

Margareta Aspán, Stockolms universitet

margareta@ped.su.se

Rum för förändring i skolan – ett svenskt skolprojekt för ökat elevinflytande¹

Om du skulle definiera mobbning och diskriminering med tre ord, vilka skulle det vara då? Mina skulle vara ”Kränkande Mot Rättigheter”.

Så skriver en av eleverna i sin uppsats om Barnets rättigheter. FN:s konvention om barnets rättigheter låg till grund för ett skolprojekt som drevs för att arbeta fram elevdemokratiska arbetssätt och utveckla elevernas möjligheter till inflytande. Detta exempel på ett skolprojekt för förändring, får här i artikeln utgöra grund för en diskussion dels om elevernas möjligheter att vara delaktiga i sin skolvardag, i sin skolbarndom, dels om skolan som arena för just förändringsarbete. Projektet pågick mellan åren 2000 och 2003 i en skola i en stockholmsförort. För mig som utvärderare av projektet erbjöds många tillfällen att få tillträde till skolans högstadium, eller som man sade ”senaredelen”, det vill säga årskurserna sex till nio (barn i åldrarna 12-16). Med hjälp av ett antal öppnande begrepp kom denna utvärdering att undersöka de processer som startades, och projektets målsökande arbete kunde åskådliggöras (Aspán 2005). Dessa öppnande begrepp var *perspektiv*, både barns- och vuxnas, *meningserbjudanden* (affordances), samt *frirum* utifrån diskussioner om läroplanen för grundskolan, ett begrepp att jämföra med *field of free action* som utvecklats av Reed (1993). Som grundläggande fråga fanns ständigt hur villkor för förändring kan åstadkommas i förhållande till hur traditionen och kontinuiteten formar skolan. I det följande kommer främst skolan som rum för förändring att lyftas fram, vilket alltså hänger samman med vuxnas och barns olika perspektiv på verksamheten.

Aktiviteter i projektet

Inte bara i den enskilda projektskolan pågick försök att tänka kreativt och öppet kring elevinflytandefrågor. I många dokument som svensk skola har att förhålla sig till tas problematiken upp, så till exempel i utredningen Skollag för kvalitet och likvärdighet:

Barnkonventionen skall genomsyra allt beslutsfattande som rör barn /.../i /.../ Barnets bästa i främsta rummet (SOU 1997:116) [anför] bl.a. följande: Skolan är basen i arbetet med att öka inflytandet för barn och ungdomar. FN-kommittén har också betonat skolans betydelse som en demokratisk frizon för barn. Det finns ingen valfrihet för

¹ Texten bygger till största delen på licentiatuppsatsen Aspán (2005). Artikeln kan ses som en kortversion av uppsatsens huvudlinjer dock med tillägg kring nyare forskning och politiska skeenden i elevrättsfrågor. Delar är också hämtade från de tre utvärderingsrapporterna Aspán 2001, Aspán 2002, Aspán 2003.

svenska skolor vad gäller elevers inflytande. Det är inget projekt som kan sättas igång och avbrytas och kan heller inte vara någon försöksverksamhet som skolan kan driva under någon period. Varje skola har, mot bakgrund av Barnkonventionen och det svenska regelsystemet för skolan, ett uppdrag att se till att alla elever, oavsett kön, social och kulturell bakgrund får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen. (SOU 2002:121 s. 257)

I detta utdrag ur sammanfattas även flera av de kärnpunkter som svensk skola brottas med och försöker hitta lösningar till. Att konstatera att inflytande behövs utan att vidare staka ut vägen dit är både utmanande och frustrerande för skolan idag. Det är inte någon enskild faktor som gör att en skola lyckas eller misslyckas i sitt demokratiska uppdrag och den komplexa problematiken formuleras kanske lite lättvindigt i utredningens fortsättning:

För att åstadkomma ett verkligt inflytande för elever krävs att det i skolan finns en positiv anda, goda relationer mellan lärare och elever samt en gemensam värdegrund för lärare och elever att utgå ifrån. (SOU 2002:121, 257)

Den skola där artikelns skolprojekt genomfördes hade haft rätt stora problem med motsättningar mellan elevgrupper och flera lärare hade lämnat skolan. Skolledningen sökte samarbete med BRIS, Barnens rätt i samhället, för att starta ett projekt som man antog skulle hitta nya vägar för barnets rättigheter i skolans dagliga arbete. Som utvärderare kunde jag vistas i klasserna under vanliga lektioner, vara med på olika möten, som elev- och klassråd och blev kallad till olika aktiviteter som projektet arbetade fram. Bland dessa fanns exempelvis olika aktivitetsråd för att arbeta med trivsels i skolan, skoltidning, idrottsverksamhet, råd mot rasism liksom olika verksamheter för att diskutera FN:s barnrättskonvention, liksom innebörderna av Läroplanen för grundskolan (Lpo 94). Där står under ”Skolans värdegrund och uppdrag”:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. /.../ Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna *delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet*. (Lpo 94:1, min kursivering)

Projektledarna, vilka var skolans rektor tillsammans med en projektledare ifrån BRIS, ville utveckla skolan särskilt inom tre områden som ansågs nödvändiga att förbättra:

- I. att förbättra det *sociala klimatet*, minska förekomst av kränkningar och mobbning,
- II. att tydliggöra *organisationen* kring elevdemokratiskt arbete,

- III. att utbilda eleverna i *barnrättsfrågor* – elever utbildas till att utbilda andra vidare, att leda samtal om demokrati, ansvar och skyldigheter

Dessa delar utkristalliserades under de tre projektåren och de tre punkterna utgjorde fokus för ett läsår var. Genom dessa tre huvuddelar åskådliggjordes de uppfattningar både vuxna och barn hade, dels om elevernas faktiska och önskvärda möjligheter till inflytande, dels om skolan som vardag och kultur. Tre inblickar i projektskolans klassrum exemplifierar ovanstående teman om projektets målsättningar och tankegångar. Varje avsnitt inleds med en inblick i den skola där projektet för ökat elevinflytande bedrevs.

I ...”delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”

Projektskolan klass 6

Slöjd. En sexa ska fortsätta med sina träarbeten; hyllor, formsågade speglar, nyckelskåp. Många behöver hjälp och läraren betar systematiskt av bänkstationerna. Några har mer bråttom än så och hittar på något att fördriva tiden med. Ett par tjejer i målarrummet leker monsterhänder med vitt klister, några blir oeniga om vilken stol som de ska sitta på och en tjej börjar gråta när hon tvingas byta, en kille får syn på sin kompis på gården utanför fönstret och hoppar ut för att hälsa på honom. Kompisen å sin sida hoppar in och går runt lite grand, ivrigt åthutad av en av klassens flickor som glatt hojtar att så där kan man väl inte göra. Läraren sa redan innan vi gick in att den här klassen kan inte en ensam vuxen hantera, det den behöver är barnvakt.

Förutom de demokratiska värden som citerats ovan, står också i läroplanen, liksom i Skollagen (1 kap. 2§), att “I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar”. Bland de vuxna i projektskolan, liksom hos projektledarna, framträdde tydligt och tidigt en syn på elevinflytande som ett vaccin emot dåliga sociala relationer och ett sätt att få stopp på stökiga elevers motsträvighet. I skolcafeterian turades elever om att stå bakom disken med de vuxnas motivering att elever som deltar och som gör verksamheten till sin egen, inte söndrar den. I ett möte i slutet av projektperioden (februari 2003) var alla vuxna eniga om att trivsel och trygghet hade ökat tack vare sådant arbete och det hade förekommit mindre bråk och skadegörelse.

Det är delvis samma elever från elevrådet som är kompisstödjare. Kompisstödjare är ett par från varje klass som träffas regelbundet för att tillsammans med vuxna stämma av ifall någon blir mobbad – allt som sägs stannar inom rummet. Information kan komma från vem som helst genom att lappar skrivs och läggs i en låda. I något fall beskrivs hur en mycket stökig elev fått en god ledarroll genom ett sådant arbete. Några elever beskriver själva hur de vänt sig till kompisstödjare, som de kallar ”Friends”, och tyckt att det fungerat bra.

Att va kompis är att va en person att lita på och prata med, en som stoppar bråk, säger en pojke på ett Friendsmöte (mars 2001).

Alla elever uppskattar dock inte just den här formen av antimobbningsarbete. Att det sociala klimatet inte alltid är det bästa framkommer i en intervju med tre flickor i en sexa (januari 2002). Vi kommer snart in på stämningen mellan olika tjejgrupper. En av dem (B) talar om att när kompiserna är sjuka så står man där – ensam, och hon gillar inte heller lärarna alldeles helt och fullt och funderar på att byta skola.

A: Man tänker mycket på sitt utseende jag måste vara cool /.../jag vill inte

få dåligt rykte, då är jag med henne eller så är jag med /.../henne, för hon [en annan] är så där Uhh

I: Hur kommer man ifrån det här då?

B: Byta skola

I: Ja fast då blir ju problemen kvar ändå

C: Man kan prata om det i klasserna

I: Finns det något sätt att prata om det?

C: Friends finns ju det är en sån där mobbinggrupp som man kan prata med om man mår dåligt själv eller om man känner någon som är mobbad eller är mobbad själv så kan man gå och prata med dom, men dom sprider

inte det vidare utan pratar med andra Friendsgrupperingar

I: Har det hjälpt – har du tagit kontakt med någon när du har känt dig ...

B: Nej men alltså, det är inte mobbad

I: Nej men att man känner att man inte har någon just att vara med

B: Ja. Nej men det är inte så jag känner. Jag bryr mig inte att vara själv, men det är inte så kul att gå själv, tänk dom, om vi säger, som alltid går själv. Nu hände det en gång att hon är sjuk/.../jag har många kompisar i den andra skolan

Det finns fler exempel på hur det sociala klimatet i skolan tar stor kraft, varje dag. Några elever beskriver i ett samtal med elevråd och kompisstödjare (mars 2003) sin osäkerhetskänsla inför de äldre. Till exempel på gympan då sjuan och nian har lektion samtidigt och byter om i rum bredvid varandra verkar det pirra i magen på pojkarna. De äldre väsnas och bankar på dörren till de yngre, berättar en. Även om de inte kan ta sig in så blir de yngre oroliga. Oron bubblar upp i dem i samtalet. De söker formuleringarna efter det som känns som en avvaktan i omklädningsrummet, och ibland i korridorerna, en väntan på att något kan hända. Det är inte ett särskilt gäng som trakasserar vissa yngre elever – inte som de berättar här. Snarare bär barnen en ständig beredskap på att något kan hända, att någon knuffar till en.

Att man mår sparkar mot varandra? frågar jag.

Nej man knuffas in i väggen eller in i en grupp som rufsar till en lite, säger en pojke då, inga sparkar.

Den främsta orsaken till att man låter bli att skvallra om man sett någon förstöra något eller går hårt åt någon annan, det är förstås att förövarna vet vem det är som berättar. Även om alla säger att information kan lämnas anonymt, så vet ju alla ändå vem eller vilka som sett förloppet.

Fast jag berättar ändå, säger en av dem, även om jag får springa sen så är det värt det! Och man vet ju att dom inte är så dumma så de ger sig på en själv, för då fattar ju alla att det är dom som gjort det!

Detta är naturligtvis logiskt. Strategier för att agera i vardagen behövs. Men det är inte så konstigt om mycket kraft går åt till detta sociala varande. En av flickorna i sexan säger

Det går bra för mig i en här skolan, jag får bra betyg, men ändå det är – alltså den här grupperingen, det tar på en alltså/.../det är så mycket alltså.

Förhoppningen fanns bland de vuxna att läget skulle lugna sig genom att satsa på att få ihop grupperna, förstärka klassammanhållningen och lägga vikt vid antimobbingsgrupperna. Med den satsningen visade BRIS trivselenkäter och intervjuer med skolsköterskan och andra att det sociala trycket minskade. Men hänger detta verkligen ihop med inflytandefrågorna?

Varför inflytande och deltagande i skolan?

Antagandet att inflytande ska leda till ett sådant uttryckligt resultat som exempelvis gott socialt klimat, skiljer sig ifrån hur Unicef tydliggör motivet till varför barn ska ha inflytande: det är en mänsklig rättighet att kunna påverka sin omvärld och att göra sin röst hörd (Unicef 2001 s 9). Av Unicefs åtta specificerade motiv får två utrymme här:

Participation is a human right and an end in itself. Many people agree that every human being has a right to dignity, to respect, to be treated fairly, to have a voice, and to take part in influencing and shaping their world. In other words, to be able to participate is central to being human. *It matters for its own sake, regardless of whether it brings other benefits.* (Unicef 2001, 9. Min kursivering)

Participation is critical to self-development. Young people cannot develop if they are shackled and unable to meaningfully co-determine the course of their life. Adolescents do not develop by being passive, by simply observing or being told the key truths of development. Through participation young people develop skills, build competencies, form aspirations, gain confidence and attain valuable resources. (Unicef 2001, 9)

Vad gäller den svenska skolan har bland andra Skolverket undersökt hur väl elever trivs i skolan och i vilken grad mobbning och kränkningar pågår. Av Skolverkets ”Attityder till skolan 2004” framkommer att

När det gäller individens egen upplevelse av mobbning instämmer 3 procent av eleverna i påståendet ”Du känner Dig

mobbad eller trakasserad av andra elever”. Procentandelen motsvarar cirka 20 000 elever i Sverige. /.../

År 2003 är det 5 procent av eleverna som upplever att de mobbas eller trakasseras av sina lärare, vilket är en liten minskning jämfört med år 2000 då andelen var 6 procent. *Det är alltså vanligare att elever känner sig mobbade av sina lärare än av andra elever.* Eleverna tillfrågades också om de ofta känner sig orättvist behandlade av lärare eller andra vuxna i skolan, vilket 15 procent av eleverna menar att de gör/.../ (Skolverket 2004 rapport 243, 100. Min kursivering)

Däri genomlysas bakgrunden till uppdraget att tydligare skriva in rätten att inte bli diskriminerad eller utsatt för kränkande handlingar, att främja lika rättigheter som elev i svensk skola; 12 procent av eleverna i skolan år 2003 säger att de blivit utsatta för mobbning en eller fler gånger under det senaste året.² Trots att kränkningar från vuxna är ett reellt problem står följande att läsa i betänkandet ”Skolans ansvar för kränkningar av elever”, SOU 2004:50:

Till en början bör alltså skolan bli ansvarig när lärare eller annan personal trakasserar eleverna på detta vis./.../ *Av större praktisk betydelse är emellertid mobbning och liknande trakasserier mellan elever.* Som nyss framhölls utgör detta ett väsentligt problem i dagens skola. (SOU 2004:50, 124. Min kursivering)

Sundgren (1995) tar upp svårigheterna med att leva upp till Skollagen. Han menar att målen ofta inte är realiserade, men någon måttstock för när detta brustit eller inte efterlevts är svår att sätta upp, i meningen att avvikelser från lagen skulle kunna beivras. Nästan en knapp fjärdedel av Sveriges grundskoleelever mår dåligt och eller har bristfälliga kunskaper (Roth 2003, 22). Roth (2003) konstaterar att elever inte kan hävda sin rätt, att det inte finns någon instans som kan döma skolor som bortser från elevens rätt till deltagande och att barnrättskonventionen heller inte är någon lag. Förhoppningen från regeringens sida med de nya lagförslagen torde vara att stärka elevernas rättssäkerhet.

Enligt Englund (1999) står inte demokratifrågorna på dagordningen i skolan. Istället har skolan att leva upp till traditionella krav på ordning, disciplin och kunskap – även om diskussionen om värdegrundsarbete på demokratiska grunder har tagit fart. Möjligen kan en ny lag sätta fokus på vars och ens rätt att inte bli kränkt.³

Med tanke på den inledande sekvensen från slöjdsalen kommer frågan fram om relationen mellan de ”faktiska barnen” som går i skolan och de ”förväntade barnen”, utifrån den ideala barnbilden. Även om det i den scenen

² Den 26 oktober 2005 överlämnade regeringen propositionen *Trygghet, respekt och ansvar - om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*, proposition 2005/06:38, till riksdagen för att ytterligare förstärka elevernas rättssäkerhet.

³ Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever föreslås träda i kraft den 1 april 2006.

inte var en särskild elev som kränktes kan situationen te sig så ohållbar att barnens barndom här blir kränkt av de vuxna som undandrar sig ansvaret för att få vardagen att fungera. Varför får klassen inte barnvakt om det är det den behöver? Vari ligger prestigen?

II Att organisera demokratiska processer

Projektskolan klass 9

Tyska. Lärarinnan har inrett sitt klassrum med tusen trevliga ting, klockor och byråer och blommor. Ungdomarna sitter i sina bänkar, två och två på rader. I hennes klassrum är dörren alltid öppen. Några kommer in för att säga något till en kompis. Glosförhöret pågår och efter en vänlig tillrättavisning går tjejerna ut igen. En kille har inte gjort läxan och får läsa ett stycke för hela klassen istället – då får han i alla fall inte IG, får han veta.

Det är i denna lärarinnas klassrum som elevrådet träffas en gång i veckan.

På ett möte ligger ett par killar i soffan framme vid tavlan. Trots att de pratar oavbrutet själva hela tiden tycks det ändå som om de hänger med i det som avhandlas på mötet. Bland mycket annat diskuteras att matrasten på 45 minuter inte räcker för att både gå till matsalen, köa, äta och vara ute, menar representanterna från sexan. Men den andra mest väsentliga frågan på mötet är hur reglerna ser ut för hur många hamburgare man får ta. Elevrådet enas om att fyra stycken kan vara maximum.

Elevråd och klassråd fanns redan innan projektet startade men fick en nytändning av att en lärare fick uppdraget att vara vuxenstöd för organisationen. De flesta klassrepresentanter arbetade enligt tanken att bära frågor från klassen till elevrådet och elevrådets frågor tillbaka till klassen. Representanterna fick på det viset ganska bra inblick i de klassöverskridande frågorna. Dock uttryckte andra elever att de inte fick samma möjligheter till insyn och deltagande som dessa, men menade också att om man inte engagerar sig så blir man utanför i vissa diskussioner. Att rektorn bör gå ut direkt i klasserna var ett önskemål som framkom i flera sammanhang då eleverna talade om delaktighet. Att minska elevrepresentationen, och att öka vad man kan kalla jämlikheten mellan samtliga elever, framfördes från dem som hade roller som representanter.

För att få del av elevernas uppfattningar om hur elevinflytandet såg ut på projektskolan diskuterade jag i nian och sjuan utifrån ”Ungdom och makt” (SOU 1991:12, 172) där inflytande lyfts fram bland annat som att eleverna ska

- 1) delta i skolans beslutsprocesser/beslut
- 2) vara delaktiga i planering av undervisningen
- 3) få undervisning i demokrati

Ett par elevgrupper i nian och sjuan diskuterade detta och de fick själva göra noteringar och diskutera parvis och sedan tala om detta i gruppen. Även om

svaren inte är långa eller välformulerade finns där en bild av komplexiteten kring elevinflytande.

Vad gällde frågan om eleverna är med och fattar beslut i skolan, kom klassen i nian in på tillsättningen av ny rektor och informationen kring det som ett konkret exempel. Deras skriftliga noteringar (nedan markerade med citationstecken) kring denna punkt blev: ”ingen som frågar vad vi tycker”, ”Nej, visste inte att det fanns något sont”, ”Aldrig, möjligtvis elevrådet”, ”Vi fick inte veta att rektorn skulle sluta. Men det hade de tänkt informera om senare, tror jag”. Två svar ”Nej å vi skiter i” samt ”Jag deltar som fullvärdig medlem i skolans beslutsprocesser” verkar båda vara extremer, men bortsett från dessa framkommer ändå en ganska uppgiven bild av inflytandet som helhet. Just skillnaden mellan elevrådet och de andra som inte deltar där, synliggörs mycket tydligt i kommentaren som pekar på hur elevrådet intervjuade kandidater till rektorstjänsten och att andra elever inte har så stort inflytande. Eleverna berättar om att de har fått påverka hur tätt proven ligger, men ännu inräknas inte de stora arbetena i den samplaneringen. Dock har man inte fått gehör för att lunchrasterna är för korta, De vet att rektor känner till den problematiken och man hoppas att det blir ändring för klasserna som ska gå kvar. I sjuan blev flera ”nej”, ”nej oftast inte”, ”nej ibland”, ”nej ingen aning”, men några pekar på att det finns råd som är aktiva: ”Det finns råd. T.ex. matråd”, ”Elevrådet är (lite) delaktiga i skolans beslut”, ”De kastar våra råd”.

Det sista projektåret lämnades den formella elevrådsorganisationen både på grund av svårigheter att få vuxenstöd till verksamheten men också därför att projektledningen ansåg det värt att pröva flera andra parallella system för delaktighet. De vuxna ville ge de elever som visade intresse för att diskutera demokratifrågor tillfälle att i ett slags samtalsgrupper utveckla sitt förhållningssätt i de så kallade värdegrundsfrågorna liksom att ta ansvar för att förmedla dessa värden till andra elever. Den första kretsen av så kallade diamantelever skulle genom att prata om sådana frågor med ytterligare andra knyta till sig nya ”kristaller”, allt fler elever, med målet att till slut hela skolan skulle omfattas av ett gemensamt förhållningssätt till hur skolvardagen skulle se ut vad gäller klass- och uppehållsrum, skolgård, toaletter och matsal liksom ett socialt klimat utan mobbning och kränkningar. Den lärare som främst utvecklade denna del av projektet, som kom att kallas ”ledarskapsutbildningen”, skrev att den avser att utveckla elevernas förmåga att tänka självständigt. Men de ska även

förstå samhället, förstå samband mellan det lokala och det globala planet, förstå vilka etiska principer som borde råda, förstå förändringsprocesser och därtill få en förmåga att initiera samarbete i lag. (Namdar 2002-2003, 7)

Detta var ett stort åtagande och här framkommer en vilja att utbilda det Meacham (1993) kallat *reflexive knowers* (50) vilket jag återkommer till. Man ville ge eleverna tid för eftertanke kring elevrättsfrågor och det fanns en förhoppning att eleverna själva skulle kunna driva detta. Trögheten och motståndet mot utveckling och förändring uppfattade projektledningen vara

större bland de vuxna än bland ungdomarna. Samtidigt som skolan är en plats för möten, så går det inte bortse från att skolan är den samhälleliga institution som med Erik Wallins ord är ”inrättad för att realisera den värdebas och nå de mål som definierar institutionen skolan” (Wallin 2002, 108). Samtal hade kanske inte fått så mycket utrymme som projektledningen önskat. Samtalen hade istället handlat om hela skolans överlevnad, eftersom det på den tiden förelåg ständiga risker för neddragningar på grund av svikande elevantal (”kundunderlag”). Rektors uppfattning var att politikerna endast rättade sig efter varje skolas förmåga att hålla budget och inte såg andra framgångar i form av exempelvis elevernas sociala kompetens. Detta är svårt att mäta och visa upp som skolans goda resultat.

Frågan om det är vuxenvärldens värderingar som ska överföras eller om det finns utrymme att rekonstruera skolans värdegrund framträder återigen då läraren med ansvar för ledarskapsutbildningen skriver:

Man kunde se hur de attityder och arbetssätt som vi vuxna hade oss emellan så småningom genomsyrade våra utbildningsträff [ar] och blev naturliga aspekter av kristallformningsarbetet (Namdar 2003-01-12, 4).

Hur ställs detta mot programmets mål att utveckla förmågan att ”tänka självständigt och fritt från alla konventioner” och ”Förmågan att reflektera och resonera om sina tankar” (Namdar 2002-2003, 7)? När övergår detta forum för nytänkande samtal och förändringsarbete till att bli konventionell fostran och normöverföring? Går det alls att lämna institutionens givna norm?

Har eleverna inflytande nog att förändra?

Är att utnyttja frirummet att bryta med normen eller att röra sig fritt inom den? Berg (2003) talar om skolkulturer och yrkesnormer och att olika skolor och till och med delar av en skola har olika frirum att förhålla sig till. Att upptäcka frirummet blir ett första steg. Att vidga begreppet till att lärare och elever tillsammans reflekterar över skolans ramar är något väsentligen annorlunda. Något sådant torde inte kunna komma till stånd utan ett förhållningssätt till eleverna som delaktiga i sin skolbarndom. Självklart kan den självständiga tanken väckas från elev till elev – frågan är bara om eleverna uppfattar sitt uppdrag på ett gemensamt sätt. Det finns en skärningspunkt mellan skolans ansvar att förmedla värdegrunden och den frihet individen får göra anspråk på. En skärningspunkt mellan att tänka rätt och att tänka fritt.

Hur har barnen det i den svenska skolan i fråga om inflytande?

Barnombudsmannen, BO (2005:03) rapporterar att BO:s undersökning ”Rätten att komma till tals” från 2002 visar att vad det gäller att få säga vad man tycker är 70 procent nöjda med sitt inflytande i skolan; barn i årskurserna 3 och 4 mest nöjda (ca 80%) och minst nöjda är elever i årskurs 8 och 9 (ca 65%)(61).

Skolverkets (2004) ”Attityder till skolan 2003” redovisar under en period av tio år hur mycket elever, lärare och föräldrar upplever att de kan påverka. Exempelvis åskådliggörs följande (64):

Andel som svarat att de upplever att de kan påverka ganska mycket eller väldigt mycket

	Elever		Lärare	
	1993	2003	1993	2003
Vad eleverna får lära sig	25%	37%	80%	95%
Läroböcker/läromedel	8%	14%	87%	88%
Arbetsätt	42%	57%	94%	95%
Skolmiljöns utformning	28%	29%	31%	28%
Normer och regler	15%	24%	58%	61%

Det har alltså skett en svag eller stark ökning i elevgruppen inom samtliga områden för möjligt inflytande. Det är slående att elever och lärare i lika liten grad tycker sig kunna påverka skolmiljön. Detta kanske kan förklaras med bristande resurser. Därför blir än mer intressant att så få som en fjärdedel av eleverna upplever att de har medinflytande i utformningen av reglerna. Ytterligare ett exempel på detta skolans uppdrag att låta eleverna erfar demokratiska *arbetsprocesser* sätter sökarljuset på värdegrundsfrågorna .

III Undervisning och inflytande

Projektskolan klass 8

SO. Den unge läraren håller geografiprov för åttan. Här blockläser klassen under året samhällskunskap, geografi och historia. Den här dagen har eleverna valt att ha miniprov, de vill hellre ha flera små istället för ett stort. Provet har 20 frågor och rubriken ”USAs historia + Ideologier+ Tysklands enande + Imperialism” och maxpoängen är 82. ”Varför kom konservatismen till” kan ge fyra poäng, ”Vilka problem uppstod när Tyskland hade enats?” ger två. Jag behöver en penna, säger någon och läraren svarar ”Har du inte en i skåpet då? Fast jag är snäll idag så du kan låna en av mig”.

De frågar om de får sluta tidigare för att hinna till idrotten och det brukar de få göra.

I de samtalstillfällena, då en sju och en nia noterade olika tankar kring sin situation framkommer att de är med lite i vissa ämnen, exempelvis i fördelningen av proven under terminen, men också: ”jag tycker inte att jag är med och planerar så mycket”, ”I vissa ämnen men det är svårt för oss att säga vad vi vill läsa för vi känner inte till läroplanen. [Vi är med och planerar i] NO, Sv, En [engelska] men bara diskutera hur vi vill arbeta”, ”Hur lång tid varje arbetsperiod ska ta, skulle vara bra om vi fick bestämma”, ”Som enskild elev har man inte så mycket inflytande, elevrådet däremot anstränger sig”.

I vissa ämnen kan eleverna känna att de är med och påverkar uppläggning och vilken sorts examination det ska vara. Andra lärare kan bara sträcka sig

till att flytta ett prov om det skulle bli för tungt under en period, säger eleverna. De passar också på att ge förslag på områden de önskar ha mer delaktighet i: arbetstidsplanering och att se närmare på läroplanen. På samma sätt som i nian skymtar det i sjuans svar att det helt beror på vilken lärare man har: ”Vi tycker inte att vi är delaktiga [i planering] av undervisning”, ”Vi var det förut men inte nu längre, vi har inget demokratiråd längre”, ”I vissa ämnen får vi vara med, och i vissa ämnen kan vi få bestämma ibland”, ”Ja alla tiders”.

De demokratiråd som nämns här organiserades genom att en elev per klass träffade en vuxenledare för att gå igenom veckan som varit och veckan som kommer, främst vad gäller provtäthet och krockar mellan olika verksamheter. Eleverna påtalade ofta att även stora läxförhör och inlämningsarbeten skulle räknas som ett prov för att få jämnare fördelning av skolarbetet. Trots att detta uppskattades av många rann det ut i sanden. En pojke i nian säger i en intervju:

Men det tyckte jag var jättebra!.../Då var det många som klagade på proven att alla låg samtidigt/.../det har blivit bättre/.../Jag tycker man lyssnat på det man har sagt.

Men det blev problematiskt att med bara en lärarrepresentant få gehör för elevernas uppfattningar. Förslagen att elevrepresentanter skulle bevaka elevernas intresse vid grovplaneringen kom aldrig att gå igenom.

En annan fråga som togs upp i diskussionerna var huruvida inflytande kan vara att få välja mellan olika givna alternativ? Kan man säga att valfrihet är det samma som inflytande? Jo, menar man i klassen, det är i alla fall bättre än inget. I sjuan talar vi också om vad demokrati är, skolan ska ju både låta elever erfara demokrati och lära ut vad demokrati är. I läroplanen står

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. (Lpo 94)

Att det skiljer sig mellan ämnen, blir åter klart bland eleverna i projektskolan. I fråga om undervisning i demokrati skriver eleverna i sjuan: ”Vi erbjuds inte god undervisning [om demokrati] förutom i SO:n”, ”Nej vi får ingen bra undervisning i demokrati”, ”I vissa ämnen t.ex. No, Sv”, ”vi vet vad det är men vi får inte delta mycket”, ”Vi vet vad det är men vi får inte vara med”, ”Sådär men inte alltid”, ”nej ibland”, ”nja inte vad jag vet”, ”ja ganska”, ”Ja, man får tycka och tänka”.

Ett svar lyder alltså: Ja, skolan har lyckats åstadkomma det man avser, att eleverna får tycka och tänka. Några menar att vissa ämnen tillfredsställer detta medan andra åter menar att det inte räcker till, det tjas om demokrati men eleverna är inte med!

Det uppsatsskrivande om barns rättigheter som utgjorde projektets final lyckades fånga både barns bilder av barndom och av det samhälle som omger barndomen.. Ett par utdrag ur texterna visar hur barnen samtidigt som de lyfter blicken och skådar världen, känner att var och en bär ett litet universum inom sig:

Något jag aldrig glömmer är att jag såg ett stjärnskott kvällen innan jag skulle hem från mitt hemland. Man brukar säga att man får önska sig något när man ser ett stjärnskott. Därför önskade jag att världen skulle bli som ett paradiset för oss människor på jorden.

Rätten att få gå i skolan är inte lika självklar för alla. Jag är stolt att jag äger den rätten. Att kunskap är makt är verkligen sant. Jag önskar en skola för alla.

Rädsla, sorg och otrygghet är verkligheten för många barn. En vardag där död och hopplöshet ständigt är närvarande. Hur kan det få vara så? Varför är skillnaden så stor? Mitt liv är fyllt av livsglädje och trygghet och en ljus framtid väntar mig, Det måste finnas en mening med det. Meningen med mitt liv, mitt mål, måste bli att ge av min livsglädje och styrka till de som behöver det mest.

Både barnet själv och omvärlden framträder i texterna. Att skriva uppsats om barns rättigheter sporrar till att ta hänsyn till omvärld, global rättvisa och grundläggande mänskliga rättigheter, vilket innebär något mer än de vardagliga bestyren och inflytandemöjligheterna i skolvardagen.

Innehåll och form

Skolverket (2000) tar upp frågan om demokratins innehåll och form. Även om de flesta vuxna i skolan har en demokratisk grundsyn och kompetens, saknar inte sällan eleverna medvetenhet om vad rättvisa och demokrati är. För att inte bli för lättpåverkad och för att kunna formulera sina ställningstaganden behövs diskussioner om demokratins innehåll. Formen är möjligen lättare att handskas med: demokratiska beslutsorgan – elevråd och matsalsråd– kan relativt enkelt upprättas. Att deras idéer får reell betydelse är nästa steg. Ska engagemanget fortsätta måste man se att ansträngningarna ger faktiska resultat i verksamheten. Och naturligtvis, konstaterar skolverket: "Om inte personalen får inflytande över sin arbetssituation finns det en risk att deras förtroende och tilltro till demokratiska strukturer minskar, något som lätt kan smitta av sig till eleverna." (Skolverket 1999, 14).

Något som mycket sällan framkom i projektskolans lärarkår är att inlärningsprocessen förutsätter en delaktighet. I Skollagkommitténs "Skollag för kvalitet och likvärdighet" (SOU 2002:121) läggs tre motiv fram för att elevinflytande är viktigt: det är en mänsklig rättighet, det är en del av skolans uppdrag att fostra aktiva och ansvarsfulla samhällsmedborgare och "Elevinflytandet bidrar till ökat ansvar i skolarbete, ökad motivation och effektivare inläring" (259).

Friheten att själv få styra sitt lärande kan ses som lustfyllt och med lust lär man bättre. Men andra kan se en motsättning mellan lärande och elevens egen styrning över lärsituationen: "ökar det ena, minskar det andra" (Skolverket 1999, 14). Inte bara individens eget val av ämne/fråga, ordningsföljd och eventuellt var eleven ska befinna sig skall diskuteras. Eleven behöver även vara del av en grupp, eftersom det då händer andra saker och eleven får ta del av temaarbeten. Variationerna för hur skolor funnit former för detta är många. Exempelvis kan ett tema redovisas klassvis, där var och en väljer inriktning och redovisningsform. I andra fall delar hela skolan in sig i intressegrupper för arbeta tillsammans med karaktärsämnen under ett läsår. En rektor i Skolverkets undersökning uttrycker det så här:

Elevinflytande handlar om elevernas upplevelse av inflytande. Det handlar även om lärares föreställningar om elevinflytande. Eleverna låter sig inte infångas i strukturer av inflytande om upplevelsen av inflytande inte finns. Inflytande handlar om en kvalitet i relationen mellan elevens föreställning om inflytande och lärarens föreställning om inflytande. Det är viktigt att beslutsstrukturen, beslutsprocessen, inflytandeprocessen synliggörs (Skolverket 1999, 26).

Vad menas egentligen här? Kan det finnas strukturer av inflytande som inte upplevs som det av eleverna? Om eleverna verkligen upplever inflytande - är det med säkerhet så att reellt inflytande då finns? Även om eleverna deltar i olika grupperingar som sägs arbeta med olika uppgifter inom skolan finns risken att de beslut som verkligen har betydelse inte fattas av eleverna. Eleverna arbetar då endast med formerna för inflytande, man tränar bara form och saknar då verkligt innehåll – det så kallade "inflytandets torrsim" (Skolverket 1999, 46). En yngre lärare säger: "Att låta eleverna välja mellan fyrens och femmas tabell är inte elevinflytande" (Skolverket 1999, 61).

I Skolkommitténs slutbetänkande "Skolfrågor – om skola i en ny tid" (SOU 1997:121) konstateras att det inte räcker med att eleverna aktivt deltar i klassråd eller olika arbetsgrupper:

Det förekommer att frågan om elevernas inflytande reduceras till frågor som hur ofta man ska ha klassråd eller om elevrådet ska få yttra sig om förslaget till skolbudget. Men frågan om elevernas möjligheter till delaktighet griper in i det mesta i skolan. Den handlar först och främst om hur undervisningen bedrivs, och vilken kontroll över det egna lärandet som eleverna har. Det innebär att det inte finns någon enkel lösning, som i ett slag skulle vända ett litet inflytande för eleverna till ett stort inflytande. Elevernas möjligheter till delaktighet och ansvar är i stället beroende av den pedagogiska utveckling som sker på lång sikt, och som i huvudsak initieras och drivs av lärare och skolledare. (SOU 1997:121, 100)

Det är troligen här den stora knutpunkten ligger. Skolans struktur skapades under en period då målet var att stärka nationen. Gunnar Sundgren skriver om den tidiga växelundervisningen som

präglas av att eleverna närmast ses som maskiner med mänskliga drag. Eleverna får enligt den bara röra sig på kommando och de får lov att yttra sig bara när de mekaniskt upprepar förestavat innehåll. Det är här som en hel del av den tids- och rumsorganisering som än idag präglar skolan uppstår. I vårt land blir växelundervisningen aldrig så dominerande men sätter ändå sina spår i organisation och kontrollambition. (Sundgren 2000, 13)

Avsnittets inledande scen där eleven slipper springa till skåpet för att hämta sin penna känns organisationen igen, hierarkin och utdelandet av gracer eller minuspoäng. Tiden som en viktig faktor präglar både elever och lärare; kursplaner som ska hinnas igenom, material som ska hämtas genomsyrar varje nivå i skolan. Eleverna skapar strategier för att manövrera situationerna. Några lärare berättar om uppfinningsrikedomen hos barnen när de lämnar och hämtar i skåpen och skyndar runt mellan klassrummen. En av dem ger exempel på hur barnen löser det: ett par pojkar i sexan packar det som behövs för hela förmiddagen för att slippa gå till skåpet varje rast. Att packa för hela dagen skulle bli för tungt. Skåpkulturen är starkare än något som skulle vara mer praktiskt för barnen. Kan man tänka sig att eleverna yttrar sig över detta?

Perspektiv på de tre projektdelarna

Innan begreppet förändring sätts i fokus vill jag sammanfatta de tre delarna ovan. Projektet strävade efter att förändra det sociala livet, organisationen av elevinflytandet samt kunskapen om barnrättsfrågor. Ovan framträder barnens bilder av vad som fungerat av de verksamheter projektet drev och tydligast är kanske att det ser olika ut i olika skolsituationer. Lärarnas olika förhållningssätt tycks spela en större roll än de övergripande målen i skolans styrdokument. Kan man alls hävda att läroplaner eller andra styrdokument inverkar på lärarens ställningstaganden i klassrummet? Värdegrund lanserades som begrepp med Läroplanen 1994 och Läroplanen för förskolan 1994 och det har fått stå för det som lärare ska förmedla av moral och normer till eleverna, menar Thornberg (2004). Att värdegrunden som den formuleras i läroplanen skulle inverka på undervisningen tror dock inte Thornberg. Tilltron till läroplanstexten tycks vara överdriven:

Det tycks vara de egna personliga idéerna och värdena som har inflytande över lärares undervisning, vilka inte alltid är kongruenta med de värden som finns formulerade i de statliga styrdokumenterna (Thornberg 2004, 101).

Eftersom elever och lärare har skilda uppfattningar om både mål och medel för delaktighet finns ingen given skiljelinje mellan de olika perspektiven på skolprojektets arbete. Naturligtvis finns skillnader mellan projektledare och vissa grupper av lärare, men här sammanfattas några olika perspektiv som projektet skapat. För att förstå vad som inviterar barn till handling behöver vi

fånga barnets perspektiv Qvarsell (2001). Vilka är de meningserbjudanden som barnen uppfattar? Att erbjuda ett område för inflytande innebär inte att medaktörerna uppfattar erbjudandet likartat. Men när perspektivmöten kan synliggöras, kan vuxna och barn gemensamt formulera vägar att gå vidare. Frågan kan ställas om det sker perspektivmöten mellan barn och vuxna kring det projektet vill åstadkomma. Inget regelbundet mönster framträder utan snarare en bild av variationerna mellan vad aktörerna uppfattar som väsentligt. Barn och vuxna tycks ge olika svar på frågan om vad dessa delar innebär:

- det sociala rummets poler, antimobbingsarbete
- organisationen av elevdemokrati, vad innebär den beprövade rådsorganisationen
- stärka barnrättsfrågor bland elever, att utbilda elever till att inspirera andra att diskutera demokrati och barnrättskonventionen

Genom hela projekttiden diskuterades i olika fora FN:s barnrättskonvention och barn och vuxna tycktes lägga olika tonvikt på dess innebörder. Det som lagts fram ovan inryms i barnens perspektiv men dessa möts ständigt av vuxnas uppfattningar.

VUXNAS PERSPEKTIV	Stävjande av kränkningar	→	Anti-mobbingsarbete	←	Rymmer ej att hantera osäkerhet för äldre	BARNES PERSPEKTIV
	Grunden för delaktighet	→	Elev- och klassråd	←	Resultat saknas, vill se att något händer	
	Kan göra barn delaktiga i för dem viktiga frågor	→	Aktivitetsråd	←	Svårt att hantera utan vuxet engagemang	
	Några elever inspirerar andra att arbeta med väsentliga skolfrågor	→	Ledarskapsutbildning	←	Tungt att representera – lär sig reflektera och tänka positivt	
	Barns åsikter ska komma fram	→	Barns rätt (FN)	←	Synliggör rätt till liv och utbildning och rätt att inte bli kränkt	

Figur: Vuxnas och barns perspektiv på projektets delar.

Översikten ovan kan ses som ett tydliggörande av hur projektets delar uppfattats av vuxna och elever – om än inte alla. De vuxnas blick över de delar projektet skapat blir intentionellt, kanske i likhet med deras yrkesroll till vardags. Det är framåtriktande blickar om vad som kan och bör ske som fokuseras – vuxna ser projektet som en väg mot goda mål vilket överensstämmer med andra undersökningar, till exempel Skolverkets ”Inflytandets villkor” (1999). I rapporten tillfrågades 41 skolor om varför

man valt att arbeta med att utveckla elevinflytande. Svaren kategoriseras i fyra övergripande motiv till arbetet. I elevinflytandearbetet sågs målen vara att

- utveckla demokratiska och ansvarsfulla elever
- främja lärande
- åtgärda sociala problem
- utveckla elevaktiva arbetssätt

På intet sätt ser alltså skolorna inflytandet som något med ett värde i sig, en rättighet, utan det används för att uppnå andra mål. Inflytande är vägen, målet är ett gott lärande, en god medborgare och att skapa ett gott socialt klimat. På projektskolan framkommer på samma sätt en förhoppning om att ökat elevinflytande skulle minska konflikterna i skolan och stävja bråk. Det barnen fokuserar är inte vad det kan leda fram till utan vad det faktiskt åstadkommer eller inte lyckas åstadkomma.

Vissa av målen är uppnådda, som att uttrycka sig om barnens rättigheter i uppsatser. De som ingått i ledarskapsutbildningen upplever att de tänker klarare och mer eftertänksamt innan de hävdar sin åsikt. Andra delar har inte haft den effekt som eleverna önskar. Det sociala trycket är tungt trots allt antimobbningsarbete., Det är svårt att organisera rådsaktiviteterna utan att vuxna stöttar och entusiasmerar eleverna och det är det svårt att locka de vuxna till. I klassråden rinner frågorna så lätt ut i ingenting – om eleverna alls kommer dit. Klassråden tar bara fem minuter sedan går man, berättar några flickor i nian. Det blir inte några diskussioner.

Barnen får också ringa in viktiga frågor i de råd som de väljer att skapa: om trivsel, mot rasism, för bättre mat och för idrott. Rådsorganisationen med demokratiråd och elevråd tycks inte gynna flertalets delaktighet, vilket även gäller för ledarskapsutbildningen. Representationen blir betungande även om det ibland framgår att uppdragen är hedervärda och man känner sig utvald. Ändå finns förhoppningar om ett jämnare fördelat och mer direkt inflytande bland dem som representerar andra. Arbetet med kompisstödjare och mobbningsteam fyller en funktion men kan inte hantera alla de delar av socialt tryck som flera elever talar om.

För att återknyta till Unicef (2001) kräver ungdomars deltagande mer av vuxenvärlden än att ordna det i former. Det är upp till de vuxna att skapa sådana förutsättningar att unga vill delta, att detta ska gälla för alla och i alla frågor som har betydelse för de unga. Delaktighet överlämnas därmed inte till de unga utan utövas gemensamt runt gemensamma angelägenheter.

Var möts vuxnas och barns perspektiv och var möts de inte? Kan vuxna i högre grad än idag förstå kring vad de ungas perspektiv kretsar och vad som är meningsfullt för dem? Det tycks vara så att det inte bara är i skolbarnsfrågor som barnen kan mötas utan även i omvärldsfrågor. Bilden ovan är en översikt av de delar som projektet skapade som erbjudanden för eleverna. Utsnittet visar att vuxna och barn såg olika på vad delarna kunde innebära.

Läroplan och andra styrdokument utgör meningserbjödanden, kanske främst för de vuxna som har att förhålla sig till dem och skapa en praktik för barnen som medskapare. Här kan vi knyta an till Meachams (1993) tanke att förutsättningen för utveckling och förändring är att människan är en *reflexive knower*, vilket är ett av skolans uppdrag att utbilda.

Förändring eller kontinuitet

Redan i dag kan lärare utifrån styrdokumenterna finna ett frirum för utvecklingsarbete, vilket belyser var gränserna för den möjliga förändringen ligger (Wallin 2002, 105). Men frirummet kan verka ligga långt från lärarens vardag. Även i projektskolan gavs oftare uttryck för vad man måste hinna med än vad man kan ta sig friheten att gå vidare med. Att förändra praxis tycks vara en utmaning. Det i strukturen som styr mot kontinuitet tar överhanden.

Men Meacham (1993) ger exempel på några djuplodande förändringar i samhället. För kvinnor, slavar och arbetare har rollen ändrats dramatiskt under bara några generationer. Han anser att balansen mellan förändring och kontinuitet kanske är det mest väsentliga att studera eftersom det ostadiga och fragila kan leda till samhällets förfall men å andra sidan kan ett för stelt samhälle inte anpassa sig och kommer ofelbart att sönderfalla. Han skriver:

What hold human society together, as well as providing the possibility for rapid transformation in the nature of society, is not merely the genetic structure but instead the structure of our individual knowing and understanding (258).

Men för att nå fram till en ny förståelse, ett brott mot den rådande ordningen, krävs en *reflexive knower* som släpper handlandet fritt. Enligt läroplanen har skolan i uppdrag att fostra dessa *reflexive knowers*:

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjlighet till sådana. (Lpo 94).

Om skolan vill ge utrymme för förändring måste detta uppdrag tas på allvar. Varje elev ska lära sig att lyssna, diskutera och argumentera för att kunna formulera antaganden och lösa problem, för att reflektera över erfarenheter och för att kritiskt granska påståenden. Vars och ens erfarenheter och ställningstaganden kan diskuteras. Ingen röst ska vara mer värd än någon annan. Paradoxen blir att alla åsikter ska sammanstråla i de grundläggande demokratiska värderingarna, den så kallade värdegrunden.

Att det finns en värdegrund att arbeta med och fostra barnen utifrån, rimmar inte helt med tanken om många synsätt som ständigt möter varandra. Exempelvis är Roth (2000) kritisk mot tanken att skolans mål ska vara att överföra värden. Ett sådant mål syftar i för hög grad till vissa resultat, exempelvis demokratiska medborgare och ser inte till värdet av själva processen i demokratisk deliberation (Roth 2000). Han ifrågasätter huruvida

några sanna värden kan eller bör överföras utan reflekterande, deliberativa samtal. Även Sundgren (1995) ifrågasätter den dubbelhet som skolan förmedlar i frågan: "Individen, som minsta enhet i demokratin, måste inte bara handla rätt utan också tänka rätt" (7). Häri framträder problemet i ett skolprojekt för ökat elevinflytande; att ge eleverna tillträde till att forma och omforma sin skolbarndom, men i en riktning som vuxenvärlden finner riktigt.

Pedagogiken undersöker villkor för utveckling och socialisation. Alltså undersöks även villkor som inte gynnar utveckling eller förändring. I begreppet utveckling ligger en värdering av att något ändras åt rätt håll, medan förändring innebär att något är olikt det som varit tidigare. För Wallin är förändring att

rubba spelreglerna, att ifrågasätta kategorier och klassificeringar i tankevärlden och att inverka på de diskursiva mönstren, deras innehåll och kanske också deras form. (Wallin 2002, 116)

På förändringar i form eller innehåll följer alltid motreaktioner från dem som inte delar de värden som företräds av förändringsförespråkarna. Det är alltid enklast att hänvisa till det rådande, menar Wallin. Då räcker det att påstå att "så har vi alltid gjort". Därför kan man inte räkna med att brott mot det rådande ska eftersträvas inifrån organisationen. Kanske måste det till styrande dokument, läroplaner, där nya värderingar fastslås. Den inbyggda trögheten kan ha sina fördelar, som Wallin menar:

Skolan blir förvisso inte en spjutspets mot framtiden av egen kraft, men dess institutionella tröghet förhindrar att spjutet alltför mycket missar samhälleligt önskvärda mål. (Wallin 2002, 119)

Den skillnad som utvecklingen leder till ställs i relation till vissa värdebestämda kriterier. För skolans del är "utveckling det mest intressanta begreppet, med skolans ideologiska och styrande dokument som kodifieringar av kriterier för utveckling" (Wallin 2002, 117).

Reeds användning av olika fält, eller aspekter av omvärlden, kan bli till redskap att se på omvärlden och på individens möjligheter att handla fritt i omvärlden. Att erbjudanden (*affordances*) finns i omvärlden, utan att de blir nyttjade har relevans för att förstå relationen elev-skola. Dessutom tar Reed upp hur grupper eller kulturer, *populations of individuals*, "select a typical and cultural-specific set of affordances to live among. I call those aspects of the environment to which an individual attends because of consistent encouragement from others the field of promoted action (FPA)" (1993, 55). Detta utgör alltså ett fält av 'uppmuntrade handlingar', konventionella handlingar, som den givna kulturen eller gruppen kommit överens om som rimliga och önskvärda – möjligen kan det betecknas som ett fostransideal. Under ett barns uppväxt uppmuntras alltså handlingar gentemot vissa *affordances* och inte andra. Men det finns även ett fält av *affordances* som inte uppmuntras av andra utan som individen själv tar sig an, *the Field of Free Action*, FFA.

FPA encompasses those affordances to which a child's attention and activities are directed by others. FFA encompasses those affordances and activities that the individual is both capable of accomplishing on his or her own, and is allowed by social circumstances to do so (Reed 1993, 70)

Även om inte det är ett brott mot konventioner att gripa sig an de *affordances* som ingår i *Field of Free Action*, så är det ett friare handlande gentemot omvärlden som avses. När zonen för fritt handlande ökar, minskar fältet för *promoted action* – mellan zonerna sker en svängning fram och tillbaka beroende på olika situationer. Eftersom det är socialt accepterat att agera gentemot FFA, även om man gör det på egen hand, kan denna handling knappast utgöra en egentlig murbräcka för förändring. Men någonstans finns en potential för förändring, allt pågår och upprepas samtidigt som allt förändras och rekonstrueras. Dewey (1916/1997) fångar till att börja med reproduktionen.

Att varje erfarenhet fortlever genom förnyelse av den sociala gruppen är ett bokstavligt faktum. I sin vidaste mening är utbildning och uppfostran redskapen för denna livets sociala kontinuitet. Varje medlem i en social grupp, i en modern stad likaväl som i en vild stam, föds utvecklade, hjälplösa, utan språk, tro, idéer eller sociala normer. Varje individ, varje enhet som är bärare av sin grupps livserfarenhet, försvinner med tiden. Ändå förs gruppens liv vidare. (Dewey 1916/ 1997, 36)

Hur förs det sociala livet vidare om det förändras eller utvecklas? Vad är att överföra normer, att socialiseras och att ändå vara aktör efter eget huvud, efter de egna intentionerna, att utveckla något, alltså att förändra – i grundvalen förnya något? Går det att förena detta? Meacham (1993) leder tanken vidare: "society reproduces itself not by transmission from one generation to the next, but instead by each new generation constructing a new society for itself" (259). Den viktigaste relationen ligger i så fall mellan individen och samhället:

kunskapsbildning handlar inte om förmedling utan om (re)konstruktion, och det är i mellanrummet mellan individ och omvärld som kunskapandet sker. Pedagogiken i den kulturella kontexten kan möjliggöra konstruktion och inbjuda till betydelseskapande. (Qvarsell 2003, 104)

Skolpedagogiken spelar alltså en roll för att utforma de villkor som inbjuder och möjliggör en konstruktiv kunskapsprocess. Meacham (1993) tar också upp relationen mellan individ- och samhällsnivå i vad han kallar *structural-development theory*. De båda nivåerna är sammanflätade och vardera nivån är beroende av den andra; den enes väsen påverkas av den samtida existensen av den andre. Gränsdragningen mellan individ och samhälle är oskarp: "Locating society within mind, /./ makes sense only if it is understood that mind must be located within society" (Meacham, 263).

Kärnpunkten närmar sig då Meacham citerar Reeds fråga; "How can awareness break through the encrusted ideology of the dominant group?" (Meacham, 262). Förklaringen ligger i att förändringen kräver en reflexiv "knower", en som kan gå ut ur the *Field of Free Action*, som expanderar när *Field of Promoted Action* minskar. Varje kultur rekonstrueras genom sina egna medlemmar eller aktörer och genomgår så en generationell förändring. Förändringar sker med och inom strukturen.

Resonemanget ger en möjlighet att analysera både reproduktionen/kontinuiteten och rekonstruktionen/förändringen. Startskottet i en förändringsprocess är alltså en "reflexive knower" som tar sig friheten att gå utanför de konventionella fälten av handlingar. Att fostra "reflexive knowers" är skolans uppdrag. Varje elev ska lära sig lyssna, diskutera, argumentera för att kunna formulera antaganden och lösa problem, för att reflektera över erfarenheter och för att kritiskt granska påståenden – så ser den reflexive kunskaparen ut.

Även i förmedling av normer – där det komplexa uppdraget är samtidig kulturöverföring och brott mot de traditionella könsrollerna och där alla olikartade meningar ska få spelrum – kan vi anta att den enskilde läraren har stort inflytande i praktiken men upplever sig styrd av dokument, handlingsplaner och även av tidsandan. I skolprojektet framkommer just lärarnas olika "kulturer", exempelvis vad gäller sanktioner mot störande elever. Några arbetar med öppna dörrar, några försöker arbeta efter de så kallade elevaktiva arbetssätten, några utvärderar sitt skolarbete skriftligt varje vecka, några för samtal direkt i klassrummet om hur undervisningen ska fortskrida. Spännvidden är stor.

Kan så konstateras att frirummet redan är taget i anspråk? Jag tror inte det, när så liten andel av lärare tycker sig ha möjlighet att påverka normer. Ska frirummet gälla även eleverna så är det ett stycke kvar. På frågan om eleverna i skolprojektet fick vara med att planera sin undervisning eller på andra sätt verka deltagande svarade eleverna gång efter annan att det beror på vilken lärare man har. "Lite i vissa ämnen", svarar de om och om igen. Har då projektet kunnat genomdriva någon egentlig förändring? Projektet satte delaktighet och trygghet i fokus. Då läget vid projektets start var instabilt blev projektets erbjudanden nästan som en livlina för flera klasser. Många fick möjlighet att stärka klassammanhållningen genom de medel som delades ut, flera åkte på lägerresor och arbetade hårt med grupprocesser. Möjligen hade idéer om aktiviteter som skulle ha kunnat pågå under hela projektperioden kommit fram om inte läget känts så akut: mycket bråk, utagerande elever och dålig stämning i kollegiet. Nu blev studieresor och lägerskolor en start att gå vidare ifrån. Eleverna fick utbildning i kompisstödj arbetet, några ställde upp som vuxenstöd. Slående är trögheten i att finna vuxna som ville ställa upp på ett kontinuerligt arbete med de nya tankarna i projektet, att finna vuxenstöd till de olika utskotten och till elevråden. Eleverna efterfrågade uttryckligen mer vuxenstöd, annars rinner det bara ut i sanden, menade man. BRIS projektledare sökte med ljus och lykta efter vuxna som kunde hålla samman rådsorganisationen. Trögheten i detta tyder på att frirummet för lärarna är mycket litet. Det rymmer inte mer än

klassrumsundervisning i mångas uppfattning av skolan och naturligtvis kan vad som helst kännas som en extra börda i ett tungt läge. Ett riktigt brott mot strukturerna, mot klassrumsundervisning för ett större gemensamt ansvarstagande i flera avseenden skulle kunna innebära att de som verkar i skolan får nya krafter.

Visst var avsikten och målen i projektet att samverka och hitta former för samtliga i skolan, att hitta nya vägar för att tillsammans ta ansvar och arbeta för en ständigt bättre skola. När var och en har rätt att bli delaktig i det man gör verkar var och en för förbättringar. Men skolan står mitt i omvärlden. Utifrån kommer kraven på åtstramning, nya ramar och omflyttningar av elever inom skolområdet. Detta mäktar varken elever eller personal med. Det är i inledningsskedet som frågor väcks kring hur vi gör med frivilligheten, alla vill ju inte vara med. Hur gör vi med värstingar som kanske bäst behöver fritidsgården: ska de själva agera för ökat öppethållande? Hur fördelar man delaktighet och därav följande ansvar? Med tiden övergår frågorna istället till hur vi organiserar goda strukturer för inflytande. Att utforma och utforska vad inflytande är och kan vara faller utanför inflytandes gränser.

Referenser

- Aspán, Margareta (2001) Projekt för ökat elevinflytande i Hallonbergsskolan: efter ett läsår. *Rapport Utvecklingspsykologiska seminariet*, nr 64. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Aspán, Margareta (2002) Projekt för ökat elevinflytande i Hallonbergsskolan: efter andra läsåret. *Rapport Utvecklingspsykologiska seminariet*, nr 66. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Aspán, Margareta (2003) Projekt för ökat elevinflytande i Hallonbergsskolan: efter tredje och sista läsåret. *Rapport Utvecklingspsykologiska seminariet*, nr 67. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Aspán, Margareta (2005) Att komma till sin rätt. Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande. Stockholm, *Pedagogiska institutionen Utvecklingspsykologiska seminariet, skriftserien nr 72*. (lic.uppsats)
- Barnombudsmannen (2005) Hur kul är det på en skala? Resultat från undersökningen "Rätten att komma till tals". *Barnombudsmannen rapporter 2005:03*
- Berg, Gunnar (2003) *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1997, original 1916) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1999) Den svenska skolan och demokratin, möjligheter och begränsningar. I: Erik Amnå (red.) *Det unga folkstyret. Demokratiutredningens forskarvolym VI, SOU 1999:93* (13-50).
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshem*. LpO 94. www.skolverket.se
- Meacham, John M. (1993) Where is the Social Environment? A Commentary on Reed. In: Wozniak, Robert H. & Fischer, Kurt W. (eds.)

- Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environment.* (255-267). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates
- Propositionen 2005/06:38 *Trygghet, respekt och ansvar - om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever.* Utbildningsdepartementet
- Qvarsell, Birgitta (2001) Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet I: Henry Montgomery & Birgitta Qvarsell (Red.) *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (90-105). Stockholm: Carlsson.
- Qvarsell, Birgitta (2003) Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 1-2, 101-113.
- Reed, Edward S. (1993) The Intention to Use a Specific Affordance: A Conceptual Framework for Psychology. I: Robert H. Wozniak, & Kurt W. Fischer (Eds) *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environment* (45-76). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roth, Klas (2000) *Democracy, Education and Citizenship. Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens.* Stockholm: HLS förlag.
- Roth, Klas (2003) Valfrihet, gemenskap och deliberativa samtal. I: Klas Roth & Britta Jonsson (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* (19-48). Lund: Studentlitteratur.
- Skollagen 1985:1100 Utbildningsdepartementet www.riksdagen.se
- Skolverket (1999) *Inflytandets villkor. Elever, inflytande och arbetet i skolan.* (Skola i utveckling) Stockholm: Statens skolverk, Liber distribution.
- Skolverket (2000) *Med demokrati som uppdrag. En temabild om värdegrunden.* Stockholm: Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2004) *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium.* Rapport 243. Stockholm: Statens skolverk.
- SOU 1991:12 *Ungdom och makt: om ungdomars delaktighet, inflytande och jämlikhet på 1990-talet. Delbetänkande, Ungdomskommittén.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1997:121 *Skolfrågor – om skola i en ny tid.* Skolkommittén.
- SOU 2002:121 *Skollag för kvalitet och likvärdighet 1999 års skollagskommitté, betänkande*
www.regeringen.se/content/1/c4/06/77/71ad8f40.pdf
- SOU 2004:50 *Skolans ansvar för kränkningar av elever.* Skolansvarsutredningen
- Sundgren, Gunnar (1995) Demokratins skola? Om elevers tolkningsföreträde och rätt till egen kunskapsprocess. I: *Studies in Educational Sciences Research Bulletin* nr 1:95 Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik.
- Sundgren, Gunnar (2000) *Demokrati och bildning. Essäer om svensk folkbildnings innebörder och särart.* Borgholm: Bildningsförlaget.
- Thornberg, Robert (2004) Värdepedagogik. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg 9, nr 2, 99-114.
- Unicef (2001) *The Participation Rights of Adolescents: A Strategic Approach. Working Paper Series.* New York. www.unicef.org

Wallin, Erik (2002) Att utveckla skolan – en fråga om att lyfta sig själv i håret – eller vad? I *Pedagogisk forskning i Sverige* årg 7, nr 2, 99-129.

Övriga dokument från skolprojektet

Namdar, Kamran 2002-2003 Ledarskapsutbildning för högstadieelever

Namdar, Kamran 2003-01-12 Ledarskapsutbildning för högstadieelever

Namdar, Kamran 2003-03 Månadsrapport, Ledarskapsutbildning för högstadieelever