



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 460  
Magisteruppsats, 20 poäng  
61-80 poäng  
Datum: 2002-01-03

## INFORMELLT ELEVINFLYTANDE PÅ HÖGSTADIET

Ökar inflytandet om högstadieeleven undervisas  
av lärare som arbetar på både högstadiet och mellanstadiet?

Eva Brodin

Handledare:  
Piotr Szybek

## ABSTRACT

Master thesis in Education, 61-80 credits

Number of pages: 55 (including appendix)

Title: Informal pupil influence at last stage in elementary school. Does the influence increase if the pupil at last stage of elementary school is taught by a teacher, who works both in the last and middle stages of elementary school?

Author: Eva Brodin

Supervisor: Piotr Szybek

Date: 2002-01-03

Background: The curriculum of 1994 and the school law prescribe that the pupils have a right to exert an influence upon their education. According to the curriculum and the school law, this influence shall be enhanced with increasing age and maturity. In reality the circumstances are quite the contrary, which means that the pupil's informal influence is actually decreasing simultaneous with increasing age. An explanation of this negative development could be found in a range of frame factors.

Purpose: In regard to the frame factors for informal pupil influence, it was relevant to investigate whether there was a discrepancy between pupils' interpretation of experienced influence, depending on their teacher – if the teacher were teaching only at last stage, or both at middle and last stages of elementary school. Pupils at last stage, who were taught by a teacher working at both stages, were predicted to interpret more experienced influence upon their education. The prediction was particularly directed to pupils, which were taught by the same teacher now at last stage, as they were already at middle stage.

Method: The study was based on a quantitative research with 257 pupil questionnaires and 8 teacher questionnaires, which were analysed with Kruskal-Wallis test and chi-square test in SPSS. The alpha level was determined to  $p < 0,05$ . The teachers constituted two groups: (1) teachers who only worked at last stage of elementary school, (2) teachers who worked both at middle and last stages of elementary school. The pupils were split into three groups: the MM-group – pupils at last stage, which were taught by the same teacher as they were at middle stage, the MH-group – pupils at last stage, who were taught by the same teacher as previous group, but hadn't met this teacher before last stage, and the HH-group – pupils at last stage, who were taught only by teachers solely working at last stage of elementary school.

Results: There were significant differences between the pupil groups concerning their interpreted experience of influence on school-books, contents and way of working ( $p < 0,001$ ), where the MM-group gave the highest frequency and the HH-group the lowest. This relationship did also appear at a significant level in other considered aspects of informal pupil influence, e.g. in regard to interest of exert an influence upon their own education and how the influence had developed since middle stage.

Key words: Informal pupil influence, leadership theories, the frame factor theory, Dewey, the training of teacher's reform, 4-9-teachers.

## Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	4
Vetenskapligt perspektiv .....	5
Syfte .....	6
<b>Litteraturgenomgång</b> .....	8
Tillvägagångssätt .....	8
Disposition .....	9
Teori och tidigare forskning .....	9
<i>Läroplanen</i> .....	9
<i>Konkret definition på elevinflytande</i> .....	10
<i>Teoretiskt elevinflytande i relation till lärarfokuserad forskning</i> .....	12
<i>Tidigare forskning med eleven i fokus</i> .....	15
<i>Långsiktiga konsekvenser av informellt elevinflytande</i> .....	16
<i>Omedelbara konsekvenser av elevinflytande – en deduktiv ansats</i> .....	17
<i>Lärarytbildningsreformen</i> .....	18
<i>Lärarens ledarskapsroll</i> .....	18
<b>Metod</b> .....	22
Val av metod .....	22
Deltagare .....	24
<i>Elever</i> .....	24
<i>Lärare</i> .....	25
Material .....	25
<i>Elevenkät</i> .....	25
<i>Lärarenkät</i> .....	28
Procedur .....	29
<i>Kodning av elevenkät</i> .....	29
<i>Kodning av lärarenkät</i> .....	29
<b>Resultat</b> .....	30
Eleverna .....	30
<i>Inflytande på läromedel</i> .....	30
<i>Inflytande på innehåll</i> .....	31
<i>Inflytande på arbetssätt</i> .....	31
<i>Intresse av att utöva inflytande</i> .....	32
<i>Generellt inflytande</i> .....	33
<i>Inflytandets utveckling</i> .....	34
<i>Samband mellan lärartyp och val av bästa ämne</i> .....	35
<i>Samband mellan kön och inflytande</i> .....	35
<i>Samband mellan etniskt ursprung och inflytande</i> .....	36
<i>Utrymme för elevens röst</i> .....	36
Lärarna .....	37
<i>Om MM-gruppen</i> .....	38

<b>Diskussion</b> .....	39
Enkäter som metod.....	39
Reellt inflytande.....	39
<i>Betydelsen av ett reellt inflytande</i> .....	41
Intresse av ett inflytande.....	41
Generellt inflytande och dess utveckling.....	42
<i>Generellt inflytande</i> .....	42
<i>Inflytandets utveckling</i> .....	42
Kön och etniskt ursprung.....	43
Medvetenhet om rättigheten till inflytande.....	43
Avslutande reflektioner.....	43
<i>Vidare forskning</i> .....	45

## **Referenser**

## **Bilagor**

## Inledning

Enligt 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) är skolan är skyldig att förbereda eleverna för att aktivt delta i samhället. Detta skall ske genom att undervisningen bedrivs med demokratiska arbetsformer, som danar elevernas förmåga att utveckla ett personligt ansvar. Eleverna har rättighet att medverka i planeringen och utvärderingen av den dagliga undervisningen, då detta skall bereda en möjlighet för dem att utveckla en ökad förmåga att utöva inflytande och att ta ansvar (Lpo 94, Skolans värdegrund och uppgifter; rättigheter och skyldigheter). Vidare anger läroplanen att skolans mål och riktlinjer är att sträva efter att elevens informella inflytande, dvs inflytande över den egna utbildningen, successivt skall öka med stigande ålder och mognad (Lpo 94, Mål och riktlinjer; Elevernas ansvar och inflytande). Elevens rättighet till inflytande i skolan finns även föreskrivet i skollagen: ”Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad” (4 kap. 2 §, om ändring i skollagen 1985:1100 (SFS 1991:1111)).

Skolverket och skolkommittén har gjort ett flertal undersökningar som tyder på att det informella elevinflytandet inte gör sig rådande i den utsträckning som förespråkas i läroplanen. Undersökningarna kommer att redogöras mer utförligt i litteraturgenomgången. Mot läroplanens anmodan framkom det av ifrågavarande studier att elevens informella inflytande i realiteten reduceras ju högre upp i klasserna man kommer. För att precisera mer, indikerade resultaten att det informella elevinflytandet når sin vändpunkt i övergången mellan mellanstadiet och högstadiet. Med detta menas att högstadieeleven upplever ett mindre inflytande över sin undervisning än vad vederbörande gjorde i tidigare stadier. Grundat på skolverkets och skolkommitténs undersökningar kan det därför konstateras att den obligatoriska skolan inte har lyckats förverkliga läroplanens mål och riktlinjer i detta avseende, rörande informellt elevinflytande. Det bör dock nämnas att förhållandet att elevernas inflytande minskar med ökande ålder inte har påvisats i samtliga tidigare undersökningar (Forsberg, 2000). I det här arbetet kommer emellertid de resultat som tyder på ett minskat elevinflytande med stigande ålder att presenteras, eftersom det är de som utgör studiens problemområde.

Skolverket och skolkommittén förklarar bl a den negativa utvecklingen av det informella elevinflytandet med mer eller mindre fundamentala skillnader i arbetssituationen och arbetssätt mellan lärare på låg- och mellanstadiet och högstadielärare. Enligt föreliggande resultat sätter låg- och mellanstadieläraren läroplanen i fokus för sitt arbete, medan högstadieläraren prioriterar kursplanen. Vidare betraktas skolledaren som en viktig pedagogisk ledare för låg- och mellanstadieläraren, medan högstadielärarna inte tilldelar skolledaren denna status. Därutöver är högstadieläraren i allt större omfattning beroende av scheman och tidspass än vad låg- och mellanstadieläraren är. En psykologisk aspekt som ifrågavarande undersökningar också har fått fram är att lärare som upplever ett inskränkt inflytande över sitt eget arbete överför denna situation i undervisningen, såtillvida att elevernas informella elevinflytande blir begränsat. Här tyder skolverkets och skolkommitténs studier på att det var just högstadielärarna som föll inom ramen för upplevande av inskränkt inflytande i arbetet, i kontrast till låg- och mellanstadielärarna som inte upplevde detta.

Skolan har uppenbarligen misslyckats i sin strävan att ge eleven ett ökat informellt inflytande med stigande ålder och mognad, enligt skolverket och skolkommittén, varför det uppfattades som synnerligen angeläget att göra ytterligare en undersökning av problemområdet. Till skillnad från tidigare nämnda studier, har detta arbete koncentrerat sig kring informellt elevinflytande i en specifik målgrupp, för att ställa resultaten mot varandra. Under årsskiftet 1988/89 kom en lärarutbildningsreform som innebar att nyexaminerade lärare nu kan välja mellan två inriktningar i sin utbildning till grundskolelärare (Carlgren, 1992). Lärarna kan antingen utbilda sig till att undervisa i årskurserna 1-7, eller i årskurserna 4-9. Den traditionella indelningen i lågstadium, mellanstadium och högstadium kunde på så sätt upphävas, när lärarna hade möjlighet att följa sina elever under flera år framåt. I praktiken förefaller det emellertid som att skolorna väljer att vidhålla det gamla mönstret trots att de har tillgång till lärare som utbildats enligt det nya systemet. Den här undersökningen omfattar de fåtal högstadielärare i sydvästra Skåne som undervisas av samma lärare på högstadiet som de gjorde på mellanstadiet. Dessa klasser utgjorde en undersökningsgrupp som matchades mot två jämförelsegrupper. Den ena jämförelsegruppen bestod av andra högstadielärare som undervisades av samma lärare som undersökningsgruppen, men med den skillnaden att jämförelsegruppen inte hade undervisats av läraren på mellanstadiet, utan först på högstadiet. Den andra jämförelsegruppen utgjordes av högstadieelever som undervisades av en lärare som inte var verksam på mellanstadiet.

Studien är huvudsakligen fokuserad på informellt elevinflytande ur ett elevperspektiv, men omfattar även lärarnas svar på hur deras arbetssituation ser ut. Frågorna kring arbetssituationen var baserade på de faktorer som skilde mellanstadielärare och högstadielärare åt, enligt skolverkets och skolkommitténs resultat. Genom detta kan fem led i undersökningen urskiljas. Första ledet är att undersöka hur undersökningsgruppen upplever sitt informella elevinflytande. Andra ledet är att undersöka hur jämförelsegrupperna upplever detsamma. Tredje ledet är att undersöka vilken kategori som de aktuella lärarnas arbetssituation faller inom – om den mest liknar mellanstadielärarnas eller högstadielärarnas, med utgångspunkt från resultaten från skolverket och skolkommittén. Fjärde ledet är att se om högstadieelever som undervisas av samma lärare som de gjorde på mellanstadiet, kräver mer elevinflytande av sin lärare än vad övriga högstadieelever gör och om kontakten mellan lärare och elev är bättre i dessa klasser. Det fjärde ledet baseras på lärarnas bedömningar. Slutligen är det femte ledet att ställa resultaten i denna studie mot resultaten från skolverket och skolkommittén.

## Vetenskapligt perspektiv

Denna studie faller inom ett positivistiskt paradig. Positivismen tillämpar två kunskapskällor för sin forskning: iakttagelse och logik. Iakttagelserna motsvarar den empiriska kunskapen, medan logiken är av intellektuell karaktär. På så sätt uppstår två olika sorters sanningar, den empiriska respektive den logiska. Skillnaden mellan dem är att den empiriska aldrig kan räknas som fullkomligt sann såsom den logiska kan, utan endast sannolik.

Induktion och deduktion utgör empirins respektive logikens instrument, då de är två skilda metoder för att dra slutsatser. Genom ett induktivt förhållningssätt samlas en mängd data in, för att kunna dra generaliseringar därifrån. Ett deduktivt förhållningssätt kräver dock inga data, utan endast ett kreativt och logiskt intellekt hur olika fenomen borde hänga ihop. En kombination av dessa begrepp leder fram till den hypotetiskt-deduktiva metoden, som ofta tillämpas i positivistiskt präglad forskning. Den hypotetiskt-deduktiva metoden inleds av hypoteser, som ligger till grund för en deduktiv slutledning, dvs vilket utfall som rimligen kan förväntas. Genom en undersökning kan hypoteserna sedan falsifieras eller verifieras, varpå slutsatser kan dras av resultatet. Empiri och logik förenas därmed i den hypotetiskt-deduktiva metoden (Thurén, 1998).

Det är just denna metodtradition som rådande studie sluter sig till. Mot bakgrund av vissa teorier förefaller rimligt att högstadieelever som undervisas av samma lärare som de gjorde på mellanstadiet upplever mer informellt elevinflytande än övriga högstadieelever (deduktiv slutledning). Genom en empirisk undersökning (enkäter till elever och lärare) uppnås en induktiv sanning (som motsvarar ett sannolikt resultat). Dock finns det en viss ansats till en deduktiv riktning i arbetet, eftersom slutsatserna var möjliga att dra även utan empiriskt stöd.

## Syfte

Syftet med undersökningen är att utröna om elevens upplevelser av det informella inflytandet ökar genom att högstadieelever undervisas av samma lärare som de hade på mellanstadiet, jämfört med de högstadieelever som uteslutande fick nya lärare i stadieskiftet. Om detta förhållande gör sig rådande antas det grunda sig på två faktorer. Först och främst att en långvarig kontakt mellan lärare och elev bör gynna det informella elevinflytandet, vilket stöder sig på socialpsykologiska teorier om ledarskap, som presenteras i litteraturgenomgången. För det andra antas lärare som arbetar på både mellanstadiet och högstadiet bibehålla det arbetssätt och den arbetssituation som råder på mellanstadiet, som i sig är befrämjande för ett informellt elevinflytande. Detta innebär att lärarnas identitet som mellanstadielärare förmodas vara stabilt över tid och rum.

Om ovanstående antaganden stämmer bör resultatet visa ett linjärt förhållande, såtillvida att undersökningsgruppen upplever mest informellt elevinflytande (då gruppen har haft längst kontakt med läraren och läraren undervisar enligt mellanstadiets normer). Jämförelsegruppen, som undervisas av en lärare som arbetar på både mellanstadiet och högstadiet, kommer att uppleva mindre elevinflytande än undersökningsgruppen (eftersom jämförelsegruppen inte har hunnit utveckla samma genuina kontakt med läraren som undersökningsgruppen har). Den sista jämförelsegruppen, vilken undervisas av en lärare som saknar anknytning till mellanstadiet, kommer att uppleva minst elevinflytande, emedan den här gruppen inte har haft tidsmässig möjlighet att utveckla en djupare kontakt med läraren och läraren troligtvis styrs mer av kursplaner och timplaner än av läroplanen.

Ur syftet har det sprungit fram fyra riktade hypoteser, som ligger till grund för det fortsatta arbetet:

H<sub>1</sub>: Högstadiееlever som undervisas av samma lärare som de gjorde på mellanstadiet upplever mer informellt inflytande än övriga högstadiееlever.

H<sub>2</sub>: Högstadiееlever som undervisas av en lärare som arbetar både på mellanstadiet och högstadiet upplever mer informellt elevinflytande än högstadiееlever som undervisas av lärare som enbart är verksamma på högstadiet.

H<sub>3</sub>: Högstadielärare som även undervisar på mellanstadiet upplever sin arbetsituation på samma sätt som mellanstadielärare och tillämpar ett arbetssätt som stämmer överens med mellanstadielärarnas villkor och normer, och skiljer sig därför i dessa aspekter från högstadielärare som enbart är verksamma på högstadiet.

H<sub>4</sub>: Högstadiееlever som undervisas av samma lärare som de gjorde på mellanstadiet ställer högre krav på informellt elevinflytande, beroende på att relationen mellan lärare och elever är mer utvecklad i sådana klasser.



# Litteraturgenomgång

## Tillvägagångssätt

Litteraturen har huvudsakligen sökts via biblioteksdataserna libris, lovisa, samt eric. Sökord som gav rätt träffar var: "elevinflytande" och "pupil participation". Läroplanen har sökts via internet, (liksom utdraget ur skollagen som presenterades i inledningen).

Emedan läroplanen genomgick en omfattande förändring år 1994, vilket bl a påverkade det informella elevinflytandets position i undervisningen, har redovisning av tidigare forskningsresultat begränsats till forskning och utvärderingar som utförts efter denna senaste läroplansreform. Rörande teorier och modeller som läggs fram kan dessa dock vara av senare årgång, då teorier och modeller har den egenskapen att de skall vara bestående över tid och rum, tills dess att de ersätts av andra teorier och modeller. Teorier och modeller som tillämpas i detta arbete härstammar delvis från antologin över paradigm och strategier i pedagogisk forskning, som är sammanställd i tre kompendier av Piotr Szybek.

Dewey utgör en portalfigur i sammanhanget, varför det har lämnats utrymme för reflektioner över hur hans idéer är tätt sammanflätade med informellt elevinflytande och den demokrati som skolan genom läroplanen strävar efter idag. Då tidigare undersökningar kring informellt elevinflytande ytterst sällan refererar till Dewey, kom detta att bli än mer angeläget att redogöra för hans influens på dagens strävan efter en demokratisk skola, som fostrar till demokratiska samhällsmedborgare.

Dessvärre har det varit svårt att komma över forskningsresultat om informellt elevinflytande från andra instanser än skolverket och skolkommittén. Dessa forskningsresultat har då utgjorts av utvärderingar. Forskningsresultat från skolverkets och skolkommitténs undersökningar löper en risk att vara politiskt färgade och kan därmed anses vara mindre tillförlitliga. De artiklar om ämnet ifråga som gick att uppbringa med ursprung från andra instanser fanns i regel inte tillgängliga på bibliotek i närheten, utan fordrade fjärrlån. Eftersom fjärrlån är avgiftsbelagda (med en relativt ansevärd summa per artikel) och de tar tid (som det var ont om) att komma fram med postgången, har fjärrlån undvikits så långt samvetet tillät det. Detta har medfört att en del plausibla källor inte har fått utrymme i arbetet, medan andra källor endast har refererats som sekundärkällor, då primärkällorna inte fanns till hands.

Emellertid fanns en doktorsavhandling av Forsberg (2000) tillgänglig, som i längsta möjliga mån har tillämpats som kompensation för en bristande objektivitet i tidigare forskning kring informellt elevinflytande. Dessutom kunde Forsbergs referenslista användas för att finna ytterligare litteratur. Nämnvärt är att Forsberg själv påpekar att antalet avhandlingar, forskningsrapporter och vetenskapliga artiklar är relativt få i ämnet, vilket medförde att utvärderingarna fick en framskjutande position för att lägga grunden till hennes eget empiriska arbete. Av samma anledning kommer det här arbetet att ha sin tyngdpunkt på skolverkets och skolkommitténs utvärderingar.

## Disposition

Inledningsvis kommer läroplanen att dryftas, för att klargöra vilken position som informellt elevinflytande tilldelas där. Elever skall enligt läroplanen undervisas efter demokratiska normer för att skapa framtida samhällsmedborgare som kan överta demokratin och bevara den. Med hjälp av Deweys teorier stöds läroplanens ifrågasättande syfte och förklaras det varför ett informellt elevinflytande är essentiellt ur ett samhälleligt pedagogiskt perspektiv.

Därefter kommer begreppet informellt elevinflytande att definieras och placeras inom en övergripande teoretisk ram, för att klargöra vad begreppet innebär och vilka ramfaktorer som hindrar ett informellt elevinflytande. Teorierna kommer att bindas samman med dagens forskning kring informellt elevinflytande både ur ett elev- och lärarperspektiv, företrädesvis med utgångspunkt från skolverkets och skolkommitténs rapporter.

Givetvis uppstår frågan om ett informellt elevinflytande verkligen får de önskade långsiktiga effekter som Dewey förutser och som eftersträvas i läroplanen. En uppföljande undersökning av vuxna utgångna elever från tre försöksskolor, som särskilt arbetar för ett informellt elevinflytande, kommer att redovisas och besvarar frågan med positivt utfall.

Grundat på Deweys tankegångar görs därpå ett försök till deduktiva slutsatser, för att utröna vilka eventuella önskvärda effekter som kan uppstå i elevens lärande och förhållningssätt i den omedelbara skolmiljön.

Läroplanreformerna som trädde i kraft år 1988/89 kommer att presenteras kort, för att läsaren lättare skall kunna följa den kommande argumenteringen för varför läroplanreformerna (om den tillämpas i praktiken) kan gynna ett informellt elevinflytande.

Avslutningsvis kommer utvalda socialpsykologiska teorier för ledarskap, att redovisas för ge stöd åt hypotesen om att högstadiel elever som undervisas av samma lärare som de gjorde på mellanstadiet upplever mer informellt elevinflytande än övriga elever.

## Teori och tidigare forskning

### **Läroplanen**

I läroplanen anges bl a som riktlinje att alla som arbetar i skolan skall ”medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen” (Lpo 94, 2.2 Normer och värden). Lärarna skall ”tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle” (Lpo 94, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande). Genom att tillämpa ett sådant förhållningssätt i skolan strävar skolan efter sitt mål att varje elev ”har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i

demokratiska former” (ibid.). Med andra ord skall eleven införlivas med demokratin och tillägna sig ett intresse för demokratifrågor.

Denna politiska åskådning av läroplanen är inget nytt fenomen, då den går att härleda ända till 1940-talet i svensk skolbefattning (SOU 1944:20). Dock går det att spåra en strävan efter informellt elevinflytande ännu längre bak i tiden, till början av 1900-talet i USA där ett ökat intresse för elevens inflytande i undervisningen växte i samband med progressivismens genombrott. Med Dewey i förgrunden propagerades det för att undervisningen måste anta demokratiska former, där elevens tidigare erfarenheter integreras i ämnesstudierna, för att samhället skall kunna vidmakthålla demokratin. Dewey hävdar att ”man genom att utestänga människor från aktivt deltagande i lösningen av en uppgift gör dem odugliga till det”<sup>1</sup> (Dewey, 1937). Vidare menar Dewey att ett sådant förfarande tenderar att minska elevens ansvarskänsla för vad som görs och dess påföljande konsekvenser, vilket leder till att demokratin hotas (ibid.).

I ett tidigare verk framhåller Dewey (1916) också vikten av att utbilda eleverna till flexibilitet och personlig initiativförmåga, för att de senare ska kunna möta samhällets kontinuerliga förändringar: ”A society which is mobile, which is full of channels for the distribution of a change occurring anywhere, must see to it that its members are educated to personal initiative and adaptability”<sup>2</sup>. Enligt egen åsikt uppnås i synnerhet en personlig initiativförmåga hos eleverna genom just ett informellt elevinflytande. Mot denna bakgrund, med Dewey i åtanke, borde det vara teoretiskt oomtvistligt huruvida ett elevinflytande är essentiellt i undervisningen eller inte. Längre fram kommer en presentation av resultatet från tre försöksskolor i Danmark att ge empiriskt stöd för såväl läroplanens som Deweys argument för att ett ökat informellt elevinflytande fostrar till demokrati. Först skall emellertid begreppet elevinflytande redas ut, vad det egentligen innebär.

### ***Konkret definition på elevinflytande***

Det finns olika former av elevinflytande. Ytterst delas begreppet in i formellt respektive informellt elevinflytande. Med formellt elevinflytande menas det inflytande som eleven kan ha på yttre faktorer, som skolmiljön t ex. Det formella inflytandet brukar i regel omtalas som en möjlighet för eleven att tränas in i en praktisk demokrati, då formella frågor tas upp på elevråd och klassråd. Detta arbete omfattar emellertid inte formellt elevinflytande, utan informellt elevinflytande. Ett informellt elevinflytande innebär det inflytande som eleven har i undervisningen och det egna arbetet. I det här arbetet kommer det informella elevinflytandet att begränsas till hur mycket eleven kan kontrollera läromedel, innehåll och arbetssätt i undervisningen.

Vidare kan informellt elevinflytande delas in i ytterligare två dimensioner, som rör den demokratiska aspekten. Den ena dimensionen beskrivs av Sonja Thuresson (1993). Thuresson pekar på det individuella respektive kollektiva elevinflytandet, som av vederbörande omtolkas till ett individcentrerat kontra samhällscentrerat perspektiv på demokratin. Utvecklat innebär Thuressons tolkning att en tonvikt på den enskilda elevens inflytande motsvarar ett individcentrerat perspektiv, medan en betoning på

---

<sup>1</sup> Sid. 153 i: Dewey, J., *Individ, skola och samhälle*.

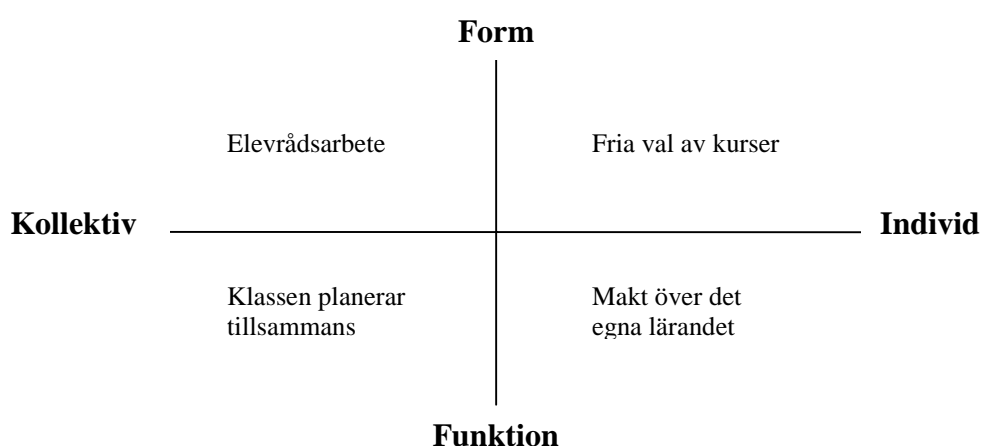
<sup>2</sup> Sid. 88 i: Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*.

gruppens elevinflytande stämmer med en kollektiv syn på demokratin. För att behandla problemet ytterligare enligt egen tolkning, går det att finna politiska paralleller i detta, där det individuella perspektivet liknar en högerriktad demokrati och det kollektiva perspektivet överensstämmer med en vänsterriktad demokrati. Från början av 1990-talet kom fokus att riktas mot ett individcentrerat elevinflytande i stället för ett kollektivcentrerat elevinflytande som tidigare gjort sig gällande (SOU1996:22). För att anknyta till det föregående kan förskjutningen troligen förklaras med regeringsskiftet 1991, då det socialdemokratiska partiet förlorade valet och Sverige fick en borgerlig regering. Socialdemokraterna hade då styrt Sverige sedan 1982. Makten återtog förvisso av socialdemokraterna i nästa val 1994, men då Sverige blev medlem i EU 1995, kan den fortsatta förskjutningen av elevinflytandet från ett kollektivcentrerat till ett individcentrerat perspektiv förmodligen förklaras av införandet av EU:s normer i svensk politik.

Fortsättningsvis kan elevinflytande betraktas ur ytterligare en demokratisk dimension. Demokratin kan ta sig uttryck i både form och funktion. Det formalistiska perspektivet har sina rötter i de beslutande organen och liknar därmed närmast det formella elevinflytandet, medan det funktionella perspektivet fokuserar demokratins innehåll och funktion, varav paralleller kan dras till informellt elevinflytande. Det föreligger en rådande tendens till att intressera sig för det funktionella perspektivet snarare än det formalistiska, men det bör understrykas att perspektivtagandet är beroende av intressenten (SOU 1996:22). För att klarlägga sambanden mer finns dimensionerna kollektiv-individ och form-funktion återgivna i modell 1.

Arbetet i den här studien kan närmast placeras i det funktionella och individcentrerade perspektivet, med förbehåll för ett visst intresse för det kollektiva inflytandet på undervisningen. Anledningen till varför det kollektiva inflytandet mäts kommer att förklaras vidare i metoddelen.

Modell 1. Elevinflytande i demokratin två dimensioner.



(Hämtad från SOU 1996:22, sid 49)

### ***Teoretiskt elevinflytande i relation till lärarfokuserad forskning***

För att övergå från en konkret beskrivning av vad informellt elevinflytande innebär till en teoretisk utläggning kommer teorier av Svensson, Dahllöf & Lundgren, Bernstein samt Dewey att behandlas och sammanflätas med tidigare forskning med läraren i fokus.

Lennart Svensson (1984) beskriver inläring som en förändring *mellan* den lärande och omgivningen, vilket betyder att den lärandes sätt att existera i sin värld förändras. Översatt till den aspekt som rådande studie antar innebär det att elevens relation till undervisningen i skolan påverkas av graden av informellt elevinflytande. En precision av det nyssnämnda blir att det informella elevinflytandet representerar just relationen mellan eleven och undervisningen (omvärlden). Resonemanget leder därmed till att inläring i detta avseende är korrelerat till elevens informella inflytande i skolan. En logisk följd blir att ett ökat informellt elevinflytande påverkar elevens inläring. Om korrelationen är av positiv karaktär i detta avseende kan det vara av fundamental vikt att bearbeta undervisningen så att den befämjar ett informellt elevinflytande även i de högre klasserna. Däremot går det att diskutera Svenssons definition på inläring – om det egentligen förhåller sig så att alla förändringar i individens relation till omvärlden kan definieras som inläring. Det finns dock inte utrymme för att dryfta frågan vidare i det här arbetet, varför Svenssons teori lämnas därhän.

Ramfaktorteorin som utvecklades av Dahllöf och Lundgren motsvarar en förklaringsmodell för hur undervisningsprocessen begränsas av olika ramfaktorer. Med ramfaktorer menas de faktorer som begränsar och bestämmer undervisningsprocessen (Lundgren, 1972). Då Dahllöf valde att limitera ramdefinitionen till fysiska och tidsmässiga gränser, kom Lundgren att utveckla ramfaktorteorin till att även omfatta mål och formella regler (Abrahamsson, Berg, Wallin, 1999). Därigenom kunde ramfaktorteorin förankras i samhällets och statens intressesfär och ett flertal forskare har tillämpat teorin för att analysera bl a läroplanen.

Eftersom informellt elevinflytande kan betraktas som en del av undervisningsprocessen går det att analysera inflytandets ramfaktorer, dvs vilka hinder som ligger till grund för att ett optimalt informellt elevinflytande skall kunna göra sig gällande. Enligt tidigare undersökningar kan de flesta hindren spåras till lärarnas attityder och arbetsätt. Kön, social och kulturell bakgrund har av tidigare resultat att döma ringa betydelse för informellt elevinflytande (Lindblad och Prieto, 1997).

Bo Svensson (1985) menar att det finns såväl objektiva som subjektiva hinder för informellt elevinflytande. Objektiva hinder motsvarar olika ramfaktorer, medan subjektiva hinder härleds till skilda grupperns självförståelse. Signifikativa faktorer för elevers bristande inflytande är, enligt Svensson, skolans arbetsformer, lärarens dominans i klassrummet och elevers passiva hållning. Vidare kan faktorer som lärarutbildningen, skolans tradition och kultur, bristande erfarenheter, föreställningar om ett motsatsförhållande mellan kunskapsinhämtande och demokratiska arbetsformer, samhälls- människo- och kunskapssyn, skolans sorterande funktion, skolan som tvångsorganisation, skolans fysiska miljö samt skolans arbetsorganisation bidra till ett inskränkt elevinflytande (Ekman 1985; Ekman & Holmstrand 1989; skolverkets rapporter nr 32/1993 och nr 36/1993; SOU 1985:30; Svensson 1985).

En ramfaktor som Bo Svensson inte omnämner är *brist på medvetenhet* om sina rättigheter, en aspekt som bör betraktas som väsentlig i sammanhanget. Denna ramfaktor utgör rimligen en länk till vad Svensson benämner som elevens passiva förhållningssätt. För att klargöra påståendet menas här att om eleven inte är medveten om sin rättighet till att påverka undervisningen, torde vederbörande heller inte göra något vidare anspråk på att utöva ett informellt inflytande. Läroplanen uppmanar läraren till att göra eleverna medvetna om de rättigheter och skyldigheter som följer med demokratin. Av den anledningen bör eleverna också, enligt demokratiska principer, göras medvetna om sina rättigheter i nuvarande tillstånd, i frågan om möjligheten att påverka sin utbildning. En möjlig konsekvens av att inte redogöra för elevernas rättigheter i detta avseende är att skolan i stället för att skapa demokratiska medborgare, danar samhällsmedborgare som tidigt lärde sig att demokratin endast är ett abstrakt teoretiskt fenomen som inte berör den lilla människan och egentligen inte existerar i praktiken. Utvecklat bidrar detta sannolikt till ett minskat intresse för demokratifrågor. Argumentet stöds av Dewey (1916) som påpekar att: "the things that we take for granted without inquiry or reflection are just the things which determine our conscious thinking and decide our conclusions"<sup>3</sup>. För att ytterligare klargöra hur Deweys mening kan förankras i nyss dryftade resonemang kan följande logiska slutsats dras: Om eleven förutsätter att undervisningen uteslutande skall styras av läraren, utan att få en möjlighet att reflektera över rättigheten till ett elevstyrt lärande, skulle detta kunna ge upphov till att individen anammar ett tänkande och varande som snarast löper parallellt med en auktoritär ideologi. På så sätt kan elevernas omedvetenhet om rättigheten till inflytande komma att undergräva läroplanens syfte – att skapa framtida demokratiska medborgare.

För att åter fokusera på syftet med rådande studie, är det här arbetet huvudsakligen koncentrerat kring två av tidigare nämnda ramfaktorer: lärarens dominans och elevernas förhållningssätt till informellt elevinflytande, varför lärarna nu kommer att behandlas i det följande.

Lindblads och Prietos (1997) studie, som bl a berörde lärarens dominans, indikerade att lärarna ville utöva mer inflytande på elevernas bekostnad, ju äldre eleverna var, vilket visade sig i att grundskolelärare i årskurs 1-6 hade mer förtroende för sina elevers ansvarsförmåga jämfört med ämneslärarna (ibid.).

En annan intressant aspekt som går att sammanföra med vilket stadium lärarna undervisar i är i vilken utsträckning lärarna låter sig styras av läroplanen, kursplanen och timplanen i arbetet. Enligt en studie av Andersson och Arvidsson (1997) är ämneslärare mer beroende av schemat än klasslärare. (Klasslärare undervisar i årskurs 1-6, medan ämneslärare undervisar i de högre klasserna). Klassläraren har därmed större möjlighet att bestämma ämnenas placering och längd än vad ämnesläraren har, vilket förklarar varför ämnesläraren prioriterar timplanen mer än vad övriga lärargrupper gör (ibid.). Ytterligare en skillnad mellan lärarkårerna är att klasslärarna lägger större vikt vid läroplanen i kontrast till ämneslärarna som värderar kursplanerna högre (ibid.).

---

<sup>3</sup> Sid. 18 i: Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.*

Omständigheten att det informella elevinflytandet minskar i de högre klasserna förklaras av skolverket och skolkommittén med inkongruensen mellan klasslärare och ämneslärare. Skolverket och skolkommittén refererar emellertid inte sina slutsatser till några teorier, vilket i stället kommer att göras här med stöd av Deweys resonemang. Den traditionella undervisningen framställs av Dewey på ett sådant sätt att den omöjliggör ett informellt elevinflytande. I enlighet med Dewey är den traditionella undervisningens utfall förutbestämt och huvudvikten ligger på en logisk indelning och ordningsföljd av lärostoffet (Dewey, 1902), (vilket kan jämföras med kursplaner, timplaner och schemabundenhet). Här finns inget utrymme för barnets inflytande, då undervisningens innehåll och form redan är utstakad. Barnets ringa erfarenhet och mognad kan, enligt det logiska synsättet, bara vidgas genom att barnet lever i en roll som lydigt tar emot och accepterar. I kontrast till detta förlegade synsätt menar Dewey att läroplanen och läroriktningen måste övergå från att vila på en logisk grund till en psykologisk. Genom att anta en psykologisk ståndpunkt är det barnen och inte lärostoffet som skall styra både inläringens kvalitet och kvantitet (ibid.), (varav en parallell kan dras till nuvarande läroplanen). En konklusion av tidigare forskningsresultat blir, i Deweys anda, att ämneslärarna tillämpar ett logiskt förhållningssätt i undervisningen, som bidrar till ett minskat utrymme för elevinflytande, medan klasslärarna tillämpar ett psykologiskt förhållningssätt, som bereder möjligheter för ett informellt elevinflytande.

Här finns det möjligheter att heuristiskt utveckla ramfaktorteori ytterligare. Det som Dewey benämner en logisk indelning av läroplanen är tämligen kongruent med Dahllöfs och Lundgrens identifierade ramfaktorer; Dahllöfs fysiska och tidsmässiga gränser och Lundgrens utvidgning till mål och formella regler (Abrahamsson, Berg, Wallin, 1999). Dessa begränsningar kommer alla av yttre faktorer, men om ramfaktorteori även skulle omfatta psykologiska aspekter (som förespråkas av Dewey) kan inre faktorer som vilja, motivation, intresse osv också förklara begränsningar i undervisningsprocessen.

Bernstein (1971) har analyserat den underliggande strukturen i läroplanen och pedagogiken på ett närmast ramfaktorteoretiskt vis. Det bör emellertid påpekas att Bernstein arbetade fram sin teori oberoende av Dahllöf och Lundgren, trots att de i sin helhet liknar varandra i tankegångarna. Genom att identifiera två typer av läroplaner – ”kollektionen” och den ”integrerade” läroplanen inför Bernstein begreppen klassificering och ram (av Bernstein benämnt ”frame”). I ”kollektionen” är ämnena klart avgränsade från varandra och har en stark klassificering, medan förhållandet är det omvända i den ”integrerade” läroplanen. Med ram menas här i vilken kontext som kunskapen överförs och upptas, vilket innebär att en stark ram leder till ett kontrollerat kunskapsöverförande medan en svag ram medför motsatsen. En stark ram ger således få möjligheter för kunskapen att ta oväntade riktningar. Enligt Bernsteins definition styr ramen hur mycket läraren och eleven kan utöva inflytande på urval, innehåll och form över kunskapen som överförs och upptas i den pedagogiska relationen (Bernstein, 1971). Detta innebär att en stark ram reducerar elevens makt över vad, när och hur vederbörande upptar kunskap samtidigt med att lärarens makt ökar i den pedagogiska relationen (ibid.). I anknytning till rådande studie föreligger det uppenbara paralleller mellan Bernsteins teori och informellt elevinflytande.

Det intressanta är att den teoretiska innebörden av vad informellt elevinflytande är, nu betraktas ur en annan aspekt än den som gick att relatera till tidigare nämnda Svenssons (1984) teori. En tolkning av Bernsteins teoretiska resonemang blir närmast att informellt elevinflytande handlar om en maktkamp mellan eleven och läraren. Maktkampen skulle kunna förklaras med tyngder på en balansvåg. En ökad tyngd på den ena vågskålen orsakar att den relativa vikten på den andra vågskålen minskar, vilket tyder på att deras lägen är beroende av varandra. Därför måste läraren ge vika för elevernas inflytande om ett informellt elevinflytande skall kunna göra sig gällande. Läraren kan inte ge eleven mer inflytande utan att minska sin egen makt. En ramfaktor (i Deweys anda) inom ramen för informellt elevinflytande är därmed lärarens vilja att överlåta en del av sin makt till eleverna.

Tidigare undersökningar har pekat på att lärarna är avogt inställda till att öka elevernas ansvar och inflytande i skolan, med argumenteringen att det inte är rättvist med en elevdemokrati när inte lärarna själva upplever att de har en demokrati (SOU 1996:22). Nämnvärt är att Dewey framhöll risken för just ett sådant förlopp. Dewey (1937) hävdade att demokratin bara kan göra sig gällande om både lärare och elever omfattas av den. Dock förekommer det skolor som aktivt arbetar på att öka elevernas inflytande, t ex finns det tre försöksskolor i Danmark där projektet har följts upp för att se vilka konsekvenser ett ökat elevinflytande får. Resultatet från försöksskolorna kommer att redovisas längre fram.

### ***Tidigare forskning med eleven i fokus***

För att inleda med en kort översikt visade skolverkets undersökning från 1997 att lärare i både grundskolan och gymnasieskolan upplevde betydligt mycket mer inflytande över innehåll, läromedel och arbetsätt än eleverna (Lindblad och Prieto, 1997). Lärarnas förtroende för elevernas förmåga att ta det ansvar som krävs för mer inflytande i skolan minskade vid varje övergång till ett nytt stadium. På lågstadiet ansåg omkring 45 % av lärarna att eleverna klarar av att ta sitt ansvar för mer elevinflytande. På mellanstadiet var ungefär 40 % av lärarna av samma åsikt, medan endast omkring 30 % av högstadielärarna instämde i detta (ibid.). Arnman (1997) fick ett liknande resultat i sin studie rörande lärarnas brist på förtroende för eleverna, där nästan hälften av lärarna inte ansåg och ytterligare flera var osäkra på om elever kan ta det ansvar som krävs för ett ökat inflytande. Lärarnas tveksamhet hade också ökat ju äldre eleverna var.

Det bör dock nämnas att nästan 60 % av grundskoleeleverna själva ansåg att lärarna skall ha ett större inflytande i skolan (Lindblad och Prieto, 1997). Kanske speglar frekvensen de elever som har accepterat en lärarstyrd undervisning och fallit in i ett betryggande vanemönster. Forsberg (1993) framhåller nämligen rapporter som visar på att elever är relativt nöjda med det begränsade inflytande som de har. Vidare indikerar en annan undersökning att i de fall där elevens inflytande har ökat, har även elevens vilja att påverka ökat (Arnman, 1997). Dewey (1902) menar att ”det är möjligt för människan att utveckla intresse för en rutinartad eller mekanisk procedur, om man bara ordnar omständigheterna så att den sortens arbete krävs och all annan sorts aktivitet förhindras”<sup>4</sup>. Dewey syftar på tråkiga metoder och tomma övningar som försvaras av lärarna, eftersom lärarna anser att barnen visar ett intresse för dessa arbetsmoment.

---

<sup>4</sup> Sid. 116 i: Dewey, J., *Individ, skola och samhälle*.



Om barnen hade fått välja själva, skulle intresset för de tidigare tillämpade arbetsmetoderna troligen svalna (ibid.).

Eftersom det här arbetet är koncentrerat kring elevens inflytande rörande läromedel, innehåll och arbetssätt i undervisningen kommer följande statistiska uppgifter att begränsas kring dessa aspekter, vilka redovisas var för sig, för att underlätta för läsaren.

### Innehåll

Endast omkring 35 % av eleverna menade att de kan bestämma mycket rörande undervisningens innehåll, i kontrast till lärarna där ungefär 95 % ansåg att de hade tillräckligt stort inflytande över vad som skulle tas upp i undervisningen. 15 % av lärarna menade att eleverna skall få bestämma mer över undervisningen innehåll. Intresset för att få inflytande över undervisningens innehåll finns emellertid relativt utbredd hos eleverna, där drygt 70 % angav att de ville delta i dessa beslut (Lindblad & Prieto, 1997).

### Läromedel

Elevens inflytande på vilka läromedel som skall nyttjas i undervisningen visade än mer nedslående statistik, då den procentuella andelen elever som ansåg sig kunna bestämma tillräckligt mycket var knappt 15 %, medan andelen lärare låg omkring 90 %. Här finns den tydligaste diskrepansen mellan elevens reella inflytande och intresse att få påverka val av läromedel. Nästintill 60 % av eleverna menade sig vilja vara med och bestämma vilka läromedel som skall användas i undervisningen (ibid.).

### Arbetssätt

Mest influens uppfattade eleverna sig ha i frågan om arbetssättet, där 60 % av eleverna var tillfredsställda med sitt inflytande, men lärarnas frekvens var fortfarande överlägsen med ungefär 95 %. Med avseende på arbetssättet i skolan uppgav drygt 80 % av eleverna att de var intresserade av att delta i beslut som rörde denna aspekt (ibid.).

Elevens inflytande över arbetssättet i undervisningen har också ökat på ett fåtal år, enligt Lindblad och Prieto (1997). I jämförelse med en tidigare studie, utförd i årsskiftet 1993/94 upplevde eleverna generellt ett större inflytande på främst arbetssätt vid den senare undersökningens genomförande 1997.

### ***Långsiktiga konsekvenser av informellt elevinflytande***

En forskningsstudie av tre danska försöksskolor, som aktivt arbetade för ett ökat elevinflytande, omfattade 271 personer som gått ut skolan sedan 10-15 år tillbaka. (Bortfallet var 10 procent). Syftet med studien var att undersöka konsekvenserna av att individen hade gått i en skola, med ökat elevinflytande. Resultatet tydde på att ett ökat informellt elevinflytande under grundskoletiden inte styr fortsatt skolgång. Därtill förefaller inte elevens kommande sociala ställning i samhället, yrkesval osv, korrelera med informellt elevinflytande i grundskolan. I en jämförelse mellan försöksgruppen och personer som hade gått i en traditionell skola förekom det heller inga större skillnader rörande kreativ aktivitet, såsom litteraturläsning eller idrottsutövande med mera.

En negativ konsekvens av elevernas ökade informella inflytande var emellertid att de nu, 10-15 år senare, upplevde att de inte var lika breda i sin allmänbildning i jämförelse med andra personer som hade genomgått en traditionell grundskoleutbildning, med mindre elevinflytande.

Hittills förefaller det som om informellt elevinflytande inte har några långsiktiga positiva effekter, men det finns det. Studiens resultat kunde påvisa en tydlig diskrepans mellan försöksgruppen och jämförelsegruppen, rörande grundläggande värderingar, som inställningen till könsroller, medinflytande, uppfostran, undervisning, politik och till möjligheterna att påverka sitt arbete med mera. Genom att ha gått i en skola som aktivt arbetar för ett informellt elevinflytande ökades därmed det framtida intresset för bl a demokrati och det samhällskritiska förhållningssättet hos dessa elever. I kontrast till detta visade elever från jämförelseskolan en mer konservativ hållning, genom att anpassa sig till samhällets traditioner i stället för att ifrågasätta. Denna signifikativa skillnad mellan försöksgruppen och jämförelsegruppen var särskilt stark bland yrkesutbildade män och korttidsutbildade kvinnor, dvs arbetarklassen.

En konklusion av ovanstående blir att ett ökat elevinflytande inte sätter sina spår i traditionella skolkunskaper, utan i värderingar och förhållningssätt. Ytterligare en viktig aspekt är att försöksgruppen i sin helhetsvärdering av skolan ställde sig mer positiva och att de trivts bättre i skolan än vad jämförelsegruppen angav (SOU 1996:22). Lindblad och Prieto (1997) kunde också i sin studie (baserad på vanliga traditionella skolor) konstatera att trivsel överlag korrelerade med inflytande i skolan. Ju större inflytande eleven har, desto mer trivs vederbörande i skolan. Förhållandet gällde även för lärarna, men korrelationen visade sig vara starkare bland eleverna.

### ***Omedelbara konsekvenser av elevinflytande – en deduktiv ansats***

Av tidigare undersökningar har det framgått i vilken utsträckning eleverna upplever att de har ett inflytande samt vilka långsiktiga konsekvenser, som kommer av detta. Vidare har man kunnat konstatera att ett inflytande påverkar trivseln i skolan. Däremot saknas det en viktig aspekt i dessa undersökningar av informellt elevinflytande, nämligen en mer utförlig beskrivning av inflytandets omedelbara konsekvenser. Hur påverkas elevens skolarbete i nuet av att kunna utöva inflytande på sitt skolarbete? Ökar motivationen, uppstår det en bristande disciplin, eller påverkas lärandet på något annat sätt? I brist på empiriskt stöd görs ett försök till en deduktiv slutsats, med Deweys resonemang som grund.

Med utgångspunkt från Dewey (1916) utgör *syftet* med utbildningen en av dess hörnstenar. Genom att ha ett syfte skapas en mening med att utbildas. Lärandet blir meningsfullt och inte mekaniskt. Detta syfte måste också baseras på rådande förhållanden, vilka ställer upp utbildningsmål som ligger inom räckhåll för berörda parter (ibid.). Den nuvarande läroplanen erbjuder möjligheten till att forma mål och syften, genom sin elasticitet och avsaknad på klara direktiv. Utbildningen kan därmed formas efter de förutsättningar som finns i en specifik miljö och elevgrupp, något som Dewey (ibid.) förespråkar när han menar att ett gott syfte med utbildningen måste utgå från elevernas nuvarande erfarenheter: ”It is the same with the educator, whether parent or teacher. It is as absurd for the latter to set up his 'own' aims as the proper objects of the growth of the children as it would be for the farmer to set up an ideal of farming

irrespective of conditions”<sup>5</sup>. Ett syfte av det här slaget växer bäst fram genom att ge utrymme för elevernas inflytande, då det är dessa individer som besitter de, för lärandet, meningsskapande erfarenheterna. Resonemanget leder fram till att ett ökat elevinflytande lägger grunden för ett gott syfte med utbildningen, eftersom eleverna kan styra sitt lärande utifrån egna erfarenheter, och slutligen att lärandet därigenom blir meningsfullt för individen. Kortfattat skapar ett elevinflytande därmed känslan av ett meningsfullt lärande, grundat på Deweys resonemang.

Vidare uppstår det, enligt Dewey, ett intresse för utbildningen genom det meningsfulla lärandet och genom detta intresse skapas en självdisciplin av positiv karaktär (ibid.). Ett ökat elevinflytande bör därmed inte hota disciplinen. Med disciplin menas här ett koncentrerat arbete som prioriteras framför andra mindre lämpliga aktiviteter för utbildningen. Det är tvärtom en starkt lärarstyrd undervisning som hotar elevernas disciplin: ”Parents and teachers often complain – and correctly – that children ’do not want to hear, or want to understand.’ Their minds are not upon the subject precisely because it does not touch them; it does not enter into their concerns”<sup>6</sup>. Farhågorna om en allmän oordning och bristande disciplin, genom att lärarna tillåter ett elevinflytande kan därmed slås bort. En konklusion blir att ett ökat elevinflytande bidrar till ett högre intresse för lärandet, som i sin tur skapar en bättre självdisciplin.

En sammanfattning av Dewey (ibid.) själv blir att en god undervisningsmetod, där elevens inflytande får rum, resulterar i: ”straight-forwardness, flexible intellectual interest or open-minded will to learn, integrity of purpose, and acceptance of responsibility for the consequences of one’s activity including thought”<sup>7</sup>. Samtliga av dessa egenskaper torde vara tämligen eftersträvansvärda i dagens skola. Kanske skulle de kunna bidra till att mildra det hårda klimat som allmänt råder i skolorna på flera håll, när ungdomarna finner en mening, ett värde och ett ansvar i sitt lärande.

### **Lärarytbildningsreformen**

En lärarytbildningsreform trädde i kraft 1988, då grundskolelärarna inte längre skulle utbildas till låg-, mellan- respektive ämneslärare. Nu skulle lärarna utbildas till att undervisa i antingen årskurserna 1-7 eller 4-9 (Carlgren, 1992). Det främsta syftet med reformen var att skapa en utbildning med en ”struktur och ett innehåll som bestäms utifrån grundskolans behov”<sup>8</sup> (Prop. 1984/85:122). Systemet som tillämpades tidigare gav upphov till en klyfta mellan mellan- och högstadiet, vilket motverkade en sammanhållen grundskola. I stället för ett system med olika lärare med skilda utbildningar och kvalifikationer för de olika stadierna i grundskolan skulle lärarna genom det nya systemet besitta ungefär samma kvalifikationer, men med en viss differentiering rörande inriktningen på skilda ämnesområden och åldersgrupper.

---

<sup>5</sup> Sid. 107 i: Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.*

<sup>6</sup> Sid. 129 i: Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.*

<sup>7</sup> Sid. 179 i: ibid.

<sup>8</sup> Sid. 36 i: Carlgren, I., *På väg mot en enhetlig lärarytbildning?*

Genom den nya sammanhållna utbildningen bildades möjligheten till ett helhetsperspektiv för lärarna, där de gemensamt kan ta ansvar för elevernas utveckling och inläring, kunskaper och färdigheter och på skolans uppgifter i samhället (UHÄ-rapport, 1986:32). Inom parentes bör det tilläggas att det i praktiken inte förefaller som om skolorna efterlever den nya reformen såtillvida att 4-9-lärarna arbetar både på mellanstadiet och högstadiet, åtminstone inte grundat på datainsamlingen till den här studien. (Av 21 tillfrågade skolor med både hög- och mellanstadium i sydvästra Skåne fanns det endast 5 lärare utspridda på 4 skolor som var verksamma både på mellanstadiet och på högstadiet).

### ***Lärarens ledarskapsroll***

En sammanfattning av den tidigare litteraturgenomgången är att ett informellt elevinflytande är viktigt för att skapa framtida samhällsmedborgare som är införlivade i demokratin. Ett medel för att uppnå detta mål är att läraren tillåter sina elever att medverka i beslut som rör undervisningen. En annan förutsättning för informellt elevinflytande är att eleverna själva vill och vågar göra anspråk på ett inflytande i klassrummet. Dessa aspekter utgör troligtvis de huvudsakliga ramfaktorerna för att ett informellt elevinflytande skall kunna göra sig rådande. Därmed kommer lärarens ledarskapsroll gentemot eleverna att lyftas fram för att utröna vilken betydelse den har för informellt elevinflytande, vilket medför att litteraturgenomgången nu mer står i direkt anknytning till rådande studie.

Relationen mellan lärare och elev kan närmast beskrivas som relationen mellan en företagsledare och dess anställda. Skolarbetet som utförs av eleverna under lärarens ledning motsvarar den produktion som de anställda åstadkommer med hjälp av chefens styrande hand. Med detta menas inte att skolan tillverkar människor, såsom företaget tillverkar produkter, utan att en del av skolans uppdrag är att producera samhällets kommande humankapital. Av den anledningen är det relevant att ge stöd åt rådande empiriska studie med hjälp av ledarskapsteorier, vilka har sitt ursprung i socialpsykologisk forskning.

Enligt Blake och Mouton (1964) går det att urskilja två ledarskapsinriktningar: uppgiftsinriktat respektive personinriktat ledarskap. Den uppgiftsinriktade ledaren har höga krav på prestationernas kvalitet, medan den personorienterade ledaren prioriterar medarbetarnas välmående, såtillvida att vederbörande är uppmuntrande, entusiasmerande, positiv till medarbetarnas medagerande och är öppen för initiativ och idéer från sina anställda. Ett renodlat uppgiftsinriktat ledarskap leder till ett auktoritärt styre där medarbetarnas intressen och behov står i skymundan för produktionen, medan ett utpräglat personinriktat ledarskap ger upphov till en alltför avslappnad atmosfär som orsakar en försämrad produktion. Det optimala ledarskapet utgörs av en välbalanserad kombination mellan uppgiftsinriktat och personinriktat ledarskap, där både uppgiften, målen och medarbetarnas inflytande och trygghet beaktas.

Om ovanstående sätts i relation till förhållandet mellan lärare och elever i grundskolan innebär detta att elever, vars lärare är koncentrerad på att följa timplanen och kursplanen, har ett minskat elevinflytande emedan läraren är uppgiftsinriktad i sitt ledarskap. Läraren som däremot prioriterar läroplanen, vilken fokuserar elevens behov och inflytande för att nå utbildningsmålen, närmar sig mer den eftersträvarsvärda

kombinationen av ett personorienterat och uppgiftsorienterat ledarskap. En koppling till de forskningsresultat kring informellt elevinflytande som presenterades tidigare konkluderar således att högstadieläraren bör tendera att vara uppgiftsinriktad i sin lärarroll. Mellanstadieläraren kan däremot genom sin mer vida tillämpning av läroplanen ramas in i det kombinerade ledarskapet, bestående av både personinriktat och uppgiftsinriktat ledarskap. Därmed kan det konstateras att en uppgiftsinriktad ledarskapsroll utgör en ramfaktor för informellt elevinflytande.

Hersey och Blanchard (1970) presenterade en modell för situationsanpassat ledarskap, vilken tar hänsyn till gruppens mognadsnivå, dvs ålder, kompetens, motivation, erfarenheter osv. Enligt modellen fordrar en omogen grupp följaktligen mer styrning av ledaren än en mer mogen grupp. Simultant med en ökad mognad får ledaren möjlighet att ge mer inflytande och ansvar till gruppen, ett förhållande som kan visa sig i en mellanstadieklass där läraren låter sin auktoritet glida över från sin egen person till de normer, som växt fram ur samspelet med klassen (Johansson, 1962). Här kan märkas klara paralleller till läroplanen som anger att läraren skall se till att elevens "...inflytande ökar med stigande ålder och mognad" (Lpo 94, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande).

Det finns ytterligare en dimension att betrakta ledarskap ifrån. Maltén (1992) redogör för formellt respektive informellt ledarskap. Den formella ledaren har fått sin befattning genom ett urval, grundat på lämplighet och kvalifikationer från en högre instans. Ledarens makt är därmed baserad på en formell auktoritet. Den informella ledaren är däremot utvald av gruppen, vilken har förväntningar på att ledaren skall ta hänsyn till gruppens intressen på ett befrämjande sätt. Makten hos den informella ledaren kommer av en personlig auktoritet. Det optimala ledarskapet i detta hänseende är en förening av de båda positionerna, såtillvida att ledaren är utvald av den högre instansen samtidigt som vederbörande innehar gruppen förtroende. För att förklara hur det sistnämnda ledarskapet kan knytas an till lärarens ledarskapsroll måste först ett senare arbete av Maltén presenteras.

Maltén (2000), talar i sitt senare arbete om chefskap kontra ledarskap. Chefskapet motsvarar det tidigare nämnda formella ledarskapet, medan ledarskapet snarare svarar för ett informellt ledarskap i tidigare benämning. Utmärkande för ledarskapet är att det sanktioneras underifrån genom det förtroende som följarna ger ledaren, då denna betraktas som en *naturlig* ledare. Medan chefskapet är mer uppgiftsorienterat är det informella ledarskapet snarare personorienterat och demokratiskt. Medarbetarnas engagemang betraktas av den informella ledaren som en viktig faktor för att produktiviteten. Till följd av att medarbetarna accepterar ledarens intentioner, förstår innebörden av dessa och upplever sig ha kapacitet att genomföra dem skapas ett effektivt ledarskap. Av ledaren fordras det därmed att vederbörande har en *god kontakt med sina medarbetare och har utvecklat en genuin förståelse för deras behov, intressen och potentiella kapacitet*. Genom att ledaren på ett personorienterat sätt arbetar för att nå vissa bestämda mål, kan en önskvärd kombination mellan uppgiftsinriktat och personinriktat ledarskap uppnås.

Ledarskap och chefskap, som för enkelhetens skull omskrivs till informellt respektive formellt ledarskap går att förankra i lärarens roll gentemot eleverna. Enligt egen tolkning måste alla lärare oavsett stadium ursprungligen betraktas som formella ledare ur elevernas perspektiv, då läraren är vald ovanifrån, av skolledningen, att undervisa i en specifik klass. Det finns emellertid mycket som talar för att lärarna på låg- och mellanstadiet med tiden förmodas utveckla ett informellt ledarskap i sin relation till eleverna, grundat på tidsfaktorn. Den informella ledaren erövrar sitt ledarskap underifrån, från medarbetarna, vilket i det här fallet motsvarar eleverna. En sådan utveckling är möjlig i de lägre stadierna genom att läraren på mellanstadiet ingjuter förtroende hos sina elever och betraktas som en naturlig ledare i sin roll som vuxen. Därutöver har mellanstadieläraren genom en kvantitativt omfattande kontakt med eleverna, flera timmar om dagen under alla skoldagar i upp till tre års tid, utvecklat en djupare insyn i elevernas behov, intressen och potentiella kapacitet, vilket kan återspegla sig i att eleverna själva ställer högre krav på inflytande.

Ämneslärarna på högstadiet torde inte ha samma förutsättningar att utveckla ett informellt ledarskap gentemot sina elever, då tidsfaktorn talar emot detta. Högstadieläraren möter inte sina elever i lika stor utsträckning som mellanstadieläraren, och har därför ingen möjlighet att utveckla en lika fullgod kontakt med eleverna på bara ett fåtal timmar per vecka. Det är därmed inte tillräckligt att en lärare har ambitionerna att utveckla ett informellt ledarskap, då denna befattning endast kan utvecklas genom ett reciprokt samarbete mellan eleverna och läraren under en längre tid. Sett ur detta perspektiv kan tidsfaktorn betraktas som ytterligare en ramfaktor för informellt elevinflytande.

Medelst den nya lärarutbildningsreformen öppnades en möjlighet för 4-9-lärare att på högstadiet utöva ett informellt ledarskap i relationen till eleverna, trots tidsfaktorn som en begränsande ramfaktor, emedan det informella ledarskapet har förvärvats redan på mellanstadiet. Dock förutsätter en sådan utveckling att 4-9-lärarna följer sina elever från mellanstadiet och upp på högstadiet.

Sammanfattningsvis kan en väsentlig ramfaktor för att läraren skall utveckla ett informellt ledarskap urskiljas, som i sin tur påverkar graden av informellt elevinflytande, nämligen tidsfaktorn. Det har inte gått att finna några konkreta empiriska bevis som kan stödja resonemanget, men på ett teoretiskt plan förefaller det rimligt att tiden är ett viktigt element för huruvida ett informellt ledarskap utvecklas hos läraren eller inte. Det tar tid att utveckla ett förtroende och en god kontakt mellan olika parter och just dessa aspekter utgör hörnstenarna i ett informellt ledarskap.

## Metod

### Val av metod

Undersökningen baserades uteslutande på en kvantitativ studie i form av enkäter av flera anledningar. Syftet till studien hade sitt ursprung i skolverkets och skolkommitténs utvärderingar, vilka huvudsakligen har tillämpat enkäter som grund. För att på ett adekvat sätt kunna ställa resultaten i rådande studie mot resultaten från skolverkets och skolkommitténs utvärderingar fordrades det ett material som var av liknande karaktär. Resultaten från dessa instanser är återgivna i kvantitativa termer, dvs hur stor *mängd* av elever/lärare som upplever en viss känsla eller ett visst fenomen. För att kunna arbeta med resultaten från skolverket och skolkommittén och göra jämförelser mellan deras studier och den här, krävdes det således en likvärdig metod som gav ett ekvivalent bearbetningsmaterial. Av den anledningen är flera av frågorna i rådande studie desamma som skolverket och skolkommittén har tillämpat i sina utvärderingar, eftersom det underlättar en jämförelse mellan resultaten. En kvalitativ undersökning hade inte kunnat motsvara dessa krav på ekvivalens, emedan det egentligen inte finns någon möjlighet i den kvalitativa studien att i förväg planera och besluta om vilka ”data” som skall insamlas och än mindre att på förhand specificera en analysmodell (Westlander, 1999).

Vidare var intentionerna att undersöka huruvida det förelåg en skillnad mellan tre olika grupper av högstadeelevers upplevelser av informellt elevinflytande. Denna skillnad skulle i så fall kunna förklaras av kontakten mellan lärare och elev samt av lärarnas arbetssätt. Syftet var inte att studera *hur* eleverna upplevde sitt inflytande i undervisningen, utan *i vilken utsträckning* de upplevde att de kunde påverka sitt dagliga arbete i skolan. Intresset låg snarare i att peka på förekomsten av en eventuell skillnad mellan respektive elevgrupp än att på djupet undersöka hur eleven upplever sitt elevinflytande och vilken bakgrund som ligger bakom elevens uppfattning. När det talas om hur mycket och i vilken mängd, som i det här fallet *i vilken utsträckning* eleverna upplevde att de hade inflytande på undervisningen, finns det en stark anknytning till kvantitativ forskning (Trost, 1994). En undersökning av det här slaget faller därför naturligast inom den kvantitativa grenen, vilket på ett enkelt sätt förklaras av Maykut och Morehouse (1994). Enligt deras sammanfattning utmärks kvantitativ forskning av ett positivistiskt synsätt där data specifikt kan jämföras med andra data för att skapa en generell bild av ett visst förhållande (vilket exakt motsvarar syftet med rådande studie). Den kvalitativa forskningen däremot brukar i regel undersöka hur en viss situation upplevs av individerna genom att tillvarata individens ord och handlingar, och kan av den anledningen inte jämföra individerna direkt genom en statistisk analys, så som den kvantitativa undersökningen gör.

Ejlertsson (1996) nämner flera fördelar med enkäter som också har haft betydelse för valet av metod. Bl a framhåller Ejlertsson att enkäter ger möjligheten att nå ut till ett stort antal personer på kort tid. För att kunna göra statistiskt analyserbara generaliseringar mellan grupper krävs det stora sampel, vilka enklast uppnåddes genom enkäter.

Vidare hävdar Ejlertsson att intervjuareffekten elimineras med hjälp av en enkätundersökning, vilket innebär att respondenten inte utsätts för en omedveten påverkan från intervjuaren. Risken för en sådan intervjuareffekt hade förmodligen varit stor i det här fallet, pga intervjuarens medvetenhet om de riktade hypoteserna som låg till grund för arbetet.

En viss kritik kan dock föras mot Ejlertssons påstående att intervjuareffekten undanröjs genom att tillämpa enkäter. Enligt Berger och Luckmann (1984) kan varje interaktion sägas utgöra ett tillfälle för att konstruera en mening i social bemärkelse. Detta innebär att varje interaktion som avviker från den förra medför konstruktionen av en ny mening. För att överföra resonemanget till föreliggande studie, kan den process som förlöper när deltagarna svarar på enkäten närmast beskrivas som en sorts interaktion. Om frågorna hade omstrukturerats, skulle en ny form av interaktion bildats och därigenom hade konstruerandet av en annan mening skapats, vilket i sin tur troligen hade resulterat i andra svar. Beträktat ur denna aspekt är det aldrig möjligt att fullkomligt eliminera intervjuareffekten, då en social konstruktion av en mening alltid resulterar i något utöver det kala innehållet, ett påstående som även Säljö (2000) argumenterar för. Dvs respondenten påverkas av frågorna, hur dessa ställs, och svarar därefter.

Enligt Säljö (1997) studerar den fenomenografiska forskaren egentligen inte individernas upplevelser i sig, utan *vad individerna säger* om upplevelserna ifråga. Det här kan jämföras med att svaren från eleverna och lärarna i rådande studie (även om studien är fjärran från ett fenomenografiskt perspektiv) inte motsvarar deras egentliga upplevelser av inflytandet utan *vad de säger* om dem – eller riktigare: vilket svarsalternativ de väljer som språkrör för sitt uttalande. Alltså kan deltagarna förväntas svara annorlunda i en ny undersökning, med omformulerade frågor som även dessa ger ett utslag på vad deltagarna *uttrycker* – inte vad individerna upplever.

Vidare inbjuder enkätfrågorna till en viss riktning, skapad av forskaren, vilket också kan beskrivas som en intervjuareffekt. Frågornas ordningsföljd är ytterligare en effekt, som dock kan variera i en skriftlig enkätintervju, till skillnad från om samma frågor hade ställts i en strukturerad muntlig intervju. Vid den strikt strukturerade muntliga intervjun styrs dagordningen uteslutande av intervjuaren, medan respondenten i enkätundersökningen själv kan styra i vilken ordning som vederbörande väljer att besvara frågorna. Oavsett i vilken ordning som respondenten svarar på enkätfrågorna uppstår en viss intervjuareffekt som är omöjlig att undkomma. Beträktat ur samtliga ovan nämnda aspekter går intervjuareffekten därmed inte att undvikas genom enkäter, utan endast att reduceras.

För att återgå till Ejlertsson (1996) har enkäter avslutningsvis den fördelen att samtliga frågor presenteras på exakt samma sätt för alla respondenter vid ett och samma tillfälle, vilket de inte gör vid intervjuer – inte ens vid strikt strukturerade intervjuer, eftersom intervjuarens tonfall och ansiktsuttryck kan skifta, vilka är två faktorer som också kan inkluderas i intervjuareffekten.

Alla dessa fördelar med en enkätundersökning kunde utan tvekan, i det här fallet, väga över nackdelen med en metod av detta slag. Nackdelen med enkäter är ju att en del information som går förlorad, dels genom risken för ökat bortfall, men även att frågorna



och svarsalternativen är strikt styrda. Det lämnas inte lika mycket spelrum för individuella skillnader i enkäten, varför den generella bilden av respondenterna inte kan bli lika nyanserad som i en kvalitativ studie.

## Deltagare

### ***Elever***

Totalt fanns 257 elever närvarande vid tidpunkten som enkäterna delades ut. 25 elever var frånvarande vid dessa tillfällen, vilket motsvarar ett externt bortfall på 9 %.

Samtliga elever som var närvarande svarade emellertid på enkäten. Eleverna var fördelade på 12 högstadielklasser spridda på 6 skolor, varav 7 klasser var från årskurs 9, 4 klasser var från årskurs 8 och 1 klass var från årskurs 7. Omkring 38 % av eleverna hade invandrarbakgrund, såtillvida att de själva eller deras föräldrar var födda utanför Norden. Könsfördelningen var förhållandevis jämn med 134 pojkar respektive 123 flickor, vilket procentuellt motsvarar 52 % respektive 48 %.

Eleverna delades in i tre grupper bestående av 4 klasser vardera:

**MM**-gruppen: Läraren arbetade även på **M**ellanstadiet och hade undervisat dessa elever från **M**ellanstadiet.

**MH**-gruppen: Läraren arbetade även på **M**ellanstadiet, men hade inte undervisat dessa elever förrän på **H**ögstadiet

**HH**-gruppen: Läraren arbetade endast på **H**ögstadiet, och hade därför bara undervisat dessa elever på **H**ögstadiet.

Grupperna var relativt lika varandra rörande antal, invandrarfrekvens och könsfördelning, med förbehåll för mycket små skillnader. Dessa skillnader låg i att **MM**-gruppen var något mindre till antalet än övriga grupper samt att flickorna utgjorde en knapp majoritet här i kontrast till **MH**- och **HH**-gruppen där pojkarna var fler än flickorna. Något utmärkande för **HH**-gruppen var att den hade en förhållandevis lägre invandrarfrekvens jämfört med de två andra grupperna. Gruppernas bakgrundsvariabler finns mer utförligt presenterade nedan.

### MM-gruppen

**MM**-gruppen bestod av 76 elever utspridda på en klass i årskurs 8 och tre klasser i årskurs 9. 8 elever var frånvarande vid undersökningstillfället, vilket innebär ett bortfall på knappt 10 %. Nära 41 % av eleverna var av utländsk härkomst. **MM**-gruppen utgjordes av 47 % pojkar och 53 % flickor.

### MH-gruppen

**MH**-gruppen innefattade 93 elever fördelade på en klass i årskurs 7 och tre klasser i årskurs 9. Bortfallet var 8 %, då 8 elever inte fanns närvarande när enkäterna delades ut. 43 % av eleverna hade invandrarbakgrund. **MH**-gruppen bestod av 54 % pojkar respektive 46 % flickor.

### HH-gruppen

HH-gruppen utgjordes av 88 elever fördelade på en klass i årskurs 9 och tre klasser i årskurs 8. Vid undersökningstillfället var 9 elever frånvarande, vilket innebär ett bortfall på 9 %. Frekvensen för elever med utländsk härkomst var 30 %. Könsfördelningen i HH-gruppen var 55 % pojkar och 45 % flickor.

### **Lärare**

Det ingick 8 lärare i studien, vilka kunde delas upp i två jämnstora kategorier. Alla lärarna undervisade i svenska och/eller samhällsorientering på högstadiet. Något särskilt urval av lärare gjordes inte, med förbehåll för att hälften av lärarna skulle ha undervisat sina högstadielklasser redan från mellanstadiet. Därför kontaktades 21 skolor med både högstadium och mellanstadium i sydvästra Skåne, för att finna dessa lärare. Det visade sig att det totalt fanns 5 st 4-9-lärare i hela regionen, spridda på 4 skolor som följde sina mellanstadiel elever upp på högstadiet.

Samtliga av dessa 4-9-lärare var villiga att delta i undersökningen. Senare kom det fram att två av lärarna undervisade samma elever, men i olika ämnen, varför den ena läraren uteslöts. Valet avgjordes av att denna lärare undervisade färre elever (i specialundervisning) jämfört med den andra läraren som undervisade hela klassen (i ordinarie undervisning). Genom att välja läraren som undervisade hela klassen, kunde enkäten nå ut till fler elever. Därför kom kategorin slutligen att bestå av 4 lärare från 4 olika skolor, och bortfallet kunde betraktas som 0 %. Dessa 4 lärare undervisade därmed MM-gruppen och MH-gruppen.

Resterande 4 lärare, fördelade på 2 skolor, valdes efter hand som de samtyckte till att delta. Denna lärarkategori bestod av lärare som endast arbetade på högstadiet och följaktligen var det de som undervisade HH-gruppen. Även här var bortfallet 0 %.

### **Material**

Undersökningen baserades uteslutande på enkäter både till lärare och elever. Eftersom eleverna stod i fokus för undersökningen var deras enkät mer omfattande än lärarenkäten. En del av frågorna var reproducerade från de enkäter som skolverket och skolkommittén använt sig utav i sina undersökningar, medan andra frågor var heuristiskt utformade i kompletterande syfte. Då tidigare forskning från skolverket och skolkommittén har visat att social och etnisk bakgrund inte korrelerar med informellt elevinflytande (se litteraturgenomgången), har den sociala aspekten uteslutits av etiska skäl i den här studien, medan den etniska faktorn har bevarats för att kunna ställa resultatet mot skolverkets och skolkommitténs undersökningar.

### **Elevenkät**

Elevenkäten bestod av 20 frågor (se bilaga 1). Frågorna 1-4 utgjorde bakgrundsvariabler. Frågorna 5 och 6, var implicit riktade till MM-gruppen, och ställdes för att kunna identifiera ämnet som deras lärare från mellanstadiet undervisade i, i fråga 7.

Fråga 7 innehöll nio på förhand angivna svarsalternativ, där eleven skulle kryssa för det ämne som eleven bäst tyckte om. (Bland svarsalternativen ingick bl a svenska och samhällsorienterade ämnen). Nästa fråga var en följdfråga, där eleven ombads att ange två anledningar till sitt val av bästa ämne. Här hade eleven möjlighet att välja mellan fem förtryckta alternativ samt ett alternativ där eleven fick skriva en egen anledning om inget av de förtryckta förslagen passade. Två av de förtryckta alternativen rörde informellt elevinflytande ("vi elever får vara med och bestämma vad vi vill göra" och "vi har ofta eget arbete/grupparbete").

Fråga 9 och 10 var av samma karaktär som de två föregående, men negativt vinklade, såtillvida att eleven skulle ange det ämne som vederbörande tyckte sämst om och ange två anledningar till detta. Svarsalternativen var identiska i fråga 7 och 9 respektive 8 och 10. På så sätt fanns det en möjlighet att få fram eventuella resultat som pekade på att MM-gruppen bäst tyckte om det ämne som deras lärare från mellanstadiet undervisade i och om eleverna prioriterade ett informellt elevinflytande för att uppskatta ett visst ämne (gällde vid analysen av samtliga grupper).

Frågorna 11-17 omfattade explicita frågor om informellt elevinflytande, med förbehåll för fråga 11, där eleven anmodades att ge en allmän uppskattning av vad eleven tyckte om undervisningen i respektive ämne: svenska, samhällskunskap, matematik och biologi. (Fråga 11 kom emellertid inte att ingå i resultatdelen, eftersom den låg något utanför syftet för studien. Den användes snarare som ett komplement om det skulle behövas). De fyra omnämnda ämnena återkom kontinuerligt i denna frågesekvens, och var utvalda pga sina skiftande karaktärer, i både kognitiv och ämnesspecifik mening. Därtill var de alla teoretiska, eftersom praktisk-estetiska ämnen har en framskjuten roll i att befrämja informellt elevinflytande (SOU 1996:22). I nyss nämnda sekvens efterfrågades dels det kollektiva elevinflytandet i frågor som: "Har det hänt att klassen har fått vara med och bestämma innehållet, dvs vad ni ska lära er på undervisningen...?" och det individuella intresset för elevinflytande i frågor som: "Är du intresserad av att vara med och bestämma innehållet, dvs vad ni ska lära er på undervisningen...?". Dessa frågor skulle besvaras genom att, på en sjugradig likertskala, ringa in det svarsalternativ som stämde bäst in på elevens uppfattning. Likertskalan tillämpades som svarsalternativ då den är vanlig för att mäta attityder och uppfattningar (Heiman, 1999).

Anledningen till att det kollektiva elevinflytandet efterfrågades i stället för det individuella inflytandet rörande elevens uppfattning om faktiskt inflytande, beror på att statistiskt oönskade effekter skulle undvikas. Exempelvis kunde det finnas det en risk för en golveffekt om elevens uppfattning av sitt individuella inflytande skattades. Argumentet grundar sig på att det troligtvis är svårare för den enskilda eleven att påverka än vad det är för hela klassen. En mätning av det individuella inflytandet kunde i så fall ha resulterat i svar som genomgående tydde på ett mycket lågt elevinflytande, när det faktiska förhållandet kanske var omvänt när hela klassen fick föra sin talan och genom grupptricket kunde få igenom sina förslag.

Det fanns också en risk för en motsatt effekt om det individuella elevinflytandet mättes. Eventualiteten finns att det individuella elevinflytandet är beroende av vilken individ som försöker utöva en påverkan. Vissa elever är mer påstridiga än andra och har förmodligen lättare att driva genom sina önskemål än de mer passiva eleverna.

Med andra ord finns det en möjlighet att elevens temperament kan korrelera med förmågan att utöva inflytande. Ett sådant förhållande ökar risken för en stor spridning, mer än önskvärt, vilket ger upphov till en stor standardavvikelse. Den negativa konsekvensen av en stor standardavvikelse är att den bidrar till att reducera resultatets kraft (power) att nå signifikanta resultat om hypoteserna är sanna (Aron & Aron, 1999). En konklusion av ovanstående blev därför att det fanns bättre utsikter om att få signifikanta resultat genom någorlunda samlade gruppsvar, med mindre standardavvikelser inom grupperna, om elevernas uppfattning av det kollektiva elevinflytandet mättes.

Intresset för ett informellt elevinflytande var däremot mer lämpligt att mäta i ett individuellt perspektiv, då det kan vara svårt för den enskilda eleven att skatta klassens gemensamma intresse för inflytande. Det fanns dock en medvetenhet om att förelåg en risk för en stor spridning och därigenom en minskad kraft, såsom beskrevs ovan.

Fråga 18 ställde det informella elevinflytandets utveckling i ett tidsperspektiv, såtillvida att eleven skulle ange om vederbörande ansåg sig kunna bestämma mer, mindre, eller lika mycket nu på högstadiet i jämförelse med tiden på mellanstadiet. Eftersom ämnet biologi inte ingår i den schemalagda undervisningen på mellanstadiet uteslöts det svarsalternativet och eleven skulle endast svara på frågan i ämnena svenska, samhällsorientering och matematik.

Det bör framhållas att fråga 18 medvetet mätte det individuella elevinflytandet, som kompensation för mätningarna av kollektivt inflytande i frågorna 12-17. Den tidigare nämnda risken för missvisande resultat grundat på temperamentskillnader var eliminerad i fråga 18 genom att eleven skulle utgå från sitt eget inflytande i ett tidsperspektiv utan att jämföras med andra. Fiktivt innebär detta att den passiva eleven på mellanstadiet, som pga sin passivitet upplevde lågt inflytande på mellanstadiet kan tänkas uppleva ett ökat inflytande på högstadiet liksom den aktiva eleven kan göra, även om den passiva elevens reella inflytande sannolikt är lägre än vad den aktiva elevens är. Elevens utgångspunkt för inflytande har således ingen betydelse för svaret, eftersom passiva elever på mellanstadiet förväntas vara passiva även på högstadiet. Antagandet gäller även för aktiva mellanstadietelever – att de fortfarande är aktiva på högstadiet. Resonemanget stöder sig på att temperament har visat sig vara stabilt med åren (Kagan, 1989; Rothbart, Derryberry, & Posner, 1994).

Fråga 19 gav eleven möjlighet att ange vilka givna ämnen, som vederbörande ansåg sig ha tillräckligt mycket inflytande i. Här presenterades femton obligatoriska ämnen av både teoretisk och praktisk-estetisk karaktär. Eleven anmodades att markera 0-15 ämnen, vilket gav ett mått på hur utbrett inflytande vederbörande upplevde att han eller hon hade i skolan. Det bör understrykas att det nu talas om det individuella inflytandet, som kompensation för frågorna 12-17. Om hypotesen att MM-gruppen upplevde ett större elevinflytande i det ämne som deras lärare från mellanstadiet undervisade i, var sann skulle detta kunna medföra att MM-gruppen upplevde ett större inflytande i övriga ämnen också. Genom att ha ett ökat elevinflytande i ett ämne torde tron på den egna förmågan öka här och kunna överföras till andra ämnen, varpå MM-eleverna då borde kräva mer inflytande även bland de lärare som eleverna kommit i kontakt med först på högstadiet.

En förutsättning för att ett informellt elevinflytande skall äga rum är, enligt egen tolkning, att det finns en reciprok process där läraren är beredd att ge eleverna inflytande men också att eleverna är villiga och vågar kräva det.

Den sista frågan utgjorde variabeln för elevens *medvetenhet* om sina rättigheter att ha ett informellt inflytande. Frågan var avsiktligt placerad sist, för att inte påverka svaren i de föregående frågorna. Annars kunde det finnas en risk för att de elever som inte var medvetna om denna rättighet skulle svara annorlunda än vad de hade gjort annars. (Det går förvisso inte att styra i vilken följd som respondenten besvarar frågorna i en enkät, men det mest naturliga är ju att vederbörande svarar i kronologisk ordning).

Sammanfattningsvis analyserades 11 variabler för informellt elevinflytande:

- V 1. Inflytandets betydelse för att tycka om ett visst ämne.
- V 2. Om läraren från mellanstadiet undervisar i det ämne som eleven tycker bäst om och om detta kan bindas till informellt elevinflytande (kopplat till MM-gruppen).
- V 3. Uppfattning om klassens inflytande på läromedel.
- V 4. Intresse av att ha inflytande över läromedel.
- V 5. Uppfattning om klassens inflytande på undervisningens innehåll.
- V 6. Intresse av att ha inflytande över undervisningens innehåll.
- V 7. Uppfattning om klassens inflytande på arbetssätt.
- V 8. Intresse av att ha inflytande över arbetssätt.
- V 9. Uppfattning om inflytandets utveckling från mellanstadiet.
- V 10. Uppfattning om hur utbrett inflytandet är i obligatoriska ämnen.
- V 11. Medvetenhet om rättigheten till informellt inflytande.

### ***Lärarenkät***

Lärarenkäten bestod av 9 frågor (se bilaga 2), varav de två sista frågorna uteslöts till HH-lärarna, eftersom dessa frågor berörde MM-gruppen. Frågorna till lärarenkäten var delvis reproducerade av de frågor som skolverket ställt till de lärare som ingick i deras undersökningar. Skolverkets frågor kompletterades med heuristiskt utformade frågor, som uppstod genom ostrukturerade telefonsamtal med tre lärare, vilka var oberoende av studien. Två av dessa lärare var verksamma på högstadiet och en arbetade som 1-7-lärare, både på lågstadiet och på mellanstadiet.

Liksom i elevenkäten bestod vissa svarsalternativ av en sjugradig likertskala, medan andra svarsalternativ var kategoriserande. Fråga 1 och 2 rörde skolledningens roll för lärarens arbete. Fråga 3 var av samma karaktär som V 3, V 5 och V 7 i elevenkäten, vilka mätte upplevelsen av inflytande i olika aspekter. Lärarfrågan var emellertid uppdelad i fem variabler för inflytande och dessa kunde också helt eller delvis slås samman till en variabel för generellt lärarinflytande. Frågorna 4-6 berörde styrdokumentet, hur mycket läraren styrdes av dessa i sitt arbete. I fråga 7 fick läraren skatta på en likertskala hur mycket vederbörande prioriterade elevens inflytande i undervisningen. Frågorna 8 och 9, vilka endast ställdes till de lärare som undervisade MM-gruppen, handlade om kontakten mellan lärare och elev och hur mycket inflytande eleverna i MM-gruppen krävde i jämförelse med andra klasser. De två sistnämnda frågorna var avsedda att anknytas till de socialpsykologiska teorierna för ledarskap som presenterades tidigare (se litteraturgenomgången).

## Procedur

Intervjuaren fanns närvarande när enkäterna besvarades, för att reducera det interna bortfallet. Elever och lärare hade då en möjlighet att fråga intervjuaren personligen om det uppstod oklarheter. Inledningsvis informerades eleverna om att de skulle fylla i "en enkät som handlar om informellt elevinflytande, dvs hur mycket ni kan vara med och bestämma på undervisningen". Enkätresponserna var förlagda på lärarnas ordinarie undervisningstid, för att eleverna skulle kunna associera fråga 5 och 6 (vad för slags lärare som de undervisades av just nu) till rätt avsedd lärare. Lärarna svarade på sin enkät samtidigt som eleverna. Det tog omkring 15 minuter för eleverna att svara på enkäten. Det var vanligt att eleverna bad om förklaringar på frågorna 19 och 20. Av elevernas undran framkom det att svårigheten med fråga 19 tydligen låg i att förstå hur frågan skulle besvaras, medan fråga 20 gav upphov till språksvårigheter, särskilt bland invandrareleverna. Eftersom intervjuaren fanns tillhands, kunde dessa elever svara på frågorna ändå efter att ha fått en förklaring.

### ***Kodning av elevenkät***

Frågorna 1-4, 18 och 20 kodades som nominalvärden oberoende av varandra.

Frågorna 5 och 6 gavs nominalvärdet 1 i analysen om de korrelerade med fråga 7, dvs om det ämne som eleven tyckte bäst om kunde relateras till läraren som angivits i fråga 5 och 6. Om frågorna 5 och 6 inte korrelerade med fråga 7 gavs i stället nominalvärde 0. Fråga 9 var visserligen av samma karaktär som fråga 7, men analyserades inte, eftersom detta var ovidkommande för undersökningen. Fråga 9 hade endast betydelse för dess följdfråga 10, vilken var den som i stället analyserades.

Frågorna 8 och 10 slogs samman och kunde ge 0-2 poäng, som motsvarade nominalvärden i analysen. 0 poäng motsvarade icke prioritering av inflytande, 1 poäng innebar måttligt prioriterande och 2 poäng hög prioritering av att kunna påverka undervisningen. Om eleven hade kryssat för något av alternativen som rörde informellt elevinflytande i en av dessa frågor gavs 1 poäng och om eleven hade kryssat för något sådant alternativ i båda frågorna tilldelades 2 poäng. I de fall där det saknades kryss för informellt elevinflytande beräknades detta som 0 poäng. Frågorna 11-17 bestod av likertskalor, som kodades enligt det värde som eleven ringat in, dvs som ordinaldata.

Fråga 19 kunde ge 0-15 poäng beroende på hur många kryss eleven hade markerat. Ett kryss värderades som 1 poäng och blev därmed ordinaldata. Egentligen förekommer det ingen absolut 0-punkt i ordinaldata (Vejde, Rydberg, 1996). Poäng 0 i det här fallet skulle kunna tolkas som att eleven inte har något inflytande överhuvudtaget, men avsikten med frågan var om eleven bedömde att vederbörande fick bestämma *tillräckligt* i undervisningen, inte om han eller hon kunde påverka alls. Därför kunde ordinaldata med ett symboliskt 0-värde tillämpas i alla fall.

### ***Kodning av lärarenkät***

Frågorna 1-7 utgjordes av likertskalor och kodades enligt det värde som läraren angivit, som ordinaldata. Frågorna 8 och 9, som endast berörde lärare som undervisade MM-gruppen, kodades om till nominalvärden.

## Resultat

Samtliga data med ordinaldata analyserades med Kruskal-Wallis test, som tillämpas för tre eller flera oberoende sampel med icke-parametrisk fördelning (Heiman, 1999). Ett icke-parametriskt test valdes för att undvika en inkonsekvent tillämpning av test för normalfördelad respektive icke-normalfördelad data, då det är sällan som data är normalfördelad i praktiken. Resultatet kunde betraktas som tillförlitligt även om det kan ha förekommit fall av normalfördelad data som analyserats med ett icke-parametriskt test. Detta beror på att icke-parametriska test endast har den effekten i normalfördelade fall att det är svårare att få fram signifikanta resultat, vilket beror på att icke-parametriska test är svagare test än vad parametriska test är.

Pearsons chitvå-test tillämpades i de fall där variablerna utgjordes av kategorier, eftersom detta test används för två eller flera oberoende sampel med nominalvärden (Heiman, 1999).

Totalt genomfördes 180 analyser med Kruskal-Wallis test samt 35 analyser med chitvå-test i SPSS. Alfanivån bestämdes till  $p < 0,05$ .

### Eleverna

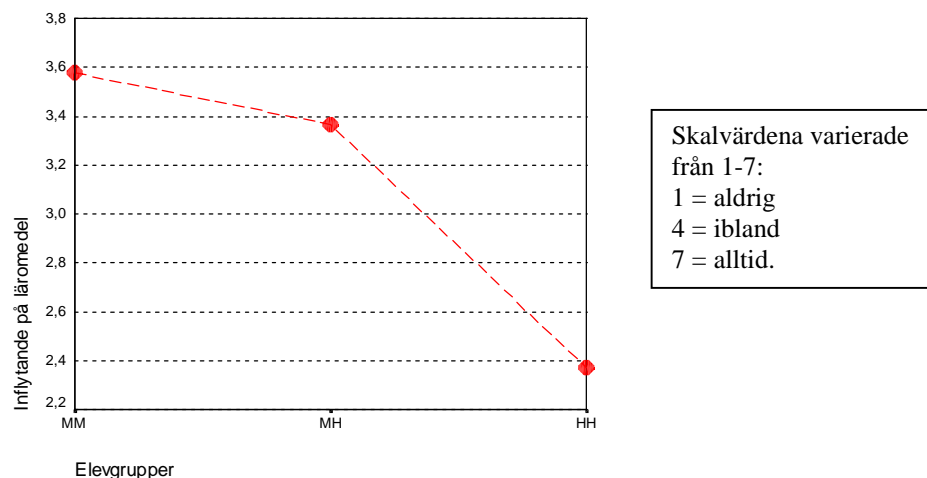
Studiens två första hypoteser predicerade ett linjärt förhållande, som skulle visa att MM-gruppen upplevde mest informellt elevinflytande i relation till övriga högstadieelever ( $H_1$ ) och att MH-gruppen upplevde något mindre inflytande än MM-gruppen men mer än HH-gruppen ( $H_2$ ), som skulle uppleva minst inflytande i undervisningen. Båda hypoteserna ( $H_1 - H_2$ ) kunde bekräftas i samtliga beaktade aspekter av informellt elevinflytande rörande läromedel, innehåll och arbetsform.

#### *Inflytande på läromedel*

Skillnaderna mellan elevgruppernas upplevelse av inflytande på läromedel visade signifikans med Kruskal-Wallis test på en tiondels procentnivå i alla angivna ämnen: svenska, samhällskunskap, matematik och biologi. När värdena från respektive ämne slogs samman till ett medelvärde för respektive grupps upplevelse av inflytande på läromedel gav detta signifikans med  $p < 0,001$  ( $df = 2$ ). Internt bortfall i rådande variabel var 6 elever.

Resultatet indikerade ett linjärt förhållande mellan grupperna som var kongruent med prediktionen och presenteras i diagram 1. Av diagrammet framgår det att MM-gruppen menade sig ha mest inflytande, MH-gruppen något mindre och slutligen att HH-gruppen upplevde minst inflytande på läromedel. Elevernas skattningar av inflytandet på läromedel var inte särskilt högt i någon utav grupperna. Det var mer sällan än ibland som eleverna kände att de kunde påverka läromedel i undervisningen.

Diagram 1. Elevernas upplevelse av inflytande på läromedel.



### ***Inflytande på innehåll***

Även rörande innehållet visade skillnaderna mellan elevgrupperna signifikans med Kruskal-Wallis test på en tiondels procentnivå i alla angivna ämnen: svenska, samhällskunskap, matematik och biologi. Medelvärdet för respektive grupps upplevelse av inflytande på innehåll var signifikant med  $p < 0,001$  ( $df = 2$ ). 7 elever svarade inte på frågorna om inflytande på innehåll.

Resultatet indikerade ett i det närmaste identiskt linjärt och numeriskt förhållande jämfört med det föregående, varför det inte presenteras i ett diagram. Detta innebär att MM-gruppen ansåg sig ha mest inflytande på innehållet i undervisningen, medan MH-gruppen upplevde mindre inflytande och HH-gruppen angav minst möjlighet att påverka undervisningens innehåll. Även här var det mer sällan än ibland som eleverna ansåg att de kunde vara med och bestämma över vad undervisningen skulle ta upp.

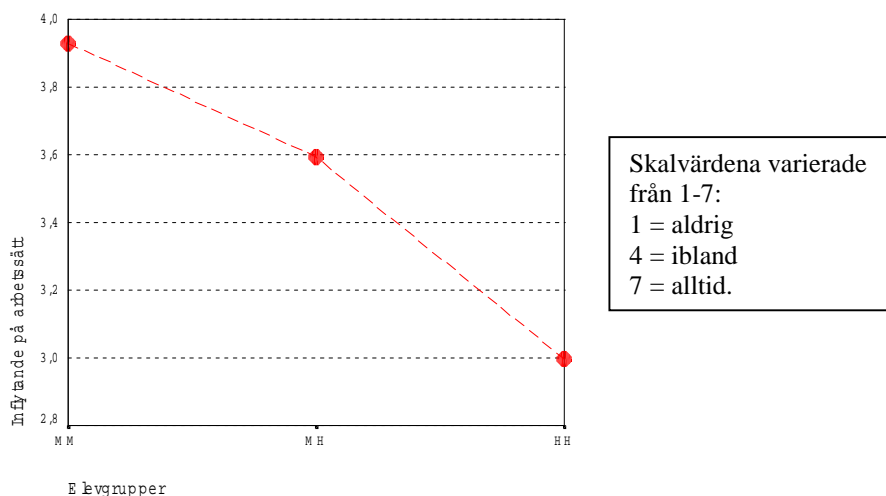
### ***Inflytande på arbetssätt***

Elevernas upplevelser av inflytande på arbetssätt visade signifikanta skillnader med Kruskal-Wallis test mellan grupperna i samtliga givna ämnen, med förbehåll för biologi som inte gav signifikans ( $p = 0,37$ ). Det upplevda inflytandet i svenska och samhällskunskap visade en signifikans på  $p < 0,001$  ( $df = 2$ ), medan matematik gav signifikans med  $p = 0,01$  ( $df = 2$ ). Trots att elevernas skattningar av inflytande på arbetssättet i biologi inte gav signifikanta skillnader mellan grupperna visade diskrepansen mellan varje grupps medelvärden emellertid signifikans ( $p < 0,001$ ;  $df = 2$ ). Det interna bortfallet motsvarade 7 elever.

Även i denna aspekt av informellt elevinflytande visade MM-gruppen att de upplevde mest inflytande och HH-gruppen att de hade minst inflytande på arbetssätt i undervisningen, vilket framkommer av diagram 2. Trots att samtliga grupper gav högre värden för inflytande beträffande arbetssätt, i jämförelse med de två föregående aspekterna av elevinflytande, nådde inte inflytandet på undervisningens arbetsform över gränsen för "ibland" här heller, enligt elevernas uppfattning.



Diagram 2. Elevernas upplevelse av inflytande på arbetssätt.



### ***Intresse av att utöva informellt inflytande***

Elevernas intresse av att utöva informellt inflytande i undervisningen visade signifikanta samband med lärarna i jämförelser mellan grupperna med Kruskal-Wallis test. Med detta menas att MM-gruppen var intresserade av att ha ett inflytande på läromedel, innehåll och arbetssätt i de ämnen som deras lärare från mellanstadiet undervisade i (dvs svenska och SO), men att de inte var signifikant intresserade av att kunna påverka undervisningen i övriga ämnen. Även MH-gruppen visade ett visst (om än inte lika högt) intresse för ett informellt elevinflytande i dessa ämnen, i kontrast till HH-gruppen som visade ett lågt intresse för informellt elevinflytande i samtliga ämnen. Det förekom dock ett undantag beträffande intresset för att påverka läromedel i svenska, då denna variabel endast uppnådde en svag tendens till signifikans i en jämförelse mellan grupperna ( $p = 0,09$ ;  $df = 2$ ).

I samtliga fall hade eleverna skattat ett intresse, vars medelvärden varierade från 4,2 – 6,0 (där HH-gruppen uppgav de lägsta värdena och MM-gruppen de högsta). Detta innebär att intresset för att utöva ett inflytande på undervisningen var måttligt till ganska högt.

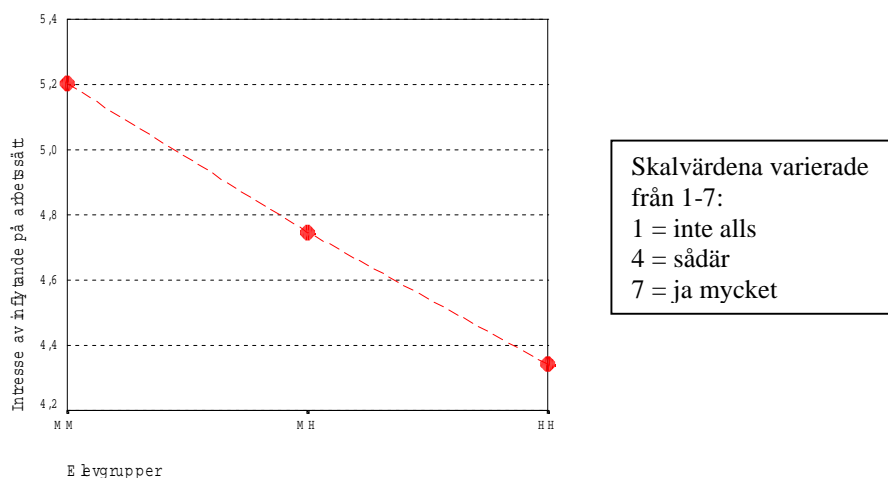
Internt bortfall var 5 elever för variabeln ”intresse att påverka läromedel” i svenska och samhällskunskap och 7 elever för variablerna ”intresse att påverka innehåll” och ”...arbetssätt”.

Signifikanta skillnader mellan elevgruppernas intresse att utöva inflytande presenteras i tabell 1 och förhållandet mellan grupperna återges med ett exempel, som i princip gjorde sig grafiskt gällande i samtliga av ifrågakvarande variabler, i diagram 3.

Tabell 1. P-värden för intresse att utöva inflytande i svenska och samhällskunskap.

<u>Intresse för inflytande i:</u>	<u>p-värden</u>	<u>df</u>
Läromedel, svenska	$p = 0,09$	2
Läromedel, samhällsk.	$p < 0,01$	2
Innehåll, svenska	$p < 0,01$	2
<u>Innehåll, samhällsk.</u>	<u><math>p = 0,03</math></u>	<u>2</u>
Arbetsätt, svenska	$p = 0,01$	2
Arbetsätt samhällsk.	$p < 0,01$	2

Diagram 3. Intresse av att utöva inflytande på arbetsätt i samhällskunskap.

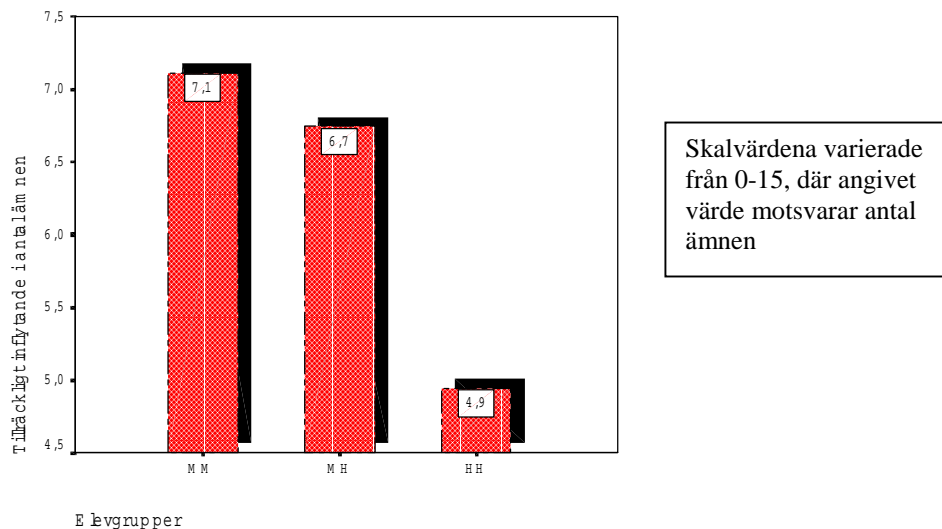


### **Generellt inflytande**

På frågan om hur många av femton obligatoriska ämnen, som eleven upplevde sig ha tillräckligt inflytande i, uppstod en signifikant skillnad med Kruskal-Wallis test mellan grupperna ( $p < 0,001$ ;  $df = 2$ ). Åter visade resultatet att MM-gruppen var mest nöjd med sitt generella inflytande, medan HH-gruppen angav minst frekvens, se diagram 4. Genomsnittseleven i MM-gruppen och MH-gruppen ansåg sig ha tillräckligt inflytande i ungefär 7 av de 15 givna ämnena, i jämförelse med HH-gruppens elever som endast upplevde detta i 5 av ämnena.

Det interna bortfallet uppsteg till 23 elever (motsvarande 9 %), varav de flesta av dessa elever hade missuppfattat hur frågan skulle besvaras och därför inte kunde inkluderas i analysen. Frågan var avsedd att besvaras med 0-15 kryss, där varje markering motsvarade 1 poäng, men vissa elever hade i stället svarat genom att numrera ämnena, för att på så sätt rangordna inflytandet. Rangordningen gav emellertid inte svar på huruvida eleven upplevde inflytandet som tillräckligt i de givna ämnena varför dessa svar utslöts.

Diagram 4. Upplevelse av tillräckligt generellt inflytande.

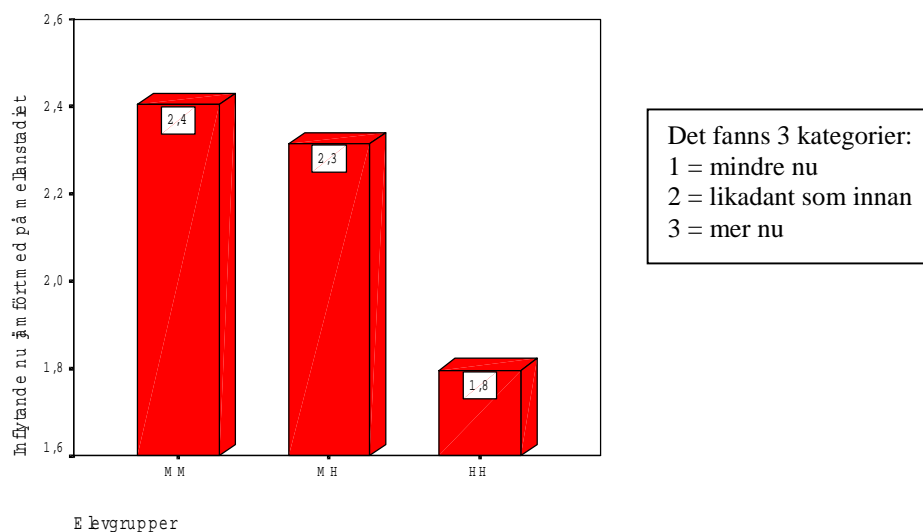


### ***Inflytandets utveckling***

Ett chitvå-test visade att inflytandet hade ökat mest i MM-gruppen i ett tidsperspektiv från mellanstadiet till högstadiet och minst i HH-gruppen, enligt elevernas egna skattningar ( $p < 0,001$ ;  $df = 2$ ). Detta förhållande gällde för samtliga givna ämnen: svenska, samhällsorientering och matematik. I diagram 5 presenteras medelvärdet av respektive grupps skattning av inflytandets utveckling med tiden.

Av diagrammet framgår det att MM-gruppen och MH-gruppen ansåg att inflytandet i stort sett var detsamma nu på högstadiet som det var på mellanstadiet, men att det hade ökat något. HH-gruppens resultat tyder däremot på att dessa elever menade sig ha mindre inflytande nu jämfört med tidigare. 3 elever svarade inte på frågan.

Diagram 5. Inflytande på högstadiet i jämförelse med mellanstadiet

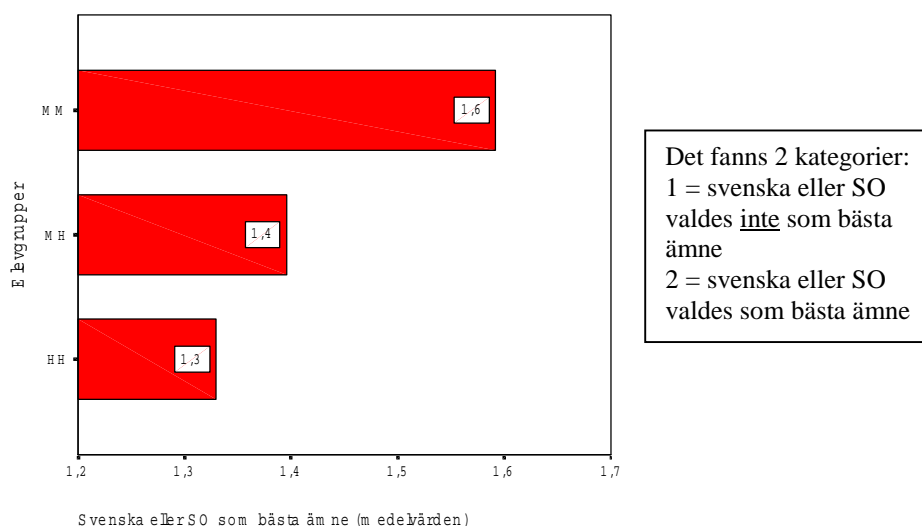


### ***Samband mellan lärartyp och val av bästa ämne***

Det förekom signifikanta skillnader med chitvå-test mellan grupperna med avseende på vilket teoretiskt ämne som eleven tyckte bäst om ( $p < 0,01$ ). Internt borfall var 2 elever. MM-gruppen tyckte i regel bäst om det ämne, som deras lärare från mellanstadiet undervisade i, dvs i svenska och SO. MH-gruppen hade inte angivit lika hög frekvens av svenska och SO som val av bästa ämne, och i HH-gruppen gick det inte att urskilja någon tendens till bästa ämnesval överhuvudtaget. Förhållandet mellan grupperna visas i diagram 6.

Intressant i sammanhanget är att en analys med chitvå-test inte kunde visa någon signifikans vad det gäller inflytandets roll för att eleven skall tycka bäst om ett särskilt ämne ( $p = 0,34$ ). Detta innebär att eleverna inte medvetet prioriterar elevinflytandet högt för att tycka om ett ämne. (Samtliga elever svarade på frågan).

Diagram 6. Val av svenska eller SO som bästa ämne.



### ***Samband mellan kön och inflytande***

En analys med Kruskal-Wallis test kunde inte tyda på något samband mellan kön och upplevelse av informellt inflytande i ämnena svenska, samhällskunskap och matematik. I ämnet biologi förekom det dock signifikanta skillnader mellan könen, där pojkarna visade lägre intresse än flickorna att kunna påverka läromedel ( $p = 0,04$ ;  $df = 1$ ), innehåll ( $p = 0,03$ ;  $df = 1$ ) och arbetssätt ( $p = 0,03$ ;  $df = 1$ ) i undervisningen. Därtill ansåg sig flickorna ha ett större reellt inflytande på arbetssättet i biologiundervisningen än vad pojkarna upplevde att de hade ( $p = 0,02$ ;  $df = 1$ ).

Frågan om elevernas inflytande hade ökat med åldern visade i princip inga signifikanta skillnader mellan könen genom ett chitvå-test. Emellertid uppstod det en signifikant skillnad i variabeln för svenskundervisning, som tydde på att pojkar inte upplevde ett ökat inflytande med åren i lika hög grad som flickorna gjorde i detta ämne ( $p = 0,04$ ;  $df = 2$ ). I övrigt förekom det inga signifikanta resultat som skulle kunna indikera en diskrepans mellan pojkar och flickor rörande informellt elevinflytande.

### ***Samband mellan etniskt ursprung och inflytande***

Kruskal Wallis-test gav inte några signifikanta skillnader mellan svenska elever och elever av annan etnisk härkomst angående upplevelsen av att ha ett informellt elevinflytande, inte heller i intresset för detsamma.

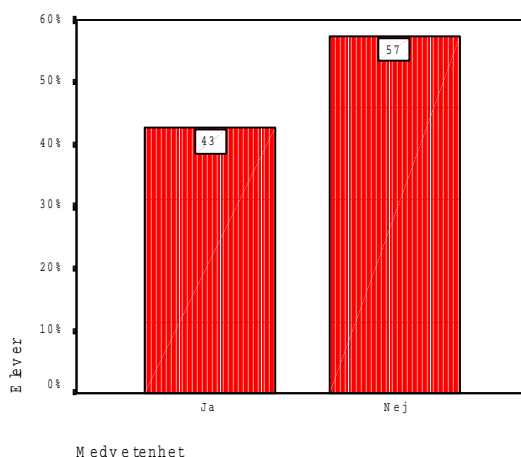
Däremot kunde resultatet, genom ett chitvå-test, visa på en signifikant större medvetenhet om rättigheten till ett informellt elevinflytande bland invandrareleverna, jämfört med de svenska eleverna som inte var lika medvetna om detta ( $p < 0,01$ ;  $df = 1$ ).

### ***Utrymme för elevens röst***

Aspekten huruvida eleverna var medvetna om sina rättigheter till informellt elevinflytande, låg förvisso i periferin för syftet, med det kändes som en skyldighet att föra fram elevernas tämligen nedslående budskap. Därför presenteras resultatet ändå.

När samtliga elever jämfördes med varandra, oavsett grupp, visade det sig att nästintill 6 av 10 elever inte var medvetna om sina rättigheter till informellt elevinflytande, se diagram 7.

Diagram 7. Medvetenhet om rättigheten till informellt elevinflytande.



Avslutningsvis lämnas det ett litet utrymme för en kvalitativ riktning i analysen. Den aktuella frågan var utformad så att eleverna fick ta del av ett citat från läroplanen där det framkommer att elevernas inflytande skall öka med stigande ålder och mognad, för att sedan besvara om vederbörande visste om detta sedan tidigare. Bland enkäterna förekom det emellanåt ”små rop på hjälp”, där eleverna hade skrivit egna kommentarer vid sidan av om att det inte fanns någon som hade talat om detta för dem och i synnerhet ingen lärare: ”Aldrig har nån lärare sagt det heller” (elev i HH-gruppen). Likaså var det vissa elever som påpekade med kommentarer i enkäten att läroplanen inte följs i verkligheten, vad det gäller ett ökat inflytande med åldern: ”De följer ej de!” (elev i HH-gruppen). En tolkning av kommentarerna tyder på att eleverna kände sig kränkta och på sätt och vis ”lurade på konfekten”, över att inte ha blivit informerade om sina rättigheter.

## Lärarna

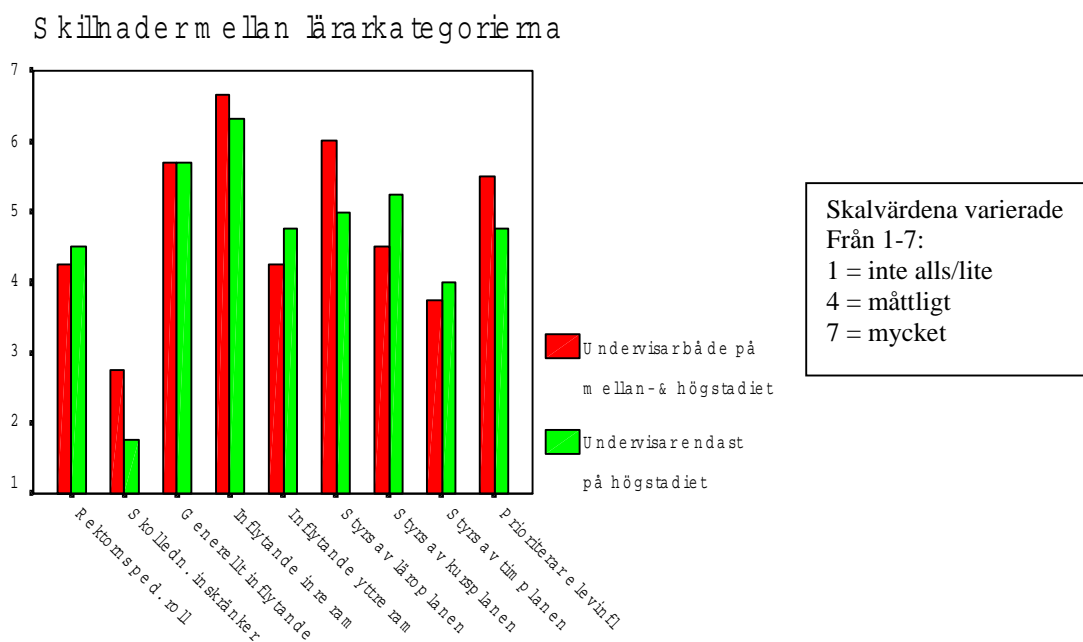
Studiens tredje hypotes förkastades, emedan det inte förekom några statistiskt signifikanta skillnader mellan lärargruppernas enkätsvar genom en analys med chitvå-test. Det bör understrykas att en eventuell signifikans i detta avseende inte hade pekat på generella skillnader gällande för hela populationen lärare, utan endast för lärarna i rådande studie. För att kunna göra sådana generaliseringar krävs det ett mycket större sampel. Inget internt bortfall uppstod i någon utav frågorna.

De små skillnader som förekom finns återgivna i diagram 8, vilket återger medelvärdena från varje grupp för respektive angiven variabel. Variabeln ”generellt inflytande” utgör en summering av lärarens möjlighet att påverka fem faktorer: läromedel, innehållet i undervisningen, elevernas arbetsätt, normer och regler, samt fördelning av resurser. Variabeln ifråga delades sedan upp i två subgrupper: möjligheten att påverka inre ramar respektive yttre ramar. I de inre ramarna ingick de tre förstnämnda faktorerna och i de yttre ramarna ingick de senare.

Det bör dock påpekas att resultatet visade en tendens till att lärarna som undervisade både på mellanstadiet och på högstadiet prioriterade elevernas inflytande mer än vad lärarna, som endast var verksamma på högstadiet gjorde ( $p = 0,09$ ;  $df = 4$ ).

En av lärarna som endast var verksam på högstadiet hade angivit värden som stod i stark kontrast till övriga HH-lärares skattningar. Svaren från denna lärare liknade snarare de svar som förväntades av en mellanstadielärare, där bl a rektorn ses som en viktig pedagogisk ledare och läroplanen står i fokus för arbetet. Detta påverkade troligen resultatet negativt i den bemärkelsen att inga signifikanta skillnader kunde framträda mellan grupperna, även om de kanske fanns där.

Diagram 8. Lärarnas inflytande och arbetsätt.



### ***Om MM-gruppen***

Den fjärde hypotesen kunde bekräftas, då samtliga lärare som undervisade MM-gruppen uppgav att deras klass från mellanstadiet krävde mer inflytande än deras övriga högstadieklasser. Likaså ansåg lärarna till MM-gruppen att kontakten mellan elev och lärare var bättre i dessa klasser än i de andra klasserna, där elev och lärare hade mött varandra först på högstadiet, dvs i MH-gruppen.

## Diskussion

### Enkäter som metod

I frågan om elevernas upplevda inflytande kom enkäterna att uppfylla studiens syfte, medan lärarnas yrkesprofil troligen hade framträtt tydligare genom muntliga semistrukturerade intervjuer. Ett sådant förfaringssätt hade förmodligen ökat utsikterna om att verifiera den tredje hypotesen. Varför muntliga intervjuer inte tillämpades beror på att de hade fordrat mer tid i anspråk för lärarna. Att be lärarna att avsätta tid för intervjuer, utöver den tid som redan tilldelades elevernas enkätresponser, skattades som tämligen krävande. Självpupplevda erfarenheter av andra tidigare studier har visat att sådana krav ökar risken för att läraren avböjer till att delta alls. Eftersom antalet klasser som undervisas av samma lärare på högstadiet som de gjorde på mellanstadiet är mycket få, fanns det inget utrymme för ett sådant bortfall. Studien var i behov av så många som möjligt av dessa klasser för att få ett tillräckligt stort och representativt sampel. Av den anledningen bestämdes det på förhand att lärarnas insats endast skulle sträcka sig till att fylla i en mindre enkät under samma tid som elevenkäterna besvarades.

### Reellt inflytande

Enligt resultatet upplevde högstadieelever som undervisades av samma lärare som de gjorde på mellanstadiet mer informellt elevinflytande än övriga högstadieelever. Sannolikt ligger kausaliteten huvudsakligen i att dessa elever och lärare har hunnit utveckla en bättre kontakt med varandra, eftersom deras samspel har varat under en kvantitativt mer omfattande tid än vad samspelet bland övriga högstadieelever och lärare har gjort. Samtliga lärare till MM-gruppen påpekade just detta att kontakten mellan elev och lärare var bättre i deras klass från mellanstadiet, än i övriga högstadieklasser, vilket får ge stöd åt påståendet.

Det är troligen inte den genuina kontakten i sig som skapar ett ökat informellt elevinflytande, utan produkten av en sådan kontakt mellan elev och lärare. Med stöd av bl a Malténs (1992; 2000) socialpsykologiska teorier för ledarskap, kan det antas att en långvarig kontakt utvecklar ett informellt ledarskap hos läraren gentemot eleverna. Den informella ledaren utmärks av att vederbörande värnar om sina individer och tar hänsyn till deras intressen och behov. Emedan en klass kan innehålla en mångfasetterad sammansättning av intressen och behov genom att eleverna kommer till skolan med olika förutsättningar och värderingar måste läraren känna individerna i sin klass väl, för att nå upp till ett informellt ledarskap. På högstadiet finns det inte tidsmässig möjlighet för lärarna att lära känna sina elever på samma sätt som en mellanstadielärare kan göra, varav slutsatsen kan dras att högstadielärare som möter eleverna först på högstadiet inte utvecklar ett informellt ledarskap i sina klasser, utan endast betraktas som en formell ledare.



För att återgå till de lärare som undervisar sina mellanstadieklasser även på högstadiet, menade samtliga av dessa lärare att eleverna i MM-gruppen krävde mer inflytande än vad övriga klasser gjorde. Detta ger också stöd för påståendet att det råder en korrelation mellan god lärar-elev-kontakt och elevinflytande. En deduktiv konklusion resulterar i att en långvarig kontakt mellan elev och lärare kan utveckla ett informellt ledarskap hos läraren och att det informella ledarskapet i sin tur är befrämjande för elevens inflytande i undervisningen. När eleverna känner att läraren ser elevernas intressen och behov och därigenom kan ta hänsyn till dem, reflekteras förhållandet genom att eleverna vågar ställa krav på att få sina önskemål tillgodosedda.

MH-gruppen som undervisades av samma lärare som MM-gruppen, men först på högstadiet, bekräftade hypotesen om att de skulle uppleva ett något mindre inflytande än MM-gruppen, men mer än HH-gruppen. Antagandet var grundat på skolverkets och skolkommitténs undersökningar att mellanstadielärare gav sina elever mer inflytande än vad renodlade högstadielärare gjorde (Lindblad och Prieto, 1997). Deras resultat ledde fram till en tredje hypotes om att lärare som var verksamma på båda stadierna torde anta mellanstadielärarnas profil i arbetet, vilket skulle resultera i att MH-gruppen upplevde ett högre inflytande än HH-gruppen. Den tredje hypotesen kunde emellertid inte bekräftas genom den statistiska analysen, vilket troligen beror på att en av lärarna till HH-gruppen uppgav extremvärden som föll inom den kategori som förväntades av den andra lärargruppen.

I en granskning av elevenkäterna från ifrågavarande lärares klass, visade det sig att det förekom en tydlig diskrepans mellan deras skattningar av reellt inflytande. Det är möjligt att läraren hade svarat enligt vad som är önskvärt, i stället för vad som sker i praktiken, eller att vederbörandes uppfattning omedvetet gav fel bild av den verklighet som eleverna upplevde. Om den här läraren hade exkluderats är det möjligt att studiens resultat hade kunnat stödja skolverket och skolkommittén i fråga om skillnaderna mellan lärarkårerna på respektive stadium. Detta hade i så fall förklarat varför MH-gruppens inflytande var högre än HH-gruppens, och gett stöd åt den tredje hypotesen.

En annan mer konkret förklaring till resultatet i föreliggande aspekt är att lärarna till MM-gruppen och MH-gruppen gav högre värden på deras prioritering av elevinflytandet än vad HH-gruppens lärare gjorde. I åtminstone den här aspekten matchade lärarna till MM- och MH-gruppen mellanstadielärarnas profil, som delvis utgörs av att de har ett större förtroende för sina elevers förmåga att ta det ansvar som krävs simultant med ett ökat inflytande (Lindblad och Prieto, 1997; Arnman, 1997). Resultatet i rådande studie visade förvisso endast en tendens till en skillnad mellan lärarkårerna, men att tendensen inte nådde upp till signifikant nivå kan förklaras av den tidigare diskussionen om att det kanske egentligen fanns en skillnad mellan lärarkårerna, även om den inte kom upp till ytan.

Oavsett grupp skattade eleverna att de hade mest inflytande på arbetssättet i skolan, vilket stämmer överens med skolverkets undersökningar (Lindblad och Prieto, 1997). Däremot visade inte resultaten i den här studien att eleverna upplevde ett särskilt minskat inflytande på läromedel, som skolverkets forskare hade fått fram. I stället visade det sig att inflytandet på läromedel och innehåll var i det närmaste lika lågt inom grupperna.

### *Betydelsen av ett reellt inflytande*

Det intressanta är att ingen av studiens grupper visade en explicit prioritering av informellt elevinflytande för att tycka om ett visst ämne, samtidigt som MM-gruppen hade favoriserat svenska eller SO, de ämnen som deras lärare från mellanstadiet undervisade i. Favoriseringen kan inte förklaras av ämnena i sig, eftersom övriga grupper generellt inte hade valt något av dessa ämnen som bästa val. Orsaken till MM-gruppens val torde snarare ligga i läraren. Genom en högre kontaktdensitet och en förmodad informell lärarroll har eleverna en ökad möjlighet till inflytande av läraren i dessa ämnen. Antagligen är eleverna i MM-gruppen inte själva medvetna om att det kanske är just detta, ett högre informellt elevinflytande, som utgör orsaken till deras val av bästa ämne. Med tanke på att MM-gruppen visade ett särskilt högt intresse för att utöva inflytande på undervisningen i svenska och SO, men inte i övriga ämnen, förefaller slutsatsen rimlig. Det har ju i tidigare undersökningar visat sig att det reella inflytandet korrelerar med intresset för detsamma, på så sätt att simultant med ett ökat inflytande växer också intresset för att kunna påverka (Arnman, 1997).

### Intresse av ett inflytande

Studiens resultat av elevernas intresse att utöva inflytande på undervisningen gav stöd åt dels åt tidigare forskningsresultat och även åt Deweys resonemang. Resultatet i rådande undersökning visade att MM-gruppens intressefrekvens var högst, medan HH-gruppen hade lägst intresse för inflytande. Förhållandet gällde dock endast i de ämnen som MM-gruppens lärare från mellanstadiet undervisade i. I övriga ämnen uppstod inga signifikanta skillnader. Där var intresset genomgående moderat i samtliga grupper. En slutsats baserad på Arnmans (1997) undersökning blir att intresset för inflytande var kontinuerligt lågt i HH-gruppen, eftersom den här gruppen inte upplevde något större möjlighet att påverka, och omvänt att MM-gruppens intresse var högt i de signifikanta ämnena, då de upplevde mer inflytande i dessa. Detta kan förklara varför undersökningarna av Lindblad och Prieto (1997) och Forsberg (1993) gav utslag att eleverna var tämligen nöjda med ett begränsat inflytande, eftersom deras resultat matchar resultaten från HH-gruppen i rådande studie.

Därmed kan det rimligen konkluderas att nyss nämnda forskare sannolikt har baserat sina studier på elever som motsvarar den här studiens HH-grupp, vilken inte undervisas av en lärare från mellanstadiet. Utvecklat innebär detta att deras resultat på sätt och vis är missvisande som generaliseringar genom sin induktiva grund, eftersom eleverna troligen hade visat ett större intresse för elevinflytande om de fick uppleva ett sådant i praktiken. Påståendet stöds också av Dewey (1902) som menar att en individ kan införlivas i ett trivialt vanemönster, om all annan aktivitet förhindras. Överfört till den aktuella situationen innebär det att en elev kan vänja sig vid att auktoritärt styras av läraren utan att sakna eller visa ett intresse för ett eget inflytande, om ett elevinflytande aldrig får äga rum. Ur resonemanget kan en ramfaktor för intresse av elevinflytande identifieras, nämligen förutsättningen att eleven får uppleva känslan av att ha ett reellt inflytande. Uttryckt med en filosofisk logik blir det att man bara kan få mersmak av den saft som gommen en gång fått smaka.

## Generellt inflytande och dess utveckling

### ***Generellt inflytande***

Elevernas upplevelse av generellt inflytande i undervisningen av de obligatoriska ämnena var högre om de undervisades av en lärare från mellanstadiet. Liksom i övriga resultat visade MM-gruppen högst frekvens av upplevt inflytande, medan HH-gruppen gav lägst skattningar. Därmed finns det en sannolikhet för att ett ökat informellt inflytande i minst ett av skolämnena förhöjer elevernas självförtroende. Ett bristande självförtroende betraktas här som ytterligare en ramfaktor (parallellt med Deweys resonemang). Om eleven inte har fått pröva sin egen förmåga och därigenom skapat en tro på sin inneboende kapacitet i åtminstone ett ämne vågar vederbörande sannolikt inte göra anspråk på ett inflytande i något ämne alls. I de fall som eleven dock är rustad med detta självförtroende stöter inflytandet på nästa ramfaktor, nämligen förutsättningen att läraren överhuvudtaget är villig att överlåta en del av sin makt till eleverna, vilket kan härledas till Svensson (1985) och Bernsteins teoretiska resonemang om maktspelet (1971). Ett visst stöd för tolkningen att elevernas tro på den egna förmågan är högre i MM-gruppen går att finna i att lärarna till den här gruppen menade att just dessa elever krävde mer inflytande än vad eleverna i deras andra klasser gjorde – eleverna *krävde*, dvs de vågade och kände sin egen kapacitet. Det är väl just de faktorerna som utmärker ett gott självförtroende, inte sant?

Vidare går den underliggande strukturen i resultatet rörande elevernas generella inflytande att återfinna i utvärderingen av de danska försöksskolorna. Genom att eleverna på dessa skolor hade ett ökat inflytande kom viljan att kunna påverka sin situation att överföras till vardagen i det vuxna livet. Översatt till den här studien innebär det att elever som i en situation, dvs i ett ämne, upplever ett högre inflytande bär förhållningssättet med sig i andra situationer, dvs i andra ämnen. Effekten kan metaforiskt beskrivas som ringarna på vattnet när en sten kastas i. Stenen behöver inte vara stor för att ringarna skall växa i antal och storlek. Det är just det fenomen som MM-gruppen och till viss del MH-gruppen visade i sina enkätsvar.

### ***Inflytandets utveckling***

Enligt eleverna själva i MM-gruppen och MH-gruppen hade deras inflytande ökat något sedan mellanstadiet, i kontrast till HH-gruppen som upplevde en motsatt utveckling. Resultatet går att anknyta till föregående resonemang om elevernas självförtroende. Som nämntes tidigare kan antagandet göras att ett ökat inflytande i ett ämne (det som läraren till MM- och MH-gruppen undervisar i), lyfter tron på den egna förmågan, varpå eleven vågar kräva mer inflytande i övriga ämnen. Förutsatt att lärarna möter elevens krav kan inflytandet, skapas ett högre inflytande generellt. Därigenom kan eleverna uppleva att deras inflytande till viss del har ökat på högstadiet i jämförelse med tiden på mellanstadiet.

## Kön och etniskt ursprung

Studiens resultat kunde i princip verifiera resultaten från skolverket om att kön och etnisk bakgrund inte har någon betydelse för informellt elevinflytande (Lindblad och Prieto (1997)), vilket får tolkas som positivt, eftersom det indikerar att det råder jämlikhet mellan eleverna i den här aspekten. På den här punkten har lärarna verkligen lyckats efterleva läroplanen som uppmanar till ett reellt elevinflytande oavsett kön, social och kulturell bakgrund. Resultatet påvisade visserligen att det upplevda inflytandet var lägre än önskvärt, särskilt bland eleverna i HH-gruppen, men att det var lika lågt för alla, oavsett bakgrund.

## Medvetenhet om rättigheten till inflytande

Det är svårt att finna en adekvat förklaring till varför invandrareleverna i jämförelse med de svenska eleverna visade en signifikant högre medvetenhet om rättigheten till inflytande i undervisningen. Om resultatet är riktigt att invandrareleverna verkligen var mer medvetna om sina rättigheter, är detta något som går att forska vidare i vad det kan bero på. Om resultatet däremot var missvisande, på så sätt att en del elever har svarat ”fel” kan språket ha varit den avgörande faktorn, såtillvida att invandrareleverna hade större svårigheter att förstå frågan, i språklig mening. Det var inte alla elever som bad intervjuaren om en förklaring av utdraget från läroplanen, vilket medför en risk för att en del elever har svarat på frågan utan att egentligen förstå innebörden av den. Ett jakande svar skulle här kunna tyda på en obefogad rädsla för att framstå som dum, oförstående och ovetandes om något, som ”alla andra” känner till och har vetskap om. Det är möjligt att invandrareleven inte ville visa brister i språket, om sådana fanns. Kanske var det här en känslig punkt, för invandrareleverna. Detta är emellertid bara spekulationer, i brist på någon förklaring som är teoretiskt eller empiriskt grundad.

## Avslutande reflektioner

Med facit i hand kunde flera ramfaktorer för informellt elevinflytande identifieras. Svensson (1985) hävdade bl a att *lärarens dominans* i klassrummet utgjorde en av ramfaktorerna, ett påstående som är kongruent med Bernsteins (1971) teoretiska resonemang om maktspelet. Resultatet i rådande studie kunde styrka Svensson och Bernstein, då det visade sig att lärarna till MM- och MH-gruppen, som upplevde mest inflytande, tenderade att prioritera elevinflytandet mer än lärarna till HH-gruppen. Lärarna som arbetade både på mellanstadiet och på högstadiet var därmed inte lika dominant i klassrummet och tillät eleverna att överta en del av makten i undervisningen.

Skillnaderna mellan lärarkårerna i detta avseende skulle kunna förklaras av nästa ramfaktor för elevinflytande som utgörs av *lärarens ledarskapsstil*. Här betraktas den formella ledaren som är uppgiftsinriktad i arbetet som en begränsande faktor, medan den informella ledaren med sitt personorienterade förhållningssätt öppnar dörrarna för elevernas möjlighet att påverka. En ramfaktor för huruvida läraren kan utveckla ett informellt ledarskap eller inte, förefaller huvudsakligen bero på *tiden*, vilket särskilt

visade sig i att MM-gruppen upplevde mest inflytande. Ju mer tid läraren samspelar med sina elever, desto bättre blir *kontakten* mellan dem (vilket framkom av lärarenkäterna) och därmed finns det en större chans att läraren kan anta ett informellt ledarskap gentemot sin klass.

Även en annan ramfaktor, som rör *lärarnas brist på förtroende* för elevernas förmåga att kunna ta det ansvar som krävs för ett ökat inflytande, framstod implicit i studien. Uppenbarligen hade lärarna till MM-gruppen och MH-gruppen ett större förtroende för sin elever, eftersom dessa elever upplevde mer reellt inflytande än vad HH-gruppen gjorde, vilket är ekvivalent med resultaten från Lindblads och Prietos (1997) och Arnmans (1997) undersökningar.

Psykologiska aspekter, vilka Dewey framhåller som avgörande för elevens inläring, kunde också inkluderas i inflytandes ramfaktorer. Här avses elevens *intresse* att påverka undervisningen, då Arnman (1997) kunde konstatera att det råder en positiv korrelation mellan inflytande och intresse. Detta innebär att eleven som inte har något inflytande inte intresserar sig för att få det heller och hamnar i en ond cirkel som vederbörande inte kan bryta själv. Det skapas en passiv elev som likt en marionettdocka styrs av lärarens hand, på det sätt som Dewey talar om när han nämner det logiska förhållningssättet i undervisningen. För att väcka intresset, som kan skapa ett ökat inflytande, måste eleven någon gång få uppleva känslan av kunna påverka sitt lärande. Tanken är att upplevelsen av att ha ett inflytande då fungerar som en katalysator för att elevens inflytande skall växa. Därmed kan *bristande erfarenhet av inflytande* också betraktas som en ramfaktor i sammanhanget.

En konsekvens av en bristande erfarenhet här, torde vidare leda till en reducerad tro på den egna förmågan att kunna styra sig själv. Rimligtvis försöker inte eleven med ett minskat självförtroende i den här aspekten, att utöva något inflytande – det är ju ändå läraren som ”vet bäst”. Ytterligare en ramfaktor av psykologisk karaktär blir därför elevens *bristande tro på den egna förmågan att kunna styra sitt lärande*.

En annan viktig aspekt som också kan ses som en ramfaktor är elevernas *obefintliga medvetenhet om rättigheten till inflytande*. Majoriteten kände inte till sina rättigheter i detta avseende. Det är inte rimligt att en individ kan göra anspråk på sina rättigheter om vederbörande inte är medveten om dessa. Följden torde bli en tyst resignation, med en förvrängd uppfattning om att den rådande diskursen i skolan är den enda sanna, för så skall det ju vara enligt traditionen. Om man betraktar bristen på inflytande i undervisningen som ett uttryck för en alienation i ett elevperspektiv, kan man påstå att en förutsättning för att bryta elevernas känsla av alienation är att eleverna informeras om sina rättigheter att kunna påverka sitt skolarbete.

Frågan återstår hur skolan skall konfronteras med alla dessa ramfaktorer för informellt elevinflytande på högstadiet. Undersökningen som den här studien var baserad på kunde genomgående visa att högstadieelever som undervisades av lärare, verksamma både på mellanstadiet och högstadiet, gav mest positivt utslag i samtliga studerade aspekter av elevinflytande. Detta borde uppmana skolvärlden till att omsätta grundtanken med den nya lärarutbildningsreformen i praktiken.

Med detta menas att 4-9-lärarna inte borde vidhålla den gamla utbildningstraditionen där årskurs 4-9 är indelat i två stadier, utan i stället undervisa över gränserna och därigenom bilda ett enda kumulativt stadium.

### ***Vidare forskning***

Det hade varit önskvärt att erhålla empiriskt stöd för lärarnas ledarskapsroll i rådande studie. Dessvärre fanns det inga tidsresurser till detta, eftersom en sådan undersökning lämpligast baseras på observationer under en längre tidsrymd. Däremot skulle man, medelst en metodtriangulering, kunna replikera undersökningen med likvärdiga grupper som använts här och dessutom utföra observationer av samspelet i klasserna mellan lärare och elever. Genom observationer av det här slaget skulle resultatet kunna ge en mer objektiv bild av det *reella* elevinflytandet – inte enbart elevens *upplevda* inflytande – samt fånga upp lärarens ledarskapsroll. Vidare hade lärarnas upplevelse av sin arbetssituation troligen framträtt bättre, om muntliga semistrukturerade intervjuer hade genomförts i stället för lärarenkäter, vilket påpekades tidigare.

Ytterligare en väsentlig anledning till varför studien borde upprepas, med nyss nämnda aspekter i beaktning, är att resultatet från rådande studie endast inkluderar fyra lärare som arbetar på både mellan- och högstadiet. Detta ökar risken för att resultatet kan ha uppkommit av slumpen, dvs att dessa fyra lärare av en ren tillfällighet är mer måna om elevernas inflytande än lärare i övrigt, oberoende av de bakgrundsvariabler som låg till grund för hypoteserna. Om man replikerar studien, med andra lärare och klasser ur samma kategorier som här, ökar dock sannolikheten för att rådande resultat gäller generellt – under förutsättning att de kommande resultaten blir likvärdiga, givetvis. Det bör alltså understrykas att den här undersökningen bara har uppnått en induktiv sanning, som endast gör sig gällande till motsatsen kan bevisas.

En intressant påföljande studie hade varit att studera informellt elevinflytandet på gymnasienivå, med samma utgångspunkt som i den här undersökningen. Med detta menas att söka upp elever som motsvarar rådande studies MM-grupp, för att se om deras ökade inflytandet fortlöper på gymnasiet, när mellanstadieläraren inte längre kan följa dem. Hypotetiskt borde elever från en MM-grupp visa ett ökat elevinflytande även här, eftersom de upplevde ett högre inflytande också i andra ämnen som deras mellanstadielärare inte undervisade i. Detta skulle i sådana fall kunna tyda på att det föreligger longitudinella positiva konsekvenser av att elever undervisas av 4-9-lärare – och då menas 4-9-lärare i dess ordagranna bemärkelse. Om den hypotesen kan verifieras återstår dock att se.

## Referenser

Abrahamsson, B., Berg, G., Wallin, E. (1999). Organisations- och läroplansperspektiv. En väg mot en teori om skolan som institution. I: *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999. Årg 4, nr 2. Sid. 145-161.

Andersson, B. & Arvidsson, G. (1997). Skolplanen misstros – men utvecklingssamtal uppskattas. I: *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Skolverkets rapport nr 144. Stockholm: Liber Distribution.

Aron, A. & Aron, E. N. (1999). *Statistics for Psychology*. 2:nd ed. New Jersey: Prentice-Hall.

Arnman, S. (1997). ...i enlighet med demokratiska värderingar. I: *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Skolverkets rapport nr 144. Stockholm: Liber Distribution.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1984). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.

Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I: M. F. D. Young, *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

Blake, R. R, Mouton, J. S. (1964). The Managerial Grid. Sid. 192-194. I: A. Maltén, *Grupputveckling inom skola och andra arbetsplatser*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. (1992). *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Pedagogiska Institutionen i Uppsala: Reprocentralen HSC.

Dewey, J. (1902). The Child and the Curriculum. I: *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Utgiven 1966. New York: The Free Press.

Dewey, J. (1937). Democracy and Educational Administration. I: *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.

Ejlertsson, G. (1996). *Enkäten i praktiken – en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Ekman, B. (1985). Elevdemokrati och kunskapsbildning. *Institutionen för lärarutbildning*, 17, Uppsala universitet.

Ekman, B. & Holmstrand, L. (1989). Ingenting har hänt ... Slutrapport från fallstudieutvärderingen i Uppsala högskoleregion. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 88.

Forsberg, E. (1993). Verksamhetsideal och skolverklighet. En processutvärdering av projektet Skola 2000. En rapport från SLAV-projektet. *Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet*, 188.

Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Heiman, G. W. (1999). *Research Methods in Psychology*. U.S.A. Boston: Houghton Mifflin Company.

Hersey, P., Blanchard, K. H. (1970). Management of organizational Behavior: Utilizing human Resources. Sid. 196. I: A. Maltén, *Grupputveckling inom skola och andra arbetsplatser*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, I. (1962). *Skolklassen som samhälle*. Lund: Gleerups.

Kagan, J. (1989). Temperamental contributions to social behavior. *American Psychologist*, 44, 668-674.

Lindblad och Prieto (1997). Elevers, föräldrars och lärares bilder av inflytande i skolan. I: *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Skolverkets rapport nr 144. Stockholm: Liber Distribution.

Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Maltén, A. (1992). *Grupputveckling inom skola och andra arbetsplatser*. Lund: Studentlitteratur.

Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.

Maykut, P., Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. London: The Falmer Press.

Proposition 1984/85:122. Lärarutbildning för grundskolan. I: I. Carlgren, *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Pedagogiska Institutionen i Uppsala: Reprocentralen HSC.

Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. I. (1994). A psychological approach to the development of temperament. I: J. E. Bates & T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior*. 83-116. Washington, DC: American Psychological Association.

Skolverkets rapport nr 32 (1993). *Bilden av skolan. Fördjupad anslagsframställning 1994/95-1996/97*. Stockholm: Liber distribution.



Skolverkets rapport nr 36 (1993). *Demokrati och inflytande i skolan. En inventering och genomgång av litteratur, utredningar, rapporter och resultat*. Stockholm: Liber distribution.

Skolverkets rapport nr 100 (1996). *Bilden av skolan 1996*. Stockholm: Liber Distribution.

SOU 1944:20. Skolan i samhällets tjänst. 1940 års skolutrednings betänkande och utredningar. Sid. 15 i: A. Lindgren (red.), *Utmaning! Om elevinflytande i skolan*. Örebro: Förlagshuset Gothia.

SOU 1985:30. *Skola för delaktighet. Betänkande från en arbetsgrupp inom 1983 års demokratiberedning*. Stockholm: Allmänna förlaget.

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

Svensson, B. (1985). *Varför har skolan så svårt att utgå från elevernas erfarenheter? Om kunskapsarbetets betingelser, skolspråk och litteraturförståelse*. Stockholm: Symposium Läromedel.

Svensson, L. (1984). *Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan*. Pedagogiska Institutionen Göteborgs Universitet.

Säljö, R. (1997). Talk as Data and Practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, Vol. 16, No. 2, 173-190.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thurén, T. (1998). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.

Thuresson, S. (1993). Sid. 48 i: SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av skolkommittén. Stockholm: Fritzes.

Trost, J. (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

UHÄ-rapport, 1986:32. *Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. UHÄ:s preliminära överväganden och förslag med anledning av regeringens prop 1984/85:122 om en ny grundskollärarytbildning mm*. Stockholm.

Vejde, O., Rydberg, S. (1996). *Hur man räknar statistik*. Borlänge: Olle Vejde Förlag.

Westlander, G. (1999). Det kvalitativas relation till det kvantitativa – en tillbakablick på arbetslivsforskning. I: J. Lindén, G. Westlander, G. Karlsson (redaktörer), *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Uppsala: TK i Uppsala AB.

**Internetkällor:**

*1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94)*. SKOLFS nr 1994:1. Version: Grundföreskrift. Bemyndigande Beslutsdatum: 1994-02-17. Tryckdatum: 1994-03-14. Ikraftträdande tidpunkt 1995-07-01. Utges av Regeringen.

Hämtat från internet 2001-09-05:

<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolfs/fsext/fsg/DDW?W%3DTEXT++PH+LIKE+%27L%C4ROPLAN%27%26M%3D1%26K%3D100%26R%3DY%26U%3D1>

Skollagen, 4:e kap 2 §. SFS nr: 1985:1100 Departement/ myndighet: Utbildningsdepartementet  
Rubrik: Skollag (1985:1100). Utfärdad: 1985-12-12.

Hämtat från internet 2001-12-01:

[http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%24%7BOOHTML%7D=SFST\\_DOK&%24%7BSNHTML%7D=SFSE\\_ERR&%24%7BBASE%7D=SFST&BET=1985%3A1100&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW](http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%24%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%24%7BSNHTML%7D=SFSE_ERR&%24%7BBASE%7D=SFST&BET=1985%3A1100&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW)

# BILAGA 1:

## Frågor till elevenkäten

1. **Är du kille eller tjej?**  
Kille       Tjej
  
2. **Är du eller någon av dina föräldrar födda utanför Norden?**  
Ja       Nej
  
3. **Vilken årskurs läser du?**  
Årskurs 8       Årskurs 9
  
4. **Hur länge har du gått i den här klassen? Från:**  
Lågstadiet       Mellanstadiet       Högstadiet
  
5. **Vilket ämne läser du just den här lektionen?**  
Svenska       Samhällsorientering (SO)
  
6. **Har du samma lärare, som du har nu på den här lektionen, i något annat ämne?**  
Nej       Ja, i ämnet/ämnena:.....
  
7. **Vilket ämne tycker du bäst om av dessa? Markera 1 kryss.**  
Samhällsk.       Svenska       Kemi   
Historia       Engelska       Fysik   
Religion       Matte       Biologi
  
8. **Ange 2 anledningar till varför tycker du bäst om det ämnet som du kryssade för. Markera 2 kryss.**  
Ämnet är intressant   
Läroboken är bra   
Vi läser annat än bara läroboken   
Vi elever får vara med och bestämma vad vi vill göra   
Vi har ofta eget arbete/grupparbete   
Annan anledning  Vilken?.....
  
9. **Vilket ämne tycker du sämst om av dessa? Markera 1 kryss.**  
Samhällsk.       Svenska       Kemi   
Historia       Engelska       Fysik   
Religion       Matte       Biologi
  
10. **Ange 2 anledningar till varför tycker du sämst om det ämnet som du kryssade för. Markera 2 kryss.**  
Ämnet är ointressant   
Läroboken är dålig   
Vi läser inget annat läroboken   
Vi elever får inte vara med och bestämma vad vi vill göra   
Vi har sällan/aldrig eget arbete/grupparbete   
Annan anledning  Vilken?.....

11. Vad tycker du allmänt om undervisningen i följande ämnen?

- a) **Svenska:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Dålig Sådär Bra
- b) **Samhällskunskap:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Dålig Sådär Bra
- c) **Matematik:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Dålig Sådär Bra
- d) **Biologi:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Dålig Sådär Bra

12. Har det hänt att klassen har fått vara med och bestämma vilka läromedel som skall användas undervisningen i följande ämnen?

- a) **Svenska:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- b) **Samhällskunskap:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- c) **Matematik:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- d) **Biologi:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid

13. Är du intresserad av att vara med och bestämma vilka läromedel som skall användas på undervisningen i följande ämnen?

- a) **Svenska:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Inte alls Sådär Ja mycket
- b) **Samhällskunskap:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Inte alls Sådär Ja mycket
- c) **Matematik:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Inte alls Sådär Ja mycket
- d) **Biologi:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Inte alls Sådär Ja mycket

14. Har det hänt att klassen har fått vara med och bestämma innehållet, dvs vad ni skall lära er på undervisningen i följande ämnen?

- a) **Svenska:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- b) **Samhällskunskap:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- c) **Matematik:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- d) **Biologi:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid

15. Är du intresserad av att vara med och bestämma innehållet, dvs vad ni skall lära er på undervisningen i följande ämnen?

- a) **Svenska:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Inte alls Sådär Ja mycket
- b) **Samhällskunskap:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Inte alls Sådär Ja mycket
- c) **Matematik:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Inte alls Sådär Ja mycket
- d) **Biologi:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Inte alls Sådär Ja mycket

16. Har det hänt att klassen har fått vara med och bestämma hur (t ex lärargenomgång, grupparbete, eget arbete) ni skall arbeta på undervisningen i följande ämnen?

- a) **Svenska:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- b) **Samhällskunskap:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- c) **Matematik:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid
- d) **Biologi:**  
1 2 3 4 5 6 7  
Aldrig Ibland Alltid

17. Är du intresserad av att vara med och bestämma hur ni skall arbeta på undervisningen i följande ämnen?

a) Svenska:

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7  
Inte alls                      Sådär                      Ja mycket

b) Samhällskunskap:

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7  
Inte alls                      Sådär                      Ja mycket

c) Matematik:

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7  
Inte alls                      Sådär                      Ja mycket

d) Biologi:

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7  
Inte alls                      Sådär                      Ja mycket

18. Hur mycket får du bestämma på lektionerna nu på högstadiet jämfört med tiden på mellanstadiet? Markera med 1 kryss per ämne.

a) Svenskundervisningen:

Mindre nu  Likadant som innan  Mer nu

b) SO-undervisningen:

Mindre nu  Likadant som innan  Mer nu

c) Matematikundervisningen:

Mindre nu  Likadant som innan  Mer nu

19. I vilka av följande ämnen får du vara med och bestämma tillräckligt mycket på lektionerna, enligt din åsikt? Markera med 0 - 15 kryss.

Samhällsk.	<input type="checkbox"/>	Svenska	<input type="checkbox"/>	Kemi	<input type="checkbox"/>
Historia	<input type="checkbox"/>	Engelska	<input type="checkbox"/>	Fysik	<input type="checkbox"/>
Religion	<input type="checkbox"/>	Matte	<input type="checkbox"/>	Biologi	<input type="checkbox"/>
Geografi	<input type="checkbox"/>	Idrott	<input type="checkbox"/>	Slöjd	<input type="checkbox"/>
Bild	<input type="checkbox"/>	Musik	<input type="checkbox"/>	Hemkunskap	<input type="checkbox"/>

20. Läroplanen anger vissa riktlinjer för elevens rätt till inflytande i skolan (se nedan). Visste du om dina rättigheter i detta avseende?

*"Läraren skall se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad"*

(Utdrag ur Lpo 94).

Ja  Nej

## **BILAGA 2:**

### Frågor till lärarenkäten

- 1. Upplever du rektorn som en viktig pedagogisk ledare i ditt arbete?**
- |           |   |   |          |   |   |        |
|-----------|---|---|----------|---|---|--------|
| 1         | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7      |
| Inte alls |   |   | Måttligt |   |   | Mycket |
- 2. Upplever du att skolledningen på något sätt inskränker på ditt handlingsutrymme i skolarbetet?**
- |           |   |   |        |   |   |        |
|-----------|---|---|--------|---|---|--------|
| 1         | 2 | 3 | 4      | 5 | 6 | 7      |
| Inte alls |   |   | Ibland |   |   | Mycket |
- 3. Hur mycket kan du som lärare vara med och bestämma följande?**
- a) **Vad som skall tas upp i undervisningen i just ditt ämne/dina ämnen.**
- |      |   |   |          |   |   |        |
|------|---|---|----------|---|---|--------|
| 1    | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7      |
| Lite |   |   | Måttligt |   |   | Mycket |
- b) **Vilka läromedel som skall användas.**
- |      |   |   |          |   |   |        |
|------|---|---|----------|---|---|--------|
| 1    | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7      |
| Lite |   |   | Måttligt |   |   | Mycket |
- c) **Hur eleverna skall arbeta på lektionerna.**
- |      |   |   |          |   |   |        |
|------|---|---|----------|---|---|--------|
| 1    | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7      |
| Lite |   |   | Måttligt |   |   | Mycket |
- d) **Normer och regler i skolan.**
- |      |   |   |          |   |   |        |
|------|---|---|----------|---|---|--------|
| 1    | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7      |
| Lite |   |   | Måttligt |   |   | Mycket |
- e) **Hur skolans resurser skall fördelas.**
- |      |   |   |          |   |   |        |
|------|---|---|----------|---|---|--------|
| 1    | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7      |
| Lite |   |   | Måttligt |   |   | Mycket |
- 4. Hur mycket styrs ditt arbete av Lpo 94?**
- |      |   |   |          |   |   |        |
|------|---|---|----------|---|---|--------|
| 1    | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7      |
| Lite |   |   | Måttligt |   |   | Mycket |
- 5. Hur mycket styrs ditt arbete av kursplanen?**
- |      |   |   |          |   |   |        |
|------|---|---|----------|---|---|--------|
| 1    | 2 | 3 | 4        | 5 | 6 | 7      |
| Lite |   |   | Måttligt |   |   | Mycket |

