



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevers inflytande i lärande

Carina Johansson och Mari Ylenfors

| | |
|-------------------------|---|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program och/eller kurs: | PDGX 62 Examensarbete med utvecklingsinriktning |
| Nivå: | Grundnivå |
| Termin/år: | VT 2009 |
| Handledare: | Ulf Christiansson |
| Examinator: | Agneta Simeonsdotter |

Abstract

Arbetets art: Examensarbete med utvecklingsinriktning, 15 hp, PDGX 62
Titel: Elevers inflytande i lärande
Författare: Carina Johansson, Mari Ylenfors
Handledare: Ulf Christiansson
Examinator: Agneta Simeonsdotter
Nyckelord: lärande, inflytande, läroprocess

Centrum för denna studie utgörs av ett försök att fånga hur några lärare förhåller sig till elevers inflytande i lärande och hur deras elever tycker att detta inflytande fungerar i praktiken. Med utgångspunkt i några relativt konkreta frågeställningar - hur arbetar lärare med elevers inflytande i lärande, hur uppfattar elever att de har inflytande i lärande och på vilket sätt har de då inflytande samt vilka för och nackdelar finns med elevers inflytande i lärande - genomfördes en mindre intervjustudie med fyra lärare som arbetar i skolår fem samt några av deras elever.

Resultatet presenteras utifrån tre huvudområden när det gäller elevers inflytande i lärande: planering/upplägg, genomförande och redovisning/utvärdering av ett kunskapsområde. Resultatet visade att eleverna har inflytande i varierande grad i olika delar av läroprocessen och både lärare och elever menade att det finns fördelar och nackdelar med att låta eleverna ha inflytande. Flera av respondenterna menade att elevers inflytande i skolarbetet gör att de upplever glädje, motivation och meningsfullhet i lärandet. Några av lärarna beskrev också att elever som har inflytande i lärandet lär sig att tänka självständigt och att ta ansvar, något som betonas i gällande läroplan. En nackdel som dock framställdes var att det ibland är svårt att få alla elever engagerade. Lärarna gav en samstämmig bild av att dialogen, mellan lärare och elev, är ett värdefullt redskap för att få eleverna delaktiga i sitt eget lärande och att deras förhållningssätt också har betydelse för elevernas möjlighet till en god utveckling.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1 Inledning | 3 |
| 2 Litteraturgenomgång | 4 |
| 2.1 Elevers inflytande och skolans demokratiuppdrag | 4 |
| 2.1.1 Historisk bakgrund till elevers inflytande | 4 |
| 2.1.2 Gällande styrdokument för elevers inflytande | 5 |
| 2.2 Inflytande och makt | 6 |
| 2.3 Elevers inflytande i lärande | 7 |
| 2.3.1 Inflytande och motivation | 7 |
| 2.3.2 Lärande | 8 |
| 2.3.3 Selbergs teori om elevers inflytande i lärande | 9 |
| 2.3.4 Elevers inflytande i lärande i praktiken | 10 |
| 2.3.5 Pedagogens roll | 11 |
| 2.4 Elevers inflytande en samhällsfråga | 12 |
| 3 Den empiriska studien | 13 |
| 3.1 Syfte och frågeställningar | 13 |
| 3.2 Metod och material | 13 |
| 3.2.1 Metodval | 13 |
| 3.2.2 Urval av respondenter | 14 |
| 3.2.3 Undersökningsförfarande | 14 |
| 3.2.4 Resultatbearbetning | 15 |
| 3.2.5 Tillförlitlighet | 15 |
| 3.2.6 Etiska överväganden | 16 |
| 4 Resultat | 17 |
| 4.1 Elevers inflytande över planering och upplägg | 17 |
| 4.1.1 Lärares syn på elevers inflytande över planering och upplägg | 17 |
| 4.1.2 Elevers syn på deras inflytande över planering och upplägg | 18 |
| 4.2 Elevers inflytande över genomförande | 19 |
| 4.2.1 Lärares syn på elevers inflytande över genomförande | 19 |
| 4.2.2 Elevers syn på deras inflytande över genomförandet | 20 |
| 4.3 Elevers inflytande över redovisning och utvärdering | 20 |
| 4.3.1 Lärares syn på elevers inflytande över redovisning och utvärdering | 20 |
| 4.3.2 Elevers syn på deras inflytande över redovisning och utvärdering | 21 |
| 4.4 Fördelar och nackdelar med att låta elever ha inflytande i lärande | 22 |
| 4.4.1 Lärares syn på fördelar med att låta elever ha inflytande i lärande | 22 |

| | |
|--|-----------|
| 4.4.2 Elevers syn på fördelar med att ha inflytande i lärande | 22 |
| 4.4.3 Lärares syn på nackdelar med att låta elever ha inflytande i lärande | 23 |
| 4.4.4 Elevers syn på nackdelar med att ha inflytande i lärande | 23 |
| 4.5 Hur elevers inflytande i lärande kan utvecklas | 23 |
| 4.5.1 Lärares syn på hur elevers inflytande kan utvecklas | 23 |
| 4.5.2 Elevers syn på hur deras inflytande kan utvecklas | 24 |
| 5 Diskussion | 25 |
| 5.1 Analys och tolkning | 25 |
| 5.2 Avslutande reflektion | 28 |
| Referenslista | 29 |
| Bilagor | |

1 Inledning

I den regelbundna tillsyn som Skolinspektionen gör av landets skolor är elevers inflytande ett av de områden som granskas och lyfts fram. Vi arbetar som grundskollärare i Jönköpings kommun där skolorna bland annat har haft elevinflytande som ett viktigt mål i sina kvalitetsredovisningar de senaste åren. Vid Skolverkets inspektion, våren 2008, bedömde Skolverket att detta område är i behov av förbättringsinsatser. Där står att läsa att ”Kommunen bör säkerställa att skolorna stärker elevernas inflytande, särskilt över undervisningens innehåll” (s 4). Många skolor har ett fungerande formellt inflytande, till exempel klassråd, elevråd, matråd, men brister i det informella, som handlar om att få inflytande över innehåll i undervisningen, arbetssätt och arbetsformer. Skolverket (2008) skriver:

Det finns i så gott som samtliga skolor behov av att utveckla elevernas inflytande och ansvar, särskilt över undervisningens innehåll. Elevernas inflytande på det inre arbetet och över den sociala miljön i skolan behöver också stärkas bland annat genom att eleverna i högre utsträckning får arbeta med arbetsplaner, kvalitetsredovisningar och likabehandlingsplaner (s. 4).

Skolverkets inspektion och deras kritiska synpunkter i kombination med arbetet med elevers inflytande på våra skolor har synliggjort att detta med elevinflytande inte är så entydigt, utan att elevernas inflytande över undervisning och i lärande tycks vara en problematisk fråga i skolan.

Detta uppsatsarbete är därför ett försök att tränga lite djupare in i frågan och då från två olika håll. I uppsatsen redovisas genomgång av litteratur i ämnet och en empirisk studie där vi frågat några lärare och elever om deras uppfattningar och erfarenheter av elevers inflytande i lärande. Litteratur och empirisk studie – dess upplägg och resultat - redovisas först var för sig och därefter i relation till varandra i en avslutande diskussion.

2 Litteraturgenomgång

Redovisningen av litteratur visar på att begreppet elevinflytande är ett mångtydigt begrepp. Dels syftar det på elevers inflytande i formella beslut såsom elevråd, klassråd och matråd, dels syftar begreppet på elevers informella inflytande i lärande. Litteraturdelen inleds med en bakgrund till elevers inflytande. I arbetet med att belysa elevers inflytande i lärande blir det naturligt att fokusera på vad lärande är. Här belyser vi några forskares syn på vad lärande är. Därefter redovisas Selbergs (1999) teori om elevers inflytande i lärande.

Litteraturen har i viss utsträckning påverkat empirin. Dessa delar har till viss del gjorts parallellt och i den avslutande diskussionen görs jämförelser dem emellan.

2.1 Elevers inflytande och skolans demokratiuppdrag

2.1.1 Historisk bakgrund till elevers inflytande

Skolans demokratiuppdrag har djupa rötter i svensk skolhistoria och har beskrivits i flera läroplaner. Aspán (2005) talar om att historiskt har elevinflytande som begrepp i skolan haft olika motiv. Syftet från början, tidigt 1900-tal, har varit att fostra till samhörighet och till gemensamt ansvarstagande, lite senare på 1940-talet var motivet karaktärsfostran och ansvarsmedvetande, från 1962 är motivet att eleven ska utvecklas till en fungerande medborgare, på 70-talet ska elevinflytande lösa disciplinproblem och i och med Lgr 80 betonas elevens eget inflytande på följande sätt: ”Skolan har skyldighet att ge eleverna ökat ansvar och medinflytande i takt med deras stigande ålder och mognad” (s. 13). I nästföljande läroplan (Lpo 94) betonas ännu tydligare att eleverna ska ha inflytande och ansvar över det dagliga arbetet i klassrummet efter stigande ålder och mognad. Lärarna förväntas utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande. Det är lärarens uppgift att låta eleverna få ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen. Skolkommitténs betänkande (1996) talar om tre motiv till varför skolan ska arbeta med elevinflytande. Det första motivet handlar om att det är en mänsklig rättighet, inte en förberedelse för vad som komma skall utan något som är viktigt just nu då livet pågår. Det andra motivet handlar om att skolans uppdrag är att fostra demokratiska medborgare och elevers inflytande bör därför vara en viktig del av demokratisk fostran. Det borde ligga i själva begreppet demokrati att vara delaktig och att det inte är möjligt att praktisera enskilt. Det tredje motivet handlar om att en förutsättning för lärande är delaktighet. Om elevers arbete i skolan ska bli verklig kunskap måste den ha ett samband med deras tidigare erfarenheter och tidigare kunskaper, då krävs att de har inflytande över sitt lärande, menar Skolkommittén (1996).

2.1.2 Gällande styrdokument för elevers inflytande

Skollagen betonar att skolan ska innefatta grundläggande demokratiska värderingar, som ska gälla både barn, unga och vuxna. Läroplanen från 1994 säger att:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer. (s. 13)

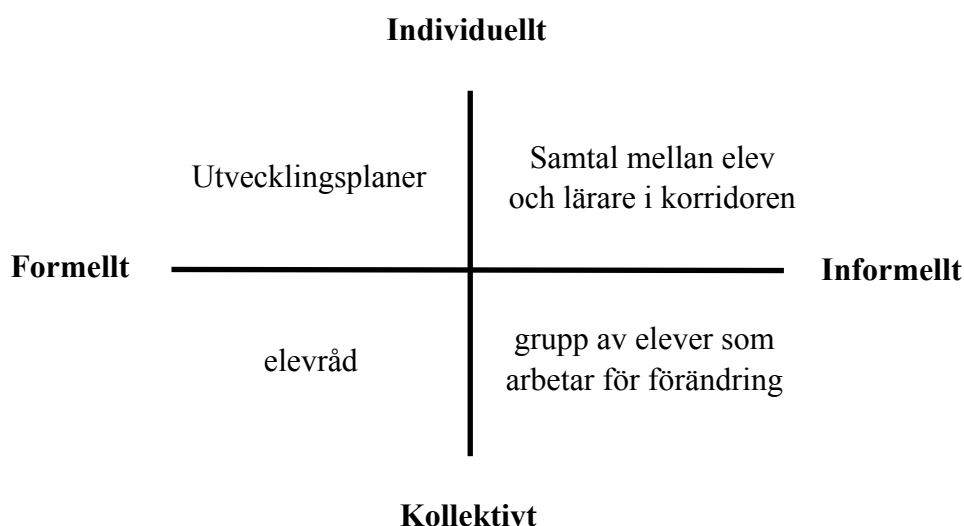
Det är alltså tydligt uttryckt i styrdokumentet att elever skall ha inflytande, däremot finns det ingen detaljstyrning, utan det är upp till varje skola att utforma det själva. Utöver demokratifostran står det i gällande läroplan att "Läraren skall /... / svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer, ska tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen..." (s. 13 - 14). Skollagen (1985:1000) reglerar också elevers inflytande: "Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad" (4 kap, 2 §).

Även i FN:s barnkonvention, paragraf 12, klarläggs barns rätt till inflytande över sin situation:

1. Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.
2. För detta ändamål skall barnet särskilt beredas möjlighet att höras, antingen direkt eller genom företrädare eller ett lämpligt organ och på ett sätt som är förenligt med den nationella lagstiftningens procedurregler, i alla domstols- och administrativa förfaranden som rör barnet.

Staten är alltså skyldig att involvera barnen i alla frågor som rör dem. Skolan är då ett av dessa områden där barn ska vara med och planera och påverka.

Statens styrdokuments definition av elevinflytande kan tydliggöras genom följande modell från Skolverket (2008) där två dimensioner, det formella och det informella, ställs mot varandra:



Källa: Skolverket

Modellen är tänkt att ses ur ett elevperspektiv, där det informella inflytandet syftar till elevens inflytande i sin läroprocess eller i sin skolsituation utöver klassråd och elevråd.

Forsberg skriver i sin avhandling (2000) att det finns olika former av elevinflytande. Hon tycker dock att det är olyckligt att Skolverket valt att använda uttrycket formellt respektive informellt inflytande. Hon tror att det ökar risken för att det formella inflytandet väger tyngre än det andra, som att det vore mer fastställt i regler och lagar, fastän de båda typerna av inflytande är lika viktiga.

2.2 Inflytande och makt

En förutsättning för elevers inflytande är delaktighet och samspel, men begreppet elevinflytande måste utvidgas och nyanseras, enligt Forsberg (2005). Ofta ges en förenklad bild av vad elevinflytande innebär, där elevens önskemål och egna aktivitet ska styra undervisningen. Forsberg menar att inflytandebegreppet behöver vidgas och istället vara ett begrepp, som talar om elevers möjligheter att kunna påverka. Hon säger att det pågår ett ständigt maktspel i alla sociala relationer och makt kan innebära så olika saker. Det finns olika former av makt. Latent form av makt innebär de resurser en person kan använda sig av till exempel befogenheter och positioner. Den manifesta makten är det aktiva utförandet av makt, den direkta påverkan personen kan ha, och det är den som är intressant när det gäller elevers inflytande. Makt kan utövas i dominans, som resulterar i vinnare och förlorare, eller i gemenskap och samspel, där parterna arbetar tillsammans. Elevers inflytande kan vara ett samspel mellan elever och lärare, när de arbetar mot ett gemensamt mål. Då är eleverna medproducenter till det som händer i klassrummet och de är inga passiva offer. Enligt Forsberg (2005) kan elevinflytande ses som en fråga om den påverkan som eleverna är delaktiga i, om den gynnar eller missgynnar dem och om inflytandet har positiva eller negativa förtecken. Det handlar om ett intressebegrepp och Forsberg utvecklar det i tre olika former:

- **Subjektivt intresse:** Den vanligaste uppfattningen av elevinflytande, där eleverna tillfrågas och i den mån eleverna får som de vill har de inflytande. Detta är utgångspunkten för ett inflytande med positiva förtecken.
- **Objektivt intresse:** Denna form utgår från en särskild värdegrund på vilken landets skollag, läroplan, kursplaner och betygskriterier vill främja elevernas bästa. Detta objektiva intresse kan inte utgöra grunden för frågan om elevers inflytande.
- **Formativt intresse:** Denna form fokuserar på utformandet av intresset. Den är en skapande process och processens utseende bestämmer om det är ett inflytande med positiva förtecken. Undervisningen ska vara en fri formeringsprocess, där eleverna upptäcker och formar sina intressen och om de får tid och möjlighet att omformulera sina intressen, genom mänskliga möten och dialoger, och om utgångspunkten tas i deras subjektiva intressen, har de inflytande med positiva förtecken.

2.3 Elevers inflytande i lärande

2.3.1 Inflytande och motivation

Aspán (2005) menar att inflytande skapar engagemang. Engagemang ger motivation och detta är en viktig ingrediens för all inläring. Groth (2007) belyser detta i sin avhandling, då han menar att ”motivation och självbild står för centrala ingredienser i en skolmässig diskurs som syftar till att skapa ett meningsfullt och stimulerande lärande.” (s.61). En skolmiljö där eleverna har stort inflytande i sitt lärande, menar Selberg (2001), leder till en ökad lust att lära. Illeris (2007) talar också om inflytandets samband med motivation för inläring. Illeris anser att medbestämmandet i läroprocessen är relevant, åtminstone för elever från 12 års ålder och uppåt. Vid den åldern är det lättare att: ”mobilisera den mentala energi som är så nödvändig för ackommodativa och transformativa läroprocesser om de upplever att de själva är med om att bestämma vad lärandet ska gå ut på och vilka aktivitetsformer som ska användas” (s. 288). Med ackommodativa och transformativa läroprocesser menas ett personlighetsförändrande lärande, som innebär tolkning, förståelse och association. När eleverna får styra aktiviteterna tillsammans med läraren, ökar deras motivation och kvalitén på lärandet höjs. Illeris (2007) sammanfattar detta på följande sätt:

Med utgångspunkt i lärandets drivkrafter måste man således börja med att slå fast att bra lärande i grunden förutsätter en positiv motivation och ett personligt engagemang – där bra lärande bland annat betyder att det omfattar förståelse och överblick, att det genomsyras av positiva, bejakande, flexibla och kreativa känslor, att det står emot glömska och att det är användbart inom ett brett spektrum av såväl välkända som nya situationer. Man måste alltså lyssna mer till vad de potentiella deltagarna är motiverade till att engagera sig i. För att undvika alla eventuella missförstånd vill jag understryka att motivation inte nödvändigtvis är detsamma som lust. Motivation kan i hög grad också vara insikt i vad som är fruktbart och nödvändigt... (s 295-296).

Illeris anser vidare att lärandet är av lustbetonad karaktär. Det sker parallellt i två processer, dels i samspelet mellan individen och omgivningen och dels i det inre psykiska hos individen, där individen bearbetar och kopplar ihop de nya impulserna från samspelet med tidigare lärande. Han beskriver tre dimensioner som ingår i allt lärande. Den första är innehållsdimensionen som handlar om kunskap, förståelse, färdigheter, den andra är drivkraftsdimensionen som består av motivation, känslor, vilja och den sista är samspeletsdimensionen som består av handling, kommunikation, samarbete. När det gäller drivkraftsdimensionen, menar Illeris (2007) att den har stor betydelse för allt lärande. Barnets motivation, känslor och vilja påverkar resultatet. Han skriver:

Det avgörande för lärandets drivkraftsdimension tycks vara att de läromässiga utmaningarna appellerar till den lärandes intressen och förutsättningar, samtidigt som utmaningarna måste vara avstämda, i den meningen att de varken får vara alltför små, så att de inte sporrar till något viktigt lärande, eller alltför stora så att de upplevs som övermäktiga och därmed ger upphov till undvikande manöver (s. 119-120).

Illeris menar att det är viktigt att lärare förhåller sig till barnets motivation när de planerar och lägger upp undervisningen. Den bör i förlängningen ”utveckla och stärka positiva element i motivationen” (s 284).

Antonovsky (2005), professor i medicinsk sociologi, menar att motivation och engagemang leder till utvecklandet av en positiv självbild. Hans forskning resulterade i begreppet ”Känsla Av SAMmanhang” (KASAM), som omfattar tre delkomponenter; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, som alla tar upp människans möjligheter till ett positivt lärande. När en elev upplever meningsfullhet i lärandet blir skolarbetet en utmaning som är värd att engagera sig i.

2.3.2 Lärande

Selberg (2001) menar att lära sig är att ändra sin uppfattning och förståelse av omvärlden. Den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey (1938) menar att det är i dialog med andra som lärande sker. Selberg bygger sin forskning på den progressiva skolpedagogiken som ursprungligen grundades av Dewey. Den progressiva pedagogiken handlar om att visa respekt för individens begåvning, intressen och erfarenheter. Man betonar vikten av att utgå från elevens erfarenhet och se till de behov eleven har.

Evenshaug och Hallen (2001) refererar till Vygotskij som talar om att barn utvecklas i en dialogisk samverkan mellan barnet och en annan människa. Detta dialogiska samarbete sker inom ramen för det som Vygotskij kallar den ”proximala utvecklingszonen”. Det är i den zonen man kan förvänta sig att intellektuell utveckling sker. Det behövs alltså en vägledande erfaren människa som kan ge stöd och uppmuntran åt barnets frågor och nyfikenhet. Detta stöd leder till att barnet så småningom kan klara problem på egen hand. Vygotskij menar också att i den proximala utvecklingszonen skapas en kontakt mellan lärande och utveckling. Han menar att den psykologiska utvecklingen hos barnet är beroende av undervisning och inläring. Bråten (1998) skildrar också Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen och menar att den bygger på aktiva elever som deltar i den pedagogiska processen. Han säger:

Istället för ensidig aktivitet som riktas från den vuxne till barnet, handlar det om ett samarbete där man påverkar varandra i ett slags ömsesidig assistans, som var och en av parterna bidrar till utifrån sina egna förutsättningar och på sina egna premisser.(s.24)

Illeris (2007) menar att Vygotskijs syn på lärande lätt kan leda till en stark lärarstyrd undervisning. Han lyfter istället fram Yrjö Engeström, som anslutit sig till en amerikansk omformulering av Vygotskijs definition av den närmaste utvecklingszonen. Den innebär att det inte är de vuxnas visdom som är målet för barns utveckling, att tillägna sig det redan utvecklade, utan barnets närmaste utvecklingszon är istället rum för kreativitet, att föra en dialog med framtiden och att tillåta en skapande process. Den förutsätter att barnet tvingas till problemlösning och till att fundera över frågor som meningen med problemet, varför det finns och varför det bör lösas. Den sätter det sociala sammanhanget i fokus. Illeris (2007) gör själv en definition av begreppet lärande: ”Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande” (s 13). Illeris menar att det vi lär oss stannar kvar hos oss tills vi antingen glömmer bort det eftersom det inte använts eller utökar lärandet med nytt lärande. Det innebär mognad och utveckling.

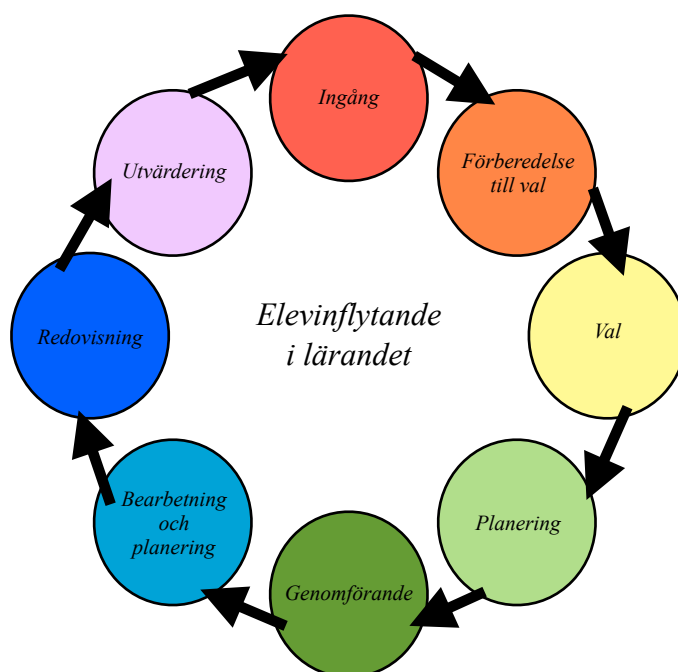
Dewey (1938) förespråkar ett dialektiskt synsätt som utgår från en helhetsförståelse och som betonar dialogen mellan den vuxne och elevens aktiva roll i ett lärande. Paulo Freire (1974), med sin medvetandegörande eller frigörande pedagogik, menar att elever behöver ställas inför problem som berör deras egen värld och att önskan efter förändring gör dem mer utmanade till att erövra ny kunskap. Freire menar vidare att undervisning endast är fruktbar om den etablerar en dialektisk relation med den sociala miljö som människan befinner sig i.

Inom den kognitiva psykologin hävdar teoretikerna, enligt Imsen (2006), att människan är meningssökande och aktivt tolkar informationen innan hon handlar. Kunskapen systematiseras och ordnas så att människan upplever sammanhang och mening i tillvaron, ett helhetsperspektiv. Den inre motivationen är nödvändig för lärandet. Imsen refererar till Dewey som införde begreppet ”learning by doing”. Människan påverkar själv sitt lärande genom att vara aktiv och samla erfarenheter och inse sambandet mellan handlingarna och deras resultat. Det betyder inom skolan

att eleven får arbeta problemorienterat och undersökande. Den sociala konstruktivismen menar att lärandet hör djupt samman med det sociala sammanhang, som människan tillhör. Framför allt språket bidrar till kunskapsutvecklingen, genom att läsa, skriva och samtala. Vygotskij vidareutvecklar, enligt Imsen (2006), detta och säger att språket är lika viktigt för kommunikationen som för medvetandet och tänkandet. Han menar att det sociala samspelet och språket har stor betydelse för inlärningsprocessen. Imsen menar vidare att all kunskap skapas av den som lär. Den kan inte bara tas emot utan måste byggas upp och konstrueras.

2.3.3 Selbergs teori om elevers inflytande i lärande

Selberg (1999) beskriver i sin avhandling en läroprocess i åtta steg, där eleven har inflytande i sitt lärande från planering till utvärdering. För att utveckla elevers metakognitiva tänkande är det viktigt att de är med i planering, genomförande och utvärdering. De fyra första stegen handlar om planering och upplägg av ett kunskapsområde. Steg 5 är genomförandet av arbetet och steg 6 – 8 handlar om bearbetning av resultat, redovisning och utvärdering av kunskapsområdet.



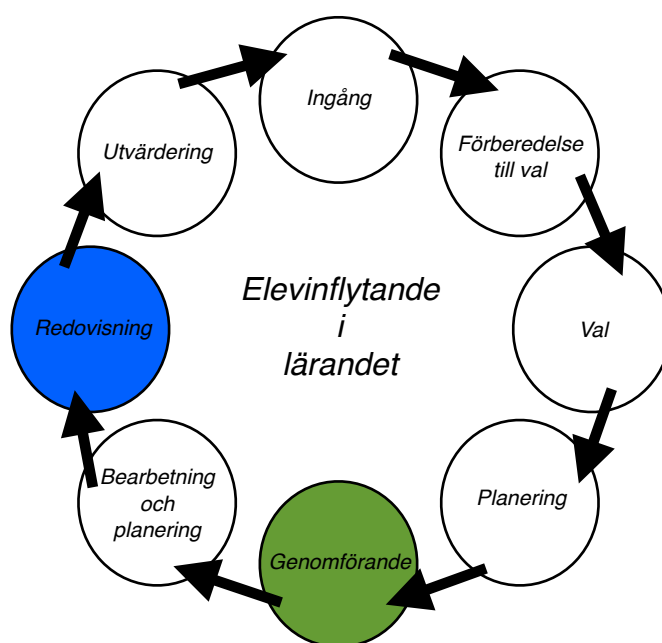
Selbergs modell (2001), "Lärandeprocessen då eleverna har inflytande" (s. 9).

Läroprocessens första steg, är enligt Selberg (2001), ingången till lärandet. Där tar eleverna upp sådant som eleverna själva undrar över och vill få svar på, det är alltså eleven som väcker frågorna, inte läraren. Det kan vara frågor som föregående arbete inte gav svar på eller ett aktuellt ämne som är av intresse för eleverna. I det andra steget förbereder sig eleverna för val av arbete genom att samla in tankar, frågor och förslag. Eleven har här möjlighet att argumentera och motivera sina förslag. I nästa steg väljer eleven arbetets innehåll och hur arbetet ska göras. Här tar eleven också vara på tidigare kunskap och erfarenhet inom det valda området. Kursplanens, läroplanens och lärarens betydelse för valet av område diskuteras. I det fjärde steget sker den konkreta planeringen av arbetet, där formulerar eleven frågor och funderingar om innehållet. Där planeras hur arbetet ska genomföras, vilka informationskällor som ska användas, hur arbetet ska redovisas och utvärderas och hur lång tid arbetet ska ta.

Steg 5 handlar om genomförandet av arbetet, detta steg bör i tid ta lika lång tid som steg 1 – 4 tillsammans. I genomförandedelen handlar det om att eleven bestämmer var arbetet ska ske, eleven väljer arbetsredskap och söker svar på frågor och löser problem.

Det sjätte steget i läroprocessen handlar om att eleven sammanställer och bearbetar fakta, drar slutsatser och planerar, förbereder och tränar på redovisning av arbetet. I det sjunde steget redovisar eleverna sitt arbete och förklarar sitt resultat och i det åttonde och sista steget funderar och bedömer eleverna sitt resultat av lärandet. En viktig del är också att eleverna är med och diskuterar om mål och syfte är uppnått och vad som kan förbättras inför nästa arbete. Dessa steg delas in i tre block, planering/upplägg, genomförande och redovisning/utvärdering och som tidsmässigt beräknas ta ungefär lika lång tid. Ett meningsfullt lärande kräver att eleverna är delaktiga i alla steg, menar Selberg (2001).

Hon jämför denna modell med en lärmiljö där eleverna har litet inflytande. I en sådan miljö är det läraren som har hand om hela processen och eleverna endast är med i två av stegen, genomförande och redovisning.



Selberg (2001), "Läroprocess med litet inflytande" (s. 16).

Selberg (2001) menar att "i lärmiljöer där eleverna har litet inflytande i sitt eget lärande är de uteslutna från att få lära sig och utveckla kompetenser som de nationella styrdokumentet förväntar sig att utbildningen innehåller" (s. 16). Att vara delaktig i sitt lärande är en rättighet, som enligt Selberg, i praktiken inte alla elever får del av.

2.3.4 Elevers inflytande i lärande i praktiken

När eleverna har inflytande i lärandet i en skolmiljö krävs att aktörerna i skolan är beredda på en organisationsförändring, menar Selberg (2001). Arbetslaget blir en enhet som arbetar utifrån en

verksamhetsidé. Hon säger att detta arbetssätt kräver att man arbetar ämnesövergripande och i långa arbetspass. Det är viktigt att det finns en flexibilitet där lärandet är det som styr organisationen.

Selberg (2001) menar att den forskning som gjorts om elevers inflytande visar på att elever önskar ett större inflytande över sin skolsituation. Hon menar vidare att forskning också visar på att elever som har mer inflytande är mer motiverade till lärande än elever med litet inflytande. Detta har också ett samband med lärares förhållningssätt mot elever. Evenshaug & Hallen (2001) pekar på att motivationen för skolarbetet är sammankopplat med de förväntningar som lärare har på sina elever. Höga förväntningar leder till ökad motivation och självkänsla, likväl som låga förväntningar på eleven leder till minskad motivation och sämre självkänsla, vilket i sin tur leder till sämre skolprestationer.

Selberg (2001) har gjort en studie där hon jämför tre årskurs 9 klasser med stor, ganska stor och liten erfarenhet av elevinflytande. De här tre klasserna fick i undersökningen representera tre olika grader av elevinflytande. Undersökningen utgick ifrån hennes egen modell för en lärandeprocess i åtta steg. När det gäller den första fasen, planering och upplägg av ett kunskapsområde visar resultatet av undersökningen att eleverna med liten eller ganska stor erfarenhet av elevinflytande inte har någon direkt förberedelse eller planering av arbetet innan genomförandet startar. Elever med stor erfarenhet av elevinflytande diskuterar och ställer frågor till sig själva och andra innan de som grupp bestämmer sig för vad, hur och hur lång tid de ska arbeta. Genomförandet av arbetet startar direkt bland eleverna med liten och ganska stor erfarenhet av elevinflytande, de läser och skriver ur fakta- och uppslagsböcker, det är heller inget samarbete mellan eleverna. De elever med stor erfarenhet av elevinflytande arbetar med egna planeringar, söker i olika kunskapskällor och deltar i samarbete. Den sista fasen som är redovisning och utvärdering av kunskapsområdet visar på skillnader även där. Den grupp av elever med liten erfarenhet av elevinflytande läser innantill den fakta de tagit reda på och ser inte ut att ha någon relation till sitt innehåll. Den gruppen med ganska stor erfarenhet av elevinflytande använder egna ord och visar på att de har förstått innehållet i arbetet. Den tredje gruppen med elever som har stor erfarenhet av elevinflytande har bearbetat den fakta de hittat, de har sammanställt och läser sitt material innan redovisning. De använder egna ord och presenterar hur de har arbetat med området och vilka frågor som ligger till grund för resultatet. Det finns även ett samarbete i redovisningstillfället.

Selbergs (2001) slutsats är att elever som har stor erfarenhet av inflytande i sitt lärande bättre klarar att samarbeta, söka kunskap i olika källor, diskutera vilket innehåll som är relevant och hur man på bästa sätt når kunskap. Ett av läroplanens (1994) mål är ”att ha ansvar för sitt eget lärande”. Selberg menar att hennes forskning (2001) visar på att det är möjligt att nå det målet genom att eleverna själva är delaktiga i sitt lärande.

2.3.5 Pedagogens roll

Enligt Tham (2005) har inte skolorna och pedagogerna problematiserat vad elevers inflytande står för och innebär. De vet inte riktigt vad det står i skollagen, läroplanen och den lokala skolplanen om elevers inflytande. De måste först bli klara över vad det står och sedan formulera för sig själva och arbetslaget vad det innebär i praktiken, hur det påverkar arbetet i skolan.

Arnér (2006) har i sitt utvecklingsarbete beskrivit hur barn kan ha inflytande i förskolan. Arbetet visar att pedagogerna insåg att barnen blev mer kreativa och koncentrerade, när deras egna idéer lyssnades på och togs på allvar. Det blev bättre samspel i gruppen, lugnare och en mer positiv

stämning. Samtalen mellan barn och vuxna fördjupades och pedagogerna märkte hur de själva förändrades och fick ett relationellt förhållningssätt till barnen. Arnér (2006) sammanfattar:

Om barnen i förskolan ska kunna komma till tals och få inflytande är detta helt avhängigt den vuxnes/ pedagogens ansvar, mod, förhållningssätt, kunskap och självinsikt. Ett bejakande bemötande och ett arbetssätt grundat på kunskap och reflektion ger möjligheter, ett alltför styrande och återhållsamt bemötande hindrar barnen från att få inflytande och ta ansvar (s 101).

Arnér (2006) refererar till Loris Malaguzzi, när det gäller vilken roll pedagogen har i förhållandet till barnen. Malaguzzi är grundare av Reggio Emilia-filosofin och han har formulerat en tydlig metafor:

... att ta emot bollen som barnen kastar och kasta tillbaka den på ett sådant sätt att barnen fortfarande vill vara med i spelet, exempelvis genom att verkligen lyssna till det som barnen säger för att kunna plocka upp en idé och kasta tillbaka den till barnen och ge spelet en djupare mening (Lenz Taguchi, 1997, s. 57).

Detta är en bild som illustrerar hur pedagogens förhållningssätt har betydelse för hur elevers inflytande fungerar.

2.4 Elevers inflytande en samhällsfråga

Elevers inflytande kan inte bara uppfattas som en skolintern fråga, menar Forsberg (2000). Hon säger att klassrummet är en del av samhället och därför gäller frågan om elevers inflytande övergripande frågor, som t ex organisation, politiska och ekonomiska ramar. Forsberg skriver:

Konsekvensen av detta är att oavsett vad i undervisningen vi väljer att uppmärksamma i en elevinflytandestudie så aktualiseras relationer till det omgivande samhället och utbildningssystemet som en del av detta (s.35).

Det innebär att elevinflytandefrågan blir en angelägenhet för hela utbildningssystemet och alla samhällsmedborgare.

3 Den empiriska studien

Föregående kapitel med litteraturgenomgång ligger till grund för studiens fokus på elevers inflytande i lärande. Frågeställningarna som är tänkta att besvara studiens syfte, utgår delvis från Selbergs teori (1999) och delvis från de tankar och funderingar som uppkom i inledningen av uppsatsarbetet. Med elevers inflytande i lärande menas deras möjlighet att påverka och ta aktiv del i och vara medveten om sin egen läroprocess.

3.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare förhåller sig till elevers inflytande i lärande och hur några av deras elever uppfattar att det fungerar.

- Hur arbetar lärare med elevers inflytande i lärandet?
- Hur och på vilka sätt uppfattar elever att de har inflytande i lärandet?
- Vilka fördelar och nackdelar finns det med att låta elever ha inflytande i lärandet?

3.2 Metod och material

3.2.1 Metodval

Studien har genomförts med kvalitativa intervjuer utifrån syftet och frågeställningarna. Stukát (2005) menar att ”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (s 32). Detta passar syftet med uppsatsen, då dessa intervjuer försöker beskriva några lärares arbete med elevers inflytande i sitt lärande. De kvalitativa halvstrukturerade intervjuerna utgick från ett antal huvudfrågor som sedan följdes upp på ett individualiserat sätt. Stukát (2005) beskriver att i det kvalitativa synsättet bedömer man att öppna intervjuer av olika slag är bättre än intervjuer med bestämda frågor. Larsson (1986) beskriver, att det i alla intervjusituationer förekommer tolkningar av det som sägs. Han menar vidare att respondenten svarar på det sätt som han eller hon tolkat frågan. Larsson säger:

”Detta innebär att när någon svarar på en fråga, svarar hon inte nödvändigtvis på det som intervjuaren avsett med sin fråga, utan på sin egen tolkning av frågan. Detta innebär att en konstruktion av en intervjufråga på allvar kan påbörjas när någon har svarat på en fråga; först när man vet hur någon svarar, kan man nämligen förstå hur frågan tolkades av den som intervjuades och först då kan man formulera om frågan så att man ökar sannolikheten för att få fram ett svar på den frågan som intervjuaren avsett att få svar på” (s.27).

Denna metod ökar alltså tillförlitligheten av respondenternas svar, enligt Larsson. Även Stukát anser att metoden gör att man når längre och får ett djupare resultat.

Undersökningen är empirisk, den försöker att analysera och beskriva hur några lärare och elever upplever inflytande i lärande.

3.2.2 Urval av respondenter

Inför studien gjordes försök att komma i kontakt med lärare som arbetar tydligt och medvetet med elevers inflytande i sitt lärande i år 4 – 6, eftersom avsikten var att intervjuerna skulle visa på hur lärarna förhåller sig till detta och hur det kan fungera i praktiken.

Larsson (1986) menar att:

Ofta är dock situationen sådan att man söker sprida sina intervjuer så att man även kommer åt speciella grupper med särskild förtrogenhet med det man är intresserad av, som riskerar att hamna utanför ett obundet slumpmässigt urval (s. 30).

Genom att fråga, via mail, telefonsamtal och personlig kontakt, kollegor och rektorer på många olika skolor i kommunen, söktes respondenter. Många av de tillfrågade hade svårt att komma med förslag på namn på lärare som arbetar medvetet med elevers inflytande i lärande i dessa åldrar. Så småningom gavs förslag på fyra personer, dessa togs kontakt med och de var positiva till att ställa upp på en intervju. Intervjuerna genomfördes med fyra klasslärare i år 5, alla kvinnor i medelåldern, med olika antal år i läraryrket. Alla lärare arbetar på mindre eller mellanstora skolor i en stor kommun i södra Sverige.

Intervjuer genomfördes också med 15 elever från lärarnas respektive klasser, både pojkar och flickor. De elever som intervjuats är elever från respektive lärarens klass, två pojkar och två flickor i varje klass. En pojke var sjuk vid ett av intervjutillfällena och därför var det tre elever med på den intervjun istället. Före intervjun fick eleverna hem ett informationsblad (bilaga 3), där det berättades om uppsatsen och en önskan om att intervjua fyra elever i klassen tillsammans, som sedan vårdnadshavaren skrev på och skickade tillbaka till skolan. Vilka elever som skulle intervjuas bestämde läraren, men ett önskemål från oss var att det skulle vara två pojkar och två flickor. Detta urval gjordes på olika sätt av lärarna, några elever valdes ut eftersom de var duktiga på att framföra sina åsikter, en del valdes slumpmässigt och en del på grund av att de satt med i elevrådet.

Eleverna intervjuades i grupp, eftersom de då kunde känna en trygghet i att vara flera tillsammans och också hjälpa varandra att beskriva hur deras inflytande fungerar i deras lärande. Wibeck (2000) menar att den fokuserade gruppintervjun är lämplig som undersökningsmetod, när man vill få reda på fakta kring ett visst ämne genom gruppsamtal, som leds av en intervjuare. Hon menar att ett lämpligt antal är 4-6 personer och att gruppen bör vara homogent sammansatt.

3.2.3 Undersökningsförfarande

Tid och plats bestämdes via mail och telefon för intervjuer med respondenterna. Intervjuerna genomfördes under februari och mars 2009. Eftersom respondenterna fick påverka val av intervjutid var det svårt att möjliggöra för oss båda att kunna delta vid alla fyra tillfällena, därför genomfördes två intervjuer var på egen hand. Lärarna intervjuades på sina respektive arbetsplatser och intervjuerna genomfördes på lämplig plats och varade ca 1 timme. Dessa spelades in på bärbar dator och respondenterna informerades om syftet med intervjun och att deras svar skulle behandlas anonymt och enbart skulle användas till resultatet.

Intervjuguiden utformades med öppna frågor (bilaga 1) efter den läroprocess i åtta steg som Selberg (1999) beskriver i sin avhandling om elevers inflytande i lärande. Hon menar att tidsmässigt kan denna läroprocess delas in i tre block och utifrån dem formulerades tre huvudfrågor, som skulle besvara syftet med uppsatsen. I frågorna används ordet kunskapsområde, med det menas ett avgränsat arbetsområde, kopplat till ett eller flera ämnen, som bearbetas under en viss tid.

- Hur har eleverna/ni som elever inflytande över planering/upplägg av ett kunskapsområde?
- Hur har eleverna/ni som elever inflytande över genomförande av kunskapsområdet?
- Hur har eleverna/ni som elever inflytande över redovisning och utvärdering?

Avsikten var att respondenterna skulle kunna berätta fritt om sitt arbete utifrån dessa huvudfrågor. Dessutom ställdes också följdfrågor efter hand, i den ordning som passade bäst. Patel & Davidsson (2003) anser att följdfrågor är ett sätt att kontrollera att man uppfattat svaret på rätt sätt. Frågor formulerades och ställdes också om för- och nackdelar med elevers inflytande och om respondenternas tankar om en utveckling av elevers inflytande. Dessa frågors svar var tänkta att ge valör åt tidigare svar.

Respondenterna fick inte frågorna i förväg, de var dock väl medvetna om att intervjun handlade om elevers inflytande i sitt lärande.

Elevintervjuerna valdes att genomföras med en halvstrukturerad form för fokusgruppen (Wibeck, 2000) och följde den intervjuguide, som tidigare beskrivits (bilaga 2). Enligt Stukát (2005) kan intervjuaren anpassa formuleringarna av frågorna, så att de som intervjuas förstår frågorna på det sätt som var tänkt. Detta underlättade intervjuerna med eleverna, eftersom följdfrågorna blev en hjälp att förklara och förtydliga huvudfrågorna. Dessa intervjuer genomfördes i anslutning till intervjun med deras respektive lärare, på deras egna skolor och varade ca 30 minuter.

3.2.4 Resultatbearbetning

Intervjuerna transkriberades sedan av den som gjort intervjuerna. Därefter delgav vi varandra transkriptionerna och satte oss in i materialet. Resultatet sammanställdes genom att markera svaren i olika färger för att kunna sortera in dem efter frågorna i intervjuguiden. Respondenterna namngavs med bokstäverna A – D. Det innebar att en lärare exempelvis kallades för lärare A och dess respektive elever för elever A. I arbetet med att analysera resultatet söktes efter likheter, skillnader och mönster i respondenternas svar. Försök gjordes att tolka och förstå hur lärarna förhöll sig till elevers inflytande och hur eleverna uppfattade att det fungerade.

3.2.5 Tillförlitlighet

Att utföra halvstrukturerade kvalitativa intervjuer bör ha bidragit till god tillförlitlighet i undersökningen. Intervjuguiden med öppna frågor gjorde möjligt att kunna ställa lämpliga följdfrågor till både lärare och elever. På detta sätt kunde svar, på det som var syftet med intervjuerna, lättare fås. Samtidigt är vi medvetna om att följdfrågorna kunde utvecklats mer, det är ibland svårt att spontant och snabbt komma på de frågor som ger mest givande svar. Att utföra intervjuerna på egen hand har i viss mån påverkat hur och på vilket sätt följdfrågorna ställdes, dock har transkriptionerna varit utgångspunkten för den gemensamma sammanställningen och analysen av resultatet. Transkriptionerna gjordes i direkt anslutning till intervjutillfällena. Som helhet har intervjuerna gett svar på det som undersökningen avsåg.

Utgångspunkten var att intervju lärare som arbetade aktivt med elevers inflytande i sitt lärande. Avsikten var att detta skulle ge ett rikt material som kunde bearbetas och analyseras i förhållande till syftet. Detta urval har påverkat resultatet. Respondenterna utgör en begränsad grupp, de

representerar endast sin egen klass eller sitt arbetslag. Resultatet är alltså inte representativt för en hel skolas sätt att arbeta med elevers inflytande. När det gäller urvalet av elever som intervjuades, valde klassläraren ut dessa efter sina kriterier, vilket kan ha haft betydelse för resultatet.

En risk i denna typ av undersökning, där frågor om lärares och elevers upplevelse av arbetet i klassrummet, är att respondenterna svarar på ett sådant sätt de tror förväntas av dem. Stukát (2005) menar att man i en kvalitativ intervjusituation ska vara medveten om att respondenterna inte alltid svarar helt ärligt. Han säger, ”Kanske vill informanterna inte erkänna sina brister, kanske vill de vara intervjuaren till lags och ge det svar de tror intervjuaren vill höra” (s. 128). Detta kan kanske också vara en fara när det gäller elevintervjuerna, att eleverna vill vara lojala mot sin lärare.

Undersökningen och resultatet av den visar endast på elevers inflytande i denna undersökningsgrupp, och är inte generaliserbar för en större grupp. Dock menar Patel & Davidson (2003) att en kvalitativ analys kan leda fram till ökad förståelse för ett begrepp och hur det upplevs i vissa situationer och att detta då kan generaliseras till andra situationer.

3.2.6 Etiska överväganden

Studien har genomförts enligt Forskningsrådets (1999) forskningsetiska principer när det gäller informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Respondenterna informerades om syftet med undersökningen och tillfrågades om de ville delta. De informerades om att deras svar skulle behandlas konfidentiellt och enbart användas i denna undersökning och att de skulle vara anonyma. Vi betonade särskilt för eleverna att de skulle vara anonyma inför sina lärare.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet enligt de övergripande frågeställningarna, och i den ordning som återfinns i intervjuguiden. Lärarnas och elevernas svar redovisas var för sig. Respondenternas svar redovisas inte i någon speciell ordning utan har kategoriserats efter innehållet i deras svar. Resultatet delas in i följande kategorier; elevers inflytande över planering och upplägg (4.1), elevers inflytande över genomförande (4.2), elevers inflytande över redovisning och utvärdering (4.3), fördelar och nackdelar med att låta elever ha inflytande i lärande (4.4) och hur elevers inflytande i lärande kan utvecklas (4.5). I nästa kapitel jämförs och diskuteras resultatet med den litteratur som studerats.

4.1 Elevers inflytande över planering och upplägg

4.1.1 Lärares syn på elevers inflytande över planering och upplägg

I planering och upplägg av olika kunskapsområden beskriver samtliga lärare att det är läroplanens mål och kursplanernas mål som bestämmer vad som ska arbetas med. Lärarna menar att deras uppgift är att konkretisera målen så att de blir tydliga för eleverna. Lärare B och C konkretiserar dem tillsammans med eleverna medan lärare A och D gör det utan elevernas medverkan.

Lärare B och C går igenom läroplanens mål tillsammans med eleverna och för en diskussion om vad som är lämpligt att arbeta med. Lärare B berättar om ett exempel i historia där ett av målen är att eleverna ska känna till hur män, kvinnor och barn har tänkt och levt i skilda tider och områden. Då diskuterar hon med eleverna vad det kan innebära, deras idéer får ligga till grund för den fortsatta planeringen. En elev kan då välja att lära sig mer om vilka lekar barn lekte under den tidsperiod som studeras, en annan fokuserar mer på hur det var i jordbruket och hur barnen fick hjälpa till hemma. Detta betyder att eleverna efter eget val och intresse påverkar vad kunskapsområdet ska innehålla. Lärare B låter även eleverna vara med i terminsplaneringen när de olika områdena ska studeras.

Lärare A och D menar att det är lärarna som väljer ut vad som ska studeras, utifrån läroplanen, och när detta ska ske under läsåret. När kunskapsområdet är bestämt och introducerat låter lärare A ibland eleverna vara med och diskutera och formulera vilka mål som ska finnas för just det kunskapsområdet. De använder sig av ett måldokument där de skriver ner konkret vad eleverna ska ha uppnått när arbetet är slutfört.

När ett specifikt kunskapsområde är bestämt, menar samtliga lärare, att eleverna har inflytande över vad de ska fördjupa sig i. Tre av lärarna talar om att de startar med någon form av "brainstorming" där man samlar elevernas förkunskaper och får något att utgå ifrån i det fortsatta arbetet. Detta arbete leder också till nya frågor t ex Hur ska vi jobba vidare, hur ska vi göra, vad är det som är viktigt? Lärare C beskriver hur de låter eleverna vara med i något som de kallar arbetslagsråd. Ett arbetslagsråd består av några elever och lärare som tillsammans planerar innehåll, upplägg och hur ett kunskapsområde ska genomföras. Ett sådant råd träffas alltid i uppstarten av ett nytt kunskapsområde och målet är att alla elever i klassen ska ha deltagit i ett sådant någon gång.

När det gäller arbetsformer så menar lärare C att eleverna och lärarna i arbetslagsrådet bestämmer om arbetet ska ske enskilt eller i grupp. Lärare D säger att det är de vuxna som bestämmer det och att det är elevernas utvärderingar från tidigare arbetsområden som ligger till grund för upplägget. På liknande sätt arbetar lärare B genom att lyssna på elevernas önskemål och försöker planera lämpliga arbetsformer efter dem. Lärare A säger att eleverna själva bestämmer om de vill jobba enskilt eller i grupp.

Lärare A, B och D beskriver att arbetsgången för ett kunskapsområde, t ex i form av ett arbetsschema, bestäms utifrån elevernas brainstorming. Lärare C menar att arbetsgången bestäms i arbetslagsrådet.

Lärare A, B och D menar att tidsåtgången för ett arbetsområde oftast bestäms av lärarna i arbetslaget. Lärare B säger att det ligger i lärarens ansvar att fördela tiden på ett lämpligt sätt. Hon säger: ”Jag vet hur lång tid saker och ting kan ta. Jag vet vad de behöver jobba med för att uppnå målen och det är väl där man tar ett sådant ansvar då och säger: Det här ska vi göra nu i två veckor.” Ibland kan elevernas intresse dock göra att ett område förlängs om det är möjligt. Lärare A menar att det finns en viss flexibilitet och säger: ”Tidsramen är ju satt, men den är aldrig låst”. Lärare C berättar att lärare och elever i arbetslagsrådet tillsammans bestämmer hur lång tid arbetsområdet får ta. Lärare D berättar också hur de en gång per termin har temavecka och låter eleverna helt själva bestämma innehåll och arbetssätt. Hon säger:

”Vissa områden bestämmer barnen helt. Om jag tar ett exempel på ett område där barnen bestämmer, det är när de har ett eget tema. Man har en vecka där man jobbar exakt med det man vill, inom ett område. Man väljer en person eller om man vill jobba med djur eller med ett land.”

Detta arbete förbereds och planeras hemma tillsammans med förälder. Lärare D säger, ”Då har man förberett och fått hem en lapp där man tillsammans med förälder bestämmer vad man vill jobba med.”

4.1.2 Elevers syn på deras inflytande över planering och upplägg

När det gäller val av kunskapsområde menar alla elever att det är lärarna som bestämmer vad de ska arbeta med. Några av eleverna uttrycker också att de är medvetna om att det är läroplanens mål som styr lärarnas val av kunskapsområde. Inom det specifika kunskapsområdet tycker eleverna att de har större inflytande. Elever C säger att ”De (lärarna) bestämmer vad vi ska jobba med men vi får bestämma själva vad inom området”. Elever B säger, ”Fröken bestämmer vad man ska lära sig, fast vi kan ju bestämma typ vad vi ska skriva om för fakta”. Elever A menar att de har stort inflytande över vad de väljer att jobba med inom kunskapsområdet. De beskriver att de t ex när de läser om Europa får välja vilka länder de vill arbeta med och vad de vill lära sig om varje land.

Elever C beskriver hur de har mål för varje ämne i skolan men att de i arbetslagsrådet formulerar mål för det specifika kunskapsområdet. Ett mål kan vara att man ska kunna huvudstadens namn i ett land, ”Ifall man har Europa, eller ifall man tar Frankrike, så ska man kunna att det är Paris”. Elever A beskriver att lärarna i starten av ett nytt kunskapsområde läser upp de mål som ska uppnås under arbetets gång och som lärarna formulerat.

När det gäller arbetsformer menar elever C att de i arbetslagsrådet bestämmer om hur man ska jobba med området, t ex om man vill läsa i böcker eller skriva en dialog. De får också bestämma om arbetet ska ske i grupp eller enskilt. Elever B säger att det är olika vem som bestämmer om man ska jobba i grupp eller enskilt. Elever D upplever att det ibland bestäms av läraren och ibland

tillsammans med eleverna. Elever A säger att de själva bestämmer om de ska jobba enskilt eller tillsammans med någon och att detta bestäms under arbetets gång.

Samtliga elever menar att det är lärarna som bestämmer tidsåtgången för ett kunskapsområde.

Elever D berättar om att de själva planerar arbetet för ett temaarbete en vecka per termin, ”Man får välja en sak man ska skriva om en hel vecka, då väljer man vad man vill.”

4.2 Elevers inflytande över genomförande

4.2.1 Lärares syn på elevers inflytande över genomförande

I genomförandet av olika kunskapsområden ger lärarna flera olika exempel på hur de arbetar. Lärare A beskriver att eleverna arbetar efter ett arbetsschema, som lärarna gjort utifrån kursplanernas mål och barnens egna idéer. Arbetsschemat innehåller en beskrivning av arbetsgången i punktform. Inom punkterna har eleverna möjlighet att påverka innehållet. Lärare A förklarar: ”De vet vad de ska göra men utifrån det svävar de ut lite.” Lärare A menar att arbetssättet är fritt, men ändå styrt. Eleverna har tydliga ramar, men inom ramarna har de ganska stor frihet. Hon tycker att detta gör eleverna mycket kreativa. Det är upp till elevernas intressen och de har stor möjlighet att påverka inriktningen på arbetet under genomförandet, t ex bestämma vilka länder de vill studera eller hur kreativt arbete ska vara. Lärarna försöker tillgodose elevernas idéer och arbetar ofta tematiskt tillsammans med skapande ämnen.

Lärare B berättar att eleverna får vara med och bestämma om vilka böcker eller annat material som de ska använda när de jobbar med ett visst område och att de, när det finns möjlighet lokalmässigt, kan välja vilket klassrum de vill vara i och arbeta. De elever som vill arbeta självständigt är i ett klassrum tillsammans med en lärare som finns till hands för dem, när de vill ha hjälp med material. I det andra klassrummet är undervisningen mer lärarledd och muntlig. Eleverna har möjlighet att välja det arbetssätt som passar dem bäst och det de önskar.

Lärare D tycker det är viktigt att variera arbetssätten, för att alla elever ska få pröva på olika sätt att arbeta. Hon menar att om de alltid får välja arbetssätt själva undviker de arbetssätt, som de upplever svåra eller jobbiga.

Lärare C menar att de under arbetets gång har en dialog med eleverna om genomförandet. Hon säger:

”Vi har också utvärderingar med eleverna under arbetets gång. Denna vecka skrev vi just en sådan fråga: Känner du att du vill vara med och påverka arbetet just nu? Nu har de jobbat ett par veckor med Europa och då kanske det är så att det kommer upp en del tankar och idéer.”

Eleverna får möjlighet att reflektera och påverka fortsättningen på sitt arbete.

När arbetet ska genomföras i grupp, ger lärarna olika exempel på hur valet av arbetskamrat kan ske. Ofta får lotten eller läraren avgöra för att ingen elev ska hamna utanför eller för att läraren vill att gruppen ska se ut på ett visst sätt. Lärare A säger att de elever som vill jobba tillsammans med någon oftast också får välja fritt med vem de ska jobba med. Hon säger ”Vi jobbar inte så mycket med styrda grupper utan mer med naturliga grupperingar”. Dock menar lärare A att läraren ibland måste gå in och styra för att eleverna bör pröva att arbeta med olika personer. Hon säger, ”Ibland ser man då att här behöver de nog vidga sina vyer lite. De här fyra tjejerna som har jobbat ihop nu

vartenda grupparbete. De behöver nåt för sin egen skull, få lite annan input från andra kompisar också.” Lärare B låter eleverna få välja vem de ska arbeta med ibland. Men hon vill att de ska lära sig att jobba ihop med olika människor och har därför infört ett system med en klasslista, så att eleverna inte kan arbeta med samma klasskamrat hela tiden. Hon förklarar:

”Jag hängde upp en klasslista och så får eleverna kryssa när de har jobbat ihop med någon. Det var ett sätt för mig att locka och visa på – Titta hur många kompisar ni har och jag pratar också om vad det står i Lpo 94 om att det är intressant att jobba med varandra och att man lär sig olika saker.”

4.2.2 Elevers syn på deras inflytande över genomförandet

Eleverna beskriver olika sätt att genomföra arbetet inom ett kunskapsområde.

Elever A berättar att de jobbar efter ett arbetsschema i punktform. Inom dessa punkter har de stor möjlighet att påverka inriktningen på arbetet. Exempelvis, när de arbetar med Europa väljer de själva några länder de vill fördjupa sig i och vad de vill lära sig om landet.

När det gäller val av studiemiljö beskriver samtliga elever att de vid vissa tillfällen kan välja att sitta i grupprum, bibliotek eller korridor, men att de oftast sitter på sin plats i klassrummet.

När arbetet utförs i grupp menar elever B att de har en viss möjlighet att påverka val av arbetskompis. ”Ibland får vi bestämma och ibland bestämmer vår fröken”. Eleverna tycker att det är bra eftersom de då lär sig att samarbeta med olika personer. De säger, ”Man kanske bara är med en hela tiden, för att man vill jobba med den eller så, då är det bra att vår fröken också får bestämma så att vi lär känna varandra”.

Elever C och D menar att det är olika vem eller vad som bestämmer vem man ska arbeta tillsammans med. Elever D säger, ”Nu har vi bokcirkel och då är vi i grupper. Då har vi bestämt vilka som ska vara tillsammans beroende på hur man läser och så, och med dem man inte känner så bra kanske...” Elever A berättar att det är eleverna själva som bestämmer vem man ska jobba med.

När det handlar om att välja arbetsredskap menar samtliga elever att de har tillgång till böcker och läromedel när de arbetar med ett kunskapsområde. De beskriver att de vid vissa tillfällen kan söka efter fakta på Internet, se på film eller skriva ut en text på datorn.

4.3 Elevers inflytande över redovisning och utvärdering

4.3.1 Lärares syn på elevers inflytande över redovisning och utvärdering

Vem och vad som bestämmer redovisningsform varierar bland de lärare vi intervjuat. Lärare A menar att lärare och elever tillsammans bestämmer hur ett arbete ska redovisas. Hon berättar att de från början har vissa tankar om hur redovisningen ska gå till, men att det kan ändras under arbetets gång, då eleverna kommer med egna idéer. Lärare B, C och D säger att eleverna till viss del får vara med och bestämma hur ett arbete ska redovisas. De menar dock att läraren har det största ansvaret för att redovisningen varierar och tränar eleverna i olika redovisningsformer. Lärare D säger ”Idag ska de redovisa böcker muntligt för det behöver de träna. Annars finns det barn som aldrig skulle välja det. Jag tror inte på att alltid få välja, då finns det alltid de som skulle välja det som de tycker är smidigt”. Lärare C förklarar sitt synsätt på följande sätt:

”Ibland är det nog vi vuxna som bestämmer och styr, för då kanske vi känner det att nu saknas det här att de får synas en och en och redovisa någonting och då måste vi ta det nu. Men annars finns det ju en vilja att de ska få vara med och påverka och att det ska vara en variation så att alla någon gång känner att man får göra det som man är riktigt bra på.”

Lärare B bestämmer hur redovisningen ska göras utifrån målen och vad hon vill se av vad barnen kan. Om eleverna vill redovisa på annat sätt har de två redovisningar, hon säger, ” Om jag känner att nu behöver jag se vad de kan muntligt, då får de redovisa hur de vill skriftligt. Då är det väggtidningar eller om de vill skriva ett brev.... men jag vill ha muntlig redovisning också.” Däremot menar lärare B att eleverna har valfrihet kring hur den muntliga redovisningen ska gå till t ex kan de göra ett radioreportage eller berätta till en bild.

Lärarna beskriver att elevernas inflytande i utvärdering varierar. Lärare A och B avslutar oftast ett kunskapsområde med en diskussion gruppvis eller klassvis då de går igenom målen som sattes upp från början och ser om de uppnåts. De tydliggör på detta sätt målen för eleverna. Lärare D har utvärderingar på olika sätt. Dels utvärderas varje kunskapsområde genom en skriftlig enkät som sparas och ligger till grund för vidare planering. Det pågår hela tiden en dialog mellan lärare och elever om hur arbetet går och hur målen uppnås. Sedan är det utvärdering varje fredag i en skoldagbok som eleverna skriver i enskilt. Där utvärderas de mål som satts upp för veckan eller speciella aktiviteter. Läraren läser skoldagböckerna och tar till sig det som eleverna skrivit. Hon säger: ”Man kan ju göra utvärderingar och sånt och så strunta i dem, men då fattar jag inte att man gör dem, utan man måste ju verkligen, om man ska ha det, ta till sig det och kolla på det”. Lärare C beskriver att de utvärderar skriftligt under tiden de arbetar med ett kunskapsområde. I utvärderingen får eleverna möjlighet att påverka arbetet som pågår t ex genom att skriva om de vill specialisera sig på något eller vill ta upp något som berör kunskapsområdet i klassen. Efter ett kunskapsområde utvärderar eleverna i de grupper de har arbetat, ibland via en enkät på datorn och ibland muntligt.

Lärare C och D lyfter fram elevernas individuella utvecklingsplan, IUP, som ett exempel på inflytande i lärande. Eleven, föräldrarna och läraren förbereder sig innan utvecklingssamtalet, och vid samtalet görs en utvärdering av de olika ämnena och en plan skrivs för hur eleven bör gå vidare för att utvecklas och nå en högre måluppfyllelse. Sedan arbetar eleverna en viss tid varje vecka konkret med individuellt anpassat material för att nå de mål som skrivits i IUP:n.

Lärare C och D beskriver också hur de arbetar med att eleverna är med och ger respons på varandras muntliga redovisningar. Det kan exempelvis vara att några elever får i uppgift att säga positiva kommentarer om en eller flera kamraters redovisning, eller en kommentar om något som kan förbättras.

4.3.2 Elevers syn på deras inflytande över redovisning och utvärdering

Elever A beskriver att de inte bestämmer över hur de ska redovisa, det är bestämt av lärarna, däremot är det eleverna som bestämmer innehållet i redovisningen. Eleverna ger ett exempel från ett arbete om Europa. Där har lärarna bestämt att redovisningen sker under arbetets gång i brevform. Sedan har eleverna möjlighet att bestämma innehållet i breven beroende på vad de fokuserar på i länderna. Elever B, C och D tycker att de ibland har inflytande över hur de ska redovisa ett kunskapsområde. Då får de välja eller ge förslag på olika redovisningsformer t ex skriva en tidningsartikel, göra en powerpoint presentation eller muntlig framställning.

Elever A menar att de utgår från målen för kunskapsområdet när de utvärderar. Läraren går igenom enskilt med varje elev om målen har uppnåts. Elever C säger att lärarna har haft för avsikt att genomföra en utvärdering varje vecka men att det inte blivit så ofta. När eleverna utvärderar får de

skriva hur man tycker att arbetet går och om man tycker att något är svårt. Eleverna menar att detta känns meningsfullt, eftersom de märker att lärarna läser det och låter det påverka fortsättningen av arbetet. Elever D tycker att det är bra med utvärdering, de säger:

”Man får tänka efter: Vad tyckte jag var bra med den här veckan och vad var mindre bra. Sedan får föräldrarna veta det också när de läser det hemma. Utvärdering på papper är bra för lärarna tar ju åt sig, och de gör ju det bättre. /---/ De tar hänsyn till vad vi tycker om olika saker. Lärarna försöker ju. Vi har ju vår förtroendelärare och de försöker verkligen ta åt sig vad deras förtroendebarn gör och tycker. Det är rätt bra, de har väldig koll på var och en, vad man har gjort, vad man behöver träna mer på”.

Samma elever berättar att de då och då diskuterar med läraren hur arbetet med att nå målen går och vad de ska arbeta vidare med, men framför allt görs detta på utvecklingssamtalen. Elever A nämner också arbetet med IUP som ett exempel på inflytande över utvärdering av deras lärande. De beskriver hur de på utvecklingssamtalet tillsammans diskuterar och sedan skriver ned en plan för vad de behöver jobba mer med.

Elever C och D berättar att de vid muntliga redovisningar kommenterar varandras arbeten och talar om vad som är bra och vad som kan förbättras.

4.4 Fördelar och nackdelar med att låta elever ha inflytande i lärande

4.4.1 Lärares syn på fördelar med att låta elever ha inflytande i lärande

Lärare A menar att när eleverna har inflytande i lärandet gör det att de känner en glädje i skolarbetet. Hon tror att elevernas kreativa idéer, som tas tillvara, skapar detta positiva arbetsklimat. Lärare D tycker att eleverna blir motiverade och mer medvetna om sitt eget lärande, när de får ha inflytande i det, hon säger: ”De förstår varför de behöver lära, att de inte ska lära för stunden utan /.../ att det här är att lära för livet”. Hon anser att detta arbetssätt, med ständiga dialoger om lärandet mellan lärare och elever, ger eleverna förutsättningar för ett ökat lärande. Lärare C säger att det är bra att eleverna är med och påverkar innehållet i undervisningen. Lärare B tycker att elevernas inflytande i lärandet ger henne mycket vägledning i hur hon ska lägga upp undervisningen för att den ska passa gruppen. Hon lägger stor vikt vid att eleverna ska göra sina röster hörda och våga säga vad de tycker och tänker. Hon säger, att ”... vi vill ju ha tänkande individer som faktiskt lär sig ta sig fram själva och lär sig att ta ansvar. Och det är väl det vi får om vi öppnar upp för elevinflytande.” Hon menar också att de flesta elever lär sig mest och bäst när de känner mening i lärandet. När de är med och bestämmer så upplever eleverna lärandet mer meningsfullt och då finns motivationen där naturligt.

4.4.2 Elevers syn på fördelar med att ha inflytande i lärande

Elever A menar att det bara finns fördelar med att ha inflytande i sitt lärande, de tycker att det gör skolarbetet roligt. Elever B anser att det är bra när eleverna är med och påverkar, eftersom de då får möjlighet att välja ett arbetssätt som passar dem bäst. Elever C menar att det är roligt att bestämma och de upplever att det blir mer variation i undervisningen när de har inflytande.

Elever D anser deras inflytande i utvärderingar gör skolarbetet mer meningsfullt eftersom de känner att deras tyckande tas på allvar.

4.4.3 Lärares syn på nackdelar med att låta elever ha inflytande i lärande

Lärare A menar att det krävs mycket av pedagogen när man låter eleverna ha inflytande i sitt lärande, hon säger ”Du måste ju hela tiden vara lyhörd för vad som händer och du håller inte samman någon. Alla är inte på samma sida i boken, du har 22 olika lektioner i en, för du har 22 barn. Det krävs ju ganska mycket.” Hon menar också att när eleverna har inflytande i undervisningen blir arbetssätten lite friare och en del elever har svårt att klara detta.

Lärare B ser en risk i att tysta och blyga elever inte kommer till tals och gör sin röst hörd i klassrummet i muntliga diskussioner och i beslutsprocesser som rör lärandet. Även de elever som inte har någon åsikt om hur de vill jobba, är svåra att få med i ett aktivt lärande.

Lärare C ser tiden som ett problem i ett arbete där eleverna är med och påverkar. Hon menar att det tar längre tid än när läraren bestämmer mer själv. Hon säger också att det kan vara en nackdel att inte veta i förväg hur ett arbete utvecklas. Hon säger: ”Jag tror att man ibland får ge sig ut på hal is. Det är inte alltid man har svar och facit när man börjar. Det tror jag krävs att man är trygg i arbetslaget och att man vågar göra bort sig.”

Enligt lärare D kan det vara negativt att låta eleverna vara med och bestämma allt, eftersom de då kanske bara väljer att göra det som de känner sig trygga med. Hon menar att om man låter eleverna slippa undan eller inte behöver brottas med det som är jobbigt, blir det ingen utveckling inom det området.

4.4.4 Elevers syn på nackdelar med att ha inflytande i lärande

Elever B menar att det kan finnas en risk att eleverna inte använder sin kapacitet fullt ut när de har inflytande i sitt lärande, de säger ”Vi kanske vill göra det lite enklare för oss.” Elever A, C och D har svårt att se några nackdelar med att låta eleverna ha inflytande.

4.5 Hur elevers inflytande i lärande kan utvecklas

4.5.1 Lärares syn på hur elevers inflytande kan utvecklas

Lärare D skulle vilja ha mer tid för utvärdering med varje barn. Hon ser det som en grundläggande faktor för elevernas inflytande i sitt eget lärande. De samtalen, menar hon, är värdefulla både för lärare och elev. Hon säger:

”Man skulle vilja prata mer med varje barn, ännu mer. Prata ett par minuter med varje barn, uttömmande. Varför tycker du att det här är bra eller mindre bra? Mer utvärderingstid med varje barn, det skulle man ju behöva. Det är en bristvara.”

Lärare C säger att de vill arbeta med elevers inflytande mer i skolans alla ämnen. Som det är nu blir det mest inom so - och no - ämnena. Hon menar, att ett problem kan vara att schemat styr verksamheten och ibland gör att det blir svårt att genomföra det man egentligen vill.

Lärare A säger att hon hela tiden, kontinuerligt, funderar över hur hon kan utveckla arbetet med elevers inflytande i lärande. Hon menar att hon under arbetets gång reflekterar över vad som

fungerar bra och vad som fungerar mindre bra. På liknande sätt, menar lärare B att det är viktigt att få enskild tid med varje barn, särskilt viktigt är det med de elever som inte gör sin röst hörd i klassrummet. På det sättet vill hon fånga upp deras åsikter så att alla elever blir delaktiga.

Lärare B menar vidare att det är viktigt att medvetandegöra eleverna om hur de kan påverka sitt lärande och tydliggöra det inflytande de faktiskt har i sin skolsituation. Lärare B funderar också mycket kring hur eleverna upplever sin skola. Hon betonar vikten av att lärandet och skolan upplevs meningsfull för alla elever. Hon tror att när elever har inflytande i sitt lärande känner de en större meningsfullhet. Därför vill hon ännu mer få eleverna att känna delaktighet och vara medvetna om sina påverkansmöjligheter. Ett sätt att utveckla elevers inflytande i sitt lärande tror hon är att hela tiden medvetet ställa frågor till eleverna, hon säger:

”Medvetet jobba med frågor, medvetet ställa frågor. Då tycker jag elevinflytandet ökar. Det kan vara frågor om ämnet, frågor om vad vi ska göra, frågor om vad vi ska lära, frågor överhuvudtaget. Varför ska vi hålla på med det här? Bara en sån enkel fråga. Hur kan man göra då? /---/ Om jag kommer ihåg att fråga då får jag veta saker.”

Lärare B tycker att ett friare och mer ansvarstagande arbetssätt leder till ett ökat behov av grupprum, fler studieplatser och tillgång till olika arbetsredskap t ex datorer. Hon menar att sådana brister i skolmiljön kan vara ett hinder för en utveckling av arbetet med elevers inflytande i lärande.

4.5.2 Elevers syn på hur deras inflytande kan utvecklas

Samtliga elever menar att de är nöjda med det inflytandet de upplever att de har. De har inga konkreta förslag på hur inflytandet skulle kunna utvecklas. Elever B säger ”Vi kan ju inte bestämma allt, men vi får ju bestämma rätt så mycket faktiskt./---/ Vi får bestämma hur det skall se ut och hur vi ska göra på några lektioner.”

5 Diskussion

I den första delen av detta kapitel jämförs lärares och elevers svar med Selbergs teori (1999) som utgångspunkt. I denna jämförelse påvisas vissa likheter och skillnader i hur man kan arbeta med elevers inflytande i lärande. Därefter diskuteras övrig litteratur i förhållande till resultatet. Avslutningsvis ges några personliga reflektioner kring elevers inflytande i lärande.

5.1 Analys och tolkning

När det gäller planering och upplägg, ingången till ett nytt kunskapsområde, ger både lärare och elever en samstämmig bild av att det är lärarna som bestämmer vad området ska innehålla. Lärarna säger att de bestämmer detta utifrån styrdokumentet. De styrdokument som åsyftas kan vara läroplan, nationella kursplaner och lokalt utformade kursplaner. Selberg (2001) anser dock att de nationella styrdokumentet egentligen inte är så styrande vad gäller innehållet av ett kunskapsområde, utan ger lärare och elever möjlighet att välja ut arbetsområde. Vi menar, i detta fall, att de styrdokument lärarna syftar på är de lokalt utformade kursplaner som ofta är mycket konkreta och tydligt formulerade med vilket innehåll som ska finnas i olika ämnen i olika årskurser. Dessa lokala kursplaner, som är utformade av lärare på respektive skola, är ganska styrande och reglerande när det gäller vilka kunskapsområden som ska läsas i respektive årskurs och det finns risk för att lärarna då oreflekterat följer dem. För att möjliggöra elevers inflytande bör kursplanerna inte vara så detaljerade, utan ta tillvara de nationella styrdokumentens relativt stora frihet.

Selberg (2001) menar att ingången till lärandet är av betydelse för det fortsatta arbetet. Hon menar att det första steget i en elevs läroprocess är att eleven är med och initierar ett nytt arbetsområde genom att ta upp något som är aktuellt och som eleven känner behov och intresse av att få veta mer om. Hon säger att det är viktigt att eleverna är med i alla steg för att få ett meningsfullt lärande. Intervjuerna visar på att eleverna delvis är med i ingången till lärandet, flera av respondenterna säger att eleverna har stor möjlighet att mer konkret inom kunskapsområdet bestämma vad de vill fokusera sitt arbete på. Elever lyfter fram hur de har möjlighet att själva bestämma vad de vill fördjupa sig i inom området. Detta, menar Selberg, är positivt för elevers lärande eftersom de då knyter an till deras egna intresseområden.

När det gäller inflytande i genomförande visar resultatet att eleverna i vissa delar har möjlighet att påverka arbetsform och arbetssätt. Ibland har de möjlighet att välja samarbetsform, arbetsplats, material och även med vem man ska samarbeta med. En lärare tycker att det är svårt att ge alla elever samma valmöjligheter. Hon visar på ett exempel när eleverna får välja om de vill arbeta självständigt eller mer lärarlett i två olika klassrum. De elever som har svårt för att läsa väljer lärarlett, eftersom de tycker att det blir alltför mycket att läsa när de arbetar självständigt, och då menar läraren att de egentligen inte har något riktigt val. Vi menar att detta exempel visar på att det som lärare är lätt att använda sig av ord som elevinflytande, valfrihet och delaktighet och tro att detta automatiskt leder till att eleverna har inflytande i sitt lärande. När man skrapar på ytan kanske det visar sig att detta endast är begrepp som inte har någon djup förankring i verkligheten. Tham (2005) visar på detta då hon säger att skolor inte har problematiserat vad elevinflytande står för. Personalen måste först bli medveten om vad det är och hur det påverkar arbetet i praktiken.

Resultatet visar att respondenterna begränsas av yttre ramar som ekonomiska och organisatoriska förutsättningar när det gäller elevers möjlighet att påverka arbetsform och arbetssätt. Selberg (2001) menar att ekonomi, organisation och administration har tagit över skolans inre arbete och att detta styr verksamheten allt för mycket. Hon säger att det är elever och lärare som ska styra arbetet i skolan och att ramarna endast bör vara verktyg för att nå resultat. Tidsbristen är en annan faktor respondenterna pekar på som ett hinder för att låta elever ha inflytande i sitt lärande. Selberg säger att tid är en avgörande faktor för hur ett arbete där eleverna har stort inflytande fungerar. Hon menar att det handlar om att organisera arbetet i större tidsblock och ge eleverna möjligheter att få sammanhängande arbetstid. Vi hävdar att det i många fall är organisationen och administrationen på en skola som gör att pedagoger upplever tidsbrist. Det handlar kanske om att tänka om och låta verksamheten styra organisationen istället för tvärtom. Vi menar att det krävs ett fungerande arbetslag i ett sådant förändringsarbete. Resultatet visar att alla fyra lärare var delar av arbetslag som planerade tillsammans och samarbetade. De intervjuade lärare visar på att de har ett reflekterande arbetssätt. För att arbeta medvetet med elevers inflytande i lärande är det en nödvändighet att ständigt reflektera och utvärdera sitt arbete.

Några lärare och elever talar om hur viktigt det är att utvärdera ett kunskapsområde. De menar att en dialog under arbetets gång som påverkar det fortsatta arbetet är värdefullt för lärandet. Flera av lärarna betonar vikten av det enskilda samtalet för att ännu mer kunna lyssna på varje elev och utgå från deras intresse och behov. Dessa samtal ger möjlighet för lärare och elever att komma fram till hur de ska arbeta vidare för en utveckling i lärandet. En av lärarna uttrycker att ständiga dialoger om lärandet leder till att förutsättningarna för lärande ökar. Evenshaug & Hallen (2001) refererar till Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen och menar att det är i en dialogisk samverkan utveckling sker. Även Dewey (1938), som förespråkar det dialektiska synsättet, pekar på vikten av dialog i lärandet. Dialogens betydelse kan inte underskattas, den lägger grunden både för ett meningsfullt lärande och ett gott arbetsklimate. Några av eleverna lyfter fram den individuella utvecklingsplanen som ett redskap för inflytande över utvärdering av deras lärande. Även några av lärarna anser att IUP:n ökar möjligheterna för elevers inflytande. I utvecklingssamtal där IUP:n skrivs har elever möjlighet att reflektera över sitt lärande och formulera mål för den fortsatta utvecklingen. Vi anser att IUP:n kan vara en bra grund för ett lärande samtal, och om det sedan följs upp i klassrummet och i det konkreta arbetet, så kan det leda till ett ökat inflytande.

Forsberg (2005) talar om att elevinflytande är ett intressebegrepp som kan förekomma i tre olika former. Resultatet visar att det finns exempel på det subjektiva, det objektiva och det formativa intresset. Elever och lärare på en skola beskriver att de under en vecka per termin arbetar med ett eget tema helt efter elevens önskemål. Då tillgodoses det subjektiva intresset. Vi tolkar detta som att den läraren är medveten om att det subjektiva intresset är en utgångspunkt för elevers inflytande men att det även behövs objektiva och formativa intresse. Det objektiva intresset löper som en röd tråd genom skolornas verksamhet enligt skolinspektionen och det formativa intresset finns exempel på hos flera av respondenterna. De låter elevernas upptäckter och nya kunskaper påverka inriktningen av arbetet och det kan mynna ut i nya frågeställningar. En vanlig missuppfattning i samhället när det gäller elevers inflytande är att det enbart handlar om att elevernas intresse ska styra helt och hållet, det subjektiva intresset. När pedagoger lämnar över hela beslutsfattandet till elever handlar detta kanske mer om att som vuxen inte våga ta ansvar. Det är viktigt att elevers inflytande sker i dialog och i samspel med läraren och att det ansvaret ligger hos läraren. Den bör tillvarata det formativa intresset, som sätter igång lärandeprocesser hos eleverna och som på så sätt får inflytande med positiva förtecken.

Både lärare och elever beskriver flera fördelar med att låta elever ha inflytande i sitt lärande. Några elever anser att lärandet blir mer meningsfullt när de har inflytande i skolarbetet. En av lärarna pekar på sambandet mellan meningsfullhet och ett ökat lärande. Hon menar att när eleverna upplever meningsfullhet lär de sig bäst. Detta kan kopplas till Antonovskij's (2005) forskning som betonar vikten av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet. Motivationen ökar när ett arbete känns meningsfullt. Aspán (2005) anser att motivation är en viktig ingrediens för all inläring. Även Illeris (2007) menar att kvalitén på lärandet höjs när elever känner motivation. Han säger också att motivation inte ska förväxlas med lust eftersom motivation lika väl kan vara att eleven inser vad som är nödvändigt och nyttigt att kunna. Respondenterna säger att eleverna blir mer motiverade och medvetna om sitt lärande när de får ha inflytande i det. Selberg (2001) menar att även forskning visar på detta samband. Resultatet visar att ett inflytanderikt arbetssätt kan alltså vara en bidragande faktor till att höja elevernas motivation för kunskapsområden som de inte alltid upplever så lustfyllda. Har eleverna inflytande i alla delar får de större insikt i vad lärande är. Några elever tycker också att skolarbetet blir roligare när de har inflytande. Läraren till dessa elever menar att elevers inflytande i skolarbetet gör att de upplever glädje och motivation.

En annan fördel några av lärarna beskriver, är att ett inflytanderikt arbetssätt skapar elever som tänker självständigt och lär sig ta ansvar. Detta uttrycks tydligt i gällande läroplan (Lpo 94) där det betonas vikten av elevens eget ansvar för sitt lärande. Några elever menar att när de har möjlighet att påverka arbetsformer kan de välja sitt bästa sätt att lära sig. Detta visar att eleverna har insikt i sitt lärande och är medvetna om hur de lär sig bäst. Det är inte självklart att elever har denna insikt utan det krävs en viss mognad och träning för att kunna dra sådana slutsatser.

Respondenterna beskriver även nackdelar med att låta eleverna ha inflytande i lärande. Några av lärarna i undersökningen talar om att det är svårt att få alla elever engagerade i sitt lärande och att ta eget ansvar för det. En del elever har svårigheter med att klara friare arbetssätt eller att uttrycka sina tankar när det gäller sitt lärande. Detta gör att lärare kanske väljer att själva ha kontrollen och bestämma över undervisningen. Även några elever i undersökningen tog upp att det finns en risk att de inte använder sin kapacitet fullt ut när de har inflytande i sitt lärande, utan väljer den lättaste vägen, att arbeta med det som de redan kan, istället för att utmana sig själva och på det sättet utvecklas mer.

I sökandet efter respondenter upplevde vi det svårt att hitta lärare som arbetar aktivt med elevers inflytande i sitt lärande. Det kan tyckas märkligt att detta sätt att arbeta inte nått ut i verksamheten trots att gällande läroplan (Lpo 94) tydligt deklarerat detta i 15 år. Det finns förmodligen flera anledningar till att många lärare inte arbetar aktivt med elevers inflytande. Dels kan det handla om en rädsla för att tappa kontrollen och dels kan det vara en osäkerhet för att inte nå goda resultat. Dagens målrelaterade skola med stark betoning på olika kontrollstationer i form av nationella prov i år 3, 5 och 9 kanske gör att lärare inte vågar låta eleverna ha inflytande över innehåll och upplägg av undervisningen. Högre krav på måluppfyllelse kan leda till att vissa lärare inte anser sig hinna med att arbeta med elevers inflytande som de egentligen önskar. Tidsbrist och stress kan göra att de hellre planerar och styr själva – det känns tryggt att veta att alla elever har gjort samma sak.

Tolkningen av resultatet visar på att det bland annat är i olika former av möten, mellan elever och lärare, som inflytande uppstår och utvecklas. Respondenterna betonar dialogen som ett värdefullt redskap för att få eleverna aktiva i sitt lärande. I mångt och mycket handlar det om vilket förhållningssätt lärarna har och hur det genomsyrar undervisningssituationerna. Arnér (2006) beskriver i sitt utvecklingsarbete hur viktigt det är att avsätta tid för samtal där pedagoger verkligen

lyssnar på sina elever. Detta, menar hon, leder till ett relationellt förhållningssätt och ett positivt bemötande gentemot eleverna. Det är också viktigt att pedagoger har höga förväntningar på sina elever. Detta, säger Evenshaug & Hallen (2001), har stor betydelse för deras motivation och självkänsla som i sin tur leder till bättre skolprestationer. I intervjuerna framkommer att lärarna i många situationer har höga förväntningar på sina elever. Vi menar att en förutsättning för att få elevers inflytande att fungera är att eleverna känner att lärarna tror på deras förmåga.

5.2 Avslutande reflektion

Under arbetet med studien har vi fått en djupare förståelse för mångtydigheten i begreppet elevers inflytande. Vi menar att detta inflytande kan se ut på väldigt många olika sätt och att Selbergs teori (1999) är ett redskap bland många andra. De lärare vi intervjuade utgår inte från någon speciell teori utan har skapat ett eget sätt att närma sig frågan. Som Forsberg (2005) menar handlar elevers inflytande om att eleverna är delaktiga i en process där de kan vara med och påverka sitt lärande. Denna process är inte alltid lätt att mäta. I ett utifrånperspektiv kan det vara svårt att se detta inflytande, eftersom det krävs tid och att den som undersöker är insatt i den verksamhet som undersöks. Kanske ser inte Skolverkets inspektion hela processen när de bedömer skolors arbete med elevers inflytande, särskilt över undervisningens innehåll, och frågan är också om det går att göra en rättvis bedömning.

Arbetet med studien har också gett oss en delvis ny syn på vilken betydelse inflytande i lärande har, efter hand har fokus förskjutits från begreppet inflytande till själva lärandet. Elevers inflytande är en viktig del i en elevs läroprocess, däremot är det ingen metod som i sig själv leder till ett ökat lärande.

En gemensam nämnare hos de fyra lärarna var deras förhållningssätt gentemot eleverna som visade på ett intresse av eleverna som individer och att föra en dialog med dem och lyssna på deras tankar om sitt lärande. Detta är ett område som skulle vara intressant att forska vidare kring, hur mycket lärares förhållningssätt påverkar elevers möjlighet till en god utveckling i lärande.

Referenslista

- Antonovsky, Aaron. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Arnér, Elisabeth. (2006 A). *Barns inflytande i förskolan – problem eller möjlighet för de vuxna?* Örebro: Pedagogiska institutet
- Arnér, Elisabeth. (2006 B). *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspán, Margareta. (2005). *Att komma till sin rätt*. Stockholm: Pedagogiska institutet.
- Bråten (red), I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Dewey, John. (1938). *Experience and Education*. New York:McMillan.
- Evenshaug & Hallen. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- FN:s barnrättskonvention www.rb.se (Hämtdatum 080919).
- Freire, Paulo. (1974). *Pedagogik för förtryckta*. Falköping: Gummesson.
- Forsberg, Eva. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala Studies in Education, 93. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Forsberg, Eva. (2005). *Läraren måste inte abdikera föra att eleverna ska få inflytande*. Pedagogiska magasinet, nr 3 aug 2005, s 30-35.
- Groth, Dennis. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elever och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, Gunn. (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur: Lund.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? :om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Selberg, Gunvor (1999). *Elevinflytandet i lärandet. En studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant lärande*. Luleå: Luleås tekniska universitet
- Selberg, Gunvor. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur
- Skollagen (1985) Utbildningsdepartementet. www.riksdagen.se (Hämtdatum 080919)
- Skolverket (2008). *Utbildningsinspektion i Jönköpings kommun*.
http://siris.skolverket.se/pls/portal/docs/PAGE/SIRIS/INSPEKTIONS_DOKUMENT/KOMMUNERS_INSPEKTIONS_DOKUMENT/INSPEK_G_KOMMUN/00_JÖNKÖPING_OFF_INSPRAPPOR.PDF (Hämtdatum 090519).
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommisionens betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm.
- SOU 1996:22 *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till delaktighet, inflytande och ansvar*. Delbetänkande från Skolkommittén. Stockholm: Fritze
- Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tham, A. (2005) *Många pratar om elevinflytande men få gör något åt det*. Pedagogiska magasinet, nr 3, aug 2005, s. 18-22.
- Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.vr.se (Hämtdatum 090420)
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

1. Hur har eleverna inflytande över planering/upplägg av ett kunskapsområde?

- Vem bestämmer vilket kunskapsområde som ska bearbetas?
- Vad styr valet av kunskapsområde? (kursplan, lärobok, elevernas intresse, lärarna, aktuellt ämne)
- Hur bestäms syftet med kunskapsområdet?
- Hur bestäms vilka mål som ska uppnås?
- Hur bestäms arbetsformer? (enskilt arbete/grupparbete/ läsa/skriva/se film etc)
- Hur bestäms arbetsgången?
- Hur bestäms hur lång tid kunskapsområdet ska ta?

2. Hur har eleverna inflytande över genomförandet av kunskapsområdet?

- Val av studiemiljö
- Val av samarbetsform (enskilt/grupparbete)
- Val av arbetsredskap

3. Hur har eleverna inflytande över redovisning och utvärdering av ett kunskapsområde?

- Vem bestämmer på vilket sätt redovisning/utvärdering görs?

- Är eleverna med i diskussioner om målen för kunskapsområdet har uppnåtts? Hur i så fall?
 - Är eleverna med i bedömningen av sitt och andras arbeten? Hur i så fall?
4. Vilka fördelar ser du/ni med ditt/ert sätt att arbeta med elevers inflytande över sitt lärande?
 5. Vilka nackdelar ser du/ni med ditt/ert sätt att arbeta med elevers inflytande över sitt lärande?
 6. Hur skulle du/ni vilja utveckla ditt/ert sätt att arbeta med elevers inflytande över sitt lärande?

1. Hur har ni som elever inflytande över planering/upplägg av ett arbetsområde?
 - a. Vem bestämmer vilket område ni ska arbeta med?
 - b. Vad styr valet av kunskapsområde? (kursplan, lärobok, elevernas intresse, lärarna, aktuellt ämne)
 - c. Hur bestäms syftet med kunskapsområdet?
 - d. Hur bestäms vilka mål som ska uppnås?
 - e. Hur bestäms arbetsformer? (enskilt arbete/grupparbete/ läsa/skriva/se film etc)
 - f. Hur bestäms arbetsgången?
 - g. Hur bestäms hur lång tid kunskapsområdet ska ta?

2. Hur har ni som elever inflytande över genomförandet av kunskapsområdet?
 - a. Val av studiemiljö
 - b. Val av samarbetsform (enskilt/grupparbete)
 - c. Val av arbetsredskap

3. Hur har ni som elever inflytande över redovisning och utvärdering av ett kunskapsområde?
 - a. Vem bestämmer på vilket sätt redovisning/utvärdering görs?
 - b. Är ni som elever med i diskussioner om målen för kunskapsområdet har uppnåtts? Hur i så fall?
 - c. Är ni som elever med i bedömningen av ert och andras arbeten? Hur i så fall?

4. Vad är bra med ert sätt att arbeta?
5. Vad är mindre bra med ert sätt att arbeta?

6. Har ni några tankar om hur ni *skulle* vilja vara med och ha inflytande över ert arbete i skolan?

Elevers inflytande över sitt lärande

Bilaga 3

Vi är två lärare som vidareutbildar oss till speciallärare resp specialpedagog. I vår utbildning skriver vi en uppsats om elevers inflytande över sitt lärande.

Vi kommer denna veckan att besöka ditt/ert barns klass, vi ska då dels intervjua personal och dels göra en gruppintervju med några barn i klassen.

Vi behöver din/er tillåtelse att ställa några frågor till ditt/ert barn om elevinflytande. Frågorna kommer att ställas muntligt och spelas in för att vi ska kunna analysera resultatet, som redovisas i vår uppsats helt anonymt.

Skicka tillbaka lappen till skolan så fort som möjligt, dock senast **torsdag 5 mars**.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Carina Johansson och Mari Ylenfors

_____ Mitt barn **får** delta i en gruppintervju om elevers inflytande.

_____ Mitt barn **får inte** delta i en gruppintervju om elevers inflytande.

Elevens namn: _____

Förälders underskrift: _____