

Inflytandets villkor

En rapport om 41 skolors arbete
med elevinflytande

MATS DANELL ANNA KLERFELT KARIN RUNEVAD KATARINA TRODDEN

Förord

”Skola i utveckling” är den samlade beteckningen på sju utvecklingsområden där Skolverket under två år följer och stödjer cirka 270 skolors utvecklingsarbete. De sju områdena har bedömts som viktiga ur ett nationellt perspektiv – de berör viktiga inslag i den pågående reformeringen av skolväsendet eller är områden där samhällsförändringar ställer nya eller ökade krav på skolan.

Skolverket inbjöd i slutet av hösten 1995 skolor att anmäla sitt intresse för att ingå i projektet. Av drygt 900 anmälningar valdes cirka 270 skolor ut. Strävan var att olika skolformer skulle vara företrädna, att skolorna skulle vara spridda över landet samt att såväl skolor som kommit en bit på väg i sitt utvecklingsarbete som sådana som just bestämt sig för att börja skulle finnas med.

Skolverkets stöd har bl.a. bestått i att arrangera träffar mellan skolorna, att bidra till nätverksbyggande, att sammanställa och informera om kunskap inom området samt i att informera om och bidra med ekonomiskt stöd till kompetensutveckling.

I tidigare nationella skolutvecklingsprojekt har ofta ansvaret för att dokumentera arbetet lagts på respektive skola. Det har dock visat sig svårt att utforma dokumentationen så att den både beskriver mer generaliserbara resultat och samtidigt tillgodoser de enskilda skolornas behov av uppföljning. En grupp s.k. rapportörer utsågs därför för varje utvecklingsområde. De har följt skolornas arbete under de två åren. Avsikten har inte varit att rapportörernas dokumentation ska ersätta skolornas egen. Däremot har de deltagande skolorna bara behövt utforma sin dokumentation för att tillgodose sin egen utvecklingsprocess.

Rapportörernas uppgift har varit att undersöka vilka intentioner skolorna hade med sitt utvecklingsarbete, vad man gjorde och vad resultatet blev samt att beskriva utvecklingsprocessen under de två åren. De har gjort återkommande besök på de deltagande skolorna, samlat skriftligt material, samtalat med rektorer, lärare, elever och andra på skolan, besökt lektioner samt deltagit i möten och konferenser.

En utgångspunkt för arbetet har varit att inta en öppen hållning där frågor och fenomen efter hand fått ta form och att inte låta beskrivningen av verksamheten börja i färdiga frågeställningar. Det betyder att vi inte i förväg bestämt vilka data som skulle samlas in utan i stället låtit de frågor som uppstår efter hand bli bestämmande för den fortsatta datainsamlingen. Utgångspunkten för beskrivningen har varit det som på skolorna pekats ut som viktigt inom området – dels i skriftliga dokument men också i samtal.

Resultatet presenteras inte heller i form av "hur mycket" eller "hur bra" – utan i form av kvalitativa beskrivningar av tankar och aktiviteter på de deltagande skolorna. Vi har sett det som viktigt att beskriva variationen av aktiviteter.

Att utgå från skolornas perspektiv innebär inte enbart att hålla sig till sådant som finns formulerat i skriftlig eller muntlig form på skolorna utan också att försöka formulera sådant som är oformulerat, som finns underförstått på skolorna men som genom att lyftas fram och beskrivas kan göras till föremål för reflektioner. På så sätt ska rapporterna kunna bidra till diskussionen både på de deltagande skolorna och på andra skolor.

Varje utvecklingsområde har fått en egen rapport. I en särskild rapport redovisas generella slutsatser från samtliga utvecklingsområden. Denna rapport behandlar fyra rapportörers samlade erfarenheter från utvecklingsområdet "Elevers inflytande och arbetet i skolan".

Handledare för rapportörerna har varit Ingrid Carlgren, professor i lärande vid Linköpings universitet.

Korta beskrivningar över de enskilda skolornas arbete finns inlagda på Skolverkets hemsida <http://www.skolverket.se>

MONA BERGMAN
PROJEKTLEDARE

INGRID CARLGREN
PROFESSOR

BERIT HÖRNQVIST
SKOLRÅD

Innehåll

1. Inledning	6
2. Varför arbeta med elevinflytande?	8
UTVECKLA DEMOKRATISKA OCH ANSVARSFULLA ELEVER	8
ELEVINFLYTANDE FRÄMJAR LÄRANDET	9
PÅ GRUND AV YTTRE OCH INRE TRYCK	10
ATT UTVECKLA EN METOD/ARBETSFORM	12
3. Elevinflytande i undervisningen	13
INFLYTANDE ÖVER VAD?	15
UNDERVISNINGENS ORGANISERING	20
ELEVAKTIVA ARBETSFORMER	26
INFLYTANDE ÖVER BEDÖMNING	30
FÖRÄNDRAD KUNSKAPSSYN OCH FÖRÄNDRADE ARBETSFORMER KRÄVER FÖRÄNDRADE FORMER FÖR PÅVERKAN	32
4. Nya mötesplatser för elevinflytande	33
INDIVIDUELLA MÖTESPLATSER FÖR LÄRARE OCH ELEV	33
PLANERINGSGRUPPER	35
FÖRÄLDRAINFLYTANDE	36
BRUKARSTYRELSE	37
POP-GRUPPEN	38
INFLYTANDEMALLAR OCH KONFLIKTLÖSNING	38
INTRESSEGRUPPER	39
TORGET	40
DEMOKRATIGRUPPER VID GYMNASIET	41
ELEVKRAFT	42
NÅGRA MÖTESPLATSER VID EN GYMNASIESKOLA	44
KURS I ELEVDEMOKRATI	45
AVSLUTNING	46

5. Rektors och lärares inflytande	48
REKTORERNA	49
LÄRARNA	53
6. Inflytandets gränser	59
ELEVINFLYTANDE SOM TREND	60
ATT LÄGGA LOCKET PÅ	61
INFLYTANDE OCH LUST	62
ATT LÄMNAS I STICKET	63
TEORI OCH PRAKTIK	66
KÖN OCH INFLYTANDE	68
KUNSKAP ÄR MAKT	69
INFLYTANDE OCH BRISTANDE RESURSER	70
MÖJLIGHETER TILL INFLYTANDE	73
ATT FÅ GEHÖR HOS DE VUXNA	74
7. Några avslutande reflektioner	76
ARBETSLAG OCH VIKTEN AV DELEGERING	76
FRÅN LÄRARE TILL MENTOR	77
"TRADITIONELL SKOLA I MODERN TAPPNING"	78
NYA FORMER FÖR INFLYTANDE	78
Deltagande skolor	80

1. Inledning

Under läsåren 96/97 och 97/98 har fyra rapportörer följt de 41 skolor, från Jokkmokk till Trelleborg, som valt att arbeta med elevinflytande inom Skolverkets projekt "Skola i utveckling". Förutom den geografiska spridningen skiljer sig skolorna från varandra i många avseenden. De fyra rapportörerna är Mats Danell, Anna Klerfelt, Karin Runevad och Katarina Trodden.

Spännvidden rymmer allt från en liten nystartad ekologisk friskola på landet till äldre gymnasieskolor i pampig läroverksstil. Den likriktning som man ändå kan finna gäller den sociala miljö som skolorna verkar i. En övervägande majoritet av skolorna ligger i socialt väl fungerande områden med mycket få invandrare. Eftersom vi rapportörer, utifrån det material vi har, tycker oss se att det sociala klimatet starkt påverkar sättet att arbeta med elevinflytande, är det naturligtvis en begränsning.

Uppdraget som rapportör har varit mycket spännande. Att resa runt i landet och kliva in i så skilda världar som enskilda skolor utgör, och att förutsättningslöst få ta del av skolornas vardag, kultur, klimat, glädjeämnen och problem, har naturligtvis varit oerhört stimulerande. Vi vill tacka alla de skolor som arbetar med utvecklingsområdet "Elevers inflytande och arbetet i skolan". Vi har överlag blivit mycket väl omhändertagna av "våra" skolor och ofta mötts av stor öppenhet, både från lärare och elever, och en vilja att dela med sig även av det som är problematiskt. Denna öppenhet har naturligtvis varit en förutsättning för vårt arbete.

Under åren har vi rapportörer träffats regelbundet, både tillsammans med vår handledare professor Ingrid Carlgren, rapportörerna inom de övriga områdena, och på egen hand. Vi som arbetat med elevinflytande har alla olika bakgrund. Vi arbetar i vanliga fall med skolutveckling, lärarutbildning, forskning, journalistik och översättning.

Våra täta möten och långa diskussioner har hjälpt oss att se mönster, likheter och olikheter, och vi har försökt finna ett gemensamt "språk" för de många erfarenheter och det material vi samlat in under dessa läsår. Utifrån materialet, som bl.a. består av intervjuer med skolledare, lärare, elever och övrig personal, dokument av skilda slag och egna observationer, har vi försökt finna gemensamma mönster och indelningar som illustrerar varför skolorna valde att arbeta med elevinflytande, hur det konkreta arbetet med och diskussionerna kring elevinflytande ser ut, samt vilka faktorer som underlättat eller försvårat arbetet.

Under läsåret 96/97 samlade vi, någorlunda förutsättningslöst och med ett brett perspektiv, in data från våra skolor. Dessa presenterades i den lägesbeskrivning som kom i november 1997. Den kan betraktas som ett arbetsmaterial som hjälpte oss att summera våra erfarenheter och understryka vissa företeelser som vi uppfattat som viktiga i arbetet och diskussionerna kring elevinflytande.

Under läsåret 97/98 har vi inriktat oss på fyra områden som vi sett som centrala i utvecklingsarbetet och som presenteras i var sitt kapitel i denna slutrapport. Underlaget till dessa fyra kapitel har vi gemensamt samlat in från alla skolor. Sammanställningen och skrivandet av de enskilda kapitlen har vi delat upp mellan oss. Utformningen av de olika kapitlen skiljer sig därför åt en del.

Under projektarbetets gång har utvecklingsområdet "Elevers inflytande och arbetet i skolan" kommit att kallas Elias-projektet. I denna rapport används ibland denna beteckning.



2.

Varför arbeta med elevinflytande?

"Varför valde ni att arbeta med att utveckla elevinflytandet?" Denna fråga ställde vi rapportörer inledningsvis till vår kontaktperson vid samtliga skolor. Den person som besvarade frågan är oftast samma person som initierat beslutet att skolan ska delta i "Skola i utveckling". I många fall är det fråga om skolans rektor. Huruvida kontaktpersonen uttrycker en uppfattning som är representativ för skolan i stort beror på i vilken utsträckning beslutet att delta föregåtts av en allmän diskussion på skolan. Detta varierar. Här bör nämnas att det vid två gymnasieskolor var elevrådet som tog initiativet till att delta.

Utveckla demokratiska och ansvarsfulla elever

Att arbetet med elevinflytande syftar till att skapa goda, demokratiska och ansvarsfulla medborgare är något man betonar på flera skolor. En förutsättning för detta är att skolan i sig är en demokratisk arbetsplats och att eleverna är väl förtrogna med, och kontinuerligt har möjlighet att öva sig i, de demokratiska processerna. Skolorna poängterar det faktum att eleverna lär för livet och att ett av skolans viktigaste uppdrag är att lära barnen utöva inflytande för att trygga demokratin i framtiden.

"Vi lever i ett komplicerat samhälle idag. Att vara hemtam med hur de demokratiska processerna fungerar är nödvändigt för att ungarna ska klara sig både i yrkeslivet och som samhällsmedborgare. Att lära dem detta, att utveckla deras möjligheter att utöva inflytande, är kanske vår viktigaste uppgift i skolan."

"Egen kraft och ork ska komma andra till del, för det gemensammas bästa."

"Alla elever ska ha möjlighet att utöva inflytande i sitt dagliga arbete. Eleverna ska aktivt tränas i detta. När eleverna själva får uppleva och utveckla förmågan att utöva inflytande så skapas hos eleverna ett intresse för att utöva inflytande i kollektiva sammanhang."

Flera skolor uttrycker oro över elevernas bristande intresse vad gäller engagemanget i organ som klassråd, elevråd, arbetsgrupper m.m. Elevråden fungerar dåligt och valda representanter för olika arbetsgrupper uteblir. Skolans önskan är att stödja elevråden och hjälpa eleverna att fungera kollektivt. Flera skolor har i sina måldokument skrivit in att varje elev bör ha god kunskap om hur man agerar ordförande, sekreterare osv. innan de går ut grundskolan.

Goda medborgare tar ett personligt ansvar. Begreppen engagemang, intresse och inflytande har på alla skolor en stark koppling till begreppet ansvar. Och ansvarskänslan hos eleverna vill man utveckla. De ska ha inflytande över undervisningen, över kaféet, över skolgården, över det sociala klimatet i klassen osv. Det ses som det effektivaste sättet att få eleverna att ta ansvar.

"Vi vill ge eleverna större inflytande över sitt lärande och över sin vardag i skolan så att de tar ett större ansvar för sina studier, för skolmiljön och för de människor som vistas där."

Även här oroas skolorna ibland över elevernas bristande engagemang och intresse. Att eleverna inte visar intresse för att utöva inflytande över sina studier är ett bekymmer, framför allt på de skolor som kämpar med tyngre sociala problem.

"Vårt mål är att eleverna ska vilja ha ett inflytande. Vi vill hitta strategier för att väcka elevernas intresse och få dem att börja engagera sig."

Elevinflytande främjar lärandet

Inom denna kategori rymmer olika uppfattningar om elevinflytandets gynnsamma inverkan på lärandet. Skolorna har i många år och på flera olika plan arbetat med undervisningsformer som sätter eleven i centrum. Vanligt är också att man är med i flera olika projekt och menar att elevinflytande är ett centralt begrepp i det mesta av det man arbetar för. Man talar om "lärandets konst" och vikten av att aldrig stagnera utan ständigt utveckla och debattera pedagogik. Man poängterar lusten; det ska vara roligt att gå i skolan, annars lär man sig ingenting. Flera av dessa skolor uttryckte ett intresse även för de andra inriktningarna inom "Skola i utveckling". En av rektorerna betonade att kunskapsbegreppet oftast diskuteras i förhållande till lärarnas behov av kompetensutveck-

ling och mer sällan i relation till elevinflytande, trots att kunskapssyn och elevinflytande hänger intimt samman.

"Vår skola söker utveckling ... vi vill vara med om det nya ... man ska aldrig stanna till ... man blir aldrig fullärd."

"Vi har under flera år träffats i grupper och diskuterat pedagogik och kunskapssyn. Vår vision av den goda skolan är en skola där eleven har ett stort inflytande, arbetar självständigt och tar hjälp av läraren vid behov. Nu vill vi träffa andra skolor med liknande tankar för att se hur de arbetar. Man kan säga att vi gått med i Elias. för att elda på debatten."

"Vi på vår skola har unika erfarenheter av arbetsformer där elevers inflytande ställs i centrum. Nu vill vi dela med oss av våra erfarenheter och samtidigt låta oss inspireras av andra skolor."

"Barnens inre motor ska driva dem, inte läraren."

"Inflytande är viktigt för lusten att lära."

På grund av yttre och inre tryck

Utveckling och förändring sker i allmänhet genom påverkan utifrån. Några skolor har dock särskilt nämnt att specifika omständigheter, problem eller dokument varit avgörande för att man valt att arbeta med elevinflytande – sociala problem, styrdokument, barn med särskilda behov eller brist på pengar.

Innehållet i skolans olika styrdokument, Lpo94, Lpf94, skolplaner och lokala arbetsplaner, var ett ofta återkommande skäl som angavs för att delta i Eliasprojektet.

"Det började med att vi satt och diskuterade den nya läroplanen. Sen damp nyhetsbrevet ner."

Politiska beslut om ökat föräldrainflytande i skolans verksamhet framhölls av några lärare som ett viktigt skäl att betona frågan om elevinflytande.

"Genom att ge barnen ett större inflytande och öka deras intresse för skolan hoppas vi nå föräldrarna."

Vid de få skolor som kämpar med tunga sociala problem talar man om arbetet med elevinflytande som något livsnödvändigt. Annars fungerar helt enkelt inte vardagen.

"Hos oss går det ofta inte att bedriva vanlig klassrumsundervisning. Eleverna orkar inte sitta stilla och lyssna på en lärare som pratar. Vi måste anpassa undervisningen utifrån den enskilda eleven och försöka utgå från hans eller hennes intressen och förutsättningar, annars fungerar det inte. Det gäller även utanför klassrummet. Alla elever turas t.ex. om och sköter kafeterian annars skulle lusten att sno och sabotera bli för stor. Vi kan inte välja att inte arbeta med elevinflytande."

En annan skola, som inte verkar i samma sociala klimat men där man har många barn med särskilda behov, säger:

"Vi måste arbeta med elevaktiva metoder av tvång. Vi har så udda barn, det skulle inte fungera om de inte får känna att de har inflytande."

Vid några skolor som har ett splittrat kollegium eller mycket liten kontakt mellan de olika stadierna, ser man Elias som ett arbete som hela kollegiet kan enas kring. Genom att inleda en gemensam diskussion kring elevinflytandet hoppas man så småningom nå fram till en mer gemensam syn överlag.

Under läsåret 95/96 hade en skola, som genomgått en svår period med många personalbyten, stöd av en utvecklingsledare. Hon tog, efter att ha visat Skolverkets nyhetsbrev och tillfrågat kollegiet, initiativ till att skolan skulle vara med i projektet. Senare beslutade delar av kollegiet att de inte ville vara med. De drivande, rektor och en grupp lärare, framför allt de nyanställda men även en del äldre lärare, är dock optimistiska och säger: *"Vi måste förena nytt och gammalt tankesätt ... utveckling smittar"*. De tror att de på sikt kommer att få med hela personalen i arbetet.

Ett par skolor angav bristen på pengar som ett starkt skäl till att man valde att vara med i "Skola i utveckling".

"Utveckling kostar pengar och det har vi inga. Jag trodde att det fanns mer pengar i det här projektet. Om jag ska vara ärlig var det därför jag anmälde skolan från början. Nu har vi ju fått andra saker i stället som är värdefulla."

Att utveckla en metod/arbetsform

Här finns de skolor som vill koncentrera arbetet med Elias till en speciell metod i undervisningen, t.ex. temaarbeten som sträcker sig över ett läsår eller problembaserad inläring, samt de skolor som vill utveckla en arbetsform, t.ex. arbetslag. Gemensamt för dessa skolor är att man menar att denna specifika arbetsform eller metod i hög grad befrämjar elevens möjligheter att utöva inflytande. Skolorna vill använda Elias för att förankra och fördjupa arbetet med metoden, och under arbetets gång sätts ofta likhetstecken mellan den och Elias.

"'Individuellt arbetssätt' det är ju det som är elevinflytande."

"Ju mer jag tänker på det, desto mer ser jag arbetslagsutveckling som grunden för elevinflytande. Att lärarna samarbetar med varandra är en förutsättning för att få ett ämnesövergripande elevaktivt arbetssätt att fungera."

"Elias passar vår pedagogiska idé."

"Vårt arbetslag jobbar med en fri 'forskardag' i veckan. Vår önskan är att detta ska genomsyra hela skolan, att alla elever ska ha möjlighet att arbeta så här. Detta är vårt Elias-projekt."



3.

Elevinflytande i undervisningen

Skolorna har gått med i projektet för att utveckla sina elevers inflytande, men elevinflytande och då i synnerhet i relation till lärande är en komplex fråga. Bland lärarna finner vi uppfattningen att elevinflytande främjar lärande, men det finns även lärare som ger uttryck för uppfattningen att elevinflytande kan motverka lärande. De lärare som ansluter sig till uppfattningen att elevinflytande främjar lärande talar om inflytande som lustfyllt och som en nödvändig beståndsdel i lärande. Genom att eleverna själva ges utrymme att påverka sitt lärande menar lärarna att eleverna känner glädje i att studera och att de får lust att lära mer och *"gå vidare i lärandets djungler"*. Eget inflytande ses som en faktor som kan *"starta elevens egen inre motor"*.

Många lärare ser också en direkt koppling mellan inflytande och ansvar. För eleverna inflytande menar man att de också tar ansvar. Här strävar läraren efter att eleverna ska förstå att de ska lära för sin egen skull, inte för lärarens eller föräldrarnas skull. Dessa lärare arbetar medvetet med att lära eleverna att själva planera och bedöma hur mycket de klarar av att prestera i förhållande till den tid de har tillgänglig. Här blir också samtal om vilka kunskapsmål eleven bör uppnå viktiga för att eleven ska kunna förstå ett komplext samband mellan sin egen insats och sitt lärande. Utvärderingen av arbetet blir också självklar, *"har du gjort det du själv bestämt?"*

Men en undervisning utformad som eget arbete kan också bli en rutin, där eleven mekaniskt planerar och utvärderar på samma sätt vecka efter vecka. Sidorerna i elevens planeringsbok ser likadana ut och på utrymmet för utvärdering står: *"Jag har hunnit det jag planerat"*, alternativt *"Jag har inte hunnit det jag planerat"*. Kanske läraren har infört systemet utan att själv inse att lärarens eget ansvar i undervisningen förändras till att just undervisa varje elev om det komplexa sambandet mellan sitt ansvar för sin egen insats och sitt lärande?

Vi har mött lärare som menar att det är viktigt att se inflytande ur olika perspektiv. De menar att läraren måste reflektera över elevernas ålder och kulturella

och sociala bakgrund när de tilldelar eleverna ett utökat inflytande. Inte minst tidigare erfarenheter i skolan bildar bakgrund till vilket fortsatt inflytande eleverna kan lära sig att utöva. Dessa olika faktorer inverkar på hur läraren kan förhålla sig till frågan om hur eleverna kan träna förmågan att på ett ansvarsfullt sätt utöva inflytande.

De lärare som ser en motsättning mellan elevinflytande och lärande beskriver förhållandet som en vågskål: *"ökar det ena, minskar det andra"*. De menar att undervisningsformer som ger utrymme för elevernas inflytande kräver tid för samtal och reflektion och den tiden tas från ett produktinriktat lärande. De lärarcentrerade undervisningsformerna minskar till förmån för elevaktiva och elevstyrda metoder. Dessa lärare ser elevaktiva arbetsformer som goda för att utveckla elevinflytande, men sämre för att utveckla lärande. Elevinflytande och lärande ses som två separata enheter, de ligger i var sin vågskål! Här blir bilden genast mer komplicerad. Tveksamheten tar ibland över så att skolan inte vågar pröva sina idéer för att förbättra elevinflytandet.

Det finns också lärare som ser en motsättning mellan elevinflytande och struktur. De uttrycker att kontroll, struktur, ja till och med lärande är faktorer som begränsar elevinflytande. Och omvänt, vi möter lärare som beskriver att i en klar och tydligt strukturerad undervisning ges eleverna möjlighet till inflytande.

Vi möter också de lärare som inte ser lärande som ett lärande, utan menar att olika sätt att lära ger olika kunskaper. De resonerar i termer av att både formen för och graden av elevinflytande kan och bör variera beroende av vad undervisningen syftar till att eleverna ska lära sig. Syftar undervisningen till en produktinriktad inläring av ett faktastoff ser formen för elevernas inflytande helt annorlunda ut än om undervisningen syftar till processinriktade kunskaper. Här är lärarens egen kunskapssyn av stor betydelse. Vilka kunskaper värderar läraren själv? Och vilka arbetsformer följer av det val av kunskaper läraren sätter i främsta rummet? Eller möts eleven av en läromiljö fylld av en kombination av olika sätt att lära för olika former av kunskaper? Eleverna själva är tydliga i sina samtal med oss. De vill ha en variation i sitt lärande och utöva ett väl genomtänkt inflytande i undervisningen. Eller som en elev i åk 9 slog fast, *"När den tredje läraren samma vecka kom och sa att han hade tänkt av vi skulle ägna hela terminen åt att arbeta i projektform sa vi nej! Vi kan ju inte bara arbeta i projekt!"*.

För många skolor gäller att olika uppfattningar både om lärande och inflytande lever sida vid sida under samma tak och detta påverkar givetvis processen för att utveckla elevinflytande vid de olika skolorna. Det här kapitlet är ett försök att övergripande beskriva den struktur som byggts upp kring elevinflytande i undervisningen på de 41 skolorna och den diskussion som förs om detta.

Inflytande över vad?

Flertalet av skolorna i projektet beskriver att eleverna har inflytande över i vilken ordning de vill lösa sina uppgifter och att de då och då själva får välja uppgift. Vid flera skolor har eleverna också möjlighet att välja var de vill utföra sina uppgifter, vanligtvis i klassrummet eller i ett utrymme i nära anslutning till detta.

Eget arbete

Ett sätt att organisera undervisningen som ger eleverna ett visst inflytande över ordningsföljd, valbar uppgift och plats är det nu så vanliga "eget arbete", även kallat "egen planering". Det är företrädesvis på skolor med yngre elever vi finner det här arbetssättet. "Egen planering" är i allmänhet utformad så att eleverna planerar i vilken följd och ibland i vilken mängd de ska utföra de uppgifter läraren på förhand har givit. Eleverna får vanligtvis en eller två veckor till förfogande.

Eleverna har ofta en egen planeringsbok där de skriver in sin planering för veckans alla dagar. Läraren ger uppgifter, skriver kanske på tavlan och anger obligatoriska uppgifter respektive ger förslag på valbara uppgifter. När eleven planerat, kontrollerar läraren planeringen och vid behov samtalar läraren med eleven om planeringen och föreslår förändringar. Efter veckans arbete utvärderar eleven och läraren, och ibland tar även föräldrar del av elevens utvärdering. Olika skolor utformar och betonar olika delar i detta sätt att organisera undervisningen.

Lärarnas motiv för att organisera undervisningen i "eget arbete" är att individualisera undervisningen och att ge eleverna inflytande över sitt eget skolarbete. Eleverna arbetar enskilt med sina uppgifter utan påverkan eller beroende av kamraterna. De arbetar i egen takt och alla sysslar med olika uppgifter. Lärarna framhåller att möjligheterna att jämföra sig med varandra minskar och därmed minskar även konkurrensen barnen emellan. De förväntar sig att "eget ar-

bete” ska öka elevernas motivation, få dem att känna ansvar för sina studier men också förbättra deras prestationer. Lärarna vid en 1–3-skola berättar:

”Utan att i förväg ha gett barnen ledning har man märkt att barn, som lär sig mycket och arbetar bra självständigt, sätter upp egna mål och är noga med att nå dem. Samtidigt finns det barn som inte har några önskningar, eller inte har någon ’riktning’ och svaga strukturer och som inte klarar att nå uppställda mål. Dessa barn behöver stöd och ledning i sina val och kontroll så att de kommer framåt”.

De yngre eleverna vid Bräckeskolan, 1–9-skola, har en något annorlunda struktur på sitt ”eget arbete”. Som stöd för sin planering har eleverna två dokument, en ”ämnesplan” och ett ”körschema”. Lärarna på skolan ger ett exempel på hur studierna organiseras genom att beskriva hur arbetet i matematik är uppbyggt:

”Inom ämnet matematik har vi upprättat en ämnesplan över vilka kunskaper eleverna bör tillägna sig. Planen utgör det styrdokument, som elever och lärare utgår från, då de förhandlar om inflytande i undervisningen. Planen ger eleverna chans till individuella val och lärare kan samtidigt följa elevens val och relatera detta till ämnesplanen. En ämnesplan upprättas för varje elev, där de gemensamma kunskapsmomenten för åk 2 finns noterade. Läraren noterar i elevens individuella ämnesplan hur eleven valt att arbeta under veckan. På så vis får läraren en överblick över elevens val. Utvärderingen av arbetet sker varje fredag. Ämnesplanen utgör det förhandlingsdokument som läraren och eleven diskuterar inför arbetet kommande vecka.”

Vad händer då i klassrummet? Besök i åk 2:

Alla 37 elever har samlats i klassrummet tillsammans med sina tre lärare. Aktiviteterna som eleverna erbjuds att arbeta med under dagen har antecknats på tavlan och lärarna har berättat om var de olika aktiviteterna bedrivs och vad de innebär. Efter den gemensamma genomgången får eleverna komponera sina egna ”körschema”. I körschemat skriver eleverna ner sin arbetsinstruktion för dagen. Lärarna delar upp sig på tre fasta arbetsstationer, där olika aktiviteter erbjuds. Eleverna går till de stationer de själva valt. Skulle någon station drabbas av väldigt många elever så är det möjligt för lärarna att styra sina insatser. Elevernas individuella val handlar om frihet inom givna ramar. Det innebär att eleverna inte kan välja bort aktiviteter. Eleverna kan styra när, var och hur de ska genomföra sitt arbete. Varje fredag stämmer läraren av med eleven.

Valbara uppgifter

Graden av valbarhet när det gäller uppgifternas innehåll varierar starkt på skolor med ”eget arbete”. Den valbara uppgiften kan vara allt från enstaka över-

kursuppgifter i matematik till egen "forskning", där eleverna själva väljer både innehåll och metoder och arbetet får sträcka sig över en lång tidsperiod. Den valbara uppgiften kommer oftast in på slutet i planeringen utan sammanhang med veckans övriga uppgifter. Den kan fungera som morot: om eleven snabbar sig med de tråkiga men nödvändiga uppgifterna kan slutet av veckan ägnas åt den intressanta egna uppgiften. Detta system medför att de långsamma eleverna sällan hinner fram till den egna uppgiften, utan vecka efter vecka sitter och tragglar med uppgifter de själva inte valt.

Lärarna fäster sällan vikt vid de valbara uppgifterna i det här systemet. *"Vitsen vid den här typen av beting är just att kunna ägna mer tid åt dem som behöver det."* Och de elever *"som behöver det"* sammanfaller ofta med de långsamma eleverna som inte hinner till den valbara uppgiften. Detta begränsar valet även av den "valbara" uppgiften, eftersom systemet bygger på att de flesta eleverna måste vara självgående och kunna lösa uppgiften utan att kunna räkna med någon större uppmärksamhet från läraren. En annan orsak till att lärare inte fäster vikt vid den valbara uppgiften är att den sällan bedöms, den går inte att "rätta". Ytterligare orsak till lärarens ringa uppmärksamhet kan vara att läraren inte haft tillfälle att sätta sig in i vilken betydelse den har för eleven och därmed inte förstår elevens intresse. Men det finns också lärare som har ambitioner att ägna sig åt elevernas valbara uppgift, *"den valbara uppgiften ska breda ut sig och genomsyra hela planeringen"*. Men så sker sällan, kanske beroende av de ovan nämnda orsakerna.

En skola har uppmärksammat de här problemen. En av lärarna berättar att hon under ett år ansträngt sig för att följa upp elevernas valbara uppgifter. Hon är nog med att kontrollera vad de lärt sig och eleverna måste visa henne att de förstått. Hon ställer hela tiden frågor: *"Hur har du tänkt? Varför har du gjort så här? Var det svårt? Var det lätt? Varför hann du inte?"* Med tiden har eleverna lärt sig att det inte går att komma undan, utan talar i god tid om när de inte hänger med. Läraren har också kämpat med att *"komma ifrån den meningslösa forskningen"*. Den kunskap eleven *"forskar fram"* ska leda till något användbart.

Flera av de skolor som definierar elevinflytande som "eget arbete" beskriver att de är nöjda med sitt system och har under de bägge projektåren inte känt behov av att pröva andra former för elevinflytande. Detta gäller dock inte de klasser som fått ett ökat elevantal. Lärarna menar att "eget arbete" inte fungerar med för många barn i klassen. Och därför har några lärare övergett "eget arbete" som arbetsform.

När det gäller val av plats för att bedriva sina studier uppskattar eleverna att få välja, om det så bara är mellan bänken i klassrummet eller bordet i korridoren. De upplever en frihet i att komma ut ur klassrummet om de så önskar. Vid några skolor med äldre elever har eleverna tagit upp en diskussion om att avdela vissa rum för tysta aktiviteter, fattat beslut om detta och genomfört beslutet.

De skolor som organiserar sin undervisning kring "eget arbete" lyfter fram och betonar vikten av att välja och att fatta beslut. Vad eleven väljer mellan är underordnat själva momentet att välja och att besluta själv, helst utan påverkan av kamrater, lärare eller föräldrar. Elevinflytande ses som möjlighet att individuellt få utföra val som gäller de egna studierna. När det gäller lektioner i Elevens val blir detta extra tydligt. Elevens val är på många skolor utformat som ett smörgåsbord av kurser. Skolorna nämner Elevens val som ett tillfälle där eleverna får utöva inflytande just genom att välja individuellt och då menar de just valet av kurs bland alla andra kurser, inte möjlighet att påverka innehållet i eller utformningen av själva kursen.

Strukturerig av tiden

Många skolor känner sig bundna av sitt schema. Speciellt på högstadieskolor har det under de senaste åren förts en livlig diskussion om för- och nackdelar med korta lektioner i olika ämnen för olika lärare gentemot längre ämnesintegrerade arbetspass med färre antal lärare. Ett första steg i att förändra ett splitttrat, bundet schema har för flera skolor varit att införa "vita pass", även kallade "grådaggar", "Eget Arbete-tid" eller liknande. Som namnet "vita pass" anger är det en blank ruta i ett annars späckat schema. Det kan vara en schemafri dag i veckan, en eftermiddag eller kanske en timme per dag. Gemensamt är att eleverna individuellt ska arbeta med sina projekt, utföra uppgifter tilldelade av läraren eller göra färdigt arbetsuppgifter som släpar efter. De kan också använda tiden för att träna något de behöver öva extra. Ofta ligger specialundervisning under dessa pass. Eleven behöver då inte gå ifrån något annat ämne. Den innebörd som ligger i "vita pass" är snubblande lik läroplanens intentioner för Elevens val: att fördjupa och förbättra. Ingen skola använder dock beteckningen Elevens val.

Några lärare som arbetar med eleverna i åk 7-9 på en skola som har infört "vita pass" berättar att de är nöjda: *"Vita pass ger tid"*. Det är tid som används till att hjälpa de svagpresterande eleverna. Lärarna menar att de elever som behöver mera stöd av dem är vinnare i det här systemet. Kritikerna av systemet menar att *"det är rörigt"*. Rektor menar att alla elever inte är mogna att bestämma över sig själva, *"80 procent fixar det, då kan man hålla i dem som inte fixar det"*. Några

elever beskrivs som "vandrare", de kommer för sent ibland om de över huvud taget kommer. Eleverna beskriver olika system som lärarna använder för att få dem att passa tiderna: "fyra prickar = kvarsittning, en lärare stänger dörren efter två-tre minuter". Flera elever menar att det är lärarna som inte alltid passar tiden, "De går efter sina egna klockor och de går fel". En kamrat svarar dem, "Klockorna kommer alltid att vara ett problem så länge man går efter tid". När det gäller att kontrollera närvaron berättar eleverna att lärarna lägger ut närvarolistor i klassrummen där eleverna antecknar i vilken sal de är i vid olika tidpunkter. En av de lärare som trivs bra med de "vita passen" säger: "Det var tufft första året, det fungerar bättre nu". Självkritiskt blickar hon tillbaka och säger: "Vi skulle ha pratat mer med eleverna innan så att de hade varit mera motiverade".

Mellan lärarna pågår en intensiv diskussion kring "vita pass". En lärare säger:

"Det ger eleverna dubbla budskap att helt utan sammanhang lägga in en blank lektion i ett annars totalt styrt schema, kör man bromsa, man måste kasta in hela potten för att kunna förändra".

Andra lärare menar att det är skendemokrati: "Det handlar ju fortfarande inte om innehållet". För flera skolor är det ett steg i en process. Det allra viktigaste kan vara att förändra något i ett system man haft under många, många år, ett startskott. En skola, som i över tjugo år organiserat elevernas studier kring "eget arbete", ville pröva att förändra sin undervisning. Istället för att som vanligt ge eleverna veckans uppgifter och överlåta åt dem att bestämma ordningsföljd och omfång ville de "släppa eleverna fria". Lärarna uppmuntrade eleverna att välja precis vilka uppgifter de ville under en vecka. Försöket med "vita pass" visade att det tidigare systemet med elevernas egen planering inte var styrt av eleverna, vilket lärarna trott. "Vi har haft eget arbete i många år. Vi blev nyfikna på vita pass och ville pröva det. Vi ville släppa våra elever fria en vecka, och tänk, de planerade exakt likadant som de gjorde förut." Upptäckten gav en tankeställare, när eleverna fick möjlighet att välja förmådde de inte det, utan var fångna i systemet. Lärarna upptäckte att det hade gått rutin i deras planeringssystem och utifrån den upptäckten började de diskutera sitt arbetssätt.

Systemet med "vita pass" kan för de äldre eleverna också utvecklas och leda till så kallad "blockläsning" där eleverna ges möjlighet att läsa ett och samma ämne under en längre tidsperiod. Vid skolor som prövar ett sådan arbetssätt uppstår behov av fasta hemklassrum, där eleverna sitter kvar och lärarna växlar mellan olika klassrum, istället för tvärtom. En schemaförändring med blockläsning leder alltså till att lärarna upptäcker att andra förändringar är av betydelse.

Undervisningens organisering

Den vanligaste formen för undervisning i grundskolans högre årskurser och på gymnasiet är dock fortfarande en uppdelning i ämnen och korta lektioner, ofta 40-60 minuter. Själva organisationen medför splittring och att eleverna möter många lärare, vilket i sin tur minskar deras möjligheter att utöva inflytande. Många elever, särskilt på gymnasiet, menar att deras inflytande skiftar starkt från lärare till lärare.

Inom projektet finns också exempel på några högstadieskolor som under de båda projektåren totalt förändrat sin organisation. Från korta 40-minuterslektioner till längre sammanhållna pass, genomförd ämnesintegration och fasta hemrum. En önskan att förändra sitt arbetssätt och införande av arbetslag var bakgrunden till förändringarna. När väl förutsättningarna fanns har genomförandet gått snabbt och smidigt.

För en högstadieskola sammanfaller beslutet att förändra skolan med inträdet i Elias-projektet. Under flera år hade kollegiet diskuterat förändringar. Diskussionerna var livliga utan att kollegiet kunde enas. Under de senaste åren hade emellertid klimatet mellan eleverna hårdnat. Kollegiet blev alltmer inställt på förändrade arbetsformer med ett ökat elevinflytande som ett led i att utveckla undervisningen såväl som att möta det sociala trycket. *"Vi kan inte gå och dra på det här längre, och därför betraktar vi Elias som ett startskott."*

Läsåret 96/97 ägnade man åt att ta reda på hur andra högstadieskolor arbetar genom att lyssna när andra skolor beskrev sin verksamhet vid Skolverkets sammandragningar. De tog också tillfället i akt att åka på studiebesök. Under höstterminen anslogs två dagar för att i arbetslag diskutera och formulera arbetsformer, mål och visioner för den framtida verksamheten. Under den avslutande gemensamma diskussionen uppstod en slående samsyn trots tidigare meningskiljaktigheter och planeringen av "den nya skolan" satte fart. Under slutet av terminen upptäckte man att man *"nästan glömt bort eleverna i planeringen"* och satte samman en referensgrupp med elever från alla klasser.

Höstterminen 1997 sätter man så igång det man kallar för "den nya skolan". En del av elevernas undervisning organiseras i blockläsning där de själva väljer vilket ämne de ska läsa. Lärarna finns tillgängliga i olika klassrum och klasssystemet består. Men man inför även ett handledarsystem, som innebär att en lärare vid två tillfällen om 30 minuter i veckan har hand om en halvklass med 12-14 elever. Då planerar handledare och elev tillsammans. Både lärare och elever är

nöjda med sitt nya arbetssätt, men lärarna och rektor poängterar att förändringen än så länge är av *"ganska organisatorisk art"*. *"Vi har ändrat formen, organisationen – nu behöver vi jobba mer med innehållet"*.

Individuellt temaarbete

Ett annat sätt att organisera elevernas individuella studier, som skiljer sig från "eget arbete", är att ge eleverna inflytande över både innehåll, planering och arbetsgång inom ett eget ämnesområde. Eleverna väljer själva en fråga och får sedan stöd att arbeta med den under en längre tidsperiod. Planeringen för elevernas egna arbeten på Kråkbergsskolan får stå som exempel på hur studier-na kan vara upplagda.

Planering av egna arbeten

1. Välj problem, fråga, ämne!
2. Vad kan/vet du redan om det?
Skriv en lista eller gör en minneskarta.
Här får du uppslagen till många bra frågor!
3. Vad vill du veta, pröva, lösa, undersöka?
 - a) Vilket är målet för ditt arbete?
 - b) Skriv frågor, förslag till tester mm.
"Töktänk"!!! Här platsar allt, ju tokigare desto bättre!
 - c) Sortera och välj ut vad du vill arbeta vidare med.
4. Planera när, var och hur du ska arbeta.
Gör en skriftlig tidplan.
Vad kan jag göra hemma och vad måste göras i skolan? Studiebesök? Eget arbetetid?
Vilka arbetssätt passar dig och ditt arbetsområde? Var hittar du informationen du behöver för att gå vidare? Lärare, Biblo, Böcker, Internet, ämnesspecialister, föräldrar.
5. Samla fakta, material, erfarenhet.
6. Sortera ditt material.
Vad har du lärt dig, förstått, sett?
Vad vill du visa, lära andra? Vilka?
7. Planera din redovisning.
För vem ska du redovisa?
Vad tycker du att mottagaren ska få ut av din redovisning?
På vilka olika sätt kan du presentera ditt material? Modell, Utställning, Pjäs, Bild, Text, Diagram, Prat.
Vilka sätt har du använt förut, vad behöver du träna, Variera dig.
Hur lång/omfattande blir din redovisning?
Provredovisa! Hjälpmedel?
8. Redovisa. Har du arbetat enligt planen, blir din redovisning intressant och lyckad!
9. Utvärdera.
Nådde du dina, klassens mål? Vad gick bra, mindre bra? Förklaringar? Vad lärde du dig om Eget arbete, som du kan tänka på till nästa gång?
Vad frågade klasskamraterna om?
10. Nya idéer, nya jobb.

Här har man övergivit ämnesindelningen. Frågans art och sammanhang styr eleven att söka den kunskap som frågan kräver. För att temaarbetet ska lyckas ställs höga krav på att eleven klarar att planera och sedan följa en strukturerad arbetsgång. Till detta behövs lärarens stöd och engagemang. Lärarna betonar att även de individuella temaarbetena är kopplade till den övriga undervisningen. *"Vi använder denna mall mest som ett stöd för eleverna när de gör ett eget arbete inom ramen för de mål som klassen och vi bestämt för hela klassen."*

Gemensamt temaarbete

Flera skolor kombinerar det individinriktade egna arbetet med det mera grupp-inriktade "temaarbetet". Att organisera undervisningen i denna form ger möjligheter till en annan typ av elevinflytande. Om inflytandet i "eget arbete" är individuellt så kan det i "temaarbetet" vara gemensamt, delat med kamraterna. Lärarnas och elevernas inflytande över temaarbetet utformas ofta så att lärarna väljer tema och bestämmer vad som ska läras och eleverna tillsammans medverkar i planering, utformning, väljer redovisningsform, kamrater att arbeta med och medverkar i diskussioner och beslut om utvärdering.

En skola som väljer att organisera sin undervisning både genom "eget arbete" och temaarbete är Stenhammarskolan. På skolan går elever i åk 1-6. Alla elever har en egen bok där de för in sina planeringar och utvärderar sitt arbete varje vecka. De uppgifter eleverna arbetar med följer detaljerade och systematiskt uppbyggda lokala kursplaner med klara, utvärderingsbara mål för vad eleverna ska kunna. Kursplanerna är utformade i steg och bygger på varandra. Vid utvecklingssamtal uppmuntras eleverna att välja de mål de vill sträva mot. Dessa mål skrivs ned och klistras in på första sidan i elevens egen planeringsbok.

Till varje ämne i kursplanen har lärarna organiserat undervisningsmaterial. I svenska och matematik finns numrerade kort med olika uppgifter. Uppgifterna kan ha endast en lösning, men är lika ofta ämnade att rikta barnets uppmärksamhet mot ett problemområde som de kan bearbeta på olika sätt. Barnen arbetar med kort i den ordning de är numrerade och följer därmed stegen i kursplanen. Men barnen arbetar också med en mängd andra uppgifter: fri skrivning, olika typer av läs- och skrivuppgifter och problemlösningar av olika slag. De skapar också egna matteproblem, övar tabellträning på dator och har tillgång till en mängd mattespel. Böcker används som inspirationskälla och för att hämta fakta ur.

Förutom det individuella arbetet genomförs gemensamma temaarbeten. Lärare och elever började med att rösta fram ett temaämne: vetenskap. Genom brainstorming lades sedan en mängd förslag på olika redovisningsformer. En förberedelsegrupp bestående av tio barn och två vuxna bildades och gruppen arbetade fram ett förslag på hur man kunde jobba utifrån erfarenheter och utvärderingar av tidigare temaarbeten. Detta förslag presenterades av vuxenrepresentanterna för de andra lärarna på arbetslagsplaneringen och av barnen i deras respektive hemgrupp. Förslaget antogs av alla. Varje barn fick ta ställning till två frågor:

"Vad är jag intresserad av?"

"På vilket sätt vill jag redovisa?"

Utifrån valet av redovisningsform delades barn och vuxna in i redovisningsgrupper, vilket också innebar att man särade på kompisar. Varje grupp fick frågan: *"Hur ska vi jobba med detta?"* och skriva en planering. En grupp väljer teater som redovisningsform. Eleverna beslutar sig för att forska om elektricitet och eleverna bestämmer sig för att tåget, lampan och åskan ska finnas med i pjäsen. Tillsammans spånar de fram en handling. Hela familjen ser på tv när det åskar. (Någon förklarar vad åska är.) Tv:n exploderar. Familjen ska åka till kusinerna i Göteborg. (Någon förklarar hur tåget fungerar.) Lamporna i tåget släcks. (Elektrikern förklarar vad ett strömbrott innebär.) Handlingen rullar på. Manusgruppen skriver repliker och sedan bestämmer eleverna roller tillsammans och arbetar fram själva pjäsen. Barnen arbetar på olika sätt inom temat; en pojke ser på en film om orkaner, en annan gör en strömkrets, flera barn läser och skriver fakta (som research) samtidigt som en grupp bakar!

Ett annat exempel på gemensamt temaarbete hämtas från Vallbacka Vårdgymnasium. Där är undervisningen i karaktärsämnena organiserad i temaarbete. Skolan har 192 elever. Varje elev tillhör dels en grupp på 16 elever med en gruppföreståndare och dels en så kallad basgrupp med 5–6 elever. Dessa grupper bildas slumpmässigt och hålls samman under hela första läsåret. Varje basgrupp följs av en handledare. I åk 2 bildas nya basgrupper och grupperna får då nya handledare.

En temaperiod inleds med att temat presenteras för eleverna och därefter får alla läsa läroplanens beskrivning av målen för temaarbetet. Vid en efterföljande diskussion försäkrar sig lärarna om att alla verkligen förstått dessa mål. Därefter delas eleverna in i mindre grupper för att fundera över vad de behöver lära för att nå målen. Två elever från varje grupp sammanställer tillsammans med läraren vad grupperna kommit fram till. Här har eleverna möjlighet att styra hur de vill nå målen, och de får också förklaringar till varför lärarna inte låter eleverna påverka alla delar i temaarbetet. Efter diskussion om mål och utformning av innehållet går lärarna igenom betygskriterierna. Föreläsningar och övningar är anpassade till temat och bestäms av lärarlaget. Examinations- och redovisningsformer kan planeras gemensamt av basgrupperna och lärarlaget. Sista veckan på terminen ägnas åt uppföljning och utvärdering.

Bas och fördjupning

Ett annat sätt att organisera undervisning där eleverna arbetar såväl enskilt som tillsammans är vad man kallar "bas och fördjupning". Undervisningen är vanligen samlad kring ett avgränsat område och löper under en sammanhållen längre period. I början av perioden undervisas eleverna gemensamt i en större grupp. Lärarna går då igenom vissa moment, ofta på ett tämligen traditionellt vis, vilket givetvis inte utesluter en aktiv medverkan av eleverna. Därefter väljer eleverna enskilt eller i mindre grupper en fördjupning. Kunskapsmålen är klart uttalade. Kunskapsstoffet lärarna förmedlat i baskursen ska alla elever kunna, i fördjupningen specialiserar de sig. De väljer ett delområde utifrån eget intresse, planerar, strukturerar, redovisar och utvärderar enskilt eller i mindre grupper. Lärarens roll förändras: från förmedlare i basdelen till handledare i fördjupningen. Kunskaperna eleverna vinner förändras också. I basen pluggar eleverna fakta medan processkunskaper står i fokus i fördjupningen.

På Vederslövs skola bygger lärarna upp sin undervisning för elever i årskurs 1-6 efter modellen "bas och fördjupning". Flera ämnen är integrerade kring ett bestämt innehåll. Tidsramen för temaområdet är satt till sex veckor, fördelat på två veckor bas och fyra fördjupning. Inom den gemensamma basen ligger "berättarlektioner" där läraren som har ordet anstränger sig för att berätta fängslande för eleverna. Lärarna använder sig ofta av tekniken med tankekarta när ett nytt område introduceras. Tankekartan växer fram på svarta tavlan och skapas tillsammans med eleverna. Läraren skriver namnet på temat och uppmanar eleverna att ge förslag på vad de anser vara betydelsefullt att studera inom området. Tillsammans diskuterar man de olika förslagen och de förslag som både lärare och elever anser vara av vikt skrivs upp på tavlan. Det stora temat bryts ner i mindre beståndsdelar. Till slut växer ett grenverk av ord med temats titel i centrum ut över hela tavlan. Syftet är att tankekartan ska inspirera och strukturera temat och fungera som kriterier för vad eleverna ska kunna inför prov. Inom den individuellt valbara fördjupningsdelen styr eleven.

Flera lärare på Nollhagaskolans högstadium arbetar temainriktat där alla elever lär gemensamt under en inledande period för att sedan individuellt välja fördjupning inom området. Lärarna menar att arbetsformen ger eleverna klarare sammanhang och större engagemang genom att de själva får välja vad de vill fördjupa sig inom. De kan delvis disponera sin tid och ge sig själva läxor. De kan också välja nivå på sitt arbete. I början av varje temaområde samtalar lärare och elever om uppläggningsen av temat och då har eleverna möjlighet att diskutera olika frågor. Vad finns det då för nackdelar med detta arbetssätt? *"Dels kan man*

tappa i diskussion eftersom eleverna inte arbetar med samma saker; dels finns det risk att man tappar i bredd när eleverna går på djupet med en fråga.”

Förhållandet mellan individuella och gemensamma studier

Individualiseringen vid de skolor som enbart organiserar sin undervisning kring "eget arbete" kan vara långt driven. Eleverna studerar enskilt och läraren samlar sällan eleverna till gemensamma uppgifter. Samtidigt kan dessa skolor ha som mål för sitt elevinflytandearbete att fostra demokratiska människor som tillsammans kan diskutera och lösa problem till allas fromma. Men när verksamheten i klassrummet sker individuellt medför bristen på möten eleverna emellan att tillfällen att diskutera och tillsammans påverka sin undervisning blir få. Här beskrivs en lektion i en klass i åk 5:

Alla elever sitter i sina bänkar och arbetar med sina uppgifter en och en. Vid ett bord står material till ett experiment framdukat. Eleverna ska balansera tre bordsknivar mot varandra genom att lägga knivskaften på tre barnmatsburkar. I mitten ska spetsarna på knivarna nudda varandra och bära upp varandra. En elev går fram till bordet, sätter de tre barnmatsburkarna i en triangel med lagom avstånd till varandra och försöker lägga på knivarna. Det misslyckas. Knivarna faller ner. Hon försöker en gång till. Efter flera försök ger hon upp. Hon ser besviken ut. Hon håller tyst med sitt misslyckande och återvänder till sin plats. Ytterligare två elever försöker en och en att lösa uppgiften. Också dessa elever misslyckas och återvänder tigande till sina bänkar. Det visar sig senare att orsaken till att eleverna misslyckades var att burkarna var av olika höjd.

Eleverna som skulle utföra experimentet var alltså chanslösa eftersom materialet inte stämde. Hur hade uppgiften förlöpt om de fått utföra den tillsammans? Hade de då börjat diskutera uppgiften och ifrågasatt den istället för att som nu var och en återvända till sina bänkar med känslan av ett misslyckande?

Flera skolor uttrycker värdet av olika lärande: både enskilt och i grupp. Det individuella arbetet, ofta organiserat i "eget arbete" och det gemensamma arbetet i "temaarbete" kan dock verka som två separata enheter som lever sina egna liv bredvid varandra. Några lärare för diskussioner med varandra eller med elever om vad eleverna kan träna och lära i de olika studieformerna. Lämpar sig vissa kunskaper för att lära och träna enskilt och andra för att träna tillsammans? Kan individuellt arbete och grupparbete berika varannat? Kan en elev träna på en färdighet enskilt för att "temaarbetet" ska flyta bättre?

Eleverna själva önskar variation, de vill arbeta både individuellt och i grupp.

Elevaktiva arbetsformer

På flera skolor säger lärarna att deras förhållningsätt är grundläggande för elevers inflytande. Detsamma säger eleverna. Eleverna framhåller att lärarens förmåga att lyssna betyder allt. En lärare säger: *"Det är inte vad jag gör utan hur jag gör det jag gör som är viktigt"*. Rektor vid en 1–9-skola betonar att *"lärande sker i en relation"* och menar att det är hans uppgift att skapa möjligheter och tid för lärarna att utveckla goda relationer med eleverna.

"Elevinflytande handlar om elevernas upplevelse av inflytande. Det handlar även om lärares föreställningar om elevinflytande. Eleverna låter sig inte infångas i strukturer av inflytande om upplevelsen av inflytande inte finns. Inflytande handlar om en kvalitet i relationen mellan elevens föreställning om inflytande och lärarens föreställning om inflytande. Det är viktigt att beslutsstrukturen, beslutsprocessen, inflytandeprocessen synliggörs."

När lärare ska beskriva vad de menar med förhållningssätt använder de ord som lyhördhet, inlevelse, förmåga att förstå, ta elevens perspektiv. Dessa ord kan vara tom retorik eller följas av en genomtänkt pedagogik, konkret genomförd i skolans verksamhet.

Några lärare poängterar hur betydelsefullt det är att de går eleverna till mötes. Man vill möta eleverna i varje situation och försöka ta elevens perspektiv. I dessa klassrum är samspelet mellan elevens–lärarens initiativ slående, man bygger på varandras förslag. Eller som en lärare säger *"man har ett klimat i klassrummet där man tar alla idéer på allvar"*.

Att ta utgångspunkt i elevernas egna frågor

De skolor som strävar efter att utgå från och bygga upp sin undervisning kring frågor som är viktiga för eleverna använder olika arbetssätt för att ta reda på dessa frågor. Utmaningen blir så att säga omvänd i ett sådant arbetssätt. Elevens definition av kunskap kommer i första hand. Men till lärarnas övergripande ansvar hör sedan att komplettera, så att skolans kunskapsmål uppfylls. Lärarna strävar efter att hitta metoder för att fånga elevernas kunskapsintresse. Brainstorming om vad som är viktigt att kunna om andra länder, använda fantasin, låtsas att man reser dit osv. Förskolor och fritidshem har en lång tradition av att använda lek och fantasi för att leva sig in i och lära om ett ämnesområde, men nu stiger intresset för att metodiskt använda lek och fantasi högre upp i åldrarna. "Live", antingen i verklig lek eller i datorns virtuella värld, är ett sätt att involvera de äldre eleverna. Ett annat arbetssätt som är på frammarsch är att skapa "storylines" i klassrummet. Det innebär att lärare och elever tillsammans

arbetar med en "line", en historia, i klassrummet. Barnens frågor är styrande för hur historien utvecklas och läraren bygger på med sina. Läraren utgår från elevernas förförståelse och integrerar olika ämnen som historien kräver för att rulla vidare. Barnen får olika roller och som hjälp att leva sig in i sin roll tillverkar de en docka, de är dockan. Elevernas rollfigurer ingår i en grupp, exempelvis en familj. Det gör att alla behövs. Arbetet avslutas med ett studiebesök.

Två pojkar i årskurs 3 berättar om när de arbetade med stenåldern:

"Alla fick göra en liten docka som de var. Jag var Urrlax, en pojke på stenåldern. Varje bord var en familj och vi bodde långt ifrån varandra, det var 40 mil till nästa bord. Vi byggde byn, bodde där med våra dockor och lekte. Sen skulle vi byta tidsålder. Från början var vi jägare, sen blev vi bönder. Alla i byn fick farsoter och dog. Då började alla gråta. Då byggde vi gravkummel och gjorde offergåvor och sen sädde vi på åkrarna. Sen åkte vi till Ekhagens forntidsby."

De äldre eleverna på högstadieskolan intill arbetar med "storylines" med andra innehåll, som exempelvis Grekland och franska revolutionen.

Skapande verksamheter

Skolor som under flera år medvetet och systematiskt arbetat för att bygga upp goda förutsättningar för elevinflytande har stort utrymme för elevernas skapande: i tanke och i fantasi, i samtal likaväl som i inspirerande uttrycksfulla alster. Flera skolor i projektet har blivit inspirerade av andra skolor i Elias-projektet som arbetar Bifrostinspirerat. En av de skolor som förändrat sitt arbetsätt efter att ha tagit del av filmerna från Bifrost och diskussionerna kring deras arbetssätt är Modeshögsskolan, 1-6-skola.

I samband med Astrid Lindgrens födelsedag läser lärarna högt för eleverna ur hennes böcker. I åk 1-3 väljer man så småningom att utgå från "Rasmus på luffen" i undervisningen. När lärarna högläser ur "Rasmus på luffen" stannar de upp då och då och uppmanar eleverna att tänka efter vilken företeelse de skulle vilja veta mer om. Läraren samlar in barnens tankar och frågor i klassen. Därefter hålls en gemensam storsamling där lärarna skriver ner alla förslag barnen har kommit med. Detta utmynnar i att man inrättar olika verkstäder där barnen kan ta reda på mer om olika företeelser de stött på i "Rasmus på luffen". Förutom att arbeta i forskarverkstaden, teknikverkstaden och bildverkstaden bereds barnen möjligheter att snickra, sy och skulptera för att gestalta personer, saker och händelser ur boken. Fram växer länsmän, barnhem, spöken och djur.

Vissa regler gäller för förflyttningar mellan verkstäderna. Varje barn måste göra en arbetsplan och föra in den i temaboken innan arbetet i verkstäderna kan börja. Arbetsplanen måste godkännas av en lärare. Temaboken ska barnen alltid ha med sig och den ska signeras vid varje tillfälle av verkstadsansvarig lärare. Barnen måste slutföra vad de påbörjat innan de går vidare till en annan verkstad. För de barn som inte klarar systemet med fri förflyttning mellan verkstäderna bestämmer läraren tid och verkstad från gång till gång.

Det är första gången skolan provat att arbeta på det här sättet och efter avslutat temaarbete tänker man utvärdera noga. Temaarbetet föregicks av intensiva diskussioner och lärarna är eniga om att det är *"snarare basfärdigheter man vill utveckla hos eleven än baskunskaper"*.

Montessori, Plan-Peel, PBL, Learner Autonomy

I sitt sökande efter arbetsmetoder där eleverna kan beredas möjligheter att utöva inflytande över sina studier låter sig skolorna inspireras av olika undervisningsmodeller. Ofta använder man delar ur en eller flera modeller, kombinerar och inkorporerar med sitt befintliga arbetssätt. En lärare på en skola som vill införa temainriktade studier berättar:

"Vi vill komma bort från den snuttifiering som ofta präglar den traditionella skolan. Vi vill ge barnen en röd tråd. Genom temaarbetet kan vi lättare följa barnens tankar, idéer och associationer. Våra egna idéer kring temaarbete har vi hämtat från olika håll: Reggio Emilia, Bifrost, Freinetrörelsen. Man kan säga att vi plockat russinen ur kakan."

Vid Kaplanskolan har lärarna låtit sig inspireras av en undervisningsmetod – Learner Autonomy. Språklärarna har satt sig väl in i metoden i syfte att finna ett arbetssätt som *"ska stimulera alla elever"*. Grundidén är att eleverna ska vara delaktiga i planeringen av sina studier och själva ta ansvar. Vad de lär bestämmer lärarna, hur de lär tänker man sig att de ska träna genom att medvetet välja den arbetsmetod som verkar bäst främja just deras personliga inläring. Eleverna ska *"lära sig lära"* och själva ta ansvar för sitt lärande. Själva *"kunskapens apa"* sitter på elevens axel, och det är eleven, inte läraren, som måste ta itu med att göra kunskapen till sin. Efter att ha tränat detta arbetssätt i två år beskriver lärarna att eleverna vid sista terminen i åk 9 är mogna för följande arbetssätt i engelska:

"Vi börjar med att presentera innehållen och målen i kursplanen för engelska B, samt betygskriterierna. Sedan dukar vi upp ett 'smörgåsbord' på stencil, där innehållet till

möjliga arbetsområden presenteras. Eleverna får gruppvis diskutera sig fram till ett ställningstagande och lämna in gruppens förslag till läraren. Elevernas val är inte helt lätta; de har många faktorer att ta hänsyn till. På detta sätt får de i princip samma funktion som traditionellt varit lärarens: att välja ut stoff, välja bort stoff, prioritera mellan vad som är viktigt och vad som kan utelämnas, fundera kring nyttan av olika moment, uppskatta vilken rimlig tid som kan anslås till varje moment, fundera kring vad som kan vara viktigt att ha slutfört innan Nationella Provet, etc. Det är slående hur kloka de är. Vi samlar in klassens synpunkter och sammanställer en planering utifrån klassens valda 'mix'."

Slöjd

Slöjdämnet återkommer ständigt i elevernas berättelser om vad de anser sig ha inflytande över i skolan. Varför framhåller eleverna slöjdämnet? Är slöjdlärare duktigare än andra lärare på att skapa elevinflytande eller är det ett ämne som särskilt lämpar sig för detta?

En slöjdlärare menar att lärare i slöjd har en lång tradition av att utforma undervisningen så att elevernas påverkan blir betydelsefull. Han nämner flera orsaker till det. I en slöjdsal finns klassuppsättningar av handverktyg, så att eleverna kan få tillgång till det verktyg de behöver. Läraren använder sig metodiskt av elevernas kunskaper. Den som lärt ett moment lär i sin tur kamraten. Och eleverna har en mängd val att göra under arbetet med att förfärdiga sina alster. Läraren påpekar också att eleverna ofta är motiverade att slöjda och att slöjdläraren vid varje arbetspass möter och talar med varje elev. Dessa faktorer sammantaget ger eleverna inflytande och ansvar i slöjdsalen.

Gymnasieskolans yrkesprogram

Eleverna på de yrkesinriktade programmen på gymnasiet talar positivt om sina lärare och är nöjda med sitt inflytande över sina studier. De är motiverade att studera med inriktning mot det yrke studierna ska leda till och de delar yrkesintresset med sina lärare.

När eleverna vid Kaplanskolans elprogram börjar sin utbildning ges de en grundlig information om utbildningens mål. Skolan betonar vilka krav eleverna har rätt att ställa på sin utbildning och skolans ansvar att leva upp till dem. Innehållet i de olika delkurserna presenteras och utifrån den presentationen får sedan eleven "plocka" ihop kurser till hela sin treåriga utbildning. Eleven bokför sin utbildning i "programboken", skriver in sina kursval och studieresultat och får på så vis en överblick över sin utbildning. Programansvarig lärare följer varje

elevs kursval, utveckling och studieresultat via programboken. Med stöd av läraren får eleven själv ta ansvar för sina studier.

Lära i verkliga situationer

Några skolor betonar att deras huvudsyfte med att låta eleverna träna och utöva inflytande i skolan är för att ge eleverna insikt om sina rättigheter och skyldigheter som medborgare och sitt ansvar att utöva inflytande i världen utanför skolan. Denna inställning påverkar också skolans val av arbetssätt. Erfarenheter och inspiration ska hämtas från livet utanför skolan. Eleverna går ut i samhället och bearbetar sina erfarenheter inom skolans väggar. Detta kan ske genom att i skolan återskapa verkliga miljöer, som exempelvis bank, post, restaurang- och kontorsmiljöer och – när det gäller de yngre eleverna – i lekens form, utföra sysslor som utförs i dessa miljöer. Ett annat exempel kan vi finna på en högstadieskola där eleverna i 8:an tänker sig in i att de ska flytta hemifrån. Eleverna arbetar två och två tillsammans. Genom lottning får de sig tilldelat ett yrke. Utifrån de ekonomiska ramar som deras löner utgör bestämmer de boende, hushållsbudget och inköp av kapitalvaror. De studerar vilka arbetsuppgifter som ingår i deras yrken, vilken utbildning som fordras, löne- och anställningsförhållanden. Eleverna får ta ställning till om de är gifta eller sambo och ta reda på vad de olika samlevnadsformerna innebär juridiskt. De får diskutera relationer och ta ställning till begrepp som gemenskap, integritet och egoism.

En lärare arbetar med att genomföra utvecklingssamtal i grupper om 4–5 elever tillsammans med deras föräldrar. Läraren organiserar sedan arbetet i klassen runt dessa elevgrupper. I varje grupp finns en gruppleddare. Uppgiften som gruppleddare roterar mellan gruppens medlemmar. Nyckelord för dessa självstyrande grupper är ledarskap, solidaritet, personligt ansvar, tillämpning av färdigheter. Elevernas uppgift är att gå ut på olika företag och lära om företagens produkter för att sedan i skolan beskriva dem inom skolans olika ämnesområden.

Inflytande över bedömning

Ett viktigt område för eleverna att utöva inflytande över är bedömningen av deras kunskaper. I de lägre årskurserna försöker lärarna på olika sätt ge eleverna möjligheter att påverka exempelvis prov. Ett sätt kan vara att eleverna själva utformar frågorna.

I de högre årskurserna får eleverna sällan påverka bedömningen. De graderade betygen införs och med dem ökar kraven på utvärderingar av elevernas lä-

rande. En lärare spetsar till det och säger *"sexåringarna har det reella inflytandet"*. Han menar att sexåringarna är de enda eleverna i skolsystemet som har frihet från bedömning och därmed ett reellt inflytande. Med åldern växer kraven och på högstadiet och gymnasiet kommer betygen. De är styrda av betygskriterier och av lärarna. Här rör sig förhandlingarna mellan lärare och elever mera kring att eleverna får välja mellan flera mindre läxförhör eller ett större prov. Vid slutet av terminerna kan provträngseln vara stor. I de skolor där lärarna inte samordnar i tid när de ger prov, framför eleverna sina önskemål om att proven ska vara utspridda med någon veckas mellanrum mellan varje. Det framstår som en självklarhet, men är faktiskt en fråga äldre elever måste kämpa för. Både elever och lärare beskriver tillvaron framför allt på gymnasierna som splittrad och därför är mycket av elevinflytandearbetet där inriktat mot samordning. Diskussionerna när det gäller hur gymnasieskolorna ska förbättra elevinflytande har under projektåren till stor del bestått av att utforma konkreta åtgärder för att skapa tillfällen där lärare och elever kan komma överens om hur man ska organisera sin tillvaro såsom planeringskonferenser, inflytandemallar och andra former av kontrakt.

Det är också viktigt för eleverna att få reda på kriterierna för betygen. Vad fordras för att få G, VG eller MVG? Många elever planerar väl och är strateger. De vill satsa sitt krut i de ämnen där de har möjlighet att nå högre betyg.

Eleverna i en enhet på en högstadieskola gick till sina lärare och diskuterade betygssättning. De påstod att eleverna i deras enhet fick lägre betyg än kamrater i andra enheter. Lärarna tog upp frågan, jämförde betygssättningen mellan de olika arbetslagen och fann att de hade rätt. Var det lärarna som var snåla med betygen eller var eleverna sämre än sina kamrater? Ett sätt att försöka ta reda på detta var att konstruera ett gemensamt prov till alla elever inom årskurs 9.

Vad man i varierande arbetsformer studerar och lär i ett temaarbete kontrolleras sällan mot utvärderingsbara mål. Det förekommer att eleverna efter ett temaarbete får besked av läraren att läsa in 60 sidor i läroboken och 100 instuderingsfrågor och sedan ett prov. Men det förekommer lika gärna att eleverna själva i jakten på betyg efterlyser räplugg och kontroll. Oavsett vem initiativet kommer från reser detta behov av dubbla system för lärande av samma innehåll flera frågetecken. Vad lärs i temaarbeten och hur utvärderas detta? Om samma innehåll bearbetas på två sätt, är inte det slöseri med tid?

Förändrad kunskapssyn och förändrade arbetsformer kräver förändrade former för påverkan

Efter att under två års tid ha besökt alla skolor som ingår i projektet framstår för oss rapportörer sambandet mellan elevernas inflytande och lärarens kunskapssyn tydligt. Den betydelse och form elevernas inflytande får i klassrummet är direkt avhängig av vad läraren anser värt att kunna och vilka arbetsformer läraren väljer för att nå sina kunskapsmål.

Flera av de skolor som medverkat i projektet har under de båda projektåren förändrat sina undervisningsformer. Det är svårare att uttala sig om de också därmed förändrat kunskapssyn. En förändrad kunskapssyn behöver inte med automatik följa på ett förändrat arbetssätt, även om diskussionerna som föregick förändringarna bars upp av sådana ambitioner.

Oavsett vilka arbetsformer skolorna valt att utveckla har just dessa förändringar medfört att nya forå för elevernas inflytande har vuxit fram. Nästa kapitel ägnas åt att beskriva och diskutera dessa nya mötesplatser.



4.

Nya mötesplatser för elevinflytande

Förändringar inom skolans undervisning leder till att skolan söker nya vägar för att hantera frågan om elevinflytande. Skolan har av tradition betraktat eleven i relation till klassen. Det har handlat om klassens undervisning, klassens läxa, vad klassen vill göra på friluftsdagen och hur långt klassen ska ha hunnit i matteboken. Genomgångar, vägledning, uppföljning, utvärdering och kunskapskontroll har vanligen skett utifrån klassens perspektiv. Men idag fokuserar lärarna allt mer på individens vilja, förväntningar, önskemål och förmåga. Ute i skolorna avspeglas denna utveckling i nya mötesplatser som växer fram för elevinflytandet.

Att sätta elevens individuella lärande och sociala utveckling i centrum skapar ett behov av att fördjupa mötet mellan läraren och eleven. Det handlar om att finna nya former och platser där skolan konstruktivt utvecklar undervisningen. Vid en av våra skolor återspeglas lärarnas strävan att utveckla den individorienterade skolan i den lokala arbetsplanen.

I nuvarande organisation är det svårt att tillfredsställa varje barns behov och få en helhetssyn. Därför vill vi göra en genomgripande förändring genom att införa Barnskolan:

- Vi vill leda eleverna fram till ett eget lärande.
- Vi vill ge barnen möjlighet att arbeta i egen takt, i mindre grupper, efter mognad och förmåga.
- Vi vill att barnen blir mer delaktiga i planeringen och stimuleras till nyfikenhet, ifrågasättande, vetgirighet och ansvarstagande.

Individuella mötesplatser för lärare och elev

Vid skolorna berättar man om en framväxande kategori av nya mötesplatser för läraren och den enskilde eleven. Veckosamtal, kompissamtal och utvärderingssamtal är vanliga benämningar för de möten där lärare och elever mera ingående och regelbundet följer upp elevens individuella arbete. Läraren benämns vanligen mentor, vuxenledare, lots eller handledare. Titlarna signalerar att lä-

raren lämnar sitt undervisande uppdrag för att ikläda sig rollen som elevens vuxna samtalspartner. I grundskolan sker dessa möten oftast i nära anslutning till undervisningen och förekommer vanligen varje vecka.

Både lärare och elever vittnar om att det kan vara problematiskt att sätta lämpliga gränser för elevens inflytande och ansvar. Vid en skola framhålls vikten av lärarnas stöd för den enskilde eleven i en mera fri och individorienterad undervisning. Lärarna menar att sociala skillnader som grundlagts i hemmen ger eleverna olika förutsättningar för att lyckas i skolan. Mot den bakgrunden betonar de vikten av att eleverna inte i sin frihet överges av läraren. I de individuella samtalen har läraren en möjlighet att förhandla med eleven om hans inflytande och ansvar.

Mentorer

Från en gymnasieskola rapporteras att skolan erbjuder lärare att utbilda sig till mentorer. Utbildningen syftar till att stödja läraren i att förändra sin lärarroll. Mentorns uppgift består i att medverka i utvecklingssamtal och vid upprättandet av individuella studieplaner, att samordna resurser kring den enskilde eleven samt att handha information och kontakt med hemmet. Mentorskapet innebär att läraren blir elevens vuxne samtalspartner. Syftet är att eleverna ska känna trygghet i sin studiesituation, lära sig ta ansvar, utöva inflytande och utveckla en medvetenhet om den egna arbetssituationen.

Många av skolans lärare är positiva till mentorskolan. Däremot finns det en del återkommande frågor som diskuteras bland lärarna: Ingår mentorskapet i lärarrollen? Vad krävs av en mentor? Ska alla vara mentorer? Om inte, hur sker urvalet? Blir mentorskapet en förtroendefälla p.g.a. lärarnas anmälningsplikt?

En grupp elever som deltar i mentorskolan är positiva. Med sin mentor får de god kontakt, blir öppnare och kan lättare föra fram sina åsikter. Att exempelvis samtala om andra lärare blir inte lika svårt. Eleverna märker också att mentorerna för fram deras synpunkter och att deras inflytande ökar betydligt när de har tillgång till en bra mentor.

"De har fungerat som ombud för oss elever."

Eleverna tycker att även kommunikationen den andra vägen varit bra och värdefull. Mentorn tar kontakt när något inte fungerar, som exempelvis när en elev ofta är frånvarande.

Åldersintegrerad mentorsgrupp

Vid en gymnasieskolas program för Barn och Fritid berättar en av lärarna att de på försök arbetar med åldersintegrerade mentorsgrupper. I mentorsgruppen ansvarar en lärare för 12 elever ur åk 1 till 3. Genom att integrera olika åldrar menar läraren att frågor som diskuteras blir mera övergripande och inte enbart handlar om klassens problem. Samtalen blir mer meningsfulla när de inte fastnar i petiga diskussioner om *"den töntige lärarens fel och brister"*.

Läraren ser också att de äldre eleverna bidrar till att de yngre vidgar sina perspektiv på problemen som diskuteras. Genom att det är både yngre och äldre elever i gruppen får eleven ett elevperspektiv på utbildningen i sin helhet. Eleverna kan i samtalen föra pedagogiska resonemang som är tillbakablickande. Äldre elever ger sitt perspektiv på vad som fungerat bra och mindre bra. Yngre elever kan bolla sina funderingar med de mer erfarna och på så vis tillvaratas de äldre elevernas erfarenheter.

Mentorsgruppen blir enligt läraren en mötesplats där eleverna får tillfälle att utveckla elevrollen. Gruppens möten ger eleven tillfälle att pröva sitt förhållningssätt och sina attityder. Här lär sig eleverna hur man i praktiken gör för att påverka och lösa svårigheter i sin utbildning. Gruppens förmåga till problemlösning stärks av att dess erfarenhetsramar vidgas genom åldersblandningen. En ytterligare effekt tycker man sig se – mentorsgruppens kultur lever vidare mellan årskurserna när inte alla elever i gruppen byts varje år.

I utvärderingar ser läraren att många elever uppskattar mentorsgruppen. De sätter värde på att ha en vuxen samtalspartner, en vuxen som tar dem på allvar, lyssnar, litar på och känner för eleverna. Läraren påpekar dock att utvärderingarna också visar att det finns såväl elever som lärare vilka inte uppskattar den åldersintegrerade mentorsgruppen.

Planeringsgrupper

Planeringsgrupper av olika slag är en annan typ av nya mötesplatser som rapportörerna funnit i skolorna. Planeringsarbetet organiseras i mindre grupper där eleven deltar utifrån sitt intresse för de frågor som ska behandlas. Grupperna är ofta av tillfällig karaktär och eleverna inbjuds i ett tidigt skede av planeringsprocessen kring frågor som rör den egna klassens arbete. Men det kan också gälla temaarbeten som involverar eleverna i arbetsenheten eller i hela skolan. Ett syfte med dessa planeringsgrupper är att aktivera och engagera eleverna i det dagliga undervisningsnära skolarbetet. Vanligen kallas dessa grupper

planeringsgrupper, hemgrupper, pedagogiska samtalsgrupper eller arbetsenhetsråd.

Skolorna rapporterar att olika planeringsgrupper utvecklats som ett svar på ett alltmer bristande engagemang från elevernas sida för skolans elevråd och i viss utsträckning även klassråden. Många lärare påpekar att eleverna i en liten grupp har lättare för att identifiera sig med frågor och problemställningar, vilket gynnar viljan att utöva inflytande.

Rapportörerna ser att det inom vissa arbetslag finns en stark medvetenhet om arbetslaget som en viktig mötesplats som främjar elevernas möjligheter att utöva inflytande. Dels handlar det om att lärarna i ett arbetslag utgör konkreta exempel på vuxna som utövar inflytande på sin arbetsplats, dels om att eleverna från att tidigare ha presenterats färdiga förslag nu inbjuds att tillsammans med arbetslaget planera undervisningens innehåll och organisation. Vid skolor där arbetslagen har en hög grad av eget inflytande ser vi att de nya planeringsgruppernas arbete alltmer integreras som en naturlig del i arbetslagets arbete. Lärarna menar att beslutsvägarna kortas och att det blir lättare att ta med eleverna i ett tidigare skede av planeringsprocessen. De ser också att det underlättar för eleverna att inte ha så många olika grupper att planera i.

Vid en högstadieskola framhålls att elevinflytande måste leda till ett reellt inflytande över det egna lärandet. Målet är att eleverna ska märka att de har inflytande över val av arbetsområden, planering, utförande och "slutprodukt". Lärarna menar att elevernas vilja till inflytande inte kommer automatiskt. Arbetet med elevinflytande kräver möjlighet att testa nya idéer och en atmosfär, där man känner att ens idéer respekteras. Eleverna måste också ges ett stort mått av ansvar, vilket kräver träning som bör sättas in så tidigt som möjligt.

I ett av arbetslagen pekar man på vikten av att elevers val av arbete och arbetsinsats hamnar på en rimlig nivå. Det får inte bli så omfattande och krävande att eleven inte klarar av det, men inte heller hamna på en nivå som understiger elevens förmåga. Här betonas lärarens ansvar för att såväl stötta som ställa krav på eleverna. Utvecklingssamtalets betydelse betonas i detta sammanhang.

Föräldrainflytande

Föräldrarnas inflytande berör i första hand grundskolan. Vid några skolor ser vi att föräldrar inbjuds för att delta i skolans inre arbete. Man anser att ett utökat föräldrainflytande positivt stärker även elevens inflytande. Med ökad

insyn i skolans verksamhet kan föräldrar delta i dialogen om elevens inflytande och ansvar kopplat till det arbete som pågår i skolan. Föräldrainflytandet fungerar som förebild för eleverna.

Men på vissa håll möter vi åsikten att föräldrainflytande kan utgöra ett intrång i elevens och lärarens beslutsbefogenheter. Föräldragruppen kan också vara en bakåtsträvande kraft som är negativ till förändringar och på så vis fördröjer skolans utveckling. Några påtalar att vissa föräldrar tenderar att se skolan ur det egna barnets perspektiv och att läraren lämnas att ensam se till gruppen som helhet. Elever ger ibland uttryck för att föräldrar inte alltid uppträder demokratiskt. De bestämmer alltför mycket och eleverna hamnar i skymundan.

Föräldrar inbjuds också att medverka i skoloråd och olika styrelser. En del skolor arbetar med att på försök införa styrelser där föräldrar är i majoritet. Vi kan också se att några skolor utvecklar arbetslaget till ett forum för föräldrarnas inflytande i undervisningsnära frågor. Från en skola rapporteras hur ett temaarbete växer fram i samarbete med en föräldragrupp.

En lärare i ett av skolans arbetslag berättar om en s.k. besvärlig klass i årskurs 7. Arbetslaget hade lagt ner mycken möda för att få klassen på fötter. Under vårterminens föräldramöte tyckte föräldrarna att det skulle vara bra om eleverna fick arbeta med relationer. Föräldragruppen gav förslag till ett temaarbete med rubriken "Oss emellan". En bit in på höstterminen aktualiserades förslaget i klassen. Eleverna nappade på föräldrarnas uppslag och kom med idéer efter en gemensam brainstorming. Föräldrars och elevers förslag vävdes samman i en mind map. Kunskapsområdet "Oss emellan" växte fram kring huvudrubrikerna mobbning, media, fester, religion, kärlek, självförtroende och relationer. Lärarlaget betonade att arbetet med "Oss emellan" bidragit positivt till klassens utveckling.

Brukarstyrelse

Örebro kommun har beslutat att alla gymnasieskolor ska införa brukarstyrelser. På Tullängsgymnasiet arbetar man läsåret 97/98 inom Elias-gruppen med att förbereda marken inför en sådan styrelse. Tanken är att brukarstyrelserna ska vara sektorsbundna, att eleverna ska vara i majoritet och att de bl.a. ska arbeta med frågor som rör utbildning, resurstilldelning, utveckling, principer för schemaläggning och lokalfrågor. Rektorn vid en av sektorerna poängterar hur viktigt en sådan förberedelse är för att styrelsen inte bara ska bli en skrivbordsprodukt. Under vt-98 erbjuds alla elever på skolan en kurs i styrelse- och

föreningsarbete. Kursen omfattar 50 p och kan läsas inom det individuella vallets timram eller läggas utanför och ge extra poäng. 30 av dessa poäng får eleverna genom att delta i en helgkonferens samt vid ett par olika eftermiddagslektioner. De övriga 20 poängen erhålls genom praktiskt arbete i kommande styrelser.

POP-gruppen

Vi rapportörer möter lärare som är kraftigt oroade över att ett ökat antal barn har svårt att inordna sig i skolan. Vid en av våra skolor har en grupp lärare tagit initiativet till att försöka fånga upp dessa elever. Målet är att kunna hantera problemen inom ramen för den traditionella verksamheten.

En av lärarna berättar att de har startat en särskild "utbildning" för dessa elever för att radikalt kunna ändra förutsättningarna för att bedriva undervisning. Grundtanken är att ge eleverna möjlighet till ett förnyat möte med skolan där de kan återvinna sin självkänsla och sitt förtroende för skolan. Praktiska ämnen som slöjd, idrott, hemkunskap, bild och musik står för ungefär 70 % av utbildningen, resten av utbildningen består av teoretiska ämnen. De praktiska ämnenas inslag i utbildningen har förstärkts för att dessa elever på sikt ska klara av mötet med de teoretiska ämnena. Läraren understryker att det handlar om att med hjälp av de praktiska ämnena bygga upp elevernas självförtroende och att nyttja de praktiska ämnenas möjligheter att synliggöra sambandet mellan praktik och teori. Förkortningen POP står för praktisk och pedagogisk grupp.

Eleverna arbetar efter individuella scheman med utgångspunkt i de praktiska ämnena. De har extra praktik utanför skolans lokaler. Konkretion och förståelse är centrala inslag i undervisningen för att eleverna ska lyckas med sina teoretiska studier. Målet är att eleverna ska klara betyget godkänt i basämnena, och lärarnas uppgift är att stödja dem i arbetet.

Inflytandemallar och konfliktlösning

Arbetet med inflytandemallar har gått som en löpeld genom gymnasieskolorna. Idén kommer ursprungligen från Stagneliusskolan. Vid Samskolan i Göteborg får det benämningen Samavtal. I de riktlinjer för Samavtal som skolleningen skickar ut till lärare och elever står det att:

- Arbetet med Samavtal bör ske första veckan av terminen.
- Respektive klassföreståndare har ansvar för att så sker.

Klassen ges i uppgift att formulera konkreta önskemål om inflytande över undervisningen och förslagen bör vara så pass generella att de är möjliga att förankra i all undervisning som klassen möter. Detta dokument presenteras sedan på planeringskonferensen (då alla lärare deltar) och där fastslås det definitiva Samavtalet som sedan delas ut till samtliga elever och de lärare som undervisar i helklass liksom till aktuell skolledare.

Vidare är det tanken att varje klass tillsammans med sin klassföreståndare ska diskutera sig fram till en hållbar "redovisningskalender". De ska diskutera uppläggningsen av terminens arbete, mål, arbetssätt, läromedel, redovisningsformer etc. Redovisningstider diskuteras för hela terminens arbete. Den för varje ämne föreslagna redovisningskalendern fastställs slutligen vid en för hela skolan gemensam planeringskonferens.

Samavtalen är alltså ett sätt att samordna klassens undervisning, så att vissa för klassen viktiga önskemål ska gälla, oavsett vilken lärare de har. Önskemålen kan gälla allt från mer formella saker, som antalet läxor per vecka, till sådant som rör undervisning och lärande, som att ha möjlighet att redovisa på olika sätt. Läraren ska presentera olika sätt som klassen kan arbeta med ett ämnesområde osv.

Stagneliusskolan har också gjort sig känd för sin konfliktlösningsmodell. Den bygger på att eleverna utifrån en utarbetad mall i första hand löser eventuella konflikter med sina lärare utan inblandning av skolledningen. Till sin hjälp har de en grupp elever som kallas Demokratisektionen. Demokratisektionen har bl.a. till uppgift att:

- fungera som extra språkrör mellan skolpersonal och elever,
- användas då den ordinarie länken mellan elever och personal, dvs. klassens två språkrör, inte fungerar,
- inta en objektiv, diplomatisk ställning i sakfrågor och fungera som en slags medlare för att underlätta en givande diskussion,
- följa upp utvecklingen i konflikten och se till att en förbättring av situationen verkligen sker i praktiken,
- vara ett stöd för eleverna eftersom de oftast är den svagare parten i en konflikt.

Intressegrupper

Rapportörerna har vid sina besök på skolorna uppmärksammat ytterligare en kategori av mötesplatser, där frågor som har betydelse för skolan som helhet

behandlas. Vad man tar upp styrs i hög grad av eleverna och bygger på deras initiativ. Eleverna ges stort inflytande och lärarna har oftast rollen som handledare och stöd i gruppens arbete. Gruppen arbetar med frågor som rör exempelvis arbetsmiljön, stämningen på skolan och skadegörelse. Här diskuteras och planeras trivselaktiviteter och gemensamma utflykter. Exempel på grupper är mobbningsgrupper, attitydgrupper, datorklubbar, idrottsföreningar och matråd.

Vid en 1–9-skola berättar rektor att man i princip avskaffat de traditionella formerna för elevråd. I stället arbetar skolan med mer informella och direktdemokratiska beslutsvägar.

"Varje generation måste utbildas och fostras med hänsyn till rådande tidsanda. Samhällets snabba förändringar ställer krav på skolan att vara flexibel men samtidigt värna om skolans demokratiska värdegrund."

I olika intressegrupper diskuteras och förslås förändringar av skolgård och kafeteria, medan andra arbetar med idrottsföreningen och i datagruppen.

Vid en 1–5-skola har det bildats ett matråd som ska samarbeta med elevrådet. Kökschefen berättar att eleverna genom matrådet kommer att få inflytande över vilka rätter som kommer på matsedeln, och de inbjuds också att medverka vid planeringen av speciella matteman som pågår under vissa veckor. Vilka råvaror som ska användas är också något som eleverna kommer att diskutera och det ger dem möjlighet att ta ställning i miljöfrågor, som t.ex. genmanipulerade och bestrålade livsmedel. Med de flexibla arbetsformer som skolan tillämpar bör eleverna också i större utsträckning kunna bestämma när de ska äta sin lunch. Skolbespisningen blir mera lik en vanlig restaurang.

"Det vore intressant att som kock kunna besöka klasserna och informera om den mat som serveras och varför den serveras. Matsalen kan ju även nyttjas som en arbetsplats för barnen när inte restaurangen nyttjas."

Torget

Vid några skolor framhålls skolans torg som en viktig plats för olika verksamheter. Lärare, elever och rektorer framhåller platsens betydelse. Vid en skola sammanbinder torget skolans olika verksamheter. Runt torget finns praktisk–estetiska verkstäder för slöjd, bild och musik. Här finns även skolkaféet där elever och lärare kan ta en paus över en kopp kaffe. Torget nyttjas även flitigt för

studier, konferenser, redovisningar, möten och utställningar. På torget bjuds vi rapportörer på spontana samtal med lärare och elever, dricker kaffe, bläddrar i Norrbottens-Kuriren och Norrländska Socialdemokraten, deltar i redovisningar av elevarbeten och konferenser, tar del av elevutställningar och studerar skolans klotterplank.

Rektor menar att torget har hjälpt skolan att utveckla ett medarbetarförhållande mellan lärare och elever. Personalen har hittat ett lättsamt sätt att umgås med varandra och sina elever, vilket underlättar elevinflytandet. Eleverna kan på ett öppnare sätt ta upp saker som de tycker är viktiga med sina lärare, och eleverna är enligt rektor bra på att uppfatta när lärarna är tillgängliga för spontana samtal.

"Det är som om det gamla uppehållsrummet på något sätt har blivit en mötesplats för kommunikation. Skolan blir mera av en vanlig arbetsplats."

Även lärarna prisar torget. De behöver inte jäkta till ett särskilt personalrum, oftast beläget i skolans utkant. Förhållandet mellan lärare och elever blir mer avspänt och naturligt, och trots att de vistas mitt bland sina elever kan de även samtala med sina kollegor utan att bli störda. Eleverna känner på sig när det är "lärarprat". Behovet av den traditionella rastvakten har också försvunnit. Torget blir den plats där lärare och elever dagligen möts.

Demokratigrupper vid gymnasiet

Vid gymnasieskolorna handlar utvecklingen av elevinflytande till största delen om att skapa organisatoriska möjligheter för att på ett bättre sätt inbjuda eleverna till ett ökat inflytande, att ge dem tillfällen att påverka undervisningens innehåll, arbetssätt och undervisningsmetoder – och inte minst – integreringen mellan karaktärsämnena och kärnämnen. En stor och viktig knäckfråga rör de övergripande intentionerna i de program eleverna undervisas på.

Elevrådets roll tonas ned till förmån för mera programnära grupperingar. Strävan är att skolans beslut ska tas så nära programmen som möjligt eftersom elevers engagemang och intresse för att utöva inflytande bäst tas tillvara när det knyts till det enskilda programmet. Den gordiska knuten tycks handla om relationen mellan kärnämnen och karaktärsämnena och deras vidare relation till programmet. Ska kärnämnet anpassa sig till det program ämnet verkar inom? Ska kärnämnet underordna sig programmålen och inordna sig i programmets

karaktär? Många lärare i kärnämnen oroar sig för att innehållet i deras ämne förflackas vid en långtgående anpassning till programmet medan andra driver på för såväl ett förändrat innehåll som en stark integration med de övergripande programmålen.

Gymnasieeleverna anser sig ha stort inflytande i sina karaktärsämnen, däremot brister det inte sällan vad gäller kärnämnen. Att stärka eleven som samarbetspartner ser många lärare som ett sätt att påskynda integreringen mellan olika ämnen. Som tidigare nämnts strävar man efter att skapa möjligheter för eleverna att påverka undervisningens innehåll och utformning av det enskilda programmet genom att lärare visar på utbildningens möjligheter och förpliktelser. Lärare och elever kommer tillsammans överens om undervisningens innehåll och hur den ska genomföras vid det enskilda programmet. Några benämningar för dessa framväxande nya mötesplatser vid gymnasieskolorna är t.ex. Bollplansgruppen, Demokratigruppen, Programråd och Elevkraft.

Elevkraft

Ett exempel på detta är Kaplanskolans gymnasium Där har arbetet med Elias under ht-96 bestått i att organisera och sammanföra idéer om hur verksamheten ska bedrivas för att stärka elevinflytandet. Rektor har prioriterat frågan om elevinflytande och medverkat när Elevkraft och elevrådet hållit möten. Ambitionen har varit att höja frågans status och att uppmärksamma lärare och elever på att frågan har hög prioritet. Elevkraft har inarbetats vid skolan. Klassråden fungerar. Lärarna sägs lyssna till Elevkraft. Rektor menar att Elias har givit nytt bränsle till frågan om elevinflytande och betonar lärarens betydelse för att en utveckling ska komma till stånd.

"Det är lärarna som måste få med eleverna för att utöva inflytande. Elevens motivation att utöva inflytande är avgörande för om eleven kommer att bruka de möjligheter som ges."

Ett demokratiskt dilemma är de elever som inte använder sina möjligheter och de elever som nyttjar inflytandet destruktivt.

Ett resultat av lärarnas fortbildning är att skolan har kommit med i ett utvecklingsprojekt i kommunförbundets regi, Albatross. Elevkraft, Elias och Albatross har glidit samman i ett gemensamt projektet "Röda tråden". Inom ramen för "Röda tråden" har skolan arbetat fram en vision för skolans utveckling. Visio-

nen har konkretiserats i skolans lokala arbetsplan från november 1997. I planen intar nu elevinflytandet en central position.

- Målen är att eleverna får ett reellt inflytande över sina studier.
- Att lärare och elever samarbetar för att nå mål och programmål.

Av arbetsplanen framgår också att skolan ska utveckla en organisation, där arbetslaget och Elevkraft samarbetar om styrningen av de enskilda programmen. Det handlar om ett samarbete mellan karaktärsämnena och kärnämnen i programmets anda och om att delegera ansvar och beslutanderätt till arbetslagen vid de enskilda programmen.

Skolan anslog under hösten 1997 en studiedag för att arbeta med frågan om elevinflytande och arbetslag. Något som kallas programråd infördes. Rådet består av tre elever, studierektor och lärare vid programmet, och det har tilldelats ett ökat ansvar för att fatta beslut i programnära frågor. Programrådet har under året arbetat med att utveckla innehållet i programmets mål och Elevkrafts roll. Skolans centrala styrgrupp kommer, enligt den lokala arbetsplanen, att delegera frågor för elevinflytande till programråden.

Från och med ht-98 beräknas arbetslagen finnas vid skolan. Ingen lärare kommer att ingå i mer än ett arbetslag. Vissa lärare kommer att undervisa utanför det egna arbetslaget men läraren har sin hemvist i sitt eget arbetslag. Tanken är att programanslutna arbetslag ska utveckla en programprofil för kärnämnen och karaktärsämnena. Lärare och elever kommer att tilldelas ett större inflytande över sitt arbete vid det enskilda programmet. Ansvaret för Elevkraft kommer inför läsåret 98/99 att flyttas från rektor till de olika programråden. Rektor betonar att:

"Förändring och utveckling måste leda till vinster för både lärare och elever för att utvecklingen ska ta fart".

Arbetslagens framväxt kring Elevkraft kommer att stärka elevernas inflytande. Beslutsvägar mellan lärare och elever kortas och besluten hamnar närmare elevernas vardag.

Eleverna vid elprogrammet anser att själva programmets karaktär ska vara centralt för hela utbildningen och ha stor inverkan på innehållet i kärnämnen. Problemet finns nu i den ämnesteorietiska undervisningen. Eleverna säger sig inte vilja ta bort all teori men de vill i större utsträckning kunna påverka inne-

håll, arbetstakt och arbetsmetoder. En elev vid elprogrammet förklarar situationen:

"Undervisningen bestäms av pennfäktarna. Kärnämnet måste vara så att vi också förstår vad de pratar om".

Eleverna säger sig vara nöjda med den utbildning och det inflytande de har inom sina karaktärsämnen.

En av lärarna som aktivt arbetar med utvecklingen av Elevkraft tror att framtidens elever långt mer än idag vill vara med och forma sin utbildning. Det betyder att framtidens skola får fler specialutformade program där eleverna i ökad utsträckning kan komponera sin utbildning. Skolan kommer också att se fler elever som väljer att genomföra sin utbildning på fyra år i stället för tre år.

Några mötesplatser vid en gymnasieskola

Demokratigruppen

Under vt-97 har man på samhällsprogrammet i en av gymnasieskolorna startat en demokratigrupp. En lärare på programmet har handlett eleverna som arbetar i gruppen.

Vid ett rapportörsbesök vid skolan arbetade demokratigruppen med att utvärdera elevinflytande. Eleverna diskuterade också skillnaden mellan elevrådet och demokratigruppen och enades om att gruppens uppgift var att arbeta med det elevinflytande som rör skolans undervisning och lektioner. Vidare diskuterades den lokala arbetsplanen för elevansvar och elevinflytande, som gruppen ansåg borde formuleras så att även elever kunde läsa den med behållning. Alla som arbetar på skolan borde dessutom få en genomgång av planen. Annat som togs upp var frånvaroproblem.

Demokratigruppens handledare berättar att arbetet i gruppen redan har bidragit till att man vid samhällsprogrammet har avsatt en dag i veckan för att arbeta integrerat och tematiserat. Som exempel på hur man kan organisera ett sådant arbete berättade han att man valt att under en fyraveckorsperiod arbeta med temat Sundsvall. Då ägnas förmiddagarna åt temat ur ett ämnesperspektiv medan man under eftermiddagarna arbetar ämnesintegrerat. Demokratigruppen har också genom att involveras i lärarnas planering medverkat till justeringar av kursinnehåll och val av kurslitteratur.

Bollplanksgruppen

Vid det estetiska programmet startades en bollplanksgrupp. Gruppens elever inbjuds till frukostmöten, där de tillsammans med lärarna på programmet diskuterar såväl aktuella som övergripande frågor och fattar beslut. Elever som medverkat vid frukostmötet informerar sin klass om vad som avhandlats. Under vt-97 har bollplanksgruppen påbörjat ett arbete där lärare och elever arbetar med att på olika sätt utveckla undervisningen vid det programmet. Följande punkter ur protokollet från ett frukostmöte i mars 1997 illustrerar vad mötena kan handla om:

- elevansvar och arbetssätt,
- arbetssätt i olika program,
- elevens insyn i kursernas innehåll och betygskriterier, synpunkter på schemat,
- vad är elevinflytande?
- vad innebär eget ansvar?
- vad gör man när elever brister i ansvar?

Ett nästa steg i utvecklingen blir att inbjuda eleven till lärarnas planering.

Under arbetet i gruppen inser såväl elever som lärare att eleverna behöver mer kunskap om hur man arbetar med inflytandefrågor. Därför har man föreslagit en obligatorisk kurs i demokratifrågor. Kursen ska ge eleven förutsättningar, kunskaper och färdigheter för att verka i demokratiska sammanhang samt kunna utnyttjas flexibelt. Kursen måste dock klaras av under gymnasieåren.

Programråd

Skolan har sedan vt-97 ett programråd där lärare och elever ingår. Rådets uppgift är enkelt uttryckt att lyfta fram programmets övergripande intentioner, bl.a. genom att verka för att programmets enskilda delar – ämnen och kurser – utgör en enhet. Vid ett av rapportörens besök diskuterades under vilka former programrådet ska träffas, hur många sammanträden man ska ha per termin och vilka som ska ingå. Vidare diskuterades hur eleverna kan undvika att den övriga verksamheten drabbas av tidsbortfall när de deltar i olika demokratigrupper. Vidare planerade man den internationella veckan och temat "Människor i världen" och man utvärderade temat "Partiveckan", där eleverna arbetade med demokrati- och ungdomsfrågor.

Kurs i elevdemokrati

Schillerska gymnasiet utarbetar inom ramen för arbetet med Elias en 20-poängskurs i elevdemokrati. Denna kurs är tänkt som ett återkommande mo-

ment för alla som börjar i åk 1. Kursen ligger inom ämnet samhällskunskap och man har tagit poäng från det lokala tillägget. Målen för kursen är att:

- ge fördjupad kunskap om den demokratiska processen,
- ge fördjupade kunskaper om metoder för medinflytande,
- ge färdigheter i mötes- och föreningsteknik.

Utvärderingen som görs efter avslutad kurs visar att majoriteten av eleverna tycker att de fått ökade kunskaper i frågor som rör bl.a. betygssystem och mötesteknik. De flesta tycker dock att kursen är för lång, och skolledningen beslutade att skära ner den till 10 poäng inför nästa läsår.

Avslutning

Det är inte alldeles lätt att peka ut vilka mötesplatser för elevinflytande som tillkommit tack vare Elias och vilka som skulle ha utvecklats även om skolan inte deltagit i projektet. Men det sannolika är förstås att en del av det vi redovisat hade utvecklats även utan Elias. Trots det så ser vi att skolor har inspirerats genom Elias till att söka nya vägar för att arbeta med elevinflytande. Skolor som tidigare arbetat aktivt med elevinflytande har med förnyad styrka gått vidare i sin utveckling. Skolor som inte alls har kommit långt i sitt dagliga arbete med elevinflytande har börjat tänka i nya banor. Elias har bidragit till att olika frågor om elevinflytande har fått ett officiellt erkännande som några av skolans viktiga frågor. Skolorna har på nytt uppmuntrats till att ge dem en framskjuten plats på dagordningen.

Vi ser att de nya mötesplatserna fungerar som ett friutrymme vid sidan av undervisningen. Förhållandet mellan lärare och elev förändras från avstånd och auktoritet mot närhet och samarbete. Men att elever tilldelas inflytande behöver dock inte alltid innebära att de får ett verkligt inflytande, dvs. får delta i betydelsebärande beslut. Ibland övar man enbart formerna för inflytande, dvs. tränar det någon kallar inflytandets *"torsim"*.

På grundskolan har den representativa demokratin i sin formella form minskat i betydelse och utvecklingen går mot mera direktdemokratiska former, ofta i nära anknytning till undervisningen och som ett naturligt inslag i skolans arbete. Även arbetslag och föräldragrupper är exempel på detta. De nya former för elevinflytande – mötesplatser – som de redovisade arbetsgrupperna är exempel på kan i en övergångsfas vara nödvändiga inslag i skolans verksamhet för

att kanalisera ett snabbt växande behov av förändring. Skolans traditionella verksamheter hinner inte med i svängarna. Men i takt med att undervisningen förändras och bryter sig ur sin traditionella struktur kommer troligen mycket

av det som nu sker att integreras med den undervisande verksamheten i nya och fastare former. En möjlig utveckling är att arbetslaget blir den mötesplats där skolans behov av förändring och utveckling kommer att tas till vara.

Vid gymnasieskolorna däremot ser vi att arbetet med elevinflytande till största delen består i att utveckla nya och fler formella mötesplatser genom att decentralisera inflytande och ansvar till de enskilda programmen och med en tydlig inriktning mot att aktivera fler elever i vardagsnära frågor. Vid gymnasieskolan tycks alltså en formalisering av elevinflytandet leda till ett ökat inflytande.

En återkommande föreställning bland lärare är att elevens inflytande blir mindre med stigande ålder. Det relativt stora inflytande elever har på lågstadiet går förlorat på gymnasiet. Uttalandet bekräftas av undersökningar som visar att elever i lägre åldrar ofta har inflytande över planering, innehåll och arbetsmetoder. Trots det ställer vi oss tveksamma till om jämförelser olika stadier emellan är relevanta. De olika förutsättningarna för undervisningen av elever i så olika åldrar och i så skilda verksamheter får oss att ifrågasätta meningen med dessa jämförelser. Mer konstruktivt för skolans utveckling är antagligen att undersöka och lära sig förstå inflytandets skilda villkor för elever i olika åldrar och inom skiftande verksamheter.

En annan uppfattning vi möter är att det finns ett väl utvecklat elevinflytande inom praktisk-estetiska ämnen men att det råder brist på inflytande på de samhälls- och naturorienterande ämnena. Också här kan man ifrågasätta det meningsfulla med sådana jämförelser. Att lyckas med att utveckla elevinflytande inom skolans olika verksamheter innebär, anser vi, att man förstår den situation och det sammanhang inflytande utövas i.



5.

Rektors och lärares inflytande

Ambitioner och villighet hos skolledning och lärare att ge elever inflytande över sin skolgång har samband med hur deras egen arbetssituation ser ut. Har man som vuxen ingen möjlighet att förverkliga vare sig sina egna eller sina elevers önskemål, hur gärna man än vill, är det lättare att själv styra verksamheten inom de ramar som finns. Arbetar man som lärare mycket på egen hand utan erfarenheter av arbetslag och med ringa information från, och utbyte med andra lärare eller skolor, så är det svårt att begära att eleverna ska kunna fungera i grupp eller arbeta med övergripande teman. Elever märker direkt om deras lärare inte kommunicerar med varandra, bl.a. genom att arbetsbördan blir oproportionerligt stor i alla ämnen.

Men det är inte bara eleverna som står i en beroendesituation gentemot skolans personal. Skolan lever fortfarande kvar i en stark hierarki där man hela tiden ser uppåt i organisationen och förväntar sig att nästa steg i hierarkin ska lösa de problem man ställs inför: lärarna ska lösa elevernas problem, rektor lärarnas, de lokala politikerna rektorernas, regeringen Skolverkets. Alla väntar på "nya direktiv", men klagar också på att de hela tiden ställs inför nya situationer som de inte tror sig kunna påverka.

Eleverna vid en skola definierade elevinflytande som "*att bli sedd*". Att det är viktigt att bli sedd gäller i högsta grad även för lärare och hela skolor. Många, såväl lärare som rektorer, saknar en reaktion på det de gör. De måste få veta om det de gör är bra, inte bara när de kämpat hårt och skapat en väl fungerande skola utan också när de har svårigheter och överhängande problem – en stökig skola, samarbetsproblem, nedläggningshot etc. – och behöver hjälp.

Många vill ha en utomstående person som utvärderar verksamheten eftersom det ibland är svårt att själv se vad som behöver åtgärdas. Brist på öppenhet och insyn är andra bidragande orsaker till att problemen inte synliggörs. Därför har de skolor som har kommit över många av sina problem tagit hjälp av utom-

stående personer; handledare, psykologer, nätverk. Men vägen är lång och förändringen går långsamt. Visioner kan inte förverkligas förrän flera år framåt i tiden och man når inte dit man tänkt sig. Förändringen är inte alltid så genomgripande. *"Man gör det man alltid har gjort men beskriver arbetet med nya termer"*, var en rektors beskrivning av den rådande skolutvecklingen.

Rektorerna

På de skolor som präglas av ett demokratiskt och tillåtande klimat finns ofta en lyhörd och tydlig rektor eller skolledning. Vidare krävs att rektor och ledning lägger ner mycket arbete på att entusiasmera lärare och elever för att hela skolan ska bli intresserad av elevinflytande. Då krävs också att rektor har förtroende både uppåt och nedåt i sin organisation. En grupp rektorer som tillsammans med en lärare har skrivit en rapport om högstadielävers uppfattningar om elevinflytande säger att *"rektors inflytande leder till elevernas inflytande"*.

Om rektor har inflytande uppåt i organisationen är det också lättare att motivera och finansiera hjälp utifrån. Några rektorer arbetar mycket med att marknadsföra sin skola, visa upp sig och bli sedd, kanske se till att man regelbundet får utrymme i lokalpressen för att på så sätt skapa ett intresse och lättare kunna äska pengar till en verksamhet man kan stå för. Men rektorerna har en komplicerad ställning mellan sparkrav och utveckling, och det är vanligt med utbrändhet och sjukskrivningar. En studierektor säger: *"Jag vågar administrera ett sjunkande skepp, en massa sparkrav som står i konflikt med kvalitetskraven. Jag brister i trovärdighet inför lärare och föräldrar"*.

Samarbete och kompetensutveckling

De flesta rektorer ingår i nätverk tillsammans med andra rektorer eller deltar i rektorsutbildning eller annan ledarskapsutbildning. Men oftast går man inte dessa utbildningar förrän man redan har tillträtt en ny rektorstjänst och står mitt uppe i problemen. Många rektorer kommer idag inte från en tidigare rektorstjänst. Allt fler har inte ens arbetat inom skolan, utan har haft andra arbetsuppgifter, exempelvis administratörer inom någon förvaltning, politiker; några har lärarbakgrund.

En del rektorer har förutom nätverken också tillgång till en handledare som bl.a. kan fungera som bollplank. De rektorer som själva inte har lärarbakgrund kan också känna styrka i att delta mycket i skolans arbete, hela tiden vara nyfiken på och ta reda på hur lärarna arbetar samtidigt som han/hon måste ha respekt för deras yrkeskunnande. En rektor säger: *"Makten får jag i den vanliga*

verksamheten, de små nära frågorna. Jag ser det som viktigt att jag är tillgänglig". Men inte alla skolor har en tillgänglig rektor. *"De är vänliga, snälla, men de har aldrig varit på en lektion, de vet inte hur vi jobbar"* är en lärarkommentar om skolledningen.

En av skolorna anlidade redan i uppbyggnadsskedet en psykolog- och skolarutbildad konsult som hjälpte skolledningsgruppen med organisation och fördelning av arbetsuppgifter. Hon deltog även i den fortsatta uppbyggnaden av skolan som bl.a. menar att alla i personalen skulle lära känna varandra och tillsammans utforma gemensamma normer och mål. På skolan bildades en ledningsgrupp bestående av rektor och tre lärare. Gruppen kompletterades senare med en biträdande rektor. Gruppen har genom att pröva sig fram beslutat vilka ärenden som ska hanteras av lärarna i ledningsgruppen och vilka som bör hanteras av rektorerna. Som exempel på de senare nämns personalärenden, elevvårdsärenden och medarbetarsamtal. På en annan skola begärde rektor två dagars prao med sin skolchef och har också regelbundna utvecklingssamtal med denne. Dessutom ingår han i ett nätverk där man lär sig utvärdering och har möjlighet att göra studiebesök på företag för att kunna lära av näringslivet. Det är viktigt att ha kontakt med yttervärlden och möta andra handlingsmekanismer än de som är nedärvda i skolan. Särskilt som näringslivet nu konkurrerar om personalen. Många ämneslärare, speciellt i naturvetenskapliga ämnen på gymnasiet, väljer idag att arbeta inom industrin där de får både bättre lön och bättre arbetsförhållanden.

Rektor som pedagogisk ledare

Att det finns en rektor på skolan behöver inte betyda att det finns någon pedagogisk ledning. De administrativa uppgifterna är många och tar överhand. Men på många håll pågår en diskussion om vikten av att rektor fungerar som pedagogisk ledare, som visionär och som erfaren handledare för lärarna, förvisso en krävande uppgift. Diskussionen rör också skolan som en lärande organisation som inte bara avger kunskap utan också är öppen för att ta emot kunskap och använda den rätt. En pessimistisk rektor sammanfattar dock dagens situation med orden: *"Det finns för många administratörer och för få ledare"*.

En rektor förklarar att man kan jämföra metoder för personalutveckling med hur man arbetar med elevinflytande. Rektor är pådrivande tills att han ser att formerna satt sig. Under hela processen ställer han sig frågan – *"vart är skolan på väg?"* – och har riktning och tydliga mål klara för sig. Man måste, påpekar han, precis som när det gäller elevinflytande, också hela tiden fråga sig varför

man gör på det ena eller andra sättet. När sedan samarbetsformer fungerar och arbetslagen är självgående, kan rektor/handledare släppa mer och mer till lärarnas egna initiativ.

En annan av rektorerna väljer elevinflytande som huvudinriktning för utvecklingsarbetet i sin gymnasieskola. I demokratiarbetet ser hon sin uppgift som att:

- ange tydlig färdriktning,
- vara ett gott föredöme,
- vara organisatör och inspiratör,
- ta med elever i utvecklingsarbetet,
- se möjligheter i idéer,
- visa intresse för och ta aktiv del i elevaktiviteter.

På en skola, där man mycket starkt har gått in för att arbeta med elevinflytande på alla nivåer har rektor klargjort lärarnas roll som bärare av något hon kallar *"skolkoden"*, vilket innebär att de ska vara goda förebilder och vara tydliga med vad skolan står för. Hon förklarar att hon som rektor hela tiden måste arbeta med detta; markera och vara tydlig gentemot sin personal. Målet är att skapa en insikt om att elevinflytande är viktigt och att få med de engagerade *"kodbärrarna"*. *"Koden"* ska vara densamma medan formen inte är så viktig. Man måste också dra in eleverna i detta; att utforma skolans profil. På en annan skola är det rektors ambition att eleverna ska vara med överallt där något beslutas, även inom områden som ligger utanför den direkta undervisningen som t.ex. skolans hälsoinformation till eleverna.

Rektorernas arbetssituation

Det blir allt vanligare att skolledare får allt fler arbetsuppgifter: skolor växer och utökas med fler årskurser, enheter slås samman och medför ansvar för fler skolor eller för fritids- och daghemsverksamheter. Att arbeta fram en vision och hålla fast vid den kommer i andra hand. För att klara situationen väljer man då kanske att tona ner rektors/ledningsgruppens roll och lägga ut mer ansvar på arbetslagen. Det viktigaste uppdraget i en sådan situation blir att vara mycket tydlig i att definiera målen och att ha förtroende för sin personal.

Många skolor har under de två år Elias-projektet pågått bytt rektor och i några kommuner har det förekommit så kallade rektorsrotationer. Andra skolor har av andra anledningar under längre perioder också haft en oklar lednings-

situation, ibland stått helt utan rektor eller i väntan på en ny tillsättning klarat sig med olika biträdande rektorer. Det är tydligt att dessa skolor har haft svårt med kontinuiteten på olika områden.

Vad gäller Elias-projektet har detta kanske initierats av en rektor eller lärare som sedan lämnat skolan, varpå nya personer måste sätta sig in i vad det handlar om. Ett annat exempel är att viktiga utvärderingar i och med ett rektorsbyte glömts bort och därför aldrig följts upp. På skolor med stora sociala problem har man av förklarliga skäl prioriterat att lösa dessa istället för att följa upp Elias-projektet och på andra skolor har man avvaktat med själva elevarbetet för att först se till att det finns en organisation som kan hantera ett större elevinflytande. Där organiserar man arbetslag och mentorssystem, i bästa fall också handledning för dessa, och avvaktar med arbetet med eleverna tills man ser att organisationen bär. Det tar ju också tid för en ny rektor att vinna förtroende och tillsammans med skolans personal nå fram till en gemensam värdegrund. Det finns emellertid också exempel på skolor där stafetten snabbt tagits upp av andra engagerade personer.

Rektors förhållande till politiker och skolförvaltning är viktig. Tycker han/hon att de riktlinjer som ges går att arbeta efter? Finns det möjligheter att påverka, enskilt eller tillsammans med andra rektorer? Finns det ekonomiskt svängrum och därmed möjligheter till fortbildning? Just fortbildning står högt på önskelistan inom alla personalkategorier. Dock kan man inte alltid inom den egna skolan påverka vilka kurser man får gå, ibland fattas beslutet på högre ort. Kommunen kan exempelvis bestämma att alla lärare ska utbildas i t.ex. PBL.

Rektor måste också själv ha god överblick över ekonomin för att kunna bistå lärarna med bättre kontroll i de självständigt fungerande arbetslagen.

För att återkomma till rektorsrotationen, som har varit aktuell i några kommuner, innebär denna att man från skolstyrelsen vill att rektorerna ska rotera mellan skolorna inom kommunen. Byten kan föregås av en omorganisation av rektorstjänsterna; alla tjänster annonseras ut och man nyanställer hälften av de sökande. De nytillsatta rektorerna har olika bakgrund – de kommer från barnomsorgen, de kan ha varit lärare etc. I Umeå kommun försvarar skolstyrelsen rotationen med att de anser att den gynnar utveckling. De bästa ledarna flyttas till skolor med problem. Man låter dock exempelvis rektorer som snart ska gå i pension behålla sin tjänst, samtidigt som man hävdar att lång tjänstgöring på en enhet är hämmande för utvecklingen.

Ofta skapar rektorsrotationen oro. Lärarna på en skola säger: *"Vi lever nu i osäkerhet om vad som ska hända härnäst. Vi är oroliga för att förlora vår rektor. Hon är den som byggt upp skolan, stått för visioner och idéer bakom den skola vi har här idag"*. I en annan kommun träffar rektorerna i en skolledargrupp regelbundet sin skolchef, men ingen vågar säga sin mening om att man minskar antalet tjänster med hälften för att höja lön och status hos dem som är kvar. En rektor kan också ha ett kortare förordnande eller, kanske på grund av rektorsrotation vara på väg att sluta. Det kan då vara svårt att övertyga resten av skolan om sina långsiktiga mål. En rektor intygar: *"Är man mitt i en tuff fas av skolutveckling kan lärarna tänka: jag struntar i dig, du ska ändå snart sluta"*.

Lärarna

"Lärares inflytande ger elever inflytande." Så uttrycker sig en rektor vid en skola där man från början strävat efter att bygga upp ett demokratiskt system. Inflytande genomsyrar skolan på alla nivåer. Man diskuterar mål och utarbetar kursplaner i grupp. Kursplanerna godkänns av alla gemensamt, och fast man arbetar mycket upplever lärarna att de spar tid genom att arbeta tillsammans. Här deltar också både personal och ledning ofta i olika typer av fortbildningar. Man anslår tid och pengar till att åka iväg på internat och diskutera strategier, kursplaner etc. Hela tiden ifrågasätter man sitt arbetssätt och både elever och lärare utvärderar sitt arbete. På andra skolor måste lärarna gå den fackliga vägen för att kunna nå ett större inflytande genom att exempelvis starta en diskussion om arbetstider och tjänstefördelning.

Kapitlets inledande citat: *"Lärares inflytande ger elever inflytande"* går faktiskt också att vända på. Vi möter lärare, som när de ser hur elever ges allt större utrymme för att påverka sin arbetssituation, inser att också de måste se om sitt hus. Många påpekar att själva arbetsmetoderna har betydelse i detta sammanhang. Lärare som arbetar i arbetslag känner sig ha betydligt större inflytande i den lilla gruppen än i ett stort kollegium. Att arbeta ämnesövergripande ger också större säkerhet. Man ser sina elever i andra situationer än bara det egna ämnet och lär känna dem bättre.

Läraryrollen

Läraryrollen är stadd i förändring. Lärarna tvingas idag att bryta isoleringen i det egna klassrummet och tryggheten inom ämnet och det ställs helt nya krav på samarbets- och ledarskapsförmåga. Särskilt viktigt är det då att ha sin roll klar för sig i kontakten med eleverna. Flera skolor tar därför reda på lärares inställning till elevinflytande redan vid nyanställningar.

Enligt några elever finns det på deras högstadieskola tre kategorier lärare som alla hanterar elevinflytande på olika sätt:

- De som ställer upp för att de tror på det.
- De som ställer upp för att rektor säger det.
- De som ställer upp utan engagemang.

Att det finns ett samband mellan elevernas möjlighet att utöva inflytande och lärarnas möjlighet till eget inflytande har redan nämnts. Likaså att de lärare som inte själva är vana vid att arbeta över ämnesgränser eller i arbetslag – kanske har mycket lite kontakt med varandra – har svårt att förmedla nya arbetsmetoder. Resultatet blir ofta att deras elever, som ju saknar insikt i hur man arbetar, inte bara upplevs som ointresserade och likgiltiga utan också är det. Och på skolor där vi mött missnöje, med att elever hellre väljer olika fritidsaktiviteter än t.ex. ställer upp i elevråd och arbetsgrupper, visar det sig att det är lika svårt att få lärare att ställa upp på olika typer av utvecklingsmöten eller i lärararbetsgrupper. På de skolor där lärarna föregår med gott exempel är eleverna mycket medvetna om hur deras lärare arbetar och är också mer intresserade av att ha eget inflytande.

Till den ny lärarrollen hör också att på ett helt annat sätt än tidigare vara utsatt för granskning. Detta gäller säkert alla skolor men förmodligen i högre grad i de skolor där elevinflytandet är stort. När eleverna i en gymnasieskola kräver att få veta vilka lärare som leder vilka kurser och väljer därefter, blir det ju mycket tydligt vilka lärare som är populära och som därmed kan känna sig ha lyckats. Och tvärtom.

Men det finns skolor där man börjar i andra änden. Där finns elever alltid med vid tillsättning av nya lärare. Skolan anser att eleverna genom att få möta de sökande, säga sin mening och sedan följa hela tillsättningsprocessen skapar förståelse för på vilka grunder man tar ett beslut. Den insikten skapar förmodligen större förståelse också för de "gamla" lärarnas situation. På den här skolan får eleverna även delta i uppföljningen genom att efter en termin utvärdera de nyanställda.

Målet att elevinflytande ska omfatta hela skolan är för de flesta skolor långt borta. Lärare och skolledningspersonal måste ges tid: tid att diskutera mål och gränser, att organisera sitt arbete – i vissa fall så enkla saker som att föra diskussioner i grupp, skriva protokoll, följa upp sina möten och utvärdera verksamheten.

Många lärarkandidater och nytexaminerade tycker sig vara dåligt rustade för arbete på en skola där man har kommit långt vad gäller elevinflytande. Utbildningarna är ganska olika, men de som gått på någon av de nyare högskolorna under de senaste två åren tycker att de är bättre förberedda. Flera anser att utbildningen ligger på en hög teoretisk nivå men man saknar t.ex. en större insyn i ungdomskulturer och hur man ska arbeta med elevinflytande. Det kan också vara svårt för nytexaminerade lärare att få gehör för sina idéer och metoder hos äldre kollegor. Man tas inte alltid på allvar, många lärare tycker att det man har gjort i 20 år fungerar bra och vill fortsätta med det. På samma gång har de nya lärarna stor respekt för de äldres större erfarenhet, men det kan ta tid innan man möts.

Givetvis finns det äldre lärare som ser sina yngre kollegor som välkomna injektionssprutor och etablerar ett gott samarbete som kan spridas i skolan. Att arbeta för större elevinflytande handlar om att vara mottaglig för nya influenser och förslag både från elever och andra lärare. Samtidigt måste man vara försiktig med att inte förkasta sådant som redan fungerar till förmån för nya trender. Det är viktigt att hela tiden vara tydlig och överens om vilka mål man vill uppnå och var gränserna ska dras.

Nya arbetsuppgifter

Inte bara rektorerna får mer att göra utan också lärarna får fler och fler uppgifter utanför den direkta undervisningen och de känner att de har fått en allt mer stressig och otydlig arbetssituation. De nya uppgifterna kan röra allt från att ta ställning till EU-frågor till att fylla hål efter personalkategorier som bortrationaliserats. När t.ex. kurator försvinner läggs hennes arbete delvis på skolsyster. Också lärarna får axla hennes tidigare ansvar och får därmed dra ett tyngre lass. Och med den sociala oro som finns idag runt många elever känner många lärare ett ansvar att fungera som stöd långt utöver sådant som rör skolan.

Vid en högstadieskola har man infört pedagogiska måltider med motiveringen att om man anställer matpersonal så försvinner lärartjänster. Den stökiga matsituationen tar mycket tid och kraft av lärarna. De har också fått uppgifter som tidigare sköttes av städare och vaktmästeri. *"Ibland känns det som man befinner sig på en ständig lägerskola."*

Här måste man börja diskutera var gränsen går för att vara lärare och medmänniska, kunna lära sig säga ifrån och inte låta sig utnyttjas. Man kan faktiskt inte vara ställföreträdande förälder ända upp på gymnasiet. Men avvägningen är inte enkel, särskilt inte för den ansvarstagande läraren.

Men det finns också skolor som går andra vägar, prövar andra lösningar. På en skola fanns redan under planeringsstadiet en stark vilja att skapa en demokratisk skola med en platt organisation där alla arbetar efter de förutsättningar de har. Och vid nyanställningar fäste man stor vikt vid de olika personernas mångsidighet. Som exempel kan nämnas att man inrättade en tjänst man kallar "paviljongvärdinna" (skolan är byggd i olika paviljonger) som innebär att ha en kombination av städ-, bespinnings- och skolvärdinnefunktion. Några av dessa värdinnor visade sig vara mycket kunniga inom dataområdet och en av dem kommer därför att bli dataansvarig på skolan. En annan går in i bildundervisningen. Paviljongvärdinnorna arbetar ofta i klassrummen och två av dem är biträdande klassföreståndare på högstadiet. Initiativet till dessa paviljongvärdinnor kom från lärarna och resultatet har blivit mycket uppskattat i hela skolan. Dessa personer har också fått fortbildning i bl.a. samtalsteknik och konfliktlösning, vilket har fått dem att växa som individer och gett dem en möjlighet till en mycket varierad arbetssituation.

Kompetensutveckling

Många lärare känner att det inte finns tid till pedagogiska diskussioner. De kommer i andra hand, ofta på grund av den stressiga arbetssituationen. All gemensam tid, både vid informella träffar och på konferenser, går åt till att diskutera ekonomiska problem, ovidkommande smådetaljer och frågor som ligger långt från lärarnas och elevernas verklighet.

Dock har fler och fler skolor sett till att bereda utrymme för pedagogiska diskussioner. På en skola har man avsatt tid en gång i veckan. Att vid dessa tillfällen undvika att fastna i vad lärarna kallar rätt- och felfrågor utan att istället ta fasta på och fördjupa just de pedagogiska frågorna anses viktigt. Som exempel nämns frågor om hur man hanterar elevinflytande i olika sammanhang. Låter man t.ex. eleverna komma med förslag eller är det lärarna som tillhandahåller valmöjligheterna när man ber om deras åsikter i olika frågor? Och följdfrågor om t.ex. vad konsekvenserna blir av de olika tillvägagångssätten.

Diskussionerna kan ofta bli stormiga och det kan finnas starka grupperingar inom kollegiet. *"Man kommer till en punkt där folk blir arga och går till personliga angrepp mot varandra."* Det är lätt att värna om egna revir, det egna ämnesområdet. Ämne står mot ämne. Vad är viktigast?

Det finns ett stort behov av kompetensutveckling. En del skolor kan klart definiera inom vilka områden de behöver utvecklas, andra är mindre på det klara

med var de ska börja någonstans. Det finns ett önskemål bland lärare att kunna auskultera hos varandra inom den egna skolan, att se hur kollegorna arbetar. För de flesta saknas dock tid till detta, men på flera skolor har man periodvis tillsatt utbildningsvikarier som avlöser lärarna så de kan vara med på varandras lektioner.

Handledarutbildning inför rollen som mentor/handledare står också högt på önskelistan. Nu händer det att man inför mentorssystem utan att vara på det klara med vad det innebär. *"Det är farligt att inleda metoder och system utan handledning,"* säger en lärare. Nästan alla skolor önskar sig bättre handledning på det här området.

Arbetslag och inflytande

Många anser att grunden för att kunna utöva ett större elevinflytande (och lärarinflytande) ligger i utvecklande av arbetslagen. Att lärarna samarbetar ses som en förutsättning för att realisera ett fungerande elevaktivt arbete som präglas av helhetssyn; man vinner kortare beslutsvägar, större handlingsfrihet, stöd och erfarenhetsutbyte från gruppen. Genom att också arbeta ämnesövergripande lär man känna eleverna bättre eftersom man ser dem i olika situationer. De arbetslag som också har fått hand om sin egen ekonomi ser dessutom att deras elever får en större förståelse för vad saker kostar.

Skolorna är nu i de flesta fall mitt inne i ett omvandlingsarbete där det kanske finns ett eller två fungerande arbetslag på skolan medan resten av lärarna arbetar traditionellt. De bäst fungerande arbetslagen har bildats av lärare som från början är samspelta och intresserade av att sträva mot samma mål och som själva valt arbetssättet. Problemen uppstår när alla på en skola organiseras i arbetslag på direktiv uppifrån. Då bildas dessa arbetslag ofta utan tanke på att intressen och personkemi bör stämma. Kanske är det lokalerna eller de olika gymnasieprogrammen som dikterar sammansättningen. Eller så sätts de samman av lärare i samma årskurs eller i samma eller närliggande ämnen.

Där arbetslaget fungerar upplever lärarna att samarbetet ger dem större inflytande och en större kontroll över deras arbetssituation. Man kan t.ex. helt undvika håltimmar eller att eleverna lämnas ensamma när en lärare är sjuk. Man kan vidare utforma en gemensam strategi i sin relation till eleverna, ha en samlad inställning till hur man ska sätta gränser, man delar misstag och framsteg.

Man står också starkare och har större flexibilitet i kontakter med skolledningen.

I några fall har arbetslagen bara medfört en ny form av konkurrens. Istället för att utöva revirtänkande som individ, gör man det i grupp. Det händer också att man fastnar i smågnabb arbetslagen emellan.

På en skola där man kommit lång i sitt arbete för ett större elevinflytande och där man nu är helt samstämmig inom kollegiet anser man att det beror på att deras rektor är bra på att delegera. *"Han har dragit upp riktlinjerna för detta, men sedan är det vi som har genomfört hela grejen. Det här är vår egen modell."* Alla lärare här har också fått handledarutbildning. Andra bidragande orsaker till en större samsyn kan vara en ständigt pågående intern diskussion och att man får allt fler influenser utifrån, från andra skolor, från föräldrar, andra yrkesområden etc.

Vad man måste inse är att det tar tid innan arbetsformer sätter sig, innan människor med olika kunskapssyn, arbetssätt, värderingar, livsåskådning och utbildning kan enas om vilken väg man ska gå för att hjälpa och avlasta varandra. Här har många fått hjälp av pedagogiska utbildare som hjälper till att öppna dörrar.



6.

Inflytandets gränser

Alla skolor som har gått med i Elias har naturligtvis gjort det i syfte att utveckla elevernas inflytande i skolan. Men vad detta innebär i praktiken, på den enskilda skolan och för den enskilde eleven, varierar i hög grad. Det beror på många olika faktorer, till exempel skolans utgångsläge när den gick med i projektet, om man startade från scratch eller om man sedan länge arbetat med dessa frågor. Annat som har betydelse är skolans resurser, vilka åldersgrupper man arbetar med, lärarnas arbetsformer och det sociala klimatet som råder i kollegiet, rektors roll på skolan, samt i vad mån hela skolan är engagerad i utvecklingsarbetet.

Elevinflytande är ett vittomfattande begrepp. Det intressanta är inte minst att skolornas förhållningssätt och tankar om elevinflytande i hög grad speglar deras inställning till sådana centrala frågor som organisation, lärande, relationer och makt. Därför är också elevinflytande ett kontroversiellt ämne som leder till intensiva samtal och diskussioner. Det gäller såväl mellan skolorna som inom den enskilda skolan.

Debatterna har förts på konferenser, temadagar, Elias-möten och inte minst i lärarrummet och i korridorerna. Många frågor berörs. Hur mycket ska eleverna egentligen ha inflytande över? Hur fria arbetsformer klarar eleverna av att hantera? Hur tungt väger lärarnas utbildning och erfarenheter? Hur ger man eleverna ett stort inflytande och ansvar utan att lämna dem i en situation de inte kan överblicka? Vilka elever vinner respektive förlorar på undervisningsformer där elevinflytandet är stort? På vilket sätt påverkar ekonomiska nedskärningar, lärarbrist och stora klasser elevernas möjlighet till inflytande? Kort sagt, var går inflytandets gränser?

För ett stort antal skolor har just diskussionerna om ökat elevinflytande, och vilken typ av skola, lärarroll och undervisning det förutsätter, präglat de två läsår de deltagit i Elias. En del skolor som på ett yttre plan inte har "gjort så mycket" påpekar ofta att diskussionerna och tankarna om elevinflytande ändå varit i fokus.

Här har Skolverkets sammandragningar varit betydelsefulla. Många beskriver hur ensam man ofta känner sig i skolans värld. Något av det mest slående för en utomstående rapportör som stiger in där är, för övrigt, hur lite kontakt skolorna i vanliga fall har med varandra. På många håll träffas inte ens skolorna inom samma kommun vid utvecklingsdagar. Många lärare menar att det inte minst värdefulla varit den tid de suttit i tvärgrupper och diskuterat informellt. Skolpresentationer kan ibland framstå som alltför mycket av "goda modeller", fria från de problem som i praktiken alltid finns. Viktigt är att kunna göra studiebesök på varandras skolor och på plats få se hur något fungerar. Flertalet skolor uttrycker förhoppningen att denna möjlighet att träffas ska finnas kvar.

"Vi har så mycket att lära av varandra. Dessa frågor är kontroversiella och svåra. Alla skolor skulle inte behöva ha samma barnsjukdomar om man kunde ta lärdom av varandras misstag. Här borde Skolverket vara mer aktivt. Jag tycker att de i högre grad uppmuntrat internationella kontakter än kontakter mellan skolor i Sverige."

Elevinflytande som trend

Det finns lärare som hyser oro inför risken att elevinflytandet ska urholka skolan – att eleverna ska ges möjlighet att välja bort viktiga baskunskaper och att lärarnas ämneskunskaper inte ska få vara vägledande, utan att de ska tvingas rätta sig efter elevernas mindre genomtänkta önskemål.

En del känner sig också uppgivna inför att behöva anpassa sig till vad de ser som rådande trender i samhället, politiken, Skolverket och ledningen. En högstadielärare menar att *"den som i dag står framme i katedern och drar en lektion om Strindberg får kolla så att ingen hör honom för då får han antagligen löneavdrag"*. En gymnasielärare säger: *"Om man ständigt matas med att det är fel att stå i katedern så går man över till den andra ytterligheten"*.

Vid en stor gymnasieskola där verksamheten kring Elias koncentrerats till delar av skolledningen och ett fåtal lärare klagade de drivande lärarna på utebliven debatt.

"Många är mycket negativa till de här tankarna men de säger ingenting. De sitter bara tysta och ser missnöjda ut. De vågar inte yttra sig högt eftersom de vet att deras inställning inte är uppskattad av skolledningen och politikerna."

En skolledare vars kommun fattat ett politiskt beslut att alla gymnasieskolor inom kort ska införa brukarstyrelser säger:

"Brukarstyrelser låter bra – det är något som man vinner politiska poäng på. Nu har man beslutat att man med mycket kort varsel ska införa detta. Vad man inte ser är att brukarstyrelser aldrig kan vara något isolerat fenomen utan att man måste bereda marken noga för att de ska bli något annat än skrivbordsprodukter. Män är ofta väldigt förtjusta i skrivbordsprodukter, men här har jag fått bromsa och be om tid för att ge eleverna och lärarna en vettig chans att förbereda sig och utbilda sig för brukarstyrelsen, så att den ska få någon reell betydelse och inte bara bli en fjäder i hatten för våra skolpolitiker."

Att lägga locket på

Det är mycket vanligt att det inom en och samma skola råder olika uppfattningar om allt från definitionen av elevinflytande till huruvida det är något som bör utvecklas. Ibland är det de yngre lärarna som driver frågorna kring elevinflytande. Enligt dem själva beror detta faktum inte på deras utbildning, som de med några få undantag anser har saknat "elevinflytandeperspektiv". Men även många lärare ur 40-talsgenerationen är mycket drivande och har ofta under lång tid arbetat för att öka elevernas inflytande såväl i undervisningen som på skolan i stort.

Att olika åsikter förekommer på en skola innebär i sig inget problem. Med tanke på att ett kollegium rymmer ett stort antal personer i varierande åldrar är det ju tvärtom något ganska naturligt. Problematiskt blir det när diskussionerna av olika anledningar uppfattas som farliga eller obehagliga. Risken finns att man lägger lock på debatten, att utvecklingen stannar av och att åsikter och missnöje uteslutande vädras i små grupper som konserverar och stärker motställningarna.

Vid en åldersintegrerad skola med årskurserna 1-6 varierar arbetssättet en hel del beroende på lärare. Några av de yngre, som också är drivande i Elias, arbetar med längre ämnesövergripande teman och deras vilja är att detta på sikt ska genomsyra hela skolan. Men förutom att arbeta i teman vill de yngre lärarna engagera eleverna i ett tidigt skede av arbetet och tillsammans med dem definiera mål och diskutera arbetssätt.

"Att låta eleverna välja mellan femman och fyrans tabell är inte elevinflytande. Elevaktivt arbete behöver inte nödvändigtvis innebära att eleverna har något reellt inflytande."

Här är några av de äldre lärarna skeptiska. De menar att lärarna måste sätta målen och leda arbetet. Skolledningen är tveksam till att man arbetar på olika sätt i de olika klasserna, och de yngre lärarna känner sig ofria att pröva nya vägar. De motsättningar som finns diskuteras aldrig öppet när jag träffar hela kollegiet, utan jag får information av de olika grupperna. Det är tydligt att detta är mycket känsliga frågor. Konflikten leder så småningom till att en av de yngre lärarna, kontaktperson för Elias, lämnar skolan.

Inflytande och lust

"Man lär sig bara av det man tycker är roligt", sade Goethe. Det är en sanning som skolan inte alltid varit så skicklig på att dra lärdom av. Bland det 40-tal skolor som deltagit i Elias har vi dock sett flera lyckade exempel. Många lärare talar ofta om det och menar också att vitsen med elevinflytande är att det gör skolan lustfylld.

Vi rapportörer som besökt olika skolor och tagit del av deras vardag, följt eleverna när de planerar, arbetar självständigt och tar ansvar, har ofta blivit imponerade över hur väl det fungerar. Utmärkande för dessa klasser är att läraren kan lämna klassrummet utan att det på något sätt påverkar stämningen eller arbetsivern. Det är tydligt att eleverna arbetar för sin egen skull och inte för att tillfredsställa läraren.

En liten sjuåring sitter i ett stort klassrum där det råder febril verksamhet. Alla är fördjupade i sitt. Någon räknar, en annan skriver en saga medan ett tredje barn skriver ut fakta på datorn. När rapportören frågar en elev hur hon vet vad hon ska arbeta med visar hon stolt upp sin planeringsbok. *"Nu arbetar jag med matte för jag har inte hunnit med det jag tänkt mig."* Planeringen följs med ett allvar som är avundsvärt och verkar väl förankrat hos barnet. Deras drivkraft tycks till stor del vara lust och nyfikenhet. I denna sjudande verksamhet står läraren lugn och har en förmåga att gå från det ena ämnet till det andra, och kan samtidigt ha ordentlig koll på var det enskilda barnet befinner sig och när det behöver stöd.

En annan situation: Det är SA-tid (självständigt arbete). Eleverna väljer var och med vad de ska arbeta. En elev väljer engelska. Han går in och skriver upp sig på närvarolistan, diskuterar sitt arbete med läraren och sätter sedan igång med det. Ett par elever småpratar med varandra; annars är det tyst. En elev väljer att byta grupp. Pratar lite med läraren som noterar att han går. Eleven går in i ett

annat klassrum, skriver upp sig på listan och sätter igång med arbetet. Här arbetar flera av eleverna tillsammans; de sitter och diskuterar i grupper.

En flicka, som går i fjärde klass, sitter och äter när läraren går förbi och påminner henne om att hon måste göra sin veckoplanering för nästa vecka eftersom hon ska åka till Spanien en vecka med sina föräldrar. Hon lyser som en sol och kavlar fram och tillbaka på stolen och berättar: *"Jo, jag ska flyga till Spanien."* Hon slänger i sig maten och går sedan och tar fram planeringsboken. Hon nynn timer belåtet hela tiden och pratar högt för sig själv medan hon planerar och skriver: *"... i matte håller jag på med gånger och i svenska håller jag på med det ... mm ... jag kan ta den boken ... jag vill inte ta för många tunga böcker ... ENGELSKA! Det ska jag jobba MYCKET med! Jag kommer ju att prata jättemycket engelska i Spanien."*

Några elevröster:

"Man har förtroende att röra sig fritt i hela skolan. Man får ta ett eget ansvar, utveckla idéer, själv avgöra när, var och hur man ska jobba. Man är inte tvungen att sitta i klassrummet. Det är jättekul att gå i skolan!" (åk 9)

"Vi har inflytande i skolan. Föräldrarna brukar vara med och planera temaarbeten och sedan redovisar vi för dem. De estetiska ämnena gör att skolan blir så bra." (åk 9)

"Att arbeta med tema är bra. Man måste ta ansvar, planera och göra arbetet. Man lär sig tänka själv. Det är bra sen när man ska ut och arbeta. Det är viktigt att lära sig att göra saker. Ibland misslyckas det." (åk 9)

"Att koppla svenska och skrivande till det praktiska arbete man håller på med har varit bra. Vi får välja olika områden att skriva om." (åk 9)

"Det blir roligare om man själv får bestämma. Man vet själv när man blir trött och inte orkar följa med." (åk 4–6)

"Om bara lärarna bestämmer så vill man inte arbeta, man blir uttråkad. Det är roligt när jag kan bestämma vad jag vill jobba med. Det är bra att kunna lägga upp ett eget schema. Skolans schema är också bra." (åk 4–6)

Att lämnas i sticket

Ibland blir det självständiga arbetet och kraven på egen planering övermäktigt för eleverna. Det förekommer skolor där man påfallande ofta finner elever som stirrar tomt framför sig eller spelar spel när det är meningen att de ska arbeta självständigt. Här saknas både ansvaret och, inte minst, lusten.

Några elever på gymnasiets yrkesprogram säger att de valt sin utbildning därför att de inte tycker att de klarar ett teoretiskt program. När de ändå sätts med stora teoretiska ämnesövergripande uppgifter som dessutom ska skötas relativt självständigt får de det svårt. Dessutom tycker de inte att betygssystemet följer arbetssättet och att det är svårt att se vad man lär sig i ett ämne som försvinner in i temat. Lärarna svarar att eleverna faktiskt får tydliga instruktioner om vad de ska lära sig och vad som ingår i varje ämne, men att de nog slarvar en del med att ta till sig den informationen. En del elever säger att de tror att undervisningen ser ut som den gör för att lärarna vill göra det lätt för sig. *"De är inte alls så tillgängliga som de säger att de ska vara; man får leta efter dem över hela skolan varje gång man behöver ställa en fråga."*

En högstadieskola hade under många år arbetat med ämnesövergripande projekt där elevernas egna idéer bidrog till att utforma teman. Här beslutade sig lärarna för att under en sexveckorsperiod under ht-96 låta barnen arbeta självständigt efter egen planering i matematik, engelska, bild, idrott och data. Lärarna fanns tillgängliga och hjälpte till vid behov.

När perioden var slut fick eleverna göra en skriftlig utvärdering av arbetet, och det visade sig att majoriteten av eleverna var negativa. I utvärderingen kom det fram att de tyckte att det var svårt att på egen hand följa sin planering, att det tråkiga arbetet blev kvar till sist, att många dagar gick utan att de fick något gjort och att det sedan blev väldigt stressigt på slutet. De elever som var positiva till arbetet var i allmänhet de som överlag klarar sig bra i skolan. En av lärarna säger:

"Jag tror att vi måste erbjuda eleverna både och. De som vill ska ha möjlighet att arbeta så här självständigt, men för dem som önskar måste det även finnas ett fastare schema".

Vid en annan skola som arbetar med en "blank" dag i veckan, då eleverna får göra egna arbeten utifrån vissa direktiv samtidigt som de har stor frihet, säger de elever som är med i elevrådet att de inte tycker att dessa dagar verkar riktigt genomtänkta. De anser överlag att de egna arbetena tar för mycket tid i anspråk. Några av dem menar att anledningen till att det hela inte fungerar är att de inte fått arbeta på detta sätt förut. Vid frågan om vad de tycker att de har respektive inte har inflytande över, nämner de det självständiga arbetet som något de inte har inflytande över. *"Vi måste arbeta så här fast vi inte vill."*

Att förmågan att hantera inflytande och ta ansvar är något man måste öva betonar både lärare och elever. En arbetsmetod som bygger på mycket självständigt

arbete kan fungera utmärkt hos mellanstadiebarnen, som arbetat på detta sätt sedan skolstarten, medan det blir övermägtigt för eleverna i nian, som är vana vid en mer traditionell undervisning.

Några elevröster:

"Det är ibland svårt att välja vad man vill göra inom ett arbetsområde när man inte kan något om det. Att bestämma i klassen utan lärare, det är svårt när ingen elev vill bestämma över de andra eleverna. Att leta fakta tar ofta mer tid än de fakta man lyckas lära sig. Det borde finnas böcker. Jag vet inte vad jag ska kunna – där måste lärarna hjälpa till." (åk 9)

"Lärarna blir ibland besvikna för att vi inte tar mer ansvar men ibland beror det på att vi inte får tillräckligt med hjälp. Vi har inte fått arbeta så här förut så vi är inte vana. Jag tycker inte att man ska börja arbeta så här i nian." (åk 9)

"Man gör ingenting i flera veckor och sedan får man jobba som sjutton för att hinna med." (åk 9)

Frågan om ansvar är central när man diskuterar elevinflytande. För många är det naturligt att inflytande och ansvar går hand i hand. Men det är inte bara eleverna som har ett ansvar, och ibland uppstår en diskussion om vem som egentligen har ansvar för vad.

Ett antal elever på ett teoretiskt program vid en av gymnasieskolorna påpekade att det var viktigt att läraren talade om vad som måste ingå i kursen. Många elever uttryckte irritation över lärare som gav otydliga riktlinjer. De gav exempel på lärare som delade ut kursplanen, bad dem läsa igenom den och sedan frågade dem vad de ville göra. *"Det är ju ni som ska bestämma så ..."* Eleverna svarar: *"Vi vill gärna se kursplanen men behöver hjälp att förstå den".*

I en annan gymnasieklass uppstod en diskussion. Eleverna ville ha större inflytande över innehållet i kurserna samtidigt som de ville att undervisningen på ett bättre sätt skulle anpassas till deras nivå. Detta ansåg de vara lärarens ansvar. Men läraren ändrade inriktningen på diskussionen så att den kom att handla om elevernas ansvar – att eleverna måste bli bättre på att komma i tid, ta eget ansvar, hålla ordning och så vidare.

Elevernas bristande förmåga att ta ansvar ses av många som ett problem. En högstadielärare som arbetar hårt för att utveckla elevernas inflytande betonar att det måste finnas ömsesidig respekt:

"Eleverna måste inse att detta är min arbetsplats också. Att hålla tider och avtal, vara rädd om material och uppföra sig hyfsat mot både kamrater och lärare bör vara en självklarhet! Vi lärare får inte vara rädda för det fostrande momentet som ska finnas i skolan".

På en gymnasieskola har man arbetat med så kallade inflytandemallar, som ger eleverna möjlighet att utöva inflytande över antalet prov i veckan, läxornas omfattning med mera. Här har en av lärarna också gjort en inflytandemall som innehåller det som lärarna kräver av eleverna – att de ska komma i tid och så vidare. Självklart bör det finnas mallar åt båda hållen, menar han.

På en annan gymnasieskola suckar en samhällskunskapslärare uppgivet:

"I dag hade jag prov med mina esteter. Hälften kom inte. De vet att de har rätt att kräva en ny möjlighet att få tentera. Att detta eviga omtenterande tar en fruktansvärd tid för mig som lärare struntar de blankt i".

Teori och praktik

Ett flertal skolor vittnar om att man genom Elias och kontakten med de andra skolorna delvis ändrat inställning till hur man vill arbeta med elevinflytande i undervisningen. Studiebesöken har ofta lett fram till att lärarna vågat pröva nya modeller och arbeta okonventionellt. Men de har också, genom att besöka andra skolor och genom att samtala på nätverksträffarna, upptäckt brister i modeller som såg väldigt bra ut i teorin. De har haft möjlighet att upptäcka risker och vara vaksamma på dessa i ett tidigt skede. En rektor på en högstadieskola säger:

"Jag har faktiskt aldrig tänkt att elevinflytande och fria arbetssätt kunde gå för långt, att det fanns några risker med detta. Men mina högstadielärare, som varit lika positiva som jag, signalerade ganska kraftigt efter besöket på X-skolan – de tyckte att många elever bara gick och drällde. Jag måste förstås lyssna på deras farhågor".

En högstadielärare säger efter ett studiebesök på en annan skola:

"Det var något av en chock för oss att komma dit. Vi tyckte att deras presentation på nätverksträffarna lät så himla bra och åkte dit med mycket positiva förväntningar. Men jag tyckte att många elever var väldigt okoncentrerade och blev också förvånad över några av lärarnas resonemang. Jag pratade med en lärare i samhällskunskap som berättade att hon hade slutat att i samma utsträckning som förut läsa tidningar och titta på nyhetssändningar i TV. Hon sökte i stället kunskaper och nyheter när hon fick en direkt fråga från en elev. Det tycker jag är att abdikera som lärare och vuxen.

Jag har ändrat inställning till elevinflytande. För mig handlar det nu framför allt om elevens rätt att få lära sig saker på det sätt som passar honom/henne bäst. Några behöver katederundervisning, andra lär sig bäst när de får läsa på egen hand, några utvecklas i grupp medan andra behöver avskildhet. Här måste vi i högre grad än tidigare tillgodose den individuella elevens behov. Men vi vuxna måste styra och leda när det gäller kunskaper. Fortfarande vill jag förstås att vi ska arbeta mer ämnesövergripande och i längre arbetspass, men vi lärare måste ha kollen. Om vi inte hade gjort detta studiebesök tror jag att vi hade gett oss ut på alltför djupt vatten – och misslyckats. Risker är då att vi bara gått tillbaka till den traditionella undervisningen.”

Elevinflytande och socialisering

Hur ett ökat elevinflytande påverkar den enskilda individen är något som ibland diskuteras på skolorna. På vissa skolor har frågan aktualiserats genom deltagandet i Elias. En högstadieskola där elevinflytande är ett centralt begrepp har fått ta emot bekymrade synpunkter från arbetsförmedlingen, som tycker att många ungdomar som varit elever på skolan saknar social kompetens: *”Dessa elever riskerar att slås ut på en tuff arbetsmarknad på grund av att de inte kan uppföra sig på rätt sätt”*. Lärarna på skolan diskuterar vad som händer med sådana ungdomar när de tilldelas ett ökat inflytande. Kommer det att underlätta för dem att hävda sig i samhället? Förstärker eleverna sin ungdomskultur i skolan med hjälp av ett ökat inflytande? Vilken socialisering sker när friutrymmet ökar för denna elevgrupp? Var och när ser ungdomarna vuxna i skolan?

Vid samma skola för man i ett annat sammanhang en debatt om tonåringars behov av struktur kontra frihet. Man diskuterar riskerna med att eleverna på högstadiet ser elevinflytande som en pålaga bland andra pålagor. Hur ska skolan förhålla sig när eleverna inte vill ha inflytande? Är det så att eleverna har behov av en tydlig yttre struktur i en period när deras inre är under omstrukturering? Finns det risk för att eleverna får svårt att klara av bägge utmaningarna samtidigt?

Två mellanstadielärare sitter och diskuterar. De talar om vikten av att ta hänsyn till den enskilde individen när man planerar för ett ökat inflytande. De framhåller att ålder, kulturella skillnader och elevernas sociala bakgrund är saker man måste ta stor hänsyn till. En högstadielärare säger:

”Friheten blir starkt bunden till vad du har för kulturellt kapital med dig. De elever som har mycket hemifrån har ett väldigt tydligt överläge som blir ännu tydligare nu än när vi hade striktare ramar. Sen handlar det ju för oss om att vi måste bjuda eleverna på gorgonzola. Eleverna ska ju inte bara äta hushållsost. Får de aldrig smaka gorgonzola kommer de ju inte att välja det”.

En annan fråga som diskuteras är om vissa elever utövar ett inflytande på andra elevers bekostnad. En mellanstadielärare oroar sig för att några dominerande elever i klassen styr gruppen på ett destruktivt sätt. Han tycker ibland att det kan vara svårt att ge eleverna inflytande på ett sätt som gynnar hela gruppen och verkar i demokratisk riktning.

Vid en nybyggd 1–6-skola har man fått problem med de äldre elevernas beteende. De har börjat bråka med de yngre barnen, som naturligtvis blir rädda. En bekymrad lärare säger: *"De kan sticka iväg från en"*. Hon menar att det självständiga arbetssätt som skolan har gör att eleverna också kan utveckla negativa attityder gradvis utan att lärarna lägger märke till det förrän det tar sig uttryck i svordomar och dåligt beteende.

Kön och inflytande

Har flickor och pojkar lika stort inflytande? En lärare i årskurs 4-6 uttrycker farhågor på området: *"När vi släpper barnen mer fria finns det naturligtvis en risk att traditionella attityder som 'kvinnan tige i församlingen' återerövrar förlorad terräng"*.

Vid ett besök i en fjärdeklass äger följande diskussion rum angående flickors och pojkars olika inflytande. En pojke säger: *"Det är ju bara ett par tjejer som säger något. Om ni sa mer skulle vi få en bättre diskussion. När vi är indelade i mindre grupper pratar ni mer och lägger fram era förslag. Det blir bättre då"*.

Flera av pojkarna håller med. De två flickorna som av pojkarna beskrivs som talföra håller också med. De andra flickorna är tysta. *"När vi diskuterar hela klassen säger ni nästan aldrig något."*

Pojkarna fortsätter att diskutera. De menar att det är bättre att vara i blandade grupper och de framhåller att flickorna är bra på att lyssna och lägga fram sina förslag i smågrupper. Pojkarna menar också att klassen överhuvud taget skulle fungera bättre om flickorna sade vad de tyckte och lade fram sina förslag även i storgrupp. Under hela diskussionen är det pojkarna som gör de flesta inläggen. De båda talföra flickorna yttrar sig ibland, övriga flickor sitter tysta.

Samtidigt som pojkarna är de som syns och hörs mest på lektionerna (detta gäller även vid mer traditionell undervisning) är flickorna ofta aktiva när det gäller att utöva elevinflytande på ett organiserat sätt – i elevråd, intressegrupper, brukarstyrelser och så vidare. Slående är att på några av de yrkesinriktade gymnasieskolor, där pojkarnas majoritet är kompakt, är det flickorna som

sitter med i Elias-grupper och elevråd och åker på Skolverkets nätverksträffar. Detta är ju också en accepterad form av inflytande som uppmärksammas och premieras av lärare och övriga vuxna. Flickorna är "duktiga" och tar ansvar för skolans utveckling.

Kunskap är makt

Det är en gammal sanning att kunskap är makt – den som vet och kan har möjligheter att påverka sina egna och andras villkor. Den är kanske mer giltig än någonsin i ett högt specialiserat samhälle med stor arbetslöshet. Ändå nämns den sällan i diskussionerna på skolorna.

På en av högstadieskolorna har eleverna långa fria pass där de arbetar fritt med teman som de själva väljer. De har t.o.m. möjlighet att gå hem om de anser att det skulle gagna arbetet. De fria arbetspassen är ganska stökiga, i alla fall när rapportören kommer på besök. Några elever jobbar koncentrerat medan andra sitter och pratar, småbråkar eller chattar på nätet. Några av eleverna i nian ser inte så ljusst på framtiden. Det är svårt att komma in på önskat program på gymnasiet och de är väl medvetna om att arbetsmarknaden är hård. Ändå verkar inte dessa fakta vara en drivkraft för dem att öka arbetsinsatsen i skolan. Några av dem verkar ha gett upp och ser inte någon möjlighet till förändring.

Ett annat samtal med niondeklassare äger rum på en skola där eleverna är starkt studiemotiverade. Skolan arbetar med ett visst mått av elevinflytande i form av korta självständiga arbetspass, men formerna för detta är fasta och resultaten följs upp noga. Uppenbart skulle inte lärarna, och kanske ännu mindre föräldrarna, tillåta att elevinflytandet på något sätt konkurrerade med kunskap och goda betyg. Däremot är man noga med att betona individens särart och möjligheter att få blomma. Här säger eleverna:

"Det är många som går på vår skola som kommer att bli berömda på olika sätt. Det är många som man kan läsa om i tidningar och så som har gått på vår skola".

Eleverna ängslas inte för framtiden. De vet att de tillhör en elit och att många av dem kommer att få ledande befattningar i samhället. Denna övertygelse har de naturligtvis fått hemifrån, men skolan förstärker den och får eleverna att inse vikten av goda studieresultat.

"Det är inne att plugga på den här skolan. Det tycker jag är bra, man sporrar varandra. Det är viktigt att lära sig saker."

Dessa elever har, om man ser på deras skoldag, ett mindre mått av inflytande än eleverna på den andra skolan. Deras skoldag följer ett striktare mönster; lärarna styr undervisningen med ganska fast hand. Men deras bild av det inflytande de kommer att ha i sitt framtida liv är slående. De vet också att kunskap och bra betyg är en viktig biljett till makt.

Med dessa exempel menar vi naturligtvis inte att elevinflytande i sig står i motsatsförhållande till kunskap och framtida inflytande. Tvärtom borde de ha möjlighet att befrukta och förstärka varandra. Vi rapportörer har sett många goda exempel på detta. Men det kräver stor medvetenhet från de vuxnas sida och dessutom metoder, ork och inte minst tid för att på nära håll följa elevernas utveckling. Man måste också tidigt uppmärksamma de elever som inte är mogna för ett ökat inflytande så att de kan få den hjälp de behöver.

Inflytande och bristande resurser

Att bristande resurser inverkar menligt på elevernas möjligheter att utöva inflytande är tydligt. Många av skolorna för en ojämn kamp mot ekonomiska nedskärningar. Vid de skolor där man inte arbetat särskilt mycket med elevinflytande-frågor under dessa två år hänvisar man ofta till att arbetssituationen är så tung att det inte blir någon energi över till utvecklingsarbete.

"Det har varit svårt att uppmana till något större engagemang för Elias bland övriga lärare, på grund av att det funnits för lite ork över hos personalen under året. Personalen är slutkörd. Folk söker sig härifrån för att det har varit så tungt. Signaler om hur skolan kommer att utvecklas vidare har även varit en bidragande orsak till att lärarna vill byta arbetsplats. Socialkontoret kommer att flytta in till skolan med medföljande personal och klienter. Förutom detta så bidrar våra tunga elevgrupper, skolans ekonomi, läraravtalet, och alla nya pålagor till att lärare känner sig slutkörda. Många av de lärare som varit med och byggt upp skolan orkar inte längre. Det finns snart inte så många kvar av den ursprungliga styrkan. Detta innebär att de visioner och tankar som ligger till grund för skolan riskerar att försvinna med personalen som söker sig till andra skolor. Elevinflytande och elevers ansvar tolkas av arbetsgivaren som att eleverna ska ersätta vaktmästeri, städ och andra praktiska sysslor. Det blir då lärarens uppgift att ansvara för att eleverna utför detta och när de inte gör det så tvingas lärarna utföra sysslorna. Allt hamnar under arbetslagets ansvar. Inflytande tar tid, men personalens möjligheter att diskutera och samtala med eleverna minskar. Många har mått dåligt. Den faktiska undervisningstiden har för vissa lärare ökat med tre klocktimmar per vecka utan betalning för detta."

Undervisningsformer där den individuella eleven ges stort utrymme är mer känsliga för ett ökat elevantal än traditionell katederundervisning. Att utgå från individens behov och förutsättningar i en högstadielklass med 30 elever kan, som en lärare uttryckte det, vara som att *"spotta i motvind"*.

"Jag skulle önska att jag kunde arbeta på ett annorlunda sätt men det är no chance. Jag måste styra stenhårt för att det inte ska gå överstyr. Det är en mycket hård ton mellan eleverna. Killarna kallar tjejerna för horor. Jag fick faktiskt en chock när jag kom till den här skolan."

Nya undervisningsformer kräver nya lokaler. De undervisningsformer som man anser främja elevinflytandet kräver flexibla lokaler: klassrum som kan göras om till storklassrum, och inte minst många små grupprum för de olika verksamheter som pågår parallellt.

Men verkligheten är ofta en annan: statiska klassrum och otillräckliga grupprum som oftast redan är överfyllda av det material som lärarna inte får plats med i sina minimala arbetsrum. Dåliga lokaler är en betydande bromsande faktor i utvecklingsarbetet, vilket också ofta diskuteras. Dessutom spelar lokalerna naturligtvis en stor roll för trivseln. Det gäller inte minst för lärarna som ska vistas i dem år efter år. Vid de skolor där man förändrar, bygger ut eller fräschar upp lokalerna är erfarenheten genomgående att trivseln förbättras väsentligt. Farhågor om att de nya lokalerna ska förstöras och klottras ner kommer oftast på skam. Eleverna är betydligt mer varsamma om lokalerna om de tycker att de är trivsamma.

Brist på material, såsom böcker, datorer med mera, är också en bromsande faktor när man vill utveckla nya undervisningsformer. Här klagar inte minst eleverna. En elev som valt att forska i ett ämne och inte hittar relevant litteratur eller information blir naturligtvis frustrerad. Uppgiften blir meningslös och sökandet efter fakta kan ta betydligt mer tid än själva arbetet. Detta är tyvärr ett vanligt problem.

Här skulle naturligtvis skolbiblioteken kunna vara mycket viktiga. Men vår erfarenhet från skolbesöken är att biblioteken, med några få lysande undantag, är i ett bedrövligt skick. Böckerna står huller om buller, och den gallring som är så viktig framför allt när det gäller faktaböcker lyser med sin frånvaro. Man kan hitta t.ex. geografi-, historie- och naturvetenskapsböcker från 1960-talet. Ofta finns ingen utbildad bibliotekarie, utan biblioteket sköts av en stressad lärare som inte har tillräckligt med vare sig tid eller kunskaper.

Andra faktorer som på nästan alla skolor nämns som hindrande, framför allt från lärarnas sida, är schema, läroplan och kursplaner. När det gäller schemafrågor har flera av skolorna haft hjälp av varandra med att finna nya lösningar. Läroplan och kursplan står enligt vissa lärares uppfattning i ett motsatsförhållande till varandra. Läroplanens krav på ett utvecklat elevinflytande strider mot kursplanens detaljerade krav på ämneskunskaper.

Den värsta av de olika brister som skolan har att kämpa med är kanske ändå det minskade antalet vuxna kring eleverna. Det inskränker påtagligt elevernas möjligheter till inflytande. Det är inte bara de "vanliga" lärarna som har blivit färre i relation till elevantalet. Detsamma gäller för speciallärare, kuratorer och psykologer. Detta innebär en stor förlust för eleverna och det betyder en tydligt ökad belastning för den enskilda läraren.

Många av skolorna har arbetat med att införa eller utveckla arbetslag. I diskussionen ses arbetslag ofta som en förutsättning för undervisningsformer som ger eleverna ett större inflytande. Men när de införs är det inte bara undervisningen utan även elevvården som förväntas vinna på det. De minskade resurserna kräver att man samarbetar på ett mer effektivt sätt, och det gäller att samla de vuxna som har att göra med en enskild elev.

Men det finns också risker med arbetslag, vilket många lärare har påpekat.

"Vi får ingen tid över till att diskutera pedagogik och utveckling. Vi drunknar i administration och 'brandkårsutryckningar'. Kommer det något nytt så säger man 'lägg det på arbetslaget'".

Arbetslaget blir en ny instans som ska klara alla möjliga uppgifter. Det ska administrera, sköta elevvård, ta hand om lärarkandidater, lägga schema, göra "brandkårsutryckningar" och utveckla pedagogiken och elevinflytandet. Ofta utan någon ersättning vare sig i tid eller pengar. Så här säger en lärare:

"Det är väl ingen tillfällighet att arbetslag har blivit så populärt idag. Det är väl ekonomiskt lönsamt helt enkelt. Låt lärarna själva ta ansvar och ordna upp det hela. Vi är ju lojala mot varandra så man jobbar häcken av sig. När man fick kris inom sjukvården så införde man ju tidig hemgång på BB. Man betonade att det var för att stärka kvinnans självkänsla och att allt skulle vara så naturligt. Men den ekonomiska vinsten pratade man tyst om trots att jag tror att den var minst lika viktig".

Möjligheter till inflytande

Vad ser eleverna själva för gränser för sina möjligheter till inflytande? Det beror naturligtvis bland annat på ålder och stadium. Rent generellt är barnen på låg- och mellanstadiet ofta – på direkt fråga – nöjda med det inflytande de har. De är positiva till skolan, fröken och vuxenvärlden, och de förbättringar de önskar sig rör oftast saker utanför klassrummet: fler klätterställningar, gungor, bättre fotbollsplan och godare mat.

När barnen kommer högre upp i åldrarna ändrar missnöjet karaktär. Nu är det ofta någon eller några lärare som de ser som hinder för inflytandet. Variationerna mellan olika lärare kan vara stora och förvirrande när det gäller sätt att undervisa och regler som gäller i klassrummet. Att påverka detta, eller rent av få slippa en lärare som hela klassen ogillar, är något man nästan aldrig lyckas med, trots ibland intensiva försök. Här förmedlar eleverna en stark känsla av maktlöshet. Deras berättelser om hur de gått tillväga, pratat med sin klassföreståndare, rektor, kurator och så vidare är ofta långa, detaljerade och laddade med starka känslor.

"Varför lyssnar ingen på oss? Varför reagerar inte rektor trots att denna lärare kommer i konflikt med klass efter klass? Hur ska vi göra, vad finns det för kanaler?"

Ett sätt att nalkas sådana problem är att upprätta så kallade inflytandemallar och konfliktlösningsmallar. Det är ett arbetssätt som genom Elias spritts från en gymnasieskola till flera andra och dessutom börjat diskuteras på en del högsta-dieskolor. Mallarna är tänkta att göra villkoren för elevens dagliga arbete mer enhetliga genom att reglera exempelvis formella saker; hur ofta man ska ha prov, hur många läxor man får ha i veckan och så vidare.

Det är för övrigt i den sortens frågor som gymnasielärarna i allmänhet kan tänka sig att samordna sig. När det gäller själva undervisningen är många av dem ovilliga att samarbeta. Vissa menar också att den nya gymnasieskolan med sin mångfald av kurser stryper möjligheterna till samordning och samarbete.

Eleverna vid de teoretiska programmen på gymnasiet framhåller ofta betygen som något som de saknar inflytande över. Vid några gymnasieskolor är detta en källa till stor frustration. Eleverna tycker att betygskriterierna är oklara och att olika lärare har olika kriterier för samma betyg. Med hjälp av kamrater jämför de också kriterier mellan olika skolor och tycker att de stämmer dåligt överens.

En elev i en gymnasieskola åk 2 berättar:

"Jag har haft MVG på alla prov hela året, men vid slutet av vårterminen sa min lärare att visst är du värd MVG men nu i tvåan ger jag dig ändå bara VG, så att du inte ska sluta kämpa!"

Denna bild av ett betygssystem med oklara kriterier och dålig samstämmighet bekräftas av lärarna. En studierektor på en gymnasieskola berättar:

"När det nya betygssystemet infördes blev jag utskälld varenda dag av uppretade lärare. De förstod inte kriterierna och ville att jag skulle förklara".

Samtidigt framhåller denna studierektor och även andra lärare att det egentligen inte var så mycket bättre förr. Problemet är att man nu förespeglat eleverna att de ska ha en tydlig bild av vad som krävs för ett enskilt betyg, men detta uppfylls inte alltid. *"Med det gamla systemet så var det ju liksom självklart att man inte hade någon inblick alls."* Dock menar de flesta lärare vi talat med att kriterierna för betyget MVG är alltför oklara och luddiga.

Att få gehör hos de vuxna

På högstadiet och gymnasiet finns ibland ett uttalat missnöje även inom elevrådet. De aktiva eleverna tycker att det är svårt att komma till tals med skolledningen och att ingenting händer trots att de arbetar och kommer med förslag om förändringar.

På en högstadieskola råder livlig aktivitet i elevrådet och övriga intressegrupper – miljögrupp, kafeteriagrupp m.fl. Fritidsledaren på skolan, som har tät kontakt med barnen, vittnar om att läraren och skolledningen inte tar tillvara allt det som faktiskt görs på skolan. De aktiva i elevrådet var upprörda över att inte på något sätt bli involverade i arbetet med Elias. Lärarna menar att fritidsledarens status kanske inte är så hög, vilket gör att de och skolledningen inte alltid lyssnar på det fritidsledaren förmedlar i den utsträckning det skulle behövas.

Barnen på en låg- och mellanstadieskola har en tid önskat sig ett akvarium. För att de ska få öva sig i de demokratiska processerna har elevrådsarbetet koncentrerats på denna fråga. Barnen har fått ta reda på vad fiskarna kostar, samlat in pengar på en bankbok, diskuterat, röstat, fört protokoll, renskrivit protokoll på

dator, informerat klassråden och så vidare. Efter att ha arbetat med hela denna process köptes dock inget akvarium! Barnen fick öva ett demokratiskt arbetsätt utan att det ledde någon vart.

Det är tydligt att elevrådens möjligheter att utöva inflytande är beroende av att skolledning och lärare intresserar sig för deras verksamheter och tar fasta på deras förslag. Här finns bland skolorna många goda exempel – skolor där dörarna står öppna och steget in till rektorsexpeditionen är kort och självklart.



7.

Några avslutande reflektioner

Vi har följt skolorna under två år. När vi försöker beskriva allt det som, enligt skolornas eget sätt att se, ingår i deras arbete med elevinflytande visar det sig inbegripa en mängd mycket varierande verksamheter och frågor. Att den betydelse skolorna lägger i begreppet är så komplex och varierad gör ämnet intressant – men också stundtals svårt att överblicka. Något som är "allt" löper ju en viss risk att på samma gång bli "intet".

Arbetslag och vikten av delegering

Initiativet till att delta i projektet har ofta varit en viljeyttring från rektor och ibland några drivande lärare. I varierande utsträckning har de lyckats förankra sin vilja att arbeta med elevinflytande; få igång en levande och öppen debatt och delegera inflytande över hur utvecklingsarbetet i praktiken ska gå till. Graden av framgång i dessa avseenden har ofta visat sig vara avgörande för om det skett några förändringar på skolorna eller inte.

Trots den splittrade bilden av skolornas arbete med elevinflytande går det att urskilja vissa typiska drag. Något som är gemensamt för ett stort antal skolor är att de har infört och utvecklat arbetslag. De undervisningsformer skolorna överlag strävar mot är ämnesövergripande, temainriktade, där eleven har möjlighet att välja fördjupning. En annan strävan är att eleverna ska ha möjlighet att lägga upp studierna individuellt och att, i större utsträckning än förr, själva bestämma när de ska arbeta med de olika ämnena. Detta kräver att flera lärare är tillgängliga samtidigt. Fungerande arbetslag ses som en förutsättning för, och ett första steg mot, en förändrad undervisning.

Men poängen med arbetslag är också just en delegering av inflytande, makt och ansvar från skolledningen till lärarna. Arbetslagen ges mandat att besluta över schema, fortbildning, pedagogisk inriktning, Elias osv. Ett flertal skolor

låter även elevrepresentanter bli en del av arbetslaget och delta i diskussioner och beslutsfattande.

Elevinflytande är, som tidigare nämnts vid ett flertal tillfällen i rapporten, inte något isolerat fenomen. För många skolor med ambitioner att demokratisera verksamheten har utvecklingen av arbetslag varit en viktig organisationsförändring mot ett delegerat beslutsfattande.

Från lärare till mentor

En annan tendens som vi möter på ett stort antal av skolorna är utvidgningen eller förskjutningen av lärarrollen till att bli mer som en mentor. I mentorsrollen ligger flera olika uppdrag. Mentorn ska vara vägledare och samtalspartner när eleverna planerar sina studier. Han eller hon ska visa på möjligheter och på ett taktfullt sätt stödja när problem uppstår. Men i mentorskapet ingår det ofta också att vara en vuxen samtalspartner om sådant som ligger utanför det direkta lärandet; såsom problem med andra lärare, elevens sociala situation i skolan och hemmet osv. Skolorna ser detta som ett sätt att öka elevernas inflytande.

Den exakta innebörden av mentorsrollen varierar mellan olika skolor. Vid en av högstadieskolorna vill rektorn initiera en handledning för lärarna för att de ska kunna inrikta sig mot en öppnare lärarroll, mer vägledande än undervisande. Hon säger: *"Lärarna måste bli mer allround för att möta de nya krav som den förändrade situationen i skolan kräver, och de måste våga släppa på sin prestige"*. Hon är också missnöjd över lärarnas ovilja att gå in och undervisa, eller vägleda, i ämnen som de inte är behöriga i. Viktigare än ämneskunskaper är, som hon ser det, att eleverna undervisas av en sammanhållen, inte alltför stor, grupp lärare.

Uppenbart är att lärarens förhållningssätt till eleven är avgörande för dennas förmåga att utöva inflytande. Att läraren lyssnar, respekterar och intresserar sig för elevernas åsikter och önskningar är något självklart eftersträvänt. Men att som en flexibel allt-i-allo axla rollen som kurator, psykolog, socialsekreterare, konfliktlösare, förutom "vägledare" i ämnen som man inte är behörig för, ter sig övermäktigt för många lärare. I tider då de offentliga utgifterna är hårt beskurna kan sådan flexibilitet också utnyttjas på ett sätt som, framför allt i ett längre perspektiv, inte gagnar elevernas inflytande. I sammanhanget bör nämnas att elever framför allt på gymnasiet men även på högstadiet ofta nämner lärarens kunskaper och personliga engagemang för ämnet som något av det allra viktigaste för att lärandet ska vara lustfyllt och angeläget.

"Traditionell skola i modern tappning"

Vad är det som gör att det på vissa skolor, under de två åren då skolorna deltagit i projektet, inte har skett någon utveckling i frågor som rör elevinflytande? (Här bör kanske påpekas att förändringar och utveckling inte nödvändigtvis behöver vara av positiv karaktär.) Många av de faktorer som motverkar utveckling finns tidigare beskrivna i rapporten under rubrikerna "Inflytandets gränser" och "Rektors och lärares inflytande". Det rör sig om hierarkiska strukturer, splittrade kollegier, stora klasser, ekonomiska nedskärningar, rädsla, auktoritetstro, "väntan på direktiv" osv.

Vi ser också att det finns en grupp skolor där det inte går att peka på något uppenbart problem men där det ändå inte har ägt rum några påtagliga förändringar under dessa två år. Det är vanligen låg- och mellanstadieskolor, som införde "eget arbete" i samband med att de genomförde åldersintegrering för sex eller åtta år sedan. Det egna arbetet är utformat på så sätt att eleven får planera efter ett veckoschema och under vissa arbetspass arbeta individuellt med självstudieuppgifter, ofta Montessoriinspirerade. Lärarna vid dessa skolor tycker att eleverna genom det egna arbetet har ett väl utvecklat inflytande. Elevinflytandet består här framför allt av en möjlighet för den enskilde eleven att träffa vissa ganska ytliga val: *"Ska jag först göra instuderingsuppgifter i svenska, eller i matte?"* Skolorna har något av "traditionell skola i modern tappning" över sig. Eleverna får planera och arbeta självständigt under vissa timmar, men när de ska göra påskpynt delar fröken ut en färdig mall till en kyckling som alla elever uppmanas rita av och klippa ut så noggrant som möjligt.

Det finns vid dessa skolor sällan någon lust, ambition eller särskilt problem som gör att lärarna går vidare eller fördjupar resonemangen och arbetet med elevinflytande. Det finns inte heller någon rektor med visioner, utöver sådana av allmän art som att elevinflytande är bra och bör finnas. Kollegiet sporras inte att fördjupa diskussionen och problematisera begreppet. Och verksamheten ser precis likadan ut idag som när projektet startade.

Nya former för inflytande

I kapitel 4 "Nya mötesplatser" diskuteras den idag utbredda föreställningen att elevens inflytande blir mindre med stigande ålder. Det är en föreställning som vi rapportörer ställer oss tveksamma till, med tanke på låg- och mellanstadieskolornas ibland "grunda" version av elevinflytande. Det kan också ifrågasättas om dessa jämförelser mellan olika stadier och åldrar med vitt skilda förutsätt-

ningar är meningsfulla. Hur som helst har det varit intressant att följa den utveckling som ägt rum på högstadiet och gymnasiet. Här arbetar skolledningar, lärare och elever med nya former för elevinflytande som inflytandemallar, brukarstyrelser, bollplanksgrupper, demokratigrupper och obligatoriska kurser i elevdemokrati och så vidare, men också genom att eleverna tar plats i de beslutande organ som redan finns. Arbetet är på vissa håll bara påbörjat, ofta initierat av skolledning, några lärare och elever, men man verkar målmedvetet för att förankra det i hela skolan.

Det finns en potential hos dessa nya former som det ska bli spännande att följa utvecklingen av. På en del skolor är t.ex. inflytandemallen än så länge mest ett papper som behandlar formella frågor och som ingen tar hänsyn till, men den representerar stora möjligheter. Skolledningens ambition är att, med hjälp av bland annat inflytandemallen, bjuda in eleverna till dialog om arbetssätt, kunskapssyn, sätt att redovisa osv. alltså egentligen om förutsättningarna för lärandet. Vart det kommer att leda vet ännu ingen säkert.



Deltagande skolor

Grundskolor

Alingsås
Alingsås
Arvidsjaur
Avesta
Botkyrka
Bräcke
Degerfors
Finspång
Gotland
Huddinge
Hörby
Jokkmokk
Lidköping
Luleå
Lund
Mark
Norrköping
Norrköping
Sävsjö
Trelleborg
Umeå
Vansbro
Västervik
Västerås
Växjö
Ängelholm
Örebro

Kullingsbergsskolan
Nolhagaskolan
Ringelskolan
Klockarskolan
Kärsbyskolan
Bräcke skola
Stora Vallaskolan
Nyhemsskolan
Klinteskolan
Stenmoskolan
Georgshillsskolan
Västra skolan
Stenhammarskolan
Kråkbergsskolan
Lerbäcksskolan
Örbyskolan
Borgsmoskolan
Äpplets skola
Vallsjöskolan
Modeshögs skola
Ersängskolan
Smedsbergsskolan
Almviks skola
Fridhemsskolan
Vederslöv skola
Söndrebalgs skola
Mikaelskolan

Gymnasieskolor

Arvika
Gislaved
Gävleborgs län
Göteborg
Jönköpings län

Kalmar
Laholm
Skellefteå
Strängnäs
Sundsvall

Örebro
Österåker

Friskolor

Gotland

Göteborg

Solbergagymnasiet
Gislaveds gymnasium
Vallbacksskolan
Schillerska gymnasiet
Tenhults Naturbruks-
gymnasium
Stagneliusskolan
Osbecksgymnasiet
Kaplanskolan
Thomasgymnasiet
Katrinelunds
gymnasium
Tullängsskolan
Röllingby gymnasium

Hangvars
ekologiska friskola
Göteborgs
Högre Samskola