



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Inflytande – med eller utan kompetenser?

Om lärares syn på elevers förmåga till att påverka undervisningen

Angelica Erlandsson & Anders Crona

LAU370

Handledare: Anders Sundell

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer: VT11-2490-02

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Inflytande – med eller utan kompetenser? Om lärares syn på elevers förmåga till att påverka undervisningen.

Författare: Angelica Erlandsson & Anders Crona

Termin och år: VT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anders Sundell, Statsvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer: VT11-2490-02

Nyckelord: elevinflytande, inflytande, kompetenser, matematikundervisning, elevdemokrati.

Sammanfattning

Sedan slutet av andra världskriget har ett av skolans uppdrag varit att forma demokratiska medborgare och som ett led i detta har elevers rätt till inflytande över sin utbildning uttryckts i samtliga skollagar och läroplaner. Trots detta visar de undersökningar som gjorts de senaste decennierna att elevernas inflytande är mycket begränsat, särskilt inom matematikundervisningen. Syftet med detta arbete är att undersöka om en av anledningarna till detta kan vara att lärare anser att elever inte har tillräckliga kompetenser för att ha inflytande. Valet av kompetenser att undersöka motiveras av tidigare forskning, vilken även ger en samlad bild av elevinflytande som företeelse. Genom en webbenkätundersökning bland matematiklärare på Göteborgs gymnasieskolor har deras åsikter om elevernas kompetenser, dess betydelse för elevinflytande och lärarnas åsikter om elevinflytande synliggjorts. Det visar sig att lärare tycker att de flesta kompetenser har betydelse för elevernas inflytande, men däremot samstämmer inte de kompetenser lärarna värderar högst med de som har starkast samband med att öppna upp för elevinflytande. Vidare är sambandet mellan inställning till inflytande och att öppna upp för det i undervisningen relativt lågt. En orsak till detta skulle kunna vara att lärarna följer styrdokumentens krav på elevinflytande, trots att de egentligen inte tycker att eleverna är tillräckligt kompetenta. Undersökningens resultat tyder på att elevernas kompetenser troligen inte är den största anledningen till det bristfälliga inflytandet. Vidare visar det sig att några av de kompetenser som lärarna värderar högst också är de som lärarna själva har störst möjlighet att påverka, vilket betyder att vi lärare har ett stort ansvar när det gäller att skapa goda förutsättningar för elevinflytande.

Innehållsförteckning

Inledning	5
Syfte	6
Forskningsfrågor	6
Tidigare forskning och teori	7
Varför har vi elevinflytande?	7
Vad säger styrdokumentet?	8
Vad är elevinflytande?.....	10
Vad innebär elevinflytande?.....	10
Hur fungerar elevinflytande idag?.....	11
Vad krävs för elevinflytande?	14
Allmänna kompetenser	14
Kompetenser som relaterar till vår undersökning	16
Metod	18
Vad har vi gjort?.....	18
Kvantitativ metod.....	18
Urval.....	18
Enkätens utformning	19
Etiska ställningstaganden	19
Validitet och reliabilitet	20
Metoder för analys	20
Balansmått	20
Korrelation	21
Signifikans	21
Bortfallsanalys	21
Generaliserbarhet	22
Resultat	23
Vilka kompetenser är viktiga för elevinflytande?	23
Vilka kompetenser har eleverna?	24
Lärares attityder till elevinflytande	25
Kompetensernas inverkan	27
Diskussion	28
Undersökningens betydelse för läraryrket.....	29
Fortsatt forskning	30
Slutsats.....	30
Referenser	31

Figur- och tabellförteckning

Figur 1: Två dimensioner av elevinflytande (Skolverket, 2010b).....	11
Figur 2: Lärares inställning till elevinflytande i matematikundervisningen.	25
Figur 3: Till vilken grad lärare öppnar upp för elevinflytande i sin undervisning.	26
Tabell 1: Kompetensernas betydelse.....	23
Tabell 2: Elevernas kompetenser.	24
Tabell 3: Korrelation mellan kompetensers betydelse och lärares inställning.	27
Tabell 4: Korrelation mellan om lärare öppnar upp för inflytande och om elever har kompetenser.	27

Bilagor

Webbenkätens utformning.....	Bilaga A
Enkätundersökningens resultat.....	Bilaga B

Inledning

Att elever ska få ha inflytande över undervisningen är en självklarhet i dagens skola, i enlighet med läroplanen vill säga. Detta är inte heller ett nytt fenomen, utan diskussioner om att föra in det i skolan bedrevs redan på 40-talet (SOU 1991:12, s. 152). Dagens skola har alltså haft god tid på sig att ge eleverna förutsättningar för inflytande. Trots detta har vi under vår verksamhetsförlagda utbildning inte sett att elevinflytande sker i den omfattningen man skulle kunna tänka sig efter alla dessa år. Det verkar som att utvecklingen när det gäller elevinflytande går väldigt långsamt. Vad beror detta på?

Självklart finns det säkert ett antal olika anledningar till vad det kan bero på. Ett svar på frågan skulle kunna vara att lärarna anser att eleverna inte har tillräckliga kunskaper och är för omogna för att utöva inflytande i undervisningen (SOU 1991:12, s. 181). Litteraturen tar däremot inte upp mer specificerat vilka dessa kunskaper skulle kunna vara och vad som har störst påverkan på elevernas förmåga till inflytande. Vad lärare anser i denna fråga är viktigt eftersom det ingår i deras professionella uppdrag att ge eleverna inflytande och därmed är det alltså de som också ger rätt förutsättningar för detta. Följande citat är hämtat ur den nuvarande läroplanen för gymnasiet: ”läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan [samtidigt som de ska] se till att alla elever /.../ får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen” (Skolverket, 1994a, s. 14).

Det finns naturligtvis en skillnad i hur inflytandet ter sig i de olika ämnena på gymnasiet. Skolverket (2000, s. 25) skriver att det finns bättre förutsättningar för inflytande i karaktärsämnen än i kärnämnen. Detsamma gäller även för yrkesförberedande kontra studieförberedande program. Vi har under vår tid ute på gymnasieskolor märkt att den bild som Skolverket presenterar stämmer bra överens med dagens skola. Elevinflytandet i matematik, vilket är ett kärnämne, är ringa och enligt vår uppfattning tycker många elever att matematikämnet dessutom är ganska tråkigt. Vidare tar Skolverket upp att det är lärarna på de studieförberedande programmen som är mest skeptiska till att eleverna klarar av att ha inflytande över undervisningen. Samtidigt påpekar myndigheten att det finns elever i de studieförberedande programmen som är nöjda med att det är läraren och läroboken som styr hur lektionerna ska bedrivas och därmed gör de inte anspråk på att få inflytande över undervisningen.

En fråga som är relevant att ställa i det här sammanhanget är hur det egentligen står till med matematikämnet i skolan och hur det går för de svenska eleverna när det kommer till deras kunskaper i ämnet. I Skolverkets senaste lägesbedömning (2010a, s. 39-40) presenteras flera olika anledningar till varför matematik är viktigt som ämne i skolan samtidigt som elevernas intresse för ämnet har varit svagt under en lång tid och resultaten blir allt sämre med åren som går. Detta lyfts fram som något mycket oroväckande. Skolverket har hämtat resultaten, som visar på försämrade kunskaper i matematik för såväl lågpresterande som högpresterande elever, från internationella studier där svenska gymnasieelever har medverkat. Flera anledningar till att dessa elever visar så svaga resultat jämfört med andra länder diskuteras i Skolverkets rapport där en möjlig orsak är att elever inte har med sig tillräckliga kunskaper från grundskolan där undervisningen till stor del består av eget arbete med hjälp av läroboken. I en av statens offentliga utredningar (SOU 1991:12, s. 181) betonas att en läroboksstyrd undervisning ger väldigt lite utrymme för att själv forma undervisningen för såväl lärare som elever. En slutsats som presenteras i Skolverkets (2010a, s. 41) rapport syftar till att eleverna borde få ett större utrymme till att diskutera matematik med såväl klasskamrater som med läraren och undervisningen skulle därmed bli mindre läroboksstyrd samtidigt som det skulle öppna upp för större möjligheter till elevinflytande. Tidigare forskning visar dessutom att de elever som har för vana att jobba mycket med inflytande presterar bättre än de

som inte har fått påverka sin utbildning. Elevinflytandet kan alltså användas som en inlärningsstrategi som gör att eleverna får mer att säga till om vilket kan öka deras motivation och resultaten blir bättre (Selberg, 2001; Mattsson & Svensson, 1994, s. 18). Möjligheterna för elevinflytandet påverkas trots allt av hur läraren väljer att bedriva sin undervisning och oavsett om undervisningen är lärobokstyrd eller inte så kvarstår det faktum att vissa lärare inte tycker att eleverna har tillräckliga kunskaper för elevinflytande. Frågan är hur detta påverkar lärarna i sin yrkesroll eftersom det uttryckligen står i läroplanen att alla elever ska få möjligheter till att påverka undervisningen.

Med den här bakgrunden finner vi det intressant att undersöka vad det är lärare är skeptiska till när det kommer till elevers förmåga att utöva inflytande i matematikundervisningen. Vi kommer alltså med hjälp av tidigare forskning först ta reda på vilka faktorer det är som påverkar elevernas förmåga för att sedan låta lärare rangordna deras betydelse. Därefter kan vi undersöka om lärarna anser att eleverna besitter kompetenserna som de värderat till att ha betydelse för inflytande. Vi kommer också undersöka om lärarna påverkas av hur väl eleverna besitter dessa kompetenser när det kommer till att öppna upp för inflytande. I fall det finns ett samband samtidigt som lärarna anser att eleverna inte besitter kompetenserna skulle det kunna vara en av anledningarna till varför elevinflytande inte finns i större utsträckning i dagens skola. Resultaten vi får i vår undersökning skulle kunna vara intressanta även för andra ämnen där undervisningen inte är lika läroboksstyrd, eftersom lärarens åsikter huruvida eleverna har tillräckliga kunskaper eller inte för elevinflytande inte borde påverkas av hur mycket läraren använder en lärobok i undervisningen.

Syfte

Syftet med detta arbete är att undersöka en av anledningarna, som tidigare forskning har redovisat, till varför elevinflytande inte har fått större genomslag i den svenska skolan. En av dessa anledningar gäller alltså huruvida lärare anser att elever har tillräckliga kompetenser för att ha inflytande över matematikundervisningen. Med kompetenser menar vi: ämneskunskaper, personlig mognad, tidigare erfarenheter av elevinflytande, vetskap om målen och vad de ska lära sig, vetskap om varför de ska lära sig matematik och vetskap om hur de bäst lär sig matematik. Dessa kriterier har vi fått fram genom litteraturstudier.

Forskningsfrågor

Vilka kriterier anser lärare att elever behöver för att kunna ha inflytande över undervisningen?

Anser lärare att elever har tillräckliga kompetenser för att ha inflytande över matematikundervisningen?

Påverkar lärares attityder elevernas möjlighet till inflytande över undervisningen?

Påverkar elevers kompetenser lärare när det kommer till att öppna upp för elevinflytande?

Tidigare forskning och teori

Syftet med den teoretiska bakgrunden är att ge en bild av den tidigare forskning som har gjorts kring elevinflytande. Här kommer vi ta upp varför elever ska ha inflytande i den svenska skolan, vad elevinflytande egentligen är för något och vad som möjligtvis krävs av eleverna för att de ska kunna ha inflytande.

Varför har vi elevinflytande?

Att elever ska få ha inflytande över undervisningen har stark koppling till den samhällsutveckling som tog fart efter andra världskrigets slut. Då ville man att folket skulle få mer att säga till om och eftersom skolan är en del av samhället och dessutom kan ses som en förberedelse till vuxenlivet, följde det naturligt att denna demokratiseringsprocess fick fäste även där (SOU 1948:27 i Swahn, 2006, s. 13). I *Elevers inflytande över skolarbetet*, en artikel i tidsskriften *Utbildning och demokrati*, talar Forsberg (1995, s. 73) om ett brukarinflytande vilket enligt politiker behövs när det kommer till statliga institutioner. Vad som menas med ett brukardeltagande förklaras grundligare i SOU 1999:93 (s. 153-157) och följande text refererar till den utredningen. Som ett led i att medborgare visade stort missnöje när det kom till att påverka sin vardag och framför allt de offentliga verksamheter de var i kontakt med införde politikerna ett så kallat brukardeltagande. Detta skulle utveckla medborgarnas möjligheter till delaktighet i politiken och ge ny kraft åt den svenska demokratin. Till kategorin brukare ingår de som under längre tid berörs utav en kommunal verksamhet till exempel föräldrar till barn i skolan eller äldre som nyttjar äldreboenden. Rätten till att fatta de politiska beslut rörande driften av verksamheten som tidigare fattats av demokratiskt valda representanter eller tjänstemän skulle nu förskjutas till det så kallade brukarkollektivet. Detta brukardeltagande framställs att verka positivt på den lokala demokratin genom att medborgarna får en ökad kunskap och intresse för politiken samt att det skulle ge ett ökat politiskt självförtroende. Forsberg (1995, s. 73-74) lyfter slutligen att i linje med dessa argument har politiker även i styrdokumentet betonat elevernas rätt till inflytande över arbetet i skolan.

Statens offentliga utredningar (SOU 1996:22, s. 21) belyser framför allt tre anledningar till varför elever ska få ha inflytande i skolan. För det första ska eleverna ha inflytande för att det är en mänsklig rättighet. Enligt Forsberg (2000, s. 116) går det här argumentet hand i hand med FN:s barnkonvention om barns rätt, i vilken det viktigaste budskapet är att alla barn har rätt att uttrycka sina åsikter. Det här förhållningssättet ska genomsyra det svenska samhället och därmed även den svenska skolan (Tham, 1998, s. 7). Skolkommittén (SOU 1996:22, s. 21-22) betonar också att vilken syn skolpersonal har på barn och dess rättigheter har stark koppling till hur handlingsutrymmet för barn och ungdomar generellt ser ut i samhället. Med andra ord ska eleverna ges samma rättigheter i skolan som i samhället i övrigt men dessa formas av hur samhället i sig ser ut. Vidare är skolan inte enbart en förberedelse för livet utan för eleverna som befinner sig där är det livet självt. Skolkommittén menar att rätten att få utöva inflytande inte bara handlar om att nå ett visst mål utan kan även ses som ett medel i sig där det handlar om att eleverna ska känna sig sedda och respekterade. Men är verkligen elevinflytande i form av elevdemokrati ett säkert kort för att tillvarata elevernas rättigheter? Mats Lundström (SOU 1999:93, s. 78) menar att det som barnkonventionen uttrycker syftar till individens rättigheter och i de fall där elevinflytande handlar om att ta ett beslut gällande undervisningen kan eleven istället känna av ett majoritetsförtyck. Det argumentet skulle likaväl, enligt Lundström, kunna tala emot ett elevinflytande då majoritetsprincipen är en grundbult när det kommer till demokratiska processer där ett kollektiv ska fatta olika beslut.

Att fostra demokratiska medborgare understryks i läroplanen och är enligt Skolkommittén (SOU 1996:22, s. 21) det andra argumentet för varför vi ska ha elevinflytande. Forsberg (2000, s. 116) skriver i sin doktorsavhandling att fostran av elever i syfte att synliggöra demokratiska principer innebär att eleverna behöver få erfarenhet av vad det innebär att ha ansvar och utöva inflytande. I betydelsen demokratisk fostran ingår också att eleverna ska lära sig att ha ett ifrågasättande och kritiskt förhållningssätt (Swahn, 2006, s. 37). Enligt Skolverkets rapport, *Inflytandets villkor* (1999, s. 9) som beskriver 41 grund- och gymnasieskolors arbete med elevinflytande, visar det sig att lärare på skolor runt om i landet är oroliga för elevernas vilja och engagemang till att påverka sina studier och att detta hänger samman med elevernas förmåga till att ansvara för sin egen utbildning. Skolverket understryker att om eleverna får möjlighet till att träna upp ansvarskänslan ökar också deras vilja och engagemang till att påverka. Här ser vi alltså vikten av att eleverna får vara med och påverka sin skolgång för att i sin tur kunna utvecklas till ansvarsfulla demokratiska medborgare. Skolkommittén (SOU 1996:22, s. 23) problematiserar också förhållandet mellan elevens inflytande som individ med elevens inflytande som grupp. En elev kan inte arbeta i demokratiska former enskilt eftersom demokratisk fostran innebär att elever samarbetar och tar hänsyn till andra elever. Vidare menar de att diskussioner som förs om elevinflytande mer handlar om individuella än kollektiva processer. Det här kommer ur att samhället idag är betydligt mer individualiserat där gruppen inte längre är lika stark i förhållande till varje enskild individ. I skolan är det dock viktigt att ge elever möjligheter till både individuellt och kollektivt inflytande.

Det tredje argumentet bygger på att delaktighet och inflytande är en förutsättning för lärande. Detta baserar sig på de teorier om lärande som sätter elevens eget processande i centrum (Forsberg, 2000, s. 116). En av 1900-talets största utbildningsfilosofer vid namn John Dewey förespråkade en lärandeteori där nyckeln till lärande bygger på handling, det vill säga att elevernas aktivitet är i fokus (Swahn, 2006, s. 28-36). Han menade alltså att elevernas erfarenheter och deltagande spelar stor roll för hur de också lär sig. Eleverna ska inte känna att skolans värld speglar en helt annan verklighet än den de erfar i sin vardag utan skolan ska hjälpa eleverna att bearbeta just denna. Då får eleverna möjlighet att använda sina skolkunskaper till att strukturera upp sina erfarenheter, vilket också kan leda till ett meningsfullt lärande. Han ville alltså förändra undervisningen som tidigare varit betydligt mer ämnes- och innehållscentrerad till att bli mer fokuserad på elevernas erfarenheter. Deweys tankar kan återfinnas i både Mattsson och Svenssons (1994, s. 18) rapport om elevinflytande i gymnasieskolan och i Selbergs (2001) bok, *Främja elevens lärande genom elevinflytande*. De menar att elevinflytandet kan ses som en inlärningsstrategi, ty om eleverna får mer inflytande över undervisningen ökar deras motivation och resultaten blir bättre.

Lundström (SOU 1999:93, s. 75-76) tar slutligen också upp att tillvaratagandet av elevens kompetenser ingår som ett fjärde argument. Han menar att detta kan återfinnas i Skolkommitténs delbetänkande, dock inte lika tydligt som de andra tre. Det här argumentet ska alltså enligt författaren syfta till att de kompetenser eleverna redan besitter har betydelse för elevernas egna samt skolans utveckling.

Vad säger styrdokumentet?

I skolans styrdokument återfinns de förändringar politiker ville att skolan skulle implementera och därför är det naturligt att undersöka hur elevinflytandet tar sig uttryck i dem. Nedan följer en beskrivning av vad de tidigare sagt och vad de säger idag.

Sedan slutet av andra världskriget har skolan alltså haft ett uppdrag att utveckla demokratisk kompetens hos elever och därigenom fostra dem till goda demokratiska medborgare, medarbetare och medmänniskor men det var först under 1970-talet som idéerna verkligen implementerades i skolan. Wiklund (1998, s. 13) skriver att i 1969 års *Läroplan för grundskolan* [Lgr 69] och *Läroplan för grundskolan* [Lgr 80] från 1980, såväl som i 1970 års *Läroplan för gymnasiet* [Lgy 70] finns det uttryck för de demokratiska värderingar, enligt vilka eleverna skulle fostras. I de två

senare dokumenten förekommer även uttalanden om ett ökat elevinflytande, både när det gäller undervisningsfrågor och den övriga verksamheten. Wiklund påpekar även att tid för klassråd, där eleverna kunde diskutera och besluta om sådant som rör klassen, blev ett obligatorium i alla skolans stadier. Vidare tyder formuleringarna i Lgy 70 på en förändrad bild av eleven. Från att ha varit en passiv mottagare, beskrivs eleven istället som en delaktig individ med eget ansvar.

I de efterföljande läroplanerna som infördes 1994, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lpo 94] (Skolverket, 1994b) respektive *Läroplan för de frivilliga skolformerna* [Lpf 94] (Skolverket, 1994a), betonas elevernas rätt och möjlighet till inflytande i än högre grad. I Lpf 94 står det att ”de demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar ska omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former ska vara viktiga principer i utbildningen.” (Skolverket, 1994a, s. 13). Vidare finns även en del mer uttalade krav på elevernas rätt och möjlighet till inflytande, såsom att läraren och eleverna tillsammans ska planera undervisningen och att skolan ska sträva mot att alla elever tar ansvar för och utövar ett aktivt inflytande över sina studier. Det är även intressant att notera att det är läraren som har ansvar för att skapa möjligheter för elevinflytande. Vidare skriver Swahn (2006, s. 20-22), i sin doktorsavhandling, att en anledning till att möjligheterna för elevernas inflytande på gymnasiet ökade i samband med införandet av Lpf 94, var att de tidigare läroplanerna styrde undervisningens innehåll och form på ett mer detaljerat sätt. Lpf 94 och de tillhörande kursplanerna sätter ramar för undervisningen men ger samtidigt elever och lärare större möjligheter att påverka.

I sin egen tolkning av styrdokumentet lyfter Skolverket (2008) fram tre områden inom vilka elever ska ha inflytande: verksamhet och undervisning, arbetsmiljö och utarbetandet av planer. Det sistnämnda kommer av att styrdokumentet föreskriver att varje skola bl.a. ska ha en arbetsplan. Arbetsplanen ska till exempel beskriva hur skolan ska nå styrdokumentens mål, hur verksamheten ska bedrivas och hur elevernas inflytande ska tillgodoseas. Den ska tas fram i samråd med elevrepresentanter. På förskolor och skolor bör elever dessutom vara involverade i arbetet med den så kallade likabehandlingsplanen, som syftar till att säkerställa alla elevers lika rättigheter oavsett kön, religion, sexuell läggning etc. Vidare pekar Skolverket på några formella strukturer för elevinflytande, som på olika sätt nämns i styrdokumentet. Förutom den nyligen nämnda arbetsplanen finns i grundskolan klassmöten och i gymnasieskolan klassråd och skolkonferenser. Klassmöten och klassråd är i stort sett likvärdiga och ska behandla frågor som rör hela klassen, till exempel det sociala umgänget, undervisningen, skolmiljön etc. Gymnasiets skolkonferens ska behandla större frågor, till exempel sådant som kräver diskussioner mellan både elever, lärare och rektor.

Även i den nuvarande skollagen (SFS 1985:1100) regleras i viss mån elevernas rätt och möjlighet till inflytande, men i den nya skollag (SFS 2010:800) som gäller i gymnasieskolan från och med 2011-07-01 betonas den i än större utsträckning.

Barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem.

Informationen och formerna för barnens och elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. Elevernas och deras sammanslutningars arbete med inflytandefrågor ska även i övrigt stödjas och underlättas. (SFS 2010:800, kap 4, 9 §).

Det kan dock vara något oklart hur lagtexten ska tolkas, både när det gäller vem som ska ha inflytande och över vad. Ska varje enskild elev ha inflytande eller är det ett kollektivt inflytande som avses? Ska eleverna ha möjlighet att påverka innehåll och arbetssätt i varje enskild lektion eller räcker det att de har möjlighet att välja inriktningar och enstaka kurser inom sitt gymnasieprogram?

(jfr. Swahn, 2006, s. 14). Samtidigt som nämnda skollag börjar gälla tas Lpo 94 ur bruk. Den ersätts av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2011), vilken ytterligare fördjupar betydelsen av elevernas inflytande. Den lyfter särskilt fram att hela undervisningen ska genomsyras av demokratiska värderingar, istället för att eleverna bara undervisas om dem.

Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Skolverket, 2011, s. 5).

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (Skolverket, 2011, s. 12).

Sammanfattningsvis kan tilläggas att styrdokumentet under årens lopp har flyttat fokus från det formella och kollektiva elevinflytandet (klassråd, elevråd etc.) till varje elevs rätt och möjlighet att påverka undervisningen. Istället för att som tidigare se eleven som en del i samhället, vars vilja skulle relateras till medmänniskorna, syftar de senare styrdokumentet till att lyfta fram vikten av individens behov och önskemål. (Wiklund, 1998, s. 13; Swahn, 2006, s. 20-22).

Vad är elevinflytande?

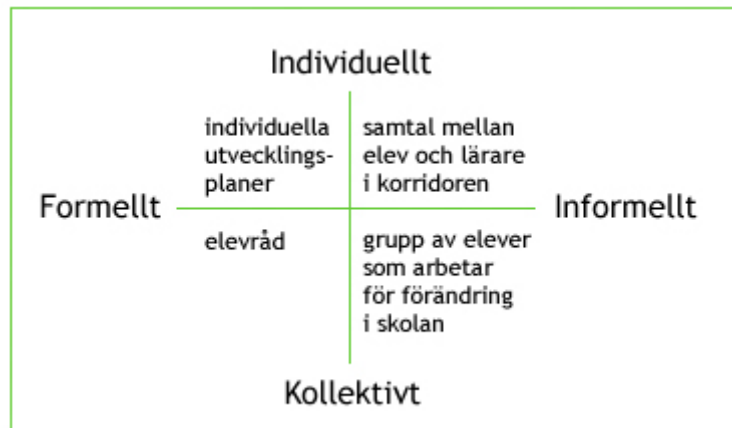
Som vi tidigare har nämnt är det inte helt självklart vad som menas med elevinflytande och därför vill vi i följande avsnitt redovisa detta utifrån två perspektiv; dess innebörd och hur det fungerar.

Vad innebär elevinflytande?

Ofta används ordet inflytande tillsammans med delaktighet och medbestämmande för att beskriva möjligheten att påverka någon företeelse. Men hur mäts graden av detta inflytande och medbestämmande? Det är stor skillnad i att få ta del av ett beslut som redan fattats och att ha en avgörande röst när beslutet fattas. När det gäller elevers inflytande i skolan finns det en mängd faktorer att ta hänsyn till, det vill säga att elevinflytande har flera dimensioner. Mattsson och Svensson nämner till exempel ”form och innehåll, representativ och direkt demokrati, inflytande i beslutsprocesser och i själva undervisningen” som några av dessa dimensioner (Mattsson & Svensson, 1994, s. 14). Även Forsberg (2000, s. 14, 128) och Cross m.fl. (2009, s. 63-64) beskriver att elevinflytandet kan ses på olika sätt, till exempel som delaktighet i beslut eller som en fråga om att kunna välja. Forsberg betonar att den rådande uppfattningen om elevinflytande, att elever ska kunna påverka de beslut som tas i skolan, kan skapa motsättningar då läraren samtidigt ska ta hänsyn till både elevernas önskemål och styrdokumentens kunskapsmål. Läraren kan då uppleva att hon helt måste avsäga sig sin egen rätt till inflytande till förmån för eleverna. Men genom att betrakta elevinflytande på andra sätt kan problemet undvikas, vilket leder till att vi bör se till alla dimensioner av elevinflytandet.

Elevers rätt till inflytande definieras av styrdokumentet, som samtidigt avgränsar elevers så kallade *inflytandearena*. Denna åskådliggör Skolverket genom att lyfta fram två dimensioner av elevinflytande: formellt/informellt och individuellt/kollektivt (se figur 1). Det formella inflytandet representeras av beslutsorgan, såsom elevråd, klassråd, skolkonferenser etc. och definieras av styrdokumentet. Det informella inflytandet finns inte reglerat i några dokument, utan behandlar elevens möjligheter att påverka sin lärandesituation utan att behöva gå via klassråd, elevråd etc. (Skolverket, 2010b).

Ett kollektivt inflytande sker ofta i de formella strukturerna, genom demokratiska majoritetsbeslut, men det är möjligt för grupperingar av elever att utöva ett informellt inflytande för att exempelvis påverka undervisningen. Det individuella inflytandet handlar främst om den enskilda elevens möjligheter att informellt påverka sin lärandesituation, men kan också beröra valda representanters inflytande, såsom exempelvis elevskyddsombud (Skolverket, 2010b).



Figur 1: Två dimensioner av elevinflytande (Skolverket, 2010b)

Många kommuner och skolor skiljer inte på begreppen elevdemokrati och elevinflytande, men uppfattningen om vad de egentligen innebär varierar stort. Just elevinflytande har blivit ett samlingsbegrepp för en mängd företeelser inom skolan. Ofta används ordet för att beteckna olika *formella beslutsforum*, såsom elevråd, men det kan även innebära till exempel en *inlärningsstrategi*. Detta beror troligen på att varken skollagen, läroplanen eller något annat styrdokument klart uttrycker vad elevinflytande ska vara, vilket samtidigt kan vara en intention från statens sida. Genom att lämna texterna i styrdokumenten öppna för tolkning, skapas möjligheter för ett elevinflytande anpassat till den aktuella verksamheten, istället för att styras centralt. Det är alltså upp till varje skola att tillsammans med eleverna bestämma hur elevinflytandet ska utformas (Skolverket, 2000, s. 24-25; Forsberg, 2000, s. 14).

I Mattsson och Svenssons studie beskrivs lärares och elevers uppfattningar av vad elevinflytande egentligen är. För lärarna innebär det framför allt att ta reda på vad eleverna vill och att lyssna till vad de har att säga. Varje elev ska kunna påverka sin arbetssituation, vilket främst innebär att de ska ha inflytande över arbetssätt och arbetsform. Lärarna ska därför försöka anpassa sin undervisning efter varje enskild elevs intressen och förutsättningar, för att på så sätt skapa goda möjligheter för lärande. Detta leder till att demokratiska majoritetsbeslut är vanliga i klasserna/grupperna, utan att de för den skull är de mest fördelaktiga för majoriteten av eleverna. Det är intressant att se att eleverna i samma studie framhåller elevinflytande som just majoritetsbeslut, det vill säga att de ser inflytandet som något kollektivt. Vidare ser eleverna inflytande som en kompromiss; att en medelväg tas och att alla får vara med och bestämma. Lärarna och eleverna är sammanfattningsvis överens om att elevinflytande främst betyder att man tillsammans bestämmer hur undervisningen ska se ut (Mattsson & Svensson, 1994, s. 25-44).

Hur fungerar elevinflytande idag?

Allt sedan elevens inflytande fick en plats i skolans styrdokument har diverse undersökningar genomförts i syfte att försöka beskriva hur väl det egentligen fungerar och alla ger ungefär samma bild. 1996 sammanfattade den dåvarande regeringen det aktuella läget i en proposition: "Eleverna har inte något egentligt inflytande på undervisningen. De kan inte påverka undervisningens uppläggning och innehåll i någon högre grad, de är inte med och väljer läromedel och de kan inte

påverka prov och hemuppgifter.” (Proposition 1996/97:109). I en rapport som baseras på ett flertal av Skolverkets (2000, s. 24-25) undersökningar om skolans värdegrund, skriver de att elevinflytandet ökade under 1990-talet, men att hälften av eleverna i gymnasieskolan och grundskolans senare del ändå tycker att de har för lite inflytande över undervisningen. De flesta elever vill ha möjlighet att påverka sin undervisningssituation, främst när det gäller arbetssätt men även läromedel, vilka lärare som ska undervisa, trivsel och regler m.m. men få ges någon verklig möjlighet. Denna relativt mörka bild kan ställas i kontrast till resultaten av en enkätundersökning som Skolverket (2003, s. 46) gjort bland 2678 elever i år 3 i gymnasieskolan, där 77 procent av eleverna bedömer att de har stora eller medelstora möjligheter att påverka undervisningens innehåll och upplägg. Det ska dock påpekas att undersökningen endast behandlar huruvida eleverna upplever att de har inflytande, inte deras faktiska inflytande. Detta verkar vara ett genomgående drag i samtliga undersökningar och rapporter som vi har tagit del av, vilket kan tänkas bero på svårigheterna i att undersöka det reella inflytandet.

Inte heller det kollektiva inflytandet verkar fungera särskilt bra. Enligt den senaste nationella utvärderingen av grundskolan som Skolverket (2004, s. 90-91) har genomfört, anger 10 procent av eleverna att de aldrig har klassråd, medan 20 procent har det varje månad eller åtminstone någon gång per termin. Dessutom uppger 30 procent av eleverna att det oftast är läraren som kommer med förslag på vad som ska diskuteras. Även om det är ungefär lika många elever som tycker att det oftast är de själva som kommer med förslagen, så ger i allmänhet inte klassråd och liknande formella organ något reellt inflytande och framför allt inte över själva lärandesituationen (Skolverket 2004, s. 90-92).

Eleverna anser ofta att skolan inte tar hänsyn till de förslag som presenteras från t.ex. elevråd eller elevstyrelser, antingen p.g.a. bristande resurser eller därför att barn och unga helt enkelt inte tas på allvar eller inte ges mandat att tycka till om eller bestämma i viktiga frågor. (Skolverket, 2000, s. 25).

Denna brist på reellt inflytande kan vara en orsak till elevernas (och i viss mån personalens) låga förtroende för de formella, demokratiska strukturerna, som också riskerar att urholka elevernas demokratiska kompetens (Skolverket, 2000, s. 9-10).

Graden av inflytande varierar stort mellan olika ämnen. Inom till exempel ämnet slöjd anser 87 procent av eleverna att de kan påverka vad man ska arbeta med (innehållet) mycket eller ganska mycket, medan 26 procent av eleverna i matematik tycker att de inte kan påverka innehållet överhuvudtaget. Generellt upplever eleverna att de har minst möjligheter till inflytande i naturvetenskapliga ämnen, medan möjligheterna är större i praktiska ämnen, såsom slöjd och bild. Det är dock intressant att notera att eleverna upplever sig ha bra möjligheter till inflytande i samhällsorienterade ämnen på grundskolan (Skolverket, 2004, s. 91-92). Anledningen till att det är intressant är för att det är i gymnasieskolans teoretiska ämnen på de studieförberedande programmen som möjligheterna till elevinflytande beskrivs som minst. Detta uppges bero på att lärare i teoretiska ämnen oftare är motståndare till elevinflytande. Det är också på de studieförberedande programmen som lärarna har minst tilltro till att eleverna ska klara av det ansvar som krävs för inflytande i undervisningen. Vidare kan man notera att eleverna upplever att det är lättare att ha inflytande i gymnasieskolans karaktärsämnen än i dess kärnämen (Skolverket, 2000, s. 25).

Swahn (2006, s. 85-90) har undersökt elevers inflytande över bl.a. matematikundervisning och resultaten av studien förstärker bilden av matematik som ett ämne med mycket små möjligheter till reellt elevinflytande. Ämnet är hårt styrt av olika ramfaktorer, såsom kursplanen och de tilldelade undervisningstimmarerna, vilket begränsar möjligheterna att välja alternativa arbetsformer och innehåll. Dessutom är matematik ett ämne där möjligheten att tillägna sig nya kunskaper förutsätter förtrogenhet med det man har arbetat med tidigare. Därmed kan innehållet knappast struktureras i

valfri ordning, utan vissa delar måste behandlas före andra. Detta innebär att ett byte av innehåll inte bara ställer till det för eleverna inom gymnasieskolans kurser, utan även att de riskerar att sakna nödvändiga kunskaper för att kunna ta del av eftergymnasiala matematikstudier. I studien jämföras dessutom byte av innehåll med byte av lärobok, vilket egentligen inte innebär ett faktiskt byte av innehåll, eftersom läroböcker i matematik innehållsmässigt ser i stort sett likadana ut. Eleverna (och även läraren) i studien uppfattar således innehållet som i det närmaste obligatoriskt och ser inte varför eller hur de ska kunna påverka valet av det. Arbetsformerna är däremot lättare att påverka, men eleverna i studien tar inga initiativ till eventuella förändringar, vilket troligen beror på att arbetssättet i matematik länge har sett ut på samma sätt och att alla parter är vana vid det.

Matematik är även ett ämne med en otydlig koppling till elevernas vardag, vilket medför att deras erfarenheter och kunskaper enbart baseras på grundskolans matematikundervisning. På grund av den otydliga kopplingen får eleverna bristfälliga ämneskunskaper och blir inte heller särskilt medvetna om vilken nytta de kommer att ha av matematiken utanför skolan. Detta begränsar elevernas möjligheter till inflytande, eftersom det är svårt att ta ställning till sådant som man inte känner till. Vidare upplever eleverna i studien att kursplanens mål är svåra att tolka och därmed inte ger det stöd och den ledning för lärandet som de skulle önska. Till detta kommer lärarnas oförmåga att förmedla vilka krav som ställs på elevernas arbete. I slutändan får eleverna svårt att avgöra hur mycket kraft och tid som ska läggas på olika uppgifter i förhållande till de krav som ställs vid kommande bedömning (Swahn, 2006, s. 86-87, 143).

Frågan är varför elevinflytandet inte har slagit igenom i den svenska skolan i den utsträckning som man hade hoppats. Vilka hinder har funnits och vilka finns fortfarande kvar? I en statlig utredning (SOU 1991:12, s. 179-182) beskrivs några olika typer av hinder. Exempelvis utgör det faktum att läraren ska bedöma och sätta betyg på elevens kunskaper ett organisatoriskt hinder, eftersom elevens förmåga att kritisera och föreslå förändringar hämmas då läraren upplevs som domare. Detta påverkar inte bara samarbetet mellan eleven och läraren, utan även mellan eleverna. Ytterligare hinder utgörs av läromedel och då speciellt i ett ämne som matematik, där det inte sällan helt definierar kursens innehåll och i viss mån upplägg. Att låta eleverna vara med och välja läromedel (vilket var ett obligatorium i enligt Lgr 80, dock ej i Lgr 94 respektive Lpf 94) skulle vara ett sätt att gå runt detta hinder, men vilken skola har råd att ha fullständiga uppsättningar av flera olika läromedel? Även de nationella proven bildar ett hinder, eftersom de blir ett uttryck för vad av kursens innehåll som är viktigast. (SOU 1991:12, s. 179-182; Swahn, 2006, s. 86-88).

Enligt Sveriges Elevråds Centralorganisation (SECO) (tidigare Elevorganisationen) kan de formella arenorna för inflytande stundtals utgöra hinder för ett reellt inflytande. Ofta blir till exempel klassrådet det enda tillfället varvid eleverna kan diskutera undervisningen i enskilda ämnen och där närvarar sällan läraren i det aktuella ämnet. Dialogen mellan eleverna och ämnesläraren uteblir därmed och den lärare som eventuellt närvarar vid klassrådet har knappast möjlighet att föra elevernas talan gentemot sin kollega (SOU 1991:12, s. 175). Däremot fungerar klassrådet bra för frågor som inte rör undervisningen (ordningsfrågor, trivsel, skolresor etc.) och enligt Skolverket (2004, s. 91) är det också sådana frågor som oftast diskuteras på ett klassråd, i alla fall i grundskolan. Eftersom ämneslärare inte förekommer i lika stor utsträckning i grundskolan som i gymnasieskolan, är det också vanligare att diskutera undervisningsfrågor under klassråden i grundskolan. Hela 55 procent av eleverna uppger att de diskuterar problem i undervisningen, dess innehåll och arbetsformer ibland eller vid varje klassråd. Dock är det mer än 10 procent som aldrig diskuterar dessa frågor.

Vidare är även skolornas organisatoriska uppbyggnad en faktor som kan påverka möjligheterna till inflytande. I grundskolans tidigare del fungerar elevinflytandet ofta bättre än i den senare delen och på gymnasiet, eftersom eleverna i de senare har många olika ämneslärare och ämneskraven är mer omfattande (SOU 1991:12, s. 180). Skolverket (1999, s. 71-72) skriver att den stadigt minskande

lärartätheten är det av skolans problem som har störst negativ effekt på elevernas möjlighet till inflytande. Dessutom ger vissa undervisningsformer bättre förutsättningar än andra för ett reellt inflytande från eleverna, men de förra kräver flexibla lokaler, vilket svenska skolor i allmänhet inte har. Även bristen på material, såsom litteratur och tekniska hjälpmedel, uppges vara hämmande vid utvecklingen av nya undervisningsformer (se även Mattsson & Svensson, 1994, s. 40).

Det finns även mänskliga hinder för ett ökat elevinflytande. Även om de flesta lärare, enligt Skolverket (2000, s. 25), ställer sig positiva till elevinflytande, så kan deras attityder utgöra ett hinder. Det är inte sällan som lärarna tycker att eleverna är för små, omogna eller okunniga och att lärarna själva har bäst förutsättningar att avgöra vad som är bäst för undervisningen (SOU 1991:12, s. 181). Swahn skriver att

[L]ärarens *grundinställning* ses av eleverna som en avgörande faktor för deras möjlighet till inflytande. Utan en tillåtande grundinställning hos läraren kan inte eleverna ha inflytande i enlighet med styrdokumentens intentioner. Det är alltså lärarna som inbjuder eleverna att ha inflytande över undervisningen. Om läraren har en tillåtande grundinställning till elevinflytande kan man också anta att viljan finns att testa befintliga gränser och att utforska ett eventuellt frirums möjligheter för att kunna öka ett befintligt inflytande. (Swahn, 2006, s. 141).

Det är således tydligt att elevernas mognad har en påverkan på undervisningen när det kommer till att dessa elever ska få möjlighet till elevinflytande. Forskning har också visat att huruvida eleverna är mogna eller inte beror på varje enskild lärare samtidigt som mognaden verkar tillta under de år en elev befinner sig på respektive stadium. En elev som avslutar sitt sista år i grundskolan kan enligt den läraren vara tillräckligt mogen och ansvarsfull men på gymnasiet kan samma elev av en annan lärare bedömas som inte tillräckligt ansvarsfull och därmed inte tillräckligt mogen för att vara med och påverka undervisningen (Skolverket, 1993, s. 23).

Skolverket (1999, s. 53-61, 76) påpekar att elevers inflytande påverkas av hur lärare själva kan utöva inflytande på sin arbetssituation. Via till exempel arbetslag ges det en större möjlighet för lärare att förändra och påverka sin arbetssituation. I relation till detta menar Skolverket att också elevernas möjligheter till inflytande förbättras. Detta förutsätter att arbetslaget också fungerar bra som enhet men enligt Skolverket betyder det inte att uppfattningar angående elevinflytande måste samstämma. Det viktiga är att debatten finns utan att diskussionerna uppfattas som farliga eller obehagliga. Skolkommittén (SOU 1991:12, s. 176) utvidgar resonemanget och ser en risk att lärare kan köra fast i sin lärarroll utan ett samarbete lärare emellan, med möjlighet till att se sin undervisning med andra ögon. Ifall ett sådant hinder uppstår försvårar det elevernas chanser till inflytande.

Vad krävs för elevinflytande?

I det här avsnittet behandlas först vad som möjligtvis krävs av en demokratisk medborgare och sedan kopplas dessa krav till de kompetenser vi undersökt gällande elevinflytande. Slutligen redogörs mer utförligt för kompetensernas plats i den här undersökningen.

Allmänna kompetenser

Som vi tidigare nämnt är fostran av demokratiska medborgare, enligt läroplanerna (Lpf 94; Lpo 94), ett av skolans viktigaste uppdrag, som syftar till att elever ska bli ansvarsfulla och utveckla intresse till att vilja påverka det samhälle vi lever i. Frågan är hur innebörden demokrati förhåller sig till vad vi menar med elevinflytande? Det finns självklart flera olika sätt att se på vad demokrati innebär och detta diskuterar Skolkommittén i en av sina rapporter. (SOU 1996:22, s. 48). Ett perspektiv handlar om demokrati som kollektiv respektive individuell process. De menar att de som behandlar elevinflytande som en gruppprocess har ett kollektivt synsätt och de som däremot värnar om den

enskilde elevens åsikter har ett individanpassat synsätt. Lundström (SOU 1999:93, s. 67) berör frågan och menar att ett likhetstecken inte kan dras mellan skoldemokrati och elevinflytande eftersom det senare innefattar både individuellt och kollektivt inflytande, medan demokrati i sig enbart handlar om kollektiv maktutövning. Med andra ord går det inte att jämställa demokrati med elevinflytande men vi finner det ändå intressant att se om en demokrati eventuellt förutsätter vissa kompetenskrav, eftersom vår studie handlar om vilka kompetenser som möjligtvis skulle kunna påverka elevers förmåga till inflytande över undervisningen. Demokrati förutsätter att folket har de kompetenser som krävs men trots allt så har vi en åldersgräns för att få ställa upp i de val som hålls angående landets styrning. Frågan är då vilka dolda kompetenser som efterfrågas för att få delta i de demokratiska processer vi har i dagens samhälle?

Henrik Oscarsson, professor vid Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, skriver om valdemokratiers väljare och vilka kompetenser en ideal sådan besitter. I *Valets mekanismer* (2006, s. 31-34) diskuterar han varför valdemokratier vanligtvis fungerar bra, trots att väljarna i undersökning efter undersökning visar sig vara politiskt oinformerade. Han nämner tre möjliga anledningar. Den första lyftes redan av bland andra Aristoteles och går ut på att individernas felaktiga eller snarare oförnuftiga val i längden tar ut varandra. Även om nästan alla väljare är dåligt informerade och därmed fattar oförnuftiga beslut kommer det kollektiva beslutet att bli förnuftigt. Den andra anledningen handlar om att väljare inte behöver vara särskilt informerade för att fatta förnuftiga beslut. Ofta nyttjas så kallade informationsgenvägar, vilket i princip innebär att väljarens känsla och intuition skapar möjligheter att göra ett lika förnuftigt val som om vederbörande varit bättre insatt. Ett exempel på en sådan informationsgenväg är att väljaren identifierar sig med ett visst parti, trots att väljaren inte har helt klart för sig var partiet står i alla frågor. Den tredje anledningen är att göra med hjärnans informationshantering och de kunskapstest som används för att avgöra om en väljare är politiskt informerad. En del kognitionspsykologer pekar på att hjärnan har svårt att lagra större mängder faktakunskap, vilket att leder till att den inkommande informationen hela tiden ska värderas och sorteras. Därmed uppdateras ständigt väljarens uppfattning om de olika politiska alternativen, såsom partier och politiker. Men när denna uppdatering är klar glömmar vi bort den information som föranledde det hela, eftersom våra hjärnor annars skulle riskera överbelastning. Resultatet blir att en väljare enkelt kan uttrycka sin uppfattning om ett politiskt alternativ, utan att i detalj kunna redovisa varför. Oscarssons slutsats av allt detta mynnar ut i att en väljare som ska ta förnuftiga beslut bör ha effektiva informationsgenvägar, kontinuerligt kunna uppdatera sina åsikter om alternativen och till sist ha tillgång till varierad information från olika källor.

Vidare listar Oscarsson (2006, s. 36) de behov av information som en ideal väljare har och de kompetenser som krävs av vederbörande. Vi ska inte redogöra för alla här, men det kan ändå vara intressant att exemplifiera och diskutera kring de kompetenser som krävs av en väljare. De två viktigaste torde vara att känna till vilka alternativ som finns, samt att veta vad de innebär. Vilka är alternativen och vilka skillnader och likheter finns? I en valdemokrati motsvaras detta av partierna och deras ideologiska tillhörighet, medan vi i elevinflytandet exempelvis kan se det som ett val mellan olika arbetsformer. Det är även viktigt att ta reda på vilka konsekvenser de olika alternativen får. Vad kommer ett visst parti att försöka uträtta om de kommer till makten? När det gäller elevinflytandet kan det för en enskild elev handla om att ta reda på vad de olika alternativen innebär för vederbörandes lärandesituation (oavsett om eleven strävar efter att lära sig så mycket som möjligt eller till exempel vill göra sin arbetsbörda minimal). Oscarsson redogör visserligen för ytterligare några informationsbehov, men dessa är inte relevanta varken för elevinflytande eller för vår studie.

Ludvig Beckman (2003, s. 81-88), fil. dr vid Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, diskuterar barns och ungdomars rätt till politiskt inflytande i förhållande till vad det skulle vara för kompetenser som eftersträvas. Vår tanke är dock inte att gå djupare in på barn och

ungdomars politiska inflytande, utan skönja om en liknelse kan göras mellan de kompetenser han tar upp gällande ungdomars förmåga till politiskt inflytande och de kriterier som möjligtvis kan påverka elevers förmåga till inflytande över undervisningen. Ett av dessa argument handlar om att demokratin förutsätter en kunskap om vad som är bäst för en själv, alltså att man har möjlighet att avgöra sina egna intressen. När det kommer till matematikundervisningen kan det här argumentet översättas till att handla om hur elever bäst lär sig matematik och för ett lyckat elevinflytande skulle de således behöva vetskap om just detta. Vidare argument gällande demokrati handlar om att det krävs ett visst mått av kunskap om samhället för att få vara med och påverka politiskt. Även det här argumentet skulle kunna översättas till att handla om matematikundervisningen i form av sakkompetens gällande matematik som ämne. Här kan både rena matematikkunskaper platsa samt frågan om varför vi lär oss matematik. Den sista kompetensen som diskuteras gällande demokrati handlar om att inte bara se vad som är bäst för en själv utan samtidigt se till vilken politik som tar till vara på gemensamma intressen. Som vi tidigare diskuterat handlar elevinflytande både om individuell och om kollektiv påverkan. Det här argumentet skulle på så vis kunna härledas till tidigare erfarenheter av elevinflytande, där elever fått möjlighet att ta tillvara och påverka sina egna samt gruppens intressen. Det faktum att det finns en åldersgräns på att få vara med och påverka politiskt skulle kunna kopplas till det argument gällande om elever är tillräckligt mogna eller inte för att få utöva inflytande i undervisningen.

Kompetenser som relaterar till vår undersökning

Det framgår tydligt, av det som diskuterats hittills, att det finns olika uppfattningar om vilka kompetenser elever måste ha för att kunna ha inflytande över matematikundervisningen. Att ha inflytande handlar bl.a. om att kunna göra val och påverka beslut men det är inte helt klarlagt vilka krav som ställs på den som ska välja. Som vi har sett skriver Oscarsson (2006, s. 31-34) att man kanske inte behöver någon information eller några kompetenser alls, alternativt att dessa endast behövs i begränsad omfattning. Men när det gäller politiska val måste väljarna trots detta ha uppnått en viss ålder för att få delta, vilket tyder på att man måste besitta vissa kompetenser för att kunna göra förnuftiga val. Vilka kompetenser kan då tänkas krävas av en elev som vill ha inflytande över sin lärandesituation? I detta avsnitt redogör vi, utifrån den teoretiska bakgrunden, för vilka dessa kan vara och motiverar deras plats i undersökningen.

Tre kompetenser faller direkt ut från de tre ämnesdidaktiska frågorna: *vad?*, *hur?*, och *varför?* (Bjerneby Häll, 2002, s. 41-42). Den första syftar på undervisningens innehåll, vilket direkt besvaras av kursplanen i matematik, men även av innehållet i läroboken, eftersom detta baseras på en tolkning av kursplanen som läroboksförfattaren har gjort. Kursplanen kan dock vara svårtolkad och därför bör läraren tillsammans med eleverna klargöra hur dess innehåll ska tolkas. Detta upplevs enligt Swahn (2006, s. 154) vara ett problem, då hennes studie visar att en sådan diskussion mellan elever och lärare ofta är bristfällig eller helt obefintlig. Men det förefaller ändå naturligt att en av elevers kompetenser bör vara att ha *vetskap om kursplanens mål*.

Den andra didaktiska frågan har att göra med arbetssätt och undervisningens utformning, som är områden i undervisningen där elever har störst möjligheter till att påverka (Forsberg, 1994, s. 65; Skolverket 2010a, s. 75). Att variera arbetssätten spelar roll för elevens förmåga att lära sig matematikens grunder och hur kunskaper på bästa sätt byggs upp. I matematiken finns det inte bara ett rätt sätt att tänka och alla olika sätt behöver synliggöras för eleven så att vederbörande får möjlighet att utveckla sitt sätt att lära (Barth Nordström i Swahn, 2006, s. 95). Således bör goda kunskaper om hur man lär sig på bästa sätt vara en förutsättning för inflytande över arbetssättet. Vidare skriver Beckman (2003, s. 83-84) att för att fungera i en demokrati måste god kunskap om vad som är bäst för en själv ingå, det vill säga att man har möjlighet att avgöra sina egna intressen. Baserat på detta bör den andra kompetensen vara att eleven har *vetskap om hur man bäst lär sig matematik*.

Frågan *varför?* handlar om att legitimera matematikämnet roll i skolan. Alla lärare kommer någon gång att få svara på frågan: varför lär vi oss det här? Vilka olika svar elever kan tänkas ha med sig under skoltiden presenterar Bjerneby Häll (2002, s. 16-17) i sin doktorsavhandling utifrån Rombergs sex argument för anledningen till skolmatematik. Förutom argumenten att matematik tränar det logiska tänkandet, kräver en viss grad av ansträngning, är en del av vår kultur och har ett estetiskt värde i sig nämns också att matematik behövs för att utbilda nya matematiker och för att elever ska bli produktiva medlemmar i samhället. Svaren på den här frågan kan också klargöra vad matematik skulle kunna användas till i sammanhang utanför skolan. Studier har visat att elever har bristande kunskaper gällande matematikens innehåll och praktiska nytta och att detta dessutom uppfattas av läraren som problematiskt när det kommer till deras möjligheter för inflytande. Anledningen anses vara att elever måste ta ställning till sådant de inte har tillräcklig kunskap om och tvingas därmed till att göra omöjliga val. Det intressanta i detta sammanhang är att fråga sig vilka förutsättningar elever ges för att kunna tillgodogöra sig dessa kunskaper. Utan en diskussion elever och lärare emellan om varför ett visst innehåll ska läsas, öppnar läraren inte heller upp för reflektion över motiven och det medför ett begränsat inflytande för eleverna (Swahn, 2006, s. 94). Således bör en tredje kompetens vara att eleven ska ha *vetskap om varför man lär sig matematik*.

Utöver de tre didaktikrelaterade kompetenser som vi har nämnt hittills, ger den teoretiska bakgrunden även upphov till ytterligare tre stycken. I ett försök att kategorisera dem har vi valt att kalla dem åldersrelaterade kompetenser. Som vi sett tidigare påpekar bland andra Swahn (2006, s. 87) att matematik är ett ämne som elever kan ha svårt att se nyttan med utanför skolans värld. Ofta saknas en direkt koppling mellan matematikundervisningen och elevens vardag, vilket får till följd att ämneskunskaperna består av vad eleven tagit till sig av grundskolans matematikundervisning. Skolverket (1999, s. 60) påpekar att just ämneskunskaper anses av lärarna vara viktigt när det kommer till vägledning i ämnet och för att ämnet ska behålla sin karaktär. De menar alltså att utan dessa kunskaper kan viktiga delar i innehållet väljas bort och baskunskaper kan gå förlorade. Alltså bör elever ha vissa *kunskaper i matematik* för att kunna utöva ett inflytande.

Att vara mogen kan beskrivas som ett visst mått av att vara ansvarsfull, en egenskap som i styrdokumentet uttryckligen önskas. I Lpf 94 antyds att valfrihet och inflytande ökar elevers förmåga till att ta personligt ansvar för sin utbildning (Skolverket, 1994a, s. 4). Som vi tidigare nämnt har forskning berört förhållandet mellan elevers mognadsgrad och möjligheter att påverka undervisningen och i enlighet med lärarna spelar graden av mognad en stor roll för elevens förmåga att utöva inflytande (Skolverket, 1993, s. 23; SOU 1991:12, s. 181). Här verkar det alltså finnas en motsättning mellan elevinflytande och graden av mognad. Styrdokumentet syftar till att elever genom inflytande lär sig att bli ansvarsfulla, medan vissa lärare anser att det redan krävs att elever kan ta ansvar för att de ska kunna utöva inflytande. Därför bör elevers *personliga mognad* vara en avgörande faktor för deras möjligheter till inflytande.

I flera undersökningar visar det sig att elevinflytandet fungerar relativt dåligt i den svenska skolan (se till exempel Skolverket, 2000, s. 24-25 och Skolverket, 2004, s. 90-92). Därmed är det knappast troligt att elever är särskilt vana vid elevinflytande när de börjar på gymnasiet. En av Selbergs studier visar att elever som inte har fått arbeta efter inflytelserika arbetssätt under skolans tidigare år, har svårare att få struktur på sitt arbete och lärande, samt att de har en benägenhet att inte samarbeta med sina klasskamrater (Selberg, 2001, s. 136-139). Men elevinflytande är inte bara främjande för lärandet, ty en viss erfarenhet av elevinflytande kan även vara en förutsättning för att eleven på allvar ska kunna påverka sin lärandesituation i gymnasieskolan. Slutligen bör alltså *tidigare erfarenheter av elevinflytande över undervisningen* vara en kompetens som elever behöver.

Metod

I detta avsnitt redogörs för undersökningens genomförande och de olika val som gjorts under arbetets gång. Tillvägagångssätt, urval och enkätens utformning åskådliggörs och motiveras. Vidare beskrivs även de etiska ställningstaganden som gjorts, undersökningens validitet och reliabilitet, samt de metoder som använts för att analysera resultaten. Till sist diskuteras undersökningens generaliserbarhet.

Vad har vi gjort?

Vi ville undersöka ifall lärare anser att elever har tillräckliga kompetenser för att kunna utöva inflytande i undervisningen utifrån tre frågeblock: kompetensernas betydelse för inflytande, om elever anses besitta kompetenserna och vilka möjligheter lärare ger för inflytande. Det fanns olika sätt att gå tillväga för att undersöka detta beroende på vad det var för svar vi vill komma åt. En intervjuundersökning hade fungerat bra som undersökningsmetod ifall nya faktorer kunde tänkas komma fram och ifall vi ville ha ett resonemang kring kompetenserna. Med en observationsstudie hade vi kunnat se hur elevinflytandet faktiskt yttrar sig i verkligheten. Eftersom vi var ute efter lärares åsikter och ansåg att tidigare forskning täckte upp de faktorer vi avsåg undersöka fann vi det relevant att undersöka vilka faktorer som spelade störst roll med hjälp av en enkätundersökning. Vi var alltså ute efter kvantitativa svar på vår frågeställning.

Kvantitativ metod

Enligt Stukát (2005, s. 42-44) finns det både för- och nackdelar med att göra en enkätundersökning. En fördel är att vid en enkätundersökning, till skillnad från en intervju, påverkas inte den som deltar i undersökningen av undersökningspersonen. En annan fördel med ett frågeformulär är att svar från en större grupp ger mer styrka åt resultatet samt att möjligheten till att generalisera också förbättras. En nackdel med en enkät är att svaren fås utifrån hur frågan ställs till skillnad från en intervju där frågan kan förtydligas och svaren kan bli djupare. Detta ställde stora krav på hur vi formulerade våra frågor i enkäten så att vi skulle få svar angående det vi avsåg att undersöka. En annan nackdel är att det kan vara svårt att motivera deltagandet för ett frågeformulär och risken för ett stort bortfall finns.

Urval

Eftersom vi avsåg att undersöka matematiklärares åsikter angående elevinflytande valde vi gymnasielärare med den inriktningen som underlag för vår undersökning. För att kunna dra relevanta och intressanta slutsatser skickade vi enkäten till lärare yrkesverksamma på både kommunala och privata gymnasieskolor i Göteborg. Frågeformuläret skickades ut via e-post och e-postadresser fick vi tag på via Göteborgs kommuns hemsida, där länkar till gymnasieskolornas hemsidor fanns listade. Alla skolor har naturligtvis inte personalens e-postadresser tillgängliga på internet, så för att undvika att urvalet skulle styras av vilka skolor som hade lättillgänglig kontaktinformation på hemsidan skickade vi en förfrågan om e-postadresser till kontaktperson på de berörda skolorna. Vi fick dock inte svar på denna förfrågan från samtliga skolor, vilket gör att alla skolor inte är representerade i undersökningen. Det finns inte heller någon tillgänglig statistik över hur många verksamma matematiklärare det finns inom Göteborgs gymnasieskolor. Vidare var en del

av e-postadresserna inte i bruk, vilket till exempel kan bero på att de är felaktigt angivna eller att den aktuella läraren inte längre är verksam. Vilka skolor och lärare detta rör sig om har vi inte påverkat på något sätt, varför vi anser att man kan betrakta urvalet som slumpmässigt. Det totala urvalet blev slutligen 160 personer, varav 89 arbetar på friskolor och 71 på kommunala skolor. Tyvärr visade det sig att urvalsgruppen var obenägen att delta i vår undersökning, varför svarsfrekvensen endast blev 31,9 procent. Därmed genomförde vi en bortfallsanalys utifrån våra kontrollvariabler, för att säkerställa att det stora bortfallet inte var systematiskt.

Enkätens utformning

Hur enkäten såg ut och hur frågorna formulerades kan ha haft stor betydelse för att respondenterna skulle känna sig motiverade till att medverka (Esaiasson m.fl., 2007, s. 270-272). När det kom till enkätens storlek fann vi att ett litet lättöverskådligt formulär ökar chanserna till att så många som möjligt skulle bli intresserade av att medverka i vår undersökning. Vi valde att ha fem svarsalternativ, det vill säga att det fanns ett mittenalternativ. Detta för att inte tvinga respondenterna till ett svar de egentligen inte står för. Forskning visar dessutom att ett sådant mittenalternativ inte ska påverka hur svaren fördelas på de resterande frågorna (Esaiasson m.fl., 2007, s. 278-279). Vi valde att både inlednings- och avslutningsvis placera frågor av enklare karaktär. Frågorna i början av formuläret är så kallade kontrollfrågor, vilka användes för att kontrollera att sammansättningen av respondenter inte skiljer sig markant från den population vi undersöker. Frågan gällande vilken skolform respondenterna arbetar i var också intressant, eftersom lärare kan tänkas svara annorlunda om de arbetar på en friskola med en tydlig skillnad i sin pedagogiska utformning jämfört med en kommunal skola där en sådan profil inte finns. De två största frågeblocken i enkäten berörde frågeställningarna om vilka kriterier som påverkar elevernas förmåga till inflytande och om eleverna också besitter dessa kompetenser. I relation till vår frågeställning om lärarens syn på elevernas förmåga till att utöva inflytande fann vi det relevant att först ta reda på i vilken grad de utvalda kompetenserna påverkar elevinflytande. Därefter skulle det vara mer intressant att se om eleverna faktiskt har dessa kompetenser. I båda frågeblocken betonas ett flertal gånger att frågorna gäller elevinflytande i undervisningen, eftersom vi vill undvika att lärarna tar hänsyn till elevinflytande i andra situationer. Som vi har sett i den teoretiska bakgrunden är elevinflytande ett svårdefinierat begrepp som har flera dimensioner och som finns på flera olika arenor i skolan. Men denna undersökning behandlar inte till exempel formella beslutsforum såsom elev- och klassråd, utan snarare det informella inflytandet i undervisningen, vilket kan vara både individuellt och kollektivt. Matematikundervisningen på gymnasiet följer vanligen den uppdelning av ämnet som har gjorts i det aktuella läromedlet. Elevernas inflytande i undervisningen kan därför tänkas handla om frågor som hur ett specifikt avsnitt ska behandlas, vilka arbetssätt som ska användas eller hur och när examination ska ske. Inflytandet kan utövas genom till exempel demokratiska omröstningar i hela klassen eller genom att en enskild elev har möjlighet att påverka sin egen lärandesituation. Till sist gav enkätens sista frågor en bild av hur lärarnas allmänna inställning till elevinflytande var och om denna inställning eller graden av elevernas kompetenser påverkar dem när det gäller att öppna upp för elevinflytande.

Etiska ställningstaganden

För att kunna göra korrekta etiska ställningstaganden har vi konsulterat Esaiasson m.fl. (2007, s. 290), Stukát (2005, s. 130-132) och Bell (2006, s. 53-62).

Distributionen av webbenkäten skedde genom att ett e-brev innehållandes en webblänk till enkäten skickades till samtliga i urvalsgruppen. Varje e-postadress hölls hemlig för resten av gruppen och

det fanns därför ingen möjlighet för de inblandade att upptäcka vilka eller ens hur många som ingick i urvalsgruppen. I e-brevet förklarades även undersökningens syfte och vad enkätsvaren skulle användas till. Vidare påpekades även att enkäten var helt frivillig och helt anonym. Varken de inblandade, vi själva eller någon annan hade någon som helst möjlighet att avgöra vem som har svarat på enkäten. Tyvärr innebar detta att även de som redan svarat på enkäten fick ta emot den påminnelse vi skickade ut tre dagar efter det ursprungliga utskicket. Alternativet hade varit att ge varje person i urvalsgruppen en egen inloggning till enkäten, vilket hade gett oss möjlighet att se vem som svarat men inte vilka svar de lämnat. Vi valde dock att prioritera anonymiteten. Att respondenterna var helt anonyma påpekades även i själva enkäten. Vidare valde vi att inte göra någon av frågorna obligatorisk, eftersom vi inte ville tvinga respondenterna att ha en åsikt. Dessutom tycker vi att det skulle vara konstigt att ha obligatoriska frågor i en frivillig undersökning.

Validitet och reliabilitet

Vi valde att ställa frågorna på formen ”Till vilken grad...”, vilket enligt oss innebär att frågorna inte var ledande för respondenterna. Vi upplevde också att det skulle vara svårt att misstolka innebörden av frågorna och bedömde därför att de borde mäta det vi avsåg att undersöka. På enkätens tre sista frågor, det vill säga de som inte är kontrollfrågor, valde vi att använda samma svarsalternativ, vilket minskar risken för missförstånd och felaktiga svar. Vidare var vi medvetna om att mittenalternativet, *Varken eller*, kunde tolkas som varken hög eller låg grad, alltså i mitten på en sådan skala, men att det också kunde tolkas som att det inte spelade någon roll alls. Vi hade dessutom inte gett respondenterna ett icke-alternativ, till exempel ”Inte alls”, utan de fick välja mellan att svara i *Låg grad* eller *Varken eller*. När det kommer till frågan om eleverna hade de kompetenser vi efterfrågade är det inte säkert att detta speglade hur verkligheten egentligen såg ut. Vår tanke var dock att undersöka lärarnas uppfattning vilket vi också gjorde. Svaren vi fick utgår alltså från lärarnas subjektiva uppfattning av eleverna. Samtidigt är det möjligt att flera lärare på en skola kom att uttala sig om samma elever, där uppfattningarna möjligtvis inte överensstämde, vilket kan ge en mer nyanserad bild av elevernas verkliga kompetenser. Frågan gällande till vilken grad lärarna öppnar upp för elevinflytande gav också subjektiva svar, där svarsalternativen fått olika innebörd beroende på vilken respondent som svarat. Det vi fann intressant med frågan var dock hur varje enskild respondent svarade i förhållande till de andra frågorna och inte hur respondenterna svarade i förhållande till varandra.

Metoder för analys

För att analysera svaren på enkäten och synliggöra eventuella skillnader och samband mellan dem har vi använt oss av några olika metoder som här förklaras kortfattat.

Balansmått

Fördelningen av svar på en fråga kan åskådliggöras på en mängd olika sätt, till exempel genom frekvenstabeller, diagram och olika medelvärden. I denna undersökning tycker vi dock att det är mindre intressant att redovisa resultaten i termer av hur många som har svarat på ett visst sätt på en viss fråga och därför har vi istället använt ett så kallat *balansmått* för att åskådliggöra fördelningen av svar. Balansmättet beskriver hur svaren är fördelade kring ett jämviktsläge, såsom ett mittenalternativ (i denna undersökning alternativet *Varken eller*). Låt oss säga att en fråga handlar om hur positiva respektive negativa 50 respondenter ställer sig till ett påstående och att vi har, förutom alternativet i mitten, fyra valmöjligheter: två positiva och två negativa. Resultaten blir att 32 procent (16 st.) har valt något av de positiva alternativen och 60 procent (30 st.) något av de negativa (det vill säga att 4 st. har valt mittenalternativet). Balansmättet blir då skillnaden i mellan

de två grupperna uttryckt i procentenheter: $32 - 60 = -28$, vilket indikerar en övervikt åt det negativa hållet. En nackdel med balansmått är dock att då svaren grupperas på det sätt vi har gjort så tas ingen hänsyn till den skillnad som finns till exempel mellan svarsalternativen *Låg grad* och *Mycket låg grad*, det vill säga att det egentligen inte spelar någon roll vilket av de två alternativen respondenterna väljer. Men vi anser att detta vägs upp av att balansmättet ger ett lättöverskådligt resultat, som är lämpligt när man vill göra rangordningar av olika slag, vilket passar vår undersökning bra.

Korrelation

Ett samband mellan två variabler kallas vanligen för en korrelation och analysen resulterar i ett värde mellan -1 och +1. Denna *korrelationskoefficient* beskriver styrkan i sambandet, där värdena -1 och +1 innebär mycket starka samband och värdet 0 indikerar att det inte finns något samband överhuvudtaget. I enkäten har de flesta frågor fem svarsalternativ, som kan numreras 1-5. En korrelationsanalys mellan två frågor som ger ett värde nära +1 innebär att respondenterna har svarat ungefär likadant på båda frågorna. Ett värde nära -1 innebär istället att de har gett olika svar på frågorna till exempel 1 på den ena och 5 på den andra eller tvärtom. Observera att man alltid bör sätta in variablerna i sin kontext när man genomför en korrelationsanalys. En stark korrelation (d.v.s. korrelationskoefficient nära +1 eller -1) måste inte nödvändigtvis innebära att det finns ett verkligt samband. Stukát (2005, s. 85-89) skriver t.ex. att det i några kommuner i Tyskland finns en korrelation mellan befolkningens nativitet och förekomsten av storkar, vilket naturligtvis inte har något verkligt samband. Vidare kan det vara svårt att avgöra vad som är en stark respektive svag korrelation, eftersom detta beror på vad som studeras.

Signifikans

En korrelationskoefficient säger visserligen något om ett samband eller en skillnad, men denna gäller enbart för respondenterna. För att avgöra om ett samband kan generaliseras till att gälla hela populationen gör man ett signifikanstest som resulterar i ett värde mellan 0 och 1. Ett lägre värde indikerar en högre signifikans, vilket innebär en högre sannolikhet att utfallet inte beror på slumpen. Vanligen används signifikansnivåerna 0,95 eller 0,99, vilket motsvarar 5 respektive 1 procents risk att utfallet beror på slumpen. Om utfallet ska vara statistiskt signifikant på 99-procentsnivån får alltså signifikansvärdet inte vara större än 0,01 och för 95-procentsnivån gäller istället gränsvärdet 0,05 (Stukát, 2005, s. 96-97).

Bortfallsanalys

Oavsett hur stort bortfall man har i sin undersökning bör man om möjligt genomföra en bortfallsanalys för att säkerställa att bortfallet är slumpmässigt. Vi jämförde alltså undersökningens respondenter med den totala populationen utifrån de kontrollvariabler som fanns, vilket gav oss en uppfattning om huruvida respondenterna var representativa för hela populationen (Esaiasson m.fl., 2007, s. 210-213). I detta fall utgjordes populationen av matematiklärarna på gymnasieskolor i Göteborgs kommun. Tyvärr visade det sig vara svårt att finna statistik över en så begränsad population, i alla fall med avseende på de kontrollvariabler vi hade. Dessa var kön, inom vilken skolform man är verksam och hur länge man har varit verksam som lärare. Den sistnämnda använde vi dock inte i analysen eftersom vi inte fann någon lämplig statistik att jämföra med.

Vi skickade ut totalt 160 enkäter och fick efter en påminnelse 51 svar. Detta motsvarar en svarsfrekvens på 31,9 procent, vilket får anses vara relativt lågt. Anledningen skulle kunna vara att vi bara är studenter på en grundutbildning och att lärare i en stad som Göteborg, med bl.a. både universitet och högskola, ofta utsätts för undersökningar av forskare som kommit längre i sina karriärer.

Könsfördelningen i vårt urval är problematisk att bestämma, eftersom lärarnas kön inte alltid går att avgöra utifrån deras e-postadresser. Vi har dock lyckats med detta i 145 fall av 160, vilket ger en könsfördelning på 60 procent män och 40 procent kvinnor. Vi tillåter oss anta att fördelningen av de övriga 15 lärarna förhåller sig på samma sätt. Bland respondenterna, det vill säga de som har deltagit i undersökningen, är fördelningen: män 64,7 procent och kvinnor 35,3 procent. Detta är förhållandevis nära fördelningen i urvalet, vilket tyder på att bortfallet är slumpmässigt med avseende på kön.

Av urvalsgruppens 160 lärare arbetar 89 i friskolor och 71 i kommunala skolor, vilket ger procentsatser på 55,6 procent respektive 44,4 procent. Av respondenterna uppger 60,8 procent att de arbetar på en friskola, medan resterande 39,2 procent följaktligen arbetar inom kommunal regi. Eftersom antalet respondenter är så litet (51 st.) rör sig avvikelserna bara om 2-3 st., vilket knappast kan ses som ett systematiskt bortfall. Bortfallet bör alltså vara slumpmässigt även med avseende på skolform och vi kan därför inte dra slutsatsen att de lärare som arbetar på en kommunal skola skulle vara mindre motiverade att medverka i vår undersökning.

Generaliserbarhet

Den urvalsgrupp som presenterades i vår undersökning bestod av flertalet av Göteborgs matematiklärare på ortens gymnasium. I och med detta urval fanns det en möjlighet för oss att få en bild av vad denna lärargrupp tyckte i det vi avsåg undersöka. Kan det då finnas någon skillnad mellan åsikterna som respondenterna i vår urvalsgrupp hade och matematiklärares åsikter i en annan kommun i vårt land? Vad lärare har för inställning gällande elevinflytande skulle möjligtvis kunna knytas till det universitet där vederbörande har gått sin utbildning. Flertalet av lärarna i vår undersökning har troligtvis studerat vid Göteborgs universitet men vi ser inte heller här någon anledning till att detta universitet skulle skilja sig från övriga universitet i landet gällande åsikter om elevinflytande. Detta baserar vi på att universiteten i vårt land utgår från samma styrdokument och har samma tillgång till forskningsresultat. Liknande resonemang kan föras för vilken skolnivå vi har valt att undersöka, då de universitet som utbildar gymnasielärare vanligtvis också utbildar grundskolelärare.

Anledningen till varför vi valde att undersöka lärare som undervisar i matematik är för att detta är ett ämne där förekomsten av elevinflytande är ringa och där eleverna visar allt sämre resultat. Det finns olika faktorer som skulle kunna förklara det låga elevinflytandet till exempel att undervisningen är väldigt läroboksstyrd. I vår teoretiska bakgrund tar vi upp andra faktorer som skulle kunna påverka inflytandet: prov, betyg, schema, organisatorisk uppbyggnad, lokaler och undervisningsstrategi. Dessa påverkar inte enbart matematik utan även andra ämnen och därför kan den här undersökningens resultat gälla även för dessa, ifall elevinflytandet inte är speciellt utbrett.

Resultat

I detta avsnitt presenteras och diskuteras resultaten av enkätundersökningen utifrån våra fyra frågeställningar.

Vilka kompetenser är viktiga för elevinflytande?

Respondenterna (lärarna) fick svara på frågan *I vilken grad tycker du att elever behöver följande kompetenser för att kunna ha inflytande över matematikundervisningen?* och hade fem alternativ att välja mellan: *Hög grad*, *Ganska hög grad*, *Varken eller*, *Ganska låg grad* och *Låg grad*. Det är dock svårt att värdera huruvida lärarna tycker att en kompetens är viktig eller inte, enbart genom att studera hur många respondenter som har svarat på ett visst sätt. Däremot kan vi rangordna de sex kompetenserna med hjälp av ett så kallat balansmått (se tabell 1). För att göra detta har vi valt att låta de respondenter som har gett svaret *Hög grad* eller *Ganska hög grad* tillhöra en grupp, medan de som svarat *Ganska låg grad* eller *Låg grad* tillhör en annan grupp. Därefter beräknas hur stor andel av respondenterna som tillhör respektive grupp och då blir balansmättet det antal procentenheter som skiljer de båda grupperna åt. Vi illustrerar med ett exempel. På frågan om till vilken grad eleverna behöver vetskap om kursplanens mål har 82 procent valt något av de två första alternativen, medan 6 procent har valt något av de två sista. (Det är alltså 12 procent som har valt mittenalternativet *Varken eller*). Balansmättet blir således $82 - 6 = 76$, vilket innebär en övervikt åt att eleverna behöver kompetensen (jfr. bilaga B).

Tabell 1: Kompetensernas betydelse.

Kompetens	Balansmått (%-enheter)	Andel "Varken eller" (%)
Vetskap om kursplanens mål	76	12
Personlig mognad	62,7	17,7
Vetskap om varför man lär sig matematik	54,9	25,5
Kunskaper i matematik	29,4	27,4
Vetskap om hur man bäst lär sig matematik	27,5	37,3
Tidigare erfarenheter av elevinflytande	-3,9	49,1

Observera att vi av estetiska skäl har gjort benämningarna på kompetenserna något kortare i tabellen än vad de var i enkäten. Innebörden är dock densamma (jfr. bilaga A).

Rangordningen säger oss att *vetskap om kursplanens mål* är den kompetens som respondenterna tycker är viktigast, följt av *personlig mognad* och så vidare. Notera att endast kompetensen *tidigare erfarenheter av elevinflytande* får ett negativt balansmått, vilket alltså innebär att andelen respondenter som värderar kompetensen lågt är större än andelen som värderar den högt. I vår teoretiska bakgrund framgår det att just elevernas brist på tidigare erfarenheter av inflytande kan vara ett hinder för att idag arbeta mer med elevinflytande i undervisningen. Vårt resultat visar dock att lärarna inte lägger någon större vikt vid denna kompetens när det kommer till elevernas förmåga att påverka undervisningen.

Vi kan också notera att den största andelen *Varken eller* finns vid den lägst värderade kompetensen, medan den högst värderade kompetensen har fått den minsta andelen. Detta stärker enligt oss det faktum att elevernas kunskaper om kursplanens mål är den kompetens som har störst betydelse, eftersom det är fler respondenter som har en uttalad åsikt om denna kompetens. Vidare ser vi att

andelen *Varken eller* ökar i takt med att betydelsen av kompetenserna minskar. Samtliga 51 respondenter har tyckt till om fem av kompetenserna, medan en respondent inte har lämnat något svar angående *vetskap om kursplanens mål*.

Genom att göra en korrelationsanalys av svaren kan vi se om några av kompetenserna verkar ha någon koppling till varandra och om de sambanden i så fall är statistiskt signifikanta. Analysen visar att det finns samband mellan de flesta av kompetenserna, men att några är starkare än andra. Ett av de starkare sambanden, som dessutom är statistiskt signifikant på 99-procentsnivån, finns mellan *tidigare erfarenheter av elevinflytande*, *kunskaper i matematik* och *personlig mognad*. Det här sambandet tror vi beror på att dessa kompetenser har mer med elevernas ålder att göra än övriga kompetenser. Äldre elever kan ha mer erfarenhet av elevinflytande, har bättre ämneskunskaper och kan troligen anses vara mer mogna än yngre elever.

Ytterligare ett av de starkare sambanden finns mellan *vetskap om kursplanens mål*, *vetskap om hur man bäst lär sig matematik* och *vetskap om varför man lär sig matematik*, vilket är naturligt eftersom de är direkt knutna till undervisningens didaktiska huvudfrågor: *vad?*, *hur?* och *varför?* (jfr. s. 16). I tabell 1 framgår det att det inte finns någon hierarki mellan de åldersrelaterade och de didaktikrelaterade kompetenserna, eftersom de är blandade i förhållande till varandra. Alltså värderas ingen kategori högre än den andra.

Vilka kompetenser har eleverna?

Balansmått har även använts för att redovisa resultaten på frågan *I vilken grad tycker du att dina elever besitter följande kompetenser när det gäller inflytande över matematikundervisningen?* (se tabell 2). Det är bara *personlig mognad* som får ett positivt balansmått, vilket innebär att det är den enda kompetens som övervägande delen av lärarna anser att eleverna besitter. Vidare framgår det också att många lärare inte tycker att eleverna har tillräckliga erfarenheter av elevinflytande eller hur de bäst lär sig matematik. Bortfall bland respondenterna kan konstateras när det gäller kompetenserna *vetskap om kursplanens mål* (1 st.) och *tidigare erfarenheter av elevinflytande* (2 st.).

Tabell 2: Elevernas kompetenser.

Kompetens	Balansmått (%-enheter)	Andel ”Varken eller” (%)
Personlig mognad	19,6	29,4
Kunskaper i matematik	-9,8	23,6
Vetskap om varför man lär sig matematik	-9,8	27,4
Vetskap om kursplanens mål	-10,0	18,0
Vetskap om hur man bäst lär sig matematik	-33,3	19,7
Tidigare erfarenheter av elevinflytande	-34,7	44,9

Observera att vi av estetiska skäl har gjort benämningarna på kompetenserna något kortare i tabellen än vad de var i enkäten. Innebörden är dock densamma (jfr. bilaga A).

Det intryck vi har fått av den forskning som tidigare gjorts inom området är att lärarna inte tycker att eleverna är tillräckligt kompetenta för att kunna utöva ett inflytande. Lärarna i vår undersökning verkar inte skilja sig från detta, förutom när det gäller elevernas mognadsgrad. Varför just denna kompetens sticker ut är svårt att avgöra, men en tänkbar anledning kan vara att det trots allt är gymnasieelever vi talar om. En annan anledning kan ha att göra med resonemanget Skolverket för,

som säger att elevernas mognadsgrad enligt lärarna ökar ju längre tid läraren i fråga undervisat eleven (se s. 14). Det betyder att i vår undersökning kan det finnas ett överskott av lärare som har undervisat sina elever under en längre tid.

Genom att jämföra resultaten i tabell 1 och 2, kan vi se att lärarna i hög grad tycker att elever saknar den kompetens som värderas högst: *vetskap om kursplanens mål*. Även *varför man lär sig matematik* värderas relativt högt och verkar saknas bland eleverna. Båda är kompetenser som eleverna har svårt att skaffa sig på egen hand och därför är det lärarnas ansvar att det sker en diskussion om dessa ämnen, vilket också har påpekats i tidigare forskning. Det är intressant att notera att två av de viktigare kompetenserna som eleverna saknar är desamma som lärarna torde ha störst möjlighet att själva påverka. Vidare är den kompetens som eleverna besitter mest av, *personlig mognad*, också en av de kompetenser som lärarna tycker är viktigast. *Tidigare erfarenheter av elevinflytande* besitter eleverna minst av, men det är samtidigt den kompetens som är minst viktig för elevinflytande. Observera att andelen som har svarat *Varken eller* är relativt stor när det gäller tidigare erfarenheter, vilket betyder att det är mycket få respondenter (5 st.) som anser att deras elever har tillräckliga erfarenheter av elevinflytande. Detta verkar stämma väl överens med vad tidigare forskning har visat, det vill säga att det är brist på elevinflytande i undervisningen.

Lärares attityder till elevinflytande

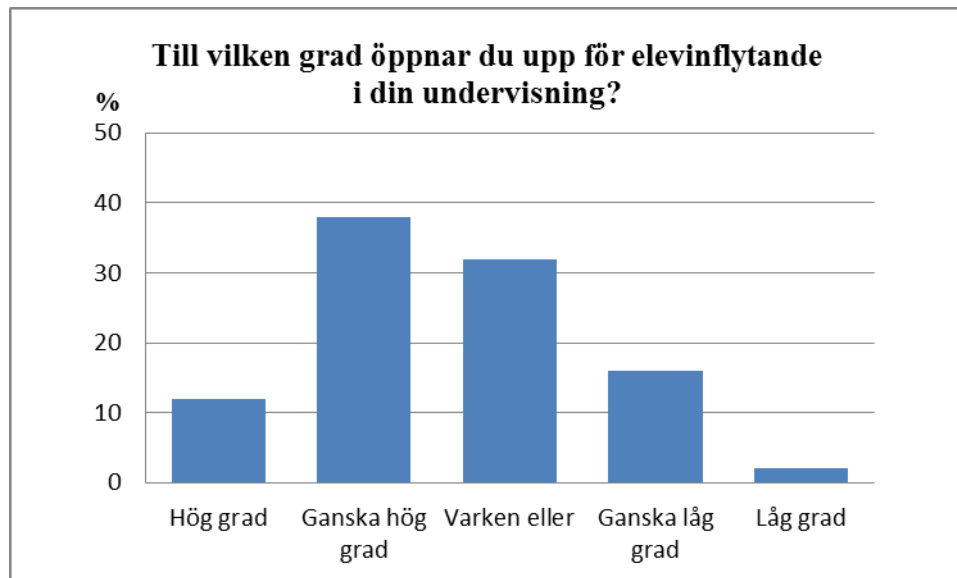
Enkätens sjätte och avslutande fråga behandlar respondenternas attityd till elevinflytande med fokus på två aspekter: till vilken grad lärarna tycker att eleverna ska ha inflytande över undervisningen respektive till vilken grad lärarna öppnar upp för elevinflytande i sin egen undervisning. Den första aspekten kan tolkas som ett mått på huruvida lärarna är positiva till elevinflytande i undervisningen eller inte och resultaten redovisas i figur 2.



Figur 2: Lärares inställning till elevinflytande i matematikundervisningen.

Majoriteten av respondenterna, 62,7 procent, har alltså valt alternativen *Hög grad* eller *Ganska hög grad*, vilket kan tolkas som att de är positivt inställda. Ett fåtal, 7 av de 51 respondenterna, kan anses vara något negativt inställda. Trots de hinder som finns för elevinflytande verkar alltså lärarna överlag vara positivt inställda, vilket bl.a. även Skolverkets undersökningar visar på (jfr. s. 14). Men är det verkligen tillräckligt att läraren är positivt inställd för att vederbörande ska låta eleverna få ha inflytande?

Nedan redovisas utfallet på frågan *Till vilken grad öppnar du upp för elevinflytande i matematikundervisningen?* (se figur 3). Vi noterar ett (1) svarsbortfall, varför antalet respondenter här uppgår till 50 stycken. Exakt 50 procent av dessa har uppgett att de i hög grad eller ganska hög grad öppnar upp för elevinflytande i sin matematikundervisning, medan 18 procent gör det i låg eller ganska låg grad.



Figur 3: Till vilken grad lärare öppnar upp för elevinflytande i sin undervisning.

Vid jämförelsen mellan frågorna om lärarna är positiva till elevinflytande och huruvida de öppnar upp för inflytande eller inte i undervisningen ser vi att svarsfördelningen ser ungefär likadan ut. Det är dock en något större andel som tycker att eleverna ska ha inflytande än som faktiskt öppnar upp för det, men utifrån detta kan vi inte avgöra om samma respondenter svarar *Hög grad* eller *Ganska hög grad* på båda frågorna. En korrelationsanalys kan dock hjälpa oss med detta. Analysen gav ett korrelationsvärde på 0,366 och statistisk signifikans på 99-procentsnivån. Det här tyder på att det finns ett visst samband mellan dessa frågor. Vi hade dock väntat oss att det skulle vara starkare, eftersom det naturliga vore att den som är positivt inställd till elevinflytande också borde öppna upp för det i sin undervisning. Som svar på frågan vi ställde i samband med lärarnas inställning ovan, kan vi alltså säga att det verkar som att det inte bara är lärarens attityd som är avgörande för i vilken grad elevinflytande tillämpas.

Resultatet av en korrelationsanalys mellan kompetensernas betydelse och lärarnas inställning till elevinflytande finns i tabell 3 på nästa sida. Vi kan observera att korrelationen är negativ för alla utom den minst viktiga kompetensen (enligt tabell 1). De negativa värdena innebär att de som är positivt inställda i större utsträckning tycker att kompetenserna inte har så stor betydelse för elevinflytandet. På motsvarande sätt lägger de negativt inställda större vikt vid kompetenserna. Denna tendens är tydlig eftersom majoriteten av korrelationsvärdena är negativa, men det handlar om svaga samband då korrelationsvärdena är relativt låga. Vi tolkar det som att om eleverna hade haft kompetenserna i större utsträckning än vad vår undersökning visar (se tabell 2) är det möjligt att de negativa lärarna hade haft en annorlunda inställning till elevinflytande, eftersom de lägger större vikt vid kompetensernas betydelse än de positiva lärarna. Vi kan också fråga oss varför de lärare som är positiva till elevinflytande lägger mindre vikt vid kompetenserna. Kanske finns det andra faktorer än elevernas kompetenser som är avgörande för lärarnas inställning till elevinflytande?

Tabell 3: Korrelation mellan kompetensers betydelse och lärares inställning.

Kompetens	Korrelationskoefficient
Kunskaper i matematik	- 0,268
Vetskap om kursplanens mål	- 0,172
Vetskap om hur man bäst lär sig matematik	- 0,142
Vetskap om varför man lär sig matematik	- 0,123
Personlig mognad	- 0,008
Tidigare erfarenheter av elevinflytande	0,066

Observera att vi av estetiska skäl har gjort benämningarna på kompetenserna något kortare i tabellen än vad de var i enkäten. Innebörden är dock densamma (jfr. bilaga A).

Kompetensernas inverkan

Genom en korrelationsanalys mellan svaren på frågorna *I vilken grad öppnar du upp för elevinflytande i din undervisning?* och *I vilken grad tycker du att dina elever besitter följande kompetenser när det gäller inflytande över matematikundervisningen?* kan vi se om det finns några samband mellan dessa svar (se tabell 4). Analysen ger enbart positiva korrelationsvärden vilket tyder på att de som öppnar upp för elevinflytande i högre grad tycker att eleverna har de kompetenser som krävs och vice versa. Inte heller här finns särskilt starka samband, men vi kan återigen notera en tendens. Det starkaste sambandet verkar finnas mellan kompetensen *vetskap om hur man bäst lär sig matematik* och huruvida läraren öppnar upp för elevinflytande. Detta resultat är intressant vid en jämförelse med hur samtliga respondenter har värderat kompetensernas betydelse (tabell 1), där den inte är en av de kompetenser som har störst betydelse. Det motsatta gäller kompetensen *personlig mognad* som värderas högt av hela respondentgruppen, medan de lärare som öppnar upp för elevinflytande inte verkar fästa så stor vikt vid den. Detta säger oss att det verkar finnas en skillnad mellan hur lärarna tycker och hur de gör.

Tabell 4: Korrelation mellan om lärare öppnar upp för inflytande och om elever har kompetenser.

Kompetens	Korrelationskoefficient
Vetskap om hur man bäst lär sig matematik	0,402
Vetskap om varför man lär sig matematik	0,338
Vetskap om kursplanens mål	0,332
Kunskaper i matematik	0,252
Personlig mognad	0,211
Tidigare erfarenheter av elevinflytande	0,020

Observera att vi av estetiska skäl har gjort benämningarna på kompetenserna något kortare i tabellen än vad de var i enkäten. Innebörden är dock densamma (jfr. bilaga A).

En intressant observation är att kompetenserna är rangordnade efter de kategorier vi tidigare nämnde gällande sambandet mellan kompetenserna. De tre första tillhör kategorin de didaktiska frågorna och de sista kompetenserna är åldersrelaterade. Det tolkar vi som att det finns ett större samband mellan om eleverna har de didaktiska kompetenserna och huruvida läraren öppnar upp för elevinflytande eller inte än mellan de åldersrelaterade. Vi menar alltså att ifall eleverna har de didaktiska kompetenserna är det troligare att läraren öppnar upp för inflytande och tvärtom.

Diskussion

Syftet med vår undersökning var att undersöka om lärare anser att elever har tillräckliga kompetenser för att utöva inflytande i undervisningen. Statens offentliga utredningar (1991:12, s. 181) betonar att den brisfälliga utvecklingen av elevinflytande kan bero på att lärarna anser att eleverna inte är tillräckligt mogna och att de inte har de kompetenser som krävs. Vår undersökning skiljer sig inte nämnvärt från detta påstående när det kommer till de kompetenser vi har undersökt. Vi såg dock att en större andel lärare tyckte att eleverna var tillräckligt mogna i förhållande till de som inte tyckte det, vilket vi återigen framhåller att det kan bero på att det är gymnasieelever lärarna har uttalat sig om. Men vilken betydelse får egentligen det här resultatet för elevernas möjligheter till elevinflytande? Det står i läroplanen att elever ska ha inflytande men att det ska anpassas efter ålder och mognad. Varje enskild lärare kan själv avgöra hur mogna deras elever är för elevinflytande, men det är oklart på vilket sätt inflytandet egentligen ska anpassas. Kan en lärare använda argumentet att eleverna inte är tillräckligt mogna för att inte låta dem ha något inflytande utan att gå emot läroplanen? Det kan ibland vara oerhört svårt att tolka läroplanens budskap, vilket också Swahn (2006, s. 143) påpekar, men vår undersökning kan ge en fingervisning om hur lärarna resonerar. Vi såg att sambandet mellan att öppna upp för elevinflytande och om eleverna anses vara tillräckligt mogna var väldigt lågt, vilket säger att det inte borde vara mognadsgraden som styr graden av elevernas inflytande. Vidare såg vi att de andra kompetenserna inte heller hade ett stort samband med att läraren öppnar upp för inflytande. Däremot fann vi att de kompetenser som hade det största sambandet gäller den kategorin vi valt att kalla de didaktiska. Det här resultatet känns ganska naturligt eftersom läraren själv borde fundera över dessa frågor när vederbörande planerar sin undervisning. För att återgå till vår frågeställning finner vi att elevernas kompetenser inte har så stor betydelse för hur läraren väljer att planera sin undervisning, det vill säga med eller utan elever. Det verkar som att lärarens uppfattning gällande elevernas förmåga till att påverka trots allt inte är en avgörande orsak till det brisfälliga inflytandet.

Är det då de positiva lärarna som i större grad ger eleverna möjligheter till inflytande? Swahn (2006, s. 141) har i sin forskning framhållit att det finns elever som anser att det som spelar mest roll för graden av elevinflytande är lärarens inställning, vilket vi finner mycket troligt. Att vi inte fick något stort samband mellan att eleverna har kompetenserna och om läraren öppnar upp tyder på att det kan vara lärarens inställning till inflytande som är den avgörande faktorn. Vid jämförelsen med lärarens inställning fick vi dock ett lägre samband än vi hade väntat oss. Eftersom sambandet inte är större betyder det att de som är negativa ändå öppnar upp för elevinflytande. En trolig förklaring till detta är att lärarna, trots sin negativa inställning till inflytande, väljer att följa läroplanens intentioner. Samtidigt betyder det här att det finns något hos de som har en positiv inställning som gör att de inte öppnar upp för inflytande och självklart finns det också andra faktorer som påverkar lärarna så som betyg, prov, läromedel och den organisatoriska uppbyggnaden (SOU 1991:12, s. 179-182; Swahn, 2006, s. 86). Det skulle också kunna vara möjligt att de som är positiva lägger större vikt vid kompetensernas betydelse, vilket vår undersökning dock inte visar. Det fanns snarare små tendenser till att det är de negativa som lägger större vikt vid kompetensernas betydelse. Med det sistnämnda i minnet tillsammans med det faktum att eleverna inte har dessa kompetenser i någon större utsträckning kan detta inverka på hur dessa lärare väljer att göra gällande elevers inflytande.

Även om vi drar slutsatsen att elevernas kompetenser inte spelar så stor roll för om lärare öppnar upp för inflytande visar det sig att många lärare anser att kompetenserna har betydelse för elevinflytande. De som har värderats högst är *vetskap om kursplanens mål*, *personlig mognad* och *vetskap om varför man lär sig matematik*. Det är för oss väldigt förvånande när det visar sig att ett av de lägsta sambanden mellan om eleverna har kompetenserna och om läraren öppnar upp för

inflytande gäller just personlig mognad. Det här påverkar inte vår slutsats men det verkar däremot som att lärarna inte alltid utför handlingar efter hur de egentligen tycker. De kanske i slutändan ändå känner sig tvingade att följa läroplanen så som de har tolkat den. De andra två kompetenserna, *vetskap om kursplanens mål* och *vetskap om varför man lär sig matematik*, anser lärarna i vår undersökning att elever inte har i speciellt stor utsträckning, vilka är högst beroende av att läraren också diskuterar vad dessa innebär för att elever ska få rätt förutsättningar. Som vi tidigare nämnt är kursplanen inte alltid helt solklar och en diskussion lärare och elever emellan om hur den ska tolkas är nödvändig. Med Swahns (2006, s. 143) studie i åtanke är vårt resultat inte alls överraskande då en sådan diskussion ofta är bristfällig eller helt obefintlig.

Det verkar onekligen vara så att lärare anser att elever behöver vissa kompetenser för att kunna ha inflytande över undervisningen då alla kompetenser utom *tidigare erfarenheter* fick positiva balansmått. Ett väl fungerande elevinflytande, som enligt både Selberg (2001) och Mattsson och Svensson (1994, s. 18), resulterar i att eleverna känner sig mer motiverade och i slutändan också presterar bättre kanske förutsätter att eleverna har vissa kompetenser. Det här kan vi jämföra med det resonemang Oscarsson (2006, s. 31-34) för angående om en demokrati förutsätter medborgare med särskilda sakkunskaper. En välinformerad medborgare påverkar onekligen inte demokratin till det sämre men att förutsätta det vore inte heller ett alternativ då Oscarsson menar att en väljare som går på känsla kan göra lika förnuftiga val som om samma väljare vore bättre påläst. När det kommer till elevinflytande kan även detta fungera utan att eleverna har de kompetenser vi undersökt men utifrån tidigare forskning drar vi ändå slutsatsen att det skulle kunna fungera ännu bättre om eleverna har dem.

I vår teoretiska genomgång framgår det att elever vill ha inflytande över undervisningen och framför allt när det kommer till att påverka arbetssättet (Skolverket 2000, s. 24-25). Utifrån att lärarna i vår undersökning tycker att de flesta kompetenser har betydelse för inflytande i undervisningen ställer vi oss frågande till vilka av kompetenserna som påverkar arbetssättet mest. Genom att synliggöra dessa och vid behov också förbättra dem kan eleverna ges större möjligheter till att påverka arbetssättet i undervisningen. Den kompetens eleverna till största del besitter enligt lärarna är *personlig mognad*, vilken vi relaterar starkt till arbetssättet eftersom en mindre lärarstyrd arbetsform ställer större krav på att eleven tar mer ansvar för sina studier. Att många lärare i vår studie, till skillnad från många andra studier, anser att deras elever är tillräckligt mogna borde verka positivt till att ge eleverna inflytande över undervisningens genomförande. En kompetens som lärarna däremot anser att eleverna inte har särskilt stor vetskap om gäller *hur man bäst lär sig matematik* vilken vi också kopplar till arbetssätt i undervisningen. I situationer där möjligheter att välja arbetssätt uppstår kan eleven styras av vanan av att arbeta på ett visst sätt snarare än att ta hänsyn till hur vederbörande bäst lär sig. I linje med Selbergs (2001, s. 136-139) studie ser vi tydligt hur *tidigare erfarenheter* också spelar roll för inflytande över olika arbetsätt. Studien visar att elever som inte är vana vid inflytelserika arbetsätt har svårare att strukturera upp sitt arbete och lärande. De arbetar helt enkelt efter det arbetsätt de är vana vid. Med en ökad vetskap om hur eleven själv lär sig ger det bättre förutsättningar för att eleven också ska välja sätt att arbeta på som är väl anpassade för sig själv.

Undersökningens betydelse för läraryrket

Resultatet i vår undersökning tyder på att lärares åsikter angående elevers kompetenser inte är avgörande för huruvida elever får möjlighet till elevinflytande eller inte. Ska elevinflytandet förbättras i dagens skola är det förmodligen bättre att lägga krut på att förändra några av de andra möjliga orsakerna. Tidigare forskning har däremot visat att elevinflytandet blir bättre om eleverna besitter vissa kompetenser. Vår studie kan i sin tur bidra till att synliggöra vilka kompetenser det är som lärare anser vara viktigast när det gäller elevers möjligheter till att påverka gymnasieskolans

matematikundervisning. Detta tillsammans med att vår undersökning ger en bild av om lärarna anser att elever också besitter dem, kan vi ha nytta av i vår framtida yrkesroll och på så sätt förtydliga vad det är som behöver förändras för att elevinflytandet ska bli bättre. Det är trots allt vårt ansvar att ge eleverna goda förutsättningar för att påverka undervisningen.

Fortsatt forskning

Vi har tidigare påpekat att majoriteten av den tidigare forskningen utgår från elevers och viss mån lärares upplevelser av och uppfattningar kring elevinflytande, snarare än det faktiska inflytandet. Även vår undersökning ansluter sig till dessa. Om det är möjligt att genomföra skulle det vara intressant att studera kvaliteten på elevernas reella inflytande, utifrån andra perspektiv än lärares och elevers åsikter. Vilka områden i skolans värld har eleverna ett verkligt inflytande över? Skiljer sig dessa från de områden de upplever sig ha inflytande över?

Elevinflytande fungerar, baserat på vår teoretiska bakgrund, inte särskilt bra i den svenska skolan och på något sätt behöver man finna orsakerna till detta. Vår undersökning tyder på att elevernas kompetenser inte spelar någon större roll för i vilken mån lärare skapar möjligheter för eleverna att ha inflytande över undervisningen, men säkerligen finns det flera andra faktorer som påverkar. Tidigare forskning har diskuterat några av dem, såsom läromedel, skolans organisation och lärares inställning etc., men det är ingen som kommer fram till vilken/vilka av dem som behöver och kan åtgärdas, samt hur det i så fall skulle gå till. Om man kan identifiera orsakerna till det bristande elevinflytandet bör det vara möjligt att komma till rätta med problemet.

Vidare skulle man kunna studera hur lärare kan ge eleverna förutsättningar för inflytande över undervisningen. Några av de kompetenser som enligt vår undersökning är viktiga för elevers möjlighet till inflytande är sådana som lärarna själva har stor möjlighet och stort ansvar att påverka, såsom elevernas kännedom om kursplanens mål. Om elever ska kunna ha ett faktiskt inflytande över undervisningen, ställer det alltså även krav på att lärarna skapar förutsättningar för detta.

Slutsats

Det finns ett visst samband mellan att elever besitter de kompetenser vi undersökt och om läraren öppnar upp för inflytande. Men det relativt svaga sambandet säger att detta förmodligen inte är den största orsaken till varför elevinflytandet inte finns i större utsträckning i dagens skola. Lärare anser alltså att kompetenserna inte är ett krav, troligtvis på grund av läroplanen, för att de ska öppna upp för elevinflytande men däremot tycker de att flertalet av kompetenserna har betydelse för inflytandet. Andra studier har dessutom visat att resultatet av inflytandet blir bättre om elever besitter vissa kompetenser. Att lärare tycker att elever inte besitter kompetenserna i någon större utsträckning, vilket vår studie visar, kan resultera i att användningen av inflytande i undervisningen inte når upp till de förväntningar lärare har. Detta beror självklart på vilket syfte lärare anser att elevinflytandet har, men i slutändan är det trots allt upp till läraren att också ge rätt förutsättningar för att elever ska kunna tillgodogöra sig flertalet av kompetenserna. Utifrån vår studie vill vi slutligen tillägga att förhållandet mellan en lärares handlande och vederbörandes uppfattningar inte nödvändigtvis behöver samstämma. Lärare handlar alltså inte alltid efter vad de tycker.

Referenser

- Beckman, L. (2003). Demokrati och kompetenskrav. Barn, ungdomar och rätten till politiskt inflytande. I B. Jonsson & K. Roth (Red.), *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* (s. 75-93). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4., [uppdaterad] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bjerneby Häll, M. (2002). *Varför undervisning i matematik?: argument för matematik i grundskolan - i läroplaner, läroplansdebatt och hos blivande lärare*. Licentiatavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Cross, B., Hall, J., Hall, S., Hulme, M., Lewin, J. & McKinney, S. (2009). *Pupil Participation in Scottish Schools: Final Report*. Project Report. Glasgow: University of Glasgow.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [reviderad] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Forsberg, E. (1994). *Elevinflytande i ett didaktiskt perspektiv: en observationsstudie inom matematik*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Forsberg, E. (1995). Elevers inflytande över skolarbetet. *Utbildning och demokrati*, 4(1), 72-96.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. (Uppsala Studies in Education 93). Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Mattsson, I. & Svensson, G. (1994). *Elever och lärare om elevinflytande i gymnasieskolan: en rapport från SLAV-projektet*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Oscarsson, H. (2006). Valdemokratins idealmedborgare. I H. Bäck & M. Gilljam (Red.), *Valets mekanismer* (s. 25-42). Malmö: Liber.
- Proposition 1996/97:109. *Lokala styrelser med elevmajoritet*. Hämtad 6 maj, 2011, från Sveriges Riksdag http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=37&dok_id=GK03109
- Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. [Elektronisk version]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. [Elektronisk version]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1993). *Demokrati och inflytande i skolan: en inventering och genomgång av litteratur, utredningar, rapporter och resultat* (36). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1994a). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. [Elektronisk version]. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (1994b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. [Elektronisk version]. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (1999). *Inflytandets villkor: en rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. [Elektronisk version]. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2000). *Med demokrati som uppdrag: en temabild om värdegrunden*. [Elektronisk version]. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2003). *Ung i demokratin: gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport*. [Elektronisk version]. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2008). *Styrdokument om elevinflytande*. Hämtad 2 maj, 2011, från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/2218>
- Skolverket (2010a). *Skolverkets lägesbedömning 2010: Del 2 - Bedömningar och slutsatser*. [Elektronisk version]. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010b). *Forskning om elevinflytande*. Hämtad 26 april, 2011, från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/2216>
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. [Elektronisk version]. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1991:12. *Ungdom och makt: om ungdomars delaktighet, inflytande och jämlikhet på 1990-talet*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar: delbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:93. *Det unga folkstyret*. Stockholm: Fakta info direkt.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swahn, R. (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. [Elektronisk version]. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Tham, A. (1998). *Jag vill ha inflytande över allt: en bok om elevinflytande i skolan från Skolverket*. Stockholm: Statens skolverk.
- Wiklund, G. (1998). *Gymnasieelevers upplevelser av och syn på elevinflytande: En studie vid gymnasieskolorna i Malmö*. Malmö: Lunds universitet, Lärarhögskolan.

Bilaga A: Webbenkätens utformning



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elevinflytande

En webbenkät angående pedagogers åsikter om elevinflytande över matematikundervisningen.

Enkäten är anonym.

Glöm inte att trycka på "Skicka in" när du är färdig.



Är du man eller kvinna?

Man Kvinna

Inom vilken skolform arbetar du?

Friskola Kommunal skola

Hur länge har du varit yrkesverksam som lärare?

< 2år 2-5 år 5-10 år 10-20 år 20-30 år > 30 år

I vilken grad tycker du att elever behöver följande kompetenser för att kunna ha inflytande över matematikundervisningen?

	Hög grad	Ganska hög grad	Varken eller	Ganska låg grad	Låg grad
Kunskaper i matematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personlig mognad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tidigare erfarenheter av elevinflytande över undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vetskap om kursplanens mål och vad de ska lära sig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vetskap om varför man lär sig matematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vetskap om hur man bäst lär sig matematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

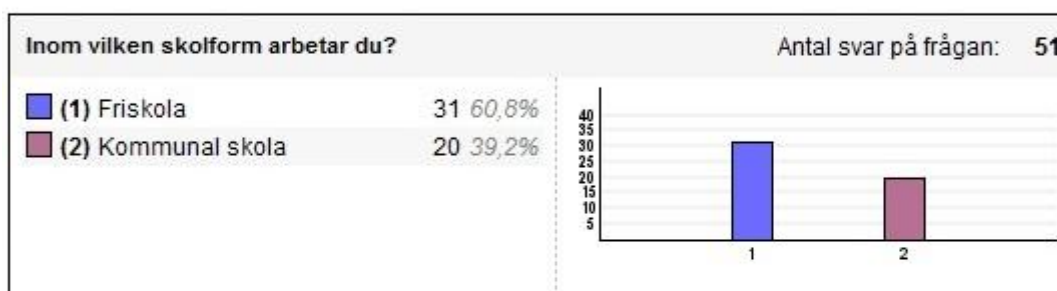
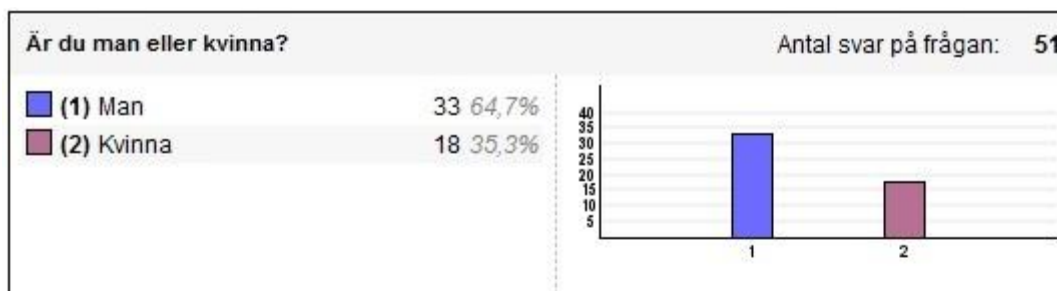
I vilken grad tycker du att dina elever besitter följande kompetenser när det gäller inflytande över matematikundervisningen?

	Hög grad	Ganska hög grad	Varken eller	Ganska låg grad	Låg grad
Kunskaper i matematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personlig mognad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tidigare erfarenheter av elevinflytande över undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vetskap om kursplanens mål och vad de ska lära sig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vetskap om varför man lär sig matematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vetskap om hur man bäst lär sig matematik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I vilken grad...

	Hög grad	Ganska hög grad	Varken eller	Ganska låg grad	Låg grad
...tycker du att elever ska få ha inflytande över matematikundervisningen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...öppnar du upp för elevinflytande i din undervisning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

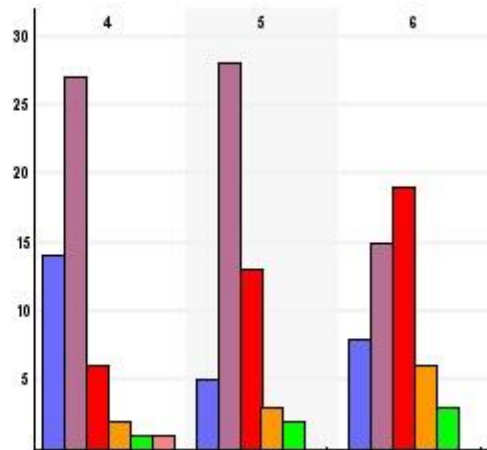
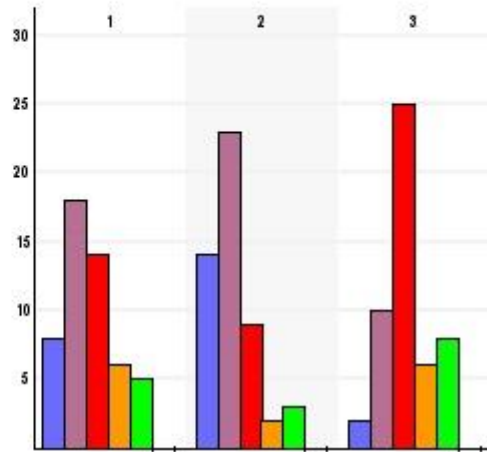
Bilaga B: Enkätundersökningens resultat



Till vilken grad tycker du att elever behöver följande kompetenser för att kunna ha inflytande över matematikundervisningen?

Antal svar på frågan: 51

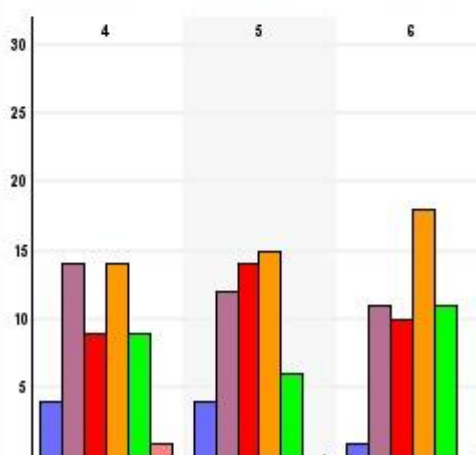
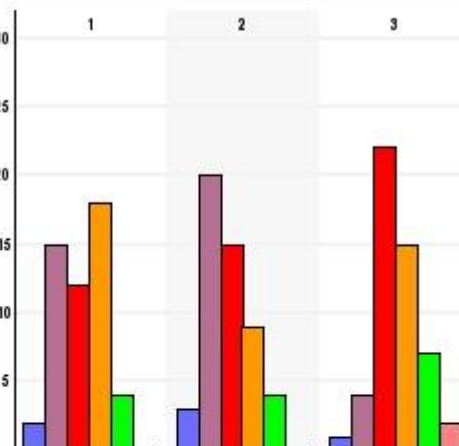
	Hög grad	Ganska hög grad	Varken eller	Ganska låg grad	Låg grad	Inget svar
(1) Kunskaper i matematik.	8 15,7%	18 35,3%	14 27,5%	6 11,8%	5 9,8%	0 0%
(2) Personlig mognad.	14 27,5%	23 45,1%	9 17,6%	2 3,9%	3 5,9%	0 0%
(3) Tidigare erfarenheter av elevinflytande över undervisningen.	2 3,9%	10 19,6%	25 49,0%	6 11,8%	8 15,7%	0 0%
(4) Vetskap om kursplanens mål och vad de ska lära sig.	14 27,5%	27 52,9%	6 11,8%	2 3,9%	1 2,0%	1 2,0%
(5) Vetskap om varför man lär sig matematik.	5 9,8%	28 54,9%	13 25,5%	3 5,9%	2 3,9%	0 0%
(6) Vetskap om hur man bäst lär sig matematik.	8 15,7%	15 29,4%	19 37,3%	6 11,8%	3 5,9%	0 0%



Till vilken grad tycker du att dina elever besitter följande kompetenser när det gäller inflytande över matematikundervisningen?

Antal svar på frågan: 51

	Hög grad	Ganska hög grad	Varken eller	Ganska låg grad	Låg grad	Inget svar
(1) Kunskaper i matematik.	2 3,9%	15 29,4%	12 23,5%	18 35,3%	4 7,8%	0 0%
(2) Personlig mognad.	3 5,9%	20 39,2%	15 29,4%	9 17,6%	4 7,8%	0 0%
(3) Tidigare erfarenheter av elevinflytande över undervisningen.	1 2,0%	4 7,8%	22 43,1%	15 29,4%	7 13,7%	2 3,9%
(4) Vetskap om kursplanens mål och vad de ska lära sig.	4 7,8%	14 27,5%	9 17,6%	14 27,5%	9 17,6%	1 2,0%
(5) Vetskap om varför man lär sig matematik.	4 7,8%	12 23,5%	14 27,5%	15 29,4%	6 11,8%	0 0%
(6) Vetskap om hur man bäst lär sig matematik.	1 2,0%	11 21,6%	10 19,6%	18 35,3%	11 21,6%	0 0%



Till vilken grad...

Antal svar på frågan: 51

	Hög grad	Ganska hög grad	Varken eller	Ganska låg grad	Låg grad	Inget svar
(1) ...tycker du att elever ska få ha inflytande över matematikundervisningen?	7 13,7%	25 49,0%	12 23,5%	4 7,8%	3 5,9%	0 0%
(2) ...öppnar du upp för elevinflytande i din undervisning?	6 11,8%	19 37,3%	16 31,4%	8 15,7%	1 2,0%	1 2,0%

