



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 30 hp

Demokratiska verktyg i gymnasieskolan

- Elevdemokrati ur ett elevperspektiv -



Författare: Klara Grönevik
Handledare: Karina Adbo
Examinator: Elisabeth Elmeroth
Termin: HT-13
Ämne: Självständigt arbete
Nivå: Avancerad
Kurskod: GO2964

Abstrakt

Författarens namn: Klara Grönevik

Titel: Demokratiska verktyg i gymnasieskolan. En kvalitativ studie om elevinflytande och demokratisk kompetens ur ett elevperspektiv.

Antal sidor: 42

Studien syftar till att undersöka elevinflytande som ett verktyg för demokratisk utveckling i gymnasieskolan ur ett elevperspektiv. Vidare undersöks elevers uppfattningar kring skolans arbete med elevinflytande i formella och informella kontexter med grund i undervisningens struktur. Resultatet grundar sig på intervjuer genomförda med elever som samtliga går i samma klass och studerar i årskurs tre på gymnasiet. Detta med en efterföljande analys med grund i främst demokrati-, läroplans- och sociokulturell teori. Resultatet visar att eleverna upplever att de får vara med och påverka men inflytandet skiljer mellan individer beroende på delaktighet och engagemang. Vidare pekar resultatet på att det finns en problematik gällande både formellt och informellt inflytande där kommunikationen är bristande vilket leder till konflikt i klassen. Det framgår även i resultatet att läraren som professionell aktör är en viktig komponent i utvecklingen av elevers demokratiska kompetens vad gäller stöd och vägledning i undervisningen.

Nyckelord: Deliberation, Demokrati, Demokratisk kompetens, Elevinflytande, Formellt inflytande, Informellt inflytande.

Abstract

Author: Klara Grönevik

Title: Democratic tools in high schools. A qualitative study about student participation and democratic skills from a student perspective

Page numbers: 42

The study aims to investigate student participation as a tool for democratic development in secondary school from a student perspective. Furthermore, students' perceptions of the school's work with student participation in formal and informal contexts are also investigated, with basis in the teaching structure. The results are based on interviews conducted with students who all attend the same class in their last year of high school. Subsequently, an analysis is made based mainly on three different theories: democracy, curricula and sociocultural theory. The result shows that students feel that they are able to practice student participation but the amount of influence they get differs between individuals depending on devotion and commitment. Moreover, the result indicates that there is a problem regarding both formal and informal influence where communication is poor, leading to conflict in class. The result also shows that the teacher as a professional actor is a key component in the development of students' democratic competence in terms of support and guidance in teaching.

Keywords: Deliberation, Democracy, Democratic competence, Formal influence, Informal influence, Student participation.

Innehåll

1. Inledning	7
2. Syfte.....	8
3. Bakgrund.....	9
3.1 Demokratibegreppet.....	9
3.1.1 Demokrati i skolan.....	10
3.2 Lärares arbete med demokrati	10
3.3 Skolans skyldighet.....	11
3.4 Formellt och informellt inflytande	11
4 Tidigare forskning.....	13
4.1 Demokratisk kompetens och aktivt medborgarskap.....	13
4.2 Politisk kunskap	14
4.3 Elevinflytande	14
5 Teoretiskt ramverk	15
5.1 Demokratiteori	15
5.1.1 Deltagardemokrati	15
5.1.2 Samtalsdemokrati	16
5.2 Läroplansteori.....	16
5.3 Sociokulturell teori.....	17
6. Metod.....	19
6.1 Val av metod.....	19
6.2 Urval.....	20
6.3 Intervju.....	21
6.3.1 Utformning av intervjuguide.....	22
6.3.2 Pilotintervju	22
6.3.3 Genomförande	22
6.3.4 Etiska aspekter	23
6.6 Verifiering.....	23
6.6.1 Validering.....	23
6.6.2 Objektivitet	24
6.6.3 Reliabilitet	24
7. Resultat och analys.....	26

7.1 Deltagardemokrati	26
7.1.1 Elevinflytande	26
7.1.2 Demokratisk kompetens	27
7.1.3 Analys	28
7.3 Formellt elevinflytande och deliberation.	28
7.3.1 Analys	30
7.4 Informellt elevinflytande och undervisning	32
7.4.1 Analys	36
8. Diskussion	38
8.1 Metoddiskussion	38
8.2 Resultatdiskussion	39
8.2.1 Deltagardemokrati	39
8.2.2 Formellt inflytande och deliberation	39
8.2.3 Informellt inflytande och undervisning	40
9. Källförteckning	43

Bilaga A – Meddelande till respondenter

1. Inledning

I den moderna skolan finns det två uppdrag som ämnas att uppfyllas. Enligt skollagen är det dels kunskapsuppdraget - att förmedla kunskap till elever, dels är det skolans fostransuppdrag som ämnar att fostra elever till goda demokratiska medborgare (SFS 2010:800 kap 1 § 4). Ett sätt att praktisera demokrati i skolan är att låta eleverna få inflytande över sin undervisning och vara delaktiga i diverse beslutsfattande. Det är således upp till lärare och rektor att se till att elever ges möjlighet att utveckla sin demokratiska sida. Enligt GY11 är det inte tillräckligt att undervisa *om* demokrati och dess grundläggande värden utan all undervisning ska genomsyras av demokratiska arbetsformer (Skolverket 2011). Under den verksamhetsförlagda utbildning som är en del utav lärarutbildningen behandlades områden som elevinflytande och demokrati i diskussioner med verksamma lärare. Det fanns en tydlig problematik ur lärarnas synpunkt att många elever inte vill ha inflytande, de vill inte ha ansvar utan föredrar att läraren bestämmer. Detta, kanske för att de var bekväma eller inte kände sig trygga med att fatta beslut som kunde påverka kollektivet.

Skolans uppdrag och vårt samhälle kräver att elever fostras demokratiskt genom att lära sig fatta beslut och förhålla sig kritiskt. Uppfattningen om att läroplanens krav och verklighetens praktik inte alltid stämmer överens gör det relevant att undersöka om så är fallet. En del av anledningen till att jag fattade intresse för hur elever egentligen uppfattar inflytande i skolan och upplevelserna kring detta, är för att under min egen skoltid var intresset i stort sett obefintligt. Att sitta med i elevråd och vara klassrepresentant sågs mer som en börda än en möjlighet att påverka. Dessutom kommer undersökningen förhoppningsvis ge en inblick i hur man som blivande lärare kan arbeta för att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt hos elever. Vad de upplever fungerar och vad som inte fungerar, något som kan ge blivande lärare verktyg till att uppfylla fostransuppdraget.

1. Syfte

Syftet med studien är främst att undersöka elevinflytande, som ett verktyg för demokratisk utveckling i gymnasieskolan, ur ett elevperspektiv. Studien syftar även att undersöka elevers uppfattningar kring skolans arbete med elevinflytande i formella och informella kontexter med grund i undervisningens struktur.

De specifika frågor som ska besvaras är:

- Hur uppfattar elever den deltagardemokrati som råder i skolan?
- Hur fungerar formellt inflytande och deliberation i skolan?
- På vilket sätt fungerar informellt inflytande och undervisning i skolan?

3. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras en beskrivning kring demokrati kopplat till skolan samt vad läroplaner säger om begreppet demokrati. En inblick i skolinspektionens rapporter ges samt en förklaring av begreppen informellt och formellt inflytande för att introducera läsaren i studien.

Enligt läroplanen för gymnasieskolan GY11 har skolan ett uppdrag att förmedla ämneskunskaper till elever men även att fostra dem till demokratiska medborgare (Skolverket 2011). Eftersom vi lever i ett demokratiskt samhälle är det viktigt att elever får chans att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt för att kunna bli goda samhällsmedborgare. Ett av målen som beskrivs i läroplanen för gymnasieskolan är att varje elev ”kan göra ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter” (2011:11). I denna formulering ingår även begrepp som jämställdhet, acceptans och förståelse för främmande kulturer och andra etniska skillnader. Eleverna ska även ges kunskap om hur ett demokratiskt samhälle fungerar.

Hur läroplanen formuleras är viktig. Swahn (2006) menar att läroplanen är avgörande för vad undervisningen ska innehålla. Styrdokumenten är utformade av staten, och förmodas behandla de områden som anses viktiga att utveckla hos kommande generationer. Vidare anser Swahn att läroplanen blir en viktig styrfaktor i samhällets utveckling men att det finns brister i genomförandet av läroplanen på grund av lärarens fria tolkning (2006:147). Utöver detta ställer genomförandet av den ”nya” läroplanen GY11, ytterligare krav på lärarens flexibilitet och professionalism när bland annat, ett nytt betygssystem implementeras.

3.1 Demokratibegreppet

Demokratis ursprung brukar hänvisas till den grekiska antiken. Demokratien som den var då skiljer sig betydligt från dagens demokratibegrepp då den inte kännetecknades av de mest centrala delar som vi förknippar med demokrati idag. Medborgerliga rättigheter såsom yttrandefrihet och religionsfrihet existerade till exempel inte. Däremot fanns det under antiken en konkurrens mellan olika styrelseskick och demokratien skiljdes ut från monarkin och tyranniet. Därför kan man genom historien se olika ideal för vad som kännetecknar sann demokrati (Gustavsson 2003:97). Gustavsson (2003) menar även att den vardagliga beskrivningen av demokrati dels innebär enskilda människors rätt att vara delaktiga och bestämma över sina liv, dels att folket tillsammans styr genom att själva fatta beslut eller utse sina representanter som framför deras talan.

Vidare menar Gustafsson att det inte finns en enstaka modell för begreppet demokrati utan att det är en flertydig företeelse som går att betrakta ur olika perspektiv. Demokrati är således inget som blir fullt utvecklat utan en ständigt pågående process (2003:95–96).

3.1.1 Demokrati i skolan

Ett demokratiskt krav är att alla ska ha samma möjlighet att uttrycka sina uppfattningar (Krantz 2005) något som också bör förekomma inom skolans värld. Krantz menar att huruvida den enskilde eleven uppfattar sina möjligheter till effektiv deltagande och inflytande har att göra med hur denne uppfattar sig själv att ha tillräckliga kunskaper för deltagandet och inflytandet (2005:38).

3.2 Lärares arbete med demokrati

Lärares arbete för att stärka elevers kunskap om att delta och hantera inflytande i skolan påverkar elevers uppfattning om möjligheterna att delta. I relation till detta anser Krantz (2005) att det i tillvägagångssättet är viktigt att inte diskriminera eller favorisera dem som besitter förmåga i att uttrycka sig verbalt. *Jämställdhet* är således ett nyckelord för att utveckla demokratisk kompetens (2005:38–39). En annan viktig faktor gällande demokrati i skolan är den omfattning i vilken elever får möjlighet att formulera vad som är viktigt för dem. Krantz menar att det är denna formulering som gör dem till aktivt handlande och meningsskapande subjekt (2005:37). Ett begrepp som är frekvent förekommande i relation till demokrati och skola är *Deliberation* som enligt Svenska Akademiens ordbok, SAOB (2013), hänvisar till en ömsesidig överläggning. Englund (2007) beskriver deliberation som ett ”ömsesidigt nyanserat övervägande av olika alternativ” (2007:153). Deliberativ demokrati bär således en idé att beslutsfattandet bör motiveras och diskuteras noggrant mellan de delaktiga parterna. Inom skolans värld är deliberativ demokrati en del utav det elevinflytande som skolan har som krav att tillgodose. Englund beskriver vidare deliberativa samtal som förekommer i skolan och karaktäriserar dessa enligt följande fem punkter där deliberativa samtal innebär:

- där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme
- som alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra; det handlar bl. a om att lära sig lyssna på den andres argument

- med inslag av kollektiv viljebildning, dvs. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även om icke-överensstämmelse föreligger)
- där auktoriteter/traditionella uppfattningar må ifrågasättas
- utan direkt lärarledning, dvs. argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive att belysa olika problem utifrån skilda synvinklar men utan närvaro av läraren. (Englund 2007:155–156).

Vidare anser Englund (2007) att dessa deliberativa samtal bör lyfta fram de olika värderingar som sedan speglas i övriga samhällets offentliga samtal och ange hur och varför olika ståndpunkter är förankrade i olika sociala grupperingar.

3.3 Skolans skyldighet

Enligt åtskilliga rapporter från skolinspektionen (Skolinspektionen 2012a), så behöver elevernas ”inflytandekanaler” tydliggöras och eleverna behöver uppmuntras till att aktivt använda sig av dessa. Ett exempel från en rapport lyder: ”det behövs förbättringsinsatser vad gäller skolans demokratiuppdrag så att eleverna aktivt använder de inflytandekanaler som finns på skolan” (Skolinspektionen 2012:2). Dessutom beskriver rapporten mer specifikt de åtgärder som rektor förväntas uträtta ”Rektorn ska se till att eleverna ges ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll” (Skolinspektionen 2012:4). Eftersom elevinflytande är starkt kopplat till demokrati och det är generellt bristande enligt Skolinspektionens rapporter, blir det intressant att undersöka vilka åsikter och upplevelser det finns kring detta i skolan ur ett elevperspektiv.

3.4 Formellt och informellt inflytande

I undersökningen förekommer begreppen formellt och informellt inflytande som används för att belysa olika typer av inflytande som elever ges. Med *formellt inflytande* avses det inflytande som ges i organiserad form såsom elevråd, klassråd, matråd. *Informellt inflytande* avser det inflytande som förekommer i klassrummet som i mindre organiserad form. Exempel på detta kan vara huruvida elever får chans till diskussion i klassrummet, hur de får påverka arbetsformerna och hur läraren uppmanar dem att ta egna initiativ. Det som också kan inkluderas under begreppet informellt inflytande är hur taltiden fördelas mellan elever, dels ur ett genusperspektiv men också i förhållande till elever som tar mycket eller lite plats i klassrummet samt huruvida elever visar varandra respekt.

4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras en översikt av tidigare forskning kring demokrati i skolan. Centrala begrepp som behandlas är demokratisk kompetens, politisk kunskap och elevinflytande.

4.1 Demokratisk kompetens och aktivt medborgarskap

Gymnasieskolan ska förbereda ungdomar för ett aktivt samhällsliv oberoende av vilken skola eleverna går på. Arbetet med dessa förberedelser, som sker genom undervisning, betecknas enligt Ekman (2007:14) som *demokratisk kompetens*. Hon väljer även i sin studie att tolka demokratisk kompetens som två dimensioner: individens demokratikunskaper och individens tilltro till den egna demokratikompetensen. Ekman (2007:15) menar att ungdomar utvecklar sin demokratiska kompetens genom att stärka sitt demokratiska förhållningssätt vilket de gör då de bearbetar sina sakkunskaper och reflekterar över dessa för att sedan omsätta detta i praktiken. Utöver att förmedla sakkunskap som eleverna i framtiden omsätter i praktik, ska skolan även sträva mot att varje elev utvecklar en tro på sin egen förmåga. Det innebär bland annat att läraren visar respekt för eleven samt stärker elevens självförtroende och dagligen arbetar med ett demokratiskt förhållningssätt (Skolverket 2011:7). Ekman (2007) anser att det är viktigt, utifrån skolans demokratiuppdrag, att skolan lägger fokus på att stärka elevers självförtroende då det påverkar deras demokratiska kompetens i form utav vilja att delta och med vilket engagemang. Då ökar möjligheten att förverkliga målet om aktivt deltagande i samhällslivet (Ekman 2007:15). Studien visar just att elevers självförtroende har en stor betydelse för huruvida de utvecklar en demokratisk kompetens.

Styrdokumentet ställer höga krav på demokratiuppdraget samtidigt som lärarna har friheten att välja pedagogiska metoder beroende på elevgrupp eller gymnasieprogram. Detta leder enligt studien till en viss inkonsekvens. Inkonsekvens på så sätt att lärarnas skilda pedagogiska metoder kopplat till att arbeta under demokratiska former ökar skillnaden mellan exempelvis yrkesförberedande och högskoleförberedande program. De program som ingick i studien visar på att högskoleförberedande program förbereder elever och arbetar mer demokratiskt än yrkesförberedande program. Detta påverkar likvärdigheten negativt och ökar i sin tur skillnaden gällande den demokratiska kompetensen utbildningar emellan (Ekman 2007).

4.2 Politisk kunskap

I avhandlingen *Att fostra en demokrat* skriver Ellen Almgren (2006) bland annat om vilka effekter skoldemokrati har på elevers ”politiska kunskap”, alltså kunskap om politik, demokrati och samhälle. Det skolpolitiska antagandet - att elever lär sig kunskaper om demokrati genom att arbeta under demokratiska arbetsformer ligger i fokus i studien. Almgren (2006) undersöker huruvida skolan med demokratiska medel förmår att förmedla politiska kunskaper till elever och hur jämlikt denna förmedling sker. Almgrens (2006) studie visar att olika former av skoldemokrati som exempelvis elevrådsdeltagande och möjligheter till påverkan via elevråd, inte har några betydande effekter på elevernas politiska kunskap. Ett samtalsdemokratiskt klassrum däremot, där eleverna får diskutera olika synvinklar på politiska frågor har, enligt studien, en positiv effekt på elevernas politiska kunskaper – ju öppnare klassrumsklimat i ens klass, desto kunnigare är eleven i genomsnitt.

4.3 Elevinflytande

I sin studie från 2006 undersöker Swahn (2006) elevinflytandet i gymnasieskolan. I denna studie visar det sig att eleverna anser att det gynnar deras lärande då de får möjlighet att arbeta självständigt i olika moment, såsom att formulera egna instuderingsfrågor till exempel. Detta skapar ökat intresse och engagemang hos eleverna. I kontrast till detta, då eleverna arbetar med lärarproducerade frågor, utförs huvudsakligen dessa i syfte att bli färdig, snarare än att lära sig något (2006). Likaväl som eleverna vill ha eget ansvar menar de att det är viktigt att läraren följer upp arbetet så det tillägnas mening och ju svårare ämnet är, desto högre krav ställer eleverna på lärarens kompetens att handleda. Eleverna uttrycker en positiv attityd till sitt lärande men även ett behov av stöd för att genomföra det (2006). Studien visar även att elever talar mycket om variation kopplat till arbetsformer i skolan. Trots behovet av variation, väljer eleverna ofta samma samarbetspartners vid grupparbeten. Det viktiga, enligt Swahns (2006) observationer, verkade istället vara *att* eleverna får ha ett ord med i spelet när det gäller *hur* de ska arbeta och *vilka* de ska arbeta med.

Detta tolkar Swahn (2006) som att eleverna efterfrågar läraren som en samarbetspartner då beslut ska fattas och det viktiga är att båda elevers och lärares kompetenser kommer till användning (2006:138). Alltså, det som är viktigt för att eleverna ska känna sig motiverade och intresserade av arbetet är utrymmet för *eget ansvar*, möjlighet till *handledning* och *variation* gällande gruppkonstellationer, arbetssätt och beslutsfattande (2006:139).

5 Teoretiskt ramverk

I detta avsnitt presenteras det teoretiska ramverk som ligger till grund för analysen av data. Inledningsvis introduceras läsaren till olika demokratiteorier följt av läroplansteori och sociokulturell teori.

5.1 Demokratiteori

Att benämna eller definiera demokrati som ett faktiskt föreliggande tillstånd är enligt Eriksson (1984) inte lämpligt. I enighet med Gustavsson (2003) menar de att demokrati är en fortlöpande process som förändras i takt med samhällets utveckling. Eriksson (1984) menar vidare att demokrati är starkt kopplat till samhällsmakt då det är demokratin beslutar kring medborgares gemensamma angelägenheter. Inom demokratin har alla samma medborgerliga frihet gällande delaktighet i samhällsliga beslut. Eriksson hävdar att det borde vara självklart att makten i frågor som endast berör en liten grupp bör tillkomma av just denna grupp, lika väl som makten av frågor som berör nationellt bör tillskrivas alla medborgare kollektivt (1984). Detta kan översättas till skolans värld där de som verkar i skolan, i synnerhet elever, således bör inneha makten att påverka sin egen situation, något som även stämmer överens med kraven i läroplanen.

5.1.1 Deltagardemokrati

Eriksson (1984) diskuterar vikten av politisk aktivitet hos folket kopplat till demokrati, så kallat *deltagardemokrati*, då denne menar att beslutsfattande folket och deras representanter bör vara insatta i de frågor som behandlas (1984). Detta behandlas också av Jarl (2004) som beskriver ett deltagardemokratiskt ideal där förhoppningen är att medborgarna utvecklar ett politiskt intresse och engagemang. Inom skolan kan detta översättas till aktiva och engagerade elever. Att de visar intresse och sätter sig in i beslutsfattande moment och agerar aktivt under de demokratiska arbetsformer som förekommer, eller ska förekomma, i klassrummet. Deltagardemokratin bygger på ett direkt deltagande där medborgarna själva framför sina synpunkter jämfört med den representativa demokratin där medborgarna utser representanter som för deras talan (Jarl 2004). Jarl (2004) nämner det politiska självförtroendet som en del i deltagardemokratin som avser medborgarnas självförtroende och tilltro till sin egen förmåga att påverka. Detta stämmer överens med det Krantz (2005) skriver angående vikten av att elever uppfattar deras egen kunskap som tillräcklig för att effektivt delta, inflytande och fatta beslut (2005:38).

5.1.2 Samtalsdemokrati

Ett annat demokratiideal som skiljer sig lite från deltagardemokratien är *samtalsdemokrati* även kallat deliberativ demokrati. Deliberation är en process där utgångspunkterna är *samtal*, *förhandling* och *omröstning*. I varje situation där någon form av kollektiv beslutsfattning ska ske finns det utrymme för dessa tre olika tillvägagångssätt (Karlsson 2004). Omröstningen innefattar de medverkandes individuella ståndpunkter som omvandlas till ett kollektivt beslut. Till skillnad från omröstningen är samtalet och förhandlingen beroende av kommunikation mellan de medverkande och det är detta som är signifikant för deliberation. Omröstningen anses dock vara deliberativ då den ofta föregås av samtal (2004). Karlsson (2004) menar vidare att det blir en demokratisk deliberation förutsatt att beslutsfattarna är lyhörda för de olika preferenser som finns bland medborgarna, så kallad *responsivitet*. En hög grad av responsivitet, där medborgarna effektivt kan förmedla sina ståndpunkter till beslutsfattarna, ligger alltså till grund för en god demokratisk demokrati (2004).

5.2 Läroplansteori

Enligt Lundgren (1981) innebär läroplansteori en bestämning av vad som är värt att veta och även hur omvärlden ska organiseras för lärande. Dessa principer, om hur omvärlden organiseras är det som ligger till grund för uppbyggnaden av en läroplan som således innebär en styrning av en påverkansprocess (1981:17). I enighet med Lundgren (1981) menar Linde (2012) att läroplansteori innefattar *vad* som anses vara viktig och betydelsefull kunskap att lära ut och hur detta organiseras. Linde (2012) menar vidare att just *vad* som anses vara giltig och betydelsefull kunskap är en styrande faktor för vilka som kommer att bli framgångsrika, beroende på om eleverna har fallenhet för den kunskap som valts ut för undervisning (2012:100). Fyra klassiska kunskapsformer som har grund hos Aristoteles och Platon är

- *techne*: beskriver praktiska uppgifter
- *episteme*: avser vetande om fakta, begrepp och samband
- *fronesis*: står för omdöme och reflekterat handlande samt etiska ställningstaganden
- *noesis*: är den filosofiska reflektionen av kunskapen, dess användning och konsekvenser av användning samt dess grund och dess relation till alternativa uppfattningar. (Linde 2012:100–101)

Linde (2012) menar att beroende på vilka kunskapsformer som bedöms bildas vissa förskjutningar i vilka elever som blir framgångsrika. Alltså, om vikten läggs vid praktiskt behärskande så kan vissa elever som har svårigheter med epistemiskt vetande klara sig bättre (2012:101).

Detta kan kopplas till flera typer av skoldemokrati där de olika kunskapsformerna används. Inom den deliberativa demokratin kan till exempel kunskapsformerna *noesis* och *fronesis* ingå, då elever genom samtal tar ställning rent etiskt men även reflekterar kring kunskap och dess användning. *Fronesis* kan även ingå i deltagardemokratin då beslutsfattande ofta handlar om reflekterat handlande och att ha ett gott omdöme. Det idealiska vore att dessa kunskapsformer används och varieras i klassrummet så alla elever, oberoende av vilken kunskapsform de har lättast för, stimuleras och kan utvecklas. Begreppet läroplan förknippas i synnerhet med utbildning och undervisning men kan också användas för att beteckna formerna för styrning av uppfostran (Lundgren 1981:17). Vidare menar Lundgren (1981:19) att läroplansteori kan ses som ett försök att bygga upp kunskap om utbildningens mål, metodik och innehåll. Lundgren (1981) hävdar även att en teori ger en förklaring av data och är således inte är statisk utan kan förändras om ny data uppkommer. Detta i samband med att läroplanen ständigt utvecklas i takt med samhället, bör innebära att läroplansteorin kontinuerligt förnyas.

Lundgren (1981:21) beskriver tre olika nivåer som ingår i en läroplan där den *första nivån* åsyftar hur kunskaper, värderingar och erfarenheten väljs ut och organiseras. Alltså varför vissa kunskaper och värderingar är viktigare att lära ut än andra. Här spelar den historiska utvecklingen roll för hur läroplaners syfte, innehåll och funktion uppfattas. Den *andra nivån* avser frågor kopplade till det konkreta styrandet av en utbildning alltså själva kontroll- och beslutsprocesserna då styrinstrument för utbildningen formas. Den *tredje nivån* handlar om frågor kopplat till hur en konkret läroplan och ett konkret läromedel styr undervisningen. Alltså hur läroplanen visar sig i undervisningen och hur detta leder till inläring och socialisation (1981:21).

5.3 Sociokulturell teori

Lev Vygotskij (1896-1934) anses vara det sociokulturella perspektivets fader och ses som en av pedagogikens och psykologins stora genier (Bråten 1996). Vygotskij teori kretsar kring människans medvetande och psykologiska processer vilket har en tydlig relevans för pedagogik och undervisning. Utöver det mänskliga medvetandet framhävde Vygotskij den sociala aspekten på mänsklig erfarenhet och mellanmänsklig kommunikation som gör att individen kan tillägna sig andras upplevelser (Bråten 1996:14). I ett sociokulturellt perspektiv är begreppet *redskap* eller *verktyg* av betydelse då det syftar till de resurser vi människor har

tillgång till och använder när vi försöker förstå omvärlden och agera i den. Dessa resurser kan inbegripa såväl språkliga som fysiska (Säljö 2000:20).

Läroplansmålet att bedriva undervisning under demokratiska arbetsformer kan läraren uppnå genom att använda olika verktyg för att utveckla elevers demokratiska kompetens till exempel genom diskussion där eleverna lär sig ta ställning. I en sådan konstellation, genom mellanmännisklig kommunikation, tillägnar elever sig varandras åsikter och förhållningssätt samtidigt som dessa erfarenheter utvecklas på ett inre mentalt plan hos individen och främjar utveckling och lärande. I samstämmighet med detta menar Linde (2012) att det sociokulturella perspektivet är ytterligare en variant av dialogiskt lärande, likt den tidigare nämnda deliberativa demokratin.

Säljö (2000) hävdar att för att kunna utnyttja vissa resurser i olika sammanhang krävs det vissa förutsättningar. Han exemplifierar texter som en resurs vilket fordrar att eleverna kan läsa. På samma sätt kan man se exempelvis grupparbeten och diskussion som verktyg för att tillägna elever resurser om omvärlden och således utveckla deras demokratiska kompetens i form av till exempel samarbete och beslutsfattande. För att detta verktyg ska generera lärande fordrar det just att elever kan samarbeta och yttra sina åsikter. Säljö (2000) menar vidare att kunskaper och färdigheter som har med innebörd och mening att göra är kommunikativa och byggs upp av interaktion. Språket är enligt Säljö (2000) en viktig kraft och resurs för att förstå omvärlden genom kommunikation och han uttrycker sig: ”Vi formar oss själva och andra, vår etik och moral genom kommunikation” (2000:89). Således är kommunikationen i klassrummet essentiell både hos lärare och elever i utvecklandet av elevers demokratiska kompetens. Det sociokulturella perspektivet kopplat till lärande bygger på att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet (Linde 2012:104). Det innebär att allt som sker i klassrummet till exempel arbetsformer, hur man pratar och med vilka medel, påverkar vår inlärning. Då exempelvis datorer frekvent används i dagens klassrum påverkar det också elevers erfarenheter och världsbild, likt den mellanmänniskliga kommunikationen. Hade inte dessa kommunikations- och informationsmedel funnits hade vi hittat andra vägar att samla information och kommunicera vilket hade givit oss andra erfarenheter och en annorlunda världsbild.

6. Metod

I detta avsnitt presenteras de tillvägagångssätt som använts i studien för att uppnå syftet samt att besvara de specifika frågor som ligger till grund för studien. Valet av metodansats motiveras samt beskrivs arbetsprocessen från datainsamling till analys av resultat. Slutligen presenteras även etiska ställningstaganden.

6.1 Val av metod

För att genomföra en undersökning bör forskaren ta hänsyn till frågeställningar och teoretiska utgångspunkter vid val av metod. Att analysera ett resultat utifrån teorier kännetecknar ett induktivt angreppssätt. I en deduktiv metod används däremot teorin till att skapa hypoteser som ska undersökas och utifrån resultatet frambringas sedan en ny teori (Bryman, 2011). I undersökningsprocessen användes både ett deduktivt induktivt och induktivt deduktivt tillvägagångssätt. Samtidigt som teorin låg till grund för analysen av resultatet, reviderades den teoretiska bakgrunden för att komplettera analysen av oförutsedd data som uppkom i resultaten. Jag beslutade mig för att genomföra kvalitativa intervjuer för att få tillgång till djup och möjlighet att utveckla respondenternas svar.

I en kvalitativ undersökningsstrategi beskrivs och analyseras resultatet med ord och utgångspunkten är deltagarnas, alltså undersökningspersonernas, handlingar och uppfattningar om vad som är betydelsefullt (Bryman 2011:371). I likhet med detta söker, enligt Kvale & Brinkmann (2009:17), den kvalitativa forskningsintervjun att förstå världen utifrån deltagarnas synvinkel och utveckla mening ur deras erfarenheter. Ett alternativ till intervjuer är enkäter. Enkäter ger dock inte samma möjlighet att utveckla respondentens svar som vid en intervju (Bryman 2011). Studien är baserad på ett fenomenologiskt förhållningssätt som bygger på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån deltagarnas egna perspektiv och beskriva världen som de upplever den (Kvale och Brinkmann 2009). Den kvalitativa forskningsmetoden baseras enligt Bryman (2011) på sex olika steg som även ligger till grund för denna studie:

1. Generella frågeställningar
2. Val av relevanta platser och undersökningspersoner
3. Insamling av data
4. Tolkning av data
5. Begreppsligt och teoretiskt arbete
 - 5a. Specificering av frågeställningarna
 - 5b. Insamling av ytterligare data

6. Rapport om resultat och slutsatser

Med avseende på studiens utformning krävdes en litteraturgenomgång. Gällande litteratur inom demokrati och elevinflytande söktes forskning och teori inom detta i synnerhet på Linnéuniversitetets bibliotek och Skolverkets hemsida för att finna aktuella uppfattningar och fakta kring elevinflytande och demokrati. Linnéuniversitetets databas för uppsatser: "DIVA" användes också för att hitta källor som tidigare uppsatsskrivare använt sig av inom samma område.

6.2 Urval

Elever som studerar tredje året på gymnasiet var de personer som var aktuella för studien. Därmed gjordes ett målstyrt urval av gymnasieskolor (Bryman, 2011). För att kringgå tidsödande aktivitet såsom att införskaffa tillåtelse av föräldrar valdes myndiga elever ut till att delta i intervjuerna. Det gjordes även ett geografiskt urval dels utifrån tidsmässiga och praktiska skäl, dels utifrån ett intresse av att få en djupare insikt i den lokala skolverksamheten. Vid val av elever till undersökningen användes snöbollsurval, även kallat kedjeurval (Bryman, 2011). Snöbollsurval innebär att forskaren får tillgång till en kontaktperson genom en annan. Valet är lämpligt då forskaren vill intervjua respondenter som innehar den mest relevanta informationen eller största kunskapen inom undersökningsämnet. En första mailkontakt togs med rektorn på den skola där intervjupersonerna studerade vid den aktuella tidpunkten. Därigenom togs sedan kontakt med slumpmässigt utvalda elever som också informerades om avsikten med undersökningen och intervjun. Ett meddelande delades ut till berörda elever en vecka innan intervjun för att förbereda dem (se Bilaga A).

Meddelandet behandlade de huvudpunkter som sedan skulle tas upp i intervjun samt några begreppsförklaringar som var nödvändiga för dem att förstå kontexten. Undersökningen genomfördes på en gymnasieskola i södra Sverige med fyra respondenter där alla gick i samma klass. Klassen består utav 24 killar och fem tjejer och med tanke på att studien inte genomfördes ur ett genusperspektiv valdes tre killar och en tjej att medverka som respondenter. Dessa fyra anmälde sig som frivilliga då den kontaktade läraren presenterade studien för klassen.

6.3 Intervju

I intervjuer förs ett resonemang kring en struktur med ett tydligt syfte. Kvale och Brinkmann (2009) menar att i intervjun kan både ett vardagligt utbyte ske av åsikter samtidigt som intervjuaren kan välja att rikta åsikterna mot ett förbestämt ämne. Intervjuer möjliggör därmed en dialog kring respondenternas handlingar och uppfattningar kring elevinflytande. Vid en intervju sker en social produktion av kunskap mellan respondenten och intervjuaren. Jag håller med Kvale och Brinkmann (2009) om att intervjuer är en effektiv metod för att få kännedom om olika människors personliga kunskaper och erfarenheter i olika situationer. Det finns olika former av intervjuer. *Strukturerade intervjuer* innebär att forskaren följer ett frågeformulär där respondenten får ett antal svarsalternativ till varje fråga. Intervjutypen gör det möjligt för forskaren att standardisera svaren, vilket leder till att analysen av data förenklas. Denna intervjutyp används ofta i undersökningar där stor mängd data ska samlas in från ett stort urval (Denscombe, 2009). En annan form av intervju är den *ostrukturerade intervjun* där respondentens tankar betonas. Forskarens roll är att introducera ett ämne i början av intervjun för att sedan låta respondenten associera fritt. Forskaren har möjlighet att vidareutveckla respondentens resonemang. Att låta sina respondenter associera fritt möjliggör för forskaren att upptäcka nya företeelser och meningar (Denscombe, 2009). Jag anser att denna intervjuform försvårar arbetet med sammanställning av data och jämförelse av dess resultat.

Ytterligare en form av intervju är den halvstrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2009), även kallad *semistrukturerade intervju* (Bryman, 2011; Denscombe, 2009), vilken innebär att intervjuaren följer en intervjuguide samtidigt som möjligheten för fördjupning i en eller flera frågor finns. En halvstrukturerad intervju innehåller en kombination av öppna och slutna frågeställningar, där möjlighet finns att följa upp och utveckla respondenternas svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag valde att använda mig av en halvstrukturerad kvalitativ intervjutyp för att få fylliga och mer detaljerade svar. Eftersom frågeställningarna i huvudsak är av en öppen karaktär bör en halvstrukturerad intervjutyp användas. En halvstrukturerad intervju förenklar sammanställning av data och därmed analysen eftersom intervjun följer en intervjuguide med färdiga frågeställningar. Intervjuguiden ger en grundstruktur i svaren, vilket underlättar sammanställningen och analysen av respondenternas svar. Målet är att samtliga respondenter får lika frågor och på så sätt kan sammanställas på ett jämförbart sätt (Bryman, 2011).

6.3.1 Utformning av intervjuguide

Vid utformningen av intervjuguiden som användes i studien, användes Kvale och Brinkmanns (2009) tratteknik. Denna innebär att frågorna till en början är öppna för att sedan bli alltmer slutna och specifika. Ambitionen var att inledningsvis få en inblick i respondenternas allmänna syn på elevinflytande för att därefter rikta intervjun med mer specifika frågor mot elevinflytande kopplat till demokratibegreppet. Intervjufrågorna baserades på de frågeställningar och den teori som ligger till grund för studien. Varje frågeställning berörs av ett flertal intervjufrågor som belyser temat från olika håll.

6.3.2 Pilotintervju

Eftersom en halvstrukturerad intervjutyp med relativt öppna frågor användes, krävdes en granskning av intervjuguiden. För att skapa en optimal intervjuguide genomfördes därför en pilotintervju för att dels se till att frågorna är bra formulerade, dels för att säkerställa att frågorna gav svar på frågeställningarna och inte misstolkades. Jag valde att genomföra denna pilotintervju med en elev studerandes på gymnasienivå som inte skulle komma att medverka i studien. Eftersom kommande intervjuer skulle spelas in och sedan skrivas ut spelades även pilotintervjun in för att se om metoden fungerade. Därefter analyserades intervjun för att öva inför kommande intervjuer men även för att säkerställa att frågorna gav svar på frågeställningarna. Pilotintervjun gick bra och visade på att respondenten förstod frågorna och besvarade frågeställningarna. Däremot var en del frågor tämligen lika varandra där respondenten svarade samma sak på flera frågor, därmed reviderades intervjuguiden.

6.3.3 Genomförande

En första kontakt togs med rektorn på den skola som intervjuerna var tänkt att äga rum. Efter godkännande från rektor kontaktades en lärare på skolan som i sin tur hjälpte till att hitta respondenter till intervjun. Intervjuerna spelades in och genomfördes vid fyra olika tillfällen på den skola där respondenterna studerar och hölls i ett enskilt grupprum för att inte bli störda eller avbrutna. Respondenterna intervjuades en och en med syfte att låta var och en yttra sin åsikt utan att påverkas av andra. Tiden för intervjuerna varierade, allt från 30 till 50 min, beroende på huruvida utförliga svar respondenten gav. En god teoretisk grund möjliggjorde en diskussion kring vissa frågor och vidareutvecklade resonemang. Totalt samlades två timmar inspelat material in som sedan transkriberades. Jag strukturerade upp respondenternas svar genom en tematisering av olika begrepp som även återfinns i tidigare forskning och teori för att tydliggöra resultatet och underlätta analysen.

Efter varje resultatavsnitt gjordes en analys där respondenternas svar kopplades till liknande innehåll i tidigare forskning och teori.

6.3.4 Etiska aspekter

Vid all form av forskning är det viktigt att man tar hänsyn till etiska och moraliska principer. Vetenskapsrådet (2002) tar upp fyra huvudkrav. Kraven berör huruvida individen bör skyddas vid medverkande i forskningsprojekt. *Informationskravet* innebär att deltagarna i projektet är underrättade om syftet med undersökningen. De ska vara informerade om hur undersökningen är upplagd och vilka fördelar respektive risker som åtföljer projektet. Kravet uppfylldes dels genom mailkontakt med rektor, dels genom mailkontakt med lärare och berörda elever om syfte och genomförande. *Samtyckekravet* går ut på att deltagarna ska ha rätt i att besluta över sin delaktighet och därmed möjlighet till att avsluta sin medverkan när som. Genom att informera lärarna om deras rättighet att bestämma över sin medverkande i undersökningen infriades samtyckekravet.

Konfidentialitetskravet behandlar informationsflödet och dess tillgänglighet och innebär att all information som på något sätt kan identifiera deltagarna ska hanteras och bevaras så att ingen oberättigad kan få tillgång till dem. Dock är jag väl medveten om att det inte går att garantera Konfidentialitetskravet eftersom offentlighetsprincipen kan sätta detta ur spel. Kravet eftersträvades genom avidentifiering i resultatet av stad, rektor och elever samtidigt som sekretessen underlättades. *Nyttjandekravet* innebär att all insamlad data om privata personer enbart ska nyttjas till forskningsprojektet. Kravet uppfylldes då samtliga respondenter upplystes om att alla uppgifter som framkommer endast kommer att användas i undersökningen.

6.6 Verifiering

Forskaren måste verifiera sina resultat för att säkerställa att de inte går att ifrågasättas. Verifieringen gör forskningen trovärdig och hänsyn bör tas till bland annat forskningens validitet, objektivitet och reliabilitet.

6.6.1 Validering

Vid validering ifrågasätts den data som framkommit ur undersökningen. Forskaren måste vara kritisk till den metod som används vid insamling av data för att besvara denna fråga. Kvale och Brinkmann (2009) menar att validiteten ska genomsyra hela forskningsprojektet, från

planeringsstadiet till rapport. Denscombe (2009) menar dock att vid kvalitativ forskning har forskaren en aktiv roll vid tolkning av data, vilket gör det svårt för en annan forskare att komma fram till samma slutsatser. Därmed kan det ifrågasättas om validitet kan bedömas vid en kvalitativ forskning eftersom forskningen inte kan upprepas på ett sätt som den kvantitativa forskningen kan. Målet att uppnå en viss validitet i studien skedde vid utformning av teoriavsnittet där originalkällor användes för att minska tolkningsutrymmet. Genom arbetets gång söktes kunskap i intervjuer, teorier och tidigare forskning för att få en djupare och mer nyanserad bild över vad som bör innefatta studien och vad som bör uteslutas.

Ytterligare ett sätt att validera resultatet var att låta respondenterna ta del av deras data och den analys som följdes av intervjun. Respondenten har då möjlighet att reda ut eventuella missuppfattningar.

6.6.2 Objektivitet

Vid objektivitet analyseras huruvida den kvalitativa forskningen kan producera resultat som är opåverkade av forskaren. Kvalitativa forskare tolkar data, vilket gör att resultatet kommer att påverkas av forskarens erfarenheter och kunskap. Forskningen får inte spegla forskarens egna åsikter. Det är viktigt att forskaren är en reflekterande praktiker, vilken försöker urskilja sina ställningstaganden från tyckande och tänkande och därigenom uppnå objektivitet (Denscombe, 2009). Vid resultatsammansättningen skulle mina ställningstagande kunna påverka, vilket jag dock inte eftersträvade, för att åstadkomma objektivitet

6.6.3 Reliabilitet

Reliabilitet syftar till frågan om ett forskningsresultat kan reproduceras av andra forskare och därmed säkerställas (Kvale & Brinkmann, 2009). Vid en kvalitativ forskning försvåras det att uppnå reliabilitet eftersom forskaren bör vara subjektiv och förväntas tolka resultatet. Forskaren leder intervjun och befinner sig därmed i en maktposition som kan påverka utfallet. Vidare varnar Kvale och Brinkmann (2009) för den maktsituation som uppstår vid en forskningsintervju, där forskaren har en vetenskaplig kompetens som respondenten saknar. Forskaren har även mandat vad gäller att ställa frågor samt inleda och avsluta intervjun. Maktövertaget kan resultera i att respondenten uttrycker vad hon tror att forskaren vill höra. En halvstrukturerad intervju öppnar för olika svar från respondenterna, vilket kan försämra reliabilitet. Reliabilitet kan diskuteras särskilt med hänsyn till utskriften av data och analys av denna. Valet av utskriftsmetod påverkar enligt Kvale och Brinkmann (2009) reliabiliteten i

undersökningen. Valet av kortfattad utskrift, som används i studien, ger större tolkningsutrymme vid senare analys och kan försämra reliabiliteten. Eftersom det endast intervjuades fyra elever blir det svårt att reproducera studiens resultat och därmed uppnå reliabilitet.

7. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultat och analys av undersökningen med utgångspunkt i frågeställningarna. Initialt presenteras resultatet till varje underrubrik direkt följt av en analys av det avsnittet för att tydliggöra strukturen.

De olika teman som framgår i resultatet är främst deltagardemokrati, formellt elevinflytande och deliberation, informellt elevinflytande och undervisning.

7.1 Deltagardemokrati

Här presenteras respondenternas svar kring deltagardemokrati som inkluderar elevinflytande och demokratisk kompetens.

7.1.1 Elevinflytande

Samtliga respondenter anser att elevinflytande handlar om att få vara med att bestämma och vara en del utav förändringar och förbättringar som sker. Gällande mängden inflytande som existerar har i nuläget finns det delade meningar kring detta. Dels upplever de att de inte är fullt så delaktiga i beslutsfattningar som de önskar utan vill ha mer konkret inflytande men är osäkra över vad. Dels anses det att mängden inflytande är bra då eleverna upplever att man fritt kan yttra sina åsikter utan problem. Man anser även att det är fel av att kritisera mängden som ges då de har fått chans att få vara med och påverka men att eleverna då inte tar chansen.

Alltså vi har ju fått chanser men vi har inte tagit dem så man kan ju inte klaga på det egentligen (Respondent 2).

Respondent 4 menar att hur mycket inflytande man får beror på hur man är som elev. Hon upplever att hon har mycket inflytande över sin skolsituation och menar att det är på grund utav sitt engagemang och sin förmåga att ta ansvar som hon också ges möjlighet att få vara med att bestämma.

Jag som person har nog ganska mycket att säga till om. Nyss till exempel så fick vi skriva papper till arbetslaget om vad vi tycker ska förbättras och så. Jag skrev väl tre sidor medan de flest skrev en halv sida. Typ en sådan grej liksom. (...). Jag känner att jag får väldigt mycket inflytande tack vare min personlighet (Respondent 4).

Respondenterna anser att en elev i årskurs tre på gymnasiet bör ha relativt stora möjligheter till inflytande. Främst då det gäller arbetssätt, planering och hur man avslutar ett område, saker som direkt påverkar eleverna. Inflytande passar dock inte alla utan att det skiljer från

klass till klass huruvida man är mogen att vara med och fatta beslut och därför är det inte optimalt att elever ges för mycket inflytande. Det bör finnas en gräns för hur mycket inflytande som ges för att det inte ska missbrukas och ha negativ effekt.

Jag vet inte om man ska ha så mycket inflytande alltså [...]. Det är ju olika från klass till klass. Vissa passar för en sak, andra inte (Respondent 2).

7.1.2 Demokratisk kompetens

Samtliga respondenter upplever sig själva som engagerade elever som gärna sätter sig in i det läraren har att föreläsa om. Deras engagemang visas genom kroppsspråk, att man har ögonkontakt med läraren och att man gärna svarar på frågor och deltar i diskussioner. Engagemanget kan dock variera beroende på intresset för ämnet. Respondent 3 uttrycker sig

Jag ser och lyssnar, jag är helt fokuserad om kompisar försöker snacka med mig så stänger jag ute dem. Jag svarar på frågor och räcker upp handen typ. Men på matten typ så är det jag som stör andra (Respondent 3).

Respondenterna upplever att de vågar säga sin åsikt inför hela klassen och att ta plats i klassrummet ses som en möjlighet istället för ett orosmoment. En nackdel med att ta mycket plats är, enligt respondenterna, att man står i vägen för andras åsikter då många brister när det gäller att lyssna och ta till sig vad andra har att säga. Respondent 4 upplever att de förslag eller åsikter hon framför ofta också går igenom, detta tror hon beror på att övriga elever anser att hon är väl insatt, har en god uppfattning om vad som är bra och har en bra kontakt med lärarna, vilket gör att hon känner att hon når fram.

Men ofta blir det nästan som jag tycker med (haha). Nej men jag vill inte vara sådan men jag tror att om jag säger någonting så vet de andra att jag är insatt och då tror dom det är bra och så hänger dom på liksom. Sen har jag ju ganska god kontakt med lärarna för jag är trevlig och då når jag fram på ett annat sätt (respondent 4).

Respondent 2 upplever att man kan få mothugg om man kommer med en åsikt vilket gör att han har slutat yttra sig fritt i klassrummet:

Nej alltså, det är bara hugg och slag så det blir inget. Så då orkar man inte med det. Det har man märkt så det är lika bra att vara tyst (Respondent 2).

Eleverna vågar prata mer i de ämnena som de är duktiga i då de upplever att man är mer intresserad och självförtroendet är högre vilket leder till att de som elever vågar ta för sig mer. Angående omröstningar och beslutsfattande som påverkar hela klassen upplever samtliga respondenter en säkerhet i att våga rösta på det man själv vill och låter sig inte påverkas av andra. De menar även att man ibland kan få kritik då man säger vad man tycker men hävdar samtidigt att de inte påverkas av det. Det finns tillfällen då de inte är lika delaktiga i diskussioner och vågar hävdar sin åsikt. Detta gäller framförallt i ämnen eller områden där de känner sig osäkra och ”sämre” på ämnet än övriga deltagare.

7.1.3 Analys

Utifrån respondenternas uppfattning om vad elevinflytande är och i fall det förekommer, överensstämmer detta delvis med vad som står i läroplanen för gymnasiet nämligen att elever ska ges inflytande över utbildningen. En aspekt som framgår i resultatet är tanken att mängden inflytande är kopplat till individen och dennes engagemang och förmåga att ta ansvar vilket är en del utav det Eriksson (1984) beskriver i sin formulering om deltagardemokrati och kan översättas med politisk aktivitet. Enligt ett deltagardemokratiskt ideal är förhoppningen att medborgarna utvecklar ett politiskt intresse och engagemang (Eriksson 1984) vilket också kan översättas till skolans värld där individens engagemang och ansvarstagande kan vara kopplat till mängden inflytande.

I resultatet framgår det att elevens självförtroende i olika ämnen påverkar deltagandet väsentligt då eleverna vågar diskutera och föra fram åsikter då de känner sig säkra på ämnet i fråga. Detta stämmer överens med de resultat Ekman (2007) fått fram där det också visas att elevers självförtroende påverkar utvecklingen av demokratisk kompetens.

7.2 Formellt elevinflytande och deliberation.

Här presenteras respondenternas svar kring uppfattningar om formellt inflytande som i detta fall kännetecknas av inflytande under organiserade former så som elevråd, klassråd och matråd. Deliberation är ett återkommande begrepp kopplat till formellt inflytande och kommer analyseras i samband med resultatpresentationen av detta.

Enligt alla fyra respondenter saknas det helt kunskap om vad elevråd och matråd har för funktion på skolan. Det finns ingen elevrådsrepresentant i klassen som kan föra vidare synpunkter från klassen till elevrådet. Elevrådet har en facebookside där information ska gå ut till övriga elever men är dåligt uppdaterad och sällan används. Respondenterna anser även att elevrådet bör synas mer då det skulle bidra till att eleverna blir mer insatta. Samtliga respondenter uppger att klassen har klassråd och menar att uppstyrda klassråd hålls ungefär en gång per termin. Klassens mentorer brukar dock hålla i samtal eller mindre klassråd spontant då det dyker upp något som behöver diskuteras i klassen vilket förekommer uppskattningsvis en gång i månaden, något som de tycker ger bättre effekt än att ha bestämda datum för klassråd. Respondenterna anser att klassen har svårt att fatta beslut och komma fram till konkreta saker under ett klassråd på grund av att klassen är splittrad och det blir ofta konflikt på grund av brist på seriositet.

Vi kommer aldrig fram till något. Vi är en rätt splittrad klass så det funkar inte hos oss (Respondent 2).

Uppstyrda klassråd har inte fungerat så bra i vår klass för vi kan inte sitta tysta och lyssna på vad andra tycker, det blir konflikt (Respondent 4).

Klassen har, genom omröstning och lottning, utsett två elever som agerar ordförande och sekreterare under klassråden. Exempel på saker som tas upp under klassråden är frånvaro, regler, skolresa, och problem med lärare. Samtliga respondenter påvisade ”problem med lärare” som en punkt som diskuterades ofta under klassråden. Det är en av få punkter som åtgärdats då eleverna uttryckte missnöje.

I övrigt menar de att saker som tas upp under klassråd sällan förs vidare utan synpunkterna stannar hos mentorerna. När det gäller delaktighet under klassråden har respondenterna skilda meningar. Dels finns det elever som är mer framåt och i sin tur är mer delaktiga än de elever som är mer tillbakadragna och på så vis skiljer sig delaktigheten. Trots bristande seriositet och splittrade åsikter upplever respondenterna en nytta med att ha klassråd. Respondent 1 uttrycker sig följande på frågan om det finns någon nytta med klassråd:

Jo det gör det ju, för det är inte bara att man ska få något att hända utan det handlar ju också om att få fram sin åsikt liksom. Det är också det man vill, men när det blir något, när det händer något, det vet man inte (Respondent 3)

En stor nackdel med klassråden är att det bli dålig stämning i klassen då konflikterna är många och irritationen kvarstår även efter klassråden vilket bidrar till ett ovänligt klimat. Lärarna låter eleverna försöka lösa konflikterna på egen hand innan de går in och försöker få fram något konstruktivt, ibland genom omröstning.

Klassråden kan upplevas vara tidsödande om man inte kommer fram till några konkreta beslut vilket ses som en nackdel. Gällande lärarens roll och hur de kan arbeta med formellt inflytande anser man att det hade underlättat att ha en elevrådsrepresentant i klassen som kan föra vidare åsikter så att inte allt ansvar hamnar på lärare eller mentorer. Man anser att det i så fall måste finnas någon som *vill* engagera sig för att det ska fungera, att man inte kan tvinga någon. Utöver det bör lärarna lyssna mer på eleverna när de kommer med åsikter och tar till sig den kritik som ges. Respondent 4 beskriver hur mentorena försökt förbättra ett klassråd som ägde rum samma dag som intervjutillfället:

Idag försökte de till exempel få med sig rektorn när vi skulle ha samtal, men han dök aldrig upp. Det var synd för vi hade behövt någon uppifrån som säger till, jag tror det hade haft jättebra effekt (Respondent 4).

7.2.1 Analys

Enligt Almgren (2006) har inte elevrådsdeltagande någon betydande effekt på elevers politiska kunskaper. I resultatet ovan framgår att elevrådsdeltagande och kunskap om detta är bristande, något som enligt Almgrens (2006) studie alltså inte påverkar eleverna. Däremot finns det en önskan hos eleverna om att synliggöra elevrådet och även utse representanter i klassen för att få sina synpunkter hörda. Detta tyder på att det finns ett intresse och en åsikt om att elevrådsdeltagande har ett viktigt syfte för att lyfta fram synpunkter och på så vis påverka. Beträffande klassråden som hålls framkommer det en problematik gällande beslutsfattning och att komma fram till konkreta saker, något man menar beror på att det bildas konflikter. I sin sociokulturella teori framhävde Vygotskij att mänsklig erfarenhet och mellanmänsklig kommunikation gör att individen kan tillägna sig andras upplevelser (Bråten 1996). Klassråden kan ses som ett av Säljös (2000) verktyg som kan användas för att utveckla kommunikationen mellan elever så att de, istället för att enbart kritisera, lär sig av varandra och tar till sig andras synpunkter. På så sätt kan det generera i lärande och förbättring ske, både vad gäller beslutsfattning och att tillägna sig andras förhållningssätt och på så vis utveckla sitt eget demokratiska förhållningssätt.

Respondenterna beskriver klassråden som oseriösa vilket kan bero på bristande kunskap om hur man kommunicerar samt hur man uttrycker sig på ett konstruktivt vis. Enligt Säljö (2000) är språket en viktig kraft för att förstå omvärlden genom kommunikation och han menar att man formar sig själv och andra samt etiken och moralen genom den. Därför är det essentiellt att i skolan främja deliberation genom deliberativa samtal som genererar utveckling av demokratisk kompetens. Enligt Englunds (2007) fem punkter om vad deliberativa samtal innebär, brister klassråden på en av punkterna på grund av de konflikter som uppstår nämligen

”- Innebär tolerans och respekt för den konkreta andra: det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument” (Englund 2007:155–156).

En annan del som brister i förhållande till klassråd är responsivitet mellan lärare och elever. Karlsson (2004) menar att om beslutsfattarna, i detta fall lärarna som omsider har sista ordet, inte är lyhörda för medborgarnas, i detta fall elevernas, åsikter motverkas utvecklingen av en god demokratisk demokrati.

7.3 Informellt elevinflytande och undervisning

Här presenteras respondenternas svar kring uppfattningar om informellt inflytande som i detta fall kännetecknas till exempel av huruvida eleverna får chans till diskussion i klassrummet, eget ansvar, eget initiativ samt fördelning av taltid. Även undervisning i form av arbetssätt, till exempel grupparbete, inkluderas i kapitlet. Detta följs av en analys.

Samtliga respondenter är överens om att det förekommer mycket informellt inflytande men att det inte är något de tänker på. De påpekar att de ofta ges möjlighet att föra diskussion i klassen men i vilken mängd varierar från ämne till ämne. Diskussioner i smågrupper är vanligast förekommande och detta fungerar bra då de anser att fler elever vågar säga vad de tycker. De tycker diskussionerna fungerar bra förutsatt att grupperna är väl sammansatta, däremot har de olika åsikter om vilket sätt som är lämpligast. Å ena sidan blir det effektivare diskussion om eleverna själva får sätta samman grupper än att bli indelade av läraren. Respondent 3 hävdar annorlunda och uttrycker sig:

Alltså, indelad är bäst för då vet läraren vem man funkar ihop med. För om man hamnar med sina kompisar så brukar man inte få mycket gjort (Respondent 3).

Kvalitén på diskussionerna också påverkas av intresset för ämnet, är man ointresserad av det som ska diskuteras är det ofta förekommande att man pratar om annat.

Det beror på hur intresserad man är av ämnet alltså. För är man helt ointresserad av något och ska sätta sig och diskutera om det så finns det inte på kartan att man pratar om det utan då sitter man ju och pratar om annat (Respondent 1).

Stundtals fungerar det inte att ha klassdiskussion där ett ämne diskuteras fritt på grund utav den hetsiga stämning som infinner sig. Ingen utav respondenterna upplever att det är någon skillnad på fördelningen av taltid mellan killar och tjejer utan det är ett jämställt klassrum ur den aspekten. Taltiden varierar snarare på ett individuellt plan där de elever som är framåt och gärna tar ordet pratar och diskuterar mer än elever som är mer tillbakadragna. Däremot hävdar Respondent 3 att tjejerna i klassen är de som är mer framstående:

De som har mest makt tycker jag är tjejerna. De är väldigt få men väldigt starka. De har mycket att säga till om (Respondent 3).

När det gäller grupparbeten är samtliga respondenter överens om att det är problematiskt då många elever har olika ambitionsnivå. De menar att det ofta är en eller två personer i gruppen som siktar på ett högre betyg som ofta får lägga ner mer arbete och ”dra” de andra för att uppnå ett bra resultat.

Grupparbeten har aldrig funkat i vår klass, det är alltid någon som får göra allting.. [...]. Sen är det någon som siktar på ett högre betyg och så är det någon som bara siktar på E så får ju den som vill ha högt göra allt liksom (Respondent 2).

De anser att en lösning på detta kan vara att arbetet delas upp i områden där läraren får ta del av vem som skrivit vad. Ett annat förslag är att lärarna borde gå in och ställa högre krav på de som inte bidrar lika mycket vid grupparbeten.

Samtliga respondenter menar att de ofta måste ta eget ansvar främst gällande uppgifter och arbeten. Det framkommer också att det finns ett problem gällande eget ansvar då många elever inte gör uppgifter i tid och man menar att många inte ens har med en penna till lektionerna. Det upplevs även att lärarna är för snälla i de fall då elever till exempel misslyckas med att färdigställa uppgifter i tid, ett moment där de är menade att ta eget ansvar. Respondenterna menar att lärare överlag borde bli hårdare och mer konsekventa när elever missköter deadlines då eleverna annars utnyttjar inkonsekvensen.

Sen är de lite för snälla, om en elev skiter i att lämna in något så tänker man ju bara ”ja men skit i det då, skyll dig själv”. Men då är lärarna lite för snälla och hjälper och då märker eleverna det och utnyttjar det (Respondent 3).

Respondenterna anser att mängden eget ansvar inte är överbelastande utan menar att orsaken till bristande ansvar handlar om elevers indolens. Vidare påpekas att eget ansvar också kan handla om enkla saker som att anteckna det läraren föreläser om eller att inte missbruka användningen av elevernas egna datorer. Lärarna betonar dagligen att eleverna bör ta mer ansvar och är även tydliga med hur det kan göras. Respondent 2 anser att det är mycket eget ansvar men att det är hanterbart förutsatt att läraren ger tydliga instruktioner till vad som ska göras.

Ja, så länge man vet vad man ska göra så är det inga problem, om man får tydliga instruktioner så är det inga problem. Det är bättre de säger ”gör såhär, gör såhär” man får sällan riktlinjer utan det blir luddigt (Respondent 3).

Så länge lärarna introducerar strukturen på uppgifter på ett tydligt sätt så att eleverna förstår är det inga problem att sedan ta eget ansvar och fortsätta på egen hand. Angående lärarens roll för att optimera det informella inflytandet, är det viktigt att lärarna lyssnar och är lyhörda för vad som fungerar i klassen. Lärarna måste vara delaktiga och lyssna mycket då klassen har diskussioner, framförallt i smågrupper. Respondent 3 uttrycker sig:

Det är bra om de lyssnar. Det finns vissa lärare som lyssnar mycket på oss när vi diskuterar och andra står och, förlåt men de skiter i det typ. Vissa vill lära ut och är engagerade (Respondent 3).

Beträffande lärarnas förmåga att variera lektionsupplägg och uppgifter, skiftar detta mellan lärare. Somliga är bra på att variera examinationsformer såsom prov och inlämningar medan andra lärare kör på ett och samma spår. Många lärare försöker att vara varierade och fråga eleverna om tips för att de ska bli involverade och att de får visa sina kunskaper på bästa sätt. Prov ställer högre krav på läraren vad det gäller att lära ut då arbeten mer är självgående och man tvingas själv hitta informationen man ska lära sig.

Vissa lärare varierar mycket och vissa lärare försöker verkligen, typ att fråga oss vad vi tycker att vi ska göra. Sen andra lärare gör samma sak hela tiden [...]. Prov är inte så bra tycker jag, men det beror också på hur bra läraren är på att lära ut. Det avgör ju hur mycket man kommer ihåg (Respondent 1).

Samtliga respondenter tror även att ämnet man läser spelar roll i val av upplägg och examinationsformer. De tar upp matematik som ett typiskt ”provämne” där de menar att det kan vara problematiskt att visa sina kunskaper på annat sätt. Fördelningen mellan prov och inlämningar är normalt sett bra trots mängden inlämningar har varit dominerande under höstterminen vilket upplevs mer belastande då det kräver mer tid. Variationen mellan teori och praktik i undervisningen anses vara god då samtliga respondenter anser att det är naturligt att det blir mer teoretiskt då många ämnen bäddar för det. Man upplever att det är lättare för läraren att ge teoretiska uppgifter då det är enklare att samla in underlag för bedömning.

Samtliga respondenter upplever att de får uppgifter där de får chans att reflektera och tänka efter men menar samtidigt att det ofta är kopplat till olika ämnen. Inställningen till sådana uppgifter är ofta positiv.

Jo men det är ganska kul. Då finns det liksom inget rätt eller fel eller ramar så. Då vågar man mer. Annars kanske man är rädd att säga fel men det går inte där och då vågar man. Sen kan det vara lite jobbigt när man är trött och måste börja tänka själv (Respondent 2).

Viljan och förmågan att reflektera är kopplat till intresset för ämnet. Om man är ointresserad är det lätt att tänka på annat än syftet. I motsats till ovanstående citat uttrycker sig respondent 4:

Nej jag är ingen filosof, det är jag inte! Jag vill mer ha åt det konkreta hållet, jag känner att jag har mer nytta av det (Respondent 4).

Samtliga respondenter anser att de som har rätt att vara med och påverka undervisningen, till exempel arbetssätt, främst är lärare och elever då det är dem som ”drabbas” av besluten. Läraren måste känna sig bekväm med undervisningsformerna men att det är bra om elever får ha något att säga till om också då det är dem som ska lära sig. Läraren upplevs vara den som bör bestämma då denne är utbildad och rent professionellt bör ha kunskap om hur undervisningen ska gå till. Man anser också att lärarna är relativt tydliga med hur eleverna kan vara med och påverka genom att påvisa detta under olika moment. Stundtals kan det dock infinna sig en otydlighet och då upplever eleverna att lärarna redan har bestämt vad det är som gäller utan utrymme för eleverna att vara med och påverka.

7.3.1 Analys

I resultaten framgår det tydligt att eleverna ges stora möjligheter till diskussion i klassrummet. Ekman (2007) anser att elever utvecklar demokratisk kompetens genom att stärka sitt demokratiska förhållningssätt, något som i detta fall kan kännetecknas av förmåga att diskutera. Det framgår även att kvalitén på diskussionerna i klassen varierar beroende på elevernas intresse för ämnet. Detta ställer ytterligare krav på läraren, dels att göra ämnet intressant men även att vara delaktig under diskussionerna och styra elever så att de utförs med viss konstruktivitet. En aspekt som kan vara fundamental ur lärarsynpunkt för att leda bra diskussioner är Englunds (2007) fem punkter kopplat till deliberativa samtal. Om läraren är medveten om dessa punkter och utgår från dessa då diskussion i klassrummet sker, kan denne handleda elever till bra gruppdiskussioner. Detta kan även vara ett försök till att förbättra klassdiskussionerna som i nuläget inte fungerar. I sin tur utvecklar detta tillvägagångssätt elevernas demokratiska kompetens.

Enligt Krantz (2005) är jämställdhet ett nyckelord för att utveckla demokratisk kompetens. Enligt respondenterna är det ett jämställt klassrum då fördelningen av taltid mellan killar och tjejer till exempel är rättvis och jämn trots att killarna är betydligt fler än tjejerna, vilket bäddar för att utveckla den demokratiska kompetensen.

Swahns (2006) studie tyder på att elever talar mycket om variation i undervisningen och trots behovet av variation visar hennes studie att eleverna ofta väljer samma samarbetsparter vid grupparbeten. I resultatet framgår att det är skillnad mellan individer hur man väljer samarbetspartner men det beror främst på vilken ambitionsnivå man ligger på. När eleverna får välja själva väljer de oftast att arbeta tillsammans med elever som de vet ligger på en jämlik ambitionsnivå för att uppnå så bra resultat som möjligt. Även detta kan kopplas till ett sociokulturellt perspektiv där den "mänskliga erfarenheten" och "mellanmänskliga kommunikationen" (Bråten 1996:14) säkerligen ser annorlunda ut beroende på grupp sammansättning. Eleverna väljer då att arbeta med klasskamrater som de upplever dels ha samma ambitioner men även de som har erfarenhet, kan kommunicera sin kunskap och på så vis kan bidra till arbetet på ett bra sätt. Trots detta verkar grupparbeten inte fungera då det ofta är skillnad på ambitionsnivå. Respondenterna anser att lärarna bör ställa högre krav på de elever som inte bidrar.

Ett sätt att förbättra detta skulle kunna vara att läraren är delaktig under arbetsprocessen och ge stöd åt de grupper som är i behov utav det. Likt gruppdiskussionerna kan man arbeta kring Englunds (2007) fem punkter för att skapa en dialog mellan gruppmedlemmarna så att

alla måste bidra. Att läraren är tydlig och går in och ger stöd i olika situationer, framgår i resultatet vara avgörande för flera olika moment. Gällande eget ansvar fungerar det bra förutsatt att lärare är tydliga med vad uppgiften går ut på samt att de finns till hands under arbetsprocessen. Detta stämmer överens med Swahns (2006) studie som visar på liknande resultat, nämligen att läraren ses som en samarbetspartner i olika moment och det är då viktigt att både lärarens och elevens kompetenser kommer till användning för att optimera lärandet.

Respondenterna anser generellt att undervisningen och arbetssätten är varierade, med undantag för vissa ämnen. Detta är en fundamental komponent i utvecklingen av de fyra olika kunskapsformerna *techne*, *episteme*, *fronesis* och *noesis* (Linde 2012:100–101). Det framgår även i resultatet att de olika kunskapsformerna tränas olika mycket i olika ämnen då vissa kunskapsformer är mer kopplat till vissa ämnen än andra vilket ställer vissa krav på variation i undervisningen. Det idealiska hade således varit om samtliga kunskapsformer tränas och utvecklas lika mycket i samtliga ämnen.

8. Diskussion

I detta avsnitt presenteras en diskussion kring den metod som valdes för studien. En diskussion kring resultatet förs även där ett försök görs till att förklara varför resultatet ser ut som det gör och vilka tankar som har uppkommit under arbetet. Vidare diskuteras vilka konsekvenser resultaten kan få.

8.1 Metoddiskussion

Genom de metodval och de resultat som framkommit ur dessa har studiens syfte till stor del uppnåtts. Under arbetsgången har dock uppkommit tankar kring urvalet och dess påverkan på resultatet. Vid val av undersökningsform ansågs intervjuer var att föredra med tanke på studiens syfte och frågeställningar. Även i efterhand var intervjuerna ett bra val då de gav rikligt med material att arbeta med. Ett annat alternativ hade varit att komplettera intervjuerna med observationer. Det hade dock inte räckt att genomföra observationer under ett fåtal lektioner utan det hade behövt observeras under ett helt arbetsområde för att ge en rättvis bild över hur elevinflytandet ser ut. Observationer skulle gett en bredare insyn i ämnet men skulle även kunna ge fel bild då respondenten möjligen utformar undervisningen utifrån vad den tror observatören vill se. För att få en bredare syn hade det förslagsvis varit önskvärt att intervjua elevgrupper från olika skolor. Möjligen hade sökandet efter respondenter kunnat vara mer ihärdigt.

Objektiviteten i studien kan ifrågasättas då det är jag som forskare som ska tolka intervjuerna och dess resultat. Dock eftersträvades hela tiden ett objektiva förhållningssätt enligt Denscombes (2009) beskrivning där forskaren urskiljer ställningstaganden från sitt tyckande och tänkande för att se på resultatet på ett opartiskt vis. Eftersom det endast intervjuades fyra respondenter kan det bli problematiskt att reproducera studiens resultat och därmed uppnå full reliabilitet. Eftersom jag valde att göra en kortfattad utskrift, påverkar detta också reliabiliteten då det enligt Kvale och Brinkmann (2009) ger ett större tolkningsutrymme.

8.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt delas diskussionen in i samma delar som gjorts i resultatavsnittet för att få en tydlig struktur och underlätta för läsaren.

8.2.1 Deltagardemokrati

Enligt läroplanen för gymnasieskolan ska varje elev ges möjlighet att ha inflytande över sin utbildning. Detta uppfylls till stor del med utgångspunkt i respondenternas svar, något som talar emot rapporterna från skolinspektionen om att elevinflytandet skulle vara bristande. Däremot finns det en antydning till att mängden inflytande som ges till eleverna varierar beroende på individens och klassens förmåga att hantera inflytande. Det är en intressant aspekt som framkom hos respondenterna då detta indirekt kommer att handla om individens mognad och vana att ta ansvar. Enligt det deltagardemokratiska idealet är förhoppningen att deltagarna ska utveckla ett politiskt intresse och engagemang. Likt detta är det således i skolan viktigt att eleverna utvecklar intresse för olika ämnen för att i sin tur bli engagerade, något som också framkom i respondenternas intervjuer.

Enligt mig, betyder detta att det ligger ett stort ansvar på läraren att skapa intresse hos eleverna. Lärarna har i synnerhet det största ansvaret vad gäller att utveckla elevers demokratiska förhållningssätt vilket kan vara problematiskt då alla elever har olika intressen för olika ämnen. Ytterligare en aspekt som framkom av resultatet är att respondenterna hämmas att uttrycka sina åsikter i de ämnen som de upplever sig vara sämre i. I enighet med Ekmans (2007) studie visar även denna studie att självförtroendet har betydelse för utvecklingen av demokratisk kompetens. Därför tror jag det är essentiellt att lärare arbetar för att stärka elevers tro på sig själv genom att skapa ett klassrumsklimat som bäddar för att alla vågar yttra sina tankar och åsikter. I resultatet framgår tydligt att det finns en viss jargong i klassen att elever kan bli retade eller få kommentarer om man yttrar sig inför gruppen. Detta är inte ett optimalt klassrumsklimat utan något som hämmar elever att våga uttrycka sig snarare än främjar det.

8.2.2 Formellt inflytande och deliberation

Angående elevråd som formellt inflytande är detta i nuläget bristande på skolan. Almgrens (2006) studie visar att elevråd inte har någon vidare effekt på utvecklandet av demokratisk kompetens. Trots detta finns det en önskan från respondenterna att elevrådet bör göras mer synligt samt ha elevrådsrepresentanter i klassen som kan föra vidare synpunkter från klassråd.

Att denna önskan finns hos eleverna tyder, enligt mig, på att det visst har en betydelse för elevers demokratiska utveckling, i motsats till det Almgren (2006) menar. Eftersom eleverna anser att det är ett bra sätt att kunna nå ut med sina synpunkter och därmed påverka sin situation bör det således tas hänsyn till. Jag tror dock att anledningen till att elevrådet inte har högre status än vad det har är på grund utav en generell indolens av både lärare och elever. Elever kan känna sig omotiverade och oengagerade till att dels vara med i ett elevråd, dels att sätta sig in i vad de gör så länge elevrådet inte har en högre status på skolan. När eleverna inte engagerar sig, slutar även lärare att göra det, det blir då som en ond cirkel.

Klassråden upplevs som problematiska vad gäller konkret beslutsfattning och respondenterna menar att klassen är splittrad och ofta hamnar i konflikt. I enighet med Vygotskijs sociokulturella teori, där mellanmännisklig kommunikation gör att människor kan tillägna sig andras upplevelser (Bråten 1996), bör man då arbeta med att förbättra elevers sätt att kommunicera med varandra. Det framgår i resultatet att mentorerna brukar låta klassen först prata fritt för att sedan gå in och organisera upp det efter att konflikter bryter ut. Ett sätt skulle kunna vara att mentorerna redan från klassrådets start är med och styr ordet mellan eleverna.

Om det då förekommer elaka kommentarer eller att man gaddar ihop sig bör mentorerna agera utifrån detta. Att främja deliberativa samtal (Englund 2007) så att alla elever som vill får komma till tals och känner att övriga klasskamrater respekterar allas åsikter. Det är mycket som ska stämma överens för att deliberation ska fungera optimalt. Att elever känner sig utsatta då man uttrycker sig i klassen motarbetar strävan om ett deliberativt klassrum. Det är således viktigt att från början skapa ett gott klimat i klassrummet, en bra sammanhållning där man visar respekt för varandra för att också kunna arbeta med verktyg som utvecklar den demokratiska kompetensen.

8.2.3 Informellt inflytande och undervisning

Enligt respondenterna förekommer informellt elevinflytande till stor del i klassrummet. Det formella inflytandet är bristande i kommunikationen och det finns en liknande problematik gällande det informella inflytandet. Respondenterna menar att gruppdiskussioner medför problem då eleverna har svårt att lyssna på varandra samt att ta diskussionerna på allvar. En sätt att förbättra diskussionerna kan vara att utgå från Englunds (2007) fem punkter gällande deliberativa samtal. Det ställer krav på lärarens kompetens att kunna stödja och leda eleverna

så att bra diskussioner hålls men är, enligt mig, något man ska kunna förvänta sig av lärarprofessionen med tanke på dess utbildning.

Om inte läraren vet hur man förhåller sig demokratiskt i ett klassrum är det orimligt att förvänta sig att eleverna lär sig hur. Enligt respondenterna är det generellt sett bra variation i undervisningen vad det gäller arbetssätt och undervisningsupplägg, vilket jag tror är fundamentalt för att skapa intresse och motivation. Att eleverna är intresserade av ämnet är, som tidigare nämnt, en viktig komponent för att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt. Respondenterna anser att de som bör ha rätt att påverka hur undervisningen, till exempel arbetssätt och examinationsform, ska se ut är främst lärare och elever då det är dem som påverkas, liksom brukarinflytande som Jarl (2004) beskriver. Jag instämmer helt i detta då *känslan* av att ha möjligheten att påverka troligen ökar elevens intresse för att faktiskt ta initiativ och vilja påverka. Däremot är jag enig med respondenterna som menar att mängden inflytande bör skilja klasser emellan då alla elever inte passar för att ha lika mycket inflytande och fatta ansvarsfulla, viktiga beslut. Återigen ställs krav på läraren, i detta fall att kunna anpassa detta till individ och klass och möta eleverna på deras nivå så att alla i någon mån får möjlighet att påverka sin utbildning och utvecklas demokratiskt.

Att läraren har en viktig roll vad gäller utvecklingen av elevens demokratiska förhållningssätt är tydligt. Det framgår i resultatet att läraren fungerar som ett stort stöd i olika moment där dennes kompetens är viktigt för lärandet vilket även stämmer överens med resultaten i Swahns (2006) studie. Framförallt då elever ska ta eget ansvar är det enligt respondenterna, viktigt för dem att läraren finns som ett stöd och även förklarar uppgifter på ett tydligt sätt. Här finns dock en balansgång i hur mycket man som lärare ska vara delaktig och stödja eleverna. Syftet med eget ansvar är just att de själva ska hitta vägar till lösningen och självständigt kunna arbeta på ett bra sätt. Enligt respondenterna är lärarna ibland för snälla då det gäller elever som inte tar ansvar vilket i sin tur utnyttjas och fortgår. Kanske bör man som lärare ställa högre krav på eleverna för att de ska ta mer ansvar och således utvecklas demokratiskt. Å andra sidan är risken att man tappar elever som ändå väljer att inte ta ansvar för sin utbildning vilket gör att de inte lär sig och i sin tur producerar dåliga resultat.

För att summera det hela framgår det att läraren har en stor roll i utvecklandet av elevens demokratiska kompetens och förhållningssätt. Att arbeta deliberativt och jämställt är en utmaning som ställer krav på läraren som professionell aktör. Det är inte bara lärarens kompetens som utvecklar elever demokratiskt utan även elevens kompetens, deras benägenhet

att vilja lära, deras förmåga att aktivt ta ställning och ta ansvar och på så vis utvecklas till goda demokratiska medborgare.

9. Källförteckning

Avhandlingar

Almgren, Ellen (2006). *Att fostra demokrater: om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2006

Ekman, Tiina (2007). *Demokratisk kompetens: om gymnasiet som demokratiskola*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2007

Swahn, Ragnhild (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2006

Tryckta källor

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2., [rev.] uppl.* Malmö: Liber

Bråten, Ivar (red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, Tomas (red.) (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos

Eriksson, Einar (1984). *Klassisk demokratiteori*. Gävle: Statens inst. för byggnadsforskning

Gustavsson, Bernt (2003). Demokrati, bildning och identitet. I: Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.) (2003). *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Jarl, Maria (2004). Deltagardemokraterna och den representativa demokratin. I: Gilljam, Mikael & Hermansson, Jörgen (red.) (2004). *Demokratins mekanismer. 1. uppl.* Malmö: Liber

Karlsson, Christer (2004). Den deliberativa drömmen och politisk praktik – samtalsdemokrati eller elitdiskussion?. I: Gilljam, Mikael & Hermansson, Jörgen (red.) (2004). *Demokratins mekanismer. 1. uppl.* Malmö: Liber

Krantz, Joakim (2005). *Om bedömning av demokratisk kompetens: kontextuella och principiella aspekter*. Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet

Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Enskede: TPB

Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori!*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Lundgren, Ulf P. (1981). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. 2. tr. [i.e. 2. uppl.] Stockholm: LiberFörlag på uppdrag av Gymnasieutredningen

SFS 2010:800 *Skollag*

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Elektroniska källor

Skolinspektionen (2012a) <http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/> Hämtad: 2013-10-10

Skolinspektionen (2012b). <http://siris.skolverket.se/siris/ris.openfile?docID=184788>
Regelbunden tillsyn. Hämtad: 2013-09-27

Skolverket (2011) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad: 2013-10-02

SAOB (2013) <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>. *Svenska Akademiens Ordbok*. Hämtad 2013-09-27

Bilaga A

Hej!

Jag heter Klara och läser till gymnasielärare på Linnéuniversitetet här i Växjö. Jag skriver nu mitt examensarbete och är ute och letar kandidater till de intervjuer som ska ligga till grund för studien. Arbetet handlar främst om elevinflytande och hur du som elev ser på detta. Intervjun tar mellan 30-45 minuter beroende på hur utförliga svaren blir. Du får detta meddelande i syfte att förstå vad intervjun kommer att handla om. Jag vill att du funderar över dessa punkter och hur det ser ut i din undervisning.

I intervjun kommer olika begrepp att behandlas. Främst handlar intervjun om elevinflytande som sedan ska kopplas till begreppet demokrati. Fundera lite över dessa punkter för att komma in på tankarna kring elevinflytande innan intervjun. Anteckna gärna lite stödord ifall du känner att det behövs. Tack för att du vill ställa upp!!

- Fundera lite kring vad begreppet elevinflytande betyder för dig. Vad är det?
- Fundera kring hur mycket inflytande du har över din undervisning utifrån vad du anser att elevinflytande innebär.
- Jag kommer att prata med dig om *formellt* inflytande. Formellt inflytande innebär i detta fall den typ av inflytande som är organiserat t ex elevråd, klassråd, matråd etc. Fundera kring hur ni jobbar med detta i din klass. Hur ofta ni har klassråd, vad som tas upp på dessa råd. Hur ofta det är elevråd, hur många representanter har ni och hur ofta väljs de om? Fundera även kring hur du upplever nyttan med olika typer av råd. Vad tycker du om det, positivt eller negativt.
- Jag kommer att prata med dig om *informellt* inflytande. Informellt inflytande innebär i detta fall inflytande under mer oorganiserade former. Det kan till exempel handla om huruvida läraren ger chans till diskussion i klassrummet och i vilken mån (ofta/sällan). Fundera på om du som elev får ta eget ansvar i olika uppgifter och i så fall på vilket sätt. Uppmanar läraren dig att ta egna initiativ? T ex sätta igång arbete utan att läraren behöver säga till dig vad du ska göra. Fundera kring om vissa elever ges mer taltid än andra och vad detta kan bero på.
- Fundera kring hur du upplever lärarens variation med sina uppgifter (prov/grupp/inlämning)
- Fundera kring hur mycket inflytande du anser är bra för en elev på gymnasiet. Vill du ha mer inflytande eller känner du att du får mycket inflytande.
- Fundera över hur du känner inför att ta ansvar för saker som kan påverka hela klassen, kan t ex vara hur man ska arbeta med ett område: prov/inlämning osv. Kan även handla om att välja egna grupper vid grupparbeten. Tänk fritt!

- Fundera kring vem eller vilka du anser ska fatta beslut (ex, hur man ska arbeta i klassrummet) kring undervisningen, lärare, elever, rektor, föräldrar osv..
- Fundera kring hur du uppfattar att lärare och andra elever tar till sig de förslag och synpunkter som du/ni kommer med. Känner du att de tas hänsyn till?
- Fundera kring din egen person. Upplever du att du känner dig trygg i att vara med och påverka olika beslut som ska fattas? Vågar du säga vad du tycker, varför? Varför inte?