

Vägen mot en bättre skola

Skolors förbättringskapacitet och elevers deltagande

Ulf Blossing, professor i pedagogik

Välkommen alla! Alla ni här på plats i lokalen och alla ni på Zoom. Jag är så glad och spänd över att få göra den här seminarieserien. Och jag är fantastisk glad över gensvaret. Jag ville träffa er för att ni som arbetar i olika befattningar på förskolor, skolor och skolmyndigheter, har betytt mycket för mig i min forskning. En del av er har jag forskat tillsammans med och andra har jag föreläst för. På olika sätt har ni gett mig inspiration till forskning och texter. På samma sätt har ni forskarkollegor varit och är mycket viktiga. Er respons utifrån olika perspektiv är alltid värdefull. Det finns så mycket intressant att lära, så många teorier och infallsvinklar.

Men det är ju inte endast för mitt höga nöjes skulle jag vill träffa er, utan också för att jag vill sprida kunskapen inom det forskningsfält som jag ägnar mig åt. Men kanske än mer för att jag vill låta dessa tre seminarier utgöra startpunkten för en lite ny period i min forskning där jag på heltid kan få ägna mig åt att läsa, skriva och debattera.

Jag kallar den här seminarieserien Vägen mot en bättre skola! Och i underrubriken till varje seminarium återfinns termen förbättringskapacitet. Skolförbättring och förbättringskapacitet ringar in ett forskningsfält som kom att intressera mig rätt snart som färdig lärare.

Jag började som mellanstadielärare 1982. Det var mycket jag behövde förbättra i mitt klassrum. Det gällde elevernas lärande, klassrumsorganiseringen, klimatet i klassrummet – de sociala relationerna, och min egen undervisning förstås.

Det var svårt för att inte säga omöjligt att planera genomtänkta didaktiska lektioner i alla ämnen. Men det som kanske påverkade mig mest, och som efter ett par år och några klasser, blev uppenbart för mig att jag behövde göra något åt, var elevernas brist på engagemang. Det var för många av eleverna som inte tyckte det var spännande att lära sig, som suckade när de skulle ta upp historieböckerna eller börja skriva en uppsats. Det fanns för lite av nyfikenhet på omvärlden hos mina elever, åtminstone vad jag kunde se.

Så kan vi inte ha det, tänkte jag som mellanstadielärare. Världen är ju fantastisk spännande, det finns ju hur mycket som helst att vara nyfiken på. Här nånstans föddes mitt förbättringsengagemang. Nyfikenhet är engagemangets yppersta uttryck. Att vara engagerad i sitt lärande är en existentiell fråga för mig. Att vara i världen är att engagera sig i den, att förundras över den, att samspela med den, att vara en del av den tillsammans med andra. Det är att uppleva, att söka svar på såväl möjliga som omöjliga frågor, att utveckla och förbättra, att leva helt enkelt. Så att möta oengagemanget hos mina elever som ung lärare, ja det var sorgligt och närmast plågsamt.

Den självklara lösningen för mig var att göra eleverna mer delaktiga i verksamheten, i undervisningen och i lärandet. Den självklarheten uppstod ur min egen långa erfarenhet som elev och också från det jag hade hunnit med att erfara som lärare. Temat för dagens seminarium är skolors förbättringskapacitet och elevers deltagande. Forskning visar att lärare, ledare, barn och elever behöver arbeta tillsammans på sin förskola och skola för att den ska bli bättre. Men just barn och elever, de som det finns flesta av på skolan och som berörs mest, visar sig vara minst delaktiga.

Den uppmärksamme kanske redan har lagt märke till att jag blandar begreppen deltagande, delaktig och sen har vi också inflytandebegreppet. Det beror på att jag under en tid har studerat just betydelsen av att delta i ett socialt sammanhang och betydelsen av deltagandets olika grader. Det är Etienne Wenger, en forskare inom social lärandeteori, som har inspirerat mig. Elever är deltagare i skolverksamheten genom att just vara på plats där. Frågan är om de är perifera deltagare eller centrala och legitima deltagare. Om de är perifera deltagare deltar de endast i utkanten av den sociala lärandegemenskapen på skolan. De är inte tillåtna att delta i centrala delar av samtalet med lärarna om hur verksamheten ska organiseras och genomföras. Deras synpunkter uppfattas inte som legitima av lärare och rektorer. Om eleverna däremot är centrala och legitima deltagare kommer de att på ett naturligt sätt ingå i samtalet om hur undervisningen ska organiseras såväl till innehåll som form. Då är eleverna delaktiga.

Wenger menar att det är viktigt att förstå de här skillnaderna i olika grader av deltagande, därför att det har att göra med upplevelsen och erfarenheten av "att höra till" den sociala gemenskapen. Att "höra till", att höra hemma, att vara medlem av... är ett grundläggande behov för oss människor. Men det är mer än så, att höra till en gemenskap är det som gör oss till människor, som gör oss mänskliga, som gör det möjligt för oss att växa och utvecklas. Och just för att barn och elever tillbringar i runda slängar femton år i grundskolan om jag räknar med förskola och gymnasium, som dessutom är deras första långvariga relation med en samhällslig institution, blir det viktigt att fråga sig hur barn och elevers deltagande ser ut.

Erfar barn och unga att de i femton år är perifera deltagare i skolan, eller erfär de att de är centrala och legitima och sålunda får lära sig att samtala och förhandla med andra medlemmar i skolan om verksamheten? Det vill säga grunderna i demokrati. Det är det det handlar om! Vägen mot en bättre skola måste ske tillsammans; lärare, barn och elever och rektorer tillsammans. Det är den viktigaste beståndsdel i skolans förbättringskapacitet, att alla som deltar i den lokala skolorganisationen är delaktiga i förbättringsarbetet. Det är det jag vill tala om i dag!

Ni kan redan nu gå in på menti.com på er dator eller mobiltelefon och slå in koden 3247 3638 och kommentera det jag säger, och ställa frågor inför fråge- och samtalsstunden vi ska ha efter kaffet.

Jag har inte formulerat några specifika frågor utan vill att vi håller det så öppet som möjligt.

+ ? ! är ett enkelt responsredskap som jag ofta använder. Plus-respons innebär att du skriver ner något du reagerar positivt på, som förklarade något för dig, som kanske var en aha-upplevelse. Frågeteckenrespons innebär att du skriver ner något som du kanske tyckte var oklart och som du vill att jag ska förklara ytterligare. Det kan också gälla något som du tycker motsäger annat du har hört eller läst och vill höra hur jag ser på den motsägelsen. Slutligen innebär utropstecken att du skriver ner det som du uppfattar blir konsekvenser. Det kan handla om idéer, förslag om hur man kan göra i undervisningen, eller vad som borde forskas på, eller kanske hur läroplanen borde förändras.

Föreläsningen är löst disponerad utefter Bransons modell för etiskt beslutsfattande.

Modellen går ut på att begrunda det etiskt rätta utifrån fyra perspektiv, som ni ser på bilden, för att kunna skapa en personlig moralisk integritet. Det här är en spännande modell och utmanar mig att göra något mer som forskare än att endast redovisa aktuell forskning. Det går i linje med min vilja att engagera mig i världen, att handla för att förbättra. Modellen finns beskriven i boken *Etiska perspektiv på skollärares arbete*. Redaktörer är Åsa Söderström och Anette Forssten Seiser från Karlstads universitet. Jag har själv skrivit ett kapitel i boken som heter "Att välja förbättringsstrategi" där jag följer modellen.



I dag kommer jag att begrunda professionsperspektivet genom att hänvisa till kunskapsbasen om förbättringskapacitet och elevers deltagande. Här kommer jag utgå från ett kapitel som Niklas Rönström och jag har skrivit i antologin *Att rekonstruera skolor med stöd i forskning*. Kapitlet heter "Att aktivera barn och lever som förändringsagenter – från agensfientliga till agensvänliga skolmiljöer".

När det gäller det juridiska perspektivet påminner jag om formuleringarna i barnkonventionen, skollagen och läroplanen, och uppmärksammar några kommittédirektiv som tar sikte på reformer av skollagen och läroplanen när det gäller elevers inflytande.

Grupperspektivet eller det kritiska perspektivet handlar om att granska vilka grupper som gynnas eller missgynnas av hur deltagandet ser ut för olika grupper i skolan. Individ- eller omsorgsperspektivet som Branson också benämner det, handlar om hur individens behov ombesörjs.

Avslutningsvis sammanfattar jag min personliga moraliska integritet och det tänker jag mig handlar om vilka konsekvenser det får när det gäller mina handlingar.

Föreläsningen kommer att läggas ut för nedladdning i morgon på universitetets sida där ni anmälde er eller loggade in på zoom och youtube. Jag lägger också ut den på min blogg.

Vi börjar med det juridiska perspektivet. Vad säger konventioner, lagar och förordningar som har bäring på elevers delaktighet i utbildning. Vi börjar med barnkonventionen. Här har ni fyra artiklar, sammanfattade med fokus på utbildning och skola, som jag ber att läsa tyst för er själva och begrunda.

Juridiska perspektivet - Barnkonventionen

•Artikel 12 – Barnets rätt att bli hört

Barn har rätt att uttrycka sina åsikter i alla frågor som berör dem, och deras åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till deras ålder och mognad. Detta innebär att elever ska ha möjlighet att påverka skolans beslut och sin egen utbildning.

•Artikel 13 – Yttrandefrihet

Barn har rätt att fritt uttrycka sina tankar och åsikter, så länge det inte kränker andras rättigheter. I skolan betyder det att elever ska få framföra sina åsikter om undervisningen och skolmiljön utan rädsla för repressalier.

•Artikel 28 – Rätt till utbildning

Barn har rätt till utbildning, och utbildningen ska vara tillgänglig och anpassad efter barnets behov. Detta inkluderar rätten att vara delaktig i beslut som rör skolgång och undervisningsmiljö.

•Artikel 29 – Utbildningens mål

Utbildningen ska utveckla barnets personlighet, talanger och förmågor. Den ska även förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle, vilket innebär att skolan ska främja delaktighet, kritiskt tänkande och demokratiska värderingar.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Själv fastnade jag särskilt för artikel 29:

Utbildningen ska utveckla barnets personlighet, talanger och förmågor. Den ska även förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle, vilket innebär att skolan ska främja delaktighet, kritiskt tänkande och demokratiska värderingar.

Barnkonventionen innebär således att elever har en rätt att bli hörda, att uttrycka sina åsikter och att vara delaktiga i beslut som rör deras skolgång. Jag förstår det som att skolor och lärare har ett ansvar att skapa strukturer och forum där elevernas röster faktiskt får betydelse.

Jag går vidare till skollagen. Jag ger er en stund att begrunda dessa formuleringar.

Skollagen

Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (SFS 2010:800, kap 1., § 10).

Barn och 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 barnens och elevernas 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... SFS 2010:800, kap 4., § 9).

GÖTEBORGS UNIVERSITET



Skollagen ger således rättsligt stöd för barn och elever att ta initiativ och vidareutveckla utbildningen.

Och så läroplanen. I läroplanen Lgr 22 för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet kan man läsa:

Läroplanen

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.

GÖTEBORGS UNIVERSITET



GRUNDSKOLAN

Läroplan för grundskolan,
förskoleklassen och
fritidshemmet

Lgr22

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.

Och hur ser det då ut i den praktiska verksamheten? Hur ser barn och elevers deltagande ut? Är det perifert eller centralt? Vilken erfarenhet av att höra till verksamheten har de, att vara en del av den lärande gemenskapen på skolan? Och hur har det sett ut över tid? Har barn och elevers deltagande rört sig in mot centrum av gemenskapen eller har den rört sig bort från centrum och till och med ut ur skolgemenskapen?

Jag går över till professionsperspektivet, till kunskapsbasen för lärare och rektorer, och några av mina egna undersökningar i kronologisk ordning.

Professionsperspektivet - kunskapsbasen

- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad University Studies 2000:23.
- Blossing, U. (2005). Should pupils be able to make decisions about school change? *Journal of Educational Change*, 6 (4), 387-393. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4088-0>
- Blossing, U., & Ekholm, M. (2008). A Central School Reform Programme in Sweden and the Local Response: Taking the Long Term View Works. *Urban Education*, 43(6), 624-652. <https://doi.org/10.1177/0042085907311828> .
- Wennergren, A.-C., & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61 (1), 47-59. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066441>

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Avhandlingen *Praktiserad skolförbättring* handlar om hur skolors förbättringsarbete ser ut i förhållande till deras skolkulturer eller arbetssociala förhållanden och med särskilt fokus på hur det går till i praktiken, det vill säga hur olika förbättringsstrategier fungerar. Mer specifikt undersökte jag hur fem grundskolor klarade av att omsätta på den tiden Svenska kommunförbundets, Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds krav på ett förändrat lärarskap och på att organisera verksamheten med självstyrande arbetslag som bas.

Jag samlade empiri under fyra år, från 1996 till 1999 och intervjuade lärare, rektorer, elever och föräldrar. Grupper av elever intervjuade jag huvudsakligen vid ett tillfälle (26 grupper med 3-4 elever i varje). Lärare och rektorer svarade också på en enkät i slutet av datainsamlingsperioden.

Resultaten visade att eleverna inte var delaktiga, centrala deltagare, i skolornas förbättringsarbete. Deras roll var att genomföra de uppgifter som lärarna tilldelade dem. Ett mer

handledande lärarskap kunde in observeras. Lärarna tog inte vara på elevernas erfarenheter i planering och genomförande av undervisning. Klassråden fungerade dåligt, berättade eleverna. Jag konstaterar i diskussionen att det är häpnadsväckande att skolor under så lång tid har undvikit att ta sig an arbetet med elevers inflytande. Jag återkommer lite längre fram i föreläsningen till hur man kan förstå det.

Nästa artikel, *Should pupils be able to make decisions about school change?* fick jag och ytterligare en forskare i uppgift att besvara just den frågan från tidskriften *Journal of Educational Change*. Inledningsvis i artikeln klargör jag min ståndpunkt med följande ord:

Lärare och elever är de två viktigaste deltagarna i en skolas gemenskap. Var och en har sin traditionella, tilldelade roll. Lärare "undervisar" och elever är "där för att lära sig". Lärare tenderar att tillbringa hela sitt arbetsliv i en skola medan elever tillbringar en stor och mycket viktig del av sitt tidiga liv där; en tid då deras attityder till framtiden och till sina roller och relationer i samhället kommer att formas.

Under denna kritiska, formande period i sina liv tittar eleverna noga på de vuxna, sina lärare, för att se vad de säger till dem om hur man hanterar livets problem och det som rör att relatera till samhället och bli en del av det på ett sätt som de uppfattar som meningsfullt.

Ur detta perspektiv bör skolans viktigaste uppdrag vara att ingjuta i eleverna en tro på sitt framtida liv. Det bör handla om att visa att det är värt att prata med de vuxna i skolan om problematiska situationer och relationer. Det bör också handla om att visa att det är värt att försöka lägga fram förbättringsförslag och försöka förverkliga dem. Med andra ord är detta en möjlighet att skapa tro på den demokratiska processen och skicka ett viktigt budskap till ungdomar om att den demokratiska modellen fungerar, att det är värt att försöka göra sin röst hörd och att engagera sig med andra för att förändra sin miljö till det bättre.

Därefter sammanfattar jag vad lärare från ett gymnasium berättade för mig; vad som hände när de skulle utveckla undervisningen. Skolan var ny och hade rekryterat många utvecklingsdrivna lärare. De hade stora visioner för den nya skolan och började omgående att förändra arbetssätten för eleverna. Emellertid uttryckte eleverna motvilja mot utvecklingen, berättade lärarna. Vid en analys visade det sig att eleverna visst uppskattade utvecklingen, men när betygen skulle sättas upptäckte de att kriterierna för bedömning inte hade ändrats i överensstämmelse med de nya arbetssätten. Det var detta som var anledningen till elevernas motvilja.

Svaret på frågan vi hade fått från tidskriften blev således att det är viktigt att eleverna är delaktiga i förbättringsarbetet, i hela processen, för att lärarna ska få möjlighet att höra elevernas erfarenheter och ta in dem i förbättringsarbetet.

Nästa artikel, *A Central School Reform Programme in Sweden and the Local Response: Taking the Long Term View Works*, är resultatet av ett forskningsprojekt där jag fick möjlighet att följa upp 35 skolor spridda över hela Sverige och deras utveckling under drygt tjugo år. De undersöktes första gången 1980, därefter 1985, och så blev det min tur år 2001. Syftet var att följa upp SIA-reformen, personallagsfortbildningen och skolledarutbildningen samt att bidra med kunskap om förbättringsarbets långvariga processer.

SIA-reformen, personallagsfortbildningen och skolledarutbildningen var ett förbättringspaket som förbereddes på 1970-talet mot bakgrund av att viktiga delar i enhetsskolereformen på 1960-talet inte hade gett resultat. SIA-reformen tog sikte på att reformera skolors inre arbete med bland annat lagarbete, lokala arbetsplaner, utvärdering, ett pedagogiskt skolledarskap och ett distribuerat ledarskap. På det viset tänkte man sig att lärare och skolledare skulle kunna lösa de många utmaningar som fanns med att undervisa alla elever i samma skola. Tidigare hade vi ju ett parallellskolesystem med olika skolor för olika grupper av elever.

För eleverna handlade det om att öka elevernas delaktighet i lärandet, i undervisningen och också i verksamheten med formella råd som elev- och klassråd. Det här var ett paket med demokratiska ideal som förtecken där det lokala samarbetet och möjligheten till ansvarstagande var tänkta att främjas.

När det gäller undervisningen gick det att urskilja en ökning av utvecklingsinriktade arbetssätt som innebar att eleverna kunde vara mer delaktiga i planeringen av undervisningen och genom att undersöka egna frågor och arbeta ämnesintegrerat. 1980 bedömdes ingen skola uppfylla de utvecklingsinriktade kriterierna, men år 2001 bedömde jag att 12 skolor var på gång med att utveckla undervisningen. När det gäller klassråd förekom det i 14 skolor 1980, 22 skolor år 1985, men i endast 11 skolor år 2001. I slutdiskussionen för jag ett resonemang om att reformpaketet i ett långsiktigt perspektiv å ena sidan verkade främja elevernas delaktighet, det vill säga att vissa försök förekom med ämnesintegration och projekt där elevernas frågor och erfarenhet stod i centrum, men å andra sidan visade det systematiska mål- och resultatarbetet som de flesta skolor hade fått igång, inte självklart återverkade på klassrumsarbetet och undervisningen, snarare verkade det kringskära möjligheterna för skolledarna och lärarna att fokusera undervisningsutveckling. När det gäller minskningen av klassråd tolkade jag det som en konsekvens av de ändrade skrivningarna i läroplanen. I Lgr 80 var klassråd uttryckligen obligatoriska och en central del av skolans demokratiarbete. I Lpo 94 däremot flyttades fokus till ett mer generellt elevinflytande utan krav på specifika forum som klassråd.

I den sista artikeln, *Teachers and students together in a professional learning community*, ville vi förstå hur elevers delaktighet kan ta sig uttryck i undervisningen utifrån forskning om professionella lärande gemenskaper. Eftersom det i forskning hade visat sig att elevinflytande eller delaktighet var svårt att få till tänkte vi att vi behöver undersöka om det finns fler kvaliteter i delaktigheten som kanske kan kasta ljus över svårigheterna.

Vi valde att besöka en skola som brottades med låga resultat och därför hade startat ett förbättringsarbete för att bygga upp en professionell lärande gemenskap. Vi gjorde ett positivt urval av 11 lärare som vi bedömde hade kommit en bit på väg i samarbetet med eleverna. I analysen använde vi oss av en teori om socialt lärande, teorin om praktikgemenskaper av Etienne Wenger.

Teorin om praktikgemenskaper

- Gemensamt projekt (joint enterprise)
- Ömsesidigt engagemang (mutual engagement)
- Delad (redskaps)repertoar (shared repertoire)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Teorin om praktikgemenskaper menar att det sociala lärandet i en grupp eller i en lokal organisation behöver innehålla tre kvaliteter, eller dimensioner som Wenger benämner dem, för att bli verkningsfullt. Deltagarna behöver arbeta för samma sak, mot samma mål, det vill säga ha ett gemensamt projekt, på engelska joint enterprise. De behöver vidare vara engagerade i varandras delaktighet, det behöver råda ett ömsesidigt engagemang, på engelska mutual engagement, så de drar nytta av varandras erfarenheter och förslag. Slutligen behöver deltagarna äga en delad redskapsrepertoar, på engelska share repertoire, som exempelvis ”gå laget runt”, göra en EPA, eller mer traditionella redskap som dagordning, ordförande etc. Det vill säga olika strategier och rutiner för att organisera samtalet, ge alla talutrymme så att det blir ett ömsesidigt engagemang och ett gemensamt projekt.

Vi såg i vår analys att den delade repertoaren var det som tydligast framträdde i lärarnas berättelser. Lärarna nämnde att de använde olika färgade kort som eleverna höll upp för att indikera om de ville arbeta på egen hand, med en kamrat eller ville ha hjälp av läraren. Lärarna berättade också om talpinnar – talking-sticks, som exempelvis läraren kunde dra för att fram vilken elev som skulle svara på en fråga eller utföra en uppgift.

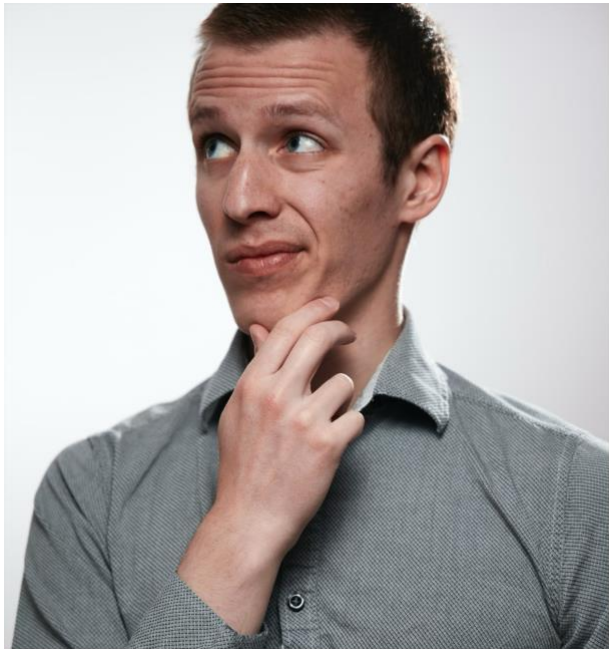
Vi föreslår i artikeln att det andra ordet i respektive begrepp; det vill säga projekt, engagemang och repertoar utgör aktivitetskomponenten i lärares och elevers lärandepraktik, medan det första ordet; gemensamt, ömsesidigt och delad, utgör den viktiga samhörighetskomponenten. Nu blir det kanske lite svårt att hänga med, men jag gör ett försök att förklara!

Först aktivitetskomponenterna projekt, engagemang och repertoar: Vi menar att skapa *projekt*, att *engagera* eller motivera elever och att använda olika *repertoarer* eller redskap är kända aktiviteter som lärare använder sig av i undervisning. Dock visar vår artikel att dessa aktiviteter behöver kombineras med de skilda samhörighetskomponenterna för att främja delaktighet och i förlängningen en demokratisk undervisning. Samhörighetsbegreppen gemensam, ömsesidigt och delad visar konkret hur olika sätt att skapa samhörighet kan ske såväl bland elever, som mellan elever och lärare.

Resultaten visar att av samhörighetskomponenterna var "delad" som i delad redskapsrepertoar den vanligaste. Vi menar att det förmodligen beror på att den är enklast att praktisera. Läraren visar exempelvis hur talpinnar (talking-sticks) kan användas och sen delas det redskapet så också eleverna kan använda det på egen hand med kamraterna. Så berättade lärarna.

Ömsesidig som i ömsesidigt engagemang indikerar en reciprok eller växelverkande samhörighet genom engagemang i varandras lärandeprocess. Den innefattar kommunikation över tid för att bygga upp ömsesidigheten och det ökar komplexiteten. Det var ändå något som lärarna berättade att de arbetade med genom att ge eleverna regler för kommunikationen och uppmanade eleverna till respekt för varandras läroprocesser.

Minst vanlig var gemensam-komponenten, som i gemensamt projekt. Gemensam innebär att elever och lärare tillsammans i tid skapar och formulerar ett projekt, vad som ska läras. Att på det sättet göra tillsammans sätter ansvars- och maktfördelning mellan lärare och elever i fokus, tänker jag. I artikeln resonerar vi om att den starka mål- och resultatstyrningen i skolorna förmodligen gör det svårt att ge utrymme för en omförhandling av ansvars- och maktfördelningen som kan behövas för att få till gemensamhetskomponenten. Och med det menar jag de samtal lärare behöver föra med eleverna för att komma överens om vad man kan dela ansvar om och hur det ska ske.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Några reflektioner

- Det tar tid för förbättringsinitiativ att ge effekt
 - Betydelsefullt med långsiktiga initiativ och uthållighet
- Regler hjälper till...
- Kvalitetsarbetet i skolan verkade inte per automatik på undervisningsutvecklingen

Några reflektioner så här långt efter genomgången av mina egna studier.

Det tar tid för förbättringsinitiativ om elevers inflytande och delaktighet att manifesteras, och därför tänker jag att det blir särskilt viktigt med långsiktiga initiativ och uthållighet. Regler, såsom tydliga skrivningar i läroplanen verkar hjälpa till att hålla i gång försök. Vidare verkade inte det systematiska kvalitetsarbetet såsom det startade upp i slutet av 1990-talet påverka klassrumsarbetet och undervisningen.



Vad säger eleverna?

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vi håller kvar vid kunskapsbasen, och går till några mer aktuella undersökningar. Vad säger eleverna om trivseln i skolan, om inflytandet och arbetsmiljön?

Skolinspektionens undersökningar av elevinflytandet visar att en allt mindre del av eleverna i åk 8 upplever att lärmiljön under lektionerna är agensvänlig. År 2015 svarade 56 procent att de väldigt mycket eller ganska mycket fick vara med och påverka hur de ska arbeta på lektionerna. År 2022 hade det minskat till 38 procent.

Folkhälsomyndighetens undersökningar av skolstress visar att den har ökat sedan läsåret 2009/2010 för både flickor och pojkar. Det är vanligare att flickor känner sig stressade av sitt skolarbete, jämfört med pojkar. Cirka 63 procent av de 13-åriga flickorna jämfört med 40 procent av de 13-åriga pojkarna känner sig ganska eller mycket stressade av skolarbetet läsåret 2021/2022. Bland 15-åringarna känner sig 78 procent av flickorna och 51 procent av pojkarna ganska eller mycket stressade av skolarbetet läsåret 2021/2022.

I Folkhälsomyndighetens undersökning ingår ytterligare frågor om skolstress. Frågorna handlar om stress på grund av skolprestationer, stress på grund av oro för framtiden samt stress på obalans mellan skolarbete och fritid. Både flickor och pojkar har högst stress på grund av skolprestationer. Resultaten visar också att stressen ökar med stigande ålder och är mer utbredd bland flickorna än pojkarna.

Sammantaget kan man undra hur eleverna trivs i skolan? Folkhälsomyndighetens undersökning visar att andelen elever som tycker mycket bra om skolan har minskat. Läsåret 2021/2022 är det 27 procent av 11-åriga flickor och 24 procent av 11-åriga pojkar som tycker mycket bra om skolan. Bland 13-åringar har andelen minskat sedan 2013/2014 och är nu 9 respektive 13 procent, vilket är den lägsta andelen sedan studiens start. Utvecklingen är densamma bland 15-åringar och bland dem tycker 7 procent av flickorna och 10 procent av pojkarna mycket bra om skolan läsåret 2021/2022.

Nu återvänder jag till det juridiska perspektivet för att se på några kommittédirektiv och utredningar med förslag på nya lagar och förordningar. Jag börjar med direktiv 2023:154 om varaktigt förbättrad trygghet och studiero i skolan. Betänkandet kom förra veckan. Det heter SOU 2025:8 Bättre förutsättningar för trygghet och studiero i skolan. Jag tar ändå med direktivet här för det visar på regeringens kurs framåt i reformarbetet.

Här kan ni se vad direktivet föreslog:

- Varaktigt förbättrad trygghet och studiero i skolan
 - Rektorns ansvar för att upprätthålla trygghet och studiero skrivs in i skollagen
 - Tillfälliga omplaceringar och avstängningar
 - Nolltolerans mot trakasserier och kränkningar
 - Nationellt frånvaroregister
- SOU 2025:8 Bättre förutsättningar för trygghet och studiero i skolan

Och i direktivet kunde man läsa:

Sammantaget kan skrivningarna i skollagen och andra skolförfattningar uppfattas som att lärarens ansvar för undervisningen begränsas av såväl elevernas som vårdnadshavarnas rätt till inflytande. Detta är inte en acceptabel ordning. Det är läraren som utifrån sin profession har kompetens och ansvar för att säkerställa att bl.a. samtliga delar av det centrala innehållet behandlas i undervisningen, att det finns ett tillräckligt underlag för att bedöma elevernas kunskaper och att undervisningen läggs upp på ett sätt som skapar studiero och gynnar elevernas skolgång och kunskapsutveckling. Det bör därför vara tydligt i skolförfattningarna att det är läraren som planerar och bestämmer om undervisningen.

Sammantaget kan skrivningarna i skollagen och andra skolförfattningar uppfattas som att lärarens ansvar för undervisningen begränsas av såväl elevernas som vårdnadshavarnas rätt till inflytande. Detta är inte en acceptabel ordning. Det är läraren som utifrån sin profession har kompetens och ansvar för att säkerställa att bl.a. samtliga delar av det centrala innehållet behandlas i undervisningen, att det finns ett tillräckligt underlag för att bedöma elevernas kunskaper och att undervisningen läggs upp på ett sätt som skapar studiero och gynnar elevernas skolgång och kunskapsutveckling. Det bör därför vara tydligt i skolförfattningarna att det är läraren som planerar och bestämmer om undervisningen.

Så långt jag hittills har kunnat se följer betänkandet direktivet. Utredningen föreslår förändringar i skollagen som gör det tydligare att det är rektor som bestämmer ordningsregler och läraren som bestämmer undervisningen. Föräldrar ska i begränsad omfattning ges inflytande. Utvisning ur klassrummet, avstängning från skolan och akutskolor är andra åtgärder som förslås tydliggöras i lagtexten. Jag har inte sett att de formuleringar som jag tidigare visat i skollagens kapitel 1 och 4 om elevens inflytande ska ändras. Men jag behöver studera mer i detalj.

Det är många utredningar på gång som berör skolområdet, men jag vill nämna ytterligare en som jag menar har med temat för dagen att göra. Det är direktivet om en tydligare kunskapsinriktning i läroplanerna som senast ska lägga fram sitt betänkande den 28 februari.

- En tydligare kunskapsinriktning i läroplanerna
 - Stärka betydelsen av faktakunskaper
 - Progressionen anpassas efter barns kognitiva utveckling
 - Läroplanerna bättre anpassas till olika elevgruppers kognitiva förutsättningar

Och i direktivet kan man läsa:

En tydligare kunskapsinriktning innebär en förskjutning som stärker betydelsen av faktakunskaper och andra grundläggande ämneskunskaper.

I de fall det finns en tydlig vetenskaplig evidens, t.ex. genom kognitionsvetenskaplig forskning, skulle det samtidigt kunna vara en fördel om användningen av effektiva metoder främjades genom att uttryckligt regleras i läroplanen, eller på något annat sätt än genom författningsreglering, t.ex. genom rekommendationer.

Kognitionsvetenskap handlar om att försöka förstå hur människans "mentala motor" fungerar – hur vi tar in information, bearbetar den och använder den för att lära. Det är en viktig del av lärandet och det är viktigt för elever att lära sig hur deras hjärna eller mentala förmåga fungerar och hur den kan användas optimalt, precis som det är viktigt att förstå hur andra delar av kroppen fungerar och hälsans betydelse för lärandet. Problemet är om det framställs som överordnat, eller om lärande reduceras till en förenklad beskrivning av kognition, och då tänker jag med ett fokus på de individuella mentala funktionerna. Det skulle kunna inverka menligt på elevers delaktighet eftersom det främst är en social funktion som innebär samspel och kommunikation med andra.

Dessutom är det märkligt om det ska regleras i läroplanen, om ett avgränsat forskningsfält om lärande ska föras fram som det som lärare ska använda. Jag tycker det är svårt att förstå hur det går ihop med skollagens formulering ”på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”.

Evidens i det här sammanhanget något bedrägligt. Såvitt jag förstår betyder det att kognitionsvetenskapliga rön har kunnat fastställas i kontrollerade experiment. Och det är väl bra tänker jag... det är bara det att lärande är mer än kognitionsvetenskap och lärsituationerna i skolan går inte att kontrollera på det sättet som man gör i ett experiment.

Jag vänder åter till professionsperspektivet och kunskapsbasen för att kommentera det kognitionsvetenskapliga perspektivet.

Illeris, dansk pedagog och professor, har gått igenom forskning om lärande utifrån olika perspektiv och ger sig på uppgiften att integrera de olika perspektiven i en flerdimensionell analys av lärande.

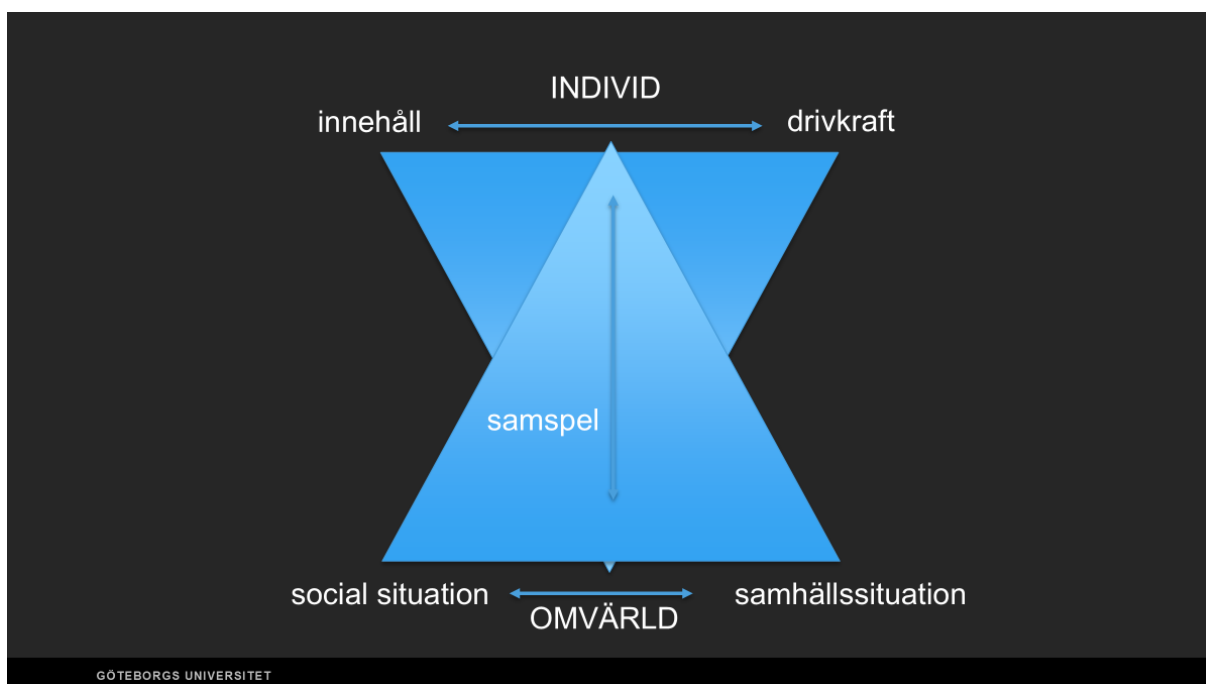
Allt lärande, säger han involverar tre dimensioner; innehåll, drivkraft och samspel. Man måste ta hänsyn till samtliga dimensioner om man ska uppnå en tillfredsställande förståelse eller analys av en lärsituation eller ett lärförlopp.

Innehållsdimensionen beskriver Illeris med signalord som kunskap, förståelse, färdigheter, attityder och beteendemönster. Drivkraftsdimensionen med signalorden motivation, känslor och vilja.

Samspelsdimensionen handlar om att individen kommunicerar och samarbetar med andra om och med exempelvis sin förståelse och sina känslor.

”Omvärlden” som individen samspelar med behöver dock packas upp ytterligare i två delar.

Omvärlden består dels av den nära sociala situationen, exempelvis den barngrupp, eller klass man går i och de lärare man har, samt samhällssituationen, det vill säga det samhälle man lever i och de specifika förutsättningar just det samhället ger när det gäller utbildning och skola.



För man samman dessa två figurer får man denna timglasliknande figur som framställer lärande som mångdimensionellt och komplext, något där individen är aktivt samspelande. Jag skulle säga att i stora drag så återfinns detta i dagens styrdokument, dock inte i praktiken. Men aktuella kommitédirektiv och betänkanden verkar i värsta fall försöka förenkla och reducera lärandet till kognition, fakta och förmedling där elevens aktiva samspel kan minska.

Illeris (2015, s. 128)

I mental mening är människan i grunden en social varelse. Hennes psykiska funktioner kan endast utvecklas i ett socialt rum. Därför är den sociala och den samhälleliga dimensionen givna rambetingelser när vi talar om människan, hennes beteende och psykiska funktioner. Man kan inte skilja på samspelet med den materiella omvärlden från samspelet med den sociala omvärlden. Psykologiskt och därmed läromässigt handlar det om en helhet, som alltid är socialt förmedlad.

Illeris, K. (2015). *Lärande*. Studentlitteratur.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Illeris konstaterar:

I mental mening är människan i grunden en social varelse. Hennes psykiska funktioner kan endast utvecklas i ett socialt rum. Därför är den sociala och den samhälleliga dimensionen givna rambetingelser när vi talar om människan, hennes beteende och psykiska funktioner. Man kan inte skilja på samspelet med den materiella omvärlden från samspelet med den sociala omvärlden. Psykologiskt och därmed läromässigt handlar det om en helhet, som alltid är socialt förmedlad.

Jag fortsätter med kunskapsbasen och redovisar delar av det Niklas Rönström och jag fann när vi skrev kapitlet "Att aktivera barn och elever som förändringsagenter".

Vi fann att forskning konstaterar att kunskap om barns kompetens och vikten av att de får pröva sin handlingskraft visserligen har blivit vanligare, men att det ändå är motsatsen som dominerar. Barn och elever bedöms som otillräckliga och ännu ej kompetenta till den grad att vi inte ger dem möjlighet att verka som agenter i skolan. Att vuxna i skolan betvivlar barns förmåga till agentskap är belagt i ett flertal studier. Det beror på att vuxna jämför barn med sig själva och ett slags idealiserade vuxennormer. Det är tre aspekter som framträder i den här jämförelsen; barn och elever

- känner inte sig själva och sina intressen
- kan inte samarbeta och visa medkännande med andra
- har inte tillräckliga sakkunskaper i frågor som berör dem

Barn – ännu ej kompetenta

- Vuxna betvivlar barns förmåga till agens
- Jämfört med en idealiserad vuxennorm. Barn och elever...
 - känner inte sig själva och sina intressen
 - kan inte samarbeta och visa medkännande med andra
 - har inte tillräckliga sakkunskaper i frågor som berör dem

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Detta förhållande har fått en del forskare att leta efter förklaringar i strukturella hinder som fungerar som barriärer för att barn ska ges möjlighet att vara delaktiga i skolans verksamhet och undervisning. Barnism har införts som begrepp analogt med rasism, sexism och andra begrepp som fångar social orättvisa och strukturell diskriminering. Barns agentskap, menar de här forskarna, utmanar skolans maktordning, och begreppet barnism uppmuntrar oss att söka förklaringar till agensfientliga skolmiljöer i vuxnas maktställning snarare än i barns bristande kompetens.

Barnism

- **Childism**; introducerades av den amerikanska psykiatern och filosofen Elisabeth Young-Bruehl 2012.
- **Jämförelse med andra former av diskriminering**: Liknar begrepp som sexism och rasism, men fokuserar specifikt på diskriminering mot barn.
- **Fördomar mot barn**: Innebär att ha negativa attityder och föreställningar om barn generellt, till exempel att de inte är kompetenta eller intelligenta.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

När vi har granskat den empiriska forskningen om hur elever deltar i skolors förbättringsarbeten har vi funnit fyra sätt som det sker på.

Empirisk forskning

- Fyra olika sätt på vilka barn och elever aktiveras som förbättringsagenter i skolverksamhet
 - informanter,
 - tillfälliga projektdeltagare,
 - kontinuerliga samarbetspartner och
 - autonoma förbättringsagenter (utan vuxnas ledning)
 - [Bild & Form – Lusten att lära kreativt \(bildochform.se\)](#)
 - [A.S. Neill Summerhill School](#)

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Barn och elever aktiveras ofta som informanter. Det kan ske genom att de ges möjlighet att yttra sig i frågor som berör skolors kringverksamhet genom klassråd eller elevråd. De kan ge sin syn på tillståndet i skolan och hur miljön skulle kunna förbättras. Den information som samlas in från barn och elever kan också handla om undervisning, trygghet och studiero.

När barn och elever aktiveras som informanter i skolförbättringsfrågor kan det ske genom enkäter, intervjuer och fokusgrupper, men också genom andra metoder. Det råder dock skillnader mellan hur skolor tar hand om informationen. Vissa skolor saknar strategier för att

analysera och använda informationen i sitt förbättringsarbete. Andra skolor organiserar för att ta hand om barns och elevers röster i ledningsgrupper eller olika utvecklingsorgan på skolan.

Barn och elever kan aktiveras som tillfälliga projektdeltagare i enskilda förbättringsinitiativ eller särskilda skolförbättringsprojekt. Här kan eleverna medverka genom att samla in information, analysera den och delta i planering av förbättringar. Samtidigt finns det forskning som visar att barn och elever kan bli omotiverade att delta i tillfälliga projekt som ändå inte premieras i den ordinarie verksamheten.

Att barn och elever aktiveras som kontinuerliga samarbetspartner kanske sker i liten utsträckning, men flera studier belyser att det kan vara en framgångsfaktor i skolförbättring. De barn och elever som fortlöpande deltar i planering av undervisning tenderar att öka ägarskapet för den, vilket forskare menar medför positiva konsekvenser för deras lärande. Partnerskap med barn och elever kan dessutom lyfta en börda från lärares axlar genom att undervisningens kvalitet och utformning görs till en gemensam angelägenhet.

Det finns sparsamt med empirisk forskning som visar hur barn och elever kan aktiveras som autonoma förbättringsagenter utan vuxnas ledning. Professor Tomas Englund vid Örebro universitet, menar att skolors arbete med demokratiuppdraget bör innefatta att barn och elever tillåts ifrågasätta auktoriteter och traditioner samt att de bör kunna föra demokratiska samtal och överläggningar utan lärarledning. Englund menar att demokratiska samtal utan direkt lärarledning är viktiga för genuint meningsskapande bland barn och elever.

Barns och elevers autonoma agentskap har också prövats, och prövas alltjämt, inom den progressiva pedagogiska rörelsen i exempelvis Montessoriskolor, Reggio Emilia- skolor, Freinet-skolor och Waldorfskolor. Särskilt Neill Summerhill School i England utgör ett exempel på en pedagogisk idé och praktik som bygger på elevers egenmakt och agentskap utan vuxnas direkta ledning. De här skolorna och deras organisering och arbetssätt finns väl dokumenterade så det är lätt att studera detta och hämta idéer för hur man kan förbättra barn och elevers delaktighet.

Som mellanstadielärare inspirerades jag av Montessori, men framför allt av Freinet.

Grunderna i Freinet-pedagogiken, som utvecklades av den franske pedagogen Célestin Freinet (1896–1966), bygger på ett elevcentrerat och praktiskt arbetssätt med fokus på samarbete, kreativitet och verklighetsanknytning. Några av de centrala principerna är

1. Elevens delaktighet och självständighet

- Lärandet utgår från elevens intressen och erfarenheter.
- Eleverna deltar aktivt i att planera och utvärdera sitt lärande.

2. Arbete och verklighetsanknytning

- Skolan ska vara en del av samhället, och undervisningen kopplas till verkliga livssituationer.

Det här omsatte jag genom att utse en redaktionsgrupp på två eller tre elever som i 8 sidor, en tidning med lättlästa nyheter, valde ett antal nyheter som de fann intressant och som de presenterade för klassen. Därefter röstade klassen fram vilken eller vilka ämnen/områden som skulle ligga till grund för undervisningen i ett antal veckor framåt.

Till att börja med lät vi orienteringsämnena ingå, men allteftersom integrerade vi också svenska och ibland engelska i arbetet. Arbetet innehöll en fas där vi tillsammans inventerade vilka frågor

som nyheten som vi hade valt ledde till, och i vilka ämnen vi kunde söka svar. Det här var förstås ett helt nytt sätt för eleverna att arbeta på och det var trevande till att börja med. Men ganska snart kom de i gång och övade upp en förmåga att se hur olika ämnen hade att göra med det de undrade och vill ha svar på.

Jag dokumenterade vad vi undersökte och studerade, och bokförde i förhållande till läroplanen och kursplanen, så vi inte missade något. Ibland inkluderade jag eleverna i samtal om detta så vi tillsammans brydde oss hur vi skulle få med vissa delar.

Andra principer är...

5. Den tryckta texten och kommunikation

- Tryckpressen (ett verktyg som Freinet införde i undervisningen) används för att låta eleverna skapa egna texter och tidningar.

- Kommunikation mellan elever och mellan skolor främjas genom brevväxling och utbyte av texter.

6. Naturlig läsinlärning

- Lärare utgår från elevens egna texter för att utveckla läs- och skrivförmåga, snarare än färdiga läromedel.

Vi hade ingen tryckpress, men eleverna skrev häften, små rapporter om det de hade funnit och lärt sig. Det blev också en viktig del av undervisningen i svenska där vi arbetade med den så kallade skrivprocessen i olika faser som

Idéfasen (Brainstorming)

Planeringsfasen

Skrivarfasen (Första utkastet)

Responsfasen

Revideringsfasen

Redigeringsfasen.

Publiceringsfasen

Kommunikation med elever omsatte vi enkelt genom att mina elever läste sina rapporter och uppsatser för varandra och för andra klasser. Det blev ganska mycket att läsa så här fick de bra lästräning.

Ytterligare en princip är...

8. Demokrati och elevinflytande

- Freinet-pedagogiken strävar efter att skapa en demokratisk skola där eleverna har inflytande över sitt lärande och skolans organisation.
- Klassråd och gemensamma beslut är en viktig del av skolvardagen.

Vi hade klassråd. Allteftersom vi införde de här arbetssätten utvecklade eleverna en tillit till att ta upp frågor som utmanade min lärarroll. Det kunde handla om att ifrågasätta vad vi skulle studera, eller hur läxor skulle ges. Det gav mig anledning till att förklara hur skolan och undervisningen styrs och vad vi måste rätta oss efter. Det ledde också till att jag ibland tydligt fick klargöra var gränserna gick för elevernas frihet och mitt ansvar. Och ja, det blev intensiva diskussioner där hållfastheten i mitt gränssättande testades kan jag lova.

Med tiden litade också eleverna på att de kunde ta upp relationsproblem på klassrådet, som exempelvis handlade om rasterna och hur deltagandet i olika rastaktiviteter skulle regleras för att inte skapa osämja mellan eleverna. Jag försökte ta deras problem på allvar, och hjälpte dem i samtalet att bena ut vari problemet stod. Vi skrev på blädderblock för att dokumentera vad vi benade ut och för att de skulle bli lätt att se var i samtalet vi befann oss. Vi tillsatte utredningsgrupper som skulle arbeta fram förslag och lägga fram på nästa klassråd. När eleverna förstod att de fick stöd i det här arbetet vågade de ta upp allt fler situationer. Ibland fick jag förstås sätta gränser här också, genom att visa på att problemet kanske inte hörde till skolans sfär, dvs. att vi inte ägde det på ett sätt vi kunde göra något åt det, men det var ju också viktiga samtal, att lära sig placera problem där de hör hemma så att säga.

Jag kom verkligen att uppleva det som tidigare forskning funnit att med eleverna som kontinuerliga partner så avlastades delvis min undervisningsbörda. Jag kom på mig själv med att fundera länge och väl på hur jag skulle planera vissa undervisningsgenomföranden när jag insåg att jag inte behövde göra det själv, att jag kunde fråga eleverna. Om de inte hade färdiga förslag så hade de ändå inspel som tog planeringen vidare. Det var spännande och framför allt kändes arbetet roligare, mer meningsfullt.

De här idéerna från Freinet-pedagogiken omsatte jag i slutet av 1980-talet, tror jag. Det var i en annan tid, innan mål- och resultatssystemet hade slagit igenom. Vi var två lärare, besjälade av samma idé och som hade alla ämnen och timmar i klassen förutom slöjd. Det gav goda förutsättningar för att omsätta de progressiva idéerna. I dagens strama mål- och resultatstyrda system kan det vara svårt att finna tid för samarbete med kollegor för att genomföra något liknande, och framför allt att skapa tid för samtal eller förhandlingar med eleverna om hur makt och ansvar ska fördelas. Jag återkommer till detta i det sista seminariet i maj när jag ska tala om visioner för en framtida skola.

De fyra kategorierna som vi fann i forskning känner man lätt igen i deltagandestegen som Hart utvecklade på 1990-talet i miljöarbete med barn. Den bygger på Sherry Arnsteins "Ladder of Citizen Participation" (ungefär "Medborgarinflytandestegen") som utgavs 1969. Barn måste lära sig demokrati, eller handlingskraft med mina ord, och det är de vuxna som behöver ta ansvar för det, menar Hart.

Deltagandestegen (Ladder of participation)



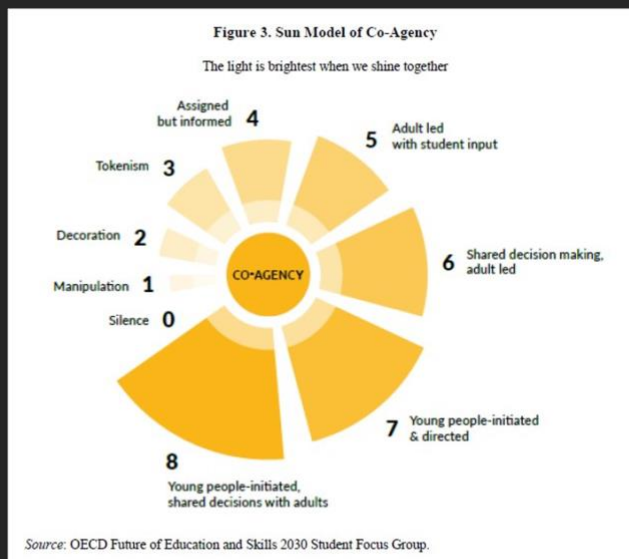
- 1. Manipulering:** Barnen är manipulerade och har ingen verklig möjlighet att påverka beslut.
- 2. Dekoration:** Barnen får dekorera eller representera projektet, men har ingen faktisk makt.
- 3. Tillrådande:** Barnen får ge råd, men vuxna fattar besluten.
- 4. Informering:** Barnen informeras om beslut, men har ingen aktiv roll.
- 5. Konsultation:** Barnen konsulteras, men vuxna fattar fortfarande besluten.
- 6. Aktiv deltagande:** Barnen är aktivt involverade och deras åsikter beaktas.
- 7. Partnerskap:** Barnen och vuxna samarbetar jämlikt i beslutsfattandet.
- 8. Eget initiativ och kontroll:** Barnen initierar och styr projektet själva.

Hart, R. A. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Earthscan.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ni ser att stegen ser ut att börja först på steg 4, det steg som är benämnt informering, det vill säga där eleverna uppträder som informanter. Steg 1 till och med 3 är varierande steg av icke-delaktighet eller ett perifert deltagande. Deltagandestegen är ju ett utmärkt redskap för att kartlägga barn och ungas handlingskraft i verksamheten för att se vad nästa steg skulle kunna bli. Det blir då viktigt, tänker jag, att se att man kan ha flera steg att tas sig igenom innan eleverna kan påbörja processen att vara delaktiga, här i stegen benämnda som manipulering, dekoration och tillrådan. Det betyder också för att se det positivt, att när man väl lyckas etablera att barn och elever tar rollen som informanter, att de ger respons på verksamheten och undervisningen samt att den bearbetas systematisk och tas tillvara i förbättringsarbetet, då har man kommit en bra bit på väg.

OECD använder sig av deltagandestegen men har gjort om den till en blomma eller sol som lyser starkare för varje kronblad eller stråle. Den ingår i en policy för utveckling av det framtida lärandet. Intressant att betänka mot bakgrund av de kommittédirektiv jag redovisade tidigare.



OECD. (2019). *Student Agency for 2030*. OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Nu är det dags att börja runda och av och sammanfatta med hjälp av modellen för etiskt beslutsfattande.



Professionsperspektiv

Forskning visar att lärande är ett komplext fenomen med flera dimensioner, men att det alltid sker i ett socialt rum. Forskning visar att agentskap, i det här fallet elevers deltagande och handlingskraft är det som får elever att erfara mening och att de finns till, dvs. är engagerade med andra i världen. Sålunda behöver skolor och undervisning i grunden vara organiserade för

att främja socialt lärande, dvs. deltagande i samtal om lärandeaktiviteterna i skolan, och deltagande i förverkligandet av dem.

Juridiska perspektivet

Ja, det finns en tydlig grund i barnkonventionen. Även i skollagen, och läroplanen finns stöd, men kommittédirektiven signalerar något annat, menar jag.

De för fram ett kognitivt perspektiv på kunskap och lärande som genom frånvaron av ett socialt perspektiv, riskerar att inte ta lärandets komplexitet på allvar.

En förenklad kunskapssyn, isolerad från vad det innebär att vara människa, att vara en social varelse, aktiv och handlingskraftig som tillsammans med andra är skapande i världen, den lokala situationen, men också i det globala sammanhanget.

Skrivningarna i kommittédirektiven visar på, menar jag, en ovetenskaplig hållning som är frapperande. Jag frågar mig hur det kan ha skett i förhållande till skollagens krav på de professionella att verka på vetenskaplig grund och med beprövad erfarenhet?

Grupp- och individperspektiv

I kommittédirektiven kan man se att det finns en strävan att skydda de individer eller grupper som vill lära, vill ha studiero, från de som utmanar eller till och med hotar lärmiljön. Ja, det är bra och nödvändigt att sätta gränser för arbetsgemenskapen i skolan och i klassen, men det kan bli ett problem när utgångspunkterna och ramarna inte beaktar samtliga perspektiv och inte balanserar gränssättande och utvisande åtgärder med deltagande och demokratiska initiativ.

I förhållande till gruppen vuxna blir det tydligt, menar jag, att gruppen barn och ungdomar är utsatta för barnism. De anses inte kompetenta och intelligenta, de anses inte kunna samarbeta och inte ha tillräckliga sakkunskaper i frågor som berör dem. Därför kan vuxna bestämma hur 15 år av barns och ungdomars arbetsliv i skolan ska se ut. Jag frågar mig: Vad är det vi gör med våra barn och ungdomar i skolan? Och ur ett individperspektiv är det avgörande att det enskilda barnets/elevens röst hörs, att det finns demokratiska arbetsformer i den dagliga undervisningen så att lärandet kan anpassas.

Vad betyder då detta för min personligt moraliska integritet?

Det betyder att jag behöver stå upp för min övertygelse att livet i skolan för barn och ungdomar, för lärare och rektorer med flera, kan vara så mycket mer, så mycket bättre, så mycket mer meningsfullt. Jag behöver sluta kompromissa med mina värderingar och behaga andra i min roll som forskare och skolutvecklare genom att vara överdrivet balanserad och perspektivtagande. Den vetenskapliga grunden för lärande betyder att jag behöver verka för att ett framtida annat skolsystem tar plats.

Det betyder att jag behöver finna fram till ett sätt där jag kan tala om detta där jag ändå möter alla med respekt och värdighet. Jag försöker påminna mig att alla vuxna har gått i skola, att alla vuxna har ett barn inom sig som har erfarenhet av 15 års skolgång. En tidig erfarenhet som för många uppfattas som självklar för att när den upplevdes då fanns inte så många liknande erfarenheter att jämföra med, och då blev den tidiga skolerfarenheten det självklara och förgivettagna sättet att göra skola.

Och till sist: Vad blir konsekvenserna för mig?

Jag behöver ta ansvar för mina handlingar som forskare och pedagog. Jag behöver se över min handlingskraft i förhållande till den vetenskapliga och juridiska bas jag här har redovisat. Jag måste stå upp för den kunskap vi har om betydelsen av elevers handlingskraft i skolverksamheten och undervisningen.

Det är dags nu! I raden av frigörelse- och rättighetsrörelser är det dags att ta upp kampen mot barnismen och för barns och elevers delaktighet. Barn har rätt att av samhället få lära sig hur man deltar i samtal med andra för att komma på idéer och förverkliga dem i situationer där de känner sig förtryckta, begränsade, tillbakahållna. De har rätt till 15 år av demokratiskt arbetsumgänge i skolan.

Vägen mot en bättre skola måste gå genom barnen och eleverna, tillsammans med barnen och eleverna.

Jag skickar frågan vidare till dig: Vad blir konsekvenserna för dig?

Tack för att ni har lyssnat!

