

Ökat studentengagemang genom delaktighet och inflytande i högre utbildning: studenters och lärares samskapande av undervisningens innehåll och genomförande

Ulrika Bergmark* och Susanne Westman

Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet

I artikeln diskuteras studentdelaktighet och inflytande i högre utbildning genom samskapande av undervisningens innehåll och genomförande, för att öka studenters engagemang. Ett samskapande av undervisning bygger på en teoretisk grund som framhåller demokratiska värden och en mångdimensionell syn på lärande, vilket också är den teoretiska utgångspunkten för studien. Forskningsfrågor är: Hur kan samskapande av undervisningens innehåll och genomförande bidra till ökat studentengagemang i svensk lärarutbildning? Vilka möjligheter kan uppstå och hur kan dessa möjligheter tas till vara? Vilka utmaningar kan uppstå och hur kan dessa hanteras? Hur kan högskolepedagogiska utvecklare stödja universitetslärare som strävar efter att främja studenternas engagemang? Empiriska metoder är skriftliga studentreflektioner och lärarintervju. De viktigaste resultaten av studien är att samskapande av undervisningens innehåll och genomförande kan upplevas som en mångtydig process med oförutsägbara, tankeväckande, motiverande, kollaborativa och förändrande aspekter. Slutsatsen pekar på vikten av att utmana traditionella student- och lärarroller samt organisationsstrukturer där högskolepedagogiska utvecklare har en viktig roll för att stödja universitetslärare i arbetet att öka studenters engagemang genom delaktighet och inflytande i utbildningen.

Nyckelord: studentengagemang, delaktighet, inflytande, multidimensionell lärandesyn, demokratiska värden, lärar- och studentroller

INTRODUKTION

Denna artikel diskuterar en fallstudie vid en lärarutbildning i Sverige, vilken belyser hur man kan arbeta med studenters delaktighet och inflytande i samskapande¹ av undervisningens innehåll och genomförande, för att öka studenters engagemang. Artikeln är en översatt och bearbetad version av *Co-creating curriculum in higher education: promoting democratic values and a multidimensional view on learning* (Bergmark & Westman, 2016).² I en rapport av Sveriges förenade studentkårer (SFS, 2013) betonas vikten av att sätta studenterna i centrum inom högre utbildning istället för att se dem som passiva mottagare av kunskap. SFS ser tydliga kopplingar mellan studentcentrerad utbildning och god utbildningskvalitet. De konstaterar att det krävs

- 1 Samskapande innebär i detta fall studenters och lärares gemensamma design av undervisningens innehåll och genomförande.
- 2 Förlaget Taylor & Francis som publicerade den engelska artikeln har gett tillstånd till publicering i denna tidskrift.

* Författarkontakt: ulrika.bergmark@ltu.se
Förutsatt korrekt källhänvisning får texten användas och spridas icke-kommersiellt.



Artiklar är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen.
Se www.hogreutbildning.se
ISSN 2000-7558

ytterligare pedagogisk utbildning av universitetslärare för att undervisning i högre utbildning ska präglas av studenters engagemang genom aktivt deltagande och inflytande.

Lärare i högre utbildning uppmanas ofta att arbeta med studentengagemang i olika former på grund av det i forskning påvisande sambandet mellan akademisk framgång och studenters engagemang (Baron & Corbin, 2012). Studentengagemang uppfattas således som en viktig faktor i kvalitetsmätningar - en trend som kan kopplas till en nyliberal marknadsanpassning med fokus på prestation, individualisering och konkurrens (Baron & Corbin, 2012, Carey, 2013). Inom den nyliberala synen kan utbildning betraktas som en investering i humankapital och kunskap, centrala aspekter av en global marknad. Som en följd av detta kan studenter ses som konsumenter av högre utbildning och inte som fullvärdiga medlemmar av utbildningen (Boland, 2005). Som ett alternativ kan studentengagemang inbjuda till öppenhet gentemot olika perspektiv som ett uttryck för utbildning av demokratiskt medborgarskap (Gustavsson, 2009). Detta innebär att arbeta med studenters engagemang som ett demokratiskt värde, bortom nyliberala drivkrafter (McMahon & Portelli, 2004).

Syftet med denna artikel är att diskutera studentdelaktighet och inflytande i högre utbildning genom samskapande av undervisningens innehåll och genomförande, för att öka studenters engagemang. Ett samskapande av undervisning bygger på en teoretisk grund som framhåller demokratiska värden och en mångdimensionell syn på lärande, vilket också är den teoretiska utgångspunkten för studien. Forskningsfrågorna är: Hur kan samskapande av undervisningens innehåll och genomförande bidra till ökat studentengagemang i svensk lärarutbildning? Vilka möjligheter kan uppstå och hur kan dessa möjligheter tas till vara? Vilka utmaningar kan uppstå och hur kan dessa hanteras? Hur kan högskolepedagogiska utvecklare stödja universitetslärare som strävar efter att främja studenternas engagemang?

STUDENTENGAGEMANG OCH SAMSKAPANDE AV UNDERVISNINGENS INNEHÅLL OCH GENOMFÖRANDE

Zepke (2014) betonar vikten av att kritiskt granska begreppet studentengagemang eftersom det tenderar att tas för givet och användas okritiskt, likaväl som det finns många olika uppfattningar om vad som avses med begreppet. Enligt Trowler (2010) syftar studentengagemang till att optimera studenters erfarenheter och utveckling, samt förbättra deras studieresultat. Fredricks, Blumenfeld och Paris (2004) betonar beteendemässiga, emotionella och kognitiva egenskaper av studentengagemang såsom att aktivt delta i en social kontext, att känslomässigt involvera sig i lärandet, samt motivation och självreglering i lärandet.

Som en kritik av behavioristiska och kognitiva perspektiv på studentengagemang ger Kahu (2013) uttryck för ett helhetsperspektiv där sociala och kulturella aspekter betonas. Ytterligare begrepp som i forskning kopplas till studentengagemang är student-lärapartnerskap, aktivt studentdeltagande, studenter som förändringsagenter samt studenters och lärares samskapande av undervisningens innehåll och genomförande (Baron & Corbin, 2012; Bovill, 2014; Bovill & Bulley, 2011; Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014).

I denna studie fokuseras studenters engagemang, delaktighet och inflytande genom lärares och studenters samskapande av undervisningens innehåll och genomförande med utgångspunkt i det engelska begreppet "co-created curriculum" (Bovill, 2013). Bovill (2013) framhåller behovet av ytterligare forskning som analyserar hur lärare och studenter har samskapat undervisning inom olika nationella kontexter, discipliner, program och kurser. I denna artikel definieras samskapande av undervisning som *delaktighet i och inflytande över beslutsprocesser och aktivt*

deltagande i undervisning (cf. Thomas, 2007), dvs. studenters och lärares gemensamma design av undervisningens innehåll och genomförande. Det är dock viktigt att påpeka att det inte är vattentäta skott mellan de olika perspektiven eftersom de i praktiken överlappar varandra.

I den engelskspråkiga litteraturen används begreppet curriculum för att beskriva innehåll och genomförande av undervisning, från innehållet eller kursplanen för ett program, kurs eller ämne, till vilka aktiviteter som ingår i undervisningen och lärandet. Dessa delar kan antingen vara på förhand fastställda med liten möjlighet för studenter att vara delaktiga i och ha inflytande över, eller öppna för förhandling och samskapande, där studentinriktade strategier och studenters engagemang betonas (Fraser & Bosanquet, 2006). Enligt Bovill, Cook-Sather och Felten (2011) finns både möjligheter och utmaningar med processer för samskapande av undervisningsinnehåll och genomförande i högre utbildning. Fördelar för studenter kan bland annat vara att de kan få en djupare förståelse för lärandet och ett förstärkt engagemang, motivation och entusiasm. Enligt Cook-Sather et al. (2014) utvecklas även en metakognitiv medvetenhet och en starkare känsla av identitet likaväl som att studenternas perspektiv på undervisningen kan leda till en identifiering av utvecklingsaspekter så att utbildningen kan förbättras. De problematiska aspekterna av processen att tillsammans skapa och genomföra undervisning i högre utbildning beskrivs av universitetslärare som riskfyllt och emotionellt stressande samt ibland även hotande. Studenterna upplever sig ovana att aktivt kunna vara med och påverka undervisningens innehåll och genomförande (Bovill, 2014).

TEORETISKT RAMVERK

Demokratiska värden och mångdimensionell lärandesyn

Processer av samskapande av undervisningens innehåll och genomförande kan ses som ett sätt att främja demokratiska värden i högre utbildning. Historiskt sett har ett av utbildningens mål varit att upprätthålla demokratiska värden i ett samhälle samt främja medborgerligt samhällsansvar, vilket har varit särskilt framträdande i svensk utbildning (Dahlstedt & Olson, 2013). En utbildning i demokratisk anda kännetecknas av öppenhet för olika perspektiv där det egna välkända perspektivet får möjlighet att möta det okända i andras perspektiv och synpunkter (Gustavsson, 2009). Med en sådan hållning blir det därför viktigt att problematisera skillnaderna mellan att se studenter som konsumenter eller som likvärdiga medlemmar och förändringsagenter i en specifik kontext, som t ex högre utbildning (Boland, 2005).

Dagens rådande rationalistiska agenda inom utbildning baseras i huvudsak på en linjär progression med fokus på prestation och resultat. Inom högre utbildning framstår anställningsbarhet som ett primärt fokus ”med yttersta syfte att främja den ekonomiska tillväxten” (Burman, 2011, s. 11). Det rationella perspektivet är således ofta sammankopplat med antaganden om linjäritet, förutbestämmdhet och likformighet - en progressiv kunskapsreproduktion genom på förhand bestämda aktiviteter där konsensus likaväl som lärarnas tolkningsföreträdare är centralt (Mockler, 2011; Moss, 2007). Enligt Moss (2007) skapar ett sådant synsätt ”a binary opposition between process and outcome” (p. 230).

I motsats till detta tar denna studie sitt avstamp i en icke-linjär och mångdimensionell syn på tid och lärande där process och produkt vävs samman (Deleuze, 2004; Semetzky & Lovat, 2011; Westman & Alerby, 2012). Med ett sådant synsätt värdesätter läraren mångfald och oförutsägbart, vad som ännu inte är känt men kan komma att skapas, genom öppenhet i mötet med studenterna. Lärande, likaväl som undervisning, kan således ses som ett pågående blivande i sammanflätade relationer nära kopplat till deltagande, subjektskapande och förhand-

ling av mening i ett ömsesidigt samspel med andra människor, miljöer och material (Berger & Luckmann, 1966; Deleuze, 2004; Wenger, 1998; Westman, 2014). Därför blir även olika former av uttryckssätt och lärtilar, sk. multimodalitet, av största vikt för lärandet (Kress, 2010). En mångdimensionell syn på lärande inrymmer höga förväntningar på studenternas förmåga och vilja att bidra, samarbeta och vara aktiva i sin utbildning, likaväl som att det av läraren krävs intresse och förmåga att lyssna och vara lyhörd för studenternas erfarenheter, engagemang och aktivitet i utforskandet av nya fenomen i kursen. Som Semetsky och Lovat (2011) framhåller, kräver öppenhet att läraren går bortom sina egna "comfort zones of knowing; those familial, cultural, religious and dispositional preferences that, having ... so far provided a feeling of inner security, have become a part of our habitual identity" (p. 490).

LÄRAR- OCH STUDENTROLLER I OMFÖRHANDLING

Att betona demokratiska värden och en mångdimensionell lärandesyn i samskapande av undervisningens innehåll och genomförande utmanar de traditionella lärar- och studentrollerna, vilket påverkar de sociala relationerna och hierarkin i klassrummet. Hur studenterna agerar och uttrycker sig kan ses som en pågående process i att konstruera sig själva genom kollektivt producerade diskurser i detta specifika sammanhang. Både lärare och studenter är en del av denna konstruktion. Genom att dekonstruera begrepp som verkar naturliga och obestridliga, finns det möjlighet att börja tänka annorlunda om undervisning och lärande (Lenz Taguchi, 2007). Cook-Sather (2014) hävdar att lärar- och studentrollerna måste ifrågasättas och omprövas i högre utbildning, i riktning mot att studenter ska ses som fullvärdiga partners som tillsammans med lärare kan analysera och omförhandla pedagogisk praktik. Dessutom hävdar Bovill (2014) att samskapande av undervisningens innehåll och genomförande inte minskar lärarens kompetens, utan att läraren delvis får en annan roll - att stödja studenters lärande.

Cook-Sather (2014) beskriver att det kan vara en känslomässig och kraftfull, men även besvärlig process att samskapa undervisningens innehåll och genomförande. Det kan innebära en professionell förändring för lärare där den asymmetriska relationen mellan studenter och lärare utmanas och förändras. Att omförhandla förståelsen av lärar- och studentroller i utbildningen är både en emotionell och intellektuell process där högskolepedagogiska utvecklare kan ha en viktig roll som stöd (Cook-Sather, 2014).

METOD

Studiens kontext

Liksom vid många universitet runt om i Sverige och i världen saknar lärare vid vårt universitet ofta formell lärarutbildning, men de är experter inom sina respektive ämnesområden. För att stödja och förbättra den pedagogiska skickligheten, lanserades vid vårt universitet 2013 en pedagogisk idé där "självständighetstrappan" är en central del (LTU, 2016). Denna konceptuella modell relaterar till studentdelaktighet, inflytande och engagemang, eftersom den framhåller vikten av studenters identitetsskapande, till en början som professionella studenter, sedan som deltagande aktörer som är aktiva och bidrar till utbildningen och slutligen som självständiga och professionella yrkesverksamma inom olika områden. För att implementera denna idé erbjuder universitetet olika stöd för lärare. Till exempel erbjuds lärare handledning från den högskolepedagogiska enheten, högskolepedagogiska kurser, ekonomiskt stöd för att driva pedagogiska utvecklingsprojekt samt regelbundna kollegiala seminarier om undervisning och lärande och återkommande pedagogiska konferenser för erfarenhetsutbyte inom universitetet.

Datainsamling

För att studera hur lärare och studenter samskapar undervisningens innehåll och genomförande i högre utbildning genomförde vi en fallstudie. En sådan studie syftar till att ge en djupare inblick i ett enda avgränsat område (Harboe, 2013). Den är empirisk, utforskar aktuella fenomen inom verkliga sammanhang, innehåller många variabler och flera uppgifter samt drar nytta av tidigare teoretiska idéer som en vägledning i datainsamling och analys (Yin, 1994). Inom denna fallstudie har vi fokuserat både lärarens och studenternas levda erfarenheter.

Fallstudiens tillvägagångssätt har enligt Yin (1994), en särskild styrka i sin förmåga att hantera olika data. Med syfte att öka trovärdigheten och giltigheten av resultaten har vi använt flera olika metoder för att samla empiriska data. De datamaterial som studien bygger på är följande: kursdokument, skriftliga reflektioner av studenterna (n = 69, svarsfrekvens: 98%) och en 90-minuters halvstrukturerad intervju med kursledaren. Informerat samtycke erhöles från studenterna.

Studien bygger på empiriska data från den första författarens kurser inom ämneslärarutbildningen, med olika inriktningar. Kursen (7,5 hp) tillhörde den så kallade utbildningsvetenskapliga kärnan med fokus på lärarprofession, didaktik och lärandeteorier, vilka är centrala delar av läraryrket. Den andra författaren som inte deltog i kursen blev inbjuden att vara kritisk vän och medförfattare till artikeln, inklusive genomförandet av en intervju med kursledaren. Kursen gavs i årskurs 2 och i studien ingick två studentgrupper – en från varje år kursen genomfördes (våren 2013 och 2014) – totalt 70 studenter (35 per år).

Undervisningen var baserad på ett multimodalt förhållningssätt. Till exempel användes teckningar, rollspel och diskussioner för att bearbeta kursinnehåll. Studenterna arbetade också i studiegrupper under och utanför lektionstid. Det multimodala arbetssättet och organisation i studiegrupper förväntades stödja studenternas kollaborativa lärande och bidra till ett ökat engagemang för studierna.

Dataanalys

För att analysera det empiriska materialet användes innehållsanalys. Centrala begrepp i denna analysmetod är till exempel uppenbart och underliggande innehåll, analysenhet, meningsenhet, kondensering, abstraktion samt tematisering (Graneheim & Lundman, 2004). Uppenbart innehåll avser synliga och uppenbara komponenter medan underliggande innehåll avser den implicita innebörden av texten. Denna studie analyserar det *underliggande innehållet* eftersom det handlar om relationen mellan individer, miljöer, artefakter och material. *Analysenheten* är de processer av samskapande av undervisningens innehåll och genomförande inom en kurs i ett lärarutbildningsprogram. I vårt fall guidade *meningsenheterna* samskapande i form av "beslutsfattande" och samskapande som "aktivt deltagande" vår analys. Vi grupperade det empiriska materialet enligt dessa två aspekter, vilka motsvarade *kondenseringsfasen* av analysen. I denna fas analyserade vi de möjligheter och utmaningar som lyftes fram av studenter och läraren. Vi kunde identifiera likheter och skillnader genom att skapa en tankekarta där erfarenheterna grupperades. I *abstraktionsfasen* formulerade vi teman och underteman som grundade sig på innebörden av fenomenet vi utforskade. I det sista steget reflekterade vi över våra tolkningar och relaterade resultaten till vårt teoretiska ramverk.

SAMSKAPANDE AV UNDERVISNINGENS INNEHÅLL OCH GENOMFÖRANDE – ETT EXEMPEL PÅ STUDENTENGAGEMANG I HÖGRE UTBILDNING

Resultaten presenteras som teman och underteman (se tabell 1).

Tabell 1. Teman och underteman i studien.

Teman	Aspekter
<i>Samskapande av undervisningens innehåll och genomförande: mångtydiga synsätt och förväntningar</i>	Oförutsägbart och tankeväckande process Omförhandling av lärar- och studentroller
<i>Samskapande av undervisningens innehåll och genomförande: inspiration och motivation</i>	Att bygga undervisning på studenternas erfarenheter och intressen Studentsamarbete och multimodalitet i undervisningen
<i>Samskapande av undervisningens innehåll och genomförande: en påbörjad förändring</i>	

SAMSKAPANDE AV UNDERVISNINGENS INNEHÅLL OCH GENOMFÖRANDE: MÅNGTYDIGA SYNSÄTT OCH FÖRVÄNTNINGAR

Oförutsägbart och tankeväckande process

Studenterna och läraren upplevde att det kan vara en både oförutsägbart och tankeväckande process att tillsammans förhandla om kursens innehåll och genomförande. För att främja studenternas engagemang, inflytande och delaktighet fick studenterna detta e-post meddelande innan kursstart:

Ert inflytande och er delaktighet som studenter är mycket viktigt för oss och det är också något som är centralt i läroplanerna, som berättar vilket uppdrag ni kommer att ha som lärare. Vi kommer därför tillsammans att planera kursen när vi ses [vid första kurstillfället]. Vid det tillfället går vi igenom ramarna för kursen: lärandemål, litteratur och examination... som är fastställt i kursplanen och visar kursens innehåll. När det gäller hur kursen ska genomföras, vill vi inbjuda er att vara delaktiga i planeringen av upplägget för kursen... [Vi] vill att ni läser igenom [kursens] lärandemål och funderar över följande frågor tills vi ses: Vad innebär kursmålen? Vilka erfarenheter har jag redan av områdena som lärandemålen omfattar? Hur vill jag att vi ska arbeta i kursen för att lärandemålen ska uppnås? Tänk ut konkreta uppgifter och övningar. Ta med dig dina idéer till kursträffen.

Denna öppenhet inför studenternas tidigare erfarenheter och synpunkter på hur man kan planera, genomföra och förbättra undervisning kan betraktas som att arbeta med inflytande och delaktighet som ett demokratiskt värde där en vilja att öka studenternas engagemang framträder. Detta genom att vara öppen för studenternas perspektiv och att se dem som likvärdiga medlemmar och förändringsagenter i högre utbildning och inte bara som konsumenter av kunskap (Boland 2005; Dahlstedt & Olson 2013; Gustavsson, 2009; McMahon & Portelli, 2004). Undervisningen i denna kurs var förankrad i en mångdimensionell lärandesyn, där kunskap och

lärande uppfattas som socialt konstruerat och något som förhandlas mellan de personer som möts i en viss kontext (Berger & Luckmann, 1966; Wenger, 1998). Demokratiska värderingar och en mångdimensionell lärandesyn framhåller vikten av att olika perspektiv kommer till uttryck, vilket innebär ett erkännande av andras kunskap och kompetens.

Även om läraren visade en öppenhet gentemot studenternas erfarenheter och en vilja att dela med sig av beslutsfattandet i kursen till studenterna och låta dem komma med förslag, kändes processen osäker. Oförutsägbarheten som läraren upplevde kunde relateras till en känsla av kaos, särskilt i början av kursen. Detta gjorde att läraren började tvivla på möjligheten att involvera studenterna på det sätt hon inbjudit till, på grund av några studenters initiala motstånd samt de hierarkiska och ibland restriktiva strukturer som fanns vid universitetet. Hon förklarade:

När man inte har en helt färdig studiehandledning blev det osäkert både för mig och studenterna. Jag kände under kursintroduktionen en osäkerhet – kommer det här att glida mig ur händerna? Kommer jag inte att ha kontroll på läget? Det kändes ganska kaosartat. De ställde så mycket frågor så jag förstod att de verkligen inte hade förstått att de ens hade möjlighet att påverka. De var så långt borta i den tanken, de visste nästan inte vad de skulle kunna tänka ut, de var så ovana med det här att de var helt chockade... Kaoset som var i början – att befinna sig i gungfly från början var obehagligt ... Jag kände mig ensam att göra den här förändringen – jag var rädd (intervju med kursledare).

De erfarenheter som läraren gav uttryck för bekräftas i studier av Cook-Sather (2014) och Cook-Sather et al. (2014) som har funnit att student-lärapartnerskap kan upplevas som känsliga, besvärliga, obekväma och ibland till och med hotfulla. Detta är särskilt intressant att notera eftersom läraren i detta fall själv hade initierat den samskapande processen.

För studenterna kunde den upplevda osäkerheten relateras till vad de skulle kunna förvänta sig i kursen, att förstå sin roll samt att veta hur de skulle kunna påverka den. För vissa studenter var kursinnehållet förvirrande och svårt att förstå. Detta lyfts fram i följande citat när studenter beskrev att de försökte förstå sin roll i kursen: "Man kanske inte riktigt förstod i början vad kursen skulle innehålla, så man visste ibland inte vad man skulle bidra med" (skriftlig studentreflektion). Studenterna reflekterade över orsakerna till förvirringen. Det kunde bero på: "otydlighet [från lärarna] eller dåligt fokus hos mig, vet ej". och "mer detaljer skulle underlätta för en vidare planering" (skriftlig studentreflektion). Studenterna hade inte en vana av att på detta sätt kunna påverka sin utbildning genom att samskapa undervisning med läraren.

Det sätt på vilket studenterna uppmanades att arbeta var nytt för många och också tankeväckande. "Nytt arbetssätt innebar att jag var tvungen att tänka om i min egen 'normala' planering", "Ovan att inhämta kunskap" och "Att tänka 'outside the box'" (skriftlig studentreflektion). Enligt dessa citat, har detta sätt att arbeta med studenternas engagemang likheter med vad McMahon & Zyngier (2009) uttrycker som ett kritisk omvälvande engagemang som "syftar till att ändra befintliga hegemoniska strukturer" (s. 167). Kursledaren kommenterade i intervjun:

Deltagandet är ett sätt att få utbildningen meningsfull. Ibland blir utbildningen till och med mer krävande. Jag har upplevt att studenter tycker att det hade varit lättare om jag gjort som vanligt. Det var jobbigt när de skulle vara så aktiva...

Andra såg direkt möjligheterna– då kan vi göra det här och det här... Det är ganska häftigt att se alla är väldigt olika ... och hur olika man reagerar men det var en utmaning.

Omförhandling av lärar- och studentroller

I processen att tillsammans skapa undervisningens innehåll och genomförande uppstod, såväl för läraren som för studenterna, motstridiga förväntningar på vad det innebär att vara lärare och student. Dessa uppstod när tidigare erfarenheter och/eller förväntningar blev modifierade under den samskapande processen. Cook-Sather et al., (2014) betonar vikten av att diskutera maktfrågor mellan studenter och lärare, och konstaterar att det är nödvändigt att hitta en balans mellan deltagande, makt och olika personers perspektiv. Kursledaren diskuterade sina tveksamheter inför att vara den lärare hon tror att studenterna förväntar att hon ska vara, men som hon inte vill agera som:

Det är så mycket regler om hur det ska vara på ett universitet. Jag kände mig ganska styrd jämfört med hur det hade varit på gymnasieskolan därifrån jag kom och även högstadiet. Det kändes nästan som... ja det kändes som en tvångströja faktiskt – att jag behöver komma in i det här men jag har inget eget spelrum, och spelrum i det här fallet handlade om att studenterna inte hade någon form av inflytande. Jag förväntades ha en studiehandledning färdig ... innan jag ens hade träffat studenterna i fråga. ... Jag minns korridorpratet – hur kan det vara så här?! – ja men vi gjorde om mer förr, nu är det så här det är på ett universitet – kanske en slags desillusionering om att det inte går att påverka. De hade accepterat detta. Kanske en kultur... De upplevde också att de hade fått mindre svängrum.

Dessa tankar om lärar- och studentroller sammanfaller med rapporten från SFS (2013) som hävdar att: "Studentcentrerat lärande beskrivs som både ett tankesätt och en lärosäteskultur som innebär att studenten själv skapar och konstruerar kunskap, till skillnad mot i en äldre tradition där läraren traderar, "för över", kunskaper till studenten" (s. 9). Rapporten fortsätter med att konstatera att detta markerar en övergång från en lärandesyn som innebär att läraren överför kunskap till studenterna till att lärande handlar om ömsesidiga konstruktioner av kunskap mellan studenter och lärare.

Liknande motstridiga förväntningar på lärare och studenter återfanns när studenterna uppmanades att skapa kursuppgifter. Kursledaren beskrev i intervjun sina erfarenheter av detta:

När de fick sitta i sina studiegrupper och börja formulera förslag på planering var det en del som frågade och frågade, "kan du komma hit, du måste förklara igen alltså, hur menar du". De var så mån om att det skulle bli så rätt – som om de trodde att jag redan hade tänkt ut – fast jag sa att de fick tänka själv.... I slutet av lektionen hade vi fått fram olika uppgifter ... för lektioner och studiegruppstid.

När det gällde att arbeta fram uppgifter svarade studenterna: "Jag gillade det eftersom vi fick tillåtelse att skapa dem [uppgifterna] och tolka kursens lärandemål". En annan student skrev:

I början när vi var med och kom med förslag på arbetssätt så kände jag mig inte tillräckligt insatt för att komma med bra förslag. Jag har kommit på jättemånga bra arbetssätt efterhand och det är ju bra att det har satt igång mitt tänkande” (skriftlig studentreflektion).

En aktivitet som denna - att tillsammans planera kursuppgifter - var ett sätt att ge studenterna möjlighet att påverka undervisningen och uppmuntra till studentaktivitet, vilket är i linje med Bovill (2013, 2014). Förutom detta syftade aktiviteten till att förbereda studenterna inför deras kommande läraryrke där de förväntas arbeta inom en målstyrd verksamhet med tolkning av mål och formulering av uppgifter som leder elever mot målen. Kursledaren förklarade i intervjun:

Tanken bakom det är att man lär sig genom att träffas och bearbeta i grupp... Med bearbeta kunskap menar jag inte bara en fast kunskap som bearbetas, utan... att få chans att förhandla kunskapen. Det ger ett mervärde att de har läst litteraturen och att tillsammans få bearbeta innehållet utifrån sina egna olika tolkningar och erfarenheter. Att jobba i studiegrupper är också viktigt för blivande lärare då man som lärare förväntas jobba i arbetslag. Det var både en tanke för lärandeprocessen här och nu för kursen och för framtida kompetens.

För att formulera aktiviteter krävdes det att studenterna tillfälligt antog sin kommande roll som lärare, trots att de själva skulle utföra kursuppgifterna som de formulerat, då i sin roll som student. När studenter flyttar mellan olika roller kan det betraktas som att de blir “den andre” för ett tag och detta understryker vikten av att förstå olika perspektiv och synpunkter samt att lära av varandras erfarenheter (Deleuze 2004; Semetsky & Lovat, 2011).

SAMSKAPANDE AV UNDERVISNINGENS INNEHÅLL OCH GENOMFÖRANDE: INSPIRATION OCH MOTIVATION

Att bygga undervisning på studenternas erfarenheter och intressen

En utbildning som vilar på demokratiska värden betonar betydelsen av att skapa ömsesidiga relationer och att lyssna på den andres erfarenheter och behov. När kursledaren uppmanade studenterna att tillsammans med henne förhandla om undervisningens genomförande, grundades detta beslut på hennes syn på lärande och tidigare erfarenheter: ”Min erfarenhet visade att inflytande över exempelvis planeringen väckte engagemang för att lära sig. Hur vill ni planera innehållet för att träna dessa förmågor? ... Jag är van att utgå från eleverna och deras behov” (intervju med kursledare). Detta citat speglar en vilja att ta hänsyn till studenternas situation och deras erfarenheter, som diskuteras av Baron och Corbin (2012). Detta förhållningssätt ledde till att studenterna kände sig inspirerade att lära sig: ”Det blir mer intressant om mina intressen styr innehållet och då ökar motivationen” (skriftlig studentreflektion). Ökat studentengagemang i undervisning har en positiv inverkan på studenternas motivation, vilket i sin tur skapar förutsättningar för ett fördjupat lärande, enligt Cook-Sather et al. (2014). Några studenter har insett fördelarna med att vara med och påverka beslut som rör dem när de skriver: ”Fördelar var att det blev tydligare vad man hade framför sig och skönt att få känna sig delaktig” och “Man blir motiverad då man själv fått vara med och påverka” (skriftliga studentreflektioner). Dessutom innebar studenternas delaktighet och inflytande ett sätt för dem att, som en student

uttryckte det, ”Tränas i demokratiska arbetsformer” och på så vis förbereda sig för sin kommande yrkesroll. Något som också uttrycks i följande citat: ”Bra också för att vi får arbeta som vi lär, alltså att vi lär om att eleverna ska få vara med och påverka och dylikt och det är vad vi får göra” (skriftlig studentreflektion). Citaten visar att delaktighet och inflytande har ett värde både nu i utbildningen, men även för deras kommande yrkesutövande.

Studentsamarbete och multimodalitet i undervisningen

En annan central aspekt av delaktighet och inflytande i undervisningen var att studenterna samarbetade med varandra i studiegrupper när de bearbetade kursens innehåll, som bygger på tanken att kunskap konstrueras i ett socialt sammanhang (Berger & Luckmann, 1966; Wenger, 1998). Att arbeta i studiegrupper är ett sätt att främja studenternas engagemang enligt SFS (2013). Studenterna skrev att deras studiegrupper underlättat deras lärande i kursen och att de fått stöd av varandra i gruppen: ”Oftast är det skönt att få diskutera litteraturen i kursen, reflektera tillsammans och värdefullt med andras stöd och hjälp” och ”Det var bra att få diskutera med andra om vad själva uppgifterna betydde... Vi har fått dela med oss av kunskap och olika ståndpunkter till varandra. Skönt att få hjälpas åt och umgås. Jag rekommenderar” (skriftlig studentreflektion). De reflekterade också över möjligheten att träna färdigheter som är viktiga för sitt yrke: ”studiegrupperna är ett lärolag i miniatyr” och ”Studiegrupper är viktigt för en blivande lärare att ha erfarenhet av” (skriftlig studentreflektion).

Studenterna såg också en del utmaningar med att arbeta i studiegrupper: ”Jobbigt när det var så många viljor att ta hänsyn till och att det inte fanns någon vilja i gruppen att samarbeta” och ”Värdelöst! Tyvärr... Jag blev tilldelad en grupp vars engagemang varit jättedåligt... Vi har däremot träffats några studenter och pluggat tillsammans då vi själva valt kollegor” (skriftlig studentreflektion). Följaktligen utvecklas inte ett framgångsrikt samarbete i studiegrupper av sig själv utan det krävs vilja och beslutsamhet från alla deltagare att aktivt engagera sig och bidra med sina kunskaper. Detta är ett exempel på hur olika studenterna kan se på sig själva: antingen som passiva mottagare av kunskap eller som aktiva deltagare som skapar och förhandlar om kunskap (Berger & Luckmann, 1966; Wenger, 1998).

Att arbeta med olika typer av arbetsformer, med inspiration av multimodalitet som bland annat Kress (2010) beskriver, var en central del av lärarens utformning av kursaktiviteter och de uppgifter som formulerades och utfördes av studiegrupperna själva. Studenterna skrev: ”Diskussioner och kreativa arbetssätt (ex. när vi fick rita bilder till de olika lärandeteorier och rollspelen) har både varit roliga och hjälpt mig i min utveckling” och ”Rollspelen var mycket bra då de på ett konkret sätt förtydligade kursens budskap” (skriftlig studentreflektion). SFS (2013) framhåller att: ”studentcentrerat lärande skapar ett nyfiskt och respektfullt förhållande mellan lärare och studenter och att det finns goda förutsättningar att skapa den bästa lärmiljön med det som ram” (s. 9), och syftar till ”ett ökat studentinflytande” (s.10). Kursledaren förklarar i intervjun sina tankar om valet att låta multimodalitet vara en central del av kursen enligt följande:

Det är ett sätt att processa kunskap och kursinnehåll – att försöka ha en variation av arbetssätt, som att skriva, läsa, diskutera, rollspel, paneldebatt om lärandeteorier, gestalta lärandeteorier i form av bilder – det blir ett sätt att förstå kunskapen på ett annat sätt. Studenterna blir så otroligt engagerade... [inte som] på en föreläsning för då förväntas du inte vara aktiv. Här är de med på det – de kommer inte undan.

Citatet ger ett exempel på en hur en mångdimensionell syn på lärande och att bygga undervisning på studenters olika erfarenheter och kunskaper har kopplingar till förbättrade studentprestationer (Kress, 2010). Ett sådant förhållningssätt i undervisning kan vara krävande, men samtidigt givande som vi har visat i detta tema.

SAMSKAPANDE AV UNDERVISNINGENS INNEHÅLL OCH GENOMFÖRANDE: EN PÅBÖRJAD FÖRÄNDRING

När kursen hade pågått ett tag och studenterna hade börjat vänja sig med att kursens innehåll och genomförande skulle skapas tillsammans, påbörjades en förändring. Studenterna blev tvungna att ompröva sin roll om vad det innebär att vara student. Möjligheterna som erbjöds för dem att vara aktiva deltagare i kursen och ha inflytande över beslut, gjorde att de fick ett förändrat förhållningssätt till sin egen kunskapsinhämtning. Studenterna betonade sina förändrade attityder och känslor, vilket framgår av följande citat: "I början var det svårt att förstå vad kursen skulle handla om. Men väldigt snart så förstod man. Förvirring som övergick till trygghet. Jag var peppad på alla lektioner" (skriftlig studentreflektion). Processen av delaktighet och inflytande är ett sätt att förändra studenternas syn på undervisning och lärande, samt deras roll i den högre utbildningen. Detta liknar Cook-Sathers (2014) resonemang som beskriver att student-lärarpartnerskap ger möjligheter till att förändra synen på lärar- och studentroller i och med att makthierarkier kan omförhandlas. Som kursledaren påpekade, kan lärare främja sådana förändringar genom att ha en beredskap för studenters oro och osäkerhet genom att bekräfta sådana känslor, så att studenter inte blir lämnade ensamma i denna process av förändring. Det är också viktigt att läraren förklarar vad det innebär att vara delaktig och ha inflytande i högre utbildning. Kursledaren uttrycker några kritiska aspekter av detta arbete i följande citat:

Att vara inkännande och öppen och samtidigt driva framåt, tydliggöra val som finns för denna framåtrörelse. Nu tar jag hellre små steg än så stort som jag gjorde från början... [jag kan] lugna dem med att jag vet vad vi håller på med nu, jag har en plan för det här, det kanske känns ovisst för er just nu men det kommer att bli bra... Nu har jag lärt mig att föregå lite – förklara i förväg – om någon tänker att universitetsstudier handlar om storföreläsningar ... så kommer ni kanske att bli besvikna för så kommer inte den här kursen att vara.

När studenterna inbjuds att vara delaktiga i och ha inflytande över undervisningen kan lärandemål tillsammans med studenters erfarenheter och egenidentifierade behov av utveckling och lärande stödja lärare i processen att förstå vilka utmaningar de behöver ge studenterna för att studenterna ska uppnå lärandemålen. Med detta synsätt värdesätts öppenhet, mångfald, potential och oförutsägbarhet - det som ännu inte har hänt (Deleuze 2004; Semetsky & Lovat 2011, Westman, 2012).

Implikationer för universitetslärare och högskolepedagogiska utvecklare

Hur kan högskolepedagogiska utvecklare stödja universitetslärare som strävar efter att främja studenternas engagemang? De viktigaste resultaten är att samskapande av undervisningens innehåll och genomförande är en mångtydig process som medför oförutsägbara, tankeväckande, motiverande, kollaborativa och förändrade aspekter. Slutsatsen är att det är viktigt *utmana traditionella lärar- och studentroller samt organisationsstrukturer och förordningar* där högskolepe-

dagogiska utvecklare har en viktig roll för att stödja lärare som strävar efter att främja studenters engagemang på ett genomgripande sätt i olika kurser och program.

Enligt studenternas och lärarens erfarenheter av samskapande av undervisningens innehåll och genomförande, behövs stöd för att klara av känslor av kaos och osäkerhet när normativa roller och strukturer utmanas samt övervinna organisatoriska hinder på en mer övergripande nivå. Utifrån vår erfarenhet av att tillsammans med studenter planera och genomföra undervisning utifrån det som redovisats i artikeln, var vårt arbete nyskapande. Många av studenterna förklarade att detta var första gången de hade haft möjlighet att vara delaktiga och påverkat undervisning inom högre utbildning på ett så omfattande sätt. Våra kollegor var positiva till initiativet och blev inspirerade till att själva öka studentengagemanget genom ökad delaktighet och inflytande från studenternas sida.

Studien belyser vikten av att universitetslärare får olika typer av stöd, i och utanför klassrummet. Högskolepedagogiska utvecklare och lärarkollegor kan stödja processer för ökad studentdelaktighet och inflytande med hjälp av "skuggning", att observera och dokumentera undervisning, följt av ett reflekterande samtal (Bergmark & Kostenius, 2011). Läraren i denna studie var medveten om sina värderingar och antaganden om undervisning och lärande och hon var övertygad om fördelarna med att arbeta på detta sätt. Dock har inte alla lärare vid universitet sina grundläggande antaganden för undervisning så tydligt artikulerade och därför kan de behöva stöd för att synliggöra dessa. Att regelbundet och kollektivt reflektera med högskolepedagogiska utvecklare och kollegor under en förändringsprocess är viktigt för att uppmuntra lärare att ha tålamod och samtidigt bibehålla motivationen att studenternas engagemang är en strategi som lönar sig. Det är också centralt att övervinna de organisatoriska hindren för studenters delaktighet och inflytande. Dessa regelbundna reflekterande samtal är ett förslag som överensstämmer med Mårtensson (2014). Det är också viktigt för studenter att ha möjligheter att växa in i en ny roll för att förstå och uppleva vad autentiskt deltagande och inflytande innebär. Högskolepedagogiska utvecklare kan använda "lärande samtal" (Bergmark & Kostenius, 2011) för att utmana lärare att ompröva sin teoretiska bas samt skapa en formulerat argument till varför studentengagemang har en central roll i högre utbildning. Dessutom kan lärande samtal, såsom beskrivits ovan, också användas med studenter för att utforska innebörden av studentdelaktighet och inflytande.

Som diskuterats i denna studie, kan organisatoriska faktorer (såsom fasta kunskapsmål, scheman och färdiga studiehandledningar) upplevas som hinder för studentdelaktighet och inflytande, vilket pekar på ett behov att granska organisationsstrukturer och föreskrifter, och i vissa fall omformulera dem så att de stödjer ett ökat studentdeltagande och inflytande. Till exempel kan lärare introducera lärandemål för studenterna och diskutera deras befintliga kunskaper och behov i förhållande till målen innan kursstart. Detta kan göras vid ett kort planeringsseminarium där studenter och lärare kollektivt kan tolka målen. Dessutom kan studenterna ges möjlighet att föreslå lämpliga arbetsformer som en del av ett aktivt engagemang i undervisningen. Baron och Corbin (2012) hävdar att även om enskilda lärare kan förbättra studenternas engagemang i praktiken, är det centralt att en helhetsstrategi för studentengagemang måste finnas vid ett universitet. Därför ser vi att högskolepedagogiska utvecklare har en viktig roll i utvecklingen av stödstrukturer och riktlinjer för undervisning som aktivt främjar studenters delaktighet och inflytande, bortom enskilda lärarinitiativ. Nästa steg i vår forskning är att undersöka om studenterna uppfattade detta initiativ som något som skulle kunna tillämpas på andra kurser i deras utbildning eller om det var ett isolerat, men givande initiativ. Det vore också av intresse att studera huruvida denna kurs skapat förväntningar på nya strategier och flexibla lösningar i andra universitetskurser som stödjer studenternas delaktighet och inflytande.

FÖRFATTARPresentation

Ulrika Bergmark, docent och biträdande professor i pedagogik vid Luleå tekniska universitet. Bergmarks forskning fokuserar lärandefrågor ur olika perspektiv. Av särskilt intresse är etiska frågor, delaktighet, uppskattande förhållningssätt och skolutveckling. Bergmark undervisar inom den utbildningsvetenskapliga kärnan och VFU i lärarutbildning samt inom magister i Utbildningsvetenskap och med kompetensutveckling för lärare. Genom åren har den professionella vardagen också präglats av skolutveckling.

Susanne Westman, arbetar som lektor i pedagogik vid Luleå tekniska universitet. Westmans forskning rör i huvudsak lärares arbete och professionsutveckling, lärarutbildning, förskolans verksamhet samt pedagogisk filosofi där särskilt dimensioner av tid, plats, materialitet, subjektsskapande och delaktighet är i fokus. Westman undervisar i förskolläraryrket, magisterprogrammet i Utbildningsvetenskap, samt med kompetensutveckling av yrkesverksamma lärare.

REFERENSER

- Baron, P., & Corbin, L. (2012) Student engagement: rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759-772.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Penguin University Books.
- Bergmark, U., & Kostenius, C. (2011). *Uppskattningens kraft: lärande, etik och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Westman, S. (2016). Co-creating curriculum in higher education: promoting democratic values and a multidimensional view on learning. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 28-40.
- Boland, J. A. (2005). Student participation in shared governance: A means of advancing democratic values. *Tertiary Education and Management*, 11, 199-217.
- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula – a new trend or an old idea we never got around to implementing? In Rust, C. (Ed) *Improving Student Learning through research and scholarship: 20 years of ISL*. Oxford: The Oxford Centre for Staff and Educational Development.
- Bovill, C. (2014). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 15-25.
- Bovill, C., & Bulley, C.J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. In Rust, C. *Improving student learning. Global theories and local practices: institutional, disciplinary and cultural variations*. Oxford: The Oxford Centre for Staff and Educational Development.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Burman, A. (2011). Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning? I A. Burman (red.) *Våga veta – om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (s. 9-31). Stockholm: Södertörns högskola.
- Carey, P. (2013). Student as co-producer in a marketised higher education system: a case study of students' experience of participation in curriculum design. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(3), 250-260.
- Cook-Sather, A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: a threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 186-198.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching. A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dahlstedt, M. & Olson, M. (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups.
- Deleuze, G. (2004). *Difference and repetition*. London: Continuum.

- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Harboe, T. (2013). *Grundläggande metod: den samhällsvetenskapliga uppsatsen*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2007). Deconstructing and transgressing the theory—Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275-290.
- LTU (2016). *Pedagogisk idé*. Luleå: Luleå tekniska universitet. Hämtad 160210, från: <http://www.ltu.se/org/hpc/Pedagogisk-ide>
- McMahon, B., & Portelli, J. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76.
- McMahon, B., & Zyngier, D. (2009). Student Engagement: contested concepts in two continents. *Research in Comparative and International Education*, 4(2), 164-181.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teacher and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- Mårtensson, K. (2014). *Influencing teaching and learning microcultures. Academic development in a research-intensive university*. Lund: Lund University.
- Semetsky, I., & Lovat, T. (2011). Bringing Deleuze's philosophy into discourse on values education and quality teaching: an Australian model. *Policy Futures in Education*, 19(4), 485-493.
- SFS (Sveriges förenade studentkårer) (2013). *Studentens lärande i centrum. SFS om pedagogik i högskolan*. Stockholm: Globalt företagstryckeri.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Westman, S. (2014). *Ambiguities and intertwining in teacher work. Existential dimensions in the midst of experiences and global trends*. Luleå: Luleå University of Technology.
- Westman, S., & Alerby, E. (2012). Rethinking temporality in education drawing upon the philosophies of Merleau-Ponty and Deleuze: a chiasmic be(com)ing. *Childhood & Philosophy*, 8(16), 355-377.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-90.
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697-708.