripande teman; styrning, verksamhet och utvärdering samt ett antal underkategorier. De tre temana har en stark relation till varandra där verksamheten styrs och utvärderas med olika aktörer med anspråk på inflytande.

STYRNING	VERKSAMHET	UTVÄRDERING
Villkorade perspektivet	Formella/informella perspektivet	Integritetsperspektivet
Motivationsperspektivet	Brukandeperspektivet	Värdering/utvärderingsperspektivet
	Medskapandeperspektivet	Kvalitetsperspektivet

Styrning avser de utsagor som kan hänföras till externa faktorer som påverkar verksamheten i utbildningen och därmed villkorar genomförandet av studentinflytande sett utifrån ett lärarperspektiv. Som exempel kan nämnas olika styrdokument, högskolan som organisation, studentgruppers storlek, ekonomiska och personella resurser, samt lärares egen möjlighet till inflytande över sin egen situation. Brist på lärarinflytande och ekonomiska och personella resurser kan skapa problem för studentinflytande, vilket även kan urholka kvaliteten i utbildningen. Inom temat styrning återfinns också idéer och utsagor som påverkar studenters motivation till studier och deras tankar i relation till kommande yrkeskarriär.

Verksamhet omfattar den faktiska undervisningssituationen. Här framkommer utsagor som handlar om studentinflytande i både formell och informell mening, dels uttalanden om studenters representation i högskolans formella organisation och dels uttalanden som handlar om informella kontakter och miljöer och kontakter med lärarna utanför ordinarie undervisningstid. Inom detta tema återfinns även brukandeperspektivet vilket i huvudsak innebär att lärarna delger studenterna inflytande i den konkreta verksamheten och studenterna kan bruka det inflytande som ges. I medskapandeperspektivet däremot ser lärarna studenterna som medskapande aktörer, och studentinflytandet konstitueras i dialog mellan lärare och student.

Utvärdering, är en del av studentinflytandet och i integritetsperspektivet framkommer tankar kring studentens rätt till inflytande och lärares behov av integritet. I värderings- och utvärderingsperspektivet handlar det dels om att värdera utbildningens olika delar, dels att utvärdera måluppfyllelsen i utbildningen. Kvalitetsperspektivet handlar om att genom utvärdering kunna säkerställa kvaliteten i utbildning och kvaliteten hos dem som examineras.

Studentinflytande kan också ses utifrån ett maktperspektiv där de olika perspektiven kan innebära olika nivåer av studentinflytande. Det villkorade perspektivet och motivationsperspektivet kan relateras till vad Foucault (2002) benämner reglerande makt och till viss del disciplinär makt. Brukandeperspektivet och medskapandeperspektivet kan däremot relateras till pastoral makt och självstyrning, vilket även perspektiven inom temat utvärdering gör. Detta innebär att sett utifrån premissen att de tre temana har en stark relation till varandra, med en verksamhet som styrs och utvärderas av olika aktörer med anspråk på inflytande, kan vi se en ansvars- och maktförskjutning från organisation och lärare till studenter.

Med utgångspunkt i en modifiering av Arnsteins delaktighetsmodell (1969) där vi anpassat modellen efter studentinflytande som fenomen kan åtta olika nivåer av studentinflytande urskiljas. Dessa är manipulation, tillrättavisande, informa-

tion, konsultation, neutralisering, gemensamt inflytande, legitimt studentinflytande samt studentkontrollerad verksamhet eller uppgift. De två första utgör inget studentinflytande, medan information, konsultation och neutralisering kan innebära en viss grad av studentinflytande förutsatt att studenterna kan tillförsäkra sig att deras åsikter beaktas. Gemensamt inflytande, legitimt studentinflytande och studentkontrollerad verksamhet eller uppgift innebär däremot studentinflytande. Här finns en tilltagande grad av studentinflytande och rätt till beslutsfattande. Dessa nivåer innebär att studenterna har tillgång till att fatta beslut och att besluten får konsekvenser samt att inflytandet uppfattas som meningsfullt för dem. Sett utifrån de perspektiv vi funnit kan formellt/informellt perspektiv, brukandeperspektiv, medskapande perspektiv vara exempel på gemensamt studentinflytande. Vissa aspekter av villkorande perspektiv däremot kan utgöra begränsningar för studentinflytande och tillhör nivån icke-studentinflytande.

I studien presenteras också en modell för identifikation av studentinflytande utifrån de tre tematan styrning, verksamhet och utvärdering. Inför ett utbildningsbeslut på högskolenivå kan man då beakta styrning, verksamhet och utvärdering och därifrån positionera sig utifrån den situation som kan tänkas föreligga. Modellen kan bidra till att identifiera och synliggöra risker som att det blir en utbildningsplanering som exempelvis tenderar att fokuseras huvudsakligen mot styrning. Modellen kan också bidra med att synliggöra risken att det istället blir för lite uppmärksamhet på hur den ordinarie undervisningsverksamheten och utvärderingsarbetet skall relateras till just styrning.

I studien finns ett underlag för en mer nyanserad, komplex och problematiserande bild av själva innebörden av begrepp vilka rör studentinflytande. Det finns underlag för att diskutera den begreppsanvändning som används i texter och utsagor kring studentinflytande. Olika begrepp används för liknande innebörd vilket försvårar diskussionen kring studentinflytande. Studien bekräftar också att det går att påvisa en bild av det studentinflytande som flertalet studenter vill ha, nämligen direkt inflytande över studiesituationen. Det finns också ett metalärande av demokrati och delaktighet, d.v.s. att ett reallt studentinflytande förutsätts också ge insikter i det demokratiska samhället. I detta sammanhang måste man också anknyta till relationen mellan inflytande, makt och maktförskjutning.

Slutsatsen är att studentinflytande i utbildningssammanhang bör belysas utifrån ett mer mångsidigt perspektiv än vad som vanligtvis tycks förekomma. När begreppet studentinflytande myntas och används i texter kan det verka som om man förbiser de delar som lärarna genom denna studien visat. Det kan leda till att man fokuserar inriktning mot studentinflytande som huvudsakligen kan hänföras till det villkorade och formella perspektivet och kanske till och med

menar att det **är** studentinflytande. Vi vill påpeka problemet med att ett begrepp på detta sätt konstitueras till att just **vara** något. Det innebär att man riskerar att använder begreppet studentinflytande i nära nog positivistisk anda. Av lärarnas utsagor finner vi istället att det finns all anledning att ständigt och i varje ny situation problematisera begreppet studentinflytande utifrån olika tanke modeller och därmed i varje situation erövra detsamma, ett situerat studentinflytande.

Studien har också väckt nya frågor och några av dessa är:

- Hur kan studentinflytande öka och bättre integreras i verksamheten och den konkreta undervisningssituationen och styrningen av organisationen av studentinflytande?
- På vilket sätt påverkar aspekter som socioekonomisk bakgrund, kön, etnicitet och funktionshinder studenters möjligheter till studentinflytande?
- Hur påverkas studentinflytandet av IT-utvecklingen?
- Vilket inflytande är det lärarna efterfrågar och vilka konsekvenser får det för studentinflytandet och kvaliteten i utbildningar?
- Går det att finna motståndsstrategier vad gäller genomförandet av studentinflytandet hos de inblandade aktörerna? Och i så fall vilka?
- Hur kan studentinflytande i olika undervisningsmoment uppfattas?
- Hur kan progression i studentinflytande utformas inom ett program eller i en kurs som ett led i studentens lärandeprocess och möjlighet till personlig utveckling?

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	2
1.1 Syfte	2
1.2 Rapportens disposition	3
2. BAKGRUND	4
2.1 Historisk tillbakablick	4
2.2 Studentinflytande – ett mångtydigt begrepp	6
2.3 Deltagande, delaktighet och medverkan	7
2.4 Icke-delaktighet, skenbar symbolisk delaktighet och delaktighet	8
2.5 Inflytande och olika former av makt	10
2.6 Hur ser forskningsfältet ut kring studentinflytande?	11
2.7 Studentinflytande och kursvärderingar	14
2.8 Studentinflytande, demokrati och lärande i utbildningsmiljöer	15
3. METOD	18
3.1 Kvalitativ metod	18
3.2 Genomförande	19
3.3 Analys och generalisering	20
4. RESULTAT	21
4.1 Styrning	23
4.2 Verksamhet	25
4.3 Utvärdering	34
4.4 Sammanfattande kommentar	37
5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION	39
5.1 Tre diskussionsmodeller av studentinflytande	39
5.2 Avslutande reflektioner	49
Referenser	52

1. INLEDNING

Studentinflytande är en fråga som engagerar och berör. Sedan slutet av 90-talet finns det inskrivet i högskolelagen och högskoleförordningen att frågan om studentinflytande är något alla lärosäten måste engagera sig i. Det som återstår är att fylla lagtexterna med ett relevant innehåll. Under 2007 antogs vid Institutionen för pedagogik på Högskolan i Borås en verksamhetsplan där just studentinflytande skulle ställas i fokus under läsåret 2007/2008. Målet angavs i denna plan vara att ”utvärdera och synliggöra studentinflytande vid institutionens utbildningar” genom att under ett år särskilt prioritera detta område i diskussioner med personalen, i form av ett forskningsprojekt och genom särskilt avsatta timmar i personalens tjänstefördelningar. Man avsåg att göra en ”kraftfull satsning på att höja medvetenheten och kvaliteten kring studentinflytande”. I verksamhetsplanen står att läsa följande:

Det finns en stor utvecklingspotential vad gäller studentmedverkan och studentinflytande vid institutionens utbildningar. Institutionens vision om en nära institution förutsätter studentmedverkan och studentinflytande liksom högskolans vision om ett professionsuniversitet varför detta bör vara ett centralt och prioriterat område. /.../ Institutionen har en ambition att öka sin studentmedverkan på ett flertal punkter under kommande år. Kursråd, kursplaneringar och utvärderingar samt ökad dialog via nätbaserade ytor under pågående kurs skall prioriteras. (Verksamhetsplan 2007 s. 6)

I verksamhetsplanen för 2008 står att bl.a. studentinflytande och utvärdering, både som form och forskningsprojekt, kommer vara prioriterade områden. I augusti 2007 anställdes också en resursperson med ansvar för studentinflytande-frågor (Verksamhetsplan 2008). Framläggandet av denna rapport skall förstås i detta sammanhang. Sammanställningen av data är avgränsat till en beskrivning av personalens uppfattningar som kommit till uttryck vid två diskussionstillfällen under hösten 2007.

1.1 Syfte

Syftet med rapporten har varit att genom ett antal lärares utsagor beskriva och förstå uppfattningar av studentinflytande i relation till lärande, organisation, process och innehåll. De frågor som utgjort underlaget för diskussioner kring studentinflytande har rört frågor om hur studentinflytande har gestaltat sig i den verksamhet lärarna befinner sig i och vem som anses ”äga frågan”. Vidare har frågan ställts om för vem och varför utvärderingar görs och slutligen har lärarna ombetts lyfta goda exempel på studentinflytande i relation till process och innehåll i undervisning.

Studentinflytande tycks vara en paroll på alla Sveriges högskolor. Det är inget nytt men det är ett begrepp som kan sättas in i ett sammanhang utifrån flera olika perspektiv. Det kan till exempel röra sig om att tillämpa ett demokratiskt förhållningssätt, att träna ett demokratiskt förhållningssätt eller att genom inflytande få studenter att öka sitt engagemang i studierna och därmed ges större möjlighet att lära. Studentinflytande kan ibland också ses som ett slags dekoration och som något som genom förordningar retoriskt och oreflekterat skall förekomma.

I arbetet med att knyta samman universitet och högskolor i Europa genom Bolognaarbetet har frågor kring studentinflytande blivit av vitalt intresse. I skrivningarna förutsätts att studenterna är kompetenta, aktiva och kreativa i sina studier. Riktlinjerna för arbetet med Bolognaprocessen anger att studenterna skall ha inflytande över såväl organisation som innehåll i utbildningarna och att frågan om studentinflytande också alltid är aktuellt för vidare forskning. Särskilt framhålls att studier i framtiden borde omfatta relationen mellan formellt studentinflytande i verksamheten och direkt studentinflytande i själva verksamheten (Persson, 2003).

1.2 Rapportens disposition

I detta inledande kapitel har syftet med rapporten beskrivits. I kapitel 2 ges en historisk tillbakablick avseende studentinflytande, olika definitioner av fenomenet studentinflytande samt tidigare forskning avseende olika innebörder av studentinflytande. Vidare beskrivs de teoretiska modeller vilka används i analysen av resultaten. I kapitel 3 beskrivs den metod som använts för sammanställandet av denna rapport. Kapitel 4 behandlar resultatet från de diskussioner som skett vid de två tillfällena då studentinflytande diskuterats i personalgruppen. Slutligen i kapitel 5 följer en sammanfattande diskussion och presentation av tre modeller vilka kan användas för att förstå de huvudsakliga resultaten.

2. BAKGRUND

2.1 Historisk tillbakablick

Begreppet studentinflytande kopplas ofta samman med studentkårernas verksamhet, en organisationsform som går långt tillbaka i tiden. Dess föregångare, nationerna, tillkom redan i slutet av 1500-talet och hade redan då som huvudsakligt syfte att fungera som en slags social samlingspunkt för studenter. Från universitetsledningen och statsmakten såg man på nationerna med oro och förbjöd dem 1655. Man insåg till slut att det inte går att stoppa studenterna från att träffas och därför gjorde man dem istället obligatoriska kring 1667. För att kunna övervaka studenterna så att de inte tog sig alltför stora friheter valde man att det vid varje nation skulle finnas en så kallad inspektor, i många fall en respekterad professor (Skoglund 1991).

De första studentkårerna uppkom på 1840-talet, för att kunna samla alla studenter vid samma lärosäte i en och samma organisation. På den tiden var det inte endast lärosätets inre angelägenheter som var i fokus för studentkårernas verksamhet. Man kom att engagera sig i världspolitiska frågor och andra samhällsfrågor (SOU 2008:11).

Studentinflytande sammankopplas också med den ofta omtalade studentrevolutionen på 60-talet, den s.k. 68-revolten. I Sverige har den sin bakgrund i en föreslagen kraftig utbyggnad av högskolan och införandet av fasta studiegångar. 1969 infördes den nya studieordningen, dock något modifierad från utgångsförslaget (Ds 1998:51).

SFS, Sveriges förenade studentkårer, har sedan länge haft en stark nationell ställning i studentfrågor (Ds 1998:51). I slutet av 1980-talet skickade de en skrivelse till regeringen där de ifrågasatte den pedagogiska kvaliteten på högskolan. De påtalade bland annat att undervisningsmeriterna inte värderades tillräckligt högt vid tillsättning av lärare och att lärarna saknade pedagogisk utbildning. En utredning, kallad grundbulten, tillsattes med syftet att undersöka om den pedagogiska kvaliteten hade förbättrats på de tjugo år som gått sedan den universitetspedagogiska utredningen kommit med sitt resultat. I sitt slutbetänkande pekade ”grundbulten” på att grundutbildningen måste likställas med forskningen och att alla lärare måste genomgå en obligatorisk pedagogisk utbildning, dagens högskolepedagogiska kurs (Ds 1998:51).

I samband med 1977 års högskolereform reglerades studentinflytandet och vid 1993 års reform gjordes en del förändringar. Man valde att göra antalet registrerade studenter och deras studieresultat till en viktig faktor i lärosätenas resurstilldelning. Tanken var att på detta sätt skapa ett instrument för ökat stu-

dentinflytande. Man ålade också respektive lärosäte att bestämma antalet studentrepresentanter i olika organ. Det fick till följd att flertalet lärosäten minskade antalet studentrepresentanter till ett minimum och det formella inflytandet marginaliserades (prop. 1999/2000:28). I samband med en uppföljning av högskolereformen 1993 upptäckte man också att skapandet av en rad beredande organ och en decentralisering av besluten fått till följd att studenterna inte inkluderades här heller.

I samband med propositionen 1996/97:141 (högskolans ledning, lärare och organisation), uppmärksammades att studentinflytandet på landets lärosäten inte fungerade fullt ut och att en översyn borde göras. Dåvarande utbildningsministern tillsatte en arbetsgrupp som fick i uppdrag att titta på studenternas inflytande i högskolan på alla nivåer och både det formella och informella inflytandet (promemoria 1997-12-03). Utredningens tankar och förslag presenterades i departementsrapporten ”studentinflytande inom högskolan”, 1998:51. Den ledde i sin tur fram till regeringspropositionen 1999/2000:28. I denna proposition kopplar man tydligt samman kvalitetsfrågorna med studentinflytande. Man menar att kvalitetsfrågorna måste förnyas, fördjupas och intensifieras, och att det interna kvalitetsarbetet bör förstärkas genom ett ökat studentinflytande. Studenternas medverkan ansågs viktig för att kvalitetsutvecklingen inte skulle hämmas. Som ett led i detta behövde de enskilda studenterna och studentorganisationerna få bättre möjligheter att påverka utbildningen och därmed bidra till kvalitetsutvecklingen (prop. 1999/2000:28).

En rad förstärkningar av lagtext blir ett av resultaten av propositionen. I högskolelagen förs in att ”kvalitetsarbetet är en gemensam angelägenhet för högskolans personal och studenterna” (1 kap. 4 § Högskolelagen 1992:1434). I samma kapitel markeras att ”högskolorna ska verka för att studenterna tar en aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen” (1 kap. 4a §, Högskolelagen 1992:1434). Vidare införs en bestämmelse i högskoleförordningen där högskolorna åläggs att i årsredovisningen redogöra för hur studentinflytandet har utvecklats, och framförallt ges studenterna rätt att också kommentera högskolans arbete med studentinflytande. Studenterna ges också tillträde till alla beslutande och beredande organ, och man gör kursvärderingar obligatoriska. Tillsammans ger detta en rad kraftfulla förstärkningar i lagtext som än idag finns kvar (prop. 1999/2000:28).

2.2 Studentinflytande – ett mångtydigt begrepp

Studentinflytande är ett mångtydigt begrepp. Flera olika exempel på hur begreppet används går att återfinna, såsom formellt respektive informellt studentinflytande, och kollektivt respektive individuellt studentinflytande. I en departementsskrivelse från 1998 utgår man från vad som benämns som ett brett perspektiv på studentinflytande, vilket innebär studenters kollektiva möjligheter att förändra sin organisation samt enskilda studenters möjligheter att påverka sin situation och sin utbildning (Ds 1998:11). Man talar också om ett genuint studentinflytande där studenterna får rollen som medaktörer:

Det måste etableras en ny syn på studenten och studentens roll inom den högre utbildningen. Ett genuint studentinflytande i högskolan innebär att studenten ses som medansvarig och medaktör. (Ds 1998:51 s. 14)

Detta betonas även i regeringens proposition om studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan (prop. 1999/2000:28), och då talar man om förutsättningarna för ett verkligt studentinflytande.

Regeringen anser att ett aktivt engagemang från studenternas och studentkårernas sida är en förutsättning för ett verkligt studentinflytande. Studenterna måste ges sådana möjligheter till inflytande att ett aktivt engagemang stimuleras. (prop. 1999/2000:28 s 23)

Vidare påpekas att studentinflytandet kan endast förverkligas om studenterna påtar sig en aktiv och engagerad roll som individer och kollektiv.

Högskolverket (2000) definierar formellt studentinflytande som studenters möjligheter att kollektivt genom olika organisationer utöva formellt inflytande, vilket görs genom representation i bland annat lärosätenas styrelser och nämnder. Det informella studentinflytandet handlar däremot om studenters informella möjligheter att påverka sin situation och sin utbildning genom kursvärderingar och andra former av utvärderingar (2000:26). I direktiven om avveckling av kår- och nationsobligatoriet (Dir. 2007:49) talas om ett modernt studentinflytande. Man menar att kår- och nationsobligatoriet inom högskolan inte stämmer överens med föreningsfriheten, det vill säga att själv kunna bestämma vilken förening man vill tillhöra. I direktiven betonas vikten av aktivt, demokratiskt och reellt studentinflytande.

Även utan ett obligatoriskt medlemskap i studentkårerna är det enligt regeringens mening mycket viktigt att ett aktivt och demokratiskt studentinflytande kan utövas med väl fungerande representationsrätt i beslutande och beredande organ. Det är angeläget att studenterna har ett reellt infly-

tande över beslut vid lärosätena som berör dem. (Dir. 2007:49 s. 4-5)

I forsknings- och utbildningsstrategin för Högskolan i Borås för 2009-2012 kan urskiljas ett individuellt perspektiv på studentinflytande. Här anges att högskolan bland annat skall prioritera utvecklingen av miljöer och sammanhang där den enskilda studentens engagemang och erfarenheter tas tillvara och utvecklas. Vidare påpekas att studenternas formella och reella inflytande över sin situation och utbildning ska stärkas.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att "talet om" studentinflytande varierar vad beträffar begreppsanvändning, dock verkar själva innebörden av de olika begreppen inte variera i lika stor omfattning. Man avser i stort samma sak, men benämner det något olika. Vad som dock framkommer är att det i de senare direktiven finns en tydligare betoning på valfrihet och att studenter, både som individer och kollektiv, behöver påta sig en aktiv roll i utövandet av studentinflytandet och på så sätt göras till medaktörer.

2.3 Deltagande, delaktighet och medverkan

Andra begrepp som förekommer i samband med beskrivningar av studentinflytande är deltagande och medverkan vilka ofta används som synonyma. I *En uthållig demokrati* (SOU 2000:1) förs ett allmänt resonemang kring begreppen deltagande, inflytande och delaktighet. I utredningen framkommer att deltagande kan innebära att vi deltar eller medverkar utan att det medför att vi har inflytande. Många gånger ser vi inte heller någon förbindelse mellan deltagande och resultat. De som deltar behöver uppleva att deras deltagande har betydelse och att de beslut som fattas får konsekvenser. Deltagandet måste uppfattas som meningsfullt för individen, vilket innebär att det kan ge reella möjligheter till inflytande. Inflytande innebär således ett deltagande med reella påverkansmöjligheter. Delaktighet uppnås när man har tillgång till att kunna vara med och fatta beslut. Upplevelsen av delaktighet är viktig och här finns ojämlika förutsättningar att delta såsom kön, klass, etnicitet, ålder eller funktionshinder. Det finns även dolda maktstrukturer, attityder och praktiska hinder som innebär att individen inte upplever delaktighet. Här påtalas att om inflytande enbart erbjuds vissa individer finns det inte möjlighet att skapa full delaktighet. Vidare måste processerna utmärkas av öppenhet och insyn och här handlar det bland annat om tillgång till former och arenor för deltagande. Man skriver att:

Om både möjligheterna till deltagande och inflytande är goda, kan de enskilda medborgarna förväntas uppleva delaktighet. (SOU 2000:1 s. 38)

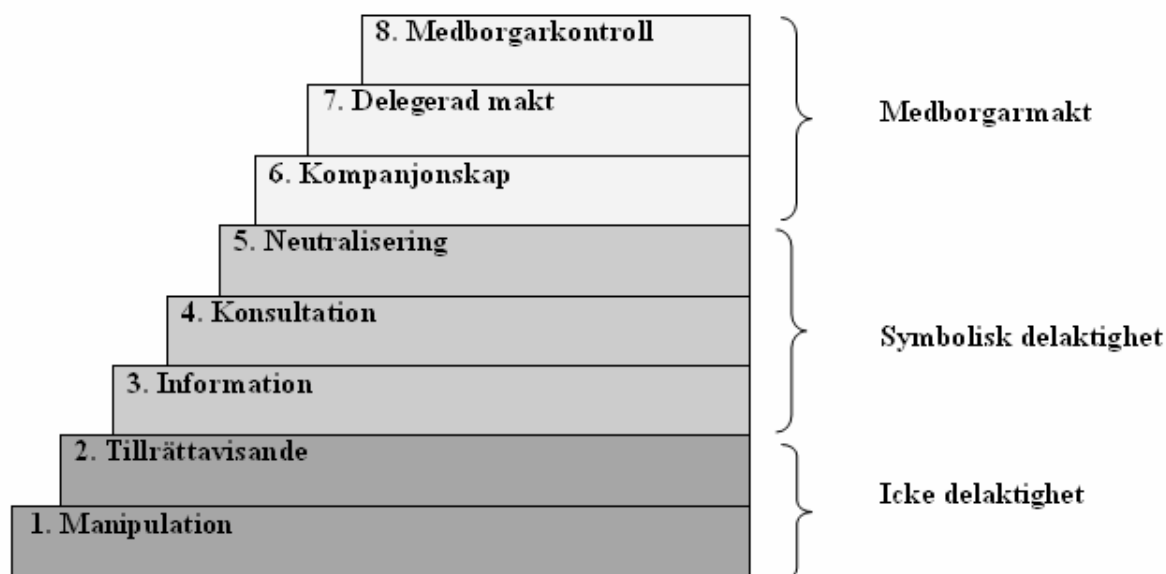
Positiv effekt av delaktighet innebär en utveckling av den demokratiska processen, medan negativa upplevelser leder till reducerad delaktighet, vilket i sin

tur kan innebära att ett utanförskap uppstår och att man tar avstånd från att delta, vilket också kan ta sig uttryck i motstånd.

2.4 Icke-delaktighet, skenbar symbolisk delaktighet och delaktighet

I en delaktighetsmodell av Arnstein (1969) förekommer begreppen icke-delaktighet, skenbar symbolisk delaktighet och delaktighet. Ursprungligen användes modellen för att studera hur mycket inflytande medborgare hade i offentliga program i USA. Modellen visar maktstrukturer i samhället och hur de interagerar. Modellen kan användas för att studera vilka som har makt och vilka som inte har det när vissa beslut tas. Delaktighetsmodellen är utformad som en stege och består av åtta steg som visar olika grader av icke-delaktighet och delaktighet, och går från manipulation till vad Arnstein kallar för medborgarkontroll. De två första stegen innebär icke-delaktighet, steg tre till fem innebär skenbar, symbolisk delaktighet och steg sex till åtta slutligen innebär delaktighet och benämns medborgarmakt.

De två första stegen beskriver en nivå av icke-delaktighet, det första kallas för manipulation och det andra tillrättavisande. Deras verkliga mål är inte att göra möjligt för personer att delta i planering och utförande av program, utan möjliggör för dem som har makten att manipulera eller lägga tillrätta förhållanden. De tre nästkommande stegen beskriver en nivå av skenbar symbolisk delaktighet. Arnstein kallar dem för information, konsultation och neutralisering. Deltagarna kan få göra sig hörda, men de saknar makten att tillförsäkra sig att deras åsikter beaktas. När delaktighet begränsas till dessa nivåer finns det ingen uppföljning av beslut, ingen styrka i besluten att förändra ”status quo”, och det är makthavarna som innehar rätten att besluta. De tre sista nivåerna på stegen är exempel på ökade grader av delaktighet och rätt till beslutsfattande. Här är förhandling en viktig del. De benämns för kompanjonskap, delegerad makt och medborgarkontroll. I figur 1 nedan visas de olika stegen i Arnsteins delaktighetsmodell.



Figur 1. Efter Arnsteins delaktighetsmodell (Arnstein, 1969, s. 4)

Arnstein tar i sin artikel upp ett antal exempel på vad de olika stegen kan innebära (se Arnstein 1969 s. 5-13), och vi har här valt att utifrån hennes exempel om medborgarmakt försöka exemplifiera vad de olika nivåerna kan betyda utifrån ett studentinflytandeperspektiv. *Manipulation* skulle kunna vara att studentrepresentanter bjuds in att delta men inte har någon legitim makt att påverka besluten. *Tillrättavisande* skulle kunna vara att studenter bjuds in till möte vars egentliga syfte är att tillrättavisa dem, inte att ta upp frågor som av studenterna anses som viktiga. Nästa steg, *information*, kan utgöra det första viktiga steget till legitim delaktighet. Dock är det viktigt att se hur informationen sker. Är det endast envägskommunikation kan det inte ses som delaktighet utan snarare som skenbar, symbolisk delaktighet. Exempel på detta är när studenterna inte ges möjligheter till att lämna synpunkter på förslag eller förhandlingar. Likaså om informationen kommer i ett sent skede i processen, vilket kan innebära att studenterna har liten möjlighet att påverka beslutet. Ytterligare exempel är ytlig information, avfärdande av frågor samt irrelevanta svar. *Konsultation* utgör ett legitimt steg till full delaktighet. Exempel är när inventering sker bland studenter för att få deras åsikter, såsom vid kursvärderingar. Men om inte hänsyn tas till studenternas åsikter blir detta steg fortfarande skenbar delaktighet. Om delaktighet begränsas på detta sätt är det endast något man vill skylta med, eller för att använda Arnsteins begrepp, en "window-dressing ritual" (Arnstein 1969 s. 6). Det vill säga något man endast visar upp, men som inte leder till något för studenterna. Vid *neutralisering* kan man skönja en viss grad av delaktighet, men den symboliska delaktigheten är fortfarande tydlig. Exempel utifrån studentinflytandeperspektiv skulle kunna vara att vissa studenter handplockas för att de anses vara passande deltagare i råd eller kommittéer. De är inte valda av sina egna, utan handplockas av dem som har makten. Om de inte är representativa för sin grupp kan de lätt röstas ut eller neutraliseras.

Kompanjonskap innebär förhandlingar och diskussion mellan makthavare och deltagare, och kan handla om det formella inflytandet där man i råd eller kommittéer kommer överens om vissa ansvarsområden, beslutsfattande eller dylikt. *Delegerad* makt kan även ses utifrån detta exempel, här sker en förhandling mellan deltagarna och ansvarsuppgifter delegeras och likaså beslutbefogenheter. *Medborgarkontroll* slutligen skulle kunna innebära föreningar som helt kontrolleras av deltagare, och de kan styra det program eller institution de inrättat. Studentkårens verksamhet är ett bra exempel på medborgarkontroll då det är en förening som helt drivs av studenter. Men medborgarkontroll kan också innebära att man som student helt ansvarar för att utforma t.ex. en kursvärdering i en specifik kurs eller att man skapar frågor och svar som sedan används i en tentamina. Samtidigt som det är ett starkt bevis på inflytande är det också ett tillfälle till lärande.

2.5 Inflytande och olika former av makt

Utifrån ovanstående resonemang och olika sätt att beskriva delaktighet förstår vi studentinflytande som en fråga om makt. Inflytande definieras som ett deltagande med reella påverkansmöjligheter (SOU 2000:1; Arnstein 1969) och upplevelse av delaktighet, vilket således handlar om makt och maktresurser. Foucault beskriver hur makt fungerar i vardagliga sociala institutioner och situationer (Giddens 2007). Han menar att makt finns överallt, i alla mänskliga relationer, och det är ingenting som enbart dominerande grupper utövar. Vidare menar han att där det finns makt finns det också motstånd (Foucault 2002). Enligt Foucault finns det olika former av makt som vi här väljer att benämna reglerande-, disciplinär- och pastoral makt (se Hermann 2004; Huhtala 2004; Lindgren 2007; Bartley 2007). Den reglerande makten är totaliserande och riktar sig mot befolkningens livsföring och som exempel kan nämnas olika regeringsformer. Hermann (2004) benämner detta styrning på distans. Den disciplinära makten riktar sig mer mot den enskilde individen som på så sätt kan ses som ett objekt för makten, och i underordnad position och individen skapas i dominansrelationer. Den pastoral makt däremot gör individerna till subjekt för sig själva, och det innebär att de ges möjlighet till självstyrning, det vill säga de medagerar i sin egen styrning. Det är intressant att notera att den sistnämnda formen av makt skulle kunna relateras till synen på studenter i de direktiv som förespråkar ett genuint studentinflytande och där studenter ses som medansvariga och som medaktörer (se Ds 1998:51;prop 1999/2000:28). Denna form av makt visar en förskjutning av ansvaret från utbildningsansvariga till individen och handlar om egenansvar och frihet och betonar att studenterna aktivt ska delta i styrningen och utövandet av studentinflytandet på formell och informell nivå, men även på kollektiv och individuell nivå. De olika statliga och lokala reformerna för studentinflytande skulle kunnas ses som exempel på reglerande makt, de reglerar bland annat relationerna mellan lärare och student, medan

den disciplinära makten skulle kunna innebära att studenterna inte utövar sin rätt till inflytande på grund av rädsla för repressalier. Exempel på disciplinära makttekniker inom utbildningssystemet är betyg och examina (jfr Hermann 2004).

Sammanfattningsvis menar vi att utifrån de resonemang som förs i SOU 2000:1, Arnsteins delaktighetsmodell och Foucaults syn på makt skulle studentinflytande kunna definieras som ett deltagande med reella påverkansmöjligheter och upplevelse av delaktighet, och nyckelbegrepp är förhandling, dialog, samverkan och egenansvar.

2.6 Hur ser forskningsfältet ut kring studentinflytande?

I en studie av studentinflytande av flertalet länder i Europa kom man fram till att inflytandet över utbildningsfrågorna var svag när det gäller den nationella nivån men starkare då frågorna närmade sig institutionsnivån. De starkaste områdena när det gällde inflytande rörde sociala, pedagogiska och frågor kring arbetsmiljö och innehåll. De svagaste områdena gällande studentinflytande rörde budget och anställning (Persson 2003).

Persson (1998) har i en studie undersökt studentinflytande utifrån olika perspektiv och på olika nivåer. Han skiljer mellan studentrepresentation i beslutande organ och studentdelaktighet i den nära studiesituationen. Persson studerade studentinflytande i kurserna medie- och kommunikationskunskap och sociologi vid Lunds universitet. Syftet med undersökningen var att kartlägga inflytandesituationen och undersöka vad studenterna menade med studentinflytande. Han utgick från två föreställningar. Dels att den avsaknad av studentinflytande som visat sig handlade om brist på informellt inflytande över vardagliga frågor, och dels att upplevelsen av bristande inflytande kan ses som en alienationsupplevelse som återger en brist på delaktighet i en rad olika avseende. Undersökningen genomfördes genom enkäter och gruppintervjuer.

I enkätundersökningen fann Persson (1998) att studenterna upplevde en stor brist på studentinflytande och att de främst önskade ha ett direkt inflytande över den studiesituation de befann sig i. Han menar dock att det inte finns något rakt samband mellan upplevelsen av brist på studentinflytande och önskan att ha ett studentinflytande över kursen, undervisningen, examinationen och kurslitteraturen. Han påpekar att bilden av studentinflytande därför är motsägelsefull. Det han ser är dock att de som anser sig ha något större inflytande också har större anspråk på inflytande. Han menar att detta delvis hänger samman med hur studenterna definierar studentinflytande. Övervägande andelen studenter menade att studentinflytande är en fråga om direkt inflytande över studiesituationen, endast 15 procent menade att det är inflytande via represen-

tanter. Studenterna ansåg heller inte att det var bättre med kollektiv organisering för att uppnå förändring, utan föredrog ett personifierat inflytande organiserat genom kursombud och lärare. Persson drar slutsatsen att studenterna inte separerar, utan snarare uppfattar inflytandet som en integrerad del av studiesituationen (1998).

I gruppintervjuerna framkom att studenterna har ett individualistiskt perspektiv på den egna studiesituationen. Genom att vara en resurs och känna sig som en betydelsefull del av institutionens verksamhet kan studenterna uppleva inflytande och betyda något som individ (Persson 1998). Detta menar Persson har sin förklaring i den starka konkurrens som studenterna upplever. Vidare menar Persson att påverka genom att tala direkt med läraren innebär att man både kan påverka verksamheten och lansera sig som student. Kollektiv organisering verkar studenterna uppfatta som ett individuellt osynliggörande vilket kommer i konflikt med behovet att lansera sig som individ. Persson drar slutsatsen att kraven på inflytande handlar både om att åstadkomma förändringar av den nära studiesituationen och att bli hörd och sedd som individ (1998).

Den starka konkurrensen som studenterna utsätts för menar Persson tyder på ett slags studentalienation, och han lyfter fram tre begrepp som beskriver olika aspekter av detta; objekt, medel och atom. Begreppen objekt och medel innebär båda att individen blir objektifierad och till viss del främmandegjord. Persson kopplar begreppen objekt och medel till den högre utbildningen och menar att:

Studenterna som objekt och medel i en speciell krispolitik resp. utbildningen som objekt och medel i ett konkurrensspel vill jag således se som aspekter på studentalienationen. (1998:56)

Han menar även att stora studentgrupper utvecklar en slags atomtillvaro, där interaktionen mellan lärare och student är bristfälliga. Avslutningsvis konstaterar han att studenterna verkar uppleva sig som delar av en massa och att de inte ses som resurser. Studenternas försök till individualisering i sin tur innebär att de ser sig som kunder och där individerna inte tjänar på att samarbeta och kollektivt försöka öka studentinflytandet. Persson skriver att:

Kundtänkande och kunskapskonsumtionism kan tolkas som försök att öka studenternas individuella inflytande, men det bidrar emellertid också till att skärpa studentalienationen därför att inflytandet begränsas till den individuella nivån. (1998:56)

Persson menar att det därför är viktigt att öka studentinflytandet på ett sätt som hindrar studentalienationen, vilket han menar kan ske genom att skapa pedagogiska förutsättningar som innebär att studenterna kan bli aktiva och ansvarstagande medaktörer i lärprocessen).

Vid Göteborgs universitet publicerades 2004 en studie som gjorts om studentinflytande utifrån perspektivet inflytande och lärande. Detta som en diskussion i ett led att utröna förutsättningarna för ett utvecklat studentinflytande vid universitetet. Frågeställningarna i undersökningen fokuserade hur studentinflytandet realiserades, vilka påverkansmöjligheter studenterna ansåg sig vilja ha, vilka hinder som fanns för ett väl fungerande studentinflytande och vilka utvecklingsmöjligheter för studentinflytande det fanns i "sammanträdesrummet såväl som i rummet för undervisning". Det empiriska underlaget utgjordes av enkäter ställda till samtliga fakultetsnämnder, företrädare för samtliga studentkårer, intervjuer och observationer från fyra olika programutbildningar vid GU. Resultatet visade att studentinflytande fungerade vad avsåg representation i nämnder och styrelser dock kunde en variation mellan fakulteterna, avdelningarna och styrelserna fastslås gällande studenternas medverkan i organens beredande och beslutande arbete. Det kunde också visas att samråd skedde utanför nämnder och styrelser och att studenterna vid forskarutbildningarna oftare deltog i i organens arbete än studenterna vid grundutbildningarna. Som vi förstår tolkas resultatet i huvudsak i skenet av det strukturella och formella studentinflytandet. Det kanske är symptomatiskt för högre utbildning över huvud taget för samtidigt utan att nämnvärt beaktas i undersökningen väcktes frågan om studenternas inflytande i "rummet för undervisning". I undersökningen beskrivs ett intressant påstående som emellertid inte berörs i slutsatserna av undersökningen, nämligen "vad det är studenterna främst eftersträvar, men uppger sig inte alltid ha, är inflytande över och möjligheter att påverka sin dagliga arbetssituation" (Kamperin 2004).

Weaver & Qi (2005) utgick i sin studie kring studentinflytande utifrån ett perspektiv där utgångspunkten var att "klassrummet" sågs som en social organisation med sina egen struktur. Man antog att studenternas uppfattning och erfarenhet från organisation och aktivitet från studieverksamheten spelade en avgörande roll för skapandet av studenternas eget deltagande i verksamheten. Viktiga faktorer som ålder och kön antogs också påverka i hur studenterna förhöll sig till inflytandet över studierna. Dessa antaganden kunde bekräftas i studien men den viktigaste iakttagelsen menade man vara studenternas interaktion och diskussion utanför lektionstiden betydde mycket för deras sätt att förhålla sig under lektionstid, ett slags informellt studentinflytande. Detta trots att mycket fokus låg på att grundlägga inflytande i själva organisationen. Föreliggande rapports syfte uppmärksammar bland annat denna fråga som i studentinflytandesammanhang vara av perifert slag.

Forskning om studentinflytande är ofta fokuserad kring studenter inom grundutbildningen. Gardner och Barnes (2007) går emot strömmen och fokuserar i sin studie på doktoranders inflytande. De intervjuade 10 doktorander från fem olika institutioner. I intervjuerna framträder fyra teman som doktoranderna kopplar ihop med inflytande: kvalitet, kontinuitet, influenser och resultaten delaktigheten leder till. Studien visar på en tydlig skillnad mellan studenternas engagemang på grundutbildningsnivå kontra forskarutbildningsnivå. Medan det tidigare i utbildningen låg sociala aspekter bakom engagemanget är det som doktorand större fokus på den professionella utvecklingen.

2.7 Studentinflytande och kursvärderingar

I Högskolverkets utvärderingar av landets utbildningar framkommer bristen på studentinflytande (Högskolverket 2004), och man lyfter bland annat upp frågan om studenters bristande engagemang i att medverka i kursvärderingar. Enligt Högskoleverket har kursvärderingar två syften. Dels som ett instrument för ökat studentinflytande, och dels som ett instrument för den enskilda institutionens och lärosätets kvalitetsarbete. Högskolverket påpekar även vikten av att se kursvärderingar utifrån vilken betydelse de har för studenternas lärande. Vidare framhålls att studenters motivation och ansvarstagande för det egna lärandet ökar med mer inflytande och beträffande kvalitetsaspekten skriver Högskolverket följande:

Om kursvärderingarnas resultat ska kunna utgöra ett underlag för kvalitetsförbättringar förutsätts att de inte enbart ses som ett sätt för studenterna att "sätta betyg" på lärare, utan som ett bredare verktyg där den lärande miljön och kursens måluppfyllelse värderas. Om kursvärderingarna utförs med det primära syftet att betygsätta lärare så finns en risk att kursvärderingarnas resultat inte blir ett incitament för förbättringar av kurser utan snarare leder till att impopulära, men kanske i vissa fall nödvändiga moment, tas bort och att kvaliteten på kursen därmed sänks. (Högskolverket 2004:14-15)

Vidare betonas att studenterna kan göras delaktiga i hela kursvärderingsprocessen. Förutom att fylla i frågeformulär kan de också vara delaktiga i planeringen och uppföljningen av kursvärderingen (Högskolverket 2004). Vi menar att sett utifrån Arnsteins delaktighetsmodell skulle sådana moment kunna vara exempel på vad hon kallar för medborgarmakt.

2.8 Studentinflytande, demokrati och lärande i utbildningsmiljöer

Vad som utmärker en excellent utbildningsmiljö är omdebatterat. På 80-talet präglades excellens inom högre utbildning, enligt Astin, av hur mycket pengar man lyckades attrahera, hur många nobelpris-vinnare man fostrat och hur mycket donationer man lyckades inbringa. Med andra ord karakteriserades en god utbildningsmiljö av vad man *hade* snarare än vad man *gjorde*. Astin propagerar för att en högkvalitativ institution istället borde bedömas efter effektiviteten i utbildningen och om man har skapat en miljö som maximerar studenternas intellektuella och personliga utveckling. Han pekar på att en sådan miljö framförallt måste innehålla ett stort mått att studentdelaktighet. Vidare menar han att en effektiv inlärningsituation är beroende av tre saker: studentdelaktighet, höga förväntningar och bedömning och feedback (Astin 1985).

Vad Astin menar med studentdelaktighet är:

Quite simply, "student involvement" refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience." (Astin 1985, s.36)

I sin definition begränsar sig inte Astin till det som är kopplat till den direkta studiesituationen utan det kan innebära att man som student engagerar sig i studentorganisationer, spenderar mycket tid på campus och att man umgås med lärare och andra studenter.

Astin menar att ju mer delaktiga studenterna är i sina studier och allt runt omkring, desto större blir deras personliga utveckling och framförallt, desto mer lär de sig. Från lärarens och institutionens perspektiv beror effektiviteten i verksamheten helt på hur mycket man lyckas involvera studenterna (Astin 1984). Han menar också att begreppen "motivation" och "delaktighet" står ganska nära varandra, samt att den tid studenterna lägger på sin utbildning är begränsad då andra saker i deras liv kräver uppmärksamhet (Astin 1985).

För att maximera studenternas delaktighet är service till studenterna, bedömning och feedback samt handledning/undervisning viktiga verktyg. När det gäller service till studenterna handlar det t.ex. om att skapa fler jobb tillfällen på campus, ha en mer kreativ planering för de som pendlar och att erbjuda vägledning. Bedömning av studenter ska, enligt Astin, ha feedback som fokus snarare än att vara passiv och utvärderande. Kort sagt ska bedömningen av studenter underlätta och förbättra deras prestationer. När det gäller handledning/undervisning ska den vara aktiv och individualiserad. Det är också viktigt

att studenterna får tillgång till mer handledning och undervisning deras två första år på utbildningen, då det är under den perioden som det är svårast att engagera dem. Dessutom är det viktigt med tillfällena till direktkontakt mellan student och institution, menar Astin (Astin 1985).

Teorin om studenters delaktighet har sin grund i studier som genomfördes under 1970-talet och som fokuserade på att identifiera faktorer i studenternas omgivning som avgjorde varför de valde att hoppa av sin utbildning eller inte. I studien framkommer att det finns ett tydligt samband mellan att de som stannar kvar vid sin utbildning också deltog i större grad i aktiviteter. Det handlade t.ex. om att de studerade heltid, engagerade sig i studentorganisationer, att de bodde på campus och att de aktivt umgicks med lärare och andra studenter. Astin framhåller också att de som hade ett arbete på campus mer naturligt träffade studiekamrater, lärare och annan personal men också att de skaffade sig ett starkare band till sitt lärosäte. (Astin 1984 & Astin 1985).

Utifrån redovisade texter framgår det att inflytande är nära förknippat med demokratiska värden i samhället. Det framgår också att dessa värden ingår i olika styrdokument. Det kan i undervisningssituationer då uppstå en spänning mellan att å ena sidan undervisa om demokrati och inflytande och å andra sidan låta den ingå i det dagliga arbetet. Att inflytande påtagligt går att relatera till den direkta verksamheten ligger nära till hands som en rimlig tolkning av olika styrdokument, men frågan är också vilka intentioner som olika parter har som långsiktigt finns när det gäller dessa värden. Om vi antar att det är rimligt att det i arbete med studentinflytande förutom att tillämpa inflytande i olika situationer också finns mer långsiktigt demokratiska värden till gagn för både individ och samhälle, så finns därför också en implementeringsproblematik, d.v.s. hur studenter och lärare genom aktivt arbete med studentinflytande också förstår inflytande och demokrati i ett lärande- och utbildningsperspektiv.

Det är i detta perspektiv som vi kan använda begreppet deliberativ demokrati (Besette, 1980) där deliberativ kommunikation intar en särställning när det gäller att praktisera inflytande. Det synliggörs genom att studenterna får tränga djupt ned i olika innehållsområden och ges möjlighet att se hur långt egna argument och sätt att erfarra något håller i relation till andra sätt att erfarra och argumentera. Det innebär också ett lärande kring respekten av att lyssna till andras argument, att uppmärksamma skillnader, att utmana traditionen, att lösa problem och att kunna diskutera utan kontroll av läraren. Dessa exempel på viktiga inslag i en kreativ dialog kan hållas för troligt att leda till att många demokratiska mål kan nås genom direkt inflytande i såväl det formella som informella rummet. Ett exempel härpå är en studie där studenterna genom deltagande i medvetet sammansatta grupper präglade av mångfald och inflytande över den egna lärandesituationen. Under arbetet i gruppen utmanas de i sina

fördomar och därmed förändrar de sitt demokratiska förhållningssätt till grupper och individer av olika etnicitet vilket yttrar sig i ett fördjupat sätt att se på inkludering och social rättvisa (Zuniga, Williams & Berger, 2005). I undersökningen vid Göteborgs universitet lyfter Kamperin (2004) upp frågan om vikten av förstå relationen mellan lärande och inflytande med utgångspunkt både i ideologi och som en intellektuell företeelse riktad mot "ämneskunskap".

Det finns i nutida forskning tydliga vetenskapliga belägg för att inflytande över det egna kunskapandet i lärandesituationer, d.v.s. att inte bara lärare också studenter "äger" frågan, är en nödvändig del för att studenter ska nå en fördjupad förståelse för det studierna fokuserar (Dimenäs, 2001, 2007; Marton & Booth, 2000, Säljö, 2000) Det indikerar att det finns en stark relation mellan lärande och inflytande. Det bör dock betonas att det också kan finnas hinder om t.ex inte gruppdynamiska processer uppmärksammas.

Vi förstår efter denna presentation att frågan om inflytande är central när det gäller studenternas lärande både som en intellektuell process kring ett ämnesinnehåll och som ett ideologiskt processlärande kring en samhälleligt accepterad värdegrund. Om vi i skenet av detta beaktar att målet med utbildning är att alla människor skall ha lika möjligheter att studera vid universitet och högskolor kommer vi också in på denna problematik i fråga om studenters bakgrund. Hur framgångsrika med sina studier blir de studenter som kommer från en kultur där en uppfattning om att inflytande och delaktighet inte har betydelse för studieresultatet? Kanske man inte ens kommer på tanken att man kan vara delaktig. Vilka studenter gynnas och missgynnas? Påverkar socioekonomisk bakgrund, kön och etnicitet studenternas möjligheter? Gustafsson & Warner 2008, påtalar att det finns en stor forskningspotential kring dessa studentinflytande-frågor.

3. METOD

3.1 Kvalitativ metod

Vårt val av kvalitativ metod i relation till text- och dokumentanalys kan ses i ljuset av dess fördel av att kunna blottlägga det oväntade och unika. När det gäller kvalitativ data menar Patton (1987):

What people say is a major source of qualitative data, whether what they say is obtained verbally through an interview or in written form through document analysis or survey responses. There are limitations, however, to how much can be learned from what people say. To understand fully the complexities of many program situations, direct participation in and observation of the program may be the best evaluation method (s. 30).

Studien är därmed begränsad vad gäller tolkningsmöjligheter i och med att det inte finns triangulerande data i form av observationer eller intervjuer. Patton (1987) utesluter dock inte användningen av skrivet material. Vid analys av personalens utsagor har vi använt oss av vad Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägerud (2004) kallar för kvalitativ textanalys, vilket innebär en noggrann läsning av textens delar, helhet och det sammanhang texten utgör en del av. Esaiasson et. al. urskiljer två huvudtyper av textanalytiska undersökningar, systematiserande undersökningar och kritiskt granskande undersökningar. Vi har gjort en induktiv textanalys i vilken vi utfört en systematiserande undersökning där vi lyft fram lärarnas utsagor utifrån teman och kategorier vilka växt fram i materialet. Studiens kvalitativa ansats bygger på antagandet att ingående delar är relaterade till varandra, samt att den helhet, vari dessa delar ingår, uppvisar egenskaper som inte de enskilda delarna var för sig gör.

Vi har valt att identifiera ett avgränsat system som fokus för undersökningen, med syfte att utveckla förståelse för den företeelse som studeras. Vi skulle vilja beskriva den som partikularistisk, d.v.s att data kommer från avgränsade diskussioner kring studentinflytande med en personalgrupp under tre dagar. Kunskaper blir på så sätt möjliga att stå i samklang med våra egna erfarenheter, eftersom de är levande, konkreta och relaterade till en kontext snarare än vara abstrakta och teoretiska (Yin 1994).

Vi har också i föreliggande studie haft möjlighet att begränsa mängden data genom att efter första datainsamlingstillfället analysera och reflektera över data i efterhand och därefter genom mer preciserade frågeställningar till personalgruppen kunna vara mera selektiva vid andra datainsamlingstillfället (Hammersley & Atkinson, 1990).

Vid denna studies genomförande har vi också uppmärksammat och diskuterat problemet med att välja en ”familjär” miljö, d.v.s att vi själv är väl förtrogna med frågor kring studentinflytande. Detta för att i analysen försöka se ”bakom” de egna föreställningarna. Vi har därför också varit noggranna med att inte deltaga eller leda några samtal i grupperna, men ser samtidigt att det finns både för- och nackdelar med att vara förtrogen med en arbetsplats där studentinflytandefrågor är på agendan.

3.2 Genomförande

I augusti 2007 hölls en diskussion i personalgruppen kring studentinflytande och den utgick då från följande frågeställningar:

- Studentinflytande: hur gestaltar detta sig inom det program/kurs du är verksam inom?
- ”Vem äger frågan?”
- Utvärdering, för vem och varför?

Personalen var indelad i grupper och minnesanteckningar skrevs. Dessa anteckningar sammanställdes sedan i ett PM där kommentarerna samlades under olika rubriker, som var genomgående i flera protokoll. De rubriker som förekom var: allmänt, allmänt om studentinflytande, etik och moral, regler och riktlinjer för studentinflytande, former för studentinflytande, kursplanering, fuska-re samt utvärderingar.

Diskussionerna i personalgruppen fortsatte sedan vid ytterligare ett tillfälle, under en tvådagars personalkonferens i Skövde 5-6 december. Även denna gång var personalen indelad i grupper och där var fokus för gruppindelningen att man skulle få möjlighet att diskutera och träffa de som inte undervisar inom samma inriktning eller utbildning som man själv gör. Allt för att förhoppningsvis mötas över gränserna och få nya impulser. En arbetsgrupp bestående av Jörgen Dimenäs, Kristina Bartley och Hanna Hallnäs skapade de diskussionsfrågor som deltagarna fick. Tre personer från Centrum för lärande och undervisning vid Högskolan i Borås bistod med kommentarer inför diskussionerna och deltog sedan under själva diskussionerna som diskussionsledare. Dessa personer bidrog också med sina reflektioner i slutet av dagen. Den diskussionsfråga som stod i fokus var:

- Beskriv goda exempel på dina studenters inflytande över lärandet i relation till processen och innehållet.

Även vid detta tillfälle dokumenterades diskussionerna, vilket de olika diskussionsgrupperna själva ansvarade för. Detta material samlades sedan in och ligger till grund för analysen tillsammans med dokumentationen från personaldiskussionerna i augusti. Vid de två tillfällena data samlats in deltog ett 50-tal ur institutionens personal. I en del fall kan det vara så att alla inte deltog vid båda tillfällena.

3.3 Analys och generalisering

En vanlig kritik av kvalitativa forskningsmetoder gäller den representativitet resultaten har utifrån antalet personer som är involverade i studien. En studie kan uppfattas vara giltigare om slutsatser kan dras från flera än färre. I denna studie har vi inte fokuserat på antalet personer utan snarare beaktat sannolikheten av variationsbredd i ett s.k. ”purpose sampling” genom ca 50 personers ut-sagor komma ur gruppdiskussioner, finna olika uppfattningar av studentinflytande som i sin tur kan kategoriseras (Patton 1987; Alexandersson 1998).

Datamaterialet har således bestått av insamlade gruppdokument där utsagorna utgjort grunden för en tematisk helhetsanalys vilken därefter har utmynnat i kvalitativt skilda kategorier. Detta har under analysarbetet skett fortlöpande och de ingående utsagorna har prövats mot utfallet i teman och kategorier. Vi har därför på detta sätt kunnat beskriva det som kan tolkas som kvalitativa uppfattningar vilka finns representerade i en personalkollegiumkontext knutet till utbildningsfrågor kring studentinflytande vid två separata dagar (Larsson 1986, Alexandersson 1998, Malmqvist 2007). Utsagorna skall därför förstås som dekontextualiserade entiteter. Som enskild utsaga kan en sådan kontextuell entitet sägas härröra från och representera en del av den enkilda personens uppfattning men studiens resultat avser inte att spegla enskilda personers totala uppfattningar av studentinflytande. Analysens resultat vilken utmynnar i dessa beskrivningar syftar istället till att ge underlag för studiens slutsatser kring studentinflytande vilken därefter presenteras och ger möjlighet för läsaren att kontextualisera och generalisera resultat och slutsats till sin eget sätt att erfara studentinflytande utifrån sin egen verksamhet (Stake 1995, Andresen & Dimenäs 2006).

4. RESULTAT

Vid analysen av de diskussioner som förts vid de båda personaldagarna framträder en bild av uppfattningar som kan beskrivas i form av tre övergripande teman som bygger på underkategorier. Dessa övergripande teman är styrning, verksamhet och utvärdering. Med styrning avser vi de utsagor från lärarna vilka kan hänföras till externa faktorer som påverkar verksamheten i utbildningen. Det innebär exempelvis olika styrdokument, högskolan som organisation, tid, resurser etc. som reglerar verksamheten. Under detta tema återfinns också idéer och utsagor vilka påverkar studenters motivation till studier, d.v.s i huvudsak tankar vilka uttrycker vilja till inflytande i den egna utbildningen, men också i relationen till kommande yrkeskarriär. Vidare finns utsagor som kan relateras till det andra temat, verksamheten i utbildningen. Här tydliggörs studentinflytande i både formell och informell mening. Studenterna representeras i högskolans formella organisation men studentinflytande handlar också om informella kontakter med exempelvis lärarna utanför ordinarie undervisningstid. Vidare finns perspektiv där man ser studentinflytande som en verksamhet där lärarna delger studenterna inflytande men också ser dem som medskapande aktörer. I det tredje temat, utvärdering, ställs styrning och verksamhet i utbildningen i relation till problematiken kring hur man kan uttrycka åsikter om utbildningen utan att kunna identifieras, att värdera utbildningens olika delar, att bedöma måluppfyllelsen och slutligen att ställa frågor kring utbildningens kvalitet. Detta innebär som tidigare påtalats att dessa tre teman har en stark relation till varandra, d.v.s en utbildningsverksamhet som styrs och utvärderas med olika aktörer med anspråk på inflytande. Resultatet presenteras i detta avsnitt utifrån följande struktur som återfinns i materialet:

I. STYRNING

- a. Villkorade perspektivet
- b. Motivationsperspektivet

II. VERKSAMHET

- a. Formella/informella perspektivet
- b. Brukandeperspektivet
- c. Medskapandeperspektivet

III. UTVÄRDERING

- a. Integritetsperspektivet
- b. Värdering/utvärderingsperspektivet
- c. Kvalitetssäkringsperspektivet

Ovanstående tre huvudteman byggs upp av kategorier. Inom temat styrning återfinns det villkorade perspektivet samt motivationsperspektivet. Med det

villkorade perspektivet avser vi ett perspektiv där lärarna ger uttryck för förutsättningarna för studentinflytande i högskolan som organisation. Här finns även motivationsperspektivet i vilket lärarna exempelvis relaterar till studenternas vilja till inflytande och tankar kring kommande yrkeskarriär som en yttre motivationsfaktor till att genomföra utbildningen.

Inom temat verksamhet återfinns det formella/informella perspektivet, brukandeperspektivet samt medskapandeperspektivet. I det formella/formella perspektivet uttrycks utsagor kring ett kollektivt studentinflytande, det vill säga studenters möjligheter att kollektivt organisera sig och utöva formellt inflytande, vilket görs genom representation i lärosätenas beslutande och beredande organ. Här lyfts också vikten av dess motsats, det informella perspektivet. Brukandeperspektivet däremot ger uttryck för hur studentinflytandet konstitueras på verksamhetsnivå i reella situationer som ett i huvudsak ensidigt erbjudande från lärare till studenter och berör möjligheten att som student påverka sin situation och sin utbildning. Medskapandeperspektivet påminner om brukandeperspektivet men skiljer sig så till vida att studentinflytandet konstitueras i en dialog mellan lärare och student. Här ligger således betoningen på studenten som medaktör och demokratiaspekten blir tydlig, med något som tidigare beskrivits som deliberativ demokrati. Något skapas tillsammans, det är heller inget som sker en gång, utan något som ständigt skapas och underhålls.

Inom temat utvärdering återfinns integritetsperspektivet, värderingsperspektivet, utvärderingsperspektivet och kvalitetssäkringsperspektivet. I integritetsperspektivet återfinns utsagor vilka fokuserar på problematiken kring studenters och lärares integritet i högskolevärldens traditionella handhavande av kursvärderingar i en del av den mer formella inflytandeprocessen. Värderingsperspektivet omfattas av mer personliga åsikter kring t.ex. litteratur, undervisningsform och undervisningsstrategier. Utsagor kring måluppfyllelse i relation till inflytande och utbildning återfinns i utvärderingsperspektivet. I kvalitetssäkringsperspektivet ställs hela utbildningen och möjligheten till inflytande i relation till utbildningens kvalitet.

Vi vill påpeka att i beskrivningarna går de olika perspektiven ibland in i varandra och går inte alltid att urskilja lika tydligt som i indelningen ovan. De tre övergripande temana har en inbördes relation till varandra liksom att ett perspektiv i vissa fall kan anses utgöra en förutsättning för ett annat. Väsentligt är också som vi tidigare påpekat att det är frågan om utsagor som är dekontextualiserade vilket innebär att utsagan är utbruten ur sitt sammanhang. Det innebär att den individ som gett uttryck för utsagan sannolikt som person och i en kontext erfar studentinflytande på flera sätt än som en enstaka kategori.

4.1 Styrning

De utsagor från lärarna vilka kan hänföras till externa faktorer som påverkar verksamheten i utbildningen har kategoriserats under rubriken styrning. Detta hänsyftar till de förutsättningar som finns för en utbildningsorganisation att bedriva utbildning liksom den föreställning, motivation och förhoppning som en individ hyser inför kommande yrke och karriärmöjligheter efter utbildningen.

4.1.1 Villkorade perspektivet

I några av utsagorna framkom tankar kring förutsättningar och möjligheter till studentinflytande. De ”yttre” ramarna i form av styrdokument synliggör grunden för inflytande vilket kan förstås av följande citat:

Viktigt att tydliggöra för studenterna villkoren för deras inflytande, i form av de har kännedom om t.ex. kursbudget, eget ansvar och kursplan. Det inflytande som studenterna ges i ”rummet” tar sin utgångspunkt i styrdokumentet. Men det ställer å andra sidan krav på att fundera över det när kursplanen skrivs.

Ytterligare aspekter som villkorar studentinflytandet är de regler och riktlinjer som finns, både lokala och nationella sådana, och frågan om möjligheter och begränsningar för studentinflytande i samband med dessa strukturella faktorer. Även kursplanerna upplevdes av några som begränsande:

Vi har ju kurser som är bestämda från kursstart. Vi är låsta av kursplan som är spikad. Vad är det då möjlighet att ha medinflytande om?

I detta sammanhang återfinns också tanken på att studentinflytande är kopplat till balansen mellan rättigheter och skyldigheter vilket relateras till ansvarstagande för det egna och gruppens lärande. Det påpekades att det är viktigt att se på detta utifrån såväl studenters som lärares perspektiv och en fråga som ställdes var vem som bär ansvar för vad och när.

Andra villkor för studentinflytande ansågs utgöras av de resurser eller brist på resurser man har. I detta sammanhang restes t.ex. frågor om hur vi kan möta studenter som vill ha mer av allt, om kursbudgetar ska se annorlunda ut samt om antal timmar per kurs kan ökas. Även villkor som antalet studenter var en aspekt som ansågs påverka möjligheten till studentinflytande. Det nämndes att studenterna i vissa kurser har möjlighet att påverka direkt genom att framföra sina önskemål i en direkt dialog, vilket ansågs fungera bra i små kurser, men inte i kurser med 320 studenter.

Att det är viktigt att studenterna har kännedom om kursbudget, eget ansvar och kursplan samt att det krävs god ekonomi framgår tydligt när det gäller frågan om att kunna utöva studentinflytande. Studentinflytande kopplas samman med ekonomiska resurser och frågan ställdes om vi har råd med ett effektivt studentinflytande. Här åsyftas bland annat att ett gott studentinflytande kräver mindre studentgrupper och att olika examinationsformer kostar olika mycket. Exempel på frågor som togs upp var vad skulle det kosta att minska studentgrupperna och om det är genomförbart. Vad blir resultatet om man inte gör det?

Mer lärarresurser till studiegrupperna första terminen för att därigenom kunna vägleda och stötta dem mot större ansvarstagande och självständighet. Mindre studentgrupper max 7-8 stycken.

En viktig fråga är dock om vi har tid och pengar att ge studenterna inflytande. Har vi råd att finnas tillhands, att ha mindre studentgrupper, hur flexibel kan vi vara med t.ex. innehållet i en föreläsning, har vi råd att ge studenterna ex. hemtenta istället för salstenta?

Studentinflytande handlar vidare om att bli sedd i studiesituationen, vilket i sin tur kräver mer undervisning i mer varierade former. Till syvende och sist handlar därför studentinflytande om resurser.

Ytterligare en aspekt som framkom är uppfattningen om att studentinflytande kräver lärarinflytande. För att man som lärare på bästa sätt ska kunna tillgodose studenterna och kunna vara flexibel i en kurs krävs att man själv har mandat att fatta de beslut som krävs, men också att man råder över sin egen situation.

Vilka är förutsättningarna för studentinflytande? Jo, lärarinflytande. Det börjar alltså med inflytande för lärarna över sin egen situation. Finns inte detta inflytande fungerar inte heller studentinflytandet. Lärarinflytande ger studentinflytande.

4.1.2 Motivationsperspektivet

Beträffande motivationsperspektivet framkom synpunkter om att studenterna har många tillfällen att utöva sitt inflytande men intresset är stundtals svalt. Studenterna måste önska sig ett gott studentinflytande för att det ska kunna förverkligas. Institutionen fyller dock en viktig roll i att alltid uppmuntra och engagera studenterna, eftersom studentgruppen byts ut med jämna mellanrum. När en ny kull studenter börjar är det ett bra tillfälle att inbjuda till en konstruktiv debatt kring dessa frågor. Det är också viktigt att i utbildningen plocka in moment där studenternas ansvar och inflytande är i centrum, dels för att det är viktigt för deras personliga utveckling och dels för att de ska arbeta med barn-

och elevinflytande i sitt yrke, vilket också kan ses som inflytande och demokrati ur ett lärandeperspektiv. Exempel på kommentarer som berör motivationsaspekter är:

Varför tar inte studenterna det inflytande som de ges tillfälle till? En ökad specialisering i utbildningen på bekostnad av bildning kan påverka viljan hos studenterna till förändring och inflytandet blir därför av mer praktisk natur.

En ytterligare aspekt som diskuterades var att studentinflytande måste innefatta studenters önskan om inflytande.

Vilken typ av lärare vill vi ha? Många av våra studenter kommer till oss med en tradition av att vara mycket styrda från gymnasiet. Det blir en kulturkrock när de kommer till oss och inte blir lika styrda. Studenterna frågar vad vill ni ha?

Motivationsperspektivet kopplas även samman med det villkorade perspektivet och olika former av styrning samt resurser. Synpunkter togs upp om pedagogik som detaljstyrning eller mål/ramstyrning, för att få studenten att ta ansvar och ha inflytande över kursen under tiden den pågår.

Olika områden inom vilka studenterna uttrycker motiv och en vilja att påverka nämndes och exempel på sådana är inflytande över litteraturens omfattning, närvaroplikt, inlämningsuppgifter och det påpekades att studenten har uppfattningar om omfattningen innan, och innehållet efter att uppgiften bedömts. Ytterligare områden man vill ha inflytande över är gruppammansättningar och inlämningsdatum.

4.2 Verksamhet

De perspektiv vilka kan härledas till verksamheten utgörs av det formella/informella,- brukande- och medskaparperspektivet. De ingår i tema verksamhet vilket skiljer sig från tema styrning i vilket det senare kan ses som ”yttre” förutsättningar för verksamheten. I de formella och informella perspektiven är frågan om hur verksamheten kring studentinflytande kan organiseras i förgrunden emedan det i brukande- och medskaparperspektiven mer ges uttryck för hur studentinflytande konkretiseras i själva undervisningssituationen.

4.2.1 Formella och informella perspektivet

Formella perspektivet

I diskussionen kring studentinflytande återfinns utsagor kring studenternas representation i organisationen och på frågan om vem som "äger frågan" om studentinflytande framkom bland annat ett formellt perspektiv på studentinflytande. Synpunkter om att det är studenter som grupp som äger frågan, inte individer, kom fram och att ett alltför individuellt inflytande drabbar kollektivet. Exempel på en bra form för formellt inflytande var kursråd som hålls ungefär en gång i månaden, där representanter för respektive studiegrupp framför kollektiva synpunkter eller i en del fall där hela studentgruppen närvarar:

Tre träffar under termin i form av kursråd. Alla studenter närvarande tillsammans med kursansvarig.

Det diskuterades också svårigheter i att kunna utöva det formella studentinflytandet och här görs också kopplingar till motivationsperspektivet. Exempel på kommentarer är:

Hur ska vi göra att studenterna får en möjlighet att formellt föra fram sina åsikter?

I de formella forum som finns saknas studentrepresentanter p.g.a. att det saknas personer som vill ingå i dessa.

Det uttrycks således i utsagorna en medvetenhet om de formella organens betydelse för studentinflytande. Det finns också en medvetenhet om ett informellt inflytande vilket framgår av nedanstående kategori.

Informella perspektivet

I dokumentation från diskussionerna går det också att upptäcka utsagor kring informella möten som kan ske när man möts i hissar och trappor. Studenttorget nämndes som ett bra exempel på en informell mötesplats och utgör en naturlig mötesplats för lärare-lärare och studenter-lärare. Ett förslag dryftades om att timmar i tjänstefördelningen skulle kunna avsättas för informella möten. Andra synpunkter som kom fram var om fler informella forum kan befrämja studentinflytandet:

Inser att ju mer krav vi ställer formellt på studenterna, ju mer frågar de oss! Vi kanske ska ha informella forum för att studenterna ska bli engagerade. Detta kan synas i arbetsformerna och dess utformning.

Det informella studentinflytandet handlar om mer praktiska frågor, t.ex. olika byten, omtentamen, tider och schemafrågor. Här finns möjligheter att påverka. Det är sällan lärarna säger nej till något, utan man anser att det ofta är rimliga förfrågningar från studenterna. Vid grupparbeten får studenten ofta vara delaktig i upplägg och redovisning etc.

Även lärares tillgänglighet tas upp som en viktig del av studentinflytande:

Att var tillgänglig som lärare i samband med att studenternas livssituation förändras på olika vis, och ge dem tillfälle att påverka ex. inlämningstillfälle.

4.2.2 Brukandeperspektivet

Som tidigare nämnts handlar brukandeperspektivet om hur studentinflytandet konstitueras som ett erbjudande från lärare till student i den konkreta verksamheten, studenterna kan konsumera eller bruka det inflytande som ges. Ett uttryck för förutsättningarna för detta är medvetenheten om möjligheterna till det egna maktutövandet:

Som lärare har vi "makt" att ge inflytande eller inte.

Viktigt att det inte bara finns en levande och dynamisk dialog i rummet, utan att den dialogen även rör sig inom vissa ramar. Gott studentinflytande kräver vissa gränser för deras inflytande (d.v.s. det ligger ett ansvar på läraren).

I nedanstående analys har vi valt att särskilja processen från de innehållsliga delarna i brukandeperspektivet. I processen fokuseras analysen på hur man kan handskas med studentinflytande medan den andra delen analyserats utifrån fokus på vad-frågan kring undervisningens innehåll.

Brukandeperspektivet i processen

I brukandeperspektivet kan utsagorna anknytas till de formella aspekter vilka tidigare tagits upp. Det berör exempelvis resurser till utbildningen men även relationen mellan lärare och student i den direkta verksamheten. Studentantalet diskuterades också i ett flertal personalgrupper. Med fler studenter i respektive kurs upplevs det som problematiskt att arbeta med frågor som studentinflytande. En nära relation mellan lärare och student beskrivs i vissa fall också som en förutsättning för ett bra studentinflytande. Studiegrupper med handledare är ett bra exempel på när studenter och lärare kan bygga en nära relation. Exempel på kommentarer vilka är inriktade på processen i undervisningssituationen är:

På andra stora lärosäten gör man i en del fall så att man delar in den stora studentgruppen i t.ex. tre grupper (med en kursansvarig för varje), de har vissa gemensamma föreläsningar. Kan detta vara ett alternativ när vi går mot allt större studentgrupper?

Arbetsformerna i PBL har inbjudit till möten i lärande. Eftersom grupperna har blivit större under de sista åren är det svårt att behålla närheten till studenterna.

Studentinflytande handlar vidare om att bli sedd i studiesituationen, vilket i sin tur kräver mer undervisning i mer varierade former.

Läraren måste skapa en relation till studenterna för att kunna möta dem som individer. Helst träffa studenterna vid ett flertal tillfällen. Om man har grupper som innehåller 25-35 personer finns det möjlighet att bygga upp en personlig relation och man lär känna studenterna så man kan ge en personlig feedback.

Ytterligare ett område som erbjuds studenterna är en möjlighet att de får välja platsen där de skall genomföra sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Studenterna får välja och göra en prioritering av de olika placeringar som man utgår ifrån när VFU-samordnaren lägger ut placeringarna. I början av utbildningen gör i stort sett samtliga studenter aktiva val. Få studenter gör dock ett aktivt val i AUO 3. Studenter verkar inte vara så intresserade av att påverka denna VFU-placering, och här påtalar lärarna att man borde göra en undersökning om vad detta beror på.

En koppling till villkorade perspektivet görs även här och då handlar det om resurser. Det påtalas att det fysiska rummet är viktigt – behov av olika typer av rum för att låta studenterna lära utöver föreläsningar i den traditionella akademiska lärosalen. Förslag på hur brukarperspektivet kan se ut på en kollektiv formell nivå tas även upp:

Studiegruppen diskuterar i förväg, före mittvärdering, två representanter från gruppen väljs, går till schemalagt möte med läraren; en lärare lyssnar och svarar, en lärare skriver och antecknar direkt på datorn, kopplad till kanon, studenterna ser vad som antecknas.

Ytterligare exempel på brukandeperspektiv är:

Läraren organiserar seminarier enligt olika modeller i början, frågar sedan: vilken modell är bäst? Ok, den väljer vi.

Brukandeperspektivet i innehållet

Vid diskussionerna framkom även en rad synpunkter och förslag som kan placeras in i kategorin brukandeperspektiv där utsagorna riktas mot innehållet i undervisningen. Som exempel kan nämnas att kursplanen kan lämnas ut i förväg och att studenterna kan komma med synpunkter:

Lämna ut kursplanen i förväg till studenterna (få studenter), får komma med synpunkter inom planens ramar (om kursplanen ej är tagen kan detta också göras, för att studenterna ska kunna påverka planen).

Lärarna diskuterar också en problematik när det gäller inflytande över innehållet i undervisningen:

Frågan är vilka delar som man sedan kan ge dem inflytande över.

Ytterligare exempel som berör innehållet, och som samtidigt kan ses som progression i studentinflytande är:

Inför tredje terminen i inriktningen tillfrågas studenterna: Vad vill ni att denna tredje termin skall innehålla? Var finns era brister? Vad behöver ni fördjupa? Vad är ni intresserade av? I enlighet med styrdokumentet? I enlighet med vad som krävs av er som lärare?

Andra synpunkter som togs upp var OPUS-studenters deltagande i seminarier i Centrum för Arbetsvetenskap, CAV, och studentråd inom ramen för centrat. Här kan man även se möjligheter till kontaktskapande och inflytande genom att studenter kan skriva sina C-uppsatser i samarbete med företag och organisationer.

I samband med att studenterna skriver sina C-uppsatser ger företag eller organisationer förslag på områden/ämnen/frågor som de skulle vilja ha hjälp med att undersöka. De studenter som tycker dessa områden är intressanta samlas i ett studentnätverk och kontakt upprättas mellan studenter och företag eller organisationer.

4.2.3 Medskapandeperspektivet

I detta perspektiv uttrycks utsagor där studentinflytandet konstitueras i en dialog mellan lärare och student. Studenten ses som en medaktör och demokratispekten blir framträdande. Något skapas av lärare och student tillsammans, det är heller inget som sker en gång, utan något som ständigt skapas och underhålls. Vidare nämns att inflytande inte är självbestämmande utan medbestämmande och egenansvar. Även inom detta perspektiv väljer vi att dela in

beskrivningen av diskussionerna i process respektive innehåll. Dessutom tillkommer ytterligare en dimension, process i relation till innehåll.

Medskapandeperspektivet i processen

I detta perspektiv återfinns utsagor vilka berör delaktigheten och möjligheten till inflytande utifrån en process där lärare och studenter har en dialog kring olika delar av undervisningen. Lärarna och inte bara kursansvariga måste vara tillgängliga för studenternas inflytande. Dessutom poängteras att studenterna måste se att det blir effekter av deras inflytande:

Lärarna äger också frågan, men de drivande måste vara studenterna själva.

Den goda styrningen (ett valt utbud av litteratur), det ingår också i kursen att välja egen litteratur, söka information.

Studiegruppsprotokollen visar elevernas frågor och undringar kring sitt lärande. Hur används studenters tankar i undervisningen?

Att välja delar av litteraturen i samråd med lärare.

Ytterligare exempel är när lärare och studenter samverkar för att förbättra något som av studenterna uppfattas som mindre bra, och att kunna göra detta anses vara viktigt för stämningen och arbetsklimatet:

Studenter vill ha sammanfattande seminarium i slutet av en kurs, läraren går med på detta, gott resultat; detta slutseminarium ersätter på sätt och vis introduktionsseminariet, då studenterna inte riktigt förstår vad det handlar om; det gör de i slutet. När läraren gjort denna ändring, och uppfattat resultatet som positivt, organiserar han nästa kurs på detta sätt.

Planering inför hösten: vilka examinationsformer tycker ni är mest lärorika? Beslut om en vanlig salstenta och en hemtenta, enligt önskemål från studenterna (de "kurssmarta" var möjligen inte där).

Medskapandeperspektivet i innehållet

I följande utsagor kring studentinflytande sätts innehållet i förgrunden i undervisningen. Det framställs ur ett perspektiv där studenterna och lärare tillsammans diskuterar innehållet. Bland annat framkom synpunkter i vilket studentinflytandet ställs i relation till målen i utbildningen och de olika kurserna:

Studentinflytandet måste alltid vara relaterat till målen i utbildningen och kursplanerna inte bygga på individuella synpunkter utan snarare utifrån ett studentkollektiv.

Andra synpunkter där innehållet sätts i förgrunden:

En student som läser inriktningstermin som specialisering vilket innebär att studenten tillsammans med kursansvarig planerade 7 veckors studier under ordinarie VFU + när övriga studenter skriver VFU rapport.

I innehållsfrågor är studenterna sällan ifrågasättande. Ge studenterna en grund att utgå ifrån innan man efterfrågar studenternas synpunkter är en möjlighet för att få in relevanta synpunkter.

Inflytande över innehållet – studenterna får möjlighet till att bestämma fokus och läraren formulerar frågeställningar kring det valda temat.

Föräldrarollspel är också en form av studentinflytande där fokus ligger på innehållsdelarna.

Utgångspunkt, studenterna får fundera på vilka egna erfarenheter av etiska dilemman de har upplevt (genom yrkeserfarenhet eller privat).

Medskapandeperspektivet och process i relation till innehåll

För medskapandeperspektivet i relation till både process och innehåll framfördes synpunkter om att det är viktigt att vara med studenterna över tid för att hitta deras förförståelse och därigenom koppla ihop inflytande med lärande. Återigen kan vi se exempel på inflytande i ett lärandeperspektiv.

Vidare diskuterades undervisningsformens betydelse för studentinflytande, och att olika undervisningsformer ger olika möjligheter till inflytande. Här framkom synpunkter om att storföreläsningar är odemokratiska till sin natur, även om de samtidigt fyller en funktion. För att nå studentinflytande behöver denna form av undervisning kompletteras med undervisning som är mer demokratisk såsom seminarier med mycket färre studenter eller andra slags smågrupper. Synpunkter framkom även om att seminarierna behöver vara lärarledda för att lärandet ska fördjupas efter att studenterna jobbat i egna grupper samt att föreläsarna själva bör leda sina respektive seminarier. På så vis skapas ökat inflytande för studenterna och ett ökat lärande då de kan ställa frågor som rör föreläsningen och seminarier direkt till föreläsaren. Exempel som nämndes på ett bra sätt var bland annat:

En blandform t.ex. föreläsning 90 min, sedan studiegruppsarbete och därefter återknytning och uppföljning med läraren är ett bra alternativ, då har man direkt möjlighet att svara på ev. frågor som uppkommit under studiegruppsarbetet.

Möjligheten att kunna följa studenterna över en längre tid och kontinuerliga samtal tas också upp samt att studentinflytandet skiljer sig åt beroende på vilken nivå studenterna befinner sig. Exempel på kommentarer om detta är:

Om man har möjlighet som lärare att träffa studenterna vid senare tillfällen under utbildningen finns det möjlighet att möta studenterna och återkoppla på ett bättre sätt.

Vid de kontinuerliga samtalen med studenterna finns stora möjligheter att få en återkoppling kring kursens innehåll och upplägg.

Formen för studentinflytande skiljer sig ganska mycket från de olika nivåerna där studenterna befinner sig. Där studenterna har haft handledare inom studiegrupperna har många frågor blivit uträtade.

OPUS 3 inbjöd studenterna att diskutera kursen, där man diskuterar form och innehåll.

Vi diskuterade mycket kring PBL som modell, en del av oss saknar att detta inte är en modell som används längre. Vi diskuterade kring modellen och var ganska överens om att om den ska användas måste den användas genom hela utbildningen och i huvuddelen av kurserna, för att nå de positiva effekterna. Det är en ganska svår modell och det tar tid för studenterna att komma in i arbetssättet och få syn på sin egen läroprocess. Genom PBL modellen lär sig studenterna söka litteratur och att det finns många lösningar för att komma till målet. Risken är att det kan bli för mycket fokus på själva proceduren.

Exempel på en grupp där studenter kan lyfta viktiga frågor kring innehållet är mentorsgruppen.

Mentorsgruppen – inflytande vid varje mentorsträff (påverkar alltså både innehåll och processen.) Bygger på frågor och exempel som studenterna vill diskutera antingen från VFU:n eller från undervisningen (en föreläsning). Formen bestäms av mentorn som arbetar grupprocessinriktat. Detta betyder att studenterna måste ta sitt ansvar att kunna påverka. Idén är att det är studenterna som äger mentorsgruppen.

I flera av utsagorna ges exempel på bra arbetssätt sett utifrån ett medskaparperspektiv:

Ställer frågan till studenterna: Vad skulle ni egentligen vilja veta om detta ämne/område? Börjar förklara med utgångspunkt i det som studenterna vill veta och knyter an det till det som står i litteraturen. Föreläser dels utifrån studenternas erfarenheter och frågor och dels utifrån litteraturen. Studenterna får dessutom valfrihet och möjlighet att påverka val av litteratur. De väljer valfri bok inom temat och redovisar inför en grupp studenter, vilket sedan leder till vidare diskussioner.

Studenterna får en uppgift om att fördjupa sig i ett område som de ser vara angeläget att få kunskap om. Studenterna gör en projektplan om vad man har lust att lära mer om. Vad är detta, ska vi göra olika undrar studenterna. Här får studenterna ta ansvar för sitt eget ansvar. Studenterna blir osäkra, många frågor etc. Projektplanerna sammanställs av läraren och grupperas efter intresseområden och utifrån dessa ges en uppgift som presenteras i ett rollspel.

Ibland har studiegrupperna gjort ett eget val och delat studiegruppen i två delar och sedan har de gjort den gemensamma examinationen tillsammans. Studenterna önskar mindre studiegrupper och att samtliga studiegruppsledare ska få mer tid att tillsammans diskutera gemensamma frågor och på så sätt ha en mer samstämmig syn och kunna ge mer likvärdig information.

GSME – sista inriktningsterminen studenterna fick komma med förslag på inslag i kursen - vad som de behövde ha mer i sin utbildning.

Andra exempel handlade om hur studenter och lärare tillsammans skrev lärandemål för kursen, samt hur studenterna fick göra sina egna tentamensfrågor.

Tre studenter och tre lärare från fältet (dvs engelsklärare på gymnasium) plus två lärare från HB hjälptes åt att skriva learning outcomes till tre nya 30 hp -kurser, med pengar från CLU. Kurserna startar i jan-08. Frågorna man arbetade med var bl a: Vilken kunskap behöver man som engelsk lärare i dag?

Inom mattespecialiseringen får studenterna göra sina egna tentafrågor. Studenterna rättar även svaren. Varje grupp ger förslag på frågor som kursledarna väljer ut. Studenterna får lära sig hela arbetet för en lärare på det sättet. På det sättet får studenterna stort inflytande i sitt lärande.

4.3 Utvärdering

Utvärdering är en del av studentinflytandet, och kan ses som den enskilde studentens möjlighet till både formellt och informellt inflytande, samtidigt som utvärderingen kan utgöra en kvalitetsutveckling för kommande studentgrupper. För att de ska kunna ses som informellt studentinflytande krävs dock att utvärderingarna följs upp och att åtgärder vidtas för att förändra saker studenterna har tagit upp (Högskolverket 2000). I denna studie omfattar begreppet utvärdering såväl värdering som utvärdering, d.v.s. i en värdering av något så är det personliga tyckandet referensramen emedan utvärdering avser att individens ståndpunkt refererar till målsättningar med utbildningen.

4.3.1 Integritetsperspektivet

Några aspekter som tas upp i samband med diskussioner om värdering och utvärdering är dels anonymitetsfrågan och dels den enskilde lärarens integritet. Vi kan se att denna fråga handlar om integritet för studenterna och deras rätt att få vara anonyma, men samtidigt handlar den om lärares integritet eftersom studenternas möjlighet att vara anonyma också kan innebära att de vågar uttala sig om lärare på ett sätt som kan uppfattas som personangrepp. Här kan vi se en konflikt mellan studentens rätt till inflytande och lärares rätt till integritet. Även kursvärderingarnas relation till kursrapporter berörs. Då kursvärderingar läggs ut på nätet kan dilemmat med lärares integritet bli än mer tydligt. Huruvida en utvärdering ska ske anonymt eller inte kommer till uttryck flera gånger i diskussionerna. För att motverka personangrepp anser en del att en värdering inte kan ske anonymt. Man måste som student kunna stå för det man skriver eller säger. Det påtalas också att kursrapporten är det som ska publiceras för studenterna, inte utvärderingen. En standardmall för värderingar/utvärderingar efterfrågas. Den kan t.ex. innehålla en del som är låst och en del där man kan lägga till frågor. Exempel på kommentarer är:

Hur kan dessa bli användbara om utvärderarna är anonyma. Då kan jag aldrig veta om det är de studenter som varit de bästa som är missnöjda eller är det de sämsta studenterna. Ska utvärderingarna se annorlunda ut? Anonym eller inte? Skulle man i början av varje kurs ta en diskussion om vad inflytande är. Skulle man i den diskussionen kunna komma överens om en gemensam norm?

Kursutvärderingarna ska vara formulerade på ett sådant sätt att det är kursinnehåll som utvärderas, inte enskilda läraren. Utvärderingarna ska inte publiceras offentligt/ges till studenterna. Kursrapporten är det dokument som ska läggas ut, där ev. påhopp inte tas med. Människosyn, etiska, moraliska, demokratiaspekter skall genomsyra formuleringarna.

Vilken funktion fyller egentligen utvärderingen hos oss? Hur ser det ut? Gör alla lika? Utvärderar vi attityd eller mot mål? Ska vi ha en modell, vilka fördelar och nackdelar finns. Ha en modell men frihet som kursansvarig att lägga till frågor. Måste utforma utvärderingar så att inte personangrepp kommer i fokus. Det är målen och inte enskilda personer som ska utvärderas. Informera om vad utvärderingarna är till för, inte självklart för studenterna. Utveckling av kvalité, inte som ventil, ska de vara.

4.3.2 Värdering/utvärderingsperspektivet

Värdering

I detta perspektiv beskrivs bl.a. de utsagor i vilka man uttrycker värdering av någon företeelse i utbildningen. Man tycker om något, oftast i termer av bra eller dåligt och oftast utan att ange någon grund för värderingen. Utsagorna nedan uttrycks i relation till de befintliga kursvärderingarna på högskolan.

Utvärdera vid ett senare tillfälle när studenterna arbetat ett tag, vad saknade de i sin utbildning eller vad var bra?

Kursvärdering, i efterhand, går däremot utmärkt att genomföra, för då har de något att utgå ifrån. Synpunkterna är då till glädje för läraren, och för planeringen av nästa gång kursen ges.

Utvärdering

Med fokus riktat mot utvärdering återfinns utsagor i vilket ett omdöme sker i relation till något som förekommer i utbildningen. I detta ingår exempelvis också att problematisera värdering/utvärdering i sig:

Behöver den analyseras? Behöver den vara identifierbar? Blir den användbar till något utan detta? Hur ska jag veta hur mina studenter nått målen? Behöver vi en gemensam form på utvärdering av kurs, som är fokus på kurs inte på person. Kan vi se egen insats i utvärdering, hur når vi dit? Vi behöver tydligare form på utvärdering.

En koppling görs även till hur lärare tar till sig kritik och förslag framfördes om att lärare ska sammanställa varandras utvärderingar.

En ärlighetsfråga hur man tar till sig kritik. Sammanställa varandras utvärderingar. "Vad visar egentligen kursrapporten? Lärarna har stort ansvar att lyfta fram en "sann" sammanfattning. En risk/möjlighet att "försköna" utvärderingar, särskilt om de ska ligga som offentlig handling.

Vidare berörs tidpunkten för när en utvärdering ska göras. Bland annat efterfrågas en utvärdering när studenterna slutat eller är i slutfasen av sin utbildning, eftersom de då har lite distans till sin utbildning och förhoppningsvis kan komma med bra förslag. Ytterligare frågor som togs upp handlade om hur man återkopplar till studenterna efter en utvärdering, vilket man menade kunde vara svårt. Frågan är om det räcker att de får reda på vad studenterna sa förra gången kursen gick? Eller om man ska berätta utfallet av utvärderingarna för dem som gjorde den? Exempel på kommentarer är:

Utvärdera när utbildningen är slut, då har de fått distans och perspektiv.

Utvärderingen påverkas om den kommer före eller efter en tenta.

Flexibilitet under kursens gång, kunna förändra efter studenternas behov.

Mittkursvärderingen är nästan alltid mer negativ än slutkursvärderingen. Mittkursvärderingen kan slopas när man har kortare kurser.

En idé att ge/visa en grupp tidigare kursutvärderingar och vilken förändring det har inneburit för kursen. Inte bara på kursintroduktionen utan steget tidigare, dvs. på kursplaneringen.

Tycker studenter att det är ”fullt tillräckligt” med att få reda på förra kullens utvärderingskonsekvenser, alltså ev. förändringar? Deras inflytande i rummet och i utvärderingar får störst återverkan på de efterföljande kurserna.

Former för deltagande i kursvärdering bör vara så nära obligatorisk som möjligt. Detta för att få majoritetens åsikter, inte bara några fås.

Slutligen efterfrågades en utvärdering från studenterna gällande deras VFU.

4.3.3 Kvalitetssäkringsperspektivet

I denna kategori framkom synpunkter om att utvärdering också handlar om att säkerställa kvalitet, inte enbart i utbildningen utan också hos de studenter som ska erhålla examen:

Ta in alla som söker men vi kan bli tuffare på vad vi släpper ut.

Även lärarutbildningsnämndens roll togs upp och man menade att hur man använder utvärderingarna och vilka förändringar som kan genomföras är en fråga för Lärarutbildningsnämnden. Dilemmat med att inte alla studenter fyller i

kursvärderingar berördes och synpunkter om att kursvärderingar skulle vara näst intill obligatoriska framfördes.

4.4 Sammanfattande kommentar

Resultatet visar att studentinflytande är en komplex fråga och är avhängig ett flertal olika aspekter vilka tycks beröra såväl lärares som studenters situation på ett mycket påtagligt sätt. Lärarnas uppfattningar kan beskrivas utifrån tre övergripande teman; styrning, verksamhet och utvärdering samt ett antal underkategorier.

STYRNING	VERKSAMHET	UTVÄRDERING
Villkorade perspektivet	Formella/informella perspektivet	Integritetsperspektivet
Motivationsperspektivet	Brukandeperspektivet	Värdering/utvärderingsperspektivet
	Medskapandeperspektivet	Kvalitetsperspektivet

Styrning avser de utsagor som kan hänföras till externa faktorer som påverkar verksamheten i utbildningen och därmed villkorar eller begränsar genomförandet av studentinflytande sett utifrån ett lärarperspektiv. Exempel på faktorer som kan vara villkorande är yttre ramar i form av styrdokument och föreskrifter på nationell och lokal nivå, studentgruppens storlek, brist på ekonomiska och personella resurser, samt brist på lärarinflytande och tid. Här anges också att det är lärarens ansvar att visa vilka villkor som finns för att ange vilka förutsättningar som finns för studenterna att utöva inflytande och detta ska helst ske tidigt i kursen eller programmet. Inom temat styrning återfinns också motivationsperspektivet med utsagor som handlar om studenters motivation till studier och deras tankar i relation till kommande yrkeskarriär, vilket även det kan ses som villkorande faktorer.

Verksamhet handlar om den faktiska undervisningssituationen, och här framkommer utsagor som berör studentinflytande i både formell och informell mening. I det formella perspektivet uttrycks en medvetenhet om de formella organens betydelse för studentinflytande och på frågan om vem som "äger frågan" uttrycktes bland annat synpunkter om att det är studenterna som grupp som äger frågan, och att ett alltför individuellt inflytande kan gå ut över kollektivet. Det informella studentinflytandet handlar mer om praktiska frågor i undervisningen såsom omtentamen, tider och schema, och i detta sammanhang finns möjligheter för studenterna att påverka. Inom detta perspektiv uttrycks även tankar kring behovet av informella möten mellan lärare och student och mellan

lärare. Bland annat föreslås att timmar i lärarnas tjänstefördelning avsätts för informella möten. Även lärarnas tillgänglighet togs upp. Kontinuitet i kontakt mellan lärare och student ansågs öka studentinflytandet och även ge möjlighet till en progression i själva inflytandet.

Brukandeperspektivet innebär i huvudsak att lärarna delger studenterna inflytande i den konkreta verksamheten, och här finns möjlighet till visst inflytande. Studenterna kan konsumera eller bruka det inflytande som ges. Brukandeperspektivet relateras till process och innehåll i undervisningen. De innehållsliga aspekterna berör synpunkter om resurser, relationer mellan lärare och student i den direkta verksamheten samt antal studenter i grupperna medan process mer handlar om att man som lärare kan lämna ut kursplaner i förväg, skapa förutsättningar för en progression i inflytandet samt möjliggöra kontaktskapande utanför högskolan exempelvis genom att studenter skriver uppsatser i samarbete med intressenter utanför högskolan.

I medskapandeperspektivet ser lärarna studenterna som medskapande aktörer och studentinflytandet konstitueras i dialog mellan lärare och student. Även medskapandeperspektivet relateras till innehåll och process men också process i relation till innehåll. De innehållsliga aspekterna handlar om att studenter och lärare diskuterar innehållet i undervisningen och att studentinflytandet bör ställas i relation till målen i utbildningen. Relaterat till process innebär medskapandeperspektivet att lärare och student har en dialog kring olika delar av undervisningen och att studenterna ser att det blir effekter av deras inflytande. Medskapandeperspektivet i relation till både process och innehåll handlar mer om att se inflytande utifrån ett lärandeperspektiv och lärares möjlighet att följa studenterna över tid och kunna hitta deras förförståelse och koppla samman inflytande och lärande. Här påpekades även att studentinflytandet skiljer sig åt beroende på vilken nivå studenterna befinner sig, vilket också talar för att det borde finnas en progression i studentinflytandet.

Utvärdering, är en del av studentinflytandet och den enskilde studentens möjlighet till både formellt och informellt inflytande. Inom detta tema finns kategorierna integritet, värdering/utvärdering och kvalitetssäkring. Integritetsperspektivet omfattar såväl studenters rätt till anonymitet som lärares behov av integritet. Värderings- och utvärderingsperspektivet innebär att värdera utbildningens olika delar och att bedöma måluppfyllelsen. Kvalitetsperspektivet slutligen handlar om att se utvärdering som en möjlighet att säkerställa kvaliteten i utbildningen men även hos de studenter som erhåller examen.

De tre teman som beskrivits har en stark relation till varandra, d.v.s en utbildningsverksamhet som styrs och utvärderas med olika aktörer med anspråk på inflytande.

5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med föreliggande rapport har varit att genom ett antal lärares utsagor beskriva och förstå uppfattningar av studentinflytande i relation till lärande, organisation, process och innehåll. Det har gjorts utifrån sammanställning av data som framkommit vid två diskussionstillfällen i personalgruppen vid institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås angående studentinflytande beskriva och förstå personalens uppfattningar av studenters inflytande över lärandet i relation till process och innehåll. Diskussionerna i personalgruppen har koncentrerats till vissa aspekter av studentinflytande och de frågor som legat till grund för diskussionerna var hur studentinflytande har gestaltat sig i den verksamhet lärarna befinner sig i och vem som anses ”äga frågan”. Vidare ställdes frågorna för vem och varför utvärderingar görs och slutligen ombads personalen ange goda exempel på studentinflytande i relation till process och innehåll i undervisning. Utifrån föregående kapitelns beskrivningar avser vi i detta kapitel att genom i huvudsak tre modeller diskutera hur man kan förstå resultatet i relation till tidigare forskning. Detta görs i en diskussion av studentinflytande i relation till makt och delaktighet.

5.1 Tre diskussionsmodeller av studentinflytande

Med utgångspunkt i Foucaults syn på makt (Foucault 2002) och Arnsteins delaktighetsmodell (Arnstein 1969) utifrån vilken det går att studera vilka som har makt eller inte i olika situationer och verksamheter kommer vi i detta avsnitt att resonera kring studentinflytande och makt samt presentera två modeller kopplade till de teman och perspektiv vi funnit i lärarnas utsagor. Vi avslutar kapitlet med en tredje modell vilken kan användas av dem som vill problematisera studentinflytande i egen utbildnings- och högskoleverksamhet

5.1.1 Diskussionsmodell I: Olika nivåer av studentinflytande

I nedanstående figur sammanfattas styrning, verksamhet och utvärdering och de olika perspektiven. Vi har här valt att se perspektiven utifrån olika nivåer av studentinflytande och makt, vilket görs genom att titta på relationen mellan organisation (O), lärare (L) och student (S). Organisationen i detta fall är Högskolan i Borås. Vi är väl medvetna om att högskolan som organisation i sin tur påverkas av statlig styrning i form av olika direktiv från exempelvis regering och Högskolverket men har valt att inkludera den statliga nivån i nedanstående figurs begrepp organisation (Figur 5:1). Som tidigare nämnts är perspektiven inte alltid lätta att skilja åt, vissa uppfattningar kan placeras in i flera perspektiv och i vissa fall anses ett perspektiv utgöra förutsättning för ett annat. Vi menar dock att nedanstående indelning kan hjälpa oss att förstå studentinflytandets komplexitet sett utifrån ett lärarperspektiv. Figuren kan även ses som en dis-

kussionsmodell för enskild lärare eller lärargrupper att reflektera över studentinflytandets relation till respektive lärares kurs eller program.

Tema	Perspektiv	Relation
Styrning ↓ ↑	• Villkor	O → L → S
	• Motivation	O → L → S
Verksamhet ↓ ↑	• Formellt/Informellt	O → L → S
	• Brukande	L → ← S
	• Medskapande	L → ← S
Utvärdering ↓ ↑	• Integritet	S → ← L
	• Värdering/Utvärdering	S → ← L → O
	• Kvalitet	S → L → O

Figur 5:1 Olika nivåer av studentinflytande och makt sett utifrån ett lärarperspektiv

Under respektive tema finns som tidigare nämnts ett antal underkategorier som kan sägas utgöra olika nivåer av studentinflytande som vi funnit i lärarnas ut-sagor. Om vi kopplar de olika perspektiven på studentinflytande till Foucaults syn på makt och olika former av makt skulle det villkorade perspektivet och motivationsperspektivet sett utifrån lärarnas uppfattningar kunna relateras till reglerande makt och till viss del disciplinär makt. Den reglerande makten enligt Foucault (2002) riktar sig mot befolkningens livsföring och exempel på detta är olika regeringsformer och den disciplinära makten innebär att individen skapas i dominansrelationer. Medskapandeperspektivet kan däremot relateras till pas-toral makt, vilket även de perspektiv som återfinns i temat utvärdering gör, här finns utrymme för studenterna till självstyrning och de har möjlighet att medagera i sin egen styrning. Av figurens beskrivningskategorier kan vi förstå en förskjutning av makt och ansvar från organisation och utbildningsansvariga till studenter, dels som kollektiv och dels som individer.

Styrning

Inom temat styrning och det villkorade perspektivet och motivationsperspektivet sker styrningen av studentinflytande främst uppifrån och ned utifrån faktorer som bestäms av andra än lärare och student och som påverkar Högskolan i Borås som organisation. Exempel på sådana faktorer är utbildningspolitik, lagar, förordningar, ekonomiska och personella resurser och arbetsmarknad. I det villkorade perspektivet anges vissa förutsättningar som anses behöva vara tillgodosedda för att studentinflytande ska kunna utövas och några av dessa är bland annat kunskap om de lagar och regler som reglerar studentinflytandet, och utgör styrning så till vida att de anger inom vilka ramar studentinflytande ska ske och detta gäller för samtliga högskolor i landet. Samtidigt kan det därmed också kopplas till reglerande makt. Detta gäller även för motivationsperspektivet där personalen bland annat hänvisar till rättigheter och skyldighet som möjliggör respektive begränsar utövandet av studentinflytandet.

Verksamhet

Inom temat verksamhet framkommer utsagor som handlar om studentinflytande i både formell och informell mening. Det formella perspektivet handlar om studenters representation i högskolans formella organisation och det informella om studenters mer personliga kontakter med lärare utanför ordinarie undervisningstid. I det sistnämnda utgör lärares tillgänglighet en förutsättning.

I brukandeperspektivet och medskaparperspektivet kan vi se en ökad grad av studentinflytande och möjlighet för studenterna till pastoral makt och självstyrning. Brukandeperspektivet innebär dock att det främst är lärarens ansvar att skapa förutsättningar för detta. Olika undervisningsformer ger också olika möjligheter till studentinflytande. I medskapandeperspektivet däremot handlar studentinflytandet om ömsesidigt inflytande mellan lärare och student och relationsskapande. Här nämns relationer som bland annat möjliggör att studenter får frihet att bestämma vissa aspekter i den vardagliga studiesituationen. Begrepp som dialog och samråd tas upp och vikten av att läraren lyssnar på studenternas önskemål samt att studenter ges möjlighet att bestämma fokus i innehåll i undervisningen. Något som även tas upp är vikten av studenternas egenansvar. Dessa synpunkter ligger i linje med vad som påtalas i regeringens proposition om studentinflytande och kvalitetsutveckling (Prop. 1999/2000:28) där förutsättningar för ett verkligt studentinflytande anges vara att studenterna påtar sig en aktiv och engagerad roll som individer och som kollektiv. Detta återfinns också i riktlinjer för att arbeta med Bolognaprocessen där det betonas att studenterna skall ha inflytande över såväl organisation som innehåll i utbildningarna och att studenterna förutsätts vara kompetenta, aktiva och kreativa i sina studier (Persson 2003).

Även Persson (1998) berör betydelsen av möjligheter till relationsskapande mellan lärare och student. I sin studie förklarar han hur studenterna upplever det informella studentinflytandet och han använder bland annat begreppen objekt, medel och atom när han beskriver den konkurrenssituation som studenter utsätts för. Bland annat påtalar han att stora studentgrupper utvecklar en slags atomtillvaro, där interaktionen mellan lärare och student är bristfälliga och att det även kan leda till studentalienation. Astin är inne på samma spår och påtalar att det måste finnas tillfälle för lärare och studenter att mötas samt att mer individualiserad undervisning och handledning stärker studenternas personliga och intellektuella utveckling (Astin 1984, Astin 1985). Detta visar sig även i vårt material, i de olika perspektiven. Möjligheter till studentinflytande anses öka om grupperna är mindre samt om man träffar dem kontinuerligt under sin utbildning. Vidare påtalar Persson att studenterna kan ses som objekt och medel i ett konkurrensspel. Här finns det således en risk att studenterna objektifieras när lärosäten och institutioner konkurrerar om antalet studenter för att fylla sina utbildningsplatser.

Som vi kan se anses således nära relationer mellan lärare och student och lärares tillgänglighet vara en viktig del av studentinflytandet. Krav på lärares tillgänglighet kan dock även ses som ett problem, vilket framkommer i Högskoleverkets studie (HSV rapport nr. 2008:22 R). Ökade krav på tillgänglighet kan innebära att lärare hamnar i konstant beredskap, vilket också kan innebära arbete på tider som egentligen ligger utanför ordinarie arbetstid. Här finns således behov av balans mellan studentinflytande och lärares tillgänglighet.

Utvärdering

Inom temat utvärdering blir studentinflytandet än mer tydligt, här är det studenten som är i fokus i inflytanderelationen, vilket kan ses som pastoral makt. Här sker styrningen i huvudsak nedifrån och upp. Inom utvärderingsperspektivet omfattar begreppet utvärdering såväl värdering som utvärdering, d.v.s. i en värdering av något så är det personliga tyckandet referensramen emedan utvärdering avser att individens ståndpunkt refererar till målsättningar med utbildningen. Dessutom återfinns integritets- och kvalitetsperspektiv inom detta tema. Högskoleverket (2004) menar att utvärdering har två syften, dels som instrument för ökat studentinflytande och dels som instrument för den enskilda institutionens och hela lärosätets kvalitetsarbete. Detta innebär att studenternas utvärderingar påverkar inte enbart lärare och student utan även högskolan som organisation. Beträffande integritetsperspektivet framkom i vårt material dilemmat mellan studentens rätt till inflytande och lärares rätt till integritet. Högskoleverket (2004) menar dock att genom att fokusera på kursvärderingar som ett bredare verktyg för att värdera lärandemiljön och kursens måluppfyllelse

kan kursvärderingarna innebära underlag för kvalitetsförbättringar. Vidare påpekas att studenterna kan göras delaktiga i hela kursvärderingsprocessen.

Sett utifrån de olika temana och perspektiven kan vi se att enligt vår tolkning av personalens utsagor anses studentinflytande således främst förekomma i temat utvärdering samt kategorin medskapande i temat verksamhet. Det ideala borde dock vara att det genomsyrar samtliga nivåer. I forsknings- och utbildningsstrategin för Högskolan i Borås för 2009-2012 anges att högskolan bland annat skall prioritera utvecklingen av miljöer och sammanhang där den enskilda studentens engagemang och erfarenheter tas tillvara och utvecklas. En fråga att arbeta vidare med vore då att se hur studentinflytandet kan öka och bättre integreras på verksamhetsnivå samt i styrningen av verksamheten och genomgå alla nivåer.

Sammanfattningsvis visar dessa aspekter att studentinflytande är en komplex fråga och att det inte enbart går att fokusera på studenten och studentens situation utan studentinflytande behöver studeras utifrån ett vidare perspektiv där även lärarnas situation beaktas samt organisatoriska aspekter.

5.1.2 Diskussionsmodell II: Från manipulation till studentkontrollerad verksamhet

Om vi kopplar de olika perspektiv som framkommit i analysen av diskussionerna till Arnsteins delaktighetsmodell kan vi även här urskilja uppfattningar som berör olika grader av studentinflytande. I nedanstående figur har vi valt att utgå från hennes modell men ändrat några begrepp för att mer specifikt inrikta oss på studentinflytande.

Benämning	Grad av studentinflytande	Kommentar
1. Manipulation	Icke-studentinflytande	Studenterna kan inte påverka besluten. De bjuds in men har ingen legitim makt att påverka besluten.
2. Tillrättavisande	Icke-studentinflytande	Studenterna bjuds in för att tillrättavisas.
3. Information	Viss grad av studentinflytande	Här krävs dock dialog. Vid envägskommunikation är det inget studentinflytande.
4. Konsultation	Viss grad av studentinflytande	Hänsyn behöver tas till studenters åsikter, om inte detta sker är det imaginärt studentinflytande.
5. Neutralisering	Viss grad av studentinflytande	Om handplockade studenter till råd eller kommittéer inte är representativa för sin grupp finns risk för neutralisering.
6. Gemensamt inflytande	Studentinflytande	Förhandlingar och diskussioner sker mellan makthavare (ex ledning, lärare) och deltagare (ex studenter).
7. Legitimt studentinflytande	Studentinflytande	Delegerat studentinflytande. Här sker förhandling och ansvarsuppgifter och beslutsbefogenheter delegeras.
8. Studentkontrollerad verksamhet eller uppgift	Studentinflytande	Studentkårens verksamhet eller situationer där studenter får fullt ansvar att utforma moment i undervisning etc.

Figur 5:2 Olika grader av studentinflytande

Om vi utgår från att studentinflytande innebär ett deltagande med reella påverkansmöjligheter och upplevelse av delaktighet, där nyckelbegreppen är förhandling, dialog, samverkan och egenansvar kan vi se att i steg 1-2 finns inget studentinflytande, steg 3-5 kan utgöra viss grad av studentinflytande medan steg 6-8 utgör studentinflytande.

Inget studentinflytande

Manipulation och tillrättavisande utgör inget studentinflytande och kan även ses som disciplinär makt utifrån Foucaults syn på makt. *Manipulation* kan ses som skendemokrati och *tillrättavisande* kan uppfattas som bestraffande. Sett utifrån vårt material kan vissa faktorer i det villkorade perspektivet ses som icke-studentinflytande. Det framkom synpunkter om att förutsättningar och möjligheter för studentinflytande kan begränsas av de yttre ramar som finns i form av styrdokument och kursplaner. Detta skulle då kunna vara exempel på icke-studentinflytande. Någon uttryckte att ” Vi har ju kurser som är bestämda från kursstart. Vi är låsta av kursplan som är spikad. Vad är det då möjlighet att ha medinflytande om?”. I vårt material finner vi även tankar kring varför studenter inte tar det inflytande de ges tillfälle till. Astin (1984) menar att begreppen delaktighet och motivation står nära varandra, vilket borde innebära att ökad motivation ökar graden av studentinflytande. I vårt material uttrycktes bland annat att studentinflytande måste innefatta studenters önskan om inflytande och här anses institutionen ha en viktig roll att fylla genom att uppmuntra och engagera studenter. Astin (1984) påpekar vidare att ju mer delaktiga studenterna är i sina studier desto mer lär de sig, samtidigt som det innebär personlig utveckling.

Viss grad av studentinflytande

Information, konsultation och neutralisering kan innebära en viss grad av studentinflytande förutsatt att vissa villkor är uppfyllda. Arnstein (1969) menar dock att inom dessa perspektiv kan deltagarna ofta få göra sig hörda, men de saknar makten att tillförsäkra sig att deras åsikter beaktas. För att *information* ska kunna anses vara inflytande krävs dialog. Moment i undervisning som skulle kunna hänföras hit är exempelvis handledning och vägledning. I studerandesituationer förekommer mycket information som avges både muntligt och skriftligt, och för att det då ska kunna kallas för studentinflytande krävs således att studenterna har möjlighet att kommentera denna information. Samtidigt framkommer i vårt material synpunkter om att det är viktigt att informera studenterna om vad de inte kan ha inflytande om. ”Viktigt att tydliggöra för studenterna villkoren för deras inflytande, i form av att de har kännedom om t. ex. kursbudget, eget ansvar och kursplan.”

Konsultation kan i bästa fall utgöra studentinflytande och kursvärderingar kan utgöra ett exempel på detta, men då krävs att resultatet av kursvärderingen återkopplas till studenterna och här utgör tid en viktig aspekt. I vårt material finner vi diskussion kring när resultat från utvärderingarna ska delges studenterna, och i de fall synpunkter ges om att kursvärderingarna främst är till nytta för läraren och planering av nästa kurs kan det ses som konsultation. Angående

utvärderingar uttrycks också en risk att man som lärare "förskönar" utvärderingar.

Neutralisering kan innebära tillfällen då lärare förtar verkan av det som studenterna framfört, eller att vissa studenter som läraren vet framför positiva åsikter i en fråga väljs ut för att representera studenter. Här finns således risk för skenbart inflytande.

Studentinflytande

Viktiga aspekter i steg 6 till 8 är att studenten har tillgång till att fatta beslut, besluten får konsekvenser, och att inflytandet uppfattas som meningsfullt av studenten. *Gemensamt inflytande* bygger på samarbete, gemenskap och samråd. Skillnaden mellan konsultation och gemensamt inflytande kan ibland vara svår att avgöra. Det som främst skiljer de två nivåerna åt är att det sistnämnda bygger på förhandlingar, medan det första mer handlar om att rådfråga studenter. Här finner vi formellt och informellt perspektiv. Exempel på formellt perspektiv är inflytande i råd och kommittéer. Här finner vi också brukarperspektivet och exempel på detta är när studenter i vissa kurser framför sina önskemål i en direkt dialog med kursledningen, dock påpekas att det fungerar i små kurser och inte i kurser med hundratals studenter. Ytterligare aspekt som framkommer som har betydelse för gemensamt inflytande och samråd är synpunkter om lärarinflytande och vikten av att man som lärare har mandat att fatta de beslut som krävs och råder över sin egen situation. Även lärares tillgänglighet spelar roll. Relationen mellan lärare och student är viktig för att det gemensamma inflytandet ska fungera. Andra exempel på gemensamt inflytande är när studenter väljer litteratur i samråd med lärare eller får vara med och välja VFU-placeringar. Gemensamt inflytande handlar inte enbart om relationen mellan lärare och student utan även om hur studenter och representanter för företag och organisationer utanför Högskolan i Borås kan ingå i ett samarbete med studenten och kan då också ses som exempel på professionsanknytning. "I samband med att studenterna skriver sina C-uppsatser ger företag eller organisationer förslag på områden/ämnen/frågor som de skulle vilja ha hjälp med att undersöka".

Legitimt studentinflytande innebär att ansvarsuppgifter och uppgifter delegeras. Här utgör formellt inflytande och studentrepresentanter ett exempel men även medskapandeperspektivet och brukarperspektivet så länge ansvarsuppgifter och beslutsbefogenheter delegeras. Exempel på medskapandeperspektivet är när studenter bestämmer fokus i innehållet i kursen och läraren formulerar frågeställningar att ta upp. Ytterligare exempel är när några studenter varit med och skrivit kursmål. Medskapandeperspektivet innebär även att det är viktigt att studenterna ser att det blir effekter av deras inflytande. Kursvärderingar där

studenterna ser att det som påtalats åtgärdas kan vara exempel på detta, och där de själva har möjlighet att uppleva de förändringar som görs. I de fall där de gör kursvärderingar som först ger effekt för efterföljande studentgrupper kan det snarare betecknas som konsultation som tidigare nämnts.

Andra exempel på legitimt inflytande är mentorsgrupper där studenterna har möjlighet att påverka både innehåll och process. Mentorsträffarna bygger på frågor och exempel som studenterna vill diskutera, och formen bestäms av mentorn. I vårt material framkommer att ”Idén är att det är studenterna som äger mentorsgrupperna.”

Studentkontrollerad verksamhet eller uppgift är den högsta graden av studentinflytande, och kan ske både på formell och informell nivå. Studentkårernas verksamhet kan, om den fungerar fullt ut, vara ett bra exempel på studentkontrollerad verksamhet. Organisationen styrs och finansieras av studenterna själva, men det är i interaktionen med andra parter som det avgörs hur självständiga de står. Internt inom studentkårens verksamhet är det tydligt att studenterna själva styr. I diskussioner med t.e.x högskolan kvarstår dock frågan hur studentkontrollerad verksamheten är. I dessa fall kan verksamheten förflytta sig till andra nivåer i vår modell. Exempel på studentkontrollerad uppgift sett utifrån vårt material är studenter inom mattespecialiseringen som gjort egna tentamensfrågor och även rättat svaren och på så sätt även fått inflytande över sitt eget lärande.

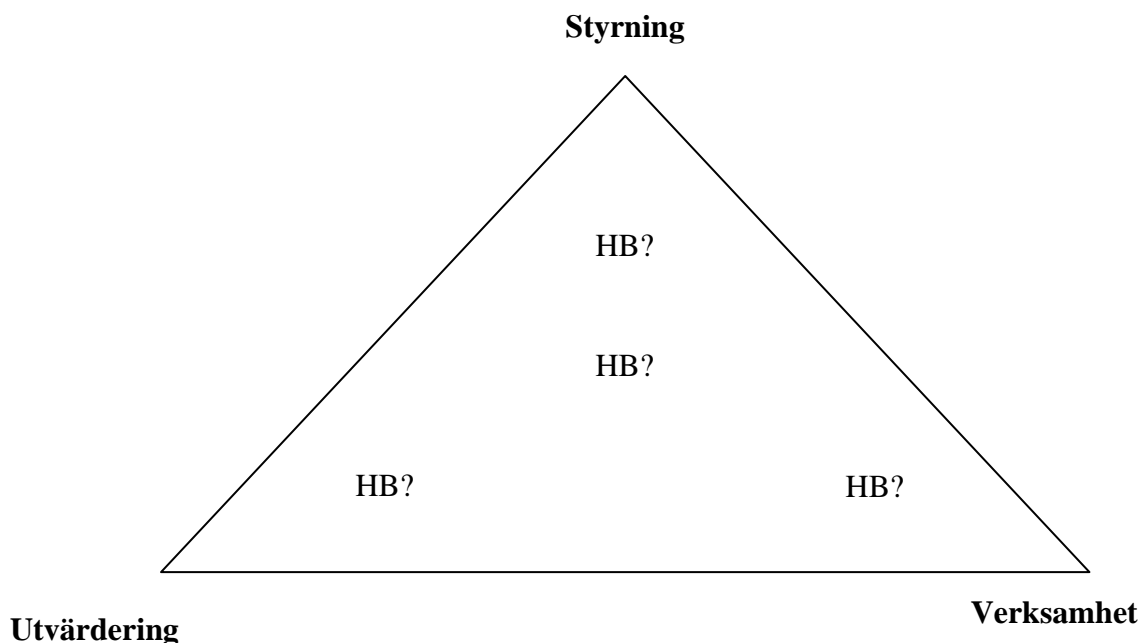
5.1.3 Diskussionsmodell III: En modell för arbete med studentinflytande

Utifrån den bakgrund och resultat som presenterats i kapitel 4 och utifrån Arnsteins delaktighetsmodell finner vi det användbart att föra in ytterligare en diskussionsmodell för kontinuerligt arbete med studentinflytande inom utbildning. Utifrån beskrivningarna ser vi att studentinflytande går att förstå i relation till styrning, verksamhet och utvärdering. Den som i sitt kontinuerliga arbete med högskoleutbildning vill kan applicera frågor om studentinflytande i relation till modellen. Det kan exempelvis göras genom att ställa sig frågor i relation till modellen som: Hur uppfattas studentinflytande på Högskolan i Borås i stort sett? Hur ser representationen ut på olika nivåer? Hur diskuteras meningen med studentinflytande på olika nivåer? Hur ser det ut i verksamheten i en enskild kurs, lektion eller seminarium? Var återfinns det på planeringsstadiet inför programplanering eller kursplanering? Var återfinns studentinflytande i utvärderings- och kvalitetssäkringsfrågor? Hur uppfattar studentkåren studentinflytande på HB?

Modellen (Figur 5.3) bygger på en identifikation av studentinflytande utifrån

de tre tematan styrning, verksamhet och utvärdering. I figuren har placerats fyra tänkbara utgångspunkter för ett resonemang kring studentinflytande. Låt oss exempelvis tänka att man planerar studentinflytande utifrån organisationsnivå på HB. Inför ett beslut bör man då beakta de ”tre hörnen styrning, verksamhet och utvärdering och positionera sig utifrån den situation som kan tänkas föreligga. Modellen kan bidra till att identifiera och synliggöra risker som att det blir en utbildningsplanering som exempelvis tenderar att fokuseras huvudsakligen mot styrning. Modellen kan också bidra med att synliggöra risken att det istället blir för lite uppmärksamhet på hur den ordinarie undervisningsverksamheten och utvärderingsarbetet skall relateras till just styrning.

Ett annat exempel kan utgå från en lärare som planerar en undervisningsinsats i en kurs. Hur tänker denne lärare på studentinflytande inte bara i undervisningen utan också när det gäller relationen till styrning och utvärdering. Ytterligare ett exempel kan vi tänka oss när representanter för studenterna planerar utvärdering av utbildningen. Tänker man endast kursvärdering eller kan man relatera utbildningen till programförklaring, verksamhet och statlig styrning genom förordningar av studentinflytande på högskolenivå? För det fjärde, hur skulle en ideal situation till studentinflytande se ut i relation till modellen ?



Figur 5.3 Modell för studentinflytande som en fråga om styrning, verksamhet och utvärdering.

5.2 Avslutande reflektioner

I ljuset av föreliggande studie av lärarnas utsagor kring studentinflytande vill vi påstå att det går att finna ett underlag för en mer nyanserad, komplex och problematiserande bild av själva innebörden av begrepp vilka rör studentinflytande. Det visar sig bl. a. i det regelverk som utvecklats mot en allt mer kvalitativ aspekt av innebörden i termer av både process och innehåll (Ds 1998:51; Prop. 1999/2000:28; HSV 2004:14-15).

Det finns i studien också underlag för diskutera den begreppsanvändning som används i texter och utsagor kring studentinflytande. Olika begrepp används för liknande innebörd. Det försvårar diskussionen men kan samtidigt ge anledning till att diskutera begreppen vilket måste ses som något positivt (Arnstein, 1969;Ds 1998:51; SOU; 2000:1).

Studien bekräftar också att det finns en bild av det studentinflytande som flertalet studenter vill ha, nämligen direkt inflytande över studiesituationen (Kamperin, 2004; Persson 1998). Det visar sig exempelvis i lärarnas utsagor och beskrivs exempelvis i perspektivet som medskapare och medaktörer. Detta kan leda till ett reallt inflytande över studiesituationen och därmed en maktförskjutning till de studerande. I sin tur visar forskning om att ökat inflytande att denna förskjutning också kan leda till ett fördjupat lärande (Dimenäs, 2001, 2007; Marton & Booth, 2000; Säljö, 2000; Zuniga, Williams & Berger, 2005).

I studiens motivationsperspektiv finns exempelvis beskrivningar vilka också synliggör studentinflytande som ett metalärande av demokrati och delaktighet, d.v.s. att ett reallt studentinflytande förutsätts också ge insikter i det demokratiska samhället. Detta är i många fall underförstått i texter kring studentinflytande (Astin 1985). I detta sammanhang måste man också anknyta till relationen mellan inflytande och makt (Foucault, 2002).

Genom lärarnas utsagor och de perspektiv som beskrivits i studien ser vi möjligheten för personer engagerade i utbildningsfrågor att genom de tre framlagda diskussionsmodellerna problematisera studentinflytande och studenters lärande i relation till såväl organisation, process som innehåll. Studien visar att man kan förstå studentinflytande på ett mer komplext sätt än att exempelvis enbart se det som ett erbjudande till studenterna att sitta med i nämnder och beslutande organ. Med utgångspunkt i dessa modeller har vi definierat studentinflytande som ett inflytande som innebär ett deltagande med reella påverkansmöjligheter och upplevelse av delaktighet där nyckelbegreppen är förhandling, dialog, samverkan och egenansvar.

Vi kan se att inflytande är central när det gäller studenternas lärande både som en intellektuell process kring ett ämnesinnehåll och som ett ideologiskt processlärande kring en samhälleligt accepterad värdegrund. Om vi i skenet av detta beaktar att målet med utbildning är att alla människor skall ha lika möjligheter att studera vid universitet och högskolor kommer vi också in på denna problematik i fråga om studenters bakgrund. Hur framgångsrika med sina studier blir de studenter som kommer från en kultur där en uppfattning om att inflytande och delaktighet inte har betydelse för studieresultatet? Kanske man inte ens kommer på tanken att man kan vara delaktig. Vilka studenter gynnas och missgynnas? (På vilket sätt påverkar ?) Påverkar socioekonomisk bakgrund, kön och etnicitet studenternas möjligheter? Detta är aspekter som vi inte berört i denna rapport då det inte nämnts i personalens utsagor, men vore intressanta att studera närmare.

Under studiens genomförande har nya tankar och frågeställningar uppstått hos oss som väl värda att studera. Om vi t. ex ser studentinflytande som en lärandeprocess och möjlighet till personlig utveckling borde det även finnas en medvetenhet i att studentinflytandet på något sätt borde öka under studentens studietid och det vore intressant att se hur en sådan progression skulle kunna utformas inom t. ex. ett program.

Ytterligare en aspekt att studera är hur studentinflytande kan öka och bättre integreras i verksamheten samt i styrningen av verksamheten, d v s i organisationen av studentinflytande?

Om nu studentinflytande är en fråga om makt och eventuell maktförskjutning går det då att finna motståndsstrategier beträffande genomförande av studentinflytande hos de inblandade aktörerna och i så fall vilka?

Avslutningsvis vill vi med vår studie påstå att studentinflytande i utbildningssammanhang bör belysas utifrån ett mer mångsidigt perspektiv än vad som vanligtvis tycks förekomma. När begreppet studentinflytande myntas och används i texter kan det verka som om man förbiser de delar som lärarna genom denna studien visat. Det kan leda till att man fokuserar inriktning mot studentinflytande som huvudsakligen kan hänföras till det villkorade och formella perspektivet och kanske till och med menar att det **är** studentinflytande. Vi vill påpeka problemet med att ett begrepp på detta sätt konstitueras till att just **vara** något. Det innebär att man riskerar att använder begreppet studentinflytande i nära nog positivistisk anda.

Av lärarnas utsagor finner vi istället att det finns all anledning att ständigt och i varje ny situation problematisera begreppet studentinflytande utifrån olika tanke modeller och därmed i varje situation erövra detsamma, ett situerat studentinflytande.

Referenser

- Alexandersson, M. (1998). *Den kvalitativa studiens logik* (Småskrifter från Institutionen för metodik, nr 16. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik.
- Andresen, R. & Dimenäs, J. (2006). The way of understanding teaching and learning. In J. Dimenäs (Ed), R. Andresen, M. Cruickshank, J. Ojala & A. Ratzki, *Our children- How can they succeed in school?* Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Arnstein, S A (1969). A Ladder of Citizen Participation. *JAIP*, Vol. 35, No. 4, July 1969, s. 216-224. <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html> 2007-10-25
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. I *Journal of college student personnel*. s. 297-308
- Astin, A. W. (1985). Involvement: the Cornerstone of Excellence. I *Change*, s. 35-39.
- Bartley, K. (2007). *Skolans demokratiuppdrag förstärks – om rätten till skadestånd för kränkande behandling*. Perspektiv på demokrati. En vänbok till Hans Lindfors. Skrift nr 1:2007. Borås: Högskolan i Borås. Institutionen för pedagogik.
- Besette, J.M. (1980). "Deliberative Democracy, The Majority Principle in Republican Government." I R.A. Goldwin och W. A. Schambra (red.): *How democratic is the Constitution?* Washington: American Enterprise Institute.
- Demokratiutredningens betänkande. En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet. (2000). Stockholm: Fritzes. (SOU: statens offentliga utredningar, 2000:1)
- Dimenäs, J. (2001). *Content and Interaction. The process how students learn natural science*. (Göteborg studies in educational sciences, nr 154). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dimenäs, J. (2007). *Undervisningens röda tråd*. Lund: Studentlitteratur.

- Esaisson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2004). Upplaga 2:3. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm. Norstedts Juridik AB.
- Foucault, M. (2002). Sexualitetens historia. Band 1: *Viljan att veta*. Göteborg. Daidalos.
- Gustafsson, B. & Warner, M. (2008). Participatory learning and deliberative discussion within education for sustainable development. In J. Öhman (Ed), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development*. Stockholm: Liber.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1990). *Ethnography. Principles in practice*. London och New York: Routledge.
- Hermann, S. (2004). Michel Foucault – pedagogik som maktteknik. I: Gytz Olesen, S. & Möller Pedersen, P. (red). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund. Studentlitteratur.
- Huhtala, H. M. J. (2004). The emancipated worker? A Foucauldian Study of Power, Subjectivity and Organising in the Information Age. *Commentationes Scientiarum Socialium* 64. The Finnish Society of Sciences and Letters.
- Högskolan i Borås (2007). *Högskolan i Borås Forsknings- och utbildningsstrategi 2009-2012*.
- Högskolelag: SFS 1992:1434 (1992) Stockholm: Fritzes
- Högskolverket (2000). *Lärosätenas arbete med jämställdhet, studentinflytande samt social och etnisk mångfald*. Rapport 2000:8 R.
- Högskolverket (2004). *Kursvärdering för studentinflytande och kvalitetsutveckling. En antologi med exempel från elva lärosäten*. Högskolverkets rapportserie 2004:23 R
- Kamperin, RM. (2004). *Inflytande och lärande*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindgren, S-Å. (2007). Michel Foucault och sanningens historia. I Månson, P (red). 2007. *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Sjunde upplagan. Stockholm. Norstedts Akademiska Förlag.
- Malmqvist, J. (2007). Analys utifrån redskapen. I J. Dimenäs (red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates.
- Persson, A. (1998). *Studentinflytande i massuniversitetet. Lunds universitet. Utvärderingsenheten. Rapport nr 98:204*.
- Persson, A. (2003). *Student Participation in the Governance of Higher Education in Europe*. Strasbourg: CD-ESR Bureau.
- Promemoria 1997-12-03: Uppdrag till arbetsgrupp rörande studentinflytande i högskolan* (1997). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet. Dir. 2007:49. Avveckling av kår- och nationsobligatoriet.
- Skoglund, C. (1991). *Vita mössor under röda fanor: vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880-1940*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- SOU 2008:11 (2008). Se: Frihet för studenter – om hur kår- och nationsobligatoriet kan avskaffas.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study*. Sage Publishing.
- Studentinflytande inom högskolan* (1998). Stockholm: Fritzes offentliga utredningar, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. (DS: departementsserien, 1998:51)
- Studentinflytande och kvalitetsutveckling i högskolan* (1999). Stockholm: Regeringskansliet, utbildningsdepartementet. (Regeringens proposition 1999/2000:28)
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Verksamhetsplan 2007 (2006). Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.

Verksamhetsplan 2008 (2007). Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.

Weaver, R. R. & Qi, J. (2005). Classroom Organization and Participation: College Students' Perceptions, *The journal of Higher Education*, 76 (5), 571-601.

Zuniga, X., Williams, E.A. & J.B. Berger (2005). Action-Oriented democratic Outcomes: The impact of Student Involvement With Campus Diversity, *The Journal of College Student Development*, 46 (6), 660-678.

Yin, R. K. (1994). *Case Studies research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, Inc.

Rapporter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B., Hägglund, S. & Kihlström, S. (1997/1999). *Projektet "Lära till lärare"*. *Projektbeskrivning*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 1999.
2. Davidsson, B., Eriksson, A., Strömberg, M., Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). *Två blivande lärares reflektioner över mötet med lärarutbildningen*. *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 1999.
3. Strömberg, M. (1999). *"Det finns gyllene dagar och stunder i lärarens arbete och det är dom som gör att man knogar på."* *Åtta lärares upplevelse av tillfredsställelse i arbetet*. *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 3, 1999.
4. Eriksson, A., Davidsson, B. & Hägglund, S. (1999). *Iaktta – handla – reflektera*. *Blivande förskollärare om yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning*. *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 4, 1999.
5. Davidsson, B., Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). *Vem blir lärare och varför? Utgångspunkter för en studie med fokus på lärarstudenters socio-kulturella bakgrund och dess betydelse för högskolestudier och yrkesval*. *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 5, 1999.
6. Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 6, 2000.
7. Szklarski, A. (2000). *Konfliktupplevelsens väsen. En empirisk-fenomenologisk studie bland ungdomar i två länder*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 7, 2000.

8. Davidsson, B. (2000). *Samling – en symbol för integration mellan förskola och grundskola?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 8, 2000.
9. Oudhuis, M. (2000). *Gunvors-projektet – En utvärdering av ett samarbetsprojekt mellan Gunnareds sjukhem, SAFs regionkontor och Volvo Lastvagnar.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 9, 2000.
10. Riestola, P. (2000). *Växtkraft Mål 4 – för långsiktig målmedvetenhet?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 10, 2000.
11. Strömberg, M. (2001). *Från yrkesmotiv till yrkesmotivation. Blivande lärares yrkesvalsmotiv som grund för socialisation in i yrket.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 11, 2001.
12. Eriksson, A. (2001). *Yrkeslärande ur ett dagboksperspektiv. En studie av blivande lärares dagboksskrivande och yrkeslärande under praktiken.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 12, 2001.
13. Holm, A-S. (2001). *Vem söker sig till lärarutbildningen och varför? – en studie av blivande förskollärare och grundskollärare vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 13, 2001.
14. Holm, A-S. (2001). *Blivande förskollärares och grundskollärares syn på den integrerade lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 14, 2001.
15. Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser - skilda tolkningsintentioner.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 15, 2002.

16. Fransson, A. (2002). *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen - om utmaningar för högskolans pedagogik.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 16, 2002.
17. Andersson, E. (2002). *Varför skriva yrkesdagbok!*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 17, 2002.
1. Björkdahl Ordell, S. (2003). *Räkna med textil.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2003.
1. Björkdahl Ordell, S. & Kärrby, G. (2006). *Slöjdcirkus att iscensätta ett estetiskt lärande.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2006.
1. Bartley, K. (2008). *Barnpolitik och samhällelig styrning. En studie av barns rättigheter i Costa Rica.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2008.
2. Zimmerman, F. (2008). *Den svårföränderliga killkoden. En intervjustudie med fyra före detta mobbade unga män om mansrollen.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 2008.
3. Zimmerman, F. & Rolandsson, B. (2008). *Om medborgaren själv får välja. En kvalitativ studie om olika medborgargrupperns förväntningar och farhågor kring e-demokrati.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 3, 2008.
4. Dovemark, M. (2008). *En skola – skilda världar. Segregering på valfrihetens grund – om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 4, 2008.

1. Bartley, K., Dimenäs, J. & Hallnäs, H. (2009). *Studentinflytande och makt. En studie av studentinflytande i relation till styrning, verksamhet och utvärdering ur lärarens perspektiv.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2009.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Centrum för arbetsvetenskap

1. Oudhuis, M. (2003). *AiS - Arbetsvetenskap i Sjuhärad. Nätverk för forskning och utveckling av arbete i Sjuhärad*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2003.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Lära till lärare

1. Eriksson, A. (2003). *Samhällsuppdraget, yrkesutövandet och vetenskapliggörandet*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2003.
 2. Davidsson, B., Holm, A-S., Reis, M., Kärrby, G. & Hägglund, S. (2003). *Barn i integrerade skolverksamheter*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 2, 2003.
 3. Strömberg, M. (2003). *Föreställningar om integration av pedagogiska traditioner inom en lärarutbildning*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 3, 2003.
-
1. Davidsson, B. (2004). *Fysiska och sociala villkor i integrerade klassrum. Beskrivning av ett forskningsprojekt*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2004.
-
1. Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2007.
 2. Tyrén, L. (2007). *Pedagogen, datorn och elevers informationssökning - perspektiv på IKT-användning i yngre skolbarns klassrum*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 2007.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Yrkesdagbok – mentorskap - reflektion

1. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B. & Arvidsson, I. (2006). *Yrkesdagbok – reflektion – mentorskap. Tre redskap i lärarutbildningen.* (Projektbeskrivning)
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2006.
 2. Arvidsson, I. (2006). *Utvärdering av mentorsgruppsverksamheten inom lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 2, 2006.
 3. Kihlström, S. (2006). *Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera. Studenterperspektiv.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 3, 2006.
-
1. Andersson, E. (2007). *Reflektion gör sig icke självt.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2007.
 2. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., Larsson, I. & Arvidsson, I. (2007). *Om att använda yrkesdagbok, reflektion och mentorskap i lärarutbildningen.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 2, 2007.
 3. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., Larsson, I. & Arvidsson, I. (2007). *Using Diaries, Reflection and Mentorship in Teacher Training.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projectreport nr 3, 2007.

Rapporter från Pedagogiskt centrum

1. Lönn, A. (1999). *Pedagogisk handledning vid högskola. En studie av pedagogisk handledning vid Sektionen för Väg- och Vattenbyggnad Chalmers Tekniska Högskola.*
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
Rapport nr 1, 1999.
2. Lönn, A. (2000). *Vad förväntas av/väntar handledare och studenter? En enkätstudie om handledares och studenters förväntningar på varandra inför examensarbetet, om deras förväntningar uppfyllts, samt deras beskrivningar av handledningens förlopp.*
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
Rapport nr 2, 2000.

Från och med 2001-01-01 övergår Pedagogiskt centrum till en egen enhet: Centrum för lärande och undervisning.

Skrifter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B. (1999). *"Vi vill mer än vi ibland klarar."* Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 1, 1999.
2. Eriksson, A. & Haverlind, A. (2000). *"Dä kommer luft inne mä"*. En etnografisk studie av förskolebarns lärande inom naturvetenskap, miljö och teknik. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 2, 2000.
3. Jenslöv, T. (2000). *Hur arbetar förskollärare med bråkiga barn?* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 3, 2000.
4. Karlsson, H. & Wademyr, P. (2000). *Lära för livet. Förskollärares uppfattningar om barns lärande.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 4, 2000.
5. Holm, A-S. (2000). *Hobergskolan. Beskrivning och utvärdering av ett skolprojekt i Vårgårda kommun.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 5, 2000.
6. Davidsson, B. & Boglind, A. (2000). *Att skriva yrkesdagbok. En möjlighet för den reflekterande pedagogen.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 6, 2000.
7. Davidsson, B. (2002). *Föreställning om kön som idé, innehåll och arbetsformer i förskolans och skolans läroplaner 1980 – 1998.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 7, 2002.
8. Lategan, S. (2002). *Three Dimensions of Professional Development - A Qualitative Study of Professional Development among Distance Educators* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 8, 2002.

9. Lategan, S. (2002). *Mentoring in Swedish Teacher Education*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 9, 2002.
10. Lategan, S. (2002). *Reflections on Activity*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 10, 2002.
11. Flobrant, D. (2002). *Skolelevers arbetsmiljö sett ur ett hälsoperspektiv*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 11, 2002.
1. Bartomeus, G. (2003). *The role of cognitive styles in e-learning: A discussion of literature*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2003.
1. Boglind, A., Persson, E., Tholin, J., Sjöholm, E. & Ferlin, M. (2004).
Tankar kring ämnesdidaktikens mål, mening och metaforer.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2004.
1. Persson, S. (2005) *Min syn på och erfarenheter av mentorskap*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2005.
1. Hulthén, U. (2006). *Lässtuga. Beskrivning av ett utvecklingsarbete*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2006.
2. Dimenäs, J., Björkdahl Ordell, S., Davidsson, B., Dovemark, M.,
Eriksson, A., Holm, A-S., Jonsson, A-C., Karlsson, R., Kihlström, S. &
Malmqvist, J. (2006). *Lära till lärare*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 2, 2006.
3. Andersson, E. & Larsson, I. (2006). *Mentorshandbok*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 3, 2006.

1. Zimmerman, F., Rolandsson, B., Oudhuis, M., Riestola, P., Theanderson, C., Bartley, K. & Puaca, G. (2007). *Perspektiv på demokrati. En vänbok till Hans Lindfors*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2007.

Skrifter om skolutveckling

1. Dovemark, M., Sörensson, K. & Appelqvist, R. (1999). *Den framtida lärarrollen – Flexibel organisation och arbetsformer. Ett arbetslagsutvecklingsprojekt.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 1999.
 2. Hermansson Adler, M. & Larsson, P. (1999). *Piloter för lokal skolutveckling. Ett projekt till stöd för kompetensutveckling av skolans personal*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 2, 1999.
 3. Lönn, A. (1999). *Uppföljning, utvärdering, kvalitetssäkring. Rapport om ett utvecklingsprojekt.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 3, 1999.
 4. Brorman, A. (1999). *Möjligheternas möte? Rapport om ett utvecklingsprojekt. En förändrad lärarroll – arbetslagets praktiska vardagsarbete med fokus på barns läs- och skrivutveckling och tematisk undervisning.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 4, 1999.
-
1. Swärdh, C. (2004). *Effektutvärdering av Specialpedagogisk kompetensutveckling i Borås Stad.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 2004.
 2. Brorman, A. (2004). *Aktionslärande.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 2, 2004.
-
1. Heikkilä, B. (2005). *Jag trodde inte att det var så mycket runt omkring. En studie om nya lärares arbetssituation.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 2005.