

ATT GÖRA DELAKTIGHET I SKOLAN – ELEVERS ERFARENHETER

Helene Elvstrand

ABSTRACT

This article examines the practice of pupils' participation in school with a focus on pupils' own experiences. According to UNCRC, it is important to study pupils' own experiences, both from a children's rights perspective, and with a view to learning about democratic processes in school. The empirical data in the article are drawn from a two-year field study among 10- to 12-year-old pupils in their classrooms. The data consist of field notes, interviews, and drawings and essays produced by the pupils. The result shows that informal participation was the most common democratic form where the pupils and teachers negotiated for influence through different processes. These processes are intertwined and take place through interaction. The result also shows that participation is a privilege that pupils must earn in some way, for example by behaving well. Further on, pupils' participation can also be understood as an individualized process where some pupils have a lot influence and others have only limited influence. Finally, from the pupils' perspective, it is important that the democratic processes in the classroom be comprehensible and visible, which creates a sense of trust.

Keywords: democracy, pupils' participation, pupils' perspective

Få samhällsinstitutioner väcker så mycket debatt som den svenska skolan. Diskussionerna rör olika områden och handlar exempelvis om kunskapskrav, elevers uppförande och hur svensk skola egentligen fungerar. Kännetecknande för en stor del av den skolpolitiska diskussionen är att en av skolans aktörer, nämligen eleverna, sällan får göra sin röst hörd på ett systematiskt sätt. Pratet om eleverna är mer synligt än de samtal där elever blir inkluderade. Pedder och Mc Intyre (2006) framhåller att från en deltagardemokratisk utgångspunkt är det angeläget att elevers perspektiv på skola och sin egen skolvardag blir synliggjort för att få kunskap till att kunna utveckla skolväsendet. Denna artikel tar sin utgångspunkt i en aspekt av skolans uppdrag, det vill säga att vara en demokratisk arena där elever har möjlighet till delaktighet och inflytande (Skolverket, 2011).

Under de senaste decennierna har det skett betydande forskning rörande demokrati och delaktighet i relation till skola, exempelvis studier om deliberativ demokrati

HELENE ELVSTRAND

Fil. Dr. i pedagogik

Verksam vid Institutionen för Samhälls- och välfärdsstudier

Linköpings universitet, Campus Norrköping, 601 74 NORRKÖPING

E-post: helene.elvstrand@liu.se

(se ex England, 1999, 2000; Roth, 2000). Ett flertal studier har utgått från utbildningsfilosofiska perspektiv, vilket har bidragit till att fördjupa förståelsen för olika demokratiformer och maktrelationer i skolan. Dock finns relativt få empiriska studier som studerat delaktighet i en skolpraktik och där elevers erfarenheter är studieobjekt. Ett återkommande tema i den forskning som ändå finns är att elevers möjlighet till delaktighet är begränsad trots att både skolans styrdokument och FN:s konvention om barnets rättigheter fastslår elevers rätt till delaktighet och inflytande (Aspán, 2009; Forsberg, 2000; Rönnlund, 2011). Syftet med föreliggande artikel är att utifrån elevers perspektiv beskriva och problematisera hur processer för delaktighet görs i skolans vardagsarbete samt lyfta fram möjligheter och hinder för elever att utöva delaktighet i skolan. Genom att synliggöra elevers perspektiv och erfarenheter av delaktighet kan en grupp som ofta exkluderas i samhällsdebatten ges en röst, vilket kan ses som angeläget både utifrån en demokratisk rättighetsaspekt men också utifrån ett aktörsperspektiv där elevers erfarenheter kan bidra till förbättringar av olika slag. Artikeln inleds med en definition av begreppet delaktighet och hur det kan förstås i relation till skolans uppdrag. Vidare beskrivs metoden för den studie som ligger till grund för det empiriska materialet. Efter det visas med hjälp av empiriska exempel på processer för delaktighet i skolan med fokus på möjligheter och hinder. Artikeln avslutas med en diskussion kring de beskrivna resultaten.

DEFINITION AV DELAKTIGHETSBEGREPPET

Delaktighet är ett mångfacetterat begrepp där olika värden kan stå i förgrunden. Under senare år har intresset för att studera begreppet ökat men trots detta är det sällan delaktighet som fenomen problematiseras utan dess innebörd tas istället i stor utsträckning för given. Thomas (2007) menar att det finns två huvudsakliga användningar av begreppet där den första användningen handlar om generellt deltagande i en aktivitet och den andra användningen rör delaktighet i beslutsfattande. Den första förståelsen, att delta i en aktivitet, förekommer ofta i sammanhang där man vill lyfta fram människors "lika rätt till deltagande" (Emilsson, 2008) eller i specialpedagogiska sammanhang (se t ex Eriksson, 2003). Delaktighet i förståelsen rätt till beslutsfattande är centralt förekommande i barndomssociologiska studier med referens till barnrättskonventionen (James & James, 2008). Delaktighetsbegreppet tangerar också begreppet social inkludering. En distinktion som skulle kunna göras dem emellan är att social inkludering anger en mer passiv form medan delaktighet kräver en aktiv handling. I förståelsen av delaktighetsbegreppet finns också en upplevelsedimension (Almqvist, Granlund & Eriksson, 2004), det vill säga att du som individ måste uppleva dig som delaktig i en situation. Överfört till en klassrumspraktik betyder det att elevers enskilda upplevelser kan variera stort i relation till de händelser som de får erfarenhet av.

Thomas (2007) menar att det i relation till barn finns två huvudsakliga sätt att närma sig barns delaktighet. I den ena, den rådande diskursen, framhålls sociala aspekter och vinster som nås genom barns delaktighet. I en andra diskursen, vilken Thomas betecknar som en alternativ diskurs, betonas istället makt och förändring,

vilket gör att den diskursen också är politisk till sin karaktär. I min förståelse av och användning av delaktighetsbegreppet ser jag det både i termer av *social* och *politisk*, det vill säga både att *få vara med* och *möjlighet till inflytande* (jmf Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009). Båda dessa aspekter av delaktighet har tidigare undersökts i relation till elever men oftast var för sig. Bliding (2004) har exempelvis studerat inkluderings- och exkluderingspraktiker mellan barn i skolpraktik medan Forsberg (2000) har undersökt elevinflytande. I den studie som ligger till grund för denna artikel utgår jag från ett interaktionistiskt perspektiv där delaktighet förstås i termer av agerande mellan individer. En av grundtankarna inom interaktionismen utgår från att människor agerar i relation till vilken betydelse saker och ting har för dem, som i sin tur utgår från en meningsskapande och tolkande process (Blumer, 1969). Elever skapar erfarenheter av delaktighet genom sitt sociala samspel med andra. I avhandlingsarbetet studerade jag både social- och politisk delaktighet, det vill säga socialt samspel mellan elever och lärare i skolan och elevers möjlighet till delaktighet i beslutfattande. Ett av studiens huvudresultat visar att både dessa aspekter av delaktighet är sammanlänkade i klassrumspraktiken och även förstärker varandra, vilket jag kommer återkomma till och visa exempel på längre fram i artikeln. Det nära sambandet mellan de två aspekterna av delaktighet ger också stöd till ansatsen att studera dessa inom ramen för en och samma studie.

DELAKTIGHET I SKOLAN

Den svenska skolan har sedan efterkrigstiden och skolkommissionens betänkande 1946 (SOU 1948:27) som tog upp skolans roll för demokratifostran haft ett viktigt uppdrag att utbilda och förmedla demokratiska värden. Att svenska elever fostrades till demokratiska medborgare sågs som en garanti för ett demokratiskt samhälle. Detta uppdrag har ytterligare stärkts i senare läroplaner (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2011). Skolans demokratiuppdrag kan ses som dubbelt då det dels handlar om att lära elever för framtiden och dels att skolan ska fungera som en demokratisk arena här och nu, vilket kan relateras till Glickmans (1995) begreppspar *Education for democracy* och *Education as democracy*. Utbildning för demokrati handlar om hur man förbereds inför ett gott medborgarskap medan utbildning som demokrati är kopplat till en social förståelse och kollektivt beslutfattande (Darling-Hammond, 1996). Både dessa former av demokratiutövanden finns i skollag och läroplaner men man kan se att det under de senaste decennierna har skett en förskjutning i styrdokumentet till en ökad betoning på praktiserandet av demokrati. Skolan utmålades ofta som en av de viktigaste demokratiska arenorna (SOU, 2000:1), vilket inrymmer en demokratisyn som framhåller att demokrati måste levas och praktiseras istället för att bara läras om. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) fastslås att:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elev-

ernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (s.15).

Skolans styrdokument och specifikt i de avsnitt där man tillskriver barns rätt till inflytande går att relatera till det ökade fokus som skett på barns rättigheter i och med att FN:s konvention om barnets rättigheter antogs av FN:s generalförsamling 1989 (FN:s barnkonvention, 1989). I konventionen tillerkänns barn rättigheter på en rad områden och de olika rättighetstyperna kan kategoriseras i termer av att vara ombesörjande, skyddande eller deltagande rättigheter (Hammarberg, 1990). I barnrättskonventionen uppmärksammas det enskilda barnets rättigheter och beslutsfattande och den individualistiska betoningen är speciellt tydlig i de artiklar som handlar om barns deltagande rättigheter (Bartley, 2001; Davis & Hill, 2006). Under de senaste decennierna har mängder av texter producerats som på olika sätt argumenterar för vikten av att lyssna på barn. Även om detta fortfarande i vissa sammanhang kan ses som en radikal tanke är det angeläget att flytta fram positionerna och inte bara diskutera om barn ska ha inflytande utan istället flytta fokus till frågor om på vilket sätt inflytandet ska ske (Boisini, 2012). I det sammanhanget är det också viktigt att studera vad som hindrar och möjliggör barns inflytande och i förlängningen deras medborgerliga rättigheter.

METOD

Materialet i denna artikel bygger på en etnografisk studie där jag följde elever i deras vardag i skolan. Jag genomförde studien på en årskurs F-5 skola i en medelstor svensk kommun. Till skolan kom elever från ett varierande upptagningsområde. Ungefär 60 procent av eleverna hade ett annat modersmål än svenska. Skolan valdes utifrån att de hade en uttalad ambition att vilja arbeta med elevers delaktighet, vilket jag såg som en förutsättning för att både kunna studera möjligheter och hinder för elevers delaktighet. Fältarbetet ägde rum under en två års period då jag följde två klasser parallellt från att de gick i slutet i av årskurs tre till och med att de slutade årskurs fem. En viktig utgångspunkt i studien förutom att studera görandet av delaktighet var att försöka nå elevers perspektiv och erfarenheter. Som ett led i denna strävan använde jag mig därför av olika datainsamlingstekniker utifrån vad Clark och Moss (2001) kallar för en så kallad *mosaic approach*. Det innebär att de olika datainsamlingsteknikerna länkas samman som en mosaikplatta. Den data som genereras av varje datainsamlingsmetod kan förstås var för sig men sammantaget bildar de förhoppningsvis ett nytt och mer heltäckande mönster. Valet av att använda sig av olika datainsamlingstekniker grundade sig också i en ambition att ge de deltagande informanterna möjlighet att uttrycka sig på det sätt som passar dem bäst. Genom att använda sig av olika datainsamlingstekniker nås fler erfarenheter (MacNaughton, Hughes & Smith, 2005), vilket också blev synligt i mitt material då en del barn gärna ville intervjuas medan andra ville lyfta fram sina erfarenheter genom att skriva eller rita. Det huvudsakliga datamaterialet består av fältanteckningar och informella samtal men också av formella intervjuer med elever, teckningar från elever samt skrivböcker där elever uttryckt ner sina tankar. Sam-

mantaget består materialet av fältanteckningar, fyra gruppintervjuer med elever, tretton enskilda intervjuer med elever, åtta teckningar samt 37 skrivböcker (för närmare beskrivning se Elvstrand, 2009). Under observationerna försökte jag ta rollen som en annan sorts vuxen (se exempelvis Corsaro, 1997; Corsaro & Molinaro, 2000), vilket innebar att jag försökte att vara nyfiken på vad barnen gjorde samt att inte korrigera olika typer av beteende som svordomar eller hur de gav uttryck för känslor. För att skapa förtroende mellan mig och eleverna var det även viktigt att på olika sätt markera att jag "var att lita på" och visa att jag exempelvis höll mitt löfte om konfidentialitet. Jag försökte också utifrån Mayalls (2000) beskrivna angreppssätt uppvärdera de deltagande barnens position och betona för dem att de hade en speciell och betydelsefull kunskap som jag var intresserad att ta del av. Genom hela studien har jag arbetat utifrån en Grounded Theory-metodologi, vilket innebar att datainsamling och analys skedde i växelverkan genom så kallat teoretiskt urval (se exempelvis Charmaz, 2006). Det innebar också att datainsamlingsteknikerna även utvecklades efter hand, exempelvis tillkom skrivböckerna efter att elever kom med förslag att de ville skriva ner sina tankar till mig. Analysen skedde med hjälp av Grounded Theorys analysverktyg där jag initialt kodade materialet för att sedan konstruera kategorier som konstant jämfördes för att i slutfasen bilda kärnkategorier. Studien tar sin utgångspunkt i ett interaktionistisk perspektiv men genom min användning av Grounded Theory försökte jag också konstruera nya analytiska begrepp utifrån det empiriska materialet.

ATT GÖRA DELAKTIGHET – INFLYTANDEFÖRHANDLA

Centralt i avhandlingsstudien var att studera hur delaktighet görs och vilka möjligheter och hinder det finns för delaktighet i det vardagliga arbetet i skolan med fokus på elevers perspektiv på dessa frågor. Jag observerade både situationer som var mer formaliserade och med syfte att praktisera demokrati och informella delaktighetsprocesser som pågick ständigt mellan elever och lärare och elever sinsemellan. Kännetecknande för många av de processer som observerades i klassrummet var den ständiga interaktion som pågick mellan olika aktörer. En central process i att göra delaktighet är att *inflytandeförhandla*, vilket innefattar olika strategier som både elever och lärare använder sig av. Inflytandeförhandlandet sker i en interaktion och är inte alltid intentionellt på så sätt att aktörerna har ett bestämt mål för förhandlandet. Jag skulle snarare vilja säga att förhandlandet i vissa situationer är det som karaktäriserar samtalet som äger rum i klassrummet. När aktörerna inflytandeförhandlar använder de sig av olika strategier som exempelvis att informera, motivera, göra val, komma med förslag och protestera. Begreppet inflytandeförhandla är konstruerat ur det empiriska materialet och är alltså inget som används av aktörerna själva. Däremot finns det i materialet många exempel på förhandlingar där olika strategier praktiseras och där interaktionen mellan aktörerna blir den centrala delaktighetspraktiken.

I studien såg jag många exempel på hur delaktighet aktualiserades på skilda sätt genom inflytandeförhandling. Betydande tid i klassrummen tas i anspråk till att diskutera skilda aspekter. Fokus för diskussionerna var ofta olika typer av regel-

förhandlingar. Detta stämmer väl överens med Thornbergs (2007) studie där han visade att regler var ett område som ofta var föremål för diskussioner i klassrummet. Förhandlingar skedde också om hur skoldagen skulle gestalta sig, exempelvis hur länge man skulle arbeta med en viss uppgift. Även om jag i studien inte hade för avsikt att studera så kallade deliberativa samtal så skulle ändå en del av de diskussioner som ägde rum till vissa delar kunna betecknas som deliberativa till sin karaktär. Det vill säga som 'samtal där olika uppfattningar och värden kan brytas mot varandra' (Englund, 2007, s. 153). Det var exempelvis diskussioner om hur man skulle agera om någon var arg och ville vara ifred på rasten eller hur mycket läxor som det var rimligt att ha i veckan. I dessa diskussioner kunde flera olika perspektiv mötas och elever och lärare kunde komma fram till gemensamma lösningar på ett problem även om man i början av diskussionen hade olika bilder av vad som var problemets kärna.

I intervjuerna med eleverna nämner de vanligtvis inte detta informella inflytande som ett sätt där de kan vara med och utöva inflytande där en tolkning kan vara att inflytandeförhandlandets implicita form gör att delaktigheten inte blir synlig för eleverna. När eleverna i intervjuerna istället ger exempel på situationer där de varit delaktiga framhåller de framförallt situationer som kännetecknas av formellt inflytande. Eleverna beskriver också på vilket sätt de blivit delaktiga och ger exempel på olika metoder för beslutfattade som lottning, röstning eller lägga lappar i en förslagslåda. Dessa synliga metoder, med på förhand givna spelregler, beskriver eleverna som ett möjliggörande för att utöva delaktighet. Trots att de flesta av eleverna inte lyfter fram *inflytandeförhandla* som ett sätt att utöva inflytande finns det i materialet undantag. Nils tio år skriver till mig i sin skrivbok och ger ett exempel på hur han har kunnat komma med förslag. Han har döpt berättelsen till *Hur man rättar en bok*.

Hur man rättar en bok!!! Det var onsdag och eftermiddag. Vi skulle rätta böcker. Då ropade jag: Du skriver med bläck i min bok. Den blir förstörd! Många vill också inte ha bläck i sina böcker. Också blir det bestämt att vi inte skulle ha bläck i våra böcker.

Denna berättelse från Nils visar på en konkret händelse där han upplevde att han kunde utöva inflytande. Processen dit började under en lektion där eleverna fick tillbaka sina rättade anteckningsböcker och Nils blev mycket upprörd över att läraren hade skrivit med bläck, vilket gjorde att felmarkeringarna syntes även efter att de åtgärdats. När Nils protesterade utbröt en diskussion i klassrummet där några elever direkt kontrade med att de tyckte att "bläck är fint". Läraren i sin tur argumenterade för att inte hon kunde ha olika pennor för olika barn utan att de måste ta ett gemensamt beslut i klassen. Frågan togs sedan upp på ett klassmöte och ledde efter diskussion till en kompromiss som innebar att rättningar skulle ske med färgade blyertspennor. Dessa pennor ansågs av en del elever som finare än blyerts och hade också fördelen att de kunde suddas ut. Exemplet med Nils började i ett vardagligt inflytandeförhandlande i klassrummet men fördes sedan vidare till ett mer formaliserat forum där fler elever kunde göra sin röst hörd och där också beslut fattades på ett synligt sätt för eleverna.

INFLYTANDEFÖRHANDLANDET ÄR VILLKORAT

Trots att inflytandeförhandlandet är en återkommande process i de studerade klassrummen är det ändå utmärkande att möjligheterna till förhandlande varierar stort. En del klassrumssituationer kännetecknas av mer förhandlande än andra. Vad som också kan ses är att delaktigheten i många avseenden är villkorad på så sätt att vissa saker krävs för att få utöva inflytande. Som elev ska man vara aktiv och kunskapssökande och det är exempelvis lättare att få sin röst hörd om man inte bara protesterar utan kommer med konstruktiva förslag på förbättringar. En förutsättning för elever att kunna utöva inflytande är att lärarna bedömer att de kan ta ansvar. Ansvartagandet kan ligga i att visa praktiskt att man exempelvis plockar undan efter sig eller att man sitter tyst och lyssnar. Men ansvar kan också förstås och förmedlas mer subtilt till eleverna genom att de uppmanas visa att de kan fatta kloka beslut.

Det är engelsklektion. Petra [läraren] går igenom läxan och säger att de får till uppgift att ta med sig saker hemifrån som de kan ställa frågor till. Exempelvis, is it a boy? Dino räcker upp handen och frågar om han kan ta med sin kanin till lektionen. Petra säger att det är svårt eftersom det finns elever som har pälsallergi. Benham frågar då om de får ta med sig vandringspinnar. Flera elever stämmer in i diskussionen och drar frågan till sin spets var gränsen går för vad man får ta med sig. Petra säger att de ska diskutera med sina föräldrar vad de kan ta med sig. Men om de ska ta med en kanin och ha i skåpet en hel dag är det synd om kaninen. Petra avslutar med att säga; "Tänk över ditt beslut innan du tar in en levande varelse i skåpet".

I situationen ovan utbryter en diskussion gällande regler om vilka saker som man får ta med sig till skolan. Läraren tillåter diskussionen som även tar betydande tid i anspråk. Trots att det finns en bestämd policy på skolan angående förbud mot djur på grund av pälsdjursallergi refererar hon inte till den utan väddar till elevernas förnuft att fatta kloka beslut. Dock finns, fast inte klart uttalat, redan fastslaget hur man ska tycka och som barn vara självreglerande i att sätta gränser för sitt eget beteende.

Inflytandeförhandlandet kan också bli något som av eleverna kan uppfattas som tvingande och där delaktighet mer kan få formen av ritualiserande än något som de själva är intresserade av att praktisera.

Eleverna har syslöjd och håller på med olika uppgifter. Några av eleverna syr mössor i fleecetyg och andra broderar. När eleverna är klara med en uppgift ska de utvärdera den innan de får gå vidare till nästa uppgift. Alicia och Anton sitter med ett papper framför sig och ska skriva ner sina reflektioner. Anton säger att han inte vet vad han ska skriva och suckar tungt. Alicia skriver en mening och frågar Anna [pedagog] om det räcker. Anna säger att hon tycker att de ska fundera lite mer. Anton säger att han inte vet vad han ska skriva och knölar ihop sitt papper och kastar det på golvet.

I utvärderingsuppgiften ovan finns en bakomliggande tanke att eleverna ska få syn på sin kunskapsprocess och sitt lärande samt att pedagogerna ska ta del av elevernas tankar. Eleverna uppfattar dock uppgiften som oklar då de inte vet vad de ska skriva. Uppgiften får också en tvingande karaktär då den konkurrerar med

att få göra roliga uppgifter på slöjden. I den här uppgiften blir inflytandepraktiken mer av ett tvång än en möjlighet att göra sin röst hörd. I det empiriska materialet finns åtskilliga exempel på situationer i klassrummet där delaktighet får en ritualiserande karaktär. Elevers delaktighet ses då i ett framtidsorienterat perspektiv där elever ska tränas i olika former av delaktighet snarare än att få göra sin röst hörd här och nu.

FORMEN – ALLA ÄR INTE MED

Som jag tidigare beskrivit är inflytandeförhandling ett dominerande sätt att göra delaktighet i klassrummet. En stark begränsning i den formen av inflytande är dock att förhandlandet inte omfattar alla elever. En del elever är mycket aktiva och inflytandeförhandlar både gärna och ofta medan andra gör det sällan eller aldrig. Möjligheten till att som elev kunna inflytandeförhandla blir också godtycklig på så sätt att det ser väldigt olika ut i relation till skilda lärare. Förutsättningarna för att kunna inflytandeförhandla som elev är också avhängigt på att det dels finns en vilja till det, dels en förmåga. Förhandlandet kräver komponenter som att våga prata högt i klassen och ställa frågor.

En återkommande aktivitet där elever kan komma med olika typer av förslag och utöva inflytande är öppnandet av den förslagslåda som finns i klassrummet. Genom att ha observerat denna aktivitet vid åtskilliga tillfällen blir det uppenbart att fördelningen av vilka barn som lägger förslag i förslagslådan har ett starkt samband med vilken position och vilken relation man har som elev till andra elever i klassen. Att lägga en lapp i förslagslådan är något som börjar förberedas långt innan den praktiska handlingen att skriva lappen. Tre tioåriga flickor exemplifierar hur det går till när de kommer på något som de vill föreslå.

Ellinor: Om jag, Molly och Alexandra pratar så här, pratar om att jag vill göra ett förslag att åka till djurparken då säger jag så där vill du vara med på förslaget? Är det okej?

Molly: Man kan fråga så där varenda människa.

Alex: Så blir det mer som man vill.

Molly: Och då tycker fröken så där att det är många som är intresserade och det är kanske är okej.

Flickorna beskriver i citatet ovan hur de "lobbar" och förankrar ett förslag innan de lägger det i lådan. Trots att förslagen kan lämnas anonymt vill man inte riskera att lägga ett förslag som ingen gillar. Genom att detta är en process som kräver interaktion mellan eleverna har också elevens sociala position i klassen stor betydelse. I en annan intervju beskriver Tanja att alla i klassen inte lägger förslag i förslagslådan för att "de kanske inte vågar". Jag fortsätter då med att fråga om man lyssnar på alla lika mycket varvid Tanja svarar;

Nej man lyssnar inte lika mycket. Killarna lyssnar bara på killarna och tjejerna lyssnar på tjejerna och killarna. Det är den som är populärast i skolan den lyssnar man på.

Intervjuerna med eleverna visar att de är medvetna om att elever har olika förutsättningar att bli lyssnade på och att vissa elever riskerar att marginaliseras och inte heller utöva delaktighet. Exemplet med förslagslådan visar hur en metod som initierats av lärarna för att öka elevernas möjlighet till inflytande kan bidra till att upprätthålla maktskillnader mellan eleverna, det vill säga vissa blir lyssnade på medan andra förblir tysta. De processer som sker i relation till förslagslådan är också ett exempel på hur det finns ett samband mellan social och politisk delaktighet. Dessa båda aspekter av delaktighet förstärker varandra genom att de barn som är socialt delaktiga också i större utsträckning kan utöva politisk delaktighet i klassrummet.

INFLYTANDE SOM BELÖNING

Som jag tidigare beskrivit kräver inflytandeförhandlande som delaktighetsform både att man som elev besitter vissa kompetenser men också att man har en stark position i kamratgruppen. Vidare går det även att se att inflytandet ofta måste förtjänas på så sätt att man får åtnjuta det om man har uppfört sig väl vilket gör att inflytandet blir något som man måste förtjäna. Ett exempel på det är det organiserade belöningssystem som finns på fältskolan och som kallas för *Stjärnsystemet*, vilket går ut på att klassen kollektivt samlar stjärnor som så småningom leder till belöningar. Eleverna kan samla stjärnor på olika sätt, dels genom att de kan föreslå att en klasskamrat ska få en stjärna för att denne gjort något bra, dels att läraren kan dela ut stjärnor till en elev eller till klassen kollektivt om de exempelvis har arbetat bra. När klassen uppnått ett visst antal stjärnor får de tillsammans bestämma vad de vill byta sina stjärnor mot exempelvis ett simhallsbesök eller att få se på film. Ofta när olika förslag väcks genom förslagslådan refererar lärarna till Stjärnsystemet och menar att en önskad aktivitet kan ske först när eleverna fått ihop tillräckligt många stjärnor. Gott uppförande blir genom detta ett möjliggörande för delaktighet.

En annat vanligt praktiserad förutsättning för inflytande är att man som elev får välja vad man ska göra när man har gjort de obligatoriska arbetsuppgifterna. I intervjuer nedan beskriver Agnes denna situation då jag frågar henne om de som elever kan bestämma över lektionsinnehållet:

Agnes Fröken säger vad vi ska göra på bilden. Efter att vi har gjort det så får vi göra vad vi vill.

Helene Okej, vad brukar du att välja att göra då?

Agnes Jag är inte så där färdig ibland.

Som Agnes visar i sin beskrivning blir inflytandet även här något som måste förtjänas på så sätt att man som elev måste visa förmåga att arbeta snabbt och bli klar med sina uppgifter. När inflytande blir i form av belöningar eller något som man som elev först måste förtjäna kan man också se hur det slår ojämnt i elevgruppen. En del elever blir aldrig "så där färdiga" och får genom detta mindre möjlighet till inflytande.

Studiens resultat visar också att inflytande är begränsat i relation till *vad* elever kan ha inflytande över. Trots att skolans styrdokument (Skolverket, 2011) framhåller att elever har rätt till inflytande i alla delar av sin skolvardag har eleverna i studien framförallt inflytande i frågor som rör sig i ett *gränsland* mellan skola och hem. De är främst involverade i frågor som rörde raster, läxor eller speciella händelser som ägde rum på skolan som exempelvis ett öppet hus för föräldrarna. När det gäller lektionsinnehåll och undervisning är det svårare att se elevernas delaktighet. Detta går givetvis att tolka på flera sätt. I intervjuerna och i samtal med eleverna framkommer att gränslandsfrågorna är viktiga att ha inflytande över. Eleverna tycker också att de har en mer självklar rätt att tycka till om dessa. Exempelvis kan ju allt för många läxor inkräkta på fritidsaktiviteter. I intervjuerna framkommer önskingar från en del av eleverna att de även vill bestämma om mer undervisningsrelaterade frågor som att få välja temaarbetsområden eller redovisningsformer. I relation till detta går också att se en intressant skillnad mellan eleverna då de elever som återkommande inflytandeförhandlar i klassrummet också i större utsträckning intervjuerna i önskar att de hade mer inflytande även över andra frågor.

DISKONTINUITET OCH OBEGRIPLIGHET HINDRAR DELAKTIGHET

I de tidigare empiriska exemplen har jag beskrivit processer för delaktighet och vilka möjligheter och hinder det finns för delaktighet i de studerande klassrumspraktikerna. I relation till detta är det även viktigt att lyfta fram elevernas subjektiva upplevelse av sin egen delaktighet. De båda klasser som jag följde i fältarbetet fick genom studiens gång i vissa avseenden väldigt skilda skolerfarenheter. Den ena klassen hade vad som i många stycken kan beskrivas som en rörig skolsituation. De fick möta många olika lärare som började och slutade medan den andra klassens förutsättningar kännetecknades av stabilitet. Flera elever från klassen som var med om ständiga lärarbyten uttryckte oro för detta i samtal med mig. De visste inte hur länge vuxna skulle stanna "då de bara gick in väggen". Eleverna från den klassen beskriver också att "saker bara ändras". Elevernas berättelser bekräftas ofta också till stora delar i de observationer som jag genomförde. Genom att jag följde elevernas skolvardag under flera år kunde jag se hur olika beslut fattades och ibland ändrades utan förvarning. I materialet går det att se att tydliga hinder för delaktighet är om man som elev erfar och upplever situationer som framstår som *obegripliga* och där inte heller beslutsgångarna är tydliga. Likaså utgör ständiga byten, det vill säga *diskontinuitet* ett hinder. Nedan följer ett exempel på en situation där både diskontinuitet och obegriplighet aktualiseras:

Lektionen har precis börjat och Denise [pedagog] säger; "Ni har haft så många olika vuxna som haft olika regler men att nu har vi [menar de vuxna] kommit fram till vad som ska gälla och det är kanske inte alltid som det brukar". Några av eleverna suckar högljutt. Denise säger att de har bestämt en ny matregel som ska gälla och säger "Vi börjar inte ta mat förrän det är lugnt och tyst. En vuxen kommer att vara vid ett bord, en vid vagnen och vid dörren". Sedan fortsätter Denise med att poängtera att det är viktigt att det ska vara så lugnt att det kan bli matro. Lärarna har också bestämt att rasten ska bli kortare om det inte är

lugnt. Denise säger sedan "En regel till som gäller är att gå på toaletten och dricka vatten det ska ni göra på rasten". Alicia frågar om de inte ska ha några vattenkannor [vattenkannor som de tidigare haft i klassrummet för att kunna dricka vatten]. "Inga vattenkannor" säger Denise. Patricia räcker upp handen och säger att hon vill säga en sak "vad ska man göra om man behöver gå på toa under lektionen?". Denise säger; "Det behöver man inte, ni vet att ni kan hålla er en timme. Det är er egen lektion. Tänk på universitet när man är många, kanske 200 och alla ska gå på toaletten. Det ska man kunna när man går i fyran. Det är mer ansvar men vi är säkra på att ni kommer att klara det".

I den beskrivna situationen vill lärarna stävja vad de "uppfattar" som en rörig situation. Det har börjat nya lärare till klassen som vill sätta sina egna regler. Detta gör att tidigare bestämda regler som att ha vattenkannor i klassrummet eller få gå på toaletten när man behöver åsidosätts. I just det här fallet hade förslaget med att ha vattenkannor i klassrummet väckts av eleverna som en lösning på för mycket spring ut ur klassrummet för att dricka vatten. Ett demokratiskt fattat beslut i klassgemenskapen rivs upp och här blir även motiveringen till nyordningen obegriplig för eleverna, det vill säga att toaträna inför eventuellt kommande universitetsstudier. Dylika situationer beskriver barnen i termer av stark misstro och uppgivenhet. Eleverna beskriver också en känsla av obegriplighet när situationer uppkommer där regler inte efterföljs eller när vuxna inte behandlar dem på vad de uppfattar som ett schysst sätt.

Kolla här är ett exempel, tillexempel när det var det där (--) vi skulle åka skridskor och Adrian vill inte åka för att han inte ville ha hjälm. Sen åkte Denise [pedagog] utan hjälm och då sa Benham att hon måste ha hjälm. Och då kom hon och sa om de oförskämdaste ungarna som hon hade träffat och att hon skulle ringa till våra föräldrar och säga att vi inte åkte fast jag inte hade några skridskor, och då inte hon hade hjälm som behövde inte heller Benham ha hjälm

Ovanstående beskrivning visar ett exempel där elever blir behandlade på ett annat sätt än vuxna, det vill säga i det här fallet att regler om att ha hjälm inte omfattar alla. Den och dylika situationer skapar hos eleverna en känsla av orättvisa och i förlängning en misstro mot uppsatta regler. Elevernas berättelser om delaktighet visar på delaktighetens subjektiva karaktär och betydelsen av att beslutsprocesser framstår som begripliga och rättvisa vilket i sin tur skapar en känsla av tillit både i form av tillit till vuxna och till demokratiska spelregler.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Som lyfts fram i flera av de empiriska exemplen är görandet av delaktighet en process som sker i interaktion mellan individer. Den vanligaste förekommande formen av delaktighet är att elever och lärare inflytandeförhandlar på olika sätt. Resultatet visar att elevers möjlighet till delaktighet varierar stort både mellan enskilda elevers möjligheter att vara delaktiga men också mellan situationer i skolan. En del lärare inbjuder till mer delaktighet än andra. Förhandlandet sker både på individ- och gruppnivå. Dock blir det i slutänden till stora delar en individualiserad process då förhandlandet i sig kräver vissa färdigheter som att vara ansvarstagande och kunna förhandla på ett konstruktivt sätt. I förlängningen leder det till att elever som individer har olika mycket inflytande. Att elevers möjlighet till inflytande

är ojämnt fördelat bekräftas av andra studier (Lansdown, 2011; Tisdall, 2013). Ett återkommande resultat är att vissa grupper av barn riskerar att i större omfattning än andra att inte vara delaktiga. Detta gäller specifikt elever i behov av stöd eller elever som inte har svenska som modersmål (Lansdown, 2011; Tisdall, 2013). Analysen visar på liknande tendenser även i denna studie. Delaktigheten i den vardagliga praktiken är också begränsad på olika sätt exempelvis att du som elev måste förtjäna inflytande genom att ha jobbat snabbt på lektionen. Andra hinder för elevers delaktighet handlar om elevers upplevelse av delaktighetssituationer som orättvisa eller ojunga, vilket i sin tur leder till en känsla av misstro.

I de politiska diskussionerna om barns delaktighet framhålls ofta att vuxna måste ge ifrån sig mer makt till barn. Istället för att se på makt som en konstant produkt kan det vara fruktbart att studera gruppprocesser som uppstår i en elevgrupp. Som eleverna beskriver i studien är de mycket medvetna om de olika maktpositioner som de själva har i klassen och talar och kategoriserar sig i olika termer som exempelvis "populär" eller "inte så cool". I studier av delaktighet är det alltså med andra ord även viktigt att studera hur makten distribueras mellan olika barn. I relation till detta förstärker den sociala och politiska delaktigheten varandra då de barn som har en stark social position i klassrummet också i större utsträckning kan utöva politisk delaktighet och göra sin röst hörd.

När delaktighet praktiseras i skolan går att se att många av aktiviteterna äger rum för att elever ska träna på olika färdigheter eller förmågor. Detta går att koppla till ett synsätt på barn som ofullständiga och där man snarare fokuserar på vad de ska bli än vad de är. Med ett framtidsorienterat synsätt ses barndomen framförallt som en livsfas som är en förberedelse för det vuxna livet. Näsman (2004) skriver att ålder är en av de vanligaste och accepterade formerna för att behandla människor olika. Devine (2004) menar i sin tur att diskursen där barn framställs som annorlunda förstärker en uppfattning om barn som inkompetenta.

"Eleverna i studien upprätthåller till viss del själva den dominerade diskursen om barns oförmåga då de beskriver att om elever skulle få ökat inflytande så skulle "de inte jobba så hårt" eller då skulle "de bara välja roliga uppgifter i skolan". Det som är intressant med dessa beskrivningar är att de just är föreställningar om barn vilka inte grundar sig erfarenheter av delaktighet som eleverna varit med om. Dock finns en intressant skillnad i materialet som är viktig att betona då de enstaka barn som hade relativt stort inflytande i klassrummet var mer benägna att både tro på sin egen roll som beslutsfattare och dessutom efterfrågade de att få utöva ännu mer inflytande. En slutsats av detta är vikten av att se elevers delaktighet som ett praktiserade och ett lärande. I det lärandet är elevers sociala aktörskap i delaktighetsprocessen betydelsefullt. Elever lär sig delaktighet genom att uppleva och praktisera delaktighetssituationer. Men det innebär också i förlängningen att om elever får skilda erfarenheter av att praktisera demokrati blir de även i olika grad skickliga sociala aktörer (Punsch, 2001). Elever som har provat på och haft möjlighet att vara delaktiga har också lättare att ta sig an den uppgiften även i andra situationer medan elever som inte utövat delaktighet riskerar att hamna utanför gällande både social gemenskap och möjlighet att utöva inflytande.

REFERENSER

- Almqvist, L., Eriksson, L. & Granlund, M. (2004) Delaktighet i skolaktiviteter: Ett systemteoretiskt perspektiv. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk* (s. 137-155). Lund: Studentlitteratur.
- Aspán, M. (2009) *Delade meningar: om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inlärande*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bartley, K. (2001) FN:s konvention om barnets rättigheter: Om perspektiv och innehåll med relevans för skolan. *Utbildning & Demokrati*, 10(2), 25-37.
- Bliding, M. (2004) *Inneslutandets och Uteslutandets praktik: En studie om barns relationsarbete i skolan* (Göteborg studies in educational sciences, 214). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Boisini, R. (2012) Children's rights to be heard: What children think. *International Journal of Children's Rights*, 20(1), 141-154.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Corsaro, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2000) Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with children: Perspectives and practices* (s. 179-200). London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1996) The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Research*, 25(6), 5-17.
- Davis, J. M. & Hill, M. (2006) Introduction. I E. K. M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill & A. Prout, (red.), *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (s. 1-22). Bristol: Policy.
- Devine, D. (2004) School matters – listening to what children have to say. I J. Deegan, D. Devine & A. Lodge. (red.), *Primary voices: Equality, diversity and childhood in Irish primary schools* (s. 109-127). Dublin: Institute of Public Administration.
- Elvstrand, H. (2009) *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2009. Linköping.
- Emilson, A. (2008) *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Göteborg studies in educational sciences, 268). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Englund, T. (1999) Den svenska skolan och demokratin: Möjligheter och begränsningar. I J. Carle & E. Amnå (red.), *Det unga folkstyret*. SOU 1999:93. Stockholm: Fakta info direkt.
- Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (2007) Skola för deliberativ kommunikation. I T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 153-168). Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, L. (2003) *Upplevelser av delaktighet hos elever med funktionshinder samt hos aktörer i dess närhet* (Child rapport nr 2). Västerås: Mälardalens högskola.

- FN:s barnkonvention (1989). <http://www.barnombudsmannen.se/barnkonventionen/konventionstexten>. Hämtad 20141024.
- Forsberg, E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Glickman, C. D. (1995) Super-vision for democratic education: Returning to our core. *Educational Horizons*, 73(2), 81-88.
- Hammarberg, T. (1990) The UN convention: The rights of the child and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97-105.
- James, A. & James, A. (2008) *Key concepts in childhood studies*. London: SAGE.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. & Houten von, E. (2009) Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Lansdown, G. (2011) A Framework for Monitoring and Evaluating Children's Participation.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2005) Transforming research ethics: The choices and challenges of research with children. I A. Farrell (red.), *Ethical research with children* (s.112-123). Maidenhead: Open University Press.
- Mayall, B. (2000) Conversations with children: Working with generational issues. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with children: Perspective and Practice*, (s. 120-135). London: Routledge Falmer.
- Näsman, E. (2004) Barn, barndom och barns rättigheter. I L. Olsen (red.), *Barns makt*, (s. 53-72). Uppsala: Justus förlag.
- Pedder, D. & McIntyre, D. (2006) Pupil consultation: The importance of social capital. *Education Review*, 58(2), 145-157.
- Punsch, S. (2001) Negotiating autonomy: Childhoods in rural Bolivia. I L. Alanen & B. Mayall (red), *Conceptualizing child-adult relations*, (s. 22-36). London: Routledge Falmer.
- Roth, K. (2000) *Democracy, education and citizenship: Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Studies in educational sciences, 32. Stockholm: HLS Förlag.
- Rönnlund, M. (2011) *Demokrati och deltagande: elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2011. Umeå.
- Skolverket. (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- SOU 1948:27. 1946 års skolkommisjons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet*. Stockholm: Fritzes.
- Tisdall, E.K.M. (2013) The transformation of participation? Exploring the potential of 'transformative participation' for theory and practice around children and young people's participation. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183-193.
- Thomas, N. (2007) Towards a Theory of Children's participation, *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218.
- Thornberg, R. (2007) Inconsistencies in everyday patterns of school rules. *Ethnography and education*, 2(3), 401-416.
- Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplanerna för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm.