

---

# SLUTRAPPORT

---

2016-02-08

## Lärarens arbete med att bepröva erfarenheter

av demokratiska händelser i undervisning och lärande

Forsknings- och utvecklingsprojekt i skolan 2015

FoUI Norrbotten

Författare

Kristina Hansson, Catarina Lundqvist, Heli Villanen och Mats Danell

Luleå den 8 februari 2016

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b>	<b>4</b>
<b>Inledning</b>	<b>6</b>
<i>Syfte</i>	6
<b>Bakgrund</b>	<b>7</b>
<i>Undervisning på vetenskaplig grund</i>	7
<i>Beprövad erfarenhet</i>	8
<i>Vilken kunskap behövs i skolan?</i>	9
<i>Demokratisk progression i läroplan och skollag</i>	11
<i>Det motstridiga klassrummet</i>	11
<i>Tilltron till läraren som forskare och skolutvecklare</i>	12
<b>Teoretiska och metodologiska utgångspunkter</b>	<b>12</b>
<i>Olika sanningsanspråk</i>	12
<i>Beprövade aktiviteter</i>	13
<i>Systemiska motstridigheter och expansivt lärande</i>	14
<i>Erfarenheter synliggörs och beprövas i berättelsen</i>	14
<i>Narrativ och autoetnografisk metod</i>	15
<b>Projektets genomförande</b>	<b>16</b>
<i>Workshops med handledda kollegiesamtal</i>	16
<i>Intervjuer med deltagande lärare</i>	17
<i>Analyseseminarium med deltagande lärare</i>	17
<i>Deltagande skolor</i>	18
<i>Forskningsetiska riktlinjer</i>	19
<i>Datainsamling</i>	20
<i>Analys</i>	20
<b>Resultat</b>	<b>21</b>
<b>A. Elevinflytande – en process</b>	<b>21</b>
<i>Pre-interaction – Lärares tankar om elevinflytande</i>	22
Innebörder av elevinflytande	22
<i>Interaction – Institutionella demokratihändelser</i>	24
Träning i demokratiska processer	24
Förhållandet elevinflytande, kunskap och lärande	27
Valmöjligheter inom givna ramar	29
Skolämnet som inramning	30
<i>Post-interaction – Lärares eftertankar</i>	33
Institutionella omständighetsförklaringar	34
Eleven som omständighetsförklaring	36
<b>Sammanfattande kommentar</b>	<b>38</b>
<b>B. Att bepröva erfarenheter</b>	<b>39</b>
<i>Inträdet till skolan</i>	39
<i>Tillträdet till gruppen</i>	40

Villkorat möte	40
Avsmalnat möte	42
Det öppna mötet	42
<i>Gruppernas arbete</i>	44
Expansioner	45
Begränsningar	46
Sammanfattande reflektioner	49
<i>Bepröva genom livsberättelseintervju</i>	49
<i>Bepröva genom en fallbeskrivning</i>	53
Hit men inte längre	53
Bekräfta och synliggöra komplexitet	55
<i>Sammanfattande kommentarer</i>	62
<b>Slutdiskussion</b>	<b>64</b>
<i>Det förenklade relationsproblemet</i>	64
<i>Det komplexa relationsproblemet</i>	64
<b>Referenser</b>	<b>67</b>
<i>Bilagor</i>	71
Bilaga 1. Ramar för det handledda kollegiesamtalet	71
Bilaga 2. Casebeskrivning. Elevinflytande i undervisningspraktiken	73
Bilaga 3. Analysmodell Shier	75
Bilaga 4. Analysmodell Institutionella demokratihändelser.	76
Bilaga 5. Intervjuguide	77
Bilaga 6. Informerat samtycke	78

## Förord

Denna slutrapport redovisar arbetet inom forsknings- och utvecklingsprojektet *Att utveckla beprövad erfarenhet för elevinflytande och delaktighet i undervisning och lärande*. Projektet initierades 2014 av FoUI Norrbotten och har genomförts under 2015 med hjälp av ekonomiskt stöd från Skolverket.

FoUI Norrbotten är en enhet inom Kommunförbundet Norrbotten som arbetar på uppdrag av Norrbottens kommuner. Frågan om hur skolan och läraren skall arbeta för att uppfylla skollagens krav att utbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har skapat ett behov av såväl vetenskapligt stöd som tillskott av vetenskaplig kompetens hos länets skolkommuner. FoUI Norrbotten skall verka som denna stärkande och samverkande kraft för länets kommuner gällande forskning- och utveckling inom en rad olika samhällssektorer, bland annat inom området "Utbildning och lärande". FoUI *Utbildning och lärande* ska medverka till kunskapspridning utifrån verksamheternas uttryckta behov och stödja kunskapsanvändning utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt i relation till den lokala kontextens förutsättningar och behov. FoUI ska även, och framförallt, möjliggöra kunskapsbildning utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt med hänsyn till uppdraget att stärka den praktikinära kunskapsutvecklingen och forskningen.

Samverkansprojektet har i ett första skede vuxit fram i dialog kring skollagens formuleringar mellan FoUI Norrbotten och Piteå kommuns utbildningsförvaltning. Piteå är en av Norrbottens kommuner med tydlig satsning på skolnära forskning och har sedan år 2000 arbetat långsiktigt med att integrera forskning i skolan och som en del i lärares arbete. Utgångspunkten i kommunens policy är skapa strukturer för praktikinära forskning i kommunens skolor och att arbetet skall utgå från ett tydligt demokrati- och inflytandeperspektiv. Målsättningen är att hitta sätt att stärka lärarens inflytande över yrkets kunskapsbildning genom att skapa möjligheter för kommunens lärare att bemästra vetenskapliga verktyg. Kunskapen om skolan ska utgå från lärarens frågor som uppstår i det lokala och komplexa sammanhang där undervisning görs. I ett andra skede kom Skolverkets behov av kunskapsbildning kring skolans vetenskapsanknytning och elevinflytande att integreras i projektet. Därmed kunde också tillämpningen av den vetenskapliga grunden kopplas ihop med ett för skolan och lärarna tydligt och avgränsat uppdrag, nämligen att eleverna skall vara delaktiga och ha ett reellt inflytande över såväl innehållet som formen på undervisningen.

Projektet *Att utveckla beprövad erfarenhet för elevinflytande och delaktighet i undervisning och lärande* har genomförts under 2015 i tre olika skolor, Norr-, Mitt- och Sydskolan från tre olika kommuner i Norrbotten. Det praktiska arbetet i projektet har gått ut på att tre olika forskare har arbetat tillsammans med var sin lärargrupp. Denna rapport redovisar resultat som baserar sig på data som har kommit till i gemensamma vetenskapliga aktiviteter mellan lärare och forskare. Resultaten ger rika beskrivningar av ögonblick och händelser där elevinflytande iscensätts, berättas om, analyseras och tolkas och som under vissa förutsättningar bidrar till en fördjupad förståelse för den komplexitet och de motstridigheter som kan uppstå när lärare och forskare sätter sig för att iscensätta aktiviteter som syftar till att hitta sätt att hantera såväl frågan om elevinflytande som skollagens krav på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Utvecklings- och forskningsprocessen har drivits av ett intresse för den situerade erfarenhetsbaserade kunskapen. Eller mer precist uttryckt, den kunskap som de erfarna lärare som deltagit i projektet har tillägnat sig genom sitt arbete i skolan och som de genom sitt deltagande i projektet varit med och utvecklat praktiska former för att synliggöra och bepröva. En av de deltagande lärarna menade i samband med en diskussion om projektets bägge syften, elevinflytande och beprövad erfarenhet, att hon såg frågan om inflytande som projektets röda tråd som förenade projektets bägge syften. Läraren skulle om så varit möjligt fått omedelbart medhåll

av Foucault. För frågan om rätten att definiera ett problem och vad som kan anses som viktig kunskap är alltid en fråga om makt och inflytande (Foucault 1971).

Uppdraget och förhoppningarna från Skolverkets sida har varit att projektet skall bidra med empiriska beskrivningar kring arbetet med att bepröva erfarenheter i praktiken. Av den anledningen har vi valt att utforma resultatredovisningen empirinära, med många och stundtals långa citat från den data vi samlat in. Trots att detta forsknings- och utvecklingsprojekt fortgått under förhållandevis kort tid, menar vi att våra resultat visar att det kring området forskning- och utveckling i skolan finns stora behov av fortsatt forskning. Det behövs mer kunskap och riktade studier om mötet mellan lärare och forskare, samt hur dessa möten kan bidra till elevernas lärande, skolans utveckling och kunskapsbildning.

Avslutningsvis vill vi så rikta ett stort och varmt tack till de lärare och rektorer som deltagit och bidragit med värdefulla erfarenheter och tankar som kan föra frågan om forskning och utveckling i skolan vidare.

Luleå och Piteå den 8.2 2016

Kristina Hansson, fil dr, projektledare och vetenskaplig ledare Piteå kommun

Catarina Lundqvist, fil dr, vetenskaplig ledare, FoUI Norrbotten, Utbildning och Lärande, Kommunförbundet Norrbotten

Heli Villanen, fil dr, Luleå kommun

Mats Danell, fil dr, Lektor, LTU

## Inledning

Sett ur ett historiskt perspektiv så framstår såväl frågan om elevinflytande i undervisningspraktiken som frågan om att forskningsanknyta lärarens arbete som svårbemästrade problem. En annan uppenbar likhet mellan intentionerna är att båda tycks sprungna ur en förhoppning om att skapa en bättre skola, undervisning och högre måluppnåelse för eleverna. Diskrepansen mellan intentioner på policynivå och dess genomförande i praktiken väcker en rad intressanta frågor som behandlats inom ramen för projektet. Vad är det som hindrar respektive möjliggör genomförandet av uppdragen? Vad vet vi egentligen om det praktiska arbetet med att förändra skolan? Hur tänker och arbetar lärare i praktiken med inflytandefrågan? Vilka behov av kunskaper uppstår i det praktiska arbetet med att iscensätta elevinflytande och integrera ett vetenskapligt förhållningssätt till sin yrkespraktik? Hur tänker man om frågor om inflytande i förhållande till kunskap? Vad är det för kunskaper som synliggörs eller exkluderas i praktiken? Om lärare respekterar och låter elevernas frågor styra innehållet i undervisningen, hur hanterar läraren samtidigt sin egen värdering av kunskapsinnehållet i undervisningen? Om lärare överlåter exempelvis åt aktörer utanför skolan att bestämma vilka frågor som lärare behöver veta mer om, vilket inflytande har då läraren då över den kunskap som kommer fram och framhålls av andra som betydelsefull för deras yrkesutövning?

## Syfte

Det här projektet tar fasta på de praktiska dimensionerna, lärares utvecklingssträvanden gällande elevinflytande i undervisningen och har såväl ett forsknings- som utvecklingssyfte. Projektets syfte är

- att få inblick i och kunskap om hur lärare arbetar för att ge elever möjligheter till inflytande i deras egen lärandeprocess i undervisningen
- att bepröva lärares erfarenheter kring elevers inflytande i undervisningen
- att forma en gemensam arena där forskare och lärare tillsammans arbetar med att utveckla och tillämpa vetenskapliga metoder för att bepröva lärares erfarenheter

De begrepp som vi använder oss av i projektet förklaras fortlöpande i texten. I rapportens teoriavsnitt redogör vi för centrala begrepp och teorier som varit våra utgångspunkter i projektet och genom vilka antaganden som val av metoder baserar sig. Inledningsvis finner vi det motiverat med ett klagörande av hur vi i projektet definierar *att bepröva erfarenheter*. Det vill säga det perspektiv som vi utgår från när vi tolkar skollagens krav att utbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Att bepröva en erfarenhet eller erfarenheter betraktar vi i detta projekt som *vetenskapliga aktiviteter i skolan där lärare och forskare är aktiva deltagande subjekt*. Aktiviteternas syfte är att deltagarna skall bemästra ett nytt objekt i skolan, den vetenskapliga grunden, för att bepröva erfarenheter och skapa kunskap om sin yrkespraktik. Detta sker i aktiviteten genom att ställa frågor, berätta, synliggöra dilemman, problematisera och kritiskt granska erfarenheter av elevinflytande i skolans undervisning. Beprövandet sker i två nivåer. För det första, då lärarens erfarenheter formas i undervisningen, vilket sker i tre steg: Först när läraren tänker om elevinflytande innan undervisningen, sedan när lärare iscensätter i undervisningen och för det tredje när läraren reflekterar i efterhand om elevinflytande inom ramen för en undervisningspraktik. För det andra, med utgångspunkt i lärarens berättelser om demokratiska händelser i sin undervisning genom att ställa frågor, problematisera och teoretiskt pröva den enskilda erfarenheten i gemensamma vetenskapligt grundade samtal tillsammans med kollegor och forskare. Beprövningen syftar till att lärare expanderar sin förståelse och kan hitta nya vägar att integrera elevers inflytande i undervisningen.

Projektet tar sin utgångspunkt i skollagens uppdrag om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet där vi intresserar oss för hur lärare uppfattar och formar elevinflytande i skolans praktik. När vi som forskare tillsammans med lärare ska skapa arenor för beprövandet av lärares undervisningserfarenheter rör vi oss i komplexa sammanhang där sociala skeenden och interaktioner är kontextbundna och motstridiga. Projektets bidrag utgår från att rikta blicken mot själva kunskapsprocessen och görandet, d v s hur erfarenheter beprövas och vilka aktiviteter och erfarenheter som blir av betydelse när lärare skall skapa mening kring sitt arbete. Delaktighetsaspekten är av central betydelse för såväl läraren, eleverna men också forskarna. Är det överhuvudtaget möjligt att tala om elevinflytande utan att beröra frågan om lärares inflytande över sin kunskapsbildning och forskningens betydelse för det demokratiska samhället?

## Bakgrund

Enligt skollagen skall utbildning vila på vetenskaplig grund och beprövade erfarenhet (SFS 2010:800). Kraven på att undervisningen ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är inte nya. Men tolkningen och därmed frågor som vad det är som lagen syftar till och hur detta kan integreras i skolan och lärarens arbete kan besvaras på olika sätt. Meningarna tycks gå isär om hur begreppen skall tolkas och vilken kunskap som kan tänkas vara av betydelse för skolans utveckling.

## Undervisning på vetenskaplig grund

Skolverket har bland annat i skriften, *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken* Skolverket (2013) gett följande definition av vetenskaplig grund.

Vetenskap handlar om ett systematiskt utforskande av tillvaron vars yttersta mål är att ge en förståelse för och perspektiv på densamma. Att ifrågasätta och problematisera utgör vetenskapens motor. I det vetenskapliga arbetet finns en strävan efter att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang. (Skolverket, 2013, s.10)

Ett vetenskapligt förhållningssätt i skolans vardagspraktik innebär, enligt Skolverket att läraren eller skollidaren kritiskt ska kunna reflektera över kunskap och forskningsresultat. Denna logik bygger på att beslut om hur undervisning skall bedrivas, kan fattas både utifrån den samlade vetenskapliga kunskapsbasen och utifrån det professionella omdömet.

Vetenskapen kännetecknas av att metoder som utvecklats under lång tid tillämpas på ett systematiskt sätt för att skapa kunskap om det fenomen som studeras. Forskningens syfte är att utveckla ny kunskap som gör att vi förstår världen bättre, eller kan handla inom ett yrke på en säkrare kunskapsgrund. Ett krav som gäller för all forskning är att denna ska vara öppen för kritisk granskning. Forskningsprocessens alla delar, från problemställning, val av teorier och metod till diskussion av resultat ska kunna följas punkt för punkt. Om studier inte uppfyller dessa krav kan den inte heller betecknas som forskning. Vetenskaplig kunskap ska alltså kunna prövas och säkras genom att studier och resultat jämförs och analyseras. Kunskapen byggs upp successivt och på detta sätt sker en breddning och fördjupning av förståelsen.

Inom olika forskningsfält och discipliner bedrivs det vetenskapliga arbetet på lite olika sätt (Svenning 2003). I vissa sammanhang uttrycks dessa skillnader med kvantitativ respektive kvalitativt baserad forskning. Den kvantitativa har som mål att förklara, medan den kvalitativa har målet att förstå. Avgörande för vilket perspektiv man som forskare utgår ifrån är vad som kan anses som mest ändamålsenligt i förhållande till det fält eller område som studeras. Svenning uttrycker detta måhända lite drastiskt med att beskriva vetenskaplig kunskap som "strukturerat sunt förnuft" (2000, s.30).

Utanför forskarsamhället, inte minst i policy- och politiska sammanhang får vetenskapen ofta sin användning för att legitimera reformer och förändringar. Men, medan vissa höjer vetenskap över alla tvivel, är debatten om vad vetenskap är och vilka metoder som ger viss kunskap intensiv inom vetenskapssamhället. Medan vissa perspektiv utgår ifrån att vetenskap inte är något annat än en av de tankeformer som människan har utvecklat (konstruerat) och därför inte nödvändigtvis inte den bästa hävdar andra perspektiv typer av sanningsanspråk. Inom samhällsvetenskapen, där forskningen om och i skolan har sin hemvist, har debatten om olika metoder stundtals varit hårdför. Positivistiska teorier har mött delvis motstridiga antagande från företrädare som utvecklat andra sätt att tänka och göra för att skapa kunskap om samhället. Så här skulle vi kunna hålla på hur läge som helst, det är vad forskare gör och förväntas göra. Poängen med detta inledande resonemang är att visa att också vetenskapen är en social praktik som förändras och utvecklas genom att hantera motstridigheter som öppnar upp för att man kan tänka på nya sätt. Det betyder att när man försöker definiera, eller kanske hellre positionera sig i förhållande till begrepp som vetenskap, bör detta givetvis ske med en medvetenhet om detta varierar också inom forskarsamhället. Medan vissa menar att vetenskap står höljd över all tvivel medan andra att all vetenskap och därmed kunskapen är relativ. Dessa möten mellan dogmatiska eller relativistiska synsätt på vetenskap, banar måhända väg för en tredje väg med nya sätt att tänka. Svenning (ibid.) menar att studier av samhället till sin karaktär är sådan att den ur metodsynpunkt är mer betjänt av vidsynthet än trångsynthet. Den sociala verkligheten i skolan är så komplex att det inte är tillräckligt att belysa den utifrån några få etablerade metoder. Som sagt, vetenskap kan likt all annan kunskap ifrågasättas och därmed utvecklas.

## Beprövad erfarenhet

Inom lärarkåren finns en stor kunskap om vad som fungerar respektive inte fungerar i undervisning av olika slag. Det är förmodligen av detta skäl skollagen lyfter fram begreppet beprövad erfarenhet. Men begreppet har inom andra yrkesfält, bland annat medicin, visat sig vara ytterst svårt att definiera. Begreppet verkar närmast självklart och förgivettaget, men när det ska omsättas och förstås i praktiken blottas begreppets otydlighet. Vissa tolkningar menar att erfarenheter som beskrivs som snäva, kortsiktiga eller bygger på allt för få lärares iakttagelser och som endast har kommuniceras muntligt inte kan ses som beprövade erfarenheter. Det är otillräckligt att några enstaka lärare tycker att ett visst sätt att undervisa eller en metod fungerar, för att detta ska betraktas som byggd på beprövad erfarenhet. Skolverket för i sin skrift ett resonemang i linje med en sådan logik. Beprövad erfarenhet innebär enligt denna att yrkesutövare inom olika fält, exempelvis medicin, utbildning eller juridik, stödjer sig på erfarenheter som prövats under en längre tid och som har dokumenterats.

Men all erfarenhet är inte beprövad erfarenhet. Beprövad erfarenhet är systematiskt prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många. /.../ För att en erfarenhet ska vara beprövad måste den användas av ett större flertal, vara delad och prövad i ett kollegialt sammanhang och den måste vara dokumenterad. (Skolverket 2013, s.11)

Definitionen bygger på delvis motstridiga utgångspunkter. För det första erkänns lärarens erfarenheter som viktiga. Men för det andra kan dessa erfarenheter inte bli erkända förrän de uppfyller kriterierna för själva beprövningen. Definitionen riskerar att skapa ett moment 22, där att läraren inte kan erfara förrän erfarenheterna beprövats. Evidens är ett ytterligare ett begrepp som skolverket använder för att precisera och positionera den tolkning man väljer i förhållande till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

En evidensbaserad praktik syftar på de beslut som löpande tas i skolans vardag av lärare och rektor. Och praktiken ska i sin tur grundas på evidensbaserade metoder, vilket är ett samlingsbegrepp för



olika typer av insatser som till exempel lärare eller socialarbetare rekommenderas använda i sin vardag. (Skolverket, 2013, s. 13)

Evidens är ett begrepp med hög status i forskningsvärlden. Inom medicin innebär kravet att den medicinska praktiken ska bygga på evidens. Även om en enskild studie kunnat påvisa goda resultat av en viss behandling, behövs sammanställningar och jämförelser mellan olika studier som presenterats under exempelvis de senaste tio åren. Ju fler studier som kan påvisa positiva resultat desto mer tillförlitlig och effektiv anses behandlingen vara. Om tillämpningen av evidens är relevant för utbildningsvetenskap i samma betydelse som inom medicin, är en omstridd fråga inom det utbildningsvetenskapliga samhället. Många forskare men också politiska beslutsfattare anser att man inom utbildningsområdet bör följa den modell för evidensbaserad praktik som har etablerats inom sjuk- och hälsovård, medan andra varnar för att sådana initiativ skulle innebära en olämplig form av styrning av skolans komplexa verksamhet.

## Vilken kunskap behövs i skolan?

Det finns i dag en tydlig nationell och global trend som ser kunskap som fakta som kan mätas via prov. En dimension av den här trenden intresserar sig specifikt för hur lärare kan öka effektiviteten i sitt arbete genom att använda så kallade evidensbaserade metoder (Liljestrand 2014). I studien intresserar sig Liljestrand för de dilemman som kan uppstå i mötet mellan olika syn på kunskap som å ena sidan evidens och effektivitet å andra sidan demokrati och inflytande vilar på.

I den svenska utbildningspolitiska kontexten finns en tydlig tilltro till evidensbaserade metoder. Evidensbaserad undervisning framhålls i nationell policy och ges en tydlig koppling på nationell nivå till talet om framgångsrik undervisning, framgångsrika lärare i framgångsrika skolor som utgör goda och kanske framförallt tydliga exempel som visar hur skolan kan bli bättre (SOU 2009:94). Till exempel tillkännagavs i en pressrelease i samband med bildandet av Skolforskningsinstitutet att lärare behöver öka sin kunskap om effektiva metoder och arbete i skolan (Utbildningsdepartementet 2013). Evidenslogiken vilar på föreställningen att det finns ett linjärt förhållande mellan användning av evidenssäkrade metoder i undervisningen och en effektiv undervisning. Detta sätt att framhålla viss kunskap före annan är en viktig dimension av den styrning, som kallas governmentality, en styrning som riktar in sig på den inre styrningen om hur vi exempelvis via policys erbjuds sätt att tänka om oss själva och utifrån det agerar (Dean 2010).

Forskning visar återkommande på problem i styrningen av skolans utveckling (Alexandersson 1999, Lundahl 2005, Lundahl 2005, Goodson & Lindblad 2011, Lindholm 2012). Trots åtskilliga reformer som syftat till att göra skolan bättre och stärka lärarens inflytande och ansvar att utifrån sitt professionella omdöme styra skolans utveckling har, tvärtom vad det var tänkt, detaljstyrningen av lärare och skolan ökat. Undervisningsfältet har under de senaste decennierna genomgått omfattande politiska och ekonomiska reformer som kraftigt åtstramat lärares professionella autonomi. Forskning som intresserar sig för förhållandet mellan styrning och skolans utvecklingssträvanden i praktiken menar att nyliberala styrningsideal, med ökade självkontrollerande tekniker, mätningar, byråkratisering och publicering av skolornas resultat, har sin del i avintellektualiseringen och de-professionaliseringen av läraryrket (Ball 1998, Ball 2006, Biesta 2006, Ball & Junemann 2012, Hansson 2014). Frågan, som dessa forskare menar måste tas på allvar är om styrning som bygger på ekonomiska logiker, är lämplig för att styra mänskliga och komplexa verksamheter som skolan.

Hansson (2014) har i sin studie visat att betoningen på evidens och kontroll av resultat på macro och mesonivå är kontraproduktiv och förhindrar lärare att utföra läroplanens uppdrag. Andra forskare menar att betoning på den enkelt mätbara kunskapen riskerar att motverka annan kunskapsbildning i

skolan och bidra till att lärarens erfarenheter och kunskaper tystas (Ball 1995, 1998). Istället för att sätta tilliten till enkla och översiktliga mätningar föreslår bland andra Kroksmark (2013) att det idag krävs insatser som stärker tilliten till professionen, dess kunskaper och kompetenser att utforma det pedagogiska arbetet i skolan. Frågan om lärares delaktighet i forskning och kunskapsbildningen kring yrkespraktiken framhålls som en av de stora ödesfrågorna för lärarprofessionens möjlighet att utveckla undervisningen så att eleverna lär sig i skolan (Kroksmark 2013, s. 57). Den viktigaste utvecklingsfrågan för skolan – för rektorer, fritidspedagoger och lärare – är att bygga en skola på vetenskaplig grund där läraren själv är delaktig. Detta väcker intressanta frågor om hur det kan komma sig att skolan och läraryrket inte är grundad i sin egen forskning för länge sedan?

Lärare är ett yrke som sedan 1977 kräver akademisk utbildning. Det vill säga en utbildning som syftar till att lära sig kritiskt granska, pröva och utveckla kunskap. När det kommer till lärarens förhållande till forskning inom yrket har Carlgren (Carlgren 1986, Carlgren & Hörnquist 1999) visat på historiska förskjutningar och hur lärare från att ha betraktas som viktiga samverkansparter till skolforskaren, som bidrar till kunskapsbildningen med intressanta frågor som forskarna studerat, kom läraren genom en rad omständigheter att ställas utanför forskningen. Förenklat kan det som skedde beskrivas som att forskning i skolan ersattes med forskning om skolan. Från fokus på lärares frågor kom skolforskningens fokus istället att ligga på att studera resultaten av de stora skolreformerna och utveckla strategier för skolutveckling. Forskningen bidrog till att utveckla modeller för det praktiska arbetet med att utveckla skolan, som i sin tur framhölls av statliga myndigheter som särskilt lämpade (Berg & Scherp 2003). Men när modellerna implementerades visade det sig att de gav upphov till nya problem. Lärarna hade svårt att se meningen med att arbeta på det sätt som modellerna föreskrev, bland annat på grund av att lärarens frågor kring undervisningen hamnade i skymundan (Hansson 2014, Åstrand 2009) men också därför för att själva modelltänkandet gjorde läraren osäker och rädd för att misslyckas.

Kopplar vi förskjutningen av den kunskap som skolforskningen skulle emanera i till resonemang till vad som kan tänkas vara kärnan i lärarens profession, nämligen att pedagogisera både kunskaper inom skolämnen och värden, menar bland annat Kroksmark (2014), att det lärare skall vara bättre på än alla andra yrkesgrupper är att veta hur elever lär sig i skolans undervisning. Om lärare skall kunna utforma undervisning så att eleverna lär sig, så måste de också veta hur och under vilka förutsättningar som eleverna lär sig. Leder vi detta resonemang vidare, så blir slutsatsen att den kunskap som verkligen är av betydelse för att lärare i givna sammanhang skall kunna förändra undervisningen är sådan kunskap som hjälper dem att förstå vad som behöver förändras. Skolutvecklingsforskning som levererar generella modeller och lösningar framstår i sammanhanget som alltför generell, översiktlig och linjär blir därför svår för lärare att tillämpa. Om kunskapen om undervisning istället betraktas som lokal, kontextbunden, varierande, motstridig och komplex blir också kraven på den vetenskapliga grunden något annat. Givet detta, kan tyckas att en föreställning att svaren eller evidensen på vad och hur lärare ska göra för att utveckla skolan finns utanför skolan och kan upptäckas av någon annan än just läraren i det lokala sammanhanget, kan tyckas smått utopisk.

Om vi ur detta komplexa kunskapsperspektiv försöker förstå vad skollagens krav syftar uppstår andra tolknings- och tillämpningsmöjligheter. Istället för att lärarens erfarenheter, den så kallade tysta kunskapen, som lärare har i kroppen och som formas genom praktiskt arbete i skolans undervisning, skall underordnas andra kunskaper, ger skollagen skrivning oss all anledning att intressera oss för lärarens erfarenhetsbaserade kunskaper. Skälen till detta kan med ledning av tidigare sagda tämligen uppenbara. Men det kräver också att vi kan göra kopplingar mellan val av kunskapsperspektiv och en medvetenhet om den maktförskjutning som ligger i påståendet att det är den lokalt grundade erfarenhetsbaserade kunskapen av att bedriva undervisning som måste uppvärderas och synliggöras så att lärare vet hur elever lär sig och kan utforma undervisningen utifrån denna kunskap. Sådana

antaganden annat går emot evidensdiskursen som konstruerar en bild av lärarens arbete som kontextoberoende (Wahlström 2012). Evidens-baserad lärarkunskap, dvs. en hypotetiskt testad kunskap som mejslat fram den metod som ger den största praktiska nyttan och bästa resultat. Men i detta vetenskapliga perspektiv bygger på antagandet att läraren bara har ett syfte i sänder med sin undervisning, inte flera samtidigt. Sättet att bedriva denna typ av vetenskapliga studier, innebär att forskaren väljer endast ett mål för att få fram evidens för att metoden är praktiskt relevant. Kopplingen mellan evidensbaserad undervisning och måluppnåelse är också förutbestämd, vilket kan innebära att man går miste om de lokala och kontextuella omständigheter inom vilka elevernas handlingsförmåga har en avgörande betydelse för utvecklingen av sina demokratiska erfarenheter.

The need for 'practice relevance' seems to reduce values to fact - and especially democratic values, where students' initiatives are necessary for practising and experiencing democracy (Biesta & Lawry, 2006)

Enligt Billig et al (1988) utmärks lärarens position i undervisningen av att den är dilemmatisk. Den är både lärar- och elevfokuserad samtidig och undervisning handlar alltid om både innehåll och form, kunskapen och värden, inte det ena eller det andra. Men om man erkänner undervisning och betraktar undervisning som en av de viktigaste förutsättningarna för människors aktiva och demokratiska medborgarskap, kan också andra sätt att studera, exempelvis genom fallstudier, sådana dilemmatiska undervisningssituationer bidra med värdefull kunskap om lärarens och elevernas komplexa uppdrag (Hansson 2014). Återvänder vi till professionstanken, som bland annat innebär att vi tänker oss att en profession äger inflytande över sin egen kunskapsbildning, dvs. forskning, ställer detta krav på att lärare inte lämnar ifrån sig forskningsuppdraget till forskare utanför skolan. Det krävs att lärare själva är delaktiga och driver frågan om skolnärforskning som intresserar sig för den erfarenhetsbaserade kunskapen. Men det krävs också att det finns forskare som kan och vill befinna sig i gränssnittet mellan skola och akademi och att de har ett gemensamt objekt (Lindholm 2008). I det här projektet är skolans uppdrag om elevers delaktighet och inflytande det exempel som forskarna och lärarna ska utgå från när de ska hitta sätt att bepröva lärares erfarenheter. Ett uppdrag som såväl samhället som läraren länge tycks ha kämpat och fortfarande kämpar med.

## Demokratisk progression i läroplan och skollag

I skolans läroplaner dröjde det till 1900-talets senare hälft innan skolans demokratiska uppdrag kom till uttryck (Liljeqvist 1994). Begreppet demokrati återfinns i svenska läroplaner först med 1962 års läroplan för grundskolan. Från Lgr 69 och till dagens läroplan märks ett framåtskridande för elevens inflytande med en förskjutning från det kollektiva till individens inflytande över lärprocessen (Danell, 2006). I och med Skollagen (2010:800) blir elevens inflytande lagstadgat som en aspekt av skolans kvalitetsarbete. I Lgr 11 förtydligas att undervisningen syftar till att utveckla demokratiska värden där alla elever ska kunna påverka, vara delaktiga och ta ansvar. Därmed ställs läraren åter i centrum för skolans utveckling vilket påminner om den betydelse de tillskrevs i 1946-års Skolkommision.

## Det motstridiga klassrummet

Parallellt med att det demokratiska uppdraget genomgått en progressiv utveckling i skolans styrdokument verkar utvecklingen ha gått trögt i de enskilda klassrummen (Danell, 2003). Offentliga utredningar visade redan under 1980- och framför allt 1990-talet att eleven inte i praktiken verkade omfattas av det inflytande som var att förvänta utifrån skolans styrdokument. I skolkommitténs betänkande, *Inflytande på riktigt* (SOU, 1996:22), fastslogs att eleverna hade ett mycket begränsat inflytande i skolan, oavsett ur vilket perspektiv frågan beskrevs. Skolinspektionen (2012:14) menar i sin rapport att skolans demokratiska uppdrag borde förtydligas med tanke på att undervisningen inte

kännetecknades av medborgarfostrande inslag. Vidare fastslog Skolinspektionen (2014) ytterligare en rapport att i mer än var tredje grundskola har eleverna ett bristande inflytande över undervisningens innehåll och form.

Skolans demokratiska uppdrag har i läroplaner från 1919 fram till 2011 genomgått en progressiv utveckling vilket förstärkts genom Skollagen (2010:800). Å andra sidan, har offentliga granskningar återkommande omvittnat att skolans demokratiska uppdrag inte återspeglats i undervisningen. Motsägelsen kan ses hänga samman med att det som sker i de enskilda klassrummen snarare kännetecknas av stabilitet än progression i denna fråga. Redan i utbildningsdepartementets utredning från 1987 pekade Du Rietz på att radikala förändringar i skolsystemets organisation tycks skymma den stabilitet som råder i de processer som sker i de enskilda klassrummen.

I avhandlingen *På tal om elevinflytande* (Danell 2006) studerades hur läraren hanterade frågan om inflytande i de enskilda klassrummen. I en situation av motstridigheter mellan läroplanens intentioner och lärarens beprövade erfarenheter var lärarens strävan att skapa stabilitet i det enskilda klassrummet. Det som lärarna uppfattades som möjligt att realisera i den egna undervisningspraktiken var vägledande för lärarens handlingar. Stabiliteten i klassrummet upprätthölls genom att eleverna tilldelades ett inflytande samtidigt som det faktiska handlingsutrymmet i praktiken krympte genom val av arbetsformer och avgränsningar av innehållet till specifika områden och kunskapsobjekt.

## Tilltron till läraren som forskare och skolutvecklare

Sammanfattningsvis har vi i bakgrunden visat hur lärarens relation till skolforskningen har över tid förskjutits från att vara medforskare till att ha ställts utanför eller betraktats som ett studieobjekt. (Carlgren & Hörnqvist, 1999). På 30- och 40-talet bedrevs forskning där läraren deltog som aktiv medforskare vilket även låg i linje med 1946 års Skolkommision. Med en expanderande skolforskning inom psykologin och pedagogiken under 50- och 60-talet hamnade läraren i akademisk skugga. Gällande skolans utveckling har delar av lärarkåren alltsedan 50-talet på olika sätt deltagit i arbetet med att utveckla skolan men där erfarenheter och lösningar beprövats och kontrollerats av forskaren. Med 2010 års skollag stadgades att verksamheten skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Framväxten av en praxisnära skolforskning, Skolverkets Allmänna råd (2011) samt Skollagen skrivningar öppnar för förnyade möjligheter att läraren åter tilltros delta i skolans utveckling för att bepröva och ompröva sina erfarenheter till gagn för skolans utveckling. Kallós och Lundahl-Kallós (1994) har vittnat om att det är väsentligt på vilket sätt lärarna involveras i skolans förändringsprojekt för hur de kommer att reagera i mötet med skolreformer.

## Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Frågan om vetenskaplig grund och beprövade erfarenheter kopplade till undervisning väcker frågor om syn på verklighet och kunskap. Projektets utgångspunkt är att skollagen anslår ett tillämpningsområde för en vetenskaplig grund som syftar till att bepröva erfarenheter, det vill säga sådana kunskaper som lärare förvärvat genom att arbeta i och med undervisning. Denna typ av erfarenhetsbaserad kunskap utmärks av det Polany (1967) gav benämningen "tyst kunskap". En kunskap som inte är ordsatt och som vi har i kroppen. Val av teoretiska utgångspunkter som möjliggör att komma åt sådan kunskap, är ett teoretiskt företag som kräver en hel del eftertanke.

## Olika sanningsanspråk

För att illustrera den komplexitet som finns kring ett uppdrag som handlar om att bepröva erfarenhet och mer eller mindre uttalade förhoppningar om att hitta enkla svar eller sanningar på komplexa frågor

använder vi Alvesson och Sköldberg och det trilateral sanningsbegreppet för att synliggöra hur olika teoretiska perspektiv förhåller sig på helt olika sätt till sanningsbegreppet (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 35-39). Vad gäller studier av komplexa sociala fenomen kan i det finnas goda skäl att ifrågasätta det konventionella sanningsbegreppet som en fråga om sant eller falskt menar Alvesson och Sköldberg (1994).

Olika teorier lägger olika tyngdpunkter vid sanning. Det finns teorier där sanning står för korrelation, mening eller som användning. Författarna menar att sanningsbegreppet måste förstås inte som det ena eller det andra utan att olika teorier genererar olika sanningar och kunskaper. I fråga om erfarenheter av ett praktiskt arbete framstår "sanning som korrelation", vad som kan tänkas vara det sanna eller falska sättet att ta sig an elevinflytande i undervisningen, som närmast utopisk. Olika skolor, lärare, undervisningspraktiker är just olika och varierande bland annat beroende på att vad som sägs och görs i ett sammanhang inte uppfattas som möjligt i en annan skolkontext. Korrelationstänkandet faller också på sin egen orimlighet i förhållande till elevinflytande som det eviga problemet som vi visat på i bakgrunden. Om svaret redan fanns där vore det väl också rimligt att anta att lärare inte upplevde uppdraget som komplext och svårbemästrat. Även "mening och användning som sanning" tycks otillräckliga i det här fallet. För även om lärare vet hur de praktiskt skall gå tillväga och ser meningen med elevers inflytande, redan innan de formulerat detta i ord, är det fullt möjligt att själva formulerandet (beprövandet), kan vara mycket besvärligare än det praktiska bemästrandet av mening. Att förklara hur man gör elevinflytande i undervisning i ord är en avancerad aktivitet för att bepröva denna form av "tysta kunskap" (Polany 1967).

## Beprövade aktiviteter

Övergripande placerar sig projektet inom en teoretisk ram som bygger på socialkonstruktivistiska antaganden. Detta innebär en kritisk inställning till självklar kunskap. Vår kunskap om världen är inte en objektiv sanning. Det vi ser är ett resultat av hur vi väljer att kategorisera världen. Historisk och kulturell specificitet, vilket innebär att vi är kulturella och historiska varelser och att vår syn på kunskap om världen är präglad av detta. Det finns samband mellan kunskap och sociala processer. Kunskapen visas i den sociala interaktionen, där man bygger upp sociala sanningar och kämpar om vad som är sant eller falskt. Det finns samband mellan kunskap och social handling. I en specifik uppfattning av världen blir några former av handling naturliga medan andra helt otänkbara. Olika sociala världsbilder leder till olika sociala handlingar och den sociala konstruktionen av kunskap och sanning får därmed konkreta sociala konsekvenser.

I aktivitetsteoretiska studier är själva aktiviteten, och i vårt projekt beprövandet av lärares arbete med elevinflytande som är kunskapsobjektet. Översatt till projektet innebär detta att vi betraktar de aktiviteter som iscensätts i projektet i syfte att bepröva lärares erfarenheter av elevinflytande som studiens kunskapsobjekt. Aktivitet ska förstås som en kollektiv företeelse, där deltagarnas, det vill säga lärarna och forskarnas fokus är riktade mot att lära sig hantera ett specifikt objekt. De olika deltagarna har olika kompetenser och kunskaper som definierar gruppens kapacitet. En lärare har en given uppgift att bedriva undervisning och en forskare att försöka studera och förstå. Utan ett gemensamt objekt kan varken läraren eller forskaren delta i en aktivitet.

Engeström (2007) menar att objekt i moderna organisationer inte bara ska hanteras inom ett och samma aktivitetssystem utan ofta i samverkan mellan olika aktivitetssystem, inom och utanför organisationen. Det betyder i den här specifika studien att skolans yrkesverksamma för att hantera skollagen krav gällande den vetenskapliga grunden behöver hitta former för att samverka med andra aktörer från andra aktivitetssystem, där den vetenskapliga handlingskompetensen finns. Forskare och lärare deltar i gemensamma aktiviteter för att integrera den vetenskapliga grunden för att bepröva

lärares erfarenheter av praktiska arbete med elevinflytande i skolans undervisningspraktiker. Tillsammans i de gemensamma aktiviteterna kan forskare och lärare hitta nya sätt att arbeta, expandera sättet att tänka och handla i sina praktiker. I projektet betraktar vi mötet mellan forskare och lärare som en gemensam arena där forskare och lärare utifrån olika perspektiv och yrkeskompetenser formar en arbetsgemenskap kring det gemensamma objektet som utgörs av att applicera den vetenskapliga grunden så att lärare involveras i kunskapsbildningen kring sin egen yrkespraktik. I projektet utgår vi från dilemman som en bestämd form av erfarenhet med början och slut, som kommer till uttryck när vi berättar. Dilemman uppfattar vi därför som viktiga i studien och används som en analytisk ingång till att synliggöra och diskutera lärares strävan att hantera uppdraget om elevinflytande. Dilemman är de analytiska orienteringspunkter genom vilka vi försöker förstå de djupliggande systemiska motstridigheter som uppträder i aktiviteter som syftar till att bepröva lärares erfarenheter.

## Systemiska motstridigheter och expansivt lärande

Det aktivitetsteoretiska perspektivet öppnar upp för att förstå arbetets outcome, det vill säga resultaten av lärarnas ansträngningar med att integrera elevinflytande samt lärarnas och forskarnas strävan att hitta sätt att bepröva lärarnas inflytande, som icke linjärt utan som komplext och motstridigt. När en förändring skall genomföras av en grupp människor ger detta arbete upphov till systemiska reaktioner, s.k. systemiska motstridigheter. En aktivitet är en del i ett större system, som försöker skapa stabilitet och när en grupp människor skall förändra ett sätt att arbeta på märker de av systemets reaktioner i form av personligt upplevda dilemman. Systemiska motstridigheter kan liknas vid inbyggda buggar i systemet som inte går att upphäva. De är ständigt där och genom att människorna hittar sätt att hantera motstridigheterna kan de utifrån sin historiskt, socialt och kulturellt formade kunskap, det vill säga sina erfarenheter hitta innovativa sätt att hantera uppdraget. Aktivitetsteorin betraktar de systemiska motstridigheterna som betydelsefulla av flera skäl. Dels för att förstå varför det blir som det blir och inte som det var tänkt och dels för att den möjliga förändringen är beroende av motstridigheterna. De gör människan uppfinningsrik. Den möjliga förändringen, det som aktörerna utifrån sin erfarenhet betraktar som rimligt och möjligt i praktiken blir arbetets outcome. Förändringen i praktiken och deltagarnas lärande skulle inte vara möjlig utan varken de utmaningar som de systemiska motstridigheterna erbjuder eller av de innovativa lösningar som aktörerna utvecklar för att kunna utveckla nya sätt att tänka och handla (Hansson 2014).

## Erfarenheter synliggörs och beprövas i berättelsen

Allmänna uttryck som 'det är ju bara en berättelse' speglar en utbredd uppfattning i samhället att berättelser står i motsats till sanning och verklighet, ett synsätt som kan medföra att berättelser kan komma att få en underordnad betydelse som vetenskaplig data. Ett mer givande vetenskapligt perspektiv uppstår om man istället betraktar berättelser som sociala konstruktioner (Börjesson 2002; Burr 2003; Wenneberg 2009). Givet detta är även krav på sanning och på osynliggörande av vissa kunskaper också hur man genom språket socialt konstruerar vissa kunskaper som mer legitima än andra. Sådana berättelser verkar och sprids på samhälls nivå kallas för metanarrativ (Somers 1994).

Att studera berättelser innebär att forskaren studerar språkliga konstruktioner och får tillträde till erfarenheter som baserar sig på händelser som ägt rum mellan människor i skiftande historiska, kulturella och sociala kontexter (Polkinghorne 1996). Berättelser anser särskilt lämpliga i sådana sammanhang då de bevarar komplexiteten mellan människor och därför anses vara rika på skildringar hur människor tänker och förhåller sig till omständigheter i sina liv. Omsatt till detta projekt är lärares berättelser som handlar om aktiviteter och dilemman i koppling till strävan att integrera elevinflytande i undervisningen intressanta, därför att de också visar varför det blev som det blev. När människan



berättar fyller det en funktion i våra liv att försöka reda ut dilemman och skapa mening i våra liv. Berättelsens retrospektiva, tillbakablickande, dimension har som sitt grundläggande syfte att skapa mening. Med hjälp av återblickande kan vi distansera oss, dela våra erfarenheter med andra och se på våra handlingar i nytt ljus och mogna som människor (Freeman, 2010).

Bruner (1986) menar att det är möjligt att överbrygga erfarenhetens privata rum genom att vi kan berätta och tolka berättelser. Erfarenhet innebär i studien det Denzin (1989) beskriver som individens möte, konfrontation med, förbipasserande och sätt att hantera och skapa mening av händelser i sina liv. Att studera människors erfarenheter, kan med hänvisning till denna definition inte göras direkt. Att studera erfarenhet innebär att studera hur erfarenhet tar gestalt i berättelser. Detta betyder exempelvis att erfarenheterna av ett arbete med elevinflytande i undervisningen både strukturerar aktörernas berättelser och att berättelserna strukturerar erfarenheterna. Det gäller därför att skilja mellan vad som är verklighet, erfarenhet, och hur den framstår för vårt medvetande samt hur erfarenheterna kommer till uttryck (Bruner 1986). Den erfarenhet som kommer till uttryck kan erbjuda forskaren möjlighet att förstå inte bara människan utan också samhället. Brockmeier och Carabaughs (2001) betraktar berättelsen som 'a central hinge between culture and mind' (s.10), det vill säga, i vår översättning, att berättelsen är ett betydelsefullt led mellan kulturen och människans medvetande. I studien tar vi detta som täckning för att hävda att berättelser fungerar som de historiskt, socialt och kulturellt konstruerade titthål som forskare och lärare kan använda sig av för att studera det praktiska arbetet med att integrera elevinflytande i olika undervisningspraktiker.

## Narrativ och autoetnografisk metod

Projektet avser att bidra med praktiskt grundade kunskaper och erfarenheter av elevinflytande och med att integrera den vetenskapliga grunden i lärares arbete. Såväl valet av narrativ metod och autoetnografi bygger på att vi i projektet uppfattar dem som nödvändiga för att studera människors erfarenheter. Narrativt orienterad skolforskning betraktar allmänt individuella livsberättelser som användbara för att studera förhållandet mellan skolan och samhällets förändring (Goodson 2006; Goodson & Lindblad 2011; Rhöse Martinsson 2006; Goodson, Biesta, Tedder & Adair 2010). Ökad individualisering och självreglering är som vi ser det tillsammans och enskilt alla goda sociologiska skäl för att intressera sig för människors berättelser och erfarenheter. Studiet av individuella berättelser kompletterar andra studier kring reformer av skola inom den utbildningssociologiska forskningen. Inom sociologin ges allt som oftast det sociologiska perspektivet företräde, det vill säga att studierna av samhället utgår från hur strukturerna formar människorna. Den biografiska och narrativa vändningen gör det möjligt, menar vi, att vända på kuttingen och i stället studera samhället och kulturer från individen och uppåt. Projektets metodologiska antaganden baserar sig på en ontologi där individer tillskrivs både makt och handlingsutrymme, men som balanseras med Foucaults (1971) kritiska perspektiv på individualisering och talet om ökad frihet och inflytande. Foucault menar att tal om individens frihet också kan verka än mer tvingande.

Autoetnografi är en etnografisk metod för självreflektion där forskaren, som forskarna i det här projektet tillämpar för att systematisera och samla sin iakttagelser och reflektioner kring de gemensamma aktiviteter där forskare och lärare beprövar lärares erfarenheter. Ellis (2004) definierar autoetnografi som en forskningsmetod som kopplar samman det personliga till kultur, samhälle och politik. Autoetnografi kan därmed betonas på olika sätt, det är delvis auto (själv), delvis etno (kultur) och grafi (skriva), med tillsammans är delarna något annat än delarna var för sig. Självreflektion är central av den autoetnografiska forskningen, som bidrar till att öka forskarens medvetenhet om sin roll i förhållande till den egna forskningen. Ehn (2011) menar att metoden ger forskaren möjlighet att vända sina observationer inåt mot sig själv och samtidigt behålla fokus på den omgivande kulturen.

Som autoetnografisk forskare handlar det hela tiden om både och. Det är alltså både den omgivande kontexten, lärarnas berättelser och den egna erfarenheten som är studieobjekt.

## Projektets genomförande

Projektet har genomförts i tre skolor, Norrskolan, Mittskolan och Sydskolan<sup>1</sup>, i tre kommuner i Norrbotten. De tre forskarna i projektet arbetade tillsammans med var sin grupp lärare i en serie av fyra workshop vid varje skola under en tidsperiod på fyra månader. Gruppernas storlek har varierat mellan 2-9 deltagare. Samtliga deltagande lärare undervisar i åk 7-9. Workshopen baserades på handledda kollegiala samtal med fokus på lärares erfarenheter av elevinflytande i undervisningen. Ansvariga forskare genomförde fältanteckningar under samtliga workshops. Forskarna har även genomfört intervjuer och ett analysseminarium utifrån en fallbeskrivning med lärarna.

En utgångspunkt för projektets genomförandedesign är att det kollegiala samtalet och lärandet är en grund för att erfarenheter ska kunna synliggöras, delas, prövas och värderas. Den aktivitetsteoretiska grunden och en sociokulturell syn på lärande har varit vägledande för projektets och workshopens utformning.

## Workshops med handledda kollegiesamtal

Den serie av fyra workshops som har genomförts i samtliga skolor bygger på handledda kollegiala samtal. Forskaren handleder i och genom kollegiesamtal, där fokus ligger på lärares berättelser från sitt arbete med elevers delaktighet och inflytande. Kollegiesamtalen bygger på *berättande*, *lyssnande* och *bekräftelse*.

Till varje workshoptillfälle (2 timmar/gång) har en till två lärare ansvarat för att ta med sig och berätta för kollegorna och forskaren om ett konkret exempel på dilemman eller problem som de kopplar till elevinflytande i undervisningen. Sedan läraren har berättat om dilemmat ges utrymme för samtliga deltagare att reflektera kring det läraren synliggjort. Här kan det handla såväl om känslor och tankar som ärendet väcker hos deltagarna, som om lösningsförslag, egna erfarenheter, information eller bekräftelse till berättaren. Forskaren som handledare av samtalen ansvarar för samtalsordning, att alla kommer till tals samt att hålla fokus genom riktade och/eller fördjupande (expanderande) frågor. (bilaga 1 – Ramar för handledda kollegiesamtal)

Kollegialt lärande genom denna typ av handledda samtal ger stöd för lärarens självreflektion, dels genom att dela berättelser (erfarenheten) kring elevers inflytande med andra, dels genom att skapa ett specifikt utrymme i skolvardagen som syftar till att systematisera och bepröva lärares erfarenheter av arbetssätt som utgår från elevers inflytande och delaktighet. Ambitionen var även att deltagande lärare skulle föra loggbok mellan workshoptillfällena och i dessa föra självreflekterande anteckningar (av händelser/erfarenheter/reflektioner) skulle ligga till grund för kommande samtal samt också utgöra en del av projektets material. Deltagande lärare ansåg dock att denna uppgift var betungande på grund av begränsat utrymme i skolvardagen. Därför har inga loggböcker av denna karaktär förts under projektet. Dock har lärarna till den workshop de ansvarat för att resa en problemställning/exemplifiera, oftast valt exempel från en i tid närliggande undervisningssituation.

Inför en workshop i Sydskolan intervjuade deltagande lärare sina elever. Intervjun handlade om att eleverna ombads beskriva en situation när de själva upplevt sig delaktiga och när de hade fått göra sin röst hörd. Intervjumaterialet diskuterades sedan under workshopen. Elevintervjuerna utgör också material i projektet. Under och i nära anslutning efter varje workshopstillfälle har ansvarig forskare

---

<sup>1</sup> Fingerade namn på skolorna.



skrivit fältanteckningar med ledning av autoetnografisk metod med fokus på reflektioner kring samtals innehåll, elevinflytande och beprövandet av erfarenheterna. Fältanteckningarna utgör data och har legat till grund för analysen i rapporten.

## Intervjuer med deltagande lärare

Inom projektet har forskarna också genomfört intervjuer med ett antal av de deltagande lärarna. Metodologiskt vilar intervjumetoden på narrativ teori – vilket innebär att individens berättelse betraktas som språklig och meningsskapande aktivitet där erfarenheter formas och ges form och samtals/intervjusituationen tolkas som en dialogisk aktivitet där bägge parterna bidrar i samtalet.

Intervjuerna är semistrukturerade med huvudfokus på lärarens undervisning och erfarenheter av elevinflytande, hur hen iscensätter, gör och tänker kring elevinflytande. I intervjusituationen uppmuntras läraren att beskriva situationer där hen arbetat med elevernas inflytande i undervisningen: Vad man ville uppnå, hur man tänkte när man startade aktiviteten, hur man genomförde aktiviteten och hur man reflekterade i efterhand kring aktiviteten. (Intervjuguiden se bilaga 5). Intervjuerna spelades in och transkriberades för bearbetning och analys.

## Analyseseminarium med deltagande lärare

När samtliga skolor genomfört sina workshops och forskarna arbetat igenom merparten av materialet – intervjuerna och fältanteckningarna – bjöds lärare in till ett gemensamt analyseseminarium. Ambitionen med projektet är att deltagande lärare ska erbjudas forskningsbaserade verktyg och erhålla en fördjupad förståelse för den vetenskapligt grundade processen att bepröva erfarenheter. Av denna anledning engagerades lärare också i analysen av materialet. Syftet med analyseseminariet var att göra lärarna delaktiga i analysen och att erbjuda vetenskapliga verktyg för att stödja expansivt lärande. Analyseseminariet var också ytterligare en gemensam aktivitet för lärare och forskare som ur ett post-interactionperspektiv syftade till att bepröva lärarnas erfarenheter med utgångspunkt i specifikt fall, en nedtecknad berättelse om elevinflytande i undervisningen. Erfarenheter som synliggjorts i lärares berättelser utgjorde underlag för analytiska samtal, som dokumenterades via ljudinspelning för vidare analys av forskarna.

Den fallbeskrivning som valdes ut för analyseseminariet baserade sig på innehållet i en av lärarintervjuerna. Utifrån det transkriberade intervjumaterialet valde forskarna ut en intervju. Urvalet grundade sig på bedömningen att fallet utgjorde en tät beskrivning av det läraren såg som en demokratisk händelse i undervisningen, uppmärksammade elevernas möjlighet till inflytande i förhållande till undervisningens innehåll, ett/flera dilemman hur läraren hanterade kunskapsmålen i ämnet i förhållande till inflytande uppdraget. Utifrån en första analys av det totala intervjumaterialet valdes ett fall som forskargruppen uppfattade uppfyllde samtliga urvalskriterier. Intervjutranskriptionen analyserades med utgångspunkt i narrativ analys, vilket innebär att intervjun kondenserades i form av en berättelse om en demokratisk händelse i undervisningen. Sedan innehållet granskats med utgångspunkt i de forskningsetiska principerna, gällande krav på anonymisering fick läraren ta del av analysen, bedöma om den kändes trovärdig och ge sitt tillstånd till att fallbeskrivningen användes som underlag för arbetet i analyseseminariet.

Vid analyseseminariet deltog sammanlagt tolv lärare, från de tre skolorna. Lärarna delades in i tre arbetsgrupper, där lärare från de olika skolorna möttes. Varje grupp leddes av en deltagande forskare. Forskarens roll var att introducera det specifika analysverktyg som gruppen skulle applicera på fallet, leda samtalet utifrån vetenskapliga principer, fördela ordet, ställa öppnade kritiska frågor och problematisera samt om så behövdes fördjupa diskussionen med expanderade följdfrågor. Samtliga

grupper utgick från samma fallbeskrivning (Se bilaga 2). Varje grupp fick därefter ett specifikt analytiskt verktyg för att närma sig fallet.

- Lärargrupp 1 analyserade fallet i relation till läroplanens mål och bedömningskriterier för elevinflytande. (Lgr 11, kap 2.3. Elevernas ansvar och inflytande, s.15)
- Lärargrupp 2 analyserade fallet med stöd av Shiers delaktighetsmodell (2001). (bilaga 3)
- Lärargrupp 3 analyserade fallet med stöd av begreppet "Institutionella demokratihändelser" (Ribaeus 2014). (bilaga 4)

Upplägget att presentera olika analysverktyg för de olika arbetsgrupperna baserades på en pedagogisk tanke att på detta sätt synliggöra hur analys, förståelse och den kunskap som analysen mynnar ut i formas av den teoretiska och vetenskapliga utgångspunkt man antar. De analytiska verktyg man använder har betydelse för vad som är möjligt att reflektera kring. När grupperna återsamlades i helgrupp diskuterades alla tillsammans vad som framkom i gruppsamtalen, hur lärarna reflekterat kring elevinflytande utifrån presenterat fall, hur de uppfattat sättet att analysera utifrån given analysmodell, samt styrkor och svagheter med respektive modell. Gruppdiskussionerna och den gemensamma diskussionen dokumenterades genom ljudinspelning. Analysen av materialet från analysseminariet har resulterat dels i exempel på elevinflytande som illustreras i resultatkapitel A och dels i exempel på beprövande av erfarenheter som redovisas i resultatkapitel B.

## Deltagande skolor

Samtliga tillfrågade skolor är högstadieskolor, det vill säga skolor för elever i åk 7-9. Urvalet av deltagande skolor har gjorts med hänsyn till geografisk position, kustkommun/inland och storlek. Vi såg det som intressant att genomföra projektet med lärare som har erfarenhet av undervisning av elever i denna åldersgrupp. Vi tänkte oss att eleverna där ställer krav på inflytande och kan på ett mer medvetet sätt utmana lärarens givna maktposition. Nedan följer en närmare beskrivning av de tre olika skolorna och lärargrupper som deltagit i projektet. (Kompletteras i slutrapporten)

### Norrskolan

Norrskolan ligger i en inlands- och glesbygdskommun med några tusen invånare. Norrskolan är 4-9 åk skola, den enda i kommunen, med strax under 200 elever.

I Norrskolan har genomförts 5 workshops – den första genomfördes i maj månad men när höstterminen började var lärargruppen något förändrad. Tre lärare hade tillkommit och tre hade avvikit på grund av ändrade tjänster. Under höstens fyra workshops deltog 9 lärare. En av dessa var förstelärare med uppdrag att arbeta med elevinflytande. Denne lärare var också kontaktlärare till projektet och med honom fördes också samtal om upplägg och fortsättning på projektet efter avslutat projekttid (2015).

Norrskolans lärare har tillsammans med en forskare mellan den 5.5 och den 7.12 2015 deltagit i olika aktiviteter, fem workshops och ett analysseminarium gemensamt med lärare från övriga två deltagande skolorna. Lärarna kom från två olika arbetslag som arbetar i årskurserna 7-9. Spridningen på undervisande ämnen var stor – lärarna arbetade inom Matematik, NO, SO, Slöjd/textil, Slöjd/trämetall, Bild, Idrott, Svenska, Franska.

## Mittskolan

Skolan ligger i ett samhälle utanför kommunens centrum. Skolan är F-9 skola med ca 350 elever. År 2015 fick skolan bland annat en hbt-certifiering<sup>2</sup>, vilket uppmärksammades i media. Skolan har också länge haft en prägel av mångfald som följd av ett kommunalt flyktingboende i närheten. Skolan har haft en egen mottagningsklass för nyanlända elever.

I Mittskolan var först fem lärare intresserade av projektet men till sist deltog enbart två. Bortfallet berodde på förändringar i tjänster och sjukskrivningar. Rektorn i skolan gav lärarna möjlighet att använda planeringstid till projektet och deltagandet var frivilligt samt byggde på lärarnas egna intresse. En av lärarna var SVA-lärare på högstadiet och den andra var språklärare (tyska). Utöver dessa två lärare har kommunens ambulerande modersmålslärare blivit intervjuade i samband med Mittskolans process. Motiveringen till detta var att modersmålslärarna som yrkesgrupp jobbar i de flesta kommuner ambulerande i många skolor, men blir sällan inkluderade i undersökningar. Vi ville sträcka projektet även till denna lärarkategori, som påverkar elevernas lärande och skolans undervisningskultur från sitt håll.

## Sydskolan

I en av länets större kustkommuner finns Sydskolan. Skolan är en 7-9 skola som är belägen centralt i kommunens största centralort är en av kommunens sex 7-9 skolor. Sydskolan är en skolenhet som leds av en rektor och som har 300 elever i åldrarna 13-16 år. Undervisningen vid skolan organiseras med utgångspunkt i grundskolans olika skolämnen. Utöver detta inrymmer verksamheten även specialprogram inom dans- och musik, varav det förstnämnda är riksrekryterande.

Totalt har nio lärare, varav en specialpedagog och genom dem undervisningserfarenheter från nio olika skolämnen, bild, svenska, SO, matematik, musik, NO, textillöjd och språk, deltagit i projektet. Lärarnas erfarenheter av yrket varierar inom gruppen från tio till över trettiofem år. Vid Sydskolan inleddes projektet med ett informationsmöte för samtliga lärare i skolan som rektor kallat till. Sydskolans lärare har tillsammans med en forskare mellan den 21.5 och den 7.12 2015 deltagit i olika aktiviteter, fyra workshop, enskilda intervjuer och slutligen ett gemensamt analysseminarium.

## Forskningsetiska riktlinjer

Samtliga deltagare har inför deltagandet i projektet informerats muntligt och skriftligt om de forskningsetiska riktlinjerna, det vill säga att deltagande i projektet är frivilligt, deltagarna kan när som helst avbryta sitt deltagande i projektet utan att behöva ange särskilda skäl för det, alla personuppgifter anonymiseras och behandlas med sekretess och behandlas endast inom projektgruppen samt att enbart anonymiserade uppgifter publiceras i slutrapporten. Samtliga deltagande lärare har undertecknat ett dokument kring informativt samtycke (se bilaga 6).

I mötet mellan forskning och skolpraktik har projektet fått erfara situationer som problematiserar de etiska utgångspunkterna. Ett exempel var frågan om frivillighet som ställdes på sin spets under den inledande workshopen i Norrskolan. En lärare frågade då om deltagandet verkligen var frivilligt och om man när som helst fick avbryta sin medverkan samtidigt som hon uttryckte att hennes deltagande inte var frivilligt initiativ utan påtvingat av rektor som ett led i skolans utvecklingsarbeten. En annan lärare uppfattade erbjudandet om individuella intervjuer som någon form av kontroll av hur denne arbetade,

---

<sup>2</sup> Sedan 2008 erbjuder RFSL hbt-certifiering, som innebär ett synliggörande av att en organisation arbetar strategiskt i syfte att erbjuda en god arbetsmiljö för anställda och ett respektfullt bemötande av människor utifrån ett hbt(homosexuellt, bisexuellt och transsexuellt)-perspektiv

och fältanteckningarna från tillfället avslöjar att hon hade farhågor att forskaren kanske skulle delge skolledaren den enskilda lärarens synpunkter.

Ytterligare en situation där olika uppfattningar om syftet med vetenskapligt analysarbete gav upphov till ett etiskt dilemma uppstod vid det gemensamma analysseminariet. Trots att forskargruppen i planeringen av seminariet hade gjort noggranna överväganden vad gällde att använda ett faktiskt fall från en av de deltagande lärarna och inför gruppernas analysarbete påminde om de forskningsetiska principer som de vetenskapliga arbetet skall präglas av och tydliga instruktioner om syftet med analysen visade det sig inte helt enkelt. Under analysseminariet visade det sig bland annat i lärares svårigheter att gå från ett tänkande som baserade sig på att bedöma det specifika fallet som bra eller dåligt till att utgå från de analytiska verktygen som forskarna introducerade. Den grupp som detta inträffade kunde med forskarens och övriga lärare reflektera och fördjupa förståelsen respekt och tillitens betydelse när lärares erfarenheter beprövas i kollegiala aktiviteter. På så sätt blev det etiska dilemmat ett tillfälle för lärande.

## Datainsamling

Projektet har väglett av en struktur för arbetet med att samla-, bearbeta, analysera samt redovisa lärares tankar och handling gällande elevens ansvar och inflytande inom ramen för undervisning. I denna del av projektet har strukturen inspirerats av "The Model of Teacher's Pedagogical Thinking." (Kansanen, et al, 2000). Begreppet *Teachers Pedagogical Thinking* ringar in lärares tänkande i pedagogiska situationer i förhållandet till de ansvar och plikter som styrdokumentet ålägger läraren att utföra. Strategin för att närma sig och analysera undervisningen kan kännas igen i Kansanens (m.fl.) beskrivning av undervisning som en process med de tre faserna "preinteraction, interaction och postinteraction".

I projektet använder vi begreppet *demokratiska händelser*, det vill säga det som läraren synliggör och berättar om som exempel på egna erfarenheter av att iscensätta elevinflytande i undervisningspraktiken. Vi är naturligtvis medvetna om att lärarens tankar och handlingar inte helt kan kartläggas genom projektet men "titthålen" ska ses som en strävan att försöka synliggöra hur lärarens intentioner och erfarenheter formas i mötet med praktikens komplexiteter. Följande material har samlas in under projektets gång:

- Forskarnas autoetnografiska fältanteckningar har förts under hela projektiden, före, under och efter workshop 1-4, i Norrskolan, Mittskolan och Sydskolan, samt fältanteckningar vid forskarmöten.
- Intervjuer deltagande lärare (nio lärare 30-50 minuter inspelat tal, transkriberat).
- Inspelning av analysseminarium, gruppdiskussioner och helgruppsdiskussioner transkriberat.

Det finns ett rikt empiriskt material. Enbart fältanteckningar från de sammanlagt tolv genomförda workshopen utgör drygt hundra sidor. Det transkriberade materialet från de tio lärarintervjuerna omfattar etthundrafemtio sidor transkriberad text. Transkriberingarna av inspelningarna av analysseminariets olika gruppdiskussioner samt forskarnas efterreflektioner består av fyrtiofem sidor transkriberad text.

## Analys

Under hela projektperioden har de tre deltagande forskarna, samt en fjärde forskare som deltagit som extern resurs utifrån sin specialistkompetens på området elevinflytande, arbetat tätt tillsammans med kontinuerliga projektmöten. Det innebär att kritiska moment i genomförandet har bearbetats och kritiskt granskats inom projektgruppen och att val av analytiska verktyg och överväganden har gjort

gemensamt. Det innebär också att det empiriska materialet har analyserats tillsammans i olika steg med resultatet, att gemensamma teman och kategorier har synliggjorts men även att de tre skolornas skilda förutsättningar betraktat i relation till varandra har uppenbart intressanta analysresultat. Analysen av materialet har gjorts med stöd av följande analytiska verktyg och begrepp.

**Narrativ analys**, dvs. med fokus på att synliggöra lärares erfarenheter, hur lärare berättar om elevinflytande. Hur skapar lärare mening kring uppdraget om elevinflytande i undervisningen? (Robertson 2005)

**Processanalytiskt verktyg** gör det möjligt att skapa "titthål" i en process som visar hur lärare uppfattar och formar en intention i praxis: Pre interaction (tankar före handling), Interaction (handling i undervisning), post interaction (tänker om handling efteråt) (Kansanen, Tirri et al. 2000). Att berätta och beskriva sin undervisning följer narrativa mönster som de processanalytiska verktygen synliggör.

**Institutionella demokratihändelser** (Ribaeus 2014) har används i forskarnas analys av materialet i kombination med den narrativa analysen. Institutionella demokratihändelser har använts för att rikta analysen mot händelser i undervisningen för att frilägga situationer i materialet där det på olika sätt utövas demokrati i undervisningen, exempelvis som en följd av elevernas eller lärarens initiativ och som påverkar undervisningen innehåll och form. Analysen möjliggör en kategorisering av institutionella demokratihändelser utifrån såväl elev- och lärarperspektiv och med fokus på om händelsen kan betecknas som individualistisk, social, politisk eller formell. De tre första utgår från elevens perspektiv och den sista från lärarens.

## Resultat

Det här resultatkapitlet består av två huvudavsnitt: "A. Elevinflytande – en process" och "B. Att bepröva erfarenheter". Detta görs utifrån projektets tvådelade syfte att studera dessa aspekter i läraryrket. Avsnitt A utgår från tre olika teman med utgångspunkt i det processanalytiska verktygets tre olika faser i lärares arbete med att forma undervisningen. Temana presenteras under avsnitten "Pre-interaction: hur lärare tänker om elevinflytande", "Interaction – Institutionella demokratihändelser", och "Post-interaction: Lärares eftertankar".

Resultatavsnitt "B: Att bepröva erfarenheter" är indelat i fyra huvudavsnitt som också följer projektarbetets olika aktiviteter: "Tillträdet till gruppen", "Gruppernas arbete", "Bepröva genom livsberättelseintervju" och "Bepröva genom en fallbeskrivning".

### A. Elevinflytande – en process

I och med att vi har studerat elevinflytande mestadels via lärarnas berättelser, kommer vi kunna belysa och analysera lärarnas tankar i olika nivåer. Utgångspunkten är att lärande är en aktivitet och process där läraren är en aktör med intentioner och reflektioner före, under och efter handling. Danell (2003) har applicerat Kansanens et al. (2000: The model of Teacher's Pedagogical Thinking) analytiska metod för att studera lärares pedagogiska tänkande och därifrån hämtar vi också vår analytiska struktur. En speciell styrka med denna analytiska struktur är möjligheten att studera lärarens tankar i praktisknära arbete och den passar till narrativa studier, vilket vår studie är. De tre stegen i analysmodellen heter "preinteraction, interaction och postinteraction", som fokuserar tidsmässigt på ordningen av händelsebelopp; tankar före, i och efter handling. Modellen har varit vägledande i bearbetning och redovisning av data, men det betyder inte att vi skulle förbise komplexiteten i lärarnas pedagogiska tänkande samt praxis som finns i verkligheten. Det finns inget analytiskt verktyg som kan fånga pedagogisk praxis per se utan att behöva acceptera vissa förnekanden och generaliseringar. Vår data

visar också hur olika tema kan överlappa varandra. Kansanens (et al 2000) och Danells (2003, 48) sätt att använda den analytiska modellen ska liknas vid orienteringspunkter eller metodiska "titthål".

## Pre-interaction – Lärares tankar om elevinflytande

I föreliggande avsnitt illustreras lärarnas förhållningssätt till elevinflytande, hur man talar om och förhåller sig till uppdraget. Här konkretiseras ofta inte själva aktiviteten utan illustrationerna tar formen av förhållningssätt till och förståelse av uppdraget. Det visar också på ett (inledande) dilemma i att synliggöra den pedagogiska praktiken. Utgångspunkten i dessa lärarsamtal handlar om att man givetvis arbetar med elevinflytande, men att det ofta är svårt att sätta fingret på själva "görandet". Som en lärare uttrycker det:

Elevinflytande finns i allt från att de är med och formulerar en uppgift till att de engageras i klassråd/elevråd. Det är klart vi arbetar med elevinflytande, vi måste ju ha eleverna med oss i det vi gör (Fältanteckningar, workshop 20150505, Norrskolan)

Lärarens tankar innan handlingen beskriver deras förhållningssätt till lärande och kunskap. I våra data kommer reflektioner upp om tyst kunskap och lärarens tidigare erfarenheter. Ett sätt som tyst kunskap kan beskrivas är följande citat: *"Det är ju i minuterna i klassrummet som det faktiskt sker något bra – men det är ju i det lilla! Det kan handla om två minuter när det sker en bra situation, något man tar tag i ..."* Lärande i praktiken bygger på spänningen mellan intentioner och handling. Det som händer i praktiska mötet är att lärarens och elevens intentioner möts och formar praktiken. Resultatet eller ens handling blir sällan precis lika med intentionen, vilket är en anledning att titta på dessa olika faser (intentionen–handling) av processen analytisk separat.

### INNEBÖRDER AV ELEVINFLYTANDE

En stor del av samtalen i de första workshopen i Norrskola har handlat om att lärarna beskrivit hur de uppfattar elevinflytande – utan att konkretisera vad man gör när man iscensätter elevinflytande. Bland annat beskrivs elevinflytande som ett förhållningssätt, en kultur och ett visst klimat i undervisningen och klassrummet. Viktiga beståndsdelar som får exemplifiera detta är t ex: *Att lyssna, att vara (mycket) närvarande, skapa gemenskap i klassrummet, skapa positivt tänkande och fånga elevernas intresse.* Andra delar som beskrivs som en grund för elevinflytande, dess kärna, beskrivs med orden: *engagemang, motivation, sammanhang, förståelse, personlig utveckling.*

Vi kan se att under perioden så har förståelsen av elevinflytande fördjupats och förskjutits. Ett exempel återges i analysseminariet. Analysgrupp två konstaterar där att det ofta är själva formen, t ex att eleverna får välja framställningssätt, som betraktas som elevinflytande. Självkritiskt menar de att det egentligen borde handla mer om attityden.

Ove: Det som är tydligt är ju att det är formen som är inflytandet. Inte attityden.

Eva: Jo, det är formen.

Marja: Jooo.

Ove: Det är väl det vi måste jobba med, att det inte bara går att planera fram ett inflytande, utan det måste vara något som du själv äger. Du måste visa åt dom. Här har ju istället han eller hon (refererar till caset de analyserat) fått ett bra tips nånstans, "gör såhär med eleverna, då får dom ju inflytande" och så gör hon det, men man stänger ju samtligt in alla vägar.

Ida: Joo, det är ju alltid frågan om vad man lägger i själva ordet inflytande, vad är det egentligen?  
(Analysseminarium 20151207, analysgrupp 2)

När *innebörder* av elevinflytande beskrivs är en tongivande förståelse bland lärarna att delaktighet handlar om att eleven kan påverka sin egen situation. Delaktighet blir en viktig del av elevinflytande. Fältanteckningar från Norrskolan summerar lärarnas diskussioner:

Grunden för elevinflytande är bland annat att skapa en känsla av delaktighet, en känsla av ansvarstagande och en medkänsla bland eleverna menar lärarna. Om man känner att man tar gemensamt ansvar, för både personer, klasskamrater och materiella saker såsom att inte förstöra, skräpa ner etc, och är del i klassen så blir det lättare med elevinflytande." (Fältanteckningar Workshop 20150921, Norrskolan)

Känslan av delaktighet är betydelsefull. Ida, en av lärarna menar att elevernas inflytande över undervisningens form och innehåll inte enbart kan reduceras till undervisningstekniska aspekter, exempelvis att elevinflytande handlar om form. Genom att föra följande resonemang försöker läraren Ida leda gruppens begreppstolkande till en metanivå och problematisera gruppens undervisningstekniska tolkningsansatser.

Ida: Men jag tänker att man ofta tolkar elevinflytande som nån form av friare arbetssätt... att eleven ska få välja lite mer, eller jag tänker på det här caset, att då jobbar man t ex med film. Eller som någon annan sa, att hon kör mycket genom drama. Och då blir det ju mer ett arbetssätt. Men jag tänker att elevinflytande kan ju också vara andra saker. Det behöver ju inte vara att man jobbar inom såna former utan det kan ju vara... Jag är mycket inne på, men det kanske är i den yrkesroll jag har, jag vet inte... men jag är ju mycket inne på det här att eleven *känner sig* delaktig. Att dom känner att man lyssnar, att dom känner att deras åsikter räknas, att dom kan vara med och påverka, men att det inte behöver betyda att man just gör som dom vill. Det tänker jag inte alls, jag menar vi är ju ändå professionella, vi har ju bra idéer vad som ska finnas med i undervisningen, det viktigaste tycker jag ändå är att man visar att det är viktigt för mig som lärare att ni också tycker och tänker och uttrycker er. Att det är viktigt för mig att ni har idéer och att jag kan fånga upp och anpassa mig utifrån den här gruppen. Det måste inte vara att man måste jobba med film - även om det kan vara ett jättebra sätt. (Analysseminarium 20151207, analysgrupp 2)

Trots att Ida och de övriga lärarna i gruppen betonar att känslan av delaktighet är central kommer elevinflytande ofta att avgränsas till val av vissa former och arbetssätt. "*Elevinflytande tolkas ofta som nån form av friare arbetssätt... Att eleven ska få välja lite mer /../*" inleder Ida diskussionen i ovanstående citat. Precis som Idas utsaga, illustrerar forskarnas fältanteckningar och övrigt material hur det ofta blir formen och givna valalternativ som utgör elevinflytande i lärarnas konkreta undervisningsexempel. Delaktighet blir också en grund för *demokratiska processer* och *träning i demokrati*, som lärarna själva formulerar det, en annan viktig del som diskussionerna kring elevinflytande koncentreras till.

Elevinflytande handlar om demokratiska processer, mer än om beslut.. Det bygger på ett demokratiskt förhållningssätt och elevinflytande handlar om träning i demokrati". (Fältanteckningar, workshop 20150921, Norrskolan)

Här betonar lärarna hur fokus måste ligga på de demokratiska processerna istället på själva valen. Däremot uppfattar många av lärarna att eleverna ifråga om elevdelaktighet främst fokuserar på valsituationen, beslutsfattandet och att få sin vilja igenom. *Hur* sådana processer tar sig uttryck i konkreta undervisningssituationer återkommer rapporten till i kommande avsnitt.



## Interaction – Institutionella demokratihändelser

Vårt analytiska fokus har varit att synliggöra det vi valt att kalla *demokratiska händelser i undervisningen*, det vill säga de situationer som lärare har berättat om och de dilemman som de ställs inför och hur de hanterar dessa i handling. Demokratiska händelser i undervisningen har inspirerats av den teoretiska analysmodell som Ribaeus (2014) kallar *Institutionella demokratihändelser*. Som namnet anger uppmärksammar analysen handling i kontext, vilket i det här projektet innefattar lärares och elevers handlingar inom olika skolämnepraktiker i skolans institution. Uppdraget om elevinflytande betraktas både som en demokratisk händelse och vad lärarna utifrån ämnets och skolans givna ramar uppfattar som rimligt och tänkbart att iscensätta.

Lärarnas berättelser visar att iscensättande är komplext och motstridigt och att elevinflytande är något som förhandlas i mötet mellan lärare och elever i olika undervisningskontexter. Vårt fokus i studien är att analysera demokratiska händelser i undervisningen, med utgångspunkt i Ribaeus (2014) fyra olika demokratihändelser, den *individualistiska*, *sociala*, *politiska* och *formella demokratihändelsen*. De tre första utgår från eleven och den sista kategorin från läraren. Detta analytiska raster har gjort det möjligt att förstå lärarnas strävan kring elevinflytande som en dynamisk och komplex process.

Ur lärarnas berättelser har vi i analysen frilagt beskrivningar av undervisningsnära händelser av hur elevinflytande görs. Många exempel handlar om elevernas inflytande i bedömningen. Exempelvis att eleverna involveras i betygssättning, försök att göra betygssättningen transparent och hur lärarna tillämpar ett formativt förhållningssätt. Exempelen visa på olika sätt hur lärarna försöker hantera motstridigheten mellan å ena sidan det faktum att de skall bedöma och betygssätta eleverna, å andra sidan att eleverna ska vara delaktiga och utvecklas genom bedömningen. Ett annat tydligt område handlar om elevaktiv undervisning - om elevernas inflytande över undervisningens utformning. Val av olika redovisningsformer, vara med att utforma lektionsplaneringen eller utforma examinationsformer. Eleverna ges också utrymme att vara med i planering av kurser i förhållande till årsplaneringen. Lärarna menar att när hela sammanhanget blir synliggjort för eleverna – att eleverna involveras i och ser moment, tidsåtgång, ”hur och när” – så kan de också lättare påverka. Flera av lärarna menar att elevinflytande även handlar om praktiska förutsättningar: en tydlig kommunikation och ett gemensamt språk samt tydliga strukturer. Man menar att demokrati är något som eleverna successivt kan träna sig att bemästra. Det är ett tydligt pedagogiskt uppdrag för läraren att avgöra hur och vad och i vilken omfattning eller graden av inflytande som eleverna bör och kan ta.

### TRÄNING I DEMOKRATISKA PROCESSER

Elevinflytande sätts ofta i samband med ”demokratiska processer” – det begrepp som lärarna själva använder. Från tidigare avsnitt känner vi igen hur lärarnas beskrivningar kan summeras som att elevinflytande handlar om demokratiska processer, mer än om beslut. En illustration av detta kommer av en lärare som beskriver hur eleverna väljer mat inför en friluftsdag. I detta blir det processen, och delarna i själva valsituationen, mer än valet i sig – som på förhand är relativt styrt – som är den pedagogiska vinsten menar läraren.

Jag har planerat en skogsutflykt med klassen där de ska få bestämma vilken mat vi ska tillaga utomhus. I realiteten så finns inte så många alternativ på vad man kan tillaga utomhus - mycket faller bort beroende på de faktiska förutsättningarna och det påpekar jag i samtalen med eleverna. Så egentligen är jag ju där och styr från början - när jag påpekar vad som går och inte går att genomföra - men jag frågar sen hur de vill ha det... Det finns inte så många bra maträtter att laga ute... Egentligen kan det bara bli en maträtt som funkar - tacos - så jag har typ redan bestämt det ... men leder dem dit... Egentligen kan man väl säga att det blir som jag vill men de känner att de får vara med... Men elevinflytandet ligger i själva processen till beslutet om tacos. De kan komma med



bra idéer men då pekar jag på de förutsättningar som styr. Sen när de valt tacos så kommer hela processen vad man ska ha som tillbehör till tacos. Det är hela processen: planera - tacoinköp, vilka vill äta vad som tillbehör, hur många vill ha banan, gurka, tomat eller annat på tacosen. Beräkna kostnad. Jag ser hela den här processen som en träning i demokrati, de får förståelse för sina klasskamrater "smak"- de kanske vill äta på ett annat sätt, man har olika preferenser och gör på olika sätt. Man måste lyssna in hur alla i klassen vill ha det och få förståelse för hur andra vill ha det. "Jamen om det bara är 2 som vill ha banan på så behöver vi bara köpa lite"... "Aha, har du det på dina tacos..." (Fältanteckningar, workshop, 20150921, Norrskolan)

"Taco-exemplet", menar läraren, blir en träning i demokrati, man visar på vikten av delaktighet, vikten av positiv attityd och lärande. Det visar att utgångspunkterna och "smaken" är individuell, men att man drar åt samma håll och mot ett gemensamt mål. Övningen, även om läraren säger att han styrde från början, menar han tände en positiv gnista, där elevdelaktighet kommer att handla om demokrati, att lära sig empati, gemenskap och medkänsla.

Som i exemplet ovan har lärarens berättelser en ton som efterlyser och betonar vikten av verklighetsförankring. Med andra ord visar sig träning i demokratiska processer att fungera i situationer där undervisning har en koppling till verkligheten utanför klassrummet, som också nästa citat visar:

Lars: Till exempel, nu resan börjar. Du ska ta dig till New York, Hur ska du planera inför detta? Du måste ha packlistor om vad ska du ha med dig, kläder och såna här grejer. Du måste kunna boka en flygplansbiljett. Vi funderade på såna här grejer. Dom fick komma med ett förslag, hur dom skulle ta sig ut i världen. Och sen fick dom jobba med och göra det på riktigt... Och det var något hotell och vi gick in på och lästa om och hittade en stafvel på deras hemsida. Det skitroligt och tänkte vi att skriva och påpeka det men sen tog lektionstid slut och vi skulle göra det sen. När vi gick in igen hade dom rättat den felen, och blev det: va ska vi göra? Då skriver vi ett klagobrev att ni ha pajat min skoluppgift... Det blev som roligt så där. Egentligen blev det ett maskerat beröm till hotellchefen. Och de tyckte dom var ganska skoj. Han skickar det här till Australien. Det var ett hotell i Australien, som sen skrev tillbaka ett ganska roligt brev då. Och då kändes det som oj. Det kändes som riktigt på något sätt. Man fick en kontakt utanför skolan. Det blev en annan gnista i det man håll på med. (Intervju, lärare, 20151120, Mittskolan)

Exemplet visar hur elever kan träna på att ha inflytande i samhället, som i det här fallet handlade om en tjänst som hotellet erbjöd. Eleverna var med i en process att klaga på felet, formulera en reklamation och hantera svaret. Träning av demokratiska processer skedde i grupp och som läraren beskrev "resan" ökade elevernas motivation kring undervisningen. Elevinflytande inom uppgiften hade vissa riktlinjer och läraren beskrev sig själv som en spelledare som utmanade elever med uppgifter, men eleverna hade samtidigt stora friheter att utveckla sina egna "resor".

Med hjälp av Ribaeus analysmodell kan ovanstående två exempel tolkas som formella demokratihändelserna, det vill säga undervisningssituationer där demokratihändelsen initieras av lärare och där man handlar utifrån ett lärarperspektiv. Tongivande för sådana situationer är att läraren möter och bemöter eleverna på ett sätt så att elevernas demokratiska fostran formas. I nedanstående citat beskriv ytterligare en demokratisk händelse. I jämförelse med de två ovanstående exemplen bär nedanstående tydligare prägel av det som karaktäriserar individualistiska och sociala demokratihändelser.

Ida: Jag tänker att som kontrast till det här färdiga paketet som vi bara fick presenterade för oss på gymnasiet att man faktiskt har en ständig dialog med sina elever, att man samtalar, man lyssnar på deras tankar och funderingar och förslag och samtidigt som jag kan delge mina att det sker i ett samspel. Då känner man ju att man är delaktig och att man har inflytande. Oavsett hur innehållet och formen blir sen egentligen, tror jag.

Forskare 3: Kan du beskriva den här dialogen närmare i koppling till ett område

Ida: Ja, men jag kunde ju göra på jätteolika sätt. Oftast har jag inlett hela terminer och läsår, med att bara samtala med eleverna om ämnet i en uppstart. Vi har pratat kring kursplanen, naturligtvis, det är ju den som är styrande. (Forskaren: Mmm!). Och sen har de fått komma med reflektioner och tankar kring den.

Forskare 3: Vad gör du av deras tankar?

Ida: Ja, Då har jag ju tagit dem med mig. Om du tänker att vi har gjort det under en lektion: (Forskaren: jaha?) Alltså en uppstart, men hela processen har kunnat ta en vecka eller två, men uppstarten att samtala kring kursplanen, kanske först i helklass, sedan har jag tagit det med mig och så har jag funderat och så har jag kommit nästa lektion och så har jag bollat tillbaka till eleverna: "Dom här tankarna fick jag efter vår förra lektion"! Kring era idéer som ni hade: Hur skall vi jobba med, /.../ eh, ehe ... att träna den muntliga förmågan i spanskan. Dom här idéerna hade ju ni. Och då har jag tänkt så här: Vilka fantastiska idéer det här och det här var (Forskaren: mm)och jag tänker att det skulle vi kunna göra på det här sättet, vad tror ni om det? (Forskaren: mm) Då har dom fått sitta som steg två i mindre grupper och diskutera utifrån faktiskt de konkreta förslag som vi kom på tillsammans plus att jag då hade lagt till förslag utifrån min lärarroll då naturligtvis. Jag har ju ändå ansvaret för undervisningsinnehåll. Så är det ju. Och så har man hållit på sådär i flera varv och tillslut har det ju lett till att vi har utformat hela arbetsområden tillsammans Helt fantastiskt (Forskaren: mm) Både innehåll och form och redovisningssätt. Och, så att .. jag har ganska många exempel på sådana arbetsområden, faktiskt både i spanskan och i So.

Forskare 3: Kommer du ihåg någon särskilt sådant?

Ida: Jag minna ju. Det finns många faktiskt (Forskaren: jag förstår det!) Jag minns speciellt ett i SO. Man kan bli nästan tårögd när man tänker på det. Det var helt fantastiskt. Det var ju då med en åk 9 som jag hade då och det här var ganska längesedan (Forskaren: Ja?) Och du vet ju, det finns ju alltid ett gäng med traditioner i alla skolämnen. Och So har ju varit, åtminstone där jag har verkat, ett ämne som har utformats utifrån färdiga arbetsområden som man kör med eleverna. Och så har det kunna sett ut i årtionden.

Forskare 3: På den skolan?

Ida: Ja, på den skolan. Man gör vissa områden i sjuan, vissa i åttan och vissa i nian. Så vi hade ju då jobbat med ett sånt som handlade om andra världskriget. Och det här var ju en klass som tyckte att det här var fantastiskt intressant. Det väckte ett enormt engagemang som flöt ut i, började resonera, men alltså, det här var ju jättespännande och jätteviktigt att vi får lära oss om sånt här saker i skolan ...

Forskare 3: Var det eleverna som sa så?

Ida: Ja det var eleverna som sa så. Och samtidigt, innan vi började med det här arbetsområdet, då tänkte man ju såhär: varför skall vi hålla på med något som hände för

typ sextio år sedan? När vi vet att det finns sådana händelser i världen i dag? (Forskaren: mm) varför kan vi inte få lära oss om dom också? Ja, det är väl klart att vi kan lära oss om dom!

(Intervju, lärare, 20150924, Sydskolan)

Lärarens illustration av elevinflytande i undervisningen visar på vad som karakteriserar en individualistisk och social demokratihändelser: där enskilda eleverna ges utrymme att ge uttryck för individuellt handlande, exempelvis i situationer där de tar egna initiativ och agerar utifrån sina egna individuella intressen. Den sociala aspekten handlar om hur eleverna tillsammans skapar egna villkor och utövar inflytande över undervisningen. Läraren i ovanstående exempel tar också fasta på elevernas synpunkter och utformar den fortsatta undervisningen utifrån dessa. I och med detta kan händelsen också betraktas som en politisk demokratihändelse, där eleverna ges makt och möjlighet att vara aktörer i en undervisningsaktivitet som handlingen riktas mot.

Det är i de analytiska exemplen samtidigt viktigt att understryka hur de fyra institutionella demokratihändelserna går in i varandra i olika grad. De ska inte ses som separata utan det kan finnas spår av dem alla i en och samma aktivitet. Styrkan med verktygen är att de kan ge utrymme att nyansera förståelsen av när, hur och i vilken utsträckning som elevernas ges inflytande.

#### FÖRHÅLLET ELEVINFLYTANDE, KUNSKAP OCH LÄRANDE

Lärarna diskuterar i flera omgångar olika förutsättningar för elevinflytande, vad som underlättade respektive försvårade arbetet med elevinflytande. Man menar exempelvis att:

Grunden för elevinflytande handlar om att eleverna ska få syn på sitt eget lärande - sättet att tillägna sig kunskap. I undervisningen ska man som lärare visa på olika sätt att lära sig. (Fältanteckningar, workshop, 20150921, Norrskolan)

Som lärare måste man rikta blicken mot sig själv, sin kunskapssyn och lärarroll och flera av lärarna menar att: *"Elevinflytande handlar bland annat om att lärarna måste vara öppna för att det finns olika sätt att lära sig. Och att eleverna också ser detta"*. Detta illustreras bland annat av att lärarna ger exempel på hur nya media används i undervisningen – "dataspel" och appar som eleverna i högre grad än lärarna är "experter" på. En lärare ger ett exempel på en app/spel där eleverna tränar multiplikationstabellen – *"Det blir lite som ett spel, eleverna kan denna form och det visar också att lärande kan vara "roligt"*. En annan ger exempel på hur eleverna tar in användbara ord/begrepp och kompetenser från "dataspelvärlden". Läraren betonar att det är jätteviktigt att man som lärare synliggör dessa kompetenser hos eleverna och också tar till sig de nya begreppen – även om de är okända för en själv.

Givet detta, kom diskussionerna att fokusera på hur man som lärare kan arbeta för att eleverna ska få förståelse för sitt eget lärande – som grund för elevinflytande. Britta, som är lärare i slöjd och bild, beskriver hur hon arbetar med eleverna i bildämnet. Britta menar också att:

Jag har en sak som jag ser som elevinflytande..." säger hon och inleder sin beskrivning: "Grunden är att eleverna ska se att lärande och kunskap är en process - sen är det lättare för dem att få inflytande och ta plats. I bildämnet har jag en uppgift där de ska dela ett A4-blad i fyra delar och på varje del göra en skiss i 10 sekunder. Det blir ju jättesvårt för de flesta. De känner sig hämmade, att de inte kan och att det inte blir nog bra. Men jag uppmanar dem ändå att göra det snabbt och sedan släppa och gå vidare till nästa. Jag säger att det oftast inte blir som bäst vid första försöket,

att det är en läroprocess. Jag frågar om de tror att biltillverkare gör en bil utifrån den första skissen. Nej, det tror de ju inte. Nej, säger jag, de har säkert 100 skisser bara på baklyktan.”

(Fältanteckningar, workshop, 20150921, Norrskolan)

Med Brittans exempel kan lärarnas diskussion och insikter summeras på så sätt; att om eleverna ser lärandet som en process – vilket givetvis förutsätter att lärarna arbetar utifrån en sådan pedagogik – så skapas också ett större utrymme för elevinflytande. Ett annat exempel på hur lärarna arbetar för att eleverna ska få syn på sitt eget lärande är som Ove beskriver att istället för prov får eleverna efter avslutat moment skriva upp vad som var svårt, intressant och lärdomar från momentet. Detta i syfte att de själva ska få förståelse för sin egen läroprocess.

Det här är ett undervisningsexempel på hur man avslutar ett område som jag tycker visar på elevinflytande, på så sätt att de ska få syn på sitt eget lärande. När vi har avslutat kursen så säger jag att vi inte ska ha ett prov utan istället ska de oförberett skriva upp på tavlan fem saker man lärt sig, vad som var svårt, intressant osv. Det är en bra övning för att tänka igenom vad man har lärt sig. Man ser också innehåll och betygskriterier på ett annat sätt. Men de flesta eleverna tänker på: ”Vad ser läraren på?”. Elevdeltagandet här blir till ett ansvar för sitt eget lärande och inte bara att försöka gissa vad som är rätt och fel. Elevdelaktighet och koppling till målen - de förstår att jag vill veta vad de tänker.”

(Fältanteckningar, workshop, 20150921, Norrskola)

Ove, som beskriver exemplet, menar också att detta moment är ett sätt att komma bort från synen att det bara finns ”rätt och fel svar” – en förståelse som han menar präglar elevernas förväntningar på undervisningen och lärarrollen. Att istället för ett slutprov ge eleverna utrymme att själva beskriva vad de lärt sig, vad de upplevt som svårt osv, menar läraren att det också signalerar att det handlar om elevernas eget ansvar för sin läroprocess. Han menar att det i sig skapar bättre förutsättningar för att motivera eleverna.

När lärarna i Norrskolan diskuterar hur läroprocesser och elevinflytande samspelar så är flera av lärarna också noga att rikta blicken mot de makt- och kunskapsanspråk som är kopplat till lärarrollen. De menar att elevinflytande förutsätter ett något förändrat kunskapsanspråk och maktanspråk av skolan och lärarna. Är man som lärare beredd på sådana förskjutningar? I senare lärardiskussioner (i analysgrupp två) beskriver lärarna den välbekanta rädslan för att förlora kontrollen när elever ska ges utrymme och inflytande i undervisningen. Rädslan att förlora kontroll måste sättas i relation till frågan om lärarnas upplevda tidspress såväl som till kravet på måluppfyllelse. Detta återkommer vi till i rapportens senare avsnitt.

Risken och rädslan att förlora kontroll när eleverna ges inflytande måste också ses i relation till lärarens syn på vad som är ett lärodetillfälle. Det som flera av lärarna i den här studien diskuterar är betydelsen av ”misslyckande”, som ett tillfälle att lära. Berättelserna har ungefär liknande dramaturgi från intention till handling som blev inte fullgjord i verkligheten, men som kan visa sig vara ett betydelsefullt tillfälle för lärande trots det. På ett sätt är begreppet misslyckande felaktigt och missvisande, men det beskriver ändå bra lärarnas känsla om spänningen mellan sina egna intentioner (preinteraction) och de handlingar som utspelas. Det som kommer fram i berättelserna är att även om misslyckanden kan vara lärorika, är det också tidskrävande. Dialogen nedan är en fortsättning på lärarnas diskussion där Ove beskriver elevernas val av mat inför en friluftsdag – där valet föll på tacos – relativt hårt styrt av lärarens synpunkter om genomförbarhet.

Men om de ändå velat göra ngt annat än tacos, hur hanterar man det, låter man det gå galet?” Kjell reser frågan till Ove som svarar: ”Jo, det måste man ju till en viss gräns, om eleverna ska lära sig

ansvar. Det är lärorikt att misslyckas, men det tar ju mer tid från undervisningen och kanske är det därför som vi oftast håller så hårt i ramarna... ”

(Fältanteckningar, Workshop 20150921, Norrskolan)

Finns utrymme för ”misslyckanden”, d v s att ge eleverna så stor valfrihet och utrymme att de gör val som faktiskt leder till lärande via ett ”misslyckande”? I att misslyckas ligger också att eleverna lär sig ansvar, menar lärarna. Men det tar mer tid från undervisningen och kanske är det därför som läraren håller hårt på ramarna. Inflytande, eget ansvar och med detta risk för ”misslyckande” kräver en beredskap och ett utrymme i tid. Annars finns risk att läraren väljer ett mer lärarlett alternativ som är mindre ”krångligt”, mindre resurskrävande och där eleverna har mindre inflytande.

#### VALMÖJLIGHETER INOM GIVNA RAMAR

Det som ofta präglar lärarnas berättelser om konkreta situationer i undervisningen är elevernas valmöjligheter inom givna ramar och uppfattningen att alternativen måste balansera mellan ”det roliga och det nödvändiga”. Här är ett exempel på klassrumssituationer där en erbjuden valsituation representerar elevinflytande:

Då tänker jag att sista händelsen som jag kom att tänka på, det var i den här veckan, när jag fick erbjudande om att hoppa på, att vara med i en liten tävling, som är väldigt väl kopplad till biologi, fysik, kemi, svenska och bild. Biologi, fysik, kemi är mina ämnen. Jag frågade eleverna:  
- Vill ni vara med? Vi kan göra det här istället för att göra det här. Vi få ut samma sak. Och jag fick ett rungande ja från eleverna. Det kändes jättebra! Det kändes som att de har fått vara med och bestämma, hur vi skall påverka undervisningen, hur vi skall göra undervisningen.

(Intervju Berit 20150925, Sydskolan)

Elevdelaktighet i exemplet ovan visar en valsituation som ramar in genom alternativ som läraren Berit initierar. Det praktiska iscensättandet av elevinflytande kan vara enkla ”antingen eller” alternativ för eleverna, som att välja att delta i en tävling men innebär också i detta fall ett alternativ där Berit bjuder in eleverna att vara med och bryta hennes rutiner som baserar sig på hennes uppfattningar om hur undervisningen brukar bedrivas. Ytterligare en lärare Frida, som undervisar i SO, berättar på liknade sätt att som alternativ till styrda genomgångar, där eleverna själva får välja ett problem inom ramen för SO-ämnet. I ingången till arbetet använder Frida liknande alternativt erbjudande, men menar att det verkliga inflytandet sker i det problem som eleverna väljer att intressera sig för.

Frida: Det ju i och för sig styrt att vi skall jobba med geografi och samhällskunskap, men vi brukar ge dom en problemställning. Dom skall själva få välja något större problem i världen, som dom tycker är lite mer intressant. Sen får dom själva försöka hitta olika fakta som dom kan hitta runt om. Och då tipsar ju vi dom om var de kan hitta sanningsenlig fakta och sånt där. Tanken är att de ska försöka komma in i och förstå varför det problemet finns just där.

Forskare 3: Intressant!

Frida: Jo. Och sen när dom har gjort det, vill vi att dom på nåt sätt försöker med den kunskapen som dom har samlat, varför problemet finns. Försöka tänka ut om det finns någonting som man kan göra för att mildra problemet

Forskare 3: Så det är ett praktiskt problem som dom teoretiskt studerar?

Frida: Ja, men jag upplever som att det blir ett friare arbete med mer elevinflytande så, eftersom dom själva får vara med och bestämma i stort sett vilket problem dom vill. .. en del väljer

mera specifika om råden, en del tycker, men Syrien (jo!) Men vilka problem finna i Syrien får man ju liksom börja bena i. Jo men då kanske det fanns jättemånga. Jamen vilket är det mest akuta problemet kanske? (mm) Ja, då får dom som försöka själva. Vad tycker dom känns mest intressant (mm) av dom här problemen. Och så försöka förstå varför det här faktiskt har blivit ett problem.

Forskare 3: Spännande!

Frida: Jo, och när dom väl kommer på det här kommer in i att de får söka själv, så blir dom ju ofta ganska engagerade.

Forskare 3: Men, när dom väl kommer in sa du, vad händer innan det?

Frida: Ja, det brukar ta ett tag.

Forskare 3: Hur ser det ut då innan i den här processen?

Frida: Då försöker jag ju som guida dom, alltså att jag försöker som ... En del är ju jätte ... Dom vet ju knappt vad som finns

(Intervju, lärare, 20150924, Sydskolan)

Av det Frida säger i citatet ovan kan vi förstå att alternativa valmöjligheter är lättare för såväl lärare och elever att bemästra. När läraren bjuder in eleverna att välja "fritt", rör sig både läraren och eleverna i okända fält. Här blir lärarens ämneskunskaper ett viktigt verktyg för att guida eleven att identifiera ett problem. När eleverna förstår att det de ska lära sig är beroende av deras aktiva handlingar, menar Frida att deras engagemang växer. Därför måste man som lärare vänta in och visa förtroende för att eleverna kan. Även om läraren beskriver även detta exempel på elevinflytande som en valsituation, så skiljer sig detta från tidigare alternativstrategier. Det finns en elasticitet i ramen, det vill säga hur läraren kontrollerar vad eleverna skall lära sig och som kan möjliggöra för eleverna att expandera ämnesinnehållet.

### SKOLÄMNET SOM INRAMNING

Det tycks som om det finns en generell uppfattning bland lärarna att olika skolämnen är mer eller mindre genomsläppliga för elevernas delaktighet och inflytande. Som exempel nämns att de kreativa och estetiska ämnena ger större förutsättningar för elevinflytande. Ove problematiserar utifrån det han uppfattar som möjligt och tänkbart i olika skolämnepraktiker kring ett specifikt fall som handlade om NO-undervisningen och där läraren erbjöd eleverna ett alternativt sätt att genomföra ett givet ämnesområde.

Ove: Om det kanske hade varit i ett estetiskt ämne så hade jag tänkt att man hade strypt och begränsat dom, men när det är No som det handlar om så tycker jag att läraren har gett dom chansen, att de kan använda kreativitet, men det de ska använda kreativitet till är så att säga att göra film. (Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 2)

Lärarna uttryckte således i flera situationer hur skolämnets karaktär är av betydelse. De ställer frågor om ämnets karaktär är mer eller mindre öppet eller stängt för elevinflytande. Men det kollegiala beprövandet av erfarenheter utmanar också de generella uppfattningarna att praktisk-estetiska ämnen är närmare elevinflytande än naturvetenskapliga ämnen. Komplexiteten kring elevinflytande i

olika ämnen kommer fram i lärarens berättelser på det sättet att vi inte alltid kan göra klar skillnad mellan estetiska och naturvetenskapliga ämnens utrymme för elevinflytande.

Oavsett hur lärarna såg kopplingen mellan elevinflytande och sitt skolämne beskrevs ämnen som en grundpelare att reflektera elevinflytande mot, vilket synliggörs i nedanstående:

Ove: Så därigenom är det väl ett bra exempel (*ref till fallbeskrivningen*) på vad som alltid drabbar oss vuxna så fort vi ska göra någonting där vi ska låta eleverna vara med, för att vi tänker att det blir jobbigare\_svårare\_svårare att veta vad dom kan och inte kan fast det egentligen är mycket enklare.

Ida: Kontrollen, man tappar kontrollen.

Ove: Kontrollen. Och sen försöker man återta den genom att säga att just mitt ämne är så fantastiskt speciellt jämfört med alla andra ämnen så jag måste ju få ta tillbaka kontrollen. Jag får inte ge dom för mycket. "Ditt ämne och ditt ämne och ditt ämne behöver ju inte det, men *mitt* - jag måste ju det i *mitt* ämne!" Och det tror jag inte behövs!

Alla: Mmm, jaa.

(Analyseseminarium 20151207, analysgrupp 2)

Dock anlade flera av lärarna en kritisk blick på detta. Är det verkligen en större utmaning i vissa ämnen än i andra att ge utrymme för elevinflytande? Ove, i ovanstående gruppdiskussion, menar avslutningsvis att det möjligen inte är det och ifrågasätter dessa omständighetsförklaringar.

Även om musikämnen räknas inom de praktisk-estetiska ämnena är det inte självklart att läraren upplever att elevinflytande och demokratiska processer är lättare i det ämnet, som följande citat visar.

Forskaren 3 Menar du att delaktighet är lätt i musik?

Hanna Det beror på. Det är oftast jag som styr när de ska komma till tals. Men tycker själv att det är viktigt. Att får de motiverade... nu är det mina låtar och ni komma med förslag nästa vända, så där. Det är givande och tagande, för då tycker de att det är roligare. Annars blir det att JAA, varför ska vi alltid spela gamla låtar?! Och så där och det förstår man ju. Sen kan jag tycka vad musikklassen håller på med låtar de spelar väldigt mycket gamla låtar och de är väldigt kunniga och de har hållit på mycket mera. De har bredare musiksmak kanske. Ibland brukar jag umgås med tankar att desto mer man kan, desto bredare blir man om inte man är så fixerad med det nya att det är det som gäller.

(Intervju Hanna 20150924, Sydskolan)

Ett annat exempel på hur elevinflytande tolkas i relation till ett specifikt ämne ger Britta, slöjd- och bildlärare från Norrskolan, som vid den tredje workshopen i Norrskolan har med sig en stencil som hon delar ut till gruppen.

Britta har med en förberedd diskussionsfråga till dagens workshop. Britta beskriver sitt ämne, slöjd, utifrån den stencil hon har med. Slöjdämnet ger stora möjligheter till elevinflytande slår hon fast. Vad eleverna själva vill tillverka, hur de ska lösa problem, planera och så vidare. Citat från stencilen som

vi uppehåller oss vid är bland annat hämtade ur kursplan: "kännetecknade för ämnet slöjd är elevernas delaktighet i en produktionsprocess från idé till färdig produkt" och referat från Kroksmark "Slöjden är det enda ämne som utvärderar en process...". Utifrån detta goda exempel handlar följande diskussion mycket om själva processerna i lärande och hur Britta så självklart gör detta i sitt ämne. Hon menar att själva ämnet bygger på elevinflytande.

Det blir tydligt hur Britta kommer att se sitt ämne med nya ögon - i just detta sammanhang där elevinflytande är på agendan så kan hon stärkt av sina egna erfarenheter säga till sina kollegor att så här har hon alltid gjort. I den föregående workshopen diskuterade lärarna hur elevinflytandet stärks om eleverna får syn på sitt eget lärande och också förstår lärandet som en process. Jag tolkar att Brittas textexempel blir, och används, som en extern bekräftelse av tidigare workshops kollegiala insikter. ( Fältanteckningar Workshop 20151007 Norrskolan)

Lärarna är kreativa i sin undervisning och söker sätt att motivera men också stärka elevernas inflytande som mål per se.

I en intervju berättar Lena, som undervisar i både bild och SO, om betydelsen av kreativa inslag i undervisningen som hon ursprungligen har hämtat från bildämnet. För henne är kreativa arbetsformer framför allt ett sätt att stärka individer som verkar ha det svårare i skolan. Utifrån ett demokratiskt perspektiv är det en viktig poäng som hon påpekar – att läraren strävar efter att "ge röst" till alla i klassrummet samt stödjer de elever som av någon anledning har hamnat "vid sidan om". Den här aspekten är också lyft i Skolverkets kunskapsöversikt om delaktighet och elevinflytande (2015) där det står att ansvar medföljer arbete med elevinflytande som är samtidigt social reproduktion och selektion grundat på elevers kulturella och sociala kapital. Se följande citat:

Forskaren 3.: Minns du hur du tänkte när du en gång startade den här som vi kallar fördjupningen, som du kallar det?

Lena: Det var mycket bilden tror jag... Så tyckte jag att bild-ämnet hade så mycket kreativitet i sig och det ligger så nära hjärtat mig att göra filmer och allt det här skapande. Så jag kunde som inte tänkta att det inte skulle kunna användas i SO också som ett sätt att nå de som inte har så himla lätt. Det var mer det att jag alltid engagera mig med de som inte... Så att alla ska mår bra. Och det kan ju märka att jag kanske har sådana grupper som jag har mindre, vi pratar om restuppgifter...jag har nog mindre sånt. Det slog mig nu.

(Intervju, Lena 20150929 Sydskolan)

Ämnesövergripande arbetsätt har flera gånger beskrivits i lärarnas berättelser som ett sätt att öka elevinflytande i undervisningen, vilket följande citat visar:

Birgitta: Men vi är inblandade i många projekt. Vi har också ett projekt om arbetsliv; Skola och arbetsliv. Våra sjuor ska tänka hur det var här länge sen på orten och vad fanns det för möjlighet för arbetet. Och för åttan har vi nutid och nian framtid. Det är olika ämnen. Det står mycket läroplanen om entreprenöriellt lärande. Nu finns det kanske flera tusen olika yrken.

Åsa: Vi började förra året med årskurs sju och dom har redovisat till sina föräldrar. Till den här skolan kommer de från olika byar runt om kring och de var utdelat enligt hur de bor och de fick redovisa om sitt by med fokus på arbetsliv och skola. Och de som från ett annat land redovisade sitt land och det var det mest intressanta av allt.



- Birgitta: Vi hade med slöjd, musik (folkmusik), bild
- Åsa: Vi valde göra det treårigt.
- Birgitta: Vi valde göra det i form av träd; det finns rötter, stammen och kronan (framtiden). De gör ett powerpoint.
- Åsa: Men det var jätte uppskattat den presentationen och var föräldrarna här. Och det var också elevinflytande. De tog reda på mycket själv och bestämde hur... Där var det verkligen att man var bara en stöttning för att det gjorde de galant.
- Forskare 2: Tycker ni att det är lättare när det är ett projekt?
- Åsa: På ett sätt.
- Birgitta: Sen blir arbetsbelastningen olika.
- Åsa: I projektet blir det större elevinflytande. De (eleverna) upplever det i alla fall.
- Birgitta: De är med kanske i planeringen och utvärderingen... och det kan hjälpa de näst kommande årskurser vad ska de tänka på, vad ska de göra på ett liknande sätt. De kan säga, kanske dom felen gjorde vi tänkte på det. Det är mycket entreprenöriellt lärande i det här.
- Åsa: Det kanske man kan säga att om man jobbar i projekt ligger det närmare till hands elevinflytande... annan slags i alla fall.

(Fältanteckningar, workshop 20151105, Mittskolan)

Det som kännetecknar olika berättelser om projektliknande och ämnesövergripande arbetssätt är att lärarens roll har varit stöttande och elevernas motivation, kreativitet samt drivkraft har fått utrymme i undervisningssituationer.

## Post-interaction – Lärares eftertankar

Post-interaction innebär att analysen riktas mot hur lärare tänker om sina handlingar i undervisningen. Det vill säga vad som framkommer i materialet om hur lärare tänker kring hur de har genomfört undervisningen. Ett tydligt mönster handlade om att beskriva olika hinder för elevinflytande i undervisningen. Man menar att elevinflytande villkoras av elevernas egenskaper, motivation, mognad och engagemang. På liknade sätt innehåller lärarnas reflektioner hänvisningar till hur olika läraridentitet samspelar eller förhindrar genomförandet av uppdraget. Utöver dessa inre och personliga hinder nämner lärarna också skolans bristande resurser, motstridiga policys och ökad kontroll av kunskap som ett hinder för elevinflytande. I analysen har sådana uttryckta villkor och hinder för elevinflytande benämnt som "*Omständighetsförklaringar*", som innefattar de såväl individuella, relationella, pedagogiska/ideologiska, institutionella som strukturella omständigheter som lärarna uppfattar formar deras arbete med elevinflytande. Analysen visar hur sådana uttolkade omständighetsförklaringar tillgrips av lärarna för att förklara och ibland även legitimera en diskrepans mellan intention och handling, hantera motstridigheter och konstruera ansvar – och problemförskjutningar.

## INSTITUTIONELLA OMSTÄNDIGHETSFÖRKLARINGAR

I lärarnas resonemang återkommer några svårhanterade dilemman med elevinflytande – risken att läraren "inte ser" alla elever när undervisningsformer blir friare och eleverna får mer inflytande samt risken att inte alla elever utnyttjar det utrymme som lärarna bereder för dem. Flera lärare menar att det "alltid" är endast vissa elever som gör sin röst hörd, medan andra är tysta eller blir tystade av de mest högljudda. Diskussionerna ifrågasätter om elevinflytande i praktiken, trots den demokratiska ambitionen, kan komma att bli odemokratiskt?

Hur olika elever nyttjar utrymmet har också tydliga genusdimensioner. En lärare, Gunnar i Norrskolan, beskriver hur det i projektarbeten, som han anser vara en form som ger stort utrymme för elevinflytande, oftast är tjejerna som "tar täten" och gör jobbet. Med andra ord, i en mening är det tjejerna som nyttjar valfrihetutrymmet. Däremot, menar Gunnar, är det "som vanligt" killarna som sedan hörs när resultatet ska redovisas. Dilemmat som läraren exemplifierar är välbekant bland flera av projektets lärare. Erfarenheterna används dels i diskussioner likt ovanstående exempel – om rädslan att missa någon elev och att likvärdigheten bli lidande. Dock blir det tydligt hur resonemangen också ger näring till omständighetsförklaringar till varför man måste begränsa elevernas inflytande eller arbetar på ett sätt som i praktiken motverkar elevinflytande.

Nedanstående dialog utspelar sig i analysgrupp två som kommenterar caset som illustrerar en lärares iscensättande av elevinflytande. Samtalet inleds med att Ove ifrågasätter varför läraren ska ha ett prov när elevernas reklamfilmsarbete rimligen borde räcka som betygsunderlag. I försök att förstå läraren i caset och dennes agerande så undrar gruppen om lärarens agerande handlar om rädslan att missa någon elev.

Ove: Och det är det ju den där brinnande frågan om prov - att det bara är då man kan visa vad man kan. Eller är det det? För att trots att läraren (i caset) försöker att göra det här på ett bra sätt så säger den ändå att "hur ska vi ha prov?"

Alla: Joo.

Ove: Istället för att låta reklamfilmen och det andra få ligga som grund.

Marja: Tror ni att det finns nån rädsla i att man ska missa ngn elev? Att det är därför man vill ge alla möjligheten, att man är rädd att inte hinna se vad alla har lärt sig. Förstår ni hur jag tänker? Att det är den kontrollen vi ser också...

Ida: Att det inte är lika mätbart på något vis.

Marja: Nää, att vissa syns tydligare än andra. Vissa tar för sig mer. Jag försöker bara förstå hur den här läraren tänker.

Ove: Men det är väl det som är det svåra att lämna, tänket att man har gett alla chansen för att vi har haft ett skriftliga prov. Men är det per automatik bättre?

Alla: Näää.

Ove: Vi kanske hade gett fler chansen om vi gör på ett annat sätt.

Marja: Och jag tror att om det är under en lång period så hinner man ju läsa av alla elever oavsett. Men då tänker jag att det är NO, och då kanske man är så styrd av det centrala innehållet. Jag känner ju inte så i mina ämnen som är språkhållet, det spelar inte samma roll. (Analyseseminarium 20151207, analysgrupp 2)

Ovanstående diskussion tangerar en återkommande omständighetsförklaring i projektet. Elevernas inflytande begränsas för att undvika att bedömningen av deras kunskaper ska försvåras. Denna vanliga typ av omständighetsförklaring genomskådas och problematiseras dock av lärarna i ovanstående.

När lärarna reflekterar kring hinder och möjligheter att iscensätta elevinflytande så refereras också ofta till läroplanens uppdrag och man tar fasta på motstridigheter i uppdraget. Hur detta kommer till uttryck diskuteras utförligt i resultatdel B under avsnitten "Hit men inte längre" och "Bekräfta och synliggöra komplexitet". Här blir det tydligt hur flera upplever att kunskapsinnehållet och skolans fokus på resultatstyrning sker på bekostnad av elevinflytande, även om dessa egentligen inte borde vara motstridiga mål utan i den bästa av världar samspelar positivt. Lärarna kommer till en samsyn i att styrdokumentet innehåller inbyggda motstridigheter som motverkar uppdraget om elevinflytande.

En annan vanligt förekommande omständighetsförklaring som tillgrips när lärarna ska försöka förstå och förklara olika hinder för elevinflytande i undervisningen handlar om organisatoriska förutsättningar. Några lärare för en diskussion om att det på grund av schemaläggning är svårt att hitta undervisningsformer som främjar elevinflytande. Bristande resurser i form av tid betonas av många lärare. I forskarnas fältanteckningar illustreras en sådan typ av omständighetsförklaring:

Lärarna betonar hur det är klart att frågan om elevinflytande hänger samman med tid och resurser. De menar att om man inte har någon tid så går man tillbaka till det som är tryggt, välkänt och auktoritärt - inget elevinflytande. Man måste få utrymme att prova t ex de nya lektionsidéer som elever kommer med, men det kräver tid och ork" (Fältanteckningar, workshop 20150921, Norrskolan)

Utrymme för elevinflytande hänger också samman med den grad av inflytande som läraren uppfattar sig ha. I nedanstående fall handlar det om hur skolledaren avgränsar lärarens utrymme men det kan även handla om att skolkulturen eller kollegiet avgränsar handlingsutrymmet.

Birgitta: Jag tänkte när jag har haft medarbetarsamtal. Jag tänkte också på min egen inflytande på arbetsplats. Det finns elevinflytande och vårt egen inflytande. Jag tycker till exempel att nu har jag mer inflytande över mitt arbete än förut när jag hade en annan rektor. Men det handlar också mycket eget ansvar". (Fältanteckningar, workshop 20151105, Mittskolan)

Givetvis påverkar de organisatoriska förutsättningarna - såväl som motstridiga policys och uppdrag - hur lärares intentioner med elevinflytande kan omsättas i undervisningspraktiken. Också föreliggande projektets implementering i olika skolor visar hur stora skillnaderna kan vara i organisatoriska förutsättningar, vilket präglar möjligheter för både elevinflytande och kollegialt beprövande av sina erfarenheter. Projektskolorna hade till exempel olika syn på lärarnas frivilliga deltagande i projektet eller hur arbetstid inom projektet skulle ersättas samt användas. De organisatoriska förutsättningarna betraktat som en omständighetsförklaring hjälper oss att förstå steget eller diskrepansen mellan intention och handling. Projektets analys fokuserar samtidigt på hur sådana förklaringar i vissa fall bidrar till att konstruera och legitimera ansvars- och problemförskjutningar - något man bör granska mer kritiskt.

## ELEVEN SOM OMSTÄNDIGHETSFÖRKLARING

I skolorna har flera av diskussionerna kommit att rikta fokus mot eleverna och deras ovilja eller oförmåga att nyttja det utrymme för inflytande. Flera av lärarna hävdar att *"Eleverna vill ofta inte ta ansvar och ha inflytande"*. De menar att detta handlar om att eleverna har en viss syn på lärande och en viss förväntning på lärarrollen. Samma lärare menar att eleverna ofta inte uppmärksammar när de ges utrymme för inflytande. Forskarens fältanteckningar visar att eleverna och deras förmågor och intressen exempelvis beskrivs på följande sätt:

"Det är svårt med elevinflytande - vem ska avgöra om det är elevinflytande" frågar en av lärarna retoriskt. "Om man frågar eleverna om de har inflytande så svarar de sannolikt nej - för de ser det inte i det vardagliga arbetet. Och de tolkar ofta också att inflytande handlar om att få igen som vilja, att få igenom ett beslut, och inte att det kan handla om själva processen". En annan lärare bekräftar detta och understryker: "De har ofta en annan bild av när det är inflytande. Inflytande likställs med att få igenom sina beslut. De ser inte att det är den demokratiska processen som är en del, även om beslutet i slutändan blir negativt." Lärarna menar också att det kan handla om att eleverna inte vill ha inflytande, att de tycker att det är jobbigt och enklare om lärarna säger hur de ska göra och vad de ska göra och sen ger svar på om det var bra/rätt". (Fältanteckningar workshop Norrskolan 20150921)

"Eleverna är väldigt osäkra i att bestämma själva. Eleverna är ovana, de vill att vi ska säga vad de ska göra och sen när de har gjort uppgiften vill de att vi ska säga "bra" - inte att det ska vara luddigt och att vi ska komma med följdfrågor där det kan variera och där de kan välja". (Fältanteckningar workshop Norrskolan 20150831)

Omständighetsförklaringarna handlar således om att eleverna inte förstår eller nyttjar det utrymme för inflytande som bereds dem, eller om att eleverna hellre vill ha färdiga undervisningsalternativ och lösningar. Flera av lärarna beskriver samtidigt detta som ett dilemma då elevernas förväntningar på dem inte överensstämmer med lärarens intentioner med undervisningen eller dennes egen professionella självbild. Flera av lärarna menar i detta sammanhang att elevinflytande går tillbaka till och möjliggörs eller försvåras beroende på elevernas syn på kunskap och lärande – huruvida eleverna uppfattar värdet av själva lärandeprocessen som exempelvis handlar om att själva hitta lösningar. Om eleverna också har denna syn på både kunskaps- och läroprocesser så underlättas elevinflytande menar lärarna.

Vissa lärare sätter frågan om elevens mognad i fokus, som en förutsättning för elevinflytande, vilket följande citat visar:

Lars: Jag har aldrig sett sådant mognad... Dom visste faktiskt vad de valde. Det var *inga superelever* utan det var bara ett sätt att tänka där och de tog saker och ting på allvar. Och det blev stimulerande ställe att jobba på. När jag jobbade parallellt med svenska klasser och även det naturvetarlinjen. Det var såna som var vana att läsa. Där kändes det som att där läste eleverna kriterier... dom gjorde det *som advokater* för att göra minsta möjliga arbetsinsats och får maximalt utdelning. Så att när man gjorde någonting var man tvungen att ....där användes kriterier till att slippa jobba egentligen. Dom kände att de kunde påverka läraren. Dom kanske inte riktigt förstått slutmålet då för det var inte verkligt för de. Slutmålet var att påverka läraren och att kunna komma undan med minsta möjliga arbetsinsatser. Det var liksom känslan man fick. Och det var inte alls någon skillnad på kategorin av elever då utan det var ett sätt att tänka. Då kändes att oj... På något sätt har vi misslyckats med någonting i svenska skolan när deras intelligens och fokus gick på att skapa lättare tillvaro för sig själv istället att liksom hos den andra kategorin av elever där

det faktiskt gick ut på "att lära mig detta riktigt bra och hur kan jag hitta vägar dit och hur kan läraren hjälpa mig". Läraren blev liksom en partner. (Intervju Lars 20151028, Mittskolan)

Lars beskriver här en tidigare erfarenhet från ett IB-program där han mötte " mogna " elever. Han definierar mognaden som ett sätt att tänka och inte som en särskild egenskap som följer med ålder.

Några lärare tillgriper också omständighetsförklaringar som handlar om att elever har olika förutsättningar att nyttja sitt utrymme för inflytande, de har olika fostran och bagage med sig hemifrån som gör dem mer eller mindre rustade att ta ansvar och nyttja sitt utrymme för inflytande. Bland annat talar man om "curlande föräldrar."

*Ansvar är* ett värdeladdat ord i nära relation till synen på eleven och dennes inflytande. Föreställningar om elevens grad av ansvar, ofta bristande ansvar, används således som en omständighetsförklaring när lärarna ska motivera sina undervisningspraktiker.

Birgitta säger: "Det var om det här ansvaret. Jag har skrivit så här (i loggboken). Inflytande är oftast en fråga om kompromiss där eleven kan ha första ordet. Men det är också det här att de måste gå med på att arbeta med det som kräver med ansträngning och verkar vara mindre roligt. Du vet, om man ger 100% elevinflytande, blir det väldigt roligt. Då ska vi sitta och titta på skräckfilmer här dag och natt. Jag märker att eleverna uppskattar att deras åsikter spelar roll och då får de ökad motivation och engagemang. Men de kan ibland ha dolda syftet med inflytandet och detta kan påverka kunskapsinhämtning negativt. Och det är det jag menar. Ibland de säger: gå, gå - jag behöver ingen hjälp! Det betyder inte att eleven sitter och jobbar bra. Eleven kan göra vad som helst, de kanske går till facebook. Jag kanske respekterar åsikten - okej, det är ditt val. Jag kan gå till en annan elev, men sen kan det vara att eleven vill komma undan med uppgiften och göra annat. Därför skriver jag att jag måste lära känna eleven och veta vad är elevens äkta motiv, annars måste jag korrigera, jag kan inte bara blunda. Sen blir de medvetna att om de inte har gjort läxan, har de haft låg arbetsvilja på lektionerna, då blir det försämrat skolresultat och då måste de ta mer ansvar. Så elevinflytande och ansvar hänger ihop. Du ser, det var lite nackdelar med det här."  
(Fältanteckningar, workshop, 20151022, Mittskolan)

Synen på ansvar i relation till elevens lärande och till elevinflytande är dock inte oproblematiskt. I frågan om elevens eget ansvar och motivation relaterat till dennes lärande finns ibland en underliggande ansvarsförskjutning från lärare till elev - som i värsta fall kan komma att resultera om att läraren friskriver sig ansvaret för elevernas lärande.

Som diskuterats tidigare så betonar många lärare hur grunden för elevinflytande handlar om att eleverna ska få syn på sitt eget lärande – sättet att tillägna sig kunskap och att man som lärare i undervisningen ska visa på olika sätt att lära sig. På detta följer också att elevinflytande handlar om att "*eleven rustas och ges förutsättningar att ta ett ansvar för sitt eget lärande*". Som ovan beskrivits ur forskarnas fältanteckningar menar flera lärare att eleverna inte vill ta detta ansvar. Andra lärare problematiserar detta och menar att ansvarstagande också hänger samman med såväl lärarnas undervisningspraktiker som sociala förutsättningar. I Norrskolan där diskussionen i flera fall kommit att handla om elevens ansvar, deras ovana och även ovilja att nyttja det utrymme för elevinflytande som lärarna uppfattar att de bereder dem, kommer en lärare under den sista workshopen med ett påstående till sina kollegor:

"Jag blir faktiskt lite orolig när jag ser hur vi har beskrivit eleverna. Det är väl inte upp till eleverna, att det är eleverna som *inte vill*, eller inte har förmåga att ta till sig. Så skulle vi aldrig diskutera om det gällde en elev som inte kunde räkna eller läsa - det är ju vårt uppdrag att lära dem läsa och räkna, även om de har svårt för det, vi skulle inte låta det passera. På samma sätt är det vårt

uppdrag att faktiskt se till att de förstår vitsen med elevinflytande. Vi kan inte skylla på eleverna.”  
(Fältanteckningar Workshop, 20151028, Norrskola)

Kollegorna i gruppen håller med men fältanteckningarna visar att diskussionen snart byter riktning och lämnar det brännande påståendet som riktade fokus mot lärarens istället för elevens ansvar.

## Sammanfattande kommentar

Kapitlets har synliggjort relationen mellan lärarnas intentioner och handlingar. Resultatet visar hur lärarnas ambition att uppnå en känsla av delaktighet och att eleven själv får syn på och äger sitt lärande, i praktiken ofta kommer att avgränsas till val av vissa former och arbetssätt. Samtidigt illustreras hur lärarnas ambitioner bottenar i en förståelse av elevinflytande som iscensättandet av demokratiska processer. Med hjälp av Ribaeus analysmodell kan lärarnas undervisningsexempel betraktas dels som formella demokratihändelserna, i vilka demokratihändelsen initieras av lärare och där lärarens bemöter eleverna på ett sätt så att deras demokratiska fostran formas. Analysen ger också exempel på individuella demokratihändelser och sociala demokratihändelser som handlar om hur eleverna individuellt eller tillsammans skapar egna villkor och utövar inflytande över undervisningen.

Resultatdelens avslutande avsnitt fokuserar på hur lärare reflekterar kring sina handlingar i undervisningen. Ett tydligt mönster handlade om att beskriva olika hinder och villkor för elevinflytande i undervisningen, vilket i analysen benämns som *omständighetsförklaringar*. Sådana tillgrips av lärarna för att förklara och ibland även legitimera en diskrepans mellan intention och handling, hantera motstridigheter i praktiken och konstruera ansvars – och problemförskjutningar. Exempelvis framkommer hur elevinflytande villkoras av elevernas egenskaper, motivation, mognad och engagemang. På liknade sätt innehåller lärarnas reflektioner hänvisningar till hur olika läraridentitet samspelar eller förhindrar genomförandet av uppdraget. Utöver dessa inre och personliga hinder nämner lärarna också skolans bristande resurser, motstridiga policys och ökad kontroll av kunskap som ett hinder för elevinflytande.

## B. Att bepröva erfarenheter

I följande avsnitt presenteras resultaten av analysen av data som beskriver forskarnas och lärarnas arbete med att bepröva lärares arbete med elevinflytande i undervisningen. Såväl fältanteckningar, intervjuer med enskilda lärare och ljudinspelningar av analysseminarier ligger till grund för resultatframställningen. Kapitlet består av fyra avsnitt som beskriver olika delar av arbetsprocessen när två olika yrkesgrupper, forskare och lärare arbetar med att forma en gemensam arena, samlas kring ett gemensamt objekt, elevinflytande i undervisningen och använder teoretiska verktyg för att bepröva lärarnas erfarenheter. Avsnitten följer projektarbetets arbetsprocess genom olika tidsmässiga titthåll, utifrån såväl forskarens och lärarnas tankar före, under och efter de olika projektaktiviteterna. Resultatet består av fem olika teman *Inträdet till skolan*, *Tillträde till gruppen*, *Gruppernas arbete*, *Bepröva genom livsberättelseintervju* och *Bepröva genom en fallbeskrivning*. Tema ett och två utgår från forskarnas och lärarnas tankar före beprövandet, pre-interaction. I tema tre och fyra ligger fokus på att synliggöra handlingar i undervisningen inter-action, närmare bestämt hur lärare i grupp och enskilt berättar om hur de gör elevinflytande. Det femte och sista temat utgår från reflektioner efter handling, postinteraction. Genom att presentera resultaten med utgångspunkt i den processanalytiska modellen blir det också möjligt att synliggöra beprövandet som en situerad komplex process där aktörerna, lärare och forskare, utifrån sina olika logiker försöker hantera, skapa mening och integrera ett vetenskapligt förhållningssätt i förhållande till erfarenheter av elevinflytande i undervisningen.

### Inträdet till skolan

Fältanteckningarna visar på variationer i kontextuella förhållanden när forskarna närmade sig de olika skolorna med erbjudandet att vara med i projektet. Exempelvis hade rektorerna i de olika skolorna olika föreställningar om vad projektet syftade till, men också vilken roll som forskaren hade i projektet.

I **Norrskolan** gick förfrågan till skolchefen då hen visat intresse för att fördjupa förståelsen för hur man kan arbeta med beprövad erfarenhet. Föreliggande projekt låg också i linje med skolans pågående visions- och målarbete. Skolchefen kontaktade i sin tur ansvarig rektor som ställde sig positiv till deltagande. I detta skede engagerades skolans förstelärare som hade "elevinflytande" som ett utvecklingsuppdrag. Rektor och förstelärare bestämde därefter vilka lärare som skulle delta i projektet. De deltagande lärarna hade därmed inte själva aktivt valt huruvida de skulle delta i projektet eller inte.

I **Mittskolan** menade rektor att det var viktigt för skolan att vara del av ett forsknings- och utvecklingsprojekt. I början hörde en grupp på fem lärare av sig till forskaren och meddelade att de vill vara med i projektet. Rektor öppnade tid- och resursmässigt porten till projektarbete och tillät lärarna att planera in projektarbetet inom deras befintliga planeringstid samt prioritera mötestider så att de kunde delta i projektet. Däremot skulle inga vikarier sättas in under projektet, vilket var samma situation som i de andra projektskolorna.

I **Sydskolan** tar forskaren först kontakt med några lärare och sedan rektor för att höra om det finns intresse av att vara med. Rektor föreslår att forskaren skall komma och presentera projektet på en personalkonferens. Rektor menar att projektet är intressant och kommer därför att skapa förutsättningar för att lärarna skall kunna genomföra aktiviteterna inom ramen för sitt arbete. Efter presentationen av projektet meddelar åtta av skolans lärare att de vill delta.

Resultaten visar att de tankar och föreställningar som rektor och lärare har före projektarbetet verkar har stor betydelse när lärare ska pröva nya verktyg i sitt arbete som i det här fallet innebär att leva upp till uppdraget om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. De olika aktörernas föreställningar och

tankar före om projektets syfte, vetenskapens roll i skolan och relation till praktiken utgör den idémässiga grunden som villkorar vad som blir tänkbart och möjligt att göra när projekt iscensätts.

## Tillträdet till gruppen

Följande tema innehåller en fördjupad beskrivning av de skilda villkor och förutsättningar för projektet genomförande i de tre olika skolkontexterna. Analysen av forskarnas fältanteckningar visar hur projektet på olika sätt presenterades och togs emot. Tillträdet till mötena och aktiviteterna mellan deltagande forskare och lärare gestaltade sig på olika sätt i de tre skolorna.

Detta tema beskriver ur forskarnas perspektiv hur de på olika sätt ges eller förhindras tillträdet till grupperna. I två av grupperna har arbetet av olika skäl svårt att komma igång medan forskarens tillträde till gruppen i den tredje skolan tycks ske utan större spänningar. Detta beskrivs i avsnitten *Villkorat möte*, *Avsmalnat möte* och *Det öppna mötet*. I Norrskolan tampas forskaren med legitimitet och gruppens motstånd mot att delta i arbetet med att bepröva erfarenheter. Även i Mittskolan uppstår olika hinder. Trots att lärarna har en positiv bild och själva har valt att vara med, väljer man att prioriterar annat med följd att planerade workshops ställs in. I Sydskolan verkar arbetet komma igång.

### VILLKORAT MÖTE

I fältanteckningarna beskriver forskaren den första workshopen med lärarna i Norrskolan. Där presenterades projektets syften och hur upplägget var tänkt. Det framgår tydligt av anteckningarna att lärarna upplevde att projektet kom uppifrån, som ett initiativ från rektor och skolchef, och utifrån från FoUI eller rent allmänt från "forskningen". Lärarna menade att deras deltagande inte hade förankrats hos dem i förväg och att projektet inte heller innan hade anknytits till skolans pågående utvecklingsarbeten. Av fältanteckningarna framgår att forskaren å sin sida antagit och hoppats förankringen redan hade gjorts av skolledaren innan det första mötet med lärargruppen. Den förstelärare som hade uppdrag att arbeta med elevinflytande och projektets kontaktperson deltog aktivt i diskussionen för att försöka motivera och knyta an till skolans arbete men hamnade snabbt i en ganska obekvämlig mellansituation – dels var hen "en av lärarna" samtidigt som hen hade ett specifikt uppdrag och, vilket blev uppenbart, också av sina kollegor betraktas som en förlängning av rektorn.

Forskarens fältanteckningar från det första mötet illustrerar hur samtalen i rummet skvallrade om att de deltagande lärarna inte själva aktivt valt huruvida de skulle delta i projektet eller inte. I fältanteckningarna blir det tydligt hur forskaren upplevde svårigheter i att entusiasmera deltagarna och i att nå fram med de grundläggande utgångspunkterna för workshoparnas upplägg - att det var det kollegiala lärandet, samtalet och de delade erfarenheterna kring elevinflytande som stod i projektets centrum. Dessutom uttryckte flera av lärarna att de inte hade tid till detta. Deras vardag gick ändå inte ihop och projektdeltagandet blev ytterligare en sak de inte skulle hinna med på ett tillfredsställande sätt. Vid den första workshopen introducerades också upplägget att lärarna skulle skriva loggbok – och där föra ner exempel och reflektioner kring hur de arbetar med elevdelaktighet i sin undervisning. Denna idé fick inte genomslag. I fältanteckningarna noterar forskaren detta med orden att "lärarna uttryckte samstämmigt att det helt enkelt inte var möjligt, de hade inte tid till detta." Däremot kunde de tänka sig att den person som till nästkommande workshop hade ansvar att resa en diskussionsfråga skulle ta särskilt ansvar att skriva ner en händelse eller reflektion. På så sätt kom mötet men också den tänkta materialinsamlingsmetoden att bli villkorad, där lärarna justerade projektets upplägg och villkorade sitt deltagande utifrån upplevt utrymme. T ex kom idén om loggbok att förkastas.



Fältanteckningarna visar hur lärarnas upplevda tidsbrist och det faktum att projektet initierats uppifrån antagligen förstärkte den negativa inställningen. I efterhand är det lätt att vara självkritisk bland annat till hur projektet hade presenterats av forskaren och hur ansvarsfrågan rörande förberedande förankring i lärargruppen hade hanterats. Det vill säga rektors förankring och vad deltagandet gick ut på. Samtidigt sätter det första mötet fingret på vidare frågor kring samspelet mellan forskning och praktik. Den misstro som forskaren mötte bar spår av föreställningar som grep utöver det lokala sammanhanget. Bland annat projektets fokus på lärarnas erfarenheter kom under kritik. Flera av lärarna, däribland försteläraren, önskade exempelvis att serien av workshops istället skulle inledas med en forskningsgenomgång kring området elevinflytande. Försteläraren, som genom sitt uppdrag kände sig ansvarig för projektet, förklarade i efterhand att lärarna då skulle känna sig tryggare. Fältanteckningarna visar hur en lärare menar att forskaren borde kunna ge det rätta svaret.

-Jag arbetar på olika sätt med elevernas delaktighet, men tänk om det jag gör inte är elevinflytande. Kanske är det bäst att vi får veta vad det innebär och sen säga om det är så vi arbetar. Vad är rätt? undrar en lärare.

En annan lärare fortsätter lite tillspetsat men med samtidigt med allvar.

- Vi är ju så dåliga i den svenska skolan, det får vi ju höra hela tiden, kan det inte vara bättre att vi först ser hur de arbetar i andra länder, vad kan vi lära oss därifrån, och sen utifrån det formulerar hur vi ska arbeta.

Lärarna uttrycker en osäkerhet kring vad de faktiskt gör, de tycks inte lita på sin egen erfarenhet och att den duger - redan innan vi tillsammans ens har börjat arbeta med frågan. De vill direkt gå på facit och definitioner av begreppet. Jag tänker att gruppens respons på projektets upplägg tydliggör deltagarnas syn på forskning och det blir uppenbart hur forskningen betraktas sitta på svaren - i detta fall vad elevinflytande är och hur det görs. Jag försöker beskriva poängen med att ta avstamp i hur de arbetar, vad de gör i sin vardag och vilka tankar och erfarenheter de har kring elevinflytande, för att sen möjligtvis ta in forskning. Att de som lärare ska lita på sin professionella erfarenhet och lita till att professionen ofta själva har svaren istället för att direkt gå till hur man i forskningen definierar begreppet och dess arbetsätt. Jag talar om att det är utifrån ett underifrånperspektiv man kan börja för att förstå och också kontextualisera begrepp. Även om lärarna verkade förstå detta så höll man ändå kvar vid önskan om att inleda projektet med forskningsgenomgång. (Fältanteckningar, workshop Norrskolan 20150505)

Den konflikt som spelades upp under den första workshopen handlade inte bara om en tilltro till forskningen. I lika stor utsträckning handlade gruppens inledande önskemål också om en osäkerhet som botten i samhälleliga föreställningar och publika diskurser i metanarrativet om "den dåliga svenska skolan" och om en negativ kollektiv självbild som påverkar professionsidentiteten negativt.

Samtidigt - även om man föredrog att inleda projektet med en forskningsgenomgång så präglades gruppens diskussioner ändå av en misstro och en trötthet mot forskning. En lärare gav under samtalet uttryckte för detta.

Man blir så trött, det kommer hela tiden olika svar och direktiv och anvisningar som vi måste förhålla oss till. (Fältanteckningar, workshop Norrskolan 20150505)

Givet uppfattningen att forskningsrön och framgångsrika modeller "svepte över skolan" och upplevdes förändras från en dag till en annan så kom också "elevinflytande", och indirekt föreliggande projekt, att ifrågasattes som ett "modeord" och en "trend". En trolig tolkning av de negativa uppfattningar som lärarnas gav uttryck för är att de kan ses som reaktioner på projektets top-downstyrning, men också i grunden att lärarna och rektor inte avsatt tid för att skapa gemensam mening kring projektets syfte.

Bristande inflytande och delaktighet hos lärarna inför projektstarten kan antas ha skapat bristande motivation och motstånd hos lärarna.

Trots en inledande workshop präglad av misstro och negativ kritik så bestämde forskaren och lärarna att planlägga den andra workshopen till starten av höstterminen. Hur Norrskolans lärare och forskare hanterade det fortsättningsvis i de andra workshopen presenteras under temat Gruppernas arbete.

### AVSMALNAT MÖTE

Forskarens tillträde till Mittskolans lärargrupp skiljde sig på många sätt från Norrskolan. Under projektets gång blev deltagarna färre och färre. Därför kallas projektet i skolan avsmalnande. Lärarnas deltagande byggde på deras eget intresse och frivillighet, ledde till forskarens känsla att projektet handlade mest om lärarens individuella kompetensutveckling, vilket är viktigt mål i sig. Vissa intentioner i projektets arbetsformer som syftade till att kollegialt bepröva sina erfarenheter fick justeras under projektet. Beprövandet av sina erfarenheter tog formen av en fokusgrupps intervju.

Efter första mötet och sommarlovet kontaktade forskaren Mittskolans lärare för att bestämma höstens träffar. De träffades på skolan en gång och då var tre lärare på plats. En lärare från våren hade slutat i skolan och en hoppat av från projektet utan att kontakta forskaren. Vid den workshopen genomfördes övningar om handlett kollegialt spontant för att veta ungefär hur arbetsgången ser ut under kommande träffar.

Efter första mötet på höstterminen blev två kommande inplanerade träffar inställda på grund av sjukdomar och svårigheter att hitta tid (fast det var inplanerat). En lärare hade blivit långtidssjukskriven och gruppen minskade till sist till bara två lärare. Då blev forskaren tveksam om vad som var kvar av de metodiska poängen med handlett kollegialt samtal. I samråd med projektgruppen bestämde vi att fortsätta projektet med en "minigrupp" samt komplettera Mittskolans insats med en lärarintervju med skolans modersmållärare.

En av de saker som påverkade det avsmalnande mötet var möjligen forskarens roll. Forskaren klev in i sammanhanget som skolhandläggare med forskarutbildning, vilket är inte den vanligaste kombinationen. Det kan ha lett till problem för forskaren att vinna en legitimitet i gruppen. När gruppen blir mindre påverkas också förhandlingsutrymmet och i det här fallet behövdes inplanerade arbetsmetoder justeras.

### DET ÖPPNA MÖTET

Forskaren skriver ner följande berättelse i sina fältanteckningar kring sitt första möte med Sydskolans och gruppen.

Jag kommer till skolan kvart i åtta och blir insläppt i lokalen av kanslisten, som verkar välinformerad om vem jag är och vad jag skall göra på skolan. Lärarna kommer in strax innan utsatt tid, märkbart stressade. Några har inte fått vikarier och oroar sig för hur det skall gå för eleverna, om de skall ställa till med bråk. För andra lärare verkar vikariefrågan ha fungerat bättre. En av lärarna hade glömt bort att hon skulle vara med i projektet. Men en av deltagarna hämtade henne och sedan kunder vi starta workshopen med alla åtta lärare som anmält sitt intresse. Läraren som glömt bort att det var just idag som vi kommit överens om att börja förklarade detta med att hon arbetat med att rätta nationella prov och totalt glömt både tid och rum. När alla praktikaliteter och omständigheter kring lärarnas deltagande ventilerats i gruppen märker jag att gruppen så sakta börjar komma till ro. För att markera en slags början på vårt första utforskande samtal kring elevinflytande i undervisningen frågar jag om det känns som att det är möjligt för dem att stänga ute vad som händer i andra rum i skolan och i stället ställa in sig på vara här och nu. Det lugnar ner sig i rummet och efter ett tag när jag känner att lärarna blir allt mer närvarande, inleder jag med att be

lärarna i par berättar för varandra om en situation i deras liv när det kände att de hade inflytande. Jag bad dem också beskriva vad det betydde för dem. (Fältanteckningar Sydskolans workshop 20150521)

I Sydskolans beskrivning av forskarens första möte med gruppen som inledningsvis stressat, men inte på grund av att lärarna inte ville vara där. Exemplet från forskarens fältanteckningar visar tvärt om att lärarna var inställda på att delta men pressades av att samtidigt ha ansvaret för sin undervisning. Trots att rektor bokade vikarier i god tid, visar sig situationen vara sådana att det inte fanns vikarier. Läraren upplevde tydliga slitningar mellan att få tillvaron i sitt yrkesutövande att gå ihop i praktiken. Under den första workshopen lyckas forskaren och lärarna tillsammans skapa gemensamt mening kring vad aktiviteten går ut på. De upprättar ett slags kontrakt om vad det är man skall arbeta med och under vilka former arbetet skall ske. Här följer ett utdrag ur fältanteckningar som visar hur gruppen därefter på forskarens initiativ och med tydlig betoning på berättandets och lyssnandets betydelse i det gemensamma arbetet.

Jag föreslår då att var och en i tur och ordning berättar om varför man valde att vara med och vilka förväntningar som man har på sitt deltagande. En lärare sa att hon uppfattat projektet som relevant och spännande. Hon såg fram emot att få "plocka fram sina och andras erfarenheter", få möjlighet att stanna upp och reflektera. En annan menade att det var med skräckblandad förtjusning som hon anmälde sig. Hon kände sig osäker på vad hon egentligen tänker och ifrågasatte att hon faktiskt tänkte något överhuvudtaget vad gällde elevernas inflytande. Samtidigt tyckte hon att hon alltid tänkte. Jag uppfattade det som att läraren beskrev att hennes tankar mer var riktade på vad som skulle göras än hur och varför hon gjorde som hon gjorde.

Ytterligare en lärare reagerade ganska kraftigt på hur olika det gått till när gruppdeltagarna fått frågan om att gå med i projektet. Hon ställde sig frågande till varför jag kontaktat vissa lärare före informationsträffen. Eftersom jag kände att det var viktigt att reda ut att jag inte uppfattat någon som mer lämpad än andra, utan att det helt enkelt var så att jag tog kontakt med några lärare för att höra mig för om projektet skulle vara intressant.

Ytterligare en lärare, berättade att hon till alldeles nyligen tänkt på sig själv som en ung lärare som inte hade några erfarenheter att tala om. Det blev öppningen till en intressant diskussion i gruppen om vad erfarenhet är. Är det möjligt att vara utan erfarenhet och samtidigt jobba som lärare undrade någon? Jag tog tillfället i akt att föra in några teoretiska antaganden kring hur man kan tänka om lärarens tankar och tal om sig själv som "oerfaren". För att vrida lite på föreställningen föreslog jag att man också kunde tänka att identitet inte är fixerad utan historiskt, socialt och kulturellt formad. Givet att vi betraktar "oerfaren" som en social konstruktion är detta sätt att tänka om sig själv något som individen kan anta eller förkasta. Oerfaren kan iså fall säga oss något intressant om hur vi genom hur vi tänker om oss själva också styr våra beteenden själv i givna sociala sammanhang. Att tillskriva sig själv en position som "oerfaren" blir en slags positionsangivelse, där erfarenheterna av att arbeta som lärare och med uppdraget om elevinflytande riskerar att förbli tysta och obeprövade. Den erfarenhetsbaserade kunskapen finns i kroppen, men det är bara det att den är tyst och svår att beskriva för andra. Jag avslutade med att säga att det är just därför vi är här. Genom att använda vetenskapliga teorier och metoder som att berätta, reflektera och dela våra reflektioner finns möjligheter att systematisera och synliggöra erfarenhetsbaserade kunskaper. (Fältanteckningar Sydskolans Workshop 20150521)

En annan av lärarna tog till orda och ville belysa forskarens resonemang med ett exempel. I fältanteckningarna har forskaren beskrivit hur läraren menade att hennes förståelse av sin yrkeserfarenhet vidgades när hon lyssnat till forskarens teoretiska resonemang. Fram till nu hade hon av någon slags vana tänkt om sig själv som ung och oerfaren lärare. Men nu insåg hon att hon egentligen redan tidigare när hon bytte skola hade börjat tänka på ett annat sätt om sin erfarenhet i yrket.

Jag har ju inga småbarn hemma längre, jag är inte längre purung och jag har ju faktiskt många års yrkeserfarenhet. Läraren sa att hon valt att gå med i projektet för att få möjlighet att stanna upp och reflektera. Det var stärkande och liksom uppmuntrande menade hon, att projektets idé utgick från att synliggöra och lyfta fram lärares erfarenheter. En annan lärare berättade att hon hade känt sig mycket tveksam till att gå med i projekt. Orsaken till detta låg i den stora arbetsbördan, men kunde trots allt inte avstå. För henne var det avgörande att få möjlighet att betrakta sitt arbete utifrån och att förstå varför det praktiska arbetet i skolan ser ut som det gör. Varför är arbetslastningen så stor och hur kommer det sig att lärares röster är så marginaliserade? Läraren menade att det var viktigt för henne att få svar på sin fråga om erfarenhet. Vad är erfarenhet? Hur kommer det sig att jag efter ett långt yrkesliv tänker att jag inte kan någonting? Det känns som satt jag under en lägre tid har letat efter någon som jag tappat bort? Varför tvivlar jag och känner mig osäker? Hur vet jag hur jag skall handla i klassrummet? Är det någon slags instinkt och vad grundar den sig i?

Handlingsinstinkt eller handlingskompetens? (Fältanteckningar Sydskolans workshop 20150521)

Inträdet i projektet mellan forskaren och lärarna i Sydskolans utmärktes av det vi valt att kalla för Det öppna mötet. Det betyder att mötet utmärktes av en ömsesidig vilja att hitta sätt att hantera uppdraget att bepröva lärarnas erfarenheter. Även om inträdet präglades av tillit och respekt för de olika kompetenser och erfarenheter som fanns i rummet var det öppna mötet inte fritt från motstridigheter. Men genom det öppna mötet kunde deltagarna hitta öppningar så att gruppen kunde ta sig vidare. Lärarna kunde ta del av och göra sina första gemensamma försök att tillämpa vetenskapliga verktyg, som frågor, applicering av begrepp och etiska resonemang kring deltagande i mötet. Vi kan också se att det på liknade sätt som i Norrskolan tränger in yttre diskurser och metaberättelser om skolan och lärarna från makronivån. Lärarnas frågor som forskaren fångade i fältanteckningarna riktas visserligen analytiskt mot jaget, men indikerar att beprövandet inte heller i Sydskolans sker i ett slutet rum utan i en samhälllig kontext med vissa förgivet tagna antaganden om skolan och lärarens kompetens och kunnande. Men genom att rektor tydligt inom top-down styrning visar projektets betydelse ger rektor såväl forskaren som lärarna sitt förtroende och tillit att arbeta utifrån eget omdöme. Därmed tycks Sydskolans start på projektet ramas in av goda förutsättningar att deltagarna betraktar projektet ett lustfyllt meningserbjudande, som de är beredda att driva ur ett bottom-up perspektiv. Under Gruppens arbete får vi följa Sydskolans fortsatta ansträngningar.

## Gruppernas arbete

Under temat Gruppernas arbete redovisas de tre gruppernas fortsatta aktivitet och ansträngningar att hitta sätt att hantera sitt gemensamma uppdrag att bepröva lärares erfarenheter av elevinflytande i undervisningen. Det processanalytiska fokus som resultaten presenteras utifrån är inter-action, det vill säga hur lärare och forskare handlar när de tillsammans skall bepröva lärare erfarenheter. I denna fas av projektet handlar aktiviteterna om att i ett första steg hitta sätt så att lärare kan synliggöra, sätta ord på och dela erfarenheter med varandra. Följande citat från fältanteckningarna kan illustrera de inledande försöken för de deltagande lärarna att ordsätta sin praktik.

Jag går ju inte in i inför en lektion och tänker planerat att nu ska jag arbeta med elevdelaktighet med Kalle, Lisa och Olle. Det är ju nånting som kommer under lektionen och sen efteråt tänker jag att det blev bra, det hände något. (Fältanteckningar Norrskolan, workshop 20150505,)

"Det är ju i minuterna i klassrummet som det faktiskt sker något bra - men det är ju i det lilla...!"  
Det kan handla om två minuter när det sker en bra situation, något man tar tag i... så det är ju inte stora saker som man tar upp sen..." (Fältanteckningar, workshop 20150505, Norrskolan)

I ett andra steg syftar arbetet till att deltagarna genom att ställa frågor och problematisera uppdraget försöka expandera förståelsen av de dilemman som de ställts inför i praktiken. Processerna i grupperna kan beskrivas som olika rörelser som ibland närmar sig, andra gånger drar sig bort från eller förblir i stillastående avvaktan i förhållande till det objekt som ska hanteras. Resultaten av steg två presenteras under rubrikerna *Expansioner* och *Begränsningar*.

## EXPANSIONER

Fältanteckningarna visar hur gruppen i Sydskolan redan från start har ett tydligt fokus på att arbetet i workshopen handlar om att synliggöra dilemman, problematisera och kritiskt granska egna och kollegornas erfarenheter av dilemman av elevinflytande. Hur detta går till framgår bland annat av hur deltagarna i samtal och reflektioner börjar inrikta sig på att ställa frågor och hitta nya sätt att tänka och handla, dvs tänkandet riktas mot att hitta öppningar i stället för att fastslå hur något är eller måste vara.

En lärare gav uttryck för att det verkade som att det fanns krockar mellan intentionen om elevinflytande och kunskapsmålen. Läraren menade att hon såg det som centralt för att lyckas att vrida vårt fokus bort från själva krocken och istället fråga sig vad som är möjligt att göra. Då kommer det att visa sig att det går att hitta sätt att kombinera de bägge uppdragen. En annan lärare fortsatte resonemanget och menade att vi kanske behöver ställa oss frågan om det skulle kunna vara så att skolan och hur vi arbetar med kunskapsmålen bidrar till att skapa omotiverade elever? Hon menade att det hennes kollega hade berättat fick henne att tänka att ju mer vi försöker avgränsa elevernas delaktighet desto mer får vi arbeta med att försöka motivera eleverna att lära sig.  
(Fältanteckningar workshop Sydskolan 20150816)

Fältanteckningarna för Sydskolan visar också hur dialogen mellan lärarna och forskarna ger upphov till att lärarna kan expandera sin förståelse av hur teori och praktik kan integreras i lärarnas arbete. Lärarna ger uttryck för att inspel från forskaren i form av teorier och begrepp möjliggör för lärarna att byta perspektiv och hitta nya sätt att tänka och förstå de demokratiska händelserna i undervisningen som lärarna valde att lyfta fram i samtalen i workshopen. Dessa insikter kom dock inte direkt. Från början var lärarnas tankar riktade mot att greppa formen för samtalen, dvs. processen för att sätta ord och synliggöra erfarenheter. Lärarna oroade sig också för innehållet och att blotta sig för varandra eller om de verkligen hade något av vikt att lyfta fram och samtala om med kollegorna. Lärarnas frågor var betydelsefulla för att gruppen skulle få en fördjupad förståelse av syftet med workshopen. Fältanteckningarna visar hur gruppen återkommande ställer frågor till forskaren om begrepp som erfarenhet, berättande och berättelse i förhållande till skollagens uppdrag att undervisning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Jag menade att en teoretisk poäng med att fånga erfarenheter genom berättelser är att berättelser går utanför läraren. En berättelse kan både ge starka beskrivningar av enskilda lärares erfarenheter och den kontext som läraren verkar inom. Genom att använda berättelser som underlag för vetenskaplig analys kan vi fördjupa vår förståelse kring den komplexitet och motstridighet som lärare och elever hanterar när uppdraget om elevinflytande iscensätts i undervisningen. Berättelser gör det möjligt att både problematisera och förstå lärarens handlingar inom ramen för en given situation.  
(Fältanteckningar workshop Sydskolan 20150603)

I fältanteckningarna finns beskrivningar som visar hur lärarnas samtal succesivt gled över till att ställa frågor och att inspirera varandra att undra i stället för att slå fast.

Ett flertal lärare berättar om liknade händelser i sin egen undervisning och tycks slita med liknade problem, nämligen att balansera kraven på kunskapsmålen med kraven på elevernas inflytande. Det lärarna beskriver i sina dilemman skulle kunna beskrivas som "det omvända ekorrhjulet". De sliter och

släpar med kunskapsuppdragen och ställer värdegrundsarbetet åt sidan för att plockas fram när de gått igenom kunskapsstoffet. Detta arbete sker mödosamt eftersom läraren hela tiden får återkommande problem med att motivera eleverna. Samtidigt är de själva medvetna om att om eleverna för större inflytande över arbetsformerna och innehållet tycks elevernas motivation och engagemang för att ta till sig kunskapsinnehållet öka.

Lärarna i den här studien beskrev hur deras förhållningssätt till undervisning kommit att förändras över tid. Från början fanns en känsla av någonting spännande som ersatts av en slags sorg av att hamna i rutinerna. Lärarens egen känsla och även läraridentitet är ingenting fast, utan varierar i situationer och under tiden. Lärarens förhållande till sitt uppdrag präglar därmed känslor som i sin tur påverkar lärarens intentioner i praktiken, t.ex. val mellan att äventyrligt prova på någonting nytt eller "köra på rutin". Detta är också en aspekt som kan visa sig som tyst kunskap i praktiken. Tyst kunskap betyder inte att personen i fråga inte skulle vara medveten om sitt förhållningssätt eller förändring i detta, men det är tyst på det viset att det inte är uttalat i kollegiet i första hand. Betydelsen av tyst kunskap kring uppdraget är en aspekt som kom fram i lärarnas berättelser och visar sig i situationer där man beprövar sina erfarenheter under handledning. Att bepröva sina erfarenheter kan ha en stor betydelse för lärarens förståelse om sina egna och kollegors känslor. Följande citat belyser förändringar i lärarens förhållningssätt i sitt uppdrag samt strukturella faktorer som kan speglas i förändringen.

Ända sedan jag blev färdig lärare för 10 år sedan har jag varit av den inställningen att elevernas inflytande är viktigt och nödvändigt. Eftersom jag är lärare i ett ämne Spanska som från början i stort sett saknade allt vad läromedel hette fanns det en stor frihet för både mig och mina elever att utforma undervisningen. Ämnet saknade undervisningstraditioner och det var under de först åren otroligt spännande och intressant att skapa läromedlet tillsammans med eleverna. De kom ofta med tips, som jag inte visste om och de svarade med stort intresse på mina annorlunda läromedel som jag ju hämtade från "real Life, media osv". Det fungerade mycket bra och jag hade inga problem med att motivera eleverna, de gillade spanskan. Då jobbade vi ofta i stora områden och eleverna gjorde en planering.

Under senare år har kan jag bara notera att jag inte alls har arbetat på samma sätt. Delar finns kvar, men jag har blivit mer restriktiv med att släppa in eleverna i såväl den innehållsliga som den formmässiga utformningen av undervisningen. Då började jag att köra lite mer på rutin, jag har inte hunnit med, men jag noterar med viss sorg att jag inte längre kan beskriva mig som en lärare som sätter elevernas inflytande i första rummet. Att jobba som jag gjorde under de första åren kräver otroligt mycket arbete, men samtidigt slipper man elever som tjafsar och inte vill. Men man blir också ifrågasatt av kollegor, som tycker att man gullar med eleverna och att undervisningen är flummig och inte håller sig till kursplanen. Det kändes orättvis. Jag vet att jag var den lärare på skolan som kanske mer än alla läste och försökte tolka läro- och kursplanen. Att värja sig från kollegornas reaktioner tog kraft och jag tappade tilliten till mig själv och kanske också till eleverna. Jag glider ifrån att vara en lärare som verkar för elevernas inflytande." (Fältanteckningar workshop Sydskolan 20150603)

Utmärkande för det expansiva tänkandet är att lärarna riktar analysen bort från själva hindret för att hitta nya sätt att tänka om sig själv och i förhållande till den kontext de befinner sig i. Tanken riktas såväl inåt som utåt mot sammanhanget, vilket ger upphov till nya insikter och en djupare förståelse av den egna praktikens möjligheter och begränsningar. Utifrån detta kan deltagarna skapa ett underlag för att pröva sina handlingar på systematiskt sätt.

## BEGRÄNSNINGAR

Fältanteckningarna visar hur arbetet i Norrskolan präglades av en konfliktfylld inledning som också till viss del kom att färga de kommande workshopen. Workshopen i Norrskolan gav, förutom värdefull kunskap om elevinflytandepraktiker, insikter om vikten av förankring och legitimitet för

utvecklingsarbeten som bygger på möten mellan forskning och praktik men också en påminnelse om institutionella förutsättningar för kollegiala möten. Vad som också blev tydligt i fältanteckningarna är hur inte bara innehållet, arbetet kring elevinflytande, utan även formen, d v s det kollegiala samtalet, var en utmaning för forskaren och lärarna i Norrskolan.

Efter den första workshopen under våren gjordes i Norrskolan en nystart i augusti månad. Forskaren hade mellan tillfällena samtalat med försteläraren och de hade enats om att hålla fast vid det ursprungliga upplägget och således inte inleda med någon forskningsgenomgång. Loggboksskrivandet som ett moment mellan workshopen skulle tonas ner och hållas till ett minimum – annars skulle lärarna inte vilja vara med betonade försteläraren. Då det var sammanlagt tre nya lärare som anslöt sig till gruppen behövdes också en ny kort introduktion av projektet.

Forskarens beskrivningar i fältanteckningarna visar hur även den andra workshopen, första efter sommaren och med den nya lärarkonstellationen, präglades av samma ifrågasättande av projektet, främst av en nyttillkommen lärare som var väldigt kritisk till att ha blivit ditbeordrad och till själva projektet – hen hade inte tid för detta. Först efter halva den andra workshop kunde fokus riktas mot elevinflytande. Arbetet inleddes med gruppdiskussioner där lärarna indelade i två grupper kortfattat skrev ner på post-it-lappar vad de kom att tänka på man talar om ”elevinflytande/elevdelaktighet”. De efterföljande gruppdiskussionerna visade på en bredd och ett djup i förståelsen av begreppen. Forskaren underströk detta och, i syfte att stärka lärarna, kontrasterade det mot farhågorna från den första workshopen - tvivlet att lärarna ”inte kunde och inte visste”. Post-it-diskussionen blev en bra avstamp för nästkommande workshop. Inför den tredje workshopen ansvarade två lärare för att ta med sig var sitt exempel att diskutera med gruppen.

Fältanteckningarna visar hur det vid den tredje workshopen hade infunnit sig en acceptans bland samtliga lärare, varav drygt hälften var entusiastiska och engagerade i frågorna. Forskarens noteringar visar hur elevinflytandefrågan därifrån kom att fördjupas kring frågor om kunskapsyn, olika lärandeformer som främjar respektive motverkar inflytande och demokratiska processer som kärnan i elevinflytande. Från den inledande osäkerheten kring hur man skulle jobba med begreppet så fördjupades förståelsen och gruppen kom att visa på de samlade erfarenheter och kunskaper som kollegiet bar med sig och tillsammans delade. Mellan workshopen sammanställde forskaren i punktform också dagens diskussioner som sedan mailades till lärarna. En ambition med denna skriftliga återkoppling var att lyfta och påminna om hur gruppens arbete fortskred.

Då gruppen inte skrev loggbok var forskaren mån om att lärarna i diskussionerna skulle exemplifiera hur de arbetade med elevinflytande. Fältanteckningar illustrerar hur flera av lärarna återkommande kom med exempel från sin egen undervisning. Andra lärare förhöll sig dock så gott som hela tiden på en mer generell nivå, där de gav omständighetsförklaringar vad gällde möjligheter och begränsningar i arbete med elevinflytande, och kom sällan med några konkreta exemplifieringar.

Forskarens anteckningar visar även hur några lärare intog en ganska tillbakadragen position. Det blev tydligt hur det inte bara var ämnet utan också formen som inverkade på arbetet.

Jag tolkar inte att Kajsa, Arvid och Irene inte har något att säga om elevinflytandearbete utan att de kanske inte har för vana att göra sin röst hörd i en konstellation likt denna. Det känns som om gruppdynamiken, mer än innehållet, begränsar. Gruppens samtal blir lätt diktomiserade och det känns som att det till viss del saknas ett givet och respektfullt bekräftade av den andres utsaga och erfarenheter. Snarare karakteriseras dialogen av positioneringar och, av vissa lärare, en strävan efter att ta talutrymme. Det känns som om gruppen inte är van, och därvid är vissa inte bekväma, vid denna typ av kollegiala samtal. (Fältanteckningar Workshop 20150921, Norrskolan)

Forskarens fältanteckningar beskriver hur det kollegiala samtalet i hög grad påverkades av starka positioneringar, fasta övertygelser och vidmakthållande av en kultur som tyckts präglas av starka problemfokus. Enighet i kollegiet tyckts främst skapas genom en yttre problembild - t ex kom det till uttryck i upplevelser av att lokalsamhället präglades av en antiskolkultur, vilket lärarna tyckte tog sig uttryck i såväl möten med elever som föräldrar. Dessvärre tycktes också sättet att betrakta eleven (och i hög utsträckning tillskriva denne egenskaper som påverkade elevinflytande negativt) till viss del bli det kollektiva kitt som höll ihop lärargruppen. En annan pusselbit i den yttre problembilden var olika typer av missnöje med de organisatoriska villkoren – t ex vad gällde gemensamma möten och planering av aktiviteter.

Forskaren tolkade dessa uttryck som en kollegial kultur som begränsade det demokratiska och tillitsfulla samtalsklimatet – vilket också bekräftades av några av deltagande lärare. Det föreföll också som att denna kollegiala kultur gjorde att flera lärare inte kände sig bekväma med att ta plats med sina erfarenheter. I fältanteckningarna kan en utläsa hur denna ordning kom att luckras upp något först vid de sista två workshopen – lärare som inledningsvis intagit en väldigt tillbakadragen roll tog till orda och beskrev sitt arbete, lärare som med stolthet och övertygelse i rösten illustrerade med hur hen gjorde i sitt ämne, lärarna som tillsammans fördjupade sin syn på olika lärandeformer istället för att överrösta varandra eller bekräfta problembilder. När lärarna blev bekväma med formen, förväntningarna på dem och det mikroklimat gruppen skapade skapades också utrymme att ompröva sina positioner och dela sina erfarenheter. Gruppens diskussioner bidrog med att ge nya perspektiv på elevinflytande. Ibland handlade det nya om att invanda och bekanta praktiker kom att ordsättas och bekräfta lärarens arbete. Britta, som undervisar i slöjd och bild, sa i slutet av den fjärde workshopen: *"Vissa samtal klargör; just det, det är detta jag gör redan!"* Brittans uttryck blir ett gott exempel på vad studien beskriver som expansivt lärande – där förståelsen för sin egen undervisningspraktik fördjupas eller språkliggörs och därmed i delandet tydliggörs.

Forskaren upplevde att ett stort värde med workshopen var att gruppen i allt högre grad började samtala med varandra, klimatet blev mer tillitsfullt och öppnare. I fältanteckningarna blir det tydligt hur diskussionerna inte sällan kom att hamna en bit från själva fokus – vilket inte tolkades som ointresse eller "okunskap" om temat. Istället tolkades det som ett tecken på att lärarna nyttjade tiden som de annars inte hade till att "tala ikapp" och ge uttryck för sådant som annars inte fanns på någon dagordning. Två lärare bekräftade denna bild;

Ove förklarar att det är lärare från två arbetslag som möts och att "vi har inga forum att bara prata med varandra, vi möts bara när det är specifikt fokus på något projekt." En annan lärare, Signe, summerar efter den sista workshopen, där alla vara väldigt "pratglada", en stor förändring från vår inledande workshop med att konstatera att "Jag tänker bara att det här visar vårt behov av att prata med varandra - det bara bubblar nu!". Den andra läraren som har dröjt sig kvar bekräftar hennes känsla. Jag tänker att Signe har rätt, förändringen är tydlig, det handlar inte bara om att de har accepterat projektets fokus på elevinflytande och dess upplägg, det handlar också om att det har hänt något i kollegiet. Det är svårt att beskriva men jag tänker att det tog närmare 3 tillfällen för flera av lärarna att "öppna sig" och för de gemensamma diskussionerna att vara "lyssnande" och bekräftade, och det handlar inte om någon enskild lärare utan om klimatet som rätt påtagligt påverkat gruppen. (Fältanteckningar Workshop 20151028 Norrskolan)

Betraktat genom forskarens fältanteckningar blir det sammanfattningsvis tydligt hur startsträckan för forskarens och lärarnas arbete var ganska lång och kantad av legitimitets-, förankrings- och förtroendeproblem. Arbetet påverkades också av, vad forskaren tolkade som, ett klimat eller kultur som inverkade negativt på det kollegiala lärandet. Samtidigt som begränsningarna framträder blir det expansiva lärande, som diskuteras i föregående avsnitt, tydligt också i Norrskolan även om



förutsättningarna och vägen tätt sig annorlunda. Den komplexitet och de villkor som varje enskild skolpraktik bjuder på blir således viktig att ta i beaktande när det kollegiala lärandet och beprövningsprocesser ska iscensättas.

### SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER

Utmärkande för de mönster som framträder i gruppernas fortsatta arbete med att synliggöra, problematisera och kritisk granska lärarnas erfarenheter av elevinflytande är det dialektiska förhållandet mellan å ena sidan dilemman och å andra sidan expansion och begränsningar. I resultaten har vi valt att redovisa beskrivningar av gruppens arbete som Expansion och som Begränsningar. Det är dock viktigt att betona att bägge skall betraktas som valda ögonblick i en process och inte som ett faktiskt utfall av arbetet i workshopen. Vem kan slutligen säga vad resultatet blir av en tankeprocess kring tänkande om erfarenheter? Var börjar och slutar tänkandet? Var börjar och slutar lärandet? Måhända sker detta just som intensivast i det läge när vi upptäcker och tvingas hantera begränsningar? Men den fråga som exemplen väcker är mera av kontextuell karaktär. Vad är det för institutionellt formade kunskaper som styr vad som är möjligt och rimligt i mötet mellan forskare och lärare?

### Bepröva genom livsberättelseintervju

För att ge ytterligare en möjlighet för lärarna och forskarna att bepröva erfarenheter av hur lärare gör och handlar när de utformar undervisningen med utgångspunkt i uppdraget om elevers inflytande genomfördes nio intervjuer. Intervjuerna avsåg att stimulera den enskilda reflektionen hos läraren med riktning mot interaction. Studier (Danell 2003) visar att lärare har svårt att beskriva och sätta ord på hur de gör. Vi betraktade intervjuerna som ett komplement till lärarnas gemensamma arbete i gruppen, men som gav större utrymme för enskild reflektion tillsammans med forskaren. Syftet var att genom den specifika forskningsmetod som livsberättelsen erbjuder få tillträde till erfarenheter om hur lärare arbetar för att ge elever möjligheter att påverka sin egen lärandeprocess och undervisningen. Riessman (1993, s 8-15) identifierar fem analytiska "nivåer" av händelser som inträffar våra liv som forskaren utgår ifrån. Den första nivån, som benämns *attending to experience*, vilket i det här fallet innebär att läraren kommer som ett deltagande och erfaret subjekt som har erfart en demokratisk händelse i den verklighet denne vistas i. Redan på denna nivå väljer deltagaren medvetet eller omedvetet att registrera vissa händelser i verkligheten. Detta följs av den andra nivån, *telling the experience*, där läraren berättar om dessa händelser för forskaren. Läraren gör även här ett val, medvetet eller omedvetet, beträffande vilka händelser som berättas och vilken innebörd dessa har. De två följande nivåerna, *transcribing the experience* och *analyzing experience* handlar om att tolkning och analys av berättelsen. Ambitionen var att intervjuerna skulle bidra med fallbeskrivningar av pedagogiska arbetsätt kring elevinflytande och elevers delaktighet och användas som underlag för analysarbete. I den kommande har vi utifrån den narrativa analystraditionen valt ut och presenterat sk, kritiska händelser och vändpunkter i lärarnas livsberättelse kring sitt arbetet med elevinflytande. Följande citat visar att en demokratisk händelse i tid och rum kan sträcka sig bortom erfarenheter av att vara lärare, utan erfarenheten, och den demokratiska händelse som läraren berättade om tog sin början många år tidigare, när läraren själv var elev.

Ida                      Man känner att när man har jobbat i tio år att man har ganska mycket erfarenhet med sig. Det tycker jag faktiskt. Och ehh om jag tänker elevinflytande så har det alltid varit det uppdraget som jag har brunnit för mest i mitt läraruppdrag. Från första början.

Forskare 3:            Hur kommer det sig?

- Ida: Jag tror att det beror på att jag hade ganska många erfarenheter på gymnasiet själv som elev. Där det kändes som att min och elevernas röst dom var inte mycket värda.
- Forskare 3: Var det i förhållande till det ni lärde er?
- Ida: I förhållande till det vi lärde oss. Det fanns alltid en färdig plan och vi elever tillfrågades aldrig på något sätt och vis hur ... Det fanns inte ens ett samtal mellan oss och lärarna om vad vi skulle lära oss och hur vi skulle lära oss, på vilket sätt och varför, utan det var bara alltid ett färdigt koncept: Färdigt innehåll, färdiga former, färdiga ramar, färdiga tidsgränser. Och så vara det bara att gilla det. Det fick mig att tänka att, eh jag tappade ju så fruktansvärt mycket motivation, helt enkelt. Och det var ju helt nytt för mig egentligen. För jag hade ju alltid varit en mycket motiverad elev tidigare. Och då började jag ju fundera på vad det är som gör att man känner sig så väldigt omotiverad. Det var ju väldigt konstigt, för att egentligen så borde det ju ha varit tvärt om. Eftersom på gymnasiet så får man ju för allra första gången välja vad det är man vill göra.
- Forskare 3: Mmm
- Ida: Och ändå kändes det precis tvärt om.
- Forskare 3: Håll i det där med att man får välja vad man vill göra i koppling till inflytande.
- Ida: Ja, man hade ju valt utifrån intresse, vilket program man ville gå, vilket ju borde skapa en väldig motivation. Men det blev ju precis tvärt om. Och då tror jag att det är dom här bitarna som gjorde det, har jag tänkt i efterhand. Inte då, naturligtvis. Då förstod man ju ingenting varför allt kändes så trist. Fastän egentligen ämnena var jätteroliga.
- Forskare 3: Berätta mer om hur du tog med dig dom här erfarenheterna in i lärarbetet!
- Ida: Jag tog med mig dom till fullo från dag ett i min egen lärargärning. Och tänkte att så här det inte få vara. Det kan inte vara så att elever har så lite delaktighet så att de tappar nästan helt och hållet motivationen för sin skolgång och för sin kunskapsutveckling och sitt lärande. Det har ju jag som lärare ett jätteansvar för. Då därför så gick ju jag inför det till 110 %. Från dag ett. Och hur har då det gestaltats i min undervisning ...
- Forskare 3: Ja, hur gjorde du?
- Ida: Hur gjorde jag? Jo, då tänkte jag så här att nummer ett. Visst det kan ju vara jättetrevligt att fundera ut både innehåll och form och sånt tillsammans med eleverna i undervisningen. Men det som också är jätteviktigt det är ju att man SAMTALAR med dom.
- Forskare 3: Hur tänker du?
- Ida: Jag tänker att som kontrast till det här färdiga paketet som vi bara fick presenterade för oss på gymnasiet att man faktiskt har en ständig dialog med dina elever, att man samtalar, man lyssnar på deras tankar och funderingar och förslag (Forskaren: mm) och samtidigt som jag kan delge mina att det sker i ett samspel. Då känner man ju att man är delaktig och att man har inflytande. Oavsett hur innehållet och formen blir sen egentligen, tror jag. (Intervju, lärare, Ida 20150924, Sydskolans, s. 1-2)

Idas berättelse framträder i materialet som ett av flera exempel på hur lärare i livsberättelseintervjun använder sina egna personliga erfarenheter som elev när de ska synliggöra en demokratisk händelse i sin undervisning. Det som visar sig vara den gemensamma intrigen i dessa berättelser var att elevinflytande och delaktighet ofta uteblev, men också hur man som elev kan utöva en tyst makt över lärarna genom att manipulera så att läraren kom av sig eller genom att visa ointresse.

Vi hade en mattelärare. Vi kunde trigga igång honom att berätta historier under hela mattelektionen. Och vi satte som ett ljus och man såg hur han kände sig som en berättare. Och det var ju jätte roligt för då kunde man slippa räkna. Och idag är ju tillbaka i det och ångrar det. Då var min brio ett slippa matte och inte att upptäckte hur härligt matematiken är och det har ännu inte gjort. Nu inser jag att det finns en skönhet i matte som jag kan inte riktigt se. (Intervju lärare Lars 20151028, Mittskolan)

Jag kan ta ett exempel från mitt egen skolgång, jag gick sexan och då kom nåt som hette... det var också sånt stort nationellt projekt. Jag kommer inte ihåg vad den hette, men man skulle planera en dag per vecka sin skoldag. Och jag är född 1969 och det var i början på åttitalet och det var ett sånt föregångskommunen. Och det här gjorde vi i alla fall, sexorna och jag avskydde det och jag ändå har alltid varit en sån riktigt skolflicka. Jag tyckte om skolan och älskade fröken och undervisning och sen skulle man planera sin skoldag och jag tyckte vad är det här för svammel. Det blev ingenting och jag tyckte att... och alla tyckte det. Vi fick ingenting gjort. Och det har vi sett när vi har haft såna här onsdagar där vi har haft att dom ska planera sin egen eftermiddag. (Intervju, lärare Åsa Mittskolan)

Längre fram i intervjun med Ida kommer samtalet in på erfarenheter som läraren väljer att berätta om som ett exempel på en demokratisk händelse från sin undervisning. I det här fallet reagerade forskaren på hur lärarens sätt att samtala förändrades. Läraren hade på ett initierat och medryckande sätt berättat om det hon och eleverna gjorde tillsammans. När hon sedan kommer in på kollegornas reaktioner över att läraren på elevernas förslag valde att frångå den gemensamma innehållsplaneringen i undervisningen väljer läraren att endast kortfattat beskriva detta. Hon gör dig beredd att avbryta och det blir tyst. Med ledning av det icke uttalade som fyllde rummet prövar forskaren att närma sig frågan om kollegornas reaktioner igen. I dialogen mellan läraren och forskaren får vi en bild av synliggörandet av erfarenheter och hur frågor med närmast fysisk ansträngning tvingar fram ord på erfarenheter som hitintills varit tysta för läraren. Långa tankepauser och djup intensiv andning visar på den djupa koncentrationsnivån och intensiva närvaron i samtalet. Denna vändpunkt i berättelsen blir också i en vändpunkt i intervjun, när läraren och forskaren tillsammans gör generella analyser av enskilda händelsen genom att göra kopplingar till institutionella kunskapsanspråk och maktförskjutningar. Gränsen mellan forskare och lärare blir mer glidande i samtalet.

Forskare 3: Förlåt att jag avbryter. Vad tror du det var som egentligen utmanade, orsakade de här reaktionerna? Kan det ha något att göra med det faktum att du planerade med eleverna? Eller var det att din planering tillsammans med eleverna resulterade i att du förändrade innehållet i den kunskap som eleverna skulle få tillgång till?

Ida: (Paus) Nä, men nog tror jag att det främst var kunskapsförändringen (Paus) Det tror jag.

Forskare 3: Ja, utifrån det du berättar så verkar det troligt.

Ida: Och det tror jag faktiskt att det är (paus) För att, kanske både och, förvisso. För att det är fortfarande i dag ganska främmande för många lärare att planera på det här sättet med eleverna, det är det. Ehh (paus) du släpper ju in dom i ditt ehh (paus) i din makt

egentligen. Det är otroligt hotfullt. Men, det är ju naturligtvis den här andra biten. För jag tänker att läraryrket och som det har sett ut i alla tider, eller kanske inte i alla tider men jättemycket, på senare tid. Det är så mycket som förändras runt omkring hela tiden, jag tänker samhälleligt, politiskt, reformer eh, förutsättningar styrdokument. Det har ju varit otroligt mycket förändringar. Det kanske gör att man som krampaktigt vill hålla fast vid det som man har gjort länge.

Forskare 3: Låter klokt. mmm, och det som för läraren är tydligt, avgränsat och hanterbart, nämligen kunskapsinnehållet i ämnet

Ida: Exakt! För det går ju i alla fall inte att ändra på! Tänker man. Och ska vi nu släppa in eleverna där. Nä det blir ju otroligt jobbigt.

Forskare 3: När lärarens makt och inflytande över kunskapen hotas, då bränner det liksom till?

Ida: Ja, det gör det! För det kräver ju också så otroligt mycket av läraren att göra dom här sakerna som krävs. Och då skall du ju orka det samtidigt som allt det här andra sker.

Forskare 3: Det väcker ju frågan om det nya innehållet verkligen kan ses som legitim kunskap utifrån den normgivande institutionella kunskapssynen? Jag tänker på det du säger att kunskap om Afrika är underrepresenterad i skolan undervisning.

Ida Ja! Precis och då blir det ju den här händelsen som utmanar och ställer en fråga om vad är kunskap, och vad är viktig kunskap och vad är mindre viktig. Så det verkar ju ha handlat ju om alla dom bitarna. Det som vi som har bestämt oss för ... så att ehh, det har man ju förstått i efterhand faktiskt, just att hur man blev sedd i kollegiet, när man jobbade på det här sättet. Då var det ganska tufft, nu kan jag jag ju se det på ett annat sätt.

Forskare 3 Om det var något i det du berättat som främjade, möjliggjorde att du valde att arbeta på det här sättet i din SO-undervisning, vad skulle du säga att det var?

Ida Att jag vågade?

Forskare 3 Ja?

Ida Ja, men eleverna förstås! Att dom skulle få utvecklas och lära sig.

Forskare 3 Mmmm..... Något annat? Dina egna tankar hur du tänkte inför och under?

Ida Jag var egentligen aldrig rädd att jag var ute och cyklade, utan jag visste att jag gjorde rätt.

Forskare 3. Hur kunde du veta det?

Ida Därför att jag kopplade ju allting till styrdokumenterna hela tiden. Det fanns (paus) för mig fanns det inga tvivel. Det var bara jobbigt att möta dom andra ibland.

(Intervju, lärare, Ida

20150924, Sydskolans, s. 6-7)

Det som blir särskilt tydligt i Idas fall är hur hon dels genom analys av styrdokumentet och dels genom fördjupade insikter kring kunskap och makt har skapat en dynamisk enhet mellan å en sidan lärarens kunskapsuppdrag och andra sidan de värden som skolan skall utgå ifrån. För henne är det inte fråga om antingen eller, inflytandefråga kan inte reduceras till att eleverna enbart får inflytande över arbets- eller redovisningsformen. Det är i allra högsta grad för Ida en fråga om att de skall vara delaktiga i urvalet av undervisningens kunskapsinnehåll. Detta uppfattar Ida som innebörden av läroplanens begrepp, reellt inflytande. Av denna förståelse av elevinflytande menar Ida att läraren måste vara beredd att ompröva sig själv och sin uppfattningar om kunskapsinnehållet.

## Bepröva genom en fallbeskrivning

Vi kommer nu att fokusera på analysseminariet, arbetet med att bepröva erfarenheter utifrån en fallbeskrivning som baserar sig på en berättelse om elevinflytande i no-undervisningen som forskarna tagit fram med stöd av innehållet i en av livsberättelseintervjuerna. Syftet var att lärarna nu utifrån ett specifikt fall gavs möjlighet att på metanivå begreppsliggöra fallet och pröva olika analytiska verktyg för att sedan kritiskt förhålla sig till såväl metod val som resultatet, det vill säga den kunskap om elevinflytande i undervisning som de olika analysverktygen emanerade i. Analysseminariet blir således en gemensam aktivitet för lärare och forskare som ut ett post-interactionperspektiv syftar till att bepröva lärarnas erfarenheter av elevinflytande. Upplägget att presentera olika analysverktyg för de olika arbetsgrupperna baserades på en pedagogisk tanke att på detta sätt synliggöra hur analys, förståelse och kunskapsanspråk påverkas av den teoretiska och vetenskapliga utgångspunkt man antar och de analytiska verktyg man använder. Gruppdiskussionerna och den gemensamma diskussionen spelades in av deltagande forskare. Alla grupper hade ungefär lika många deltagare och gruppdeleningen gjordes slumpvist men så att olika skolor blandades sin emellan för att öppna nya diskussionsytor för deltagare. På grund av den tid som funnits till förfogande att bearbeta materialet varit begränsad redovisas två av de tre analysverktyg som grupperna använde sig av. Även om det hade varit önskvärt att lyfta fram alla tre, så menar vi att vår poäng, hur val av perspektiv har betydelse för vad som framträder i analysen. Framhållandet av ett vetenskapligt perspektiv riskerar att skymma ett annat. Val av perspektiv kan med andra ord begränsa eller expandera lärarnas möjligheter att bepröva sina erfarenheter.

### HIT MEN INTE LÄNGRE

Grupp 1 läser fallbeskrivningen och reflekterar över detta i ljuset av läroplanens text samt skollagen angående elevinflytande (Lgr 11, kap 2.3. Elevernas ansvar och inflytande, s.15 samt svensk författningssamling 2010:800, 4 kap.). Uppdraget är tänkt att vara en modell för de vanligaste tillvägagångssätten i skolan att reflektera över sitt lärande. En lärare säger till och med att arbetssättet inte var någon "utmaning" och förklarar sen att det var i alla fall inget främmande där man skulle ha behövt knäcka en kod. Fyra lärare och en rektor deltar grupparbetet och uttrycker sitt igenkännande kring arbetssättet. Gruppens diskussioner kretsade kring fallbeskrivningen och begreppstolkningar så som, vad betyder en reellt inflytande i skolan eller hur lyckas läraren att både planera och utvärdera undervisningen tillsammans med elever? Utvärdering tillsammans med elever väckte en hel del funderingar och en lärare formulerar sina tankar om att synliggöra elevens "resa" så här:

Birgitta: Sen tänkte jag det här med utvärdering... Om man har en brainstorming i början, då kan man ha någonting att skriva upp och sen i slutet av arbetet kan man ha en annan brainstorming, och det är det här, vad har vi lärt oss och jämföra...Och sen kan man säga att det här har fungerat bra och det här kan bli bättre nästa år.

Forskare 2: Har ni gjort så?

Birgitta: ja, vi har gjort så då och då. Just med muntliga redovisningar – ja, vad kan bli nästa gång till exempel. Det behöver inte vara så svårt. Det kanske tar 20 min. Och nu finns det digitala läromedel. Man kan visa ”där var ni när vi började och här är ni nu – det har hänt en resa”. Det är också en utvärdering. (Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 1)

Lärarnas analys ledde till diskussion om styrdokumentens motstridigheter och förhållandet mellan olika mål som är inskrivna i läroplanen som följande citat illustrerar:

Lärare Det är lite motsägelsefullt för det står här att man ska främja att vilja (främja elevernas förmåga och vilja och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön). Och sen står att man ska utgå från att (eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan).... Det tycker jag är lite motsägelsefullt. Jag tycker mer om att främja.

Flera Absolut! Jag håller med.  
samtidigt

Ett sätt utgår från styrdokumentets text i pedagogisk analys spelar här en roll som jämförelsepunkt gentemot de två andra analysmodeller som är mer teoretiska modeller. En lärare beskriver analysarbetet i grupp 1 på följande sätt.

Lena: Ja alltså, det är inget nytt. Det är inget nytt. Jag vet inte det måste ju finnas mycket bättre sätt att göra det på.

Forskaren 2: Mmm

Frida: Och nånstans så begränsar det ju. Det är ju det som är klurigt tycker jag, just med de här formuleringarna. Samtidigt så skall de ju var ganska strikta, vad vi skall göra och hur vi skall tänka, samtidigt så är de ju skrivna som halvt öppna så man kanske skulle kunna tolka dom kanske lite som vi vill. Jag menar att det finns som en ”schlokamån” (skratt) i hela grejen vilket gör att man skall liksom ska förhålla sig till dom men helt strikt och helt så går det kanske inte. Lite så. Och det är väl det som vi menar när vi säger att det är inget nytt. Om man läser något och skall analysera och jämföra med sådana här dokument så är det ju aldrig att det är klockrent att man kan klippa ut det och säga att det passar på den punkten, och det passar på den. Utan det är ju alltid lite sådära.

Forskaren 2: Tänker du att ni har hittat blottor i logiken på policynivå?

Frida: Ja, exakt, det finns ju en nivå mellan.

(Analysseminarium, 20151207, helgrupp)

Lärarna ger uttryck för att policyanalysen tar deras förståelse hit men inte längre, det vill säga att analysen snarare begränsade än möjliggjorde att skapa en djupare förståelse av fallbeskrivningen. Istället för att upptäcka något nytt, se nya samband eller sätta ord bekräftar analysen det man redan visste. Antingen når man målen eller så inte. Sättet att analysera innebär ett hinder för en expansion, så att lärarna förstår vad som behöver göras för att uppfylla målen. Den kunskap som Frida i citatet ovan beskriver som nivån mellan, kan här tolkas som handlingsnivån där erfarenheter görs. Trots att lärarna hade tillgång till en fallbeskrivning av elevinflytande i undervisningspraktiken uteblev lärarnas analyser av praktikinivåns logiker. I lärarnas och forskarnas metaanalyser av gruppens analytiska

reflektioner synliggör hur sättet att analysera väckte känslor av misslyckande och tillkortakommande istället för att förstå vad som behöver göras. En lärare menade att känslan var bekant och att det ofta var sådana känslor som uppstod i samband med skolans systematiska kvalitetsarbete. Med blicken riktad på brister skymms erfarenheterna och möjligheterna till utveckling.

#### BEKRÄFTA OCH SYNLIGGÖRA KOMPLEXITET

Gruppen inleder samtalet med att kommentera fallbeskrivningen. De konstaterar att de utan vidare kan känna igen sig själva i hur läraren tänker och handlar. Fallet speglar för dem välkända dilemman mellan form och innehåll, kontroll och inflytande som de ofta ställts inför i sin undervisning.

Ove: Om man börjar lite defensivt så kan man säga att det är ett ganska bra case för att det genomlyser det som alltid finns hos oss - rädslan över att man ska kunna få in sitt ämne så fort man börjar ska låta eleverna vara med, rädslan över att låta dom använda mobiltelefonerna, använda andra informationskanaler än lärobok tex.

Alla: Mmm

Ove: Så därigenom är det väl ett bra exempel på vad som alltid drabbar oss vuxna så fort vi ska göra nånting där vi ska låta eleverna vara med, för att vi tänker att det blir jobbigare, svårare, svårare att veta vad dom kan och inte kan fast det egentligen är mycket enklare

Ida: Kontrollen, man tappar kontrollen.

(Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 2)

På så sätt betraktar gruppen fallbeskrivningen som ett "bra case" – man känner alla igen sig i lärarens berättelse. Genom ett nedtecknat fall blir det tydligt hur gruppen samtidigt kan distansera sig på ett sätt som är fruktbart för analysen. Genom en berättelse från en lärares undervisningspraktik betraktad på avstånd, tillsammans med en grupp som delar liknande erfarenheter, kan dialogen vandra mellan det kända konkreta och det okända, analytiska och expansiva lärandet. Vad gäller gruppens analys av fallbeskrivningen som ett exempel på ett iscensättande av elevinflytande i undervisningen så fångar Evas citat väl gruppens samlade intryck:

Min spontana tanke som jag tänker på kring exemplet, att vart det så mycket valfrihet för eleven?  
Fick dom tycka till så mycket? Antigen så vart det en tävling eller så var det inte det. Det var antingen eller, det var inte så mycket valfrihet.

(Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 2)

Efter alla har sagt sina synpunkter tar en av lärarna initiativet att styra in samtalet på Shiers modell. De tar fasta på den första nivån i modellen som handlar om "öppningar" och huruvida läraren är beredd att lyssna på barn. Därefter riktar de blicken mot fallbeskrivningen för att betrakta det ur föreliggande perspektiv. Nästa omedelbart identifierar flera av lärarna olika dilemman – både vad gäller själva kärnan i begreppet elevdelaktighet och huruvida läraren faktiskt lyssnar på barnen genom att ställa dem inför två alternativ samt dilemman i analysmodellens utformning. Bland annat anser lärarna det problematiskt att analysmodellen utgår från barn som en homogen kategori.

Eva: Hur ska vi få in den här nu? (tittar på pappret med Shiers modell)

Ida: Jaaa, "Är den här läraren beredd att lyssna på barn?" Är det så man ska tänka?

- Marj: Läraren (i fallbeskrivningen) öppnar ju så, "vill ni vara med?"
- Ove: Jo, och då är det ju så återigen, det här är ju lite knepigt "är du beredd att lyssna på barn?" Jo, men vilka barn i gruppen? Alltså, är det majoriteten av barn i gruppen, men du har ju alltid dom som inte tycker som dom andra tycker. Och det är ju alltid dilemmat för en lärare, att det ska vara majoriteten som tycker, att man ofta måste styra gruppen åt något håll. Man kan inte ha full frihet så.
- Ida: Jag skulle kunna tänka mig, om man tänker på det här första, om den här läraren är beredd att lyssna på barn, - där känns det både ja och nej faktiskt.
- Alla: MMMM
- Ida: Alltså, på ett självklart sätt ja, för hon ställer ju frågan och verkar vilja få med dom men samtidigt så är det ju väldigt begränsat och då tänker jag att det kanske inte ändå finns riktigt beredskap att vilja lyssna till vad som de vill. Att det ändå är ganska styrt. Så både ja och nej tänker jag. Vad säger ni?
- Eva: Jag tycker ju att så är det ju överhuvudtaget i vårt arbete, att det kan vara lite att man måste styra och ge valfrihet, men ändå styra. Är det skendemokrati som jag gör? Men å andra sidan så får jag med elever, så spelar det då nån roll om det är skendemokrati eller inte
- Ida: Ja, du tänker så. Jag tänker så att dom alltid verkar få bara två alternativ och då är det det som man kan välja mellan.
- Eva: Och lyssnar man då på barnen om dom bara kan välja mellan pest eller kolera.
- Ida: Ja, jag vet inte. Eller lyssnar man också om det uppstår ett spontant tredje alternativ,
- Eva: Jo, precis för att det är ju det spontana tredje alternativet som de kanske hakar på. Jag kan ju lägga fram ett smörgåsbord men de tänker att "men den där fjärde rätten, fanns den med? Den vill man ju ha."
- Ida: Det är ju det jag kan känna, om jag går till mig själv, att det är ju det jag vill komma åt. Absolut kan jag presentera alternativ, det är vi ju experter på, men det vi vill är ju att det ska uppstå något hos eleverna, från dom, dom kanske inte gör vad vi hade tänkt på, och så lyssnar vi på det och hakar på på det.
- Eva: Joo.
- Ida: Det är ju verkligen det man vill nå.
- Ove: Jo, och då är det ju i din profession att då fixar du att dom på vägen dit lär sig det de ska.
- Alla: Mmm

(Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 2)



Gruppen går vidare till modellens fokus på "möjligheter"; huruvida man på denna första nivå arbetar på ett sätt som gör att barnen blir lyssnade till. Man kommer till en viktig insikt; det är tydligt att det är formen som blir inflytandet i fallbeskrivningen. Återigen dras diskussionen tillbaks till att elevinflytande är något mer; det är en attityd, en känsla av att äga frågan.

Ove: "Arbetar vi på ett sätt som gör att barn blir lyssnade till" (Tittar på shiers modell)

Ida: Men om man tänker utifrån det här, gör den här läraren det?

Ove: Det som är tydligt är ju att det är formen som är inflytandet. Inte attityden.

Eva: Jo, det är formen.

Marja: Jooo.

Ove: Det är väl det vi måste jobba med, att det inte bara går att planera fram ett inflytande, utan det måste vara något som du själv äger. Du måste visa åt dom. Här har ju istället han eller hon fått ett bra tips nånstans, "gör såhär med eleverna, då får dom ju inflytande" och så gör hon det, men man stänger ju samtligt in alla vägar.

Ida: Joo, det är ju alltid frågan om vad man lägger i själva ordet inflytande, vad är det egentligen? (Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 2)

I modellens tredje steg "Skyldigheter" som riktar blicken mot policynivå hittar gruppen ingångar till att kritiskt kunna diskutera och också klä sina erfarenheter av att hamna mellan motstridiga policys. Citatet illustrerar inledningsvis dilemmat mellan policyformulering, faktiska prioriteringar och villkor samt hur elevinflytande iscensätts i praktiken.

Marj: Om man ser till "Skyldigheter" också (visar på shiers modell på pappret)

Ove: Och så har vi ju på oss också policykrav, det är allt från FN till kursplaner, skolverket. Men det är en sak vad som står och en sak vad som görs. Om du frågar alla rektorer i Sverige om man ska lyssna på barnen så säger dom alla ja. Men man kanske prioriterar så att man stängs in. Att man ska få igenom eleverna, att de ska få E är det centrala. Om man har ett policykrav att man ska lyssna på barnen på riktigt och konsekvent, att det är viktigt vad de säger, att man ska lyra på det, tar man nivå på det också så får man ju det.

(Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 2)

Man använder ovan också modellens "Möjlighetsnivå" för att syna en läpparnas bekännelse på policynivå. Man menar att skolans primära fokus på resultatstyrning på sker på bekostnad av elevinflytande, även om dessa egentligen inte borde vara motstridiga mål utan i den bästa av världar samspelar positivt. Lärarna kommer till en samsyn i att rådande styrdokument policys finns inbyggda motstridigheter som motverkar uppdraget om elevinflytande. Vidare sätts policys i relation till trender och även här illustrerar lärarnas dialog hur olika uppdrag och utvecklingssträvande för skolan kolliderar.

- Eva: Vi har ju varit inne i många olika trender, skolan är ju enormt trendkänslig. Och vi har ju haft det att lektionen ska vara så välplanerad och välstrukturerad. Och det blir ju också nånstans... Att om varje lektion ska ha samma struktur så att barnen inte känner sig... "jaha, vars har vi spontaniteten då?" Då har du två motstridiga, motstående... läraren ska alltid skriva upp när lektionen börjar och slutar, läraren ska alltid skriva upp lektionens mål, det får vi uppifrån, vad eleverna verkligen ska ha koll på. Kontra ett friare lärosätt där vi ska lyssna på eleven. Det blir två olika system. Och där står man också ytterligare mellan tappar och stavar, vi befinner oss i ett fyrdimensionellt pussel... där det blir lite kontraproduktivt med de här modenyckerna som kommer och blåser över skolan.
- Ove: Jo, där det bygger på det storskaliga, att alla ska ha exakt samma, och den 18 gången ska man ha en perfekt lektion. Men det går ju inte i praktiken, för då ska du fixa nästa grej. Du kan inte ägna 10 timmar åt att analysera en lektion, det går inte så.
- Marja: Nä, och där handlar det ju *ingenting* om elevinflytande. Smack!
- Ove: Nä, utan det handlar ju om oss, hur viktiga vi var. Och det blir på fel sätt.
- Eva: Men det är ju intressant, hur man kastat mellan olika.... Swish-swish. Höger och vänster, fram och tillbaks. Och så har man sin egen lilla... såhär skulle jag vilja undervisa med barnen, så att säga. Men så swish, nu är det den här modellen.
- Forskare 1: Jo, det kan ju finnas motstridiga policykrav också.
- Alla: Mmmm
- Ove: Enormt motstridiga. För då kommer du in på den här biten som läraren har "Skyldigheter som läraren har att vara konsekvent...och...."
- Ida: Det är mycket det idag.
- Eva: Du kan ju inte göra alla rätt. Lever jag upp till det här, då är det nån annan som säger att jag inte lever upp till det där eller till det där... eller det där. T ex att man inte ser de barn som väljer bort... och nu har man inte lyssnat på dom där barnen för att du har gjort sådär.
- Ida: Det är så otroligt mycket att förhålla sig till hela tiden. Och så svänger det lite hit och dit och jag kan tycka att som det är just nu så är det väldigt mycket fokus på läraren och lärarens ledarskap och...
- Eva: Ja och...
- Ove: Ja, exakt... är man bara tillräckligt bra ledare då ordnar sig allt !!?
- Ida: Och då hoppar vi ju över nåt väldigt viktigt, och det är ju mötet med eleven.
- Eva: "Men är du bara tillräckligt bra ledare så fixar du det också!!!??"
- Ida: Men det är ju otroligt mycket krafter utifrån som trycker på skolan, både lärare och elever, krav och reformer och media. Så det tycker jag ändå att man kan läsa i det här caset, den här stressen som lärare känner. Att kan man verkligen göra så här... för att då kanske man missar nåt annat som man måste få med.

- Ove: Samtligt så är det ju så viktigt med elevernas engagemang så då känner jag ju att det är nog rätt.
- Ida: Men ändå att man brottas med frågorna.

(Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 2)

Diskussionen om motstridiga policykrav och trender gör att lärargruppen kommer att syna underliggande ideologiska skillnader i synen på lärande. Synen på individens lärande formar i hög grad också synen på elevinflytandet.

- Ove: Och elevinflytande är också lust det är dit vi vill nå, lust till lärande. Och det är det lärare i caset avslutar med, att hon vill nå lusten.... (Citerar caset...). Så intentionen finns där, frågan är om den här läraren använder rätt sätt.
- Alla: Mmmm.
- Ove: I den förra läroplanen, 94, där var det lära för livet, lära för sig själv...
- Alla: Mmm
- Ove: Och nu idag så är det mer att lära för att vinna, det är en tävling och då ska man få lust av det
- Alla: Mmm,
- Marja: Precis.
- Ove: Det är bara en reflektion. Men det där lärandet, där man ska lära sig bara för att känna hur mycket det ger att lära sig saker, det är nästan borta. Nu ska man lära för att konkurrera, för att få nån vinning av det.
- Ida: Det är jätteviktigt nu.
- Ove: Nu måste vi ju jobba jättemycket med att få dom att förstå att man ska anstränga sig. Sen måste ju inte ansträngningen vara tråkig eller hemsk. Men det att man ska kämpa för något för sin egen skull, det har nästan försvunnit, det blir svårare och svårare att motivera, även fast man tar till lust.
- Ida: Joo, det är ju jätteviktigt det du säger. Det känns som om, vi har diskuterat det på senare tid, den här stressen att få in allt stoff, alla krav utifrån, det förs ju ner på eleven också, så det blir väldigt mycket vinna och så är det betygen. Lusten för själva lärandet försvinner. Det måste vara oerhört motivationsdränerande, tänker jag.

(Analysseminarium, 20151207, analysgrupp 2)

Nedanstående citat illustrerar hur lärarna i samtalet använder modellens alla analytiska steg för att synliggöra processen kring elevinflytande. De synliggör och ordsätter processen och med hjälp av modellen kommer de till slutsatsen att det inte endast handlar om att ge elever utrymme att besluta om saker. Grunden måste vara att man som lärare lyssnar på elever, för att därefter kunna ta nästa steg som handlar om beslut. Det handlar om något vidare än delaktighet i enskilda beslut; det handlar

om en delaktighet i sin egen utveckling. Citatet inleds med att Ida beskriver hur hon ser elevinflytande som en fråga om känsla av delaktighet, till skillnad mot att bara betrakta det som en form. När hon avslutar sin beskrivningar söker hon respons hos gruppen och frågar om de förstår hur hon menar. Ove svarar med att tolka in hennes beskrivning i Shiers modell.

- Ida: Men jag tänker att man ofta tolkar elevinflytande som någon form av friare arbetssätt, att eleven ska få välja lite mer, eller som i det här caset, att eleverna jobbar t ex med film. Eller som någon annan här sa, att hon kör mycket med drama. Och då blir det ju mer ett arbetssätt. Men jag tänker att elevinflytande kan ju också vara andra saker. Det behöver ju inte vara att man jobbar inom såna former utan det kan ju vara (paus) jag är mycket inne på det här att eleven *känner sig* delaktig. Att dom känner att man lyssnar, att dom känner att deras åsikter räknas, att dom kan vara med och påverka, men att det inte behöver betyda att man just gör som dom vill. Det tänker jag inte alls, jag menar vi är ju ändå professionella, vi har ju bra idéer om vad som ska finnas med i undervisningen. Det viktigaste tycker jag ändå är att man visar att det är viktigt för mig som lärare att ni också tycker och tänker och uttrycker er. Att det är viktigt för mig att ni har idéer och att jag kan fånga upp och anpassa mig utifrån den här gruppen. Det måste inte vara att man måste jobba med film - även om det kan vara ett jättebra sätt. Förstår ni hur jag menar?
- Ove: Jo, visst, det är som i modellen (Shier) att det börjar här nere (visar på första nivån) med att man lyssnar och sen kan det gå dit upp där man tar beslut om saker. Och det är ju där du måste börja. Det handlar inte om att man ska fråga vad de vill göra för skoj en stund, utan det handlar om att de är delaktiga som människor.
- Ida: Exakt.
- Ove: I sin egen utveckling.
- Ida: Och det kan jag ju se som specialpedagog, det finns ju säkert i alla skolor hemmasittare, och det har jag tänkt mycket på, att när kan man se att det kan vända för dom och de kan börja komma tillbaka. Och då upplever jag ju ofta att det är när dom känner att de har inflytande på något sätt över sin situation. Att man tar dom på allvar.
- Ove: Jo, när man tar dom på allvar så börjar dom visa vem dom är och det är då man kan börja hjälpa dom.
- Ida: Exakt.
- Ove: För när dom sitter och inte fattar någonting, då vill dom inte vara där. Men när man får dom att säga "jag har inte kommit längre än så" så säger man "vad bra att du visar mig det, då ska vi börja". För annars är det så att dom aldrig visar vart de ska börja klättra.
- Ida: Och det måste komma från dom, det är då det vänder, när de själva kan uttrycka och känner att man lyssnar på dem.
- Ove: Och vi står med inbjudan.
- Forskare 1: Så om man ser till modellen igen så skulle man säga att vi är någonstans här på steg tre.
- Ida: Precis.

Efter att gruppen diskuterat enskilt samlades alla tre grupperna för att delge de andra hur respektive gruppdiskussion hade gått och vilka slutsatser man kommit till med hjälp av de olika analysverktygen. Grupp 2 summerar inför helgruppen hur deras gruppdiskussioner har gått och hur de använt sig av Shiers modell. Med hjälp av analysverktyget problematiserade gruppen huruvida den presenterade fallbeskrivningen handlade om elevdelaktighet och vilken typ av delaktighet det i så fall var frågan om.

Ove: Jo vi diskuterade själva caset först ganska mycket. Och då hamnade vi på att egentligen på alla nivåer så hade vi ju lite bryderier om man bjöd in riktigt på det sätt som vi skulle önska till elevdelaktighet. Det beror liksom ur vilken aspekt man ser det så att säga. Det fanns brister i att våga släppa greppet.

Eva: Man, man gör som man ofta gör i skolan. Okey nu skall ni få vara med och bestämma. NU har vi det här. Det här och det här att välja mellan

Alla: \*Skrattar\*

Eva: Och så tycker man att man låter eleverna få mycket delaktighet. Ehh, men det kanske inte alltid är så mycket delaktighet. (Analyseseminarium, 20151207, helgrupp)

Med hjälp av analysverktyget så kom gruppen att diskutera hur elevinflytande inte bara handlar om undervisningens former utan om förhållningssätt som utgår från att lyssna på eleverna. Ida summerar gruppens analysarbete för helgruppen:

Ja, men sen hamnade vi ju mycket på själva begreppet, elevinflytande, och vad men lägger in i det? Är det just dom här fria arbetssätten som att kanske göra film eller teater? Är det det vi tänker att det är? Eller kan det vara andra saker? Vi pratade ju mycket om det som den här (analys-)modellen utgår ifrån, att man lyssnar till eleverna, att man visar att deras röster är viktiga i undervisningen, deras åsikter och tankar och så vidare. Det kanske inte behöver handla just om formen, de fria arbetssätten heller. Jag tror att det är väldigt viktigt att diskutera. Och det var väl mycket det våra tankar kretsade kring. Vad man lägger in i själva begreppet ... (Ida, Analyseseminarium, 20151207, helgrupp)

På frågan om styrkor respektive svagheter med analysverktyget menar gruppen att:

Eva: Styrkan är ju att det är ett metodiskt instrument för att se på tankar om elevinflytande och organisationens förutsättningar. Det blir ganska klart. Man kan analysera på ett sånt sätt att de aspekterna framträder.

Forskare 3: Varför är det en styrka?

Eva: Jo, för man kan få syn på saker och ting som man inte kan se annars (paus) sånt som främjar och hindrar, vad som styr bort från misslyckande och brister. Men sen så tror vi väl att det går att utveckla den här också. Vad var det vi sa? Att se barnets perspektiv i det hela?

Ove: Ja, barnets.

Eva: Ja, "om barnen känner att det blir lyssnade till", "om barnen uppfattar att de får stöd att uttrycka sig"

(Analyseseminarium, 20151207, helgrupp)

Gruppen förhåller sig kritiskt till verktyget och menar att det kan utvecklas. De saknar ett moment där analysen också uppmärksammar elevernas egna svar. I sin gruppdiskussion gav lärarna också uttryck för att modellen var trubbig då den inte gav utrymme för att problematisera *vilka* barn det handlar om. I modellens formuleringar tenderade barnen att framträda som en homogen kategori, medan lärarna menade att det var otillräckligt och begränsande.

En av lärarna avslutar summeringen i helgruppen med att berätta om en central insikt som handlar om det kollegiala lärandets förutsättningar. Gruppklimatet och tilliten i gruppen är central, oavsett vilket analysverktyg som används. Ett verktyg likt Shiers ger möjlighet att förenklat svara ja/nej på frågorna och vem skulle egentligen svara nekande på frågan om man lyssnar på barn, frågar sig lärarna. För att komma bakom sådana förenklade svar krävs tillit.

Ove: Sen är det ju också samma sak som när vi jobbar med barnen alltså: man får ju kämpa jättemycket med dem för att de skall förstå att jag vill veta vad de tänker, "jag frågar inte för att du skall säga vad du tror att jag vill att du skall säga". Och det är ju samma med en sån här grej hos oss vuxna, det kräver ju ett ganska stort mått av tillit till er andra för att det skall bli ett bra instrument, och att man naket säger vad man egentligen tänker.

(Analyseseminarium, 20151207, helgrupp)

För att kunna expandera sitt lärande och använda analytiska verktyget likt ovanstående på ett utvecklande sätt krävs tillit, ärlighet och öppenhet i gruppen och i det kollegiala lärandet.

## Sammanfattande kommentarer

Sammanfattningsvis visar resultaten i kapitlet att gemensamma aktiviteter mellan lärare och forskare kan ge goda förutsättningar för att synliggöra lärares yrkeskunskaper. De olika yrkeskategorierna behöver tid och en arena där de kan mötas för att utifrån sina olika erfarenheter och kompetenser forma ett gemensamt objekt som bägge kan rikta sin uppmärksamhet mot. Förutom att elevinflytande i sig är ett motstridigt och svårgripbart objekt, visar resultaten också att samarbete mellan forskare och lärare kan vara motstridigt. Därmed finns också möjligheter för bägge aktörerna att expandera och skapa ny kunskap. Även om inträdet till skolan och tillträdet till gruppen är av betydelse för vad som kommer ut i mötet, så är detta inte liktydigt med att lärare och forskare misslyckas med sitt gemensamma uppdrag. Våra resultat bör betraktas som frusna ögonblicksbilder av en process. Det villkorade eller avsmalnade mötet kan övergå till ett öppet och möjligt möte om deltagarna styr varandra med öppenhet, respekt, tillit och förtroende.

Förutom att lärare får möjlighet till gemensam och delad reflektion visar våra resultat att lärare behöver stöd att ordsätta sina erfarenheter i individuella samtal med forskare. Det är i intervjuerna som läraren skapar mening och kan vända på sina tankar och sina handlingar. Till sist visar våra resultat att valda perspektiv och analysmetod kan vara kontraproduktiva när lärare ska uppfylla skollagens krav på att bepröva sina erfarenheter. En linjär policyanalys som riktar analysen mot måluppfyllelse kan bidra till att tysta yrkeskunskapen tystas, fastän lärarna var delaktiga i aktiviteten.



## Slutdiskussion

Det här forsknings- och utvecklingsprojektet har tagit sin utgångspunkt i skollagens skrivning att utbildning skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Syftet har varit att utforma ett projekt som dels kan ge inblick i och bidra med kunskaper om hur lärare arbetar med uppdraget om elevinflytande och att dels med dessa erfarenheter som grund involvera lärare och forskare i gemensamma aktiviteter där lärares erfarenheter kan beprövas. Vi har därmed antagit ett perspektiv på skollagens skrivningar som utgår ifrån att läraren skall vara delaktig i kunskapsbildningen kring sitt yrke och sin yrkespraktik. En central utgångspunkt i det som kan definieras som den vetenskapliga grunden är forskarens självklara rätt och frihet att ställa frågor. På liknade demokratiska grund menar vi med stöd av de här resultaten att lärares frågor är viktiga och centrala för kunskapsbildningen kring skolans undervisning. Den som har problemformuleringsföreträdet har också inflytande över kunskapen om skolan. Men frågan om hur man teoretiskt formulerar problemet mellan hur läraren tänker om, utformar och tänker efter undervisningen och elevernas lärande är också av central betydelse för den kunskap som forskningen emanerar i.

### Det förenklade relationsproblemet

De problem och frågor som lärare har kring sin undervisning tycks bygga på helt andra logiker än den rådande utbildningspolitiska uppfattningen. I de metanaytiska samtalen, det vill säga där lärare systematiskt tänker om sitt tänkande, uppmärksammar lärarna i projektet hur den dominerade metaberättelsen om skolan har bidragit till att kunskapen om skolan har "smalnat av" och att talet om "framgångsrika koncept" ger felaktiga bilder av såväl skolans praktik som av vad som krävs för att förändra sin undervisning. Framgångsrika skolor och lärare framhålls, men för att framgång skall kunna existera behövs dess motpol, nämligen misslyckanden, motstridigheter och omtag. Det lärarnas berättelser om sina dilemman framförallt visar är att undervisningen och elevernas möjligheter att nå målen sker i en komplex praktik där många olika kunskaper dagligen skall förhandlas och iscensättas. Analyserna av lärarnas berättelser visar också hur de i sitt arbete med att utforma undervisningen har att förhålla sig till och hittar sätt att hantera motstridigheter i styrdokumentet.

Återkommande har lärare i projektet gett uttryck för att det nationella samtalet om skolans utveckling tycks ha kört fast i ett svartvitt, linjärt antingen-eller-resonemang. I analysen har forskarna kunnat klarlägga att läraren tvingas förhålla sig till två olika system, som framhåller helt olika kunskaper. Det ena sättet att se på kunskap, bygger på det vi här väljer att kalla *det förenklade relationsproblemet* mellan undervisning och undervisningens utfall. I det förenklade relationsproblemet ligger betoningen på det linjära icke-komplexa och att upprepade studier av ett visst undervisningsmoment kan emana i en säker och evidensbaserad undervisning. Problemen med detta sätt att se på undervisning menar lärarna i studien är många, inte minst när det kommer till uppdraget om elevinflytande. De menar att fokus förskjuts från eleverna till olika undervisningstekniker. Om man som lärare efter upprepade försök lyckas genomföra en perfekt lektion, vad har frågan om elevernas inflytande då för möjlighet att bli i en sådan pedagogisk praktik, var en av de deltagande lärarnas kritiska undran. Att baxa in och bepröva pedagogiska erfarenheter i en naturvetenskaplig logik riskerar att hindra den expansionen och lärande som krävs av lärare för att förstå hur undervisningen ska förändras. Erfarenheter spelar egentligen inte någon större betydelse om fokus i analysen enbart riktas mot resultatet, hur det blev.

### Det komplexa relationsproblemet

Det andra systemet, som vi här väljer att kalla *det komplexa relationsproblemet* mellan undervisning och eleverna måluppnåelse, erkänner undervisning som en komplex och motstridig som inte sker i ett vakuum, utan i allra högsta grad formas i en social, historisk och kulturell kontext. Våra resultat visar



hur lärarna allt eftersom projektet fortlöper blir allt mer medvetna om det spänningsfält som finns mellan dessa olika kunskapssystem. Ett spänningsfält som gör att lärarnas syn på den egna erfarenhetens betydelse pendlar mellan å ena sidan att misslyckas och inte kunna och å andra sidan att man genom praktiskt arbete i undervisning har förvärvat viktiga kunskaper om hur elever lär och får inflytande. Vårt projekt visar att en vetenskapliga grund som möjliggör att intresserar sig för det komplexa relationsproblemet och betraktar människors erfarenheter kan vara betydligt mer produktivt när forskningsuppdraget handlar om att bepröva erfarenheter av undervisningspraktiker. Vi menar därför att den vetenskapliga grunden som syftar till att skapa kunskap om skolans praktik istället för det förenklade bör utgå från teoretiska antaganden som betraktar det komplexa och erfarenhet av att befinna sig i en komplex praktik som bärare av en för skolans utveckling betydelsefull kunskap. Som vi tolkar skollagens uppdrag om den vetenskapliga grunden och beprövad erfarenhet innebär detta ett erkännande och en uppmaning att ta ansvar för att den kunskapen uppvärderas. Om lärare kan omfattas av ett "reellt inflytande" det vill säga uppfylls av en känsla av delaktighet, kan detta också främja lärarens tänkande kring sin undervisning så att de på ett mer medvetet sätt utformar den som ett öppet och lärande möte, där elevernas synpunkter blir viktiga för att läraren skall lyckas.

Lärare behöver tillgång till ett yrkesspråk och vetenskapliga verktyg som synliggör både komplexiteter och värden. Analysen av lärarnas samtal ger rikliga exempel på hur språket och dess innebörder aldrig kan fixeras. Därför måste också lärares samtal om elevinflytande ständigt föras så att nya tolkningar och innebörder kan uppstå. En viktig förutsättning blir då att lärare har tid, möjlighet och vetenskaplig kompetens att problematisera och tillåtas vara kritiska i ordets vetenskapliga bemärkelse. Men om samtalen skall blir produktiva och verka expanderande, så att lärare hittar nya sätt att tala och tänka om sin undervisning betonar deltagarna i projektet också andra viktiga dimensioner. Det handlar om att lärare känner att deras erfarenheter och kunskapsbildande arbete ses på med respekt, tillit och förtroende. Vi tolkar detta som att den publika diskursen med utgångspunkt i det förenklade relationsproblemet, bygger på en misstroenderationalitet och ställer krav på evidens, styr bort lärarens tankar om sig själva som kompetenta och intellektuella subjekt. Därmed undergräver diskursen möjligheten för lärare att uppfatta sig som ett subjekt som utifrån eget omdöme och egen forskning kan förstå vad som behöver göras. Misstroendestyrningen skapar istället tillbakadragna och osäkra subjekt, som i avvaktan på den evidensbaserade metoden, återigen riskerar att lämna över till forskarna att komma med svaret. Med ledning av resultaten i det här projektet menar vi att forskare och lärare behöver uppmuntras att hitta nya gemensamma former för gemensamt arbete. Det krävs stora och strukturella satsningar i samhället som gör det möjligt för lärare i likhet med andra akademiska yrkesgrupper att ta steget från en semiprofession till en profession som utvecklar ett eget yrkesspråk och självklart har problemformuleringsföreträde, vad gäller forskning kring sin yrkespraktik. Det är hög tid att också samhället uppfyller villkoren för skollagens krav kring den vetenskapliga grunden och läraryrkets forskninganknytning.

I bakgrunden har vi visat att idén att forskning ska bedrivas av forskare utanför skolan och att forskningsresultaten skall implementeras av lärare med tiden har fått ge vika för uppfattningar om forskning och utveckling som samverkande och ömsesidiga aktiviteter mellan lärare och forskare. Men, idag finns många krafter som riskerar att skollagens goda intentioner kan tolkas som att lärare återigen ska ställas utanför forskningen. Det gäller därför att kunna dra lärdom av de många exempel på projekt där lärare i olika utsträckning är med som aktiva parter i forskningsprocessen. Dessa projekt bygger på att forskning ska utgå från de frågor som lärare brottas med i sitt vardagsarbete. Medan vissa forskare och samhällsaktörer menar att skolan i hög grad saknar kunskap, kompetens och erfarenhet vad gäller vetenskapligt förhållningssätt, har vi genom detta projekt bidragit med ytterligare en motberättelse som visar hur lärare redan i dag strävar efter att bygga upp kunskapssystem med utgångspunkt i mer eller mindre systematiska iakttagelser av sin undervisning. Dessa forskningsmedvetna lärare har också

i projektet utvecklat ett utvidgat yrkesansvar för utbildningens kvalitet. Om forskning skall kunna bidra till reella förändringar krävs en dialog som grundar sig på ömsesidig tillit mellan alla inblandade parter grundad i en förståelse för vad det är för arbete som läraren utför i sitt uppdrag.

Sammanfattningsvis så vill vi lyfta fram att lärares känsla av delaktig i sin egen kunskapsbildning också är en viktig del för elevernas inflytande. Lärares egen känsla av inflytande och delaktighet är inte "flum" utan ett pedagogiskt verktyg, baserat på emotioner och som identifierats i beprövade aktiviteter som nödvändig för att lärare ska utforma undervisningen så att eleverna har ett reellt inflytande i sitt lärande.

## Referenser

- Alexandersson, Mikael. (red.). (1999). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund, Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2007). Recensionsessä. *Biesta och "Utbildningens brännpunkt"*. *Utbildning & Demokrati*, Vol 16, nr 3, 95-100.
- Ball, Stephen. (1998). "Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy." *Comparative Education 2*: 119-130.
- Ball, Stephen. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London, New York, Routledge.
- Ball, Stephen och Junemann, K. (2012). *Networks, New governance and Education*. Chicago, The Policy Press.
- Berger, Peter och Luckmann, Tomas. (1979). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Andra upplagan. Falun: Ait.
- Biesta, Gert. (2002). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, Vol 12, Nr 1, s 59-80.
- Biesta, Gert. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund, Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats. (2002). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, Edward. (1986). Experience and Its Expressions. I Turner, V. & Bruner, E. (red.). *The Anthropology of Experience*. Urbana och Chicago: University of Illinois Press.
- Burr, Vivien. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Carlgren, Ingrid. (1986). *Lokalt utvecklingsarbete*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Carlgren, Ingrid och Hörnquist, Berit (1999). *När inget facit finns... - om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Skola i utveckling. Skolverket. Stockholm.
- Danell, Mats. (2003). *Vad händer i skolans hus? En studie i hur lärarna uppfattar och formar elevens inflytande*. Licentiat uppsats, Institutionen för utbildningsvetenskap. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Danell, Mats. (2006). *På tal om elevinflytande. Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Avhandling för doktorexamen, Institutionen för utbildningsvetenskap. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Dean, Mitchell. (2010). *Governmentality. Power and rule in modern society*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC, Sage Publications Ltd.
- Du Rietz, (1987). I *Ansvarsfördelning och styrning på skolans område*. Utbildningsdepartementet. DsU 1987:1.
- Ellis, Carolyn. (2004). *The Ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: AltaMira Press.

- Engeström, Yrjö, Miettinen, E. och Punamäki, R-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: University press.
- Forsberg, Eva. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Goodson, Ivor och Lindblad, Sverker. (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.
- Hansson, Kristina. (2014). *Skola och medier. Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. Doktorsavhandling. Umeå, Umeå universitet.
- Isling, Åke. (1984). *Kampen för och mot en demokratisk skola 1 -Samhällsstruktur och skolorganisation*. Avhandling för doktorsexamen, Stockholms universitet (Andra upplagan). Stockholm: Sober förlags AB.
- Kallós, Daniel och Lundahl-Kallós, Lisbeth. (1994). Recent Changes in Teachers' Work in Sweden: Professionalization or What? I D. Kallós & S. Lindblad (red.). *New Policy Context for Education: Sweden and United Kingdom* (pp. 140-168). (Pedagogiska rapporter, nr 42). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Kansanen, Perrtti., et al. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking. Teoretical landscapes, Practical Challenges*. New York, Peter Lang Publishing, Inc.
- Kroksmark, Tomas. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Lund, Studentlitteratur.
- Liljequist, K (1994). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Liljestrand, J. (2014). "Teacher Education for Democratic Participation: the need for teacher judgement in times of evidence-based teaching." *Citizenship, Socio and Economics Education* **13**(3): 175-184.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lindholm, Yvonne. (2008). *Mötesplats skolutveckling. Om hur samverkan med forskare kan bidra till att utveckla pedagogers kompetens att bedriva utvecklingsarbete*. Doktorsavhandling. Pedagogiska Institutionen. Stockholm, Stockholms Universitet.
- Lindholm, Yvonne. (2012). *Den bångstyriga skolan*. Lund, Studentlitteratur.
- Lundahl, Lisbeth. (2005). "A Matter of Self-Governance and Control. The reconstruction of Swedish Educational Policy." *European Education* 37(1): 10-25.
- Lundahl, Lisbeth. (2005). *Education Politics and Teachers. Sweden and some comparisons with Great Britain*. Educational Reform and Teachers. Hitotsubashi University, Tokyo.
- Polany, Michael. (1967). 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Polkinghorne, Donald. (1996). Narrative configuration in qualitative analysis. I Hatch, A J Wisniewski, R. (red.). *Life History and Narrative*. London och NewYork: Routledge Falmer.
- Richardson, Gunnar. (1994). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. (Femte upplagan). Lund: Studentlitteratur. I G. Bergström and K. Boréus (red.). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys*. Lund, Studentlitteratur.
- Robinson, Viviane. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Rothstein, Bo. (2007). Den effektiva skolan och ledarskapets mystik. I J. Pierre. (red.). *Skolan som politisk organisation*. Malmö, Gleerups.

SFS. 2010:800. *Skollagen, med lagen om införandet av skollagen (2010: 801)*. Stockholm: Norstedts juridik AB.

Shier, Harry. (2001). *Vägar till delaktighet: Öppningar, möjligheter och skyldigheter. En ny modell för att öka barns delaktighet i att fatta beslut i enlighet med artikel 12.1 i FN:s konvention om barnets rättigheter*. övers. till svenska genom projektet Egen växtkraft – Barns och ungdomars delaktighet, självbestämmande och frigörelse.

<http://www.hso.se/PageFiles/1556/Shier,%20%C3%B6versatt%20artikel%202.pdf>

Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Skolinspektionens rapport 2012:9.

Skolinspektionen. (2014). *Från huvudmannen till klassrummet. – tät styrkedja viktigt för förbättrade kunskapsresultat*. Skolinspektionens rapport Dnr 2014:6739.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). Allmänna råd med kommentarer om Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/kvalitetsarbete/huvudmannens-systematiska-kvalitetsarbete>.

Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm, Fritzes.

Somers, Margret och Gibson, Gloria. (1994). Reclaiming the Epistemological "Other": Narrative and Social Constitution of Identity. I Calhoun, I C red. *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell.

SOU (1996:22). *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av skolkommittén. Stockholm: Fritzes.

SOU (1997:121). *Betänkandet skolfrågor - Om skolan i ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU (2009:94). *Att nå ut och ända fram. Hur tillgången till policyinriktad utvärdering och forskningsresultat inom utbildningsområdet kan tillgodoses*. Stockholm: Fritzes.

Stenberg, Katariina. (2011). Working with identities – promoting student teachers' professional development. Helsinki: Research report 321.

Svenning, Conny. (2003). *Metodboken*. Lund: Conny Svenning och Lorentz Förlag.

Timperley, Helen. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB.

Turner, Victor. (1986). Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. I *The Anthropology of Experience*. (red.). V. Turner and E. Bruner. Urbana och Chicago, University of Illinois Press.

Utbildningsdepartementet (2013) Pressmeddelande. Skolforskningsinstitut inrättas. 12.12 2013. Utbildningsdepartementet.

Van Manen, Max. (2008). Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. Peking University Education Review.

Wenneberg, Sören Barlebo. (2009). *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

Winborg, M. (2012) Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens. Web-presentation Skolverket. [http:// www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetsatt/vetenskaplig-grund-beprovad-erfarenhet-och-eviden-1.189565](http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetsatt/vetenskaplig-grund-beprovad-erfarenhet-och-eviden-1.189565)

## Bilagor

### BILAGA 1. RAMAR FÖR DET HANDEDDA KOLLEGIESAMTALET

#### Kollegiesamtal

Vi avsätter 45 minuter per ärende. Två personer har i förväg blivit ombdda att välja ut ngt ur loggboken som de reflekterat omkring.

Samtalet sker i ett **ostört rum, där gruppen sitter i en ring. Handledaren och den person som ska lyfta något** ärende får ha **anteckningspapper och penna**. De andra har en **lyssnande** funktion. Vi dricker kaffe/te före eller efter samtalet. Alla **mobiltelefoner är avslagna**. Meningen är att det ska vara full fokus på själva samtalet.

Vi kommer att använda oss av så kallade rundor, där var och en i tur ordning får ordet. På så sätt kommer alla till tals och värdefulla reflektioner och erfarenheter lyfts fram från hela gruppen. Man har dock rätt att passa om man för stunden inget har att säga.

#### **Allt som tas upp under kollegiesamtalen är sekretessbelagt.**

Kan man av någon anledning inte delta i kollegiesamtalet skall detta meddelas i förväg. Tiderna som har avsatts för kollegiesamtalen är viktiga att respektera. Sen ankomst stör samtalet om det har påbörjats.

**1. Presentation** – berättaren lyfter kort sitt ärende/sin reflektion och får prata utan att bli avbruten. De andra i gruppen har en lyssnande funktion. *Max 5 minuter*

**2. Klargörande** – gruppen ställer öppna frågor i turordning, så att de har förstått ärendet. Till exempel: *Vad har fungerat, hur hoppas personen få hjälp, hur ser situationen/sammanhanget ut osv.* Här får det **inte** vara några lösningsfokuserade- eller ledande frågor. Rundan slutar med frågan: "Är det någonting vi glömt att fråga om, eller som du tycker att det är viktigt för oss att veta?" *5 – 10 minuter*

**3. Berättaren** drar sig ur ringen för att inta en **lyssnande roll** – inga kommentarer till gruppen sker i denna fas. Om han/hon vill är det helt OK att föra anteckningar på det gruppen talar om.

**4. Reflekterande fas** – Gruppen går flera rundor för att reflektera omkring ärendet som berättaren har lyft. I denna fas kan man delge vilka känslor och tankar som ärendet väcker hos en själv, lösningsförslag, egna erfarenheter, information, beröm till berättaren, alla idéer man tror kan vara till hjälp är OK att tala om. Gruppen vänder sig till varandra och inte till berättaren. Man pratar när man har taltid och inte i munnen på varandra. *20 min*

**5. Summering** – Berättaren kommer in i ringen igen, där han/hon berättar vad hon fick ut av gruppens samtal, vad han/hon kom att tänka på, vilken känsla som väcktes, vad som var användbart, och vad - om något, som kan vara nästa steg. De andra i gruppen lyssnar. Berättaren har alltid sista ordet i samtalet. Frågan diskuteras inte vidare härifrån *10 minuter*

**6. Bekräftande** – deltagarna ger i tur och ordning frågeställaren bekräftande varför de tycker att frågan var viktig att reflektera över. *5 minuter*

**7. Avslutning** – Handledaren avslutar genom att tacka alla deltagare i handledningsgruppen.

Handledarens roll är främst att hålla tiden och formen på samtalet. Handledare skriver fältanteckningar efter samtalet.



## BILAGA 2. CASEBESKRIVNING. ELEVINFLYTANDE I UNDERVISNINGSPRAKTIKEN

Följande berättelse baserar sig på delar av innehållet i en livsberättelseintervju som jag som forskare initierat och genomfört med en av de deltagande lärarna. Berättelsen är resultatet av analysarbete, där forskarens analytiska fokus varit att göra en narrativ analys, det vill säga att analysarbetet går ut på att kondensera innehållet i intervjun till en lärares berättelse om elevinflytande i undervisningen. Intervjun inleddes med att jag uppmanade läraren, Karin (fingerat namn) att berätta om en särskild händelse i undervisningen som hon kom att tänka på gällande elevinflytande. Karin tänkte efter en kort stund och sedan började hon berätta för mig.

Den sista händelsen som jag kom att tänka på, det var i den här veckan, när jag fick erbjudande om att hoppa på, att vara med i en liten tävling, som är väldigt väl kopplad till biologi, fysik, kemi, svenska och bild. Biologi, fysik, kemi är mina ämnen. Jag frågade eleverna:

- Vill ni vara med? Vi kan göra det här istället för att göra det här. Vi får ut samma sak. Och jag fick ett rungande ja från eleverna. Det kändes jättebra! Det kändes som att de har fått vara med och bestämma, hur vi skall påverka undervisningen, hur vi skall göra undervisningen. Det är en tävling där man skall göra en reklamsnutt 30 sekunder för laddningsbara batterier. Så vi påbörjade arbetet igår inom NO-undervisningen, istället för att jobba med energikällor, som stort område, så jobbar vi med batterier som ett särskilt område.

Sen så började ju jag då att kolla vad som behövde göras. Igår så startade vi upp det här arbetet med att jag presenterade mer och vi började jobba. Och eleverna kastade sig över de fyra gruppuppgifterna som vi skulle göra. Det är ett ganska färdigt koncept i tävlingen, där man kan använda sig av en del uppgifter. Det handlade om att leta reda på faktauppgifter så att de skall kunna ta sig vidare så att de kan göra bra filmsnuttar. För att ha bakgrundsfakta som de sedan skall presentera för varandra. Vi ska jobba i en dryg vecka, fyra lektioner ungefär. Men filmen kanske vi inte hinner göra färdigt då. Men det kanske är så att några stycken kan göra färdigt filmen under temaveckan då Filmpool Nord kommer hit. Några elever har redan sagt att de vill byta tema och vill vara på filmen för att göra färdigt. Så då gör de ju ett val, att de behöver få göra mer film. Så att, det kan vara så att vi behöver mer tid, men då tar vi mer tid.

Jag frågar ofta eleverna om hur vi skall arbeta i undervisningen. Vanligtvis ger jag två alternativ, när jag känner att de två är likvärdiga, det vill säga när jag uppfattar att vi kommer till samma resultat, som:

- Ska vi göra provet så här eller ska vi göra provet så här?
- Ska vi börja med det där eller det här?

När det kommer till innehållet så är jag mera låst. Vi har ju ändå ett bestämt innehåll vad som skall in i undervisningen. OM man tänker exempelvis, atom- och kärnfysik så är det svårt för eleverna att veta, man har kanske inte riktigt alla förutsättningar utan behöver ha mera styrd undervisning. Från början är kunskapsinnehållet främmande för eleverna. Innehållet är väldigt styrt av kursplanen. Det står ju väldigt tydligt, väldigt detaljerat egentligen vad som är i det centrala innehållet. Det är inte som i svenska att eleverna skall "tala", "skriva", "läsa", man skall prata om någon författare och man får välja.

Du skall kunna de har sakerna om akustik och de skall kunna det här om optik. Så det är väldigt detaljstyrt. Jag känner att jag många gånger är bakbunden för att det är så fruktansvärt många saker som finns i det centrala innehållet, som gör att det är svårt för mig att låta eleverna bestämma jättemycket. Och så är det väldigt hierarkiska ämnen både matten, fysiken och kemin. Du kan inte börja i vilken ända som helst. Så elevinflytande blir först och främst möjligt vad gäller formen. Om man ser på elevinflytande i den här tävlingen, så tror jag att elevernas engagemang för det första beror på att är eleverna är tävlingsinriktade, de kan få pengar till klasskassan, och det blir en motivation för inläringen att vi gör något bra tillsammans

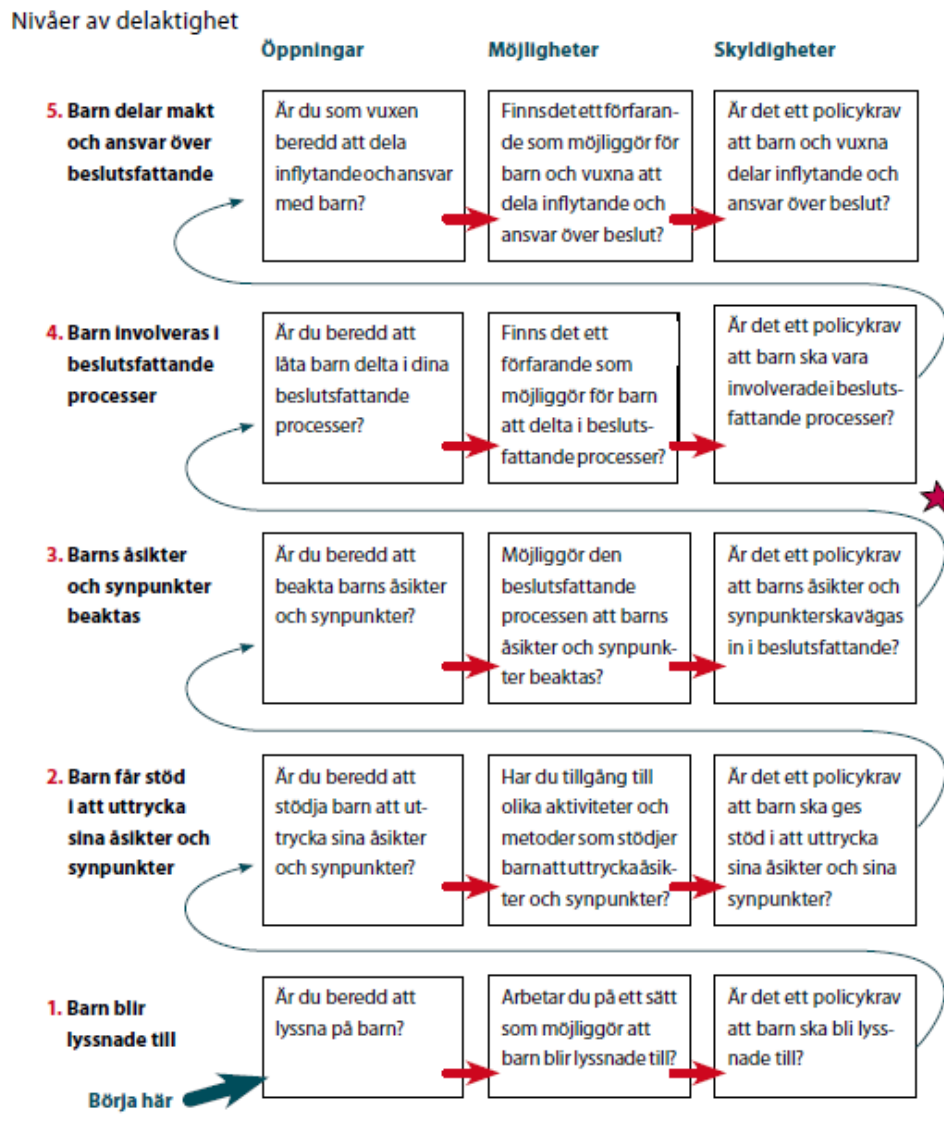
i klassen. Det är roligt att göra något annat. Engagemanget är en bekräftelse på att eleverna uppskattar uppgiften.

Men när eleverna nappade på mitt förslag, hände det något med mig som lärare. Jag började tänka att vad har jag gett mig in på. Jag är ju ingen filmmänniska och det känns tryggt att veta att det finns ju folk på skolan som kan hjälpa mig vidare. Eleverna jobbar väldigt hårt med sin uppgift. När vi började tog jag in fyra datorer, en dator till varje grupp. Jag uppmanade dem att använda mobilerna och söka fakta. Anledningen till att jag använder mobilerna är att tiden är ju begränsad och det tar tid att hämta och få igång skoldatorerna. Mobilen är ju också elevernas arena. Och just att det är deras arena att eleverna använder de verktyg som de är bekanta med är viktigt. Frågeställningarna som de jobbar med är kopplade till kursplanens innehåll. Eftersom eleverna behärskar verktyget, får de träna sådant som de behöver lära sig, exempelvis att samla fakta och kritiskt granska fakta. Jag problemställer inte mobilerna och arenor de använder dem och känner sig trygga.

Jag är ute efter att stimulera elevernas lust till lärande, så att de genom tävlingen och mobilanvändningen kan få möjlighet att visa att de är duktiga och att de kan. Jag vill komma ifrån den vanliga ämnesrulljansen, få omväxling och ge möjlighet för elevernas inflytande och glädje att lära.

Bild 2

Pathways to Participation – Barns och ungas väg till delaktighet



Modellen hämtad ur: Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. Children & Society Vol 15 pp 107 – 117. (Översättning: Sverre Nyborg Warner för projektet Egen Växtkraft)

★ Detta är minimigränsen att uppnå ifall man har signerat FN:s konvention om barnets rättigheter

Referens: *Vägar till delaktighet: Öppningar, möjligheter och skyldigheter. En ny modell för att öka barns delaktighet i att fatta beslut i enlighet med artikel 12.1 i FN:s konvention om barnets rättigheter.* Av Harry Shier, (2001) övers. till svenska genom projektet Egen växtkraft – Barns och ungdomars delaktighet, självbestämmande och frigörelse. <http://www.hso.se/PageFiles/1556/Shier,%20%C3%B6versatt%20artikel%202.pdf>

### **Analysmodellen Institutionella demokratihändelser**

Den teoretiska analysmodellen *Institutionella demokratihändelser* utvecklades av Ribaeus (2014) som såg ett behov av nya begrepp och modeller för att analysera arbetet med demokrati i förskolan/skolan. Analysmodellen Institutionella demokratihändelser har sin teoretiska bas i Biestas (i Ribaeus, 2014) idéer om olika sätt att se på den demokratiska personen. Modellen är tänkt att användas på situationer där det på olika sätt utövas demokrati, exempelvis elevers egna val eller påverkan av undervisningens innehåll, men också lärarens bemötande av eleven i dessa situationer. De institutionella demokratihändelserna delas upp i *individualistiska*, *sociala*, *politiska* och *formella* demokratihändelser. De tre första utgår från eleven och den sista kategorin från läraren.

#### *Individualistiska demokratihändelser*

I de individualistiska demokratihändelserna får den enskilda eleven ge uttryck för individuellt handlande, exempelvis i situationer där de tar egna initiativ och agerar utifrån sina egna individuella intressen.

#### *Sociala demokratihändelser*

Sociala demokratihändelser är händelser där elever samspelar och agerar tillsammans vilket omfattar situationer där eleverna handlar och där de är interaktiva och diskuterar med varandra. Det är situationer där eleverna tillsammans skapar egna villkor och utövar inflytande över skolan (den sociala institutionen) och undervisningen (aktiviteten för elevernas lärande och fostran).

#### *Politiska demokratihändelser*

I de politiska demokratihändelserna handlar eleverna enskilt eller i grupp och bemöts av vuxna med maktposition. Utifrån barnens initiativ och förslag fattar de vuxna beslut som eleverna inte kan kontrollera. Händelsen berör här och nu och eleverna ska ha möjlighet att vara aktörer i en undervisningsaktivitet som handlingen riktas mot.

#### *Formella demokratihändelser*

De formella demokratihändelserna innefattar aktiviteter, som i motsats till tidigare demokratihändelser, initieras av lärare och där man handlar och agerar utifrån ett lärarperspektiv. Handlingen kan avse demokratisk fostran, utbildning och ett demokratiskt förhållningssätt och eleverna ses mer som ett objekt för läraren. I dessa situationer möter och bemöter läraren eleverna i undervisningen på ett sätt så att elevernas demokratiska fostran formas.

OBS! De fyra institutionella demokratihändelserna går in i varandra i olika grad. De ska inte ses som separata utan det kan finnas spår av dem alla i en och samma aktivitet.

## BILAGA 5. INTERVJUGUIDE

Det är alltså undervisningen i dina ämnen, dvs. både innehåll och form i förhållande till elevers inflytande som jag vill att vårt samtal skall handla om. Det jag är intresserad av att höra mer om är hur du gör och givetvis också hur du tänker kring elevinflytande. Men jag vill gärna att vi börjar i det du gör.

I intervjun intresserar jag mig för dina erfarenheter, dvs. det du berättar om aktiviteter och särskilda händelser i undervisningen som du som lärare har iscensatt för att främja elevers inflytande.

1. Berätta för mig hur du gör när du arbetar i med elevinflytande/delaktighet i din undervisning?
2. Berätta om en händelse som du skulle vilja beskriva som en situation, där du arbetade med elevernas inflytande i undervisningen! Minns du någon särskild händelse som du kan berätta för mig om som kan illustrera hur du gör för att eleverna skall ha inflytande och vara delaktiga i sitt lärande i undervisningen! Berätta!
  - a. Vad ville du uppnå?
  - b. Hur tänkte du när du startade den här aktiviteten?
  - c. Hur gjorde du? Vad gjorde eleverna? Vad hände?
  - d. Hur tänker du i dag/nu kring den här händelsen?

Informerat samtycke

27.04.2015

**Projektet BEED – Beprövad erfarenhet för elevinflytande och delaktighet i undervisning och lärande**

Genomförs i tre kommuner i Norrbotten: XXX  
Ansvarig för projektet i XXX : XXX, kontaktuppgifter  
Målgrupp: Lärare i högstadiet  
Projektperiod: Februari – december 2015

**Information till samtliga deltagare:**

BEED-projektet kommer att erbjuda möjlighet att utveckla din skolas arbete med elevinflytande och kollegialt arbetssätt som stödjer skolans kvalitetsarbete. För Dig som lärare erbjuder projektet en möjlighet att testa detta arbetssätt tillsammans med kollegor och forskare samt ett tillfälle att bidra till kunskapsspridning om elevinflytande och beprövad erfarenhet. Skolverket vill lyfta fram goda exempel och beskrivningar om skolans vardag kring detta tema.

Projektet syftar att synliggöra pedagogiska arbetssätt för att främja elevers inflytande och delaktighet i undervisning och lärande. Lärares beprövade erfarenhet är det andra fokus i projektet.

Genom workshopsträffar delar deltagarna sina yrkeserfarenheter kring elevinflytande. Projektansvariga sammanställer en rapport i slutet av projektet, där fokus ligger på lärares pedagogiska arbetssätt för elevinflytande. Rapporten ska vara ett konkret och grundläggande stödmaterial till arbete med elevinflytande och beprövad erfarenhet. Resultatet redovisas utifrån dialog med samtliga kommuner och skolor där lärare deltagit i projektet.

Materialet som genereras under projektets tid, fältanteckningar och material från workshops samt eventuella intervjuer, kommer att användas som underlag för utveckling och forskning. Här lyder materialanvändningen under de forskningsetiska riktlinjerna. Dessa etiska regler innebär att deltagande i projektet är frivilligt och att deltagarna när som helst får avbryta samverkan i projektet utan att behöva ange särskilda skäl för det. Alla personuppgifter behandlas med sekretess och delas endast inom gruppen av forskare inom projektet. I de olika stegen i den gemensamma analysen och bearbetningen samt i rapporteringen arbetar och publicerar vi enbart anonymiserade uppgifter.

***Jag samtycker till deltagande i projektet BEED i enlighet med det ovanstående:***

Namn: \_\_\_\_\_

Ort och datum: \_\_\_\_\_

För frågor om projektet och vidare kontakt: Kristina Hansson, Vetenskaplig ledare, Piteå Kommun, [kristina.hansson@pitea.se](mailto:kristina.hansson@pitea.se) eller Catarina Lundqvist Vetenskaplig ledare FoUI Norrbotten, Kommunförbundet Norrbotten tel 0706935433, [catarina.lundqvist@kfbfd.se](mailto:catarina.lundqvist@kfbfd.se)