



Elevinflytande i idrott och hälsa

Lärares uppfattningar om att arbeta med
elevinflytande

Caroline Johannesson

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN
Självständigt arbete avancerad nivå 11:2014
Idrott fritidskultur och hälsa för skolår F-6: VT 2014
Seminarieledare: John Hellström
Examinator: Bengt Larson

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är få ökad kunskap om lärares uppfattningar om att arbeta med elevinflytande i idrott och hälsa.

- Vad har lärarna för tankar om och inställning till elevinflytande?
- Vad får eleverna påverka respektive inte påverka i undervisningen i idrott och hälsa?
- Hur upplever lärarna förutsättningarna för att arbeta med elevinflytande i idrott och hälsa?

Metod

Kvalitativa intervjuer användes som metod. Sex lärare som undervisar mot grundskolans tidigare åldrar i idrott och hälsa intervjuades. Kontakt togs via mail för att informera om undersökningen och därefter bestämdes tid och plats för att genomföra intervjuerna. Intervjuerna bandades med diktafon och transkriberades vartefter som intervjuerna lyssnades igenom för att slutligen sammanställas. Resultatet presenterades i tre teman som det efteråt gjordes löpande analyser i.

Resultat

Demokratibegreppet uppfattades ha en koppling till elevinflytande då demokrati ansågs innebära delaktighet och att få göra sin röst hörd och välja arbetsform uppgavs som olika metoder för elevinflytande. Olika moment och när de skulle praktiseras fick eleverna inte påverka. Tiden och elevernas bristande kunskaper om kursplanen ansågs vara hinder för elevinflytande. Möjligheterna för att arbeta med elevinflytande framkom handla om lärarens förhållningssätt gentemot eleverna samt att aktivitet prioriteras framför samtal. Goda relationer med eleverna ansågs vara en förutsättning för att kunna nå eleverna. Det upplevdes som svårt att hinna se varje elev varje lektion och utrymmet för enskilda samtal ansågs inte finnas och istället kommer elevernas röster fram genom gemensamma reflektioner.

Slutsatser

Elevinflytande förekommer i olika stor mån i lärarnas undervisning vilket framkommer handla om lärarnas egna tolkningar av läroplanen, prioriteringar och förhållningssätt. De flesta lärarna har inget medvetet arbete gällande elevinflytande bortsett från en som genom ett synsätt på eleverna som medskapare av lektionerna har det som en genomgående röd tråd.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 Visionen om demokratiska medborgare	2
2.2 Demokrati.....	3
2.3 Elevinflytande	4
2.4 Elevinflytande i styrdokument.....	4
3. Forskningsöversikt	5
3.1 Elevinflytande i skolan	5
3.2 Elevinflytande i idrott och hälsa	10
4. Teoretiskt ramverk	11
4.1 Demokrati och subjektivitet.....	11
4.2 Deliberativ demokrati och deliberativa samtal.....	13
4.3 Relationell pedagogik	16
4.4 Teoretiskt ramverk som analysredskap.....	18
5. Syfte och frågeställningar	19
6. Metod och genomförande	19
6.1 Val av metod	19
6.2 Urval och genomförande	19
6.3 Materialbearbetning och analysmetod	20
6.4 Tillförlitlighetsfrågor	20
6.5 Etiska överväganden.....	21
7. Analys av resultat	22
7.1 Informanterna	22
7.2 Tankar om och inställning till elevinflytande.....	22
7.3 Arbetet med elevinflytande	29
7.4 Förutsättningar för att arbeta med elevinflytande	36
7.5 Sammanfattning av resultat	37
8. Diskussion	38
8.1 Resultatdiskussion.....	38
8.2 Slutsats	47
8.3 Metoddiskussion.....	48
9. Referenslista	50

1. Inledning

År 2014 innebär att det är valår och valet är kanske inte alltid självklart för alla. För att försöka påverka väljarna inför valet går det att se hur de olika partierna presenterar sina program för att utveckla Sverige. På tapeten är skolan och en aktuell fråga som partierna debatterar om är hur skolan på bästa sätt ska utvecklas och förbättras för att höja elevernas skolprestationer. Betyg från och med tredje klass, mindre klasser, fler lärare per klass, höjda lärarlöner, förbättring av lärarutbildningen och ökad tid för lärarna att följa upp och förbereda undervisningen är några av de satsningar som partierna presenterat.

Även då denna debatt i väldigt stor mån berör eleverna så har eleverna inte rätt att utöva något inflytande i de besluten som skall komma att tas. Men när gäller det som faktiskt händer innanför skolans ramar, där eleverna dagligen vistas och deras tillvaro är uppbyggd kring så har eleverna sina rättigheter som de kan förlita sig på. Rättigheter som bland annat talar för elevernas rätt till inflytande, påverkan och delaktighet. Skolans grund vilar på olika styrdokument, lagar och regler som samtliga förordar elevers rätt till inflytande och i skollagen och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet står det tydligt att alla elever ska ges inflytande över sin utbildning. Rätten att påverka, ta ansvar och vara delaktig återspeglar de demokratiska principer som skolans grund vilar på.

I och med den verksamhetsförlagda utbildningen inom mitt huvudämne idrott och hälsa har jag fått följa och tagit del av lärares olika sätt att arbeta och utforma undervisningen i idrott och hälsa. Även då detta varit mycket givande och breddat mina kunskaper så har jag under praktiken inte fått tagit del av hur man kan arbeta med elevinflytande som en del av undervisningen och detta har inte heller fokuserats särskilt mycket under utbildningen. Med skollagens direktiv och läroplanens ambitioner i ryggen samt det faktum att jag går mot slutet av min lärarutbildning ser jag inför detta arbete en möjlighet få vidga mitt perspektiv och min förståelse för hur man kan arbeta med elevinflytande.

2. Bakgrund

2.1 Visionen om demokratiska medborgare

Både internationella konventioner såsom FN:s barnkonvention och nationella dokument som läroplanen vilar på grundsynen för det demokratiska samhällets arbetsformer och värderingar. Att ge unga en förståelse för det demokratiska synsättet blir således en uppgift som skolan ansvarar för, såväl som att lära och leva demokrati (Bostedt och Eriksson 2011, s 121-123). Den svenska skolans gestalt har varit en ledande institution för utvecklingen av ett demokratiskt samhälle. Då 1946 års skolkommitté betonade hur huvuduppgiften för skolan förelåg i att fostra människorna till demokratiska medborgare har således detta återspeglats i samtliga hittills utformade läroplaner (Tholander 2005, s.7-8).

Den politiska samstämmigheten är stor i betraktelsen av skolans viktiga funktion gällande samhällets demokratiska åliggande. Skolans demokratiska uppdrag betonas som en avgörande faktor för att undvika att demokratin ”ska få ett försvagat fotfäste bland kommande generationer” (Danell 2006, s.1-2). Följaktligen konstaterar Danell (2006, s.2) att på vilket sätt skolans olika organ arbetar för en demokratisk utveckling har en stark anknytning till elevinflytande och dess utveckling.

Det som motiverat elevinflytandet sedan det infördes i styrdokumentet har således varit rättighets- och fostransargument. Uppdraget blir dock komplext då det sträcker sig åt två olika håll genom att eleverna kan framställas som både ”medborgare i vardande (learner citizen) och/eller som individer med medborgerliga rättigheter och skyldigheter (citizen learner).” (Rönnlund 2013, s.67-68) Elevernas aktuella och dagliga inflytande i skolan ska medföra att eleverna utvecklar kunskaper om att påverka och göra inflytande på samhället. De rådande situationerna i skolan får följder för eleverna senare i livet och ett stärkt kommande effektivt medborgarskap förmodas komma ur en demokratisk skolmiljö som uppfattas som engagerande (Rönnlund 2013, s.67-68).

Rönnlund (2013, s.69) framför att texterna i läroplanerna från och med 1990-talet och fortsättningsvis är mer allmänt formulerade med generellt sett få anvisningar om hur uppdragen som åligger skolan skall verkställas. De delar i läroplanen som behandlar elevinflytande uttrycker inte vad inflytande innebär konkret och de öppna formuleringarna lämnar därför utrymme för tolkning. Danell (2006, s.1) menar att ansvaret vid utformningen av lokala mål och förverkligandet av de övergripande målen kommer att landa i pedagogernas

händer i allt större utsträckning sedan det skett en förskjutning av ansvar från politisk nivå till de yrkesmässiga inom skolan genom decentralisering av skolväsendet och införandet av målstyrning. I samband med detta erhålls således idén om att demokratin förstärks på lokal nivå.

Tolkningsföreträdet i läroplanen lyfts också av Tham (1998, s.6-7) som skriver att rättigheterna är utformade på ett sådant sätt att skolans representanter ges tolkningsföreträde. Konkret innebär det att eleverna till största del måste förlita sig på lärares och rektors inblick i regelverket och förståelse gällande grundläggande demokratiska värderingar. Således är eleverna även beroende av lärarens goda avsikter. Då det är lärarna som preciserar begreppet och avgör om eleverna får tillräckligt inflytande eller inte ställs således frågan om lagen om elevinflytande har något värde. Även då förhållandena för skola och utbildning har genomgått förändringar och utvecklats till det yttre utmärks skolans inre fortfarande av den starkt präglade traditionella undervisningen. Spelrummet för eleverna att få träna i att vara delaktiga i samtal och genom moderniserade former av demokrati få medinflytande i sitt lärande och de vardagliga premisserna för skolan är bristande (Jonsson och Roth 2003, s.9).

2.2 Demokrati

I nationalencyklopedin (Ne, 2014-04-10) står det att den språkliga betydelsen för demokrati är folkakt eller folkstyre men vilket också meningarna går isär om vad det innebär vilket också gör att demokratin hela tiden är i förändring. Inom flertalet områden och nivåer i samhället används demokrati vari det talas om exempelvis beslutsdemokrati, ekonomisk demokrati och demokrati som livsform. Ytterligare går det att läsa att skolan betraktas som en del i samhället där beslutsdemokrati bör tillämpas för att komma den politiska demokratin till godo.

Tolkningarna om vad demokrati innebär och vilka som ska räknas som folket har genom tiderna varit många. Vad begreppet gäller och omfattar fordrar ständig diskussion och omprövning (Biesta 2006, s.110). Vidare skriver Biesta (2006, s.111) att demokrati kan definieras utifrån Abraham Lincolns definition eller Beetham och Boyles lite mer precisare definition som båda ”rymmer idealet att beslut som påverkar ett samhälle som helhet bör tas av alla medlemmar däri och att alla bör ha lika rätt att delta i sådana beslutsprocesser.” (Biesta 2006, s.111) Begreppet är ett socialt demokratibegrepp som inbegriper strukturer av socialt och politiskt handlande (Biesta 2006, s.111).

2.3 Elevinflytande

Forsberg (2000, s.9) beskriver inflytande som en beteckning för att framställa och tolka inflytande vilket på flertalet tillvägagångssätt kan utformas. Den forskning som bedrevs gällande elevinflytande under 1970- och 80-talet speglade främst ett intresse för det kollektiva inflytandet i olika formella sammanhang i skolan. Intresset under 1990-talet riktades mer mot elevers enskilda möjligheter att påverka i mindre formaliserade ordningar. Undersökningarna dominerades av uppfattningen att elevinflytande handlade om delaktighet i mer eller mindre formaliserade beslutsprocesser. Delaktighet i hela beslutsprocessen kan gälla beslutet (val), involvering i diskussioner gällande planering eller utvärdering och utvecklingssamtal (Forsberg 2000, s.14).

Elevinflytande är ett komplext begrepp som består av många faktorer och i skolan kan ordet beteckna olika företeelser i skolan och gälla flera skilda tillvägagångssätt. (Tham 1998, s.5) Elevinflytande handlar om formella beslutsprocesser, skolans arbetsmiljö och arbetet i skolan och det handlar även om elevernas möjlighet att påverka det egna lärandet samt verksamheten i klassrummet. Även då begreppet är mångtydigt grundar det sig i ett äkta engagemang, om delaktighet och ansvar (Tham 1998, s.3).

Oavsett kön, sociala eller ekonomiska bakgrundsförhållanden samt vilken väg inom utbildning eleven väljer ska eleverna ges inflytande över arbetssätt, arbetsformer, innehållet för undervisningen och demokratiska skeenden som tar vid under skolgången (Skolverket 1993, s.5). Förmågan att ta ansvar och utöva inflytande utvecklas hos eleverna genom att de tar del av planering och utvärdering av skolans dagliga undervisning (Rönnlund 2013, s.65).

2.4 Elevinflytande i styrdokument

I skollagen går det att läsa: ”Barn och elever skall ges inflytande över utbildningen”(SFS 2010:800, 4 kap 9§). Denna förordning avspeglas således i skolans utgångspunkt för utformningen av verksamheten i skolan, läroplanen. I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011, s.8) står det att vilka krav som skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har är något som tydligt ska klargöras för elever och föräldrar. En förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan är att den enskilda skolan är tydlig med mål, innehåll och arbetsformer. För att förbereda eleverna för att delta aktivt i samhällslivet räcker det inte med att i undervisningen förmedlar kunskap om grundläggande demokratiska värderingar.

Arbetsformen för undervisningen ska bedrivas demokratiskt och utveckla elevernas förmåga att ta ett personligt ansvar. Tillåts eleverna att vara en del av planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och dessutom får möjlighet att välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter får eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Skolverket 2011, s.8). Elevernas kreativitet, nyfikenhet, självförtroende samt vilja att testa egna idéer och lösa uppgifter åligger skolans ansvar att stimulera. Eleverna ska få tillfällen att utveckla förmågan att arbeta självständigt och tillsammans med andra samt ges möjligheter till initiativtagande och ansvar (Skolverket 2011, s.9).

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för 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. (Skolverket 2011, s.15)

Det här är läroplanens övergripande mål och riktlinjer gällande elevernas ansvar och inflytande vilka omfattas av de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig. Kopplat till detta framför Beista (2006, s.113) att även om skolans läroplaner är idealiska för undervisning i demokrati och medborgarskap så har det ingen roll om den inre organisationen i skolan är odemokratisk. Om så är fallet, blir en negativ effekt på elevernas attityder och värderingar till demokrati en säker utgång. Vidare hävdar Beista (2006, s.113) att utbildning genom demokrati bör vara en utmärkande metod för att utbilda för demokrati. Metoden grundar sig i antagandet om att deltagande i det riktiga demokratiska livet bäst förbereder eleverna för demokrati.

3. Forskningsöversikt

3.1 Elevinflytande i skolan

I *Skolverkets arbete med elevinflytande och arbetsätt och arbetsformer i skolan* (1999, s.3) framförs det att vetenskapen om hur elevinflytande i undervisningen faktiskt ser ut är knapp och att de kunskaperna som finns rörande elevinflytande framför allt handlar om det formaliserade elevinflytandet samt elever och lärares inställning till och erfarenheter av det informella inflytandet. Skolverket (1999, s.3) framför att flera undersökningar visar att elever önskar ett större inflytande över undervisningens innehåll och arbetsform. De möjligheter som elever erbjuds när det kommer till att påverka är avgränsade till frågor som inte handlar om själva undervisningen. Elevernas möjlighet till inflytande varierar med kön, social och kulturell

bakgrund samt att pojkar respektive flickor uppfattar sitt inflytande som olika stort. Flickor upplever ett mindre inflytande än vad pojkar gör. Flickor tycker generellt sett mer om att studera och samarbeta i grupp medan pojkar i större mån föredrar att arbeta självständigt (Skolverket 1999, s.3).

Tholander (2005, s.9) klarlägger kortfattat tre punkter om vad tidigare forskning och utvärderingar kommit fram till gällande demokrati och inflytande i skolan:

- Det inflytande som lagar och förordningar stadgat erhålls inte av eleverna
- Inflytande är något som eleverna anhåller om
- De färdigheter som fordras för att kunna praktisera inflytande är inte i tillräcklig utsträckning utvecklade hos eleverna. (Tholander 2005, s.9)

I tolkningarna till dessa avsaknader anges lärarna, skolan och eleverna vara orsakerna.

Läroplanens syften påstås inte kunna realiseras av skolan och lärarna. Lärarna upplevs vara införstådda med värdegrundsområdet i läroplanen och att de på så vis inte heller kan fostra eleverna till att bli demokratiska. Lärarna själva anger att eleverna inte har nog med kunskaper för att få möjlighet till att vara med och bestämma. Eleverna kan ses som en möjlig orsak då dem inte alltid tar till vara på sina möjligheter till att påverka, vilket inte heller ökar deras kunskaper (Tholander 2005, s.10).

I skolverkets rapport *Vem tror på skolan?* (1998) beskrivs bland annat lärares bilder av inflytande i skolan. Lärarna kan tänka sig att ge eleverna inflytande över vissa delar i undervisningen vilket följaktligen gör att inflytandet blir väldigt limiterat. Ett litet antal av lärarna uppger att elevernas inflytande över undervisningens innehåll bör öka men en större andel anser att eleverna bör ha mer inflytande i valet av läromedel. Resultaten visade även att lärarna önskar ha mer inflytande ju äldre eleverna är (Skolverket 1998, s.85-87).

Rapporten *Inflytandets villkor* som Danell, Klerfelt, Runevad och Trodden (1999) redogör för ett utvecklingsprojekt i Skolverkets projekt "Skola i utveckling". Utvecklingsprojektet pågick under läsåren 96/97 och 97/98 och handlade om att arbeta med elevinflytande. Ur detta projekt sammanställdes denna rapport om skolornas arbete med elevinflytande. Rapporten visar att det finns lärare som uppfattar elevinflytande som gynnsamt för lärandet och lärare som uppfattar elevinflytande som något som kan hindra lärande. Den gynnsamma effekten för lärandet menar lärarna bland annat är ansvaret som elevinflytande för med sig och där förhoppningen är den att eleverna ska förstå att det är för dem själva som de lär sig. Att

elevinflytande uppfattas som ett hinder framhåvs av en del lärare handla om att prioritera det ena framför det andra då elevinflytande kräver tid för reflektion och samtal vilket tar tid från andra moment (Danell m.fl 1999, s.13-14). Hierarkiska strukturer, delade kollegier, stort antal elever per klass, tron om att direktiv skall komma, rädsla, auktoritetstro och ekonomiska nedskärningar är samtliga faktorer som hindrar utvecklingen av elevinflytande i skolor (Danell m.fl 1999, s.78). Schemat upplevs som hämmande (Danell m.fl 1999, s.18-20) och möjligheterna till att arbeta med elevinflytande minskar i och med den traditionella organisationen av undervisningen i skolan där ämnena är uppdelade och lektionerna är korta.

Den egna arbetssituationen påverkar ambitionen och villigheten att arbeta med elevinflytande. Hur gärna lärarna än skulle vilja arbeta med elevinflytande förhåller sig lärarna till de ramar som är tillgängliga inom verksamheten (Danell m.fl 1999, s.48). I rapporten finner man att ansvarsfulla, goda demokratiska samhällsmedlemmar betonas av flertalet skolor i och med arbetet med elevinflytande. Att trygga framtidens demokrati genom att lära eleverna att utöva elevinflytande prononteras av skolorna som menar att goda medborgare tar personligt ansvar. Engagemang, intresse och inflytande är således relevanta begrepp då de har stark koppling till ansvar och ur rapporten går det att utläsa att flertalet skolor oroar sig över elevernas bristande engagemang och intresse för att utöva inflytande (Danell m.fl 1999, s.8-9).

Danell har i sin studie *På tal om elevinflytande* (2006) undersökt hur elevinflytande konstrueras genom att lyssna på ett samtal inom ett arbetslag. De uttryck för elevinflytande som framkommer berör främst vad eleven skall göra och hur eleven förväntas vara. Synonymt med begreppet används ord som: bestämma, ansvar, välja, lyssna och påverka. Elevinflytande framträder genom uttryck, objekt, bestämda områden och företeelser. Olika former för elevinflytande som tas upp är bland annat elevernas egna planeringsböcker, roliga timmen, lämna förslag och planera (Danell 2006, s.93).

Danell (2006, s.6) förklarar att pedagoger kan komma fungera som ”reformförstörare”. Detta förklaras handla om pedagogers inställning till de avsikter och målsättningar som uttrycks i läroplanen.

Möten med skolans värld gjorde mig medveten om problem som hänger samman med pedagogens position i spänningsfältet mellan en önskad möjlig skola. Pedagoger agerar som reformförstörare och bjuder motstånd med att omsätta läroplanens intentioner i den pedagogiska praktiken. (Danell 2006, s.6)

Följaktligen konstaterar Danell (2006, s.7) att den inpräglade strukturen för skolan och dess arbetsformer gör det svårt att få läroplanens intentioner att komma emellan.

I artikeln *Student participation: a democratic education perspective - experience from the health-promoting schools in Macedonia* (2004) beskriver Venka Simovska makedonska nätverk för hälsofrämjande skolor samt deras samarbete med danska nätverk och andra nätverk i europa där skolorna arbetar hälsofrämjande. Elevinflytande konstateras vara den viktigaste knutpunkten i den hälsofrämjande modell som utvecklats inom konexten för makedonien. Elevernas utrymme för att genuint få delta i viktiga delar i beslutsprocesser i skolan betonas vara en viktig del. Självbestämmande, delaktighet, demokrati, mångfald och rättvisa är viktiga delar i den hälsofrämjande modellen och dessa delar lyfts genom elevinflytande (Simovska 2004, s.198). Eleverna behöver möjligheter att få vara delaktiga för att utveckla kompetenser till att bli kvalificerade deltagare i demokratiska miljöer. Genom delaktighet utvecklas elevernas handlingskompetens men även elevernas självkänedom och samarbetsförmåga (Simovska 2004, s.202). Vidare förklarar Simovska (2004, s.202-203) att elevernas förståelse och engagemang för demokratiskt deltagande endast kan utvecklas gradvis genom att praktiskt erfara och att det inte är något som kan läras ut abstrakt.

Thomas Nordahl (2001) skriver i rapporten *Barn i Norge* om elevers (och föräldrars) inflytande i skolan. Elevinflytande och delaktighet när det gäller undervisningen är ovanligt och även att skolans praktik inte uppfyller de övergripande målen när det gäller elevernas möjligheter att påverka verksamheten. Skolor och lärare använder sig ofta av strategier för att försvara sina positioner vilket får effekt på i vilken mån eleverna får inflytande i verksamheten. Elevinflytande och att delaktighet framstår i styrdokument som viktigt och det betonas att det inte enbart är yrkesverksamma som ska fatta avgörande beslut. Genom dialog ska eleverna möjlighet till inflytande och påverka de beslut som berör dem själva. Eleverna ska inte ses som passiva mottagare utan istället som aktiva med vilja och rätten att få påverka sitt eget liv (Nordahl 2001, s.19-20).

Vidare markerar Nordahl (2001, s.20) begreppet empowerment vilket förklaras innebära en tro på individens möjligheter och delaktighet. En balans mellan eleven och läraren framförs som något som fordrar dialog, kontroll och inflytande och för att det ska vara möjligt måste det vara en reell maktbalans mellan lärare och elev och möjligheter till engagemang och delaktighet måste ges. Empowerment förutsätter också att goda relationer till eleverna utvecklas då goda relationer och tillit gynnar potentialen för elevernas inflytande. Skolan

behöver möta eleverna med ett förtroende för att de kan göra sina egna val och ha en tro på deras möjlighet till utveckling samt ha respekt för deras erfarenheter, intressen och värderingar (Nordahl 2001, s.20).

Nordahl (2001, s.21) redogör för en undersökning som gjordes på 1200 elever i grund- och gymnasieskolor i Norge på både lärare och elever. Deltagarna fick ta del av några påståenden om elevernas delaktighet i skolan varav de utifrån påståendena fick bedöma i vilken utsträckning som eleverna hade inflytande över vad som händer i skolan. Resultaten visade att eleverna i princip inte hade något inflytande över undervisningens innehåll och arbetsformer. Inflytande var något större gällande organisatoriska frågor som handlade om vart dem satt i klassrummet och med vem. Elever och lärare var samstämmiga i uppfattningen om att elevernas delaktighet och inflytande i skolan var liten. Detta också bekräftas då eleverna uttryckte att undervisningen i liten utsträckning handlar utgår ifrån deras egna erfarenheter, intressen och värderingar.

Vidare framför Nordahl (2001, s.21) att flera studier har visat att två av tre elever i skolorna upplever att undervisningen ofta eller mycket ofta är tråkig. En anledning kan vara att skolan inte fångar upp elevernas intresse i undervisningen och att det inte utmynnar i delaktighet och dialog. Eleven som aktör i sin egen verklighet, med egna uppfattningar, värderingar, intressen värdesätts i liten grad av skolan och istället värdesätter skolan och lärarna att eleverna anpassar sig till skolan. Reproduktion av förutbestämt material betraktas av lärarna som viktigare medan lärarna betraktar elevernas erfarenheter och deltagande som mindre viktigt. Är anpassningen till eleverna för ensidig resulterar det emellertid till att stå i motsats till aktivt deltagande och medbestämmande (Nordahl 2001, s.21).

Cirka en av tre elever upplever att läraren inte bryr sig om hur de mår och känner att de inte kan vända sig till sin lärare om sina problem. Flertalet elever har inte förtroende för sin lärare och upplever inte att dem som person värdesätts. Läraren verkar välja att utforma undervisningen på det sätt som ger läraren fortsatt kontroll och påverkan så att deras ställning och position på så sätt upprätthålls och fortgår. Läraren framstår tillvarata sina egna intressen i klassrummet vilka verkar upprätthålla lärarens kontroll i klassrummet och på så sätt ger litet utrymme till inflytande för eleverna (Nordahl 2001, s.22).

3.2 Elevinflytande i idrott och hälsa

Den nationella utredningen av grundskolan (NU-03) visar i idrott och hälsa att eleverna har större möjlighet att påverka innehållet i undervisningen än på vilket sätt de arbetar på.

Eleverna har minst möjlighet att påverka hur länge momenten i olika områden ska vara samt prov. Utredningen visar att både lärare och elever anser att eleverna ges tid att få sina frågor rörande ämnet besvarade. Lärarnas anser i högre grad än eleverna själva att de blir insatta i kursplanens innehåll och kriterier. Få elever ansåg sig ha kännedom om ämnets kursplan (Skolverket 2005, s.159). Resultaten visade även att tiden som ägnas åt reflektion, samtal och diskussion i ämnet är väldigt liten och att tiden istället går åt till att lära genom att göra (Skolverket 2005, s.39).

Myndigheten för skolutveckling (2007, s.29) redogör för att gemensamma diskussioner följt av att läraren ställer frågor och enskilda elever svarar karaktäriserar kommunikationen som sker i undervisningen i idrott och hälsa. Uppemot en fjärdedel av lärarna uppger att de sällan eller aldrig pratar och ställer frågor till enskilda elever och nära hälften redogör för att de sällan eller aldrig pratar och ställer frågor till enskilda elever. Uppfattningarna om samspelet mellan elev- lärare skiljer sig då 74 procent av eleverna svarar att frågor till enskilda elever från läraren sällan eller aldrig förekommer i undervisningen. Gemensamma diskussioner i undervisningen uppges av över hälften av eleverna att det sällan eller aldrig förekommer. Den gruppen elever som anser att gemensamma diskussioner förekommer under alla lektioner eller de flesta är liten. Likheterna är större då eleverna och lärarna anger huruvida de anser att läraren tar sig tid åt att besvara frågor och funderingar. En tredjedel av både lärare och elever anger att det stämmer mycket bra och cirka hälften uppger att det stämmer relativt bra (Myndigheten för skolutveckling 2007, s.29).

Meckbach (2004, s.83) redogör för resultat ur en intervjustudie som gjordes på 16 lärare i idrott och hälsa med olika utbildningsbakgrund och antal år i yrket. De flesta lärarna låter eleverna vara delaktiga vid årsplaneringen av ämnet och att elevernas röster på så vis kommer fram när de får uttrycka sina åsikter och komma med förslag. Några lärare planerar innehållet för undervisningen själva eller tillsammans med lärarlaget. Ett litet antal av lärarna planerar undervisningen utifrån kursplanen i idrott och hälsa. En del av lärarna uppger svårigheten med att låta eleverna ta ansvar på grund av att graden av aktivitet sjunker. De lärare som låter elever ta ansvar låter dem ta ansvar genom gruppuppgifter, problemlösning, leda sina klasskamrater samt använda elevernas fantasi (Meckbach 2004, s.92).

Larsson et al. (2010, s.38) redovisar i sin undersökning att lektionsinnehåll samt arbetsätt enligt lärare är något som eleverna kan påverka. Eleverna får enligt en del av lärarna inte göra olika saker under en och samma lektion medan en annan del av lärarna uppger att om det är olika förekommande aktiviteter så är det lärarna som avgjort vilka som ska göra vad. Eleverna får ingen möjlighet att välja fritt när det kommer till innehållet bortsett från någon gång per månad. Undervisning som bjuder in för problemlösning visades ge utrymme för inflytande (Larsson et al. 2010, s.107).

Skolinspektionens kvalitetsgranskning i idrott och hälsa (2012, s.16-17) betonar att elevernas möjlighet till inflytande och eget ansvar är en grundläggande förutsättning för anpassa undervisningen individuellt. Resultaten visade att undervisningen i idrott och hälsa inte anpassas till elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Lärarna måste bjuda in eleverna i sitt eget lärande för att på så sätt synliggöra elevernas behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande och utifrån detta sedan kunna organisera undervisningen. Resultatet pekar på att elevernas möjligheter till inflytande är ett utvecklingsområde då detta visat sig vara något som många gånger brister. Elevernas utrymme för inflytande och delaktighet blir obemärkt då det finns en benägenhet att planering och aktiviteter styr undervisningen starkt. En förutsättning för elevers rätt till inflytande och påverkan innebär också att skolan är tydlig gällande mål, innehåll och arbetsformer (Skolinspektionen 2012, s.16-17).

4. Teoretiskt ramverk

4.1 Demokrati och subjektivitet

Utbildningens funktion för att förbereda barn för deltagande i det demokratiska livet i framtiden är det traditionellaste sättet att förstå sambandet mellan demokrati och utbildning. Biesta (2003, s.60) skriver att utbildningen betraktas som ett verktyg för att realisera demokratin vilken således innebär att skolan får skulden om den inte lyckas med det. Biesta (2003, s.60) argumenterar istället för en förståelse för relationen mellan utbildning och demokrati där självaste demokratin förstås som ett utbildningsproblem. Detta betraktelsesätt kan bistå till mer realistiska tankar om vad skolan betyder för demokratin samt vad skolan inte kan klara av. En mer pedagogisk förståelse av demokratin kan således utmynnas av detta, var den främsta politiska och utbildningsmässiga frågan tangerar att vara vilken kvalitet det är i det demokratiska livet och i den demokratiska kulturen.

Biesta (2003, s.64) hävdar att om utbildningen kvartstår i en instrumentell ställning i relation till demokratin så kommer utbildningsområdet att handla om lösningar på problemfrågor som handlar om vilken väg som är lämpligast för att skapa demokratiska medborgare. Utifrån detta klargör Biesta (2003, s.64) att det finns mer att hämta hos utbildningen är endast tekniska lösningar och att det för detta fordras en syn på att demokrati ”inte endast är ett problem för utbildning, utan att den också kan förstås som ett utbildningsproblem i sig.” (Biesta 2003, s.64)

Biesta (2003, s.64) tydliggör att frågor som exempelvis gäller effektiva sätt att nå på förhand satta mål och syften, hur en skola ska ledas, hur elever med svårigheter ska stödjas, hur kurs- och läroplanerna kan förbättras osv. samtliga är en viktig del av utbildningsforskning. Biesta (2003, s.64) menar att bortsett från dessa frågor äger en annan tradition rum vari frågor om mänsklig subjektivitet är utbildningens största fallenhet. Biesta (2003, s.74) redogör för olika uppfattningar av subjektivitet: individualistiska, sociala och politiska. Den individualistiska synen på subjektet illustrerar människor som enskilda med förmågor till att tänka själva och handla, utifrån sitt eget omdöme, oberoende av andra. Individens eget omdöme leder till handling. I den sociala synen på subjektet berörs frågor om demokrati och utbildning där subjektet ses som något som formas genom sociala kontexter. Dessa kontexter är en del i det som formar individualiteten. Subjektet skapas genom samhället och den sociala intelligensen som krävs för att vara en del i det sociala livet ses som resultatet på deltagande i demokratiska sociala kontexter.

Den politiska synen på subjektet framhåller Biesta (2003, s.75) kommer närmast hans utbildningsmässiga definition av demokrati. Pluralitet ses som ett villkor för mänskligt handlande vilket innebär att alla försök att röja undan pluraliteten gör att subjektiviteten försvinner. Enligt denna tanke bör utbildningen inrymma handlande vilket resulterar i frågor om den demokratiska kvaliteten i skolan. Utbildningsfrågan blir hur vi är subjekt, vilket vi på samma gång inte är då detta inte kan ägas då det endast existerar genom handlandet i samvaron med varandra. I här och nu- situationer ska eleverna ges tillfällen att var delaktig i samvaro med andra och utveckla sina förmågor. Möjligheterna till handlande behöver vara stort och subjektiviteten finns således bara i handlandet i samvaron där människan tillsammans med andra handlar (Biesta 2003, s.77). Den sociala och politiska synen på subjektet framhävs och tankegången för subjektivitet som ett socialt och politiskt tillstånd innebär ”ett lärande som följer av att ha varit subjekt, att ha erfarit vad det innebär att handla, att träda fram i världen.” (Biesta 2003, s.77)

Biesta (2003, s.76) förklarar att om subjektivitet innebär en kvalitet i handlande är det från ett utbildningsmässigt och demokratiskt perspektiv betydelsefullt att ställa frågan i hur stor mängd vi har möjlighet att handla i samhället och vad för arrangemang som behövs i samhället för att individer ska kunna handla? Med utgångspunkt ur detta hävdar Biesta (2003, s.76) att individer inte kan beskyllas för beteenden som inte är idealiska när det kommer till sociala och demokratiska beteenden då människor ständigt är människor i en kontext. Slutligen konstaterar Biesta (2003, s.77) att möjligheter till handlande inte är det enda som utbildningen kan bidra med, utan även bjuda in för reflektion över de stunder och lägen där handlande var möjligt respektive inte möjligt.

4.2 Deliberativ demokrati och deliberativa samtal

Skolans uppdrag att fostra eleverna till goda demokratiska medborgare och idealen som hör därtill har visat sig vara problematiskt då detta ska göras parallellt med kunskapsuppdraget. Skoldebatter har lyft frågan om vilket uppdrag som bör prioriteras då kombinationen av de bägge är problematisk (Andersson 2012, s.9). Det politiska engagemanget hos ungdomar har inte ökat fastän utbildningens längd ökat och fokus i utbildningen riktats mot demokratiskt medborgarskap. De satsningar som gjorts har visat sig haft en marginell effekt på elevernas kunskaper om samhälle och politik. Roth (2004, s.22) upplyser om att både lärare och elever vill arbeta med värdegrundsfrågor, samtala om normer och värden, etiska problem och relationer samt få en större förståelse för vad vuxenlivet innebär men utrymmet upplevs som ett hinder.

Realiteten att samhället är pluralistiskt och mångkulturellt innebär att skolan blir en mötesplats för individer med skilda värden och tillhörigheter där människorna som rör sig inom skolan yttrar sina olika uppfattningar om hur de ser på saker och ting. Det är detta faktum som deliberativ demokrati, deliberativ pedagogik och deliberativa samtal beaktar (Roth 2004, s.87). Det går inte att se några uttryck i läroplanen och skollagen som legitimerar elevers rättigheter att demokratiskt reflektera över det som berör dem och undervisningen som praktiseras. Detta ger således inte heller eleverna en djupare förståelse av och förmåga att argumentativt legitimera allt vad som kan komma att beröra dem (Roth 2004, s.44).

Andersson (2012, s.10) hävdar att merparten av forskningen tror på deliberation som en utväg för att öka unga människors demokratiska kompetens och kunskaper. Englund (2000, s.5) beskriver hur det deliberativa samtalet kommit att inrymma en central plats i arbetet med skolans demokratiska värdegrund. Englund (2000, s.12) framför att lanserandet av

deliberativa samtal som brännpunkt i värdegrundsarbetet går ut på ett förordande av en öppen hållning och respekt för olika uppfattningar men att de demokratiska värdena är överordnade och fungerar som en skiljelinje. I samband med detta betonar Englund (2000, s.12) att i och med de deliberativa samtalen kan de demokratiska värdena även ta form där. Genom deliberativa samtal kan individer möta och tydliggöra sina egna uppfattningar mot andras genom att ta ställning, resonera, reflektera och lyssna. Strävan är att de värden och normer som figurerar i samtalet utfaller till att bli kollektiva värden och normer.

Den deliberativa demokratin förefaller vara ett normativt politiskt projekt och Englund (2000, s.5) förstår idén om att formera deliberativa samtal som värdegrund gentemot den traditionella kunskapsförmedlingen som dominerat i skolan där läraren funktionerar som förmedlare och elever som inhämtare av kunskap. Vidare menar Englund (2000, s.6) att det är gentemot denna starkt implementerade tradition som önskan med att förverkliga ”värdegrunden i termer av det deliberativa samtalet måste betraktas och värderas.” (Englund 2000, s.6)

”I den deliberativa demokratiteorin framhålls att människor som står i position att lära sig saker lyckas bättre om de tillsammans med andra i ett öppet, prestigelöst samtal lyssnar till varandras argument.” (Andersson 2012, s.9) Sålunda är grundidén i den deliberativa demokratin att beslutsfattandet, genom samtal, bör motiveras och resoneras kring mellan de olika parterna. Utgången av samtalet syftar också till att resultera i att de olika parterna får en förståelse för vad dem är oense om, vilka beslut som är möjliga att göra samt hur besluten ska fattas. Besluten ses således som tillfälliga beslut och de olika perspektiv som parterna har ska i detta förlopp skall respekteras samtidigt som beslutet som fattats tillfälligt efterlevs (Englund 2000, s.5). Att ömsesidigt erkänna varandra är en förutsättning för att allas röster ska värdesättas lika och genom erkännandet blir det möjligt att utvecklas som människa. Det ömsesidiga erkännandet blir en bekräftelse där individerna träder fram för varandra (Assarson 2009, s.76).

Samtalet mellan människor är centralt i den deliberativa demokratiteorin (Andersson 2012, s.13) och prägeln för samtalet bör vara kritiskt värderande och genomsyras av tillgänglighet och allas rätt att medverka (Fritzell 2003, s.21). Genom att delta i deliberativa samtal förväntas individen öka sin förståelse för samtalsämnet samt utveckla grundläggande demokratiska värden. Ett samtal av denna form främjar förståelsen för andras sätt att tänka samtidigt som aktuella perspektiv på dilemman och svårigheter uppmärksammas. Den deliberativa demokratiteorin hävdar att summan av att ha deliberativa samtal blir upplysta

demokratiska medborgare och utifrån detta framställs deliberativ undervisning som något som bör ges företräde framför andra (Andersson 2012, s.9-10). I boken *Med demokrati som uppdrag* betonas deliberativa samtal som en arbetsform som möter de krav som finns gällande demokratiska arbetssätt inom skolan samt stödjer elevers utveckling av demokratiska kompetenser (Skolverket 2000, s.15).

Utbildning innebär alltid någon form av kommunikation och den kan utformas på olika sätt och uppskattas olika. Hur kommunikationen tar form är således mer eller mindre engagerande för de involverade. Engagemanget har att göra med i vilken grad kommunikationen är problematiserande. Berör kommunikationen någon form av problem skapar det förutsättningar reflektion och deliberation vilket utmynnar i en meningsskapande kommunikation. Varje enskild deltagare, innehållet som behandlas, situation och kontext är samtliga faktorer som spelar in på meningsskapandet. Den goda meningsskapande kommunikationen handlar om en ömsesidighet mellan lärare och studerande (Englund 2007, s.9). Vidare hävdar Englund (2007, s.10) att denna typ av kommunikation utvecklar utgångspunkter för och höjer varje enskilds språkanvändning vid mening, kommunikation som social handling. Skolan vars ena uppdrag är att vara en del i att utveckla förmågan att ömsesidigt kommunicera och argumentera samt utveckla förståelse och respekt för den andre.

En brännpunkt i den meningsskapande kommunikationen innefattar att individerna i skolan hela tiden möts i en pågående kommunikation där ett utbyte av olika meningar sker. I samband med utbytet i den ömsesidiga kommunikationen fördjupas, breddas eller förändras också mening. Detta kallar Englund (2007, s.10) ”utbildning som kommunikation” vilket vidare poängteras inte handla om att sätta sig emot skolans kunskapsbildande uppgift eller dess funktion för utvecklingen av färdigheter som läsa, skriva, räkna.

”Det innebär snarare att se kunskapsbildning och färdighetsutveckling i form av språkligt meningsskapande insatta i kommunikativt meningsfulla sammanhang integrerat med moralisk omdömesbildning.” (Englund 2007, s.10) Detta framhåller Englund (2007, s.10) är innebörden av utbildning som kommunikation och redogör vidare för två dimensioner som den goda kommunikationen balanserar och tar hänsyn till: lärandedimensionen och den moraliska dimensionen. Englund (2007, s.12) förklarar att genom deliberativ kommunikation så innehåller verksamheten i skolan, förutom det formella lärandet av särskilda kunskaper och färdigheter, situationer där skilda åsikter och föreställningar figurerar i direkta möten och konfrontationer mellan de individer som verkar i skolan. Då olika åsikter, skilda värderingar

och konflikter är ett vanligt förekommande i skolans värld är detta också något nödvändigt att kunna hantera. Ur detta perspektiv menar Englund (2007, s.12) att den goda meningsskapande kommunikationen kan ses som ett av de dominerande uttrycken för skolans demokratifostran eller som levd demokrati.

4.3 Relationell pedagogik

Jonas Aspelin, professor i pedagogik och fil. Dr. i sociologi och Sven Persson, professor i pedagogik, redogör i boken *Om relationell pedagogik* för vad relationell pedagogik innebär och förklarar att den relationella pedagogikens synsätt på utbildning i sin helhet handlar om att det som sker människor emellan står i centrum. Fokus ligger på relationerna och särskilt den pedagogiska relationen mellan lärare och elev. Relationer mellan elev- elev, elev- grupp och lärare- grupp är också inkluderade. Vad de interpersonella relationerna innebär för undervisning och lärande är det intressanta (Aspelin och Persson 2011, s.14).

Aspelin och Persson (2011, s.15) skriver att fenomen som förekommer mellan människor så som relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten är grundbegrepp inom området för relationell pedagogik. Det traditionsenliga synsätt där en distinktion görs mellan subjekt och objekt övermannas genom den relationella pedagogiken. Vidare rubricerar Aspelin och Persson (2011, s.15) den antropologiska föreställningen om människan som innesluten i sig själv, ett väsen som i grunden är separat, gentemot föreställningen om människan som existerande i värld av sam- konstituering. Enligt denna föreställning finns det inte ett isolerat ego och inga privata erfarenheter. Utgångspunkten ur den relationella antropologin är att utbildning är något som händer mellan människor och inte inom och/eller utanför dem.

Vilka innebörder har utbildningens relationella kontext för elevers möjligheter till delaktighet och lärande? Vad betyder kvaliteter i lärare- elev relationen för elevers studieprestationer eller, mer allmänt, för elevers (kognitiva, sociala, personliga, estetiska osv.) utveckling? Vad utmärker lärares relationella kompetens och hur utvecklas denna i utbildning och yrkespraktik? Hur utvecklas förtroendefulla och genuina lärare- elev relationer över tid och vad betyder sådana relationer för elevers lärande? (Aspelin och Persson 2011, s.16)

Dessa empiriska frågor aktualiseras utifrån en relationell ansats och dessa frågor tydliggör således att den relationella pedagogiken handlar om utbildning i en direkt situation som är ”här- och – nu”(Aspelin och Persson 2011, s.15-16).

Aspelin och Persson (2011, s.16) ser den relationella pedagogiken i ett större perspektiv, en samhällelig kontext och redogör för två utbildningsdiskurser kopplade till skolan.

Definitionen av vad utbildning idag innebär domineras av vad Aspelin och Persson (2011, s.16) kallar för den kunskapseffektiva skolan. Sett utifrån denna diskurs har utbildningen som funktion att åstadkomma individer som presterar högt samt är rationella och självständiga vilket således gör dem konkurrenskraftiga. Föreställningen som föreligger om utbildning och lärande är att den är individualistisk. Denna föreställning kan riskera att utmynna till ett slags psykologisk reduktion. Den kvalificerade funktion driver denna diskurs. Den andra diskursen kallar Aspelin och Persson (2011, s.16) den socialt orienterade skolan vilken koncentrerar sig på miljöer och omständigheter runt elevers lärande. Skol- och klassrumskultur, gruppstrukturer och kommunikationsmönster, utbildningens organisation är exempel på omgivningar som fokuseras. Skolans sociala uppdrag betonas i den pedagogiska praktiken, uppdrag som: socialisering, värdegrund, värdepedagogik, elevvård, demokratisk fostran med mera. Aspelin och Persson(2011, s.17) framför att ett synsätt utifrån denna diskurs kan medför att den kunskapsmässiga progressionen hos eleven har benägenhet för att hamna i skuggan.

Den relationella pedagogiken går utanför dessa tämligen fasta föreställningar vilken Aspelin och Persson (2011, s.17) belyser fungera som ett alternativ eller som ett komplement till dessa modeller där föreställningarna om utbildning antingen är individualistiska eller kollektivistiska. Aspelin och Persson (2011, s.17) menar att fokus istället borde ligga på att vidmakthålla föreställningen om utbildning där riktiga människor möts och relaterar sig till varandra.

Aspelin och Persson (<http://www.relationellpedagogik.se/>) redogör för relationell pedagogik på fyra nivåer: pedagogiska möten, pedagogiska tillvägagångssätt, pedagogisk rörelse och pedagogisk teori. Den första nivån handlar om möten mellan två parter i pedagogiska möten, exempelvis, eleven och läraren, där läraren stödjer elevens naturliga mognad. Processen som läraren och eleven är en del i är ömsesidig och det meningsfulla sker inom den gemensamma sfären. Det som läraren upplever sker utifrån elevens sida av gemenskapen och metoden för responsen från läraren är produktivt. Upplevelsen för eleven utmynnar i att eleven vidgås för hur hen är där och då och får stöd i vilken riktning hen bör välja. Dessa möten kan läraren endast verka för att möjliggöra att de kan inträffa men innehållet går inte att förutsäga. Mötena går inte att skapa utan det handlar, från den vuxnes synvinkel, om ett förhållningssätt i pedagogisk praxis.

I den andra nivån, pedagogiska tillvägagångssätt, är huvudsyftet att genom deltagande i relationella processer stimulera eleverns lärande. Handlingar som resulterar i ett kommunikativt sammanhang som gynnar lärande hör till denna nivå. Det handlar om den aktuella undervisningen men emellertid även andra uppgifter som exempelvis utvecklingssamtal. Arbetet behöver vara målinriktat på att relationerna mellan parterna är meningsskapande. Den andra nivån är direkt kopplad till verksamheten med eleverna (<http://www.relationellpedagogik.se/>).

I pedagogisk rörelse, den tredje nivån, ses relationell pedagogik som ett uttryck på en pedagogisk rörelse vilken i alla sammanhang kommer till uttryck då det handlar om att metod och planering haft sin utgångspunkt i att relationer värdesätts. Rörelse handlar om att verksamheten utformas på ett sådant sätt så att den relationella pedagogikens ideal och målsättningar realiseras. Den pedagogiska rörelsen utgörs av sociala möten där proffsiga samtal rörande skolan som en plats för sammankomster förs och upprätthålls. Det finns olika sätt som den pedagogiska rörelsen kan gestaltas samt olika sätt att utveckla den. Ett förhållningssätt utefter detta kan innebära att skolan utvecklas och strukturella förändringar (<http://www.relationellpedagogik.se/>).

Den sista nivån, pedagogisk teori, beskriver Aspelin och Persson (<http://www.relationellpedagogik.se/>) fungerar som ett sätt att se på utbildning där tillhörande begrepp tillämpas på elevernas fostran och kunskapsutveckling. Utifrån de första tre nivåerna synliggörs, analyseras och diskuteras nivåernas betydelse och deras samband till varandra.

4.4 Teoretiskt ramverk som analysredskap

Förutsom att förmedla kunskap om de grundläggande demokratiska värderingarna så pläderar texterna gällande elevinflytande i styrdokumenterna för att undervisningen ska bedrivas demokratiskt, utveckla elevernas förmåga att ta ett personligt ansvar samt erbjuda möjligheter att på olika sätt ta del av verksamheten och aktiviteter som gör att deras förmåga att utöva inflytande och ta ansvar utvecklas (Skolverket 2011, s.8). De teoretiska ramverken jag valt att använda som analysredskap tolkar jag ta styrdokumentens direktiv i beaktande och därför intressanta att använda mig utav vid analys av resultat.

Demokrati och subjektivitet tar direktiven om en demokratisk undervisning och elevernas förmåga att ta ansvar och utöva inflytande i beakt då människans individualitet ses som något som formas genom sociala kontexter. Deltagande i demokratiska sociala kontexter betraktas

utveckla den sociala intelligensen som krävs för att vara en del i det sociala livet. Demokrati och subjektivitet argumenterar också för här och nu- situationer där eleverna ska få möjligheter att vara delaktig i samvaro med andra och utveckla sina förmågor. Genom samtal där individer möts och får tydliggöra sina egna uppfattningar genom att ta ställning, resonera, reflektera och lyssna (Englund 2000, s.12) och samtidigt ömsesidigt erkänna varandra för att alla röster ska värdesättas lika (Assarson 2009, s.76) blir det genom deliberativ demokrati och deliberativa samtal möjligt att förhålla sig utefter styrdokumentens direktiv. Då den relationella pedagogiken utgår från att utbildning handlar om att riktiga människor möts och relaterar sig till varandra (Aspelin och Persson 2011, s.17) i ömsesidiga processer mellan läraren och eleven, elev- elever och läraren- gruppen, där eleven/eleverna blir bekräftade för vem/ vilka de är (<http://www.relationellpedagogik.se/>) blir det genom detta förhållningssätt möjligt att förhålla sig enligt styrdokumentens direktiv.

5. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få ökad kunskap om lärares uppfattningar om att arbeta med elevinflytande som en del i verksamheten för idrott och hälsa.

Förtydligande frågeställningar:

1. Vad har lärarna för tankar om och inställning till elevinflytande?
2. Vad får eleverna påverka respektive inte påverka i undervisningen i idrott och hälsa?
3. Hur upplever lärarna förutsättningarna för att arbeta med elevinflytande i idrott och hälsa?

6. Metod och genomförande

6.1 Val av metod

Studien har en kvalitativ ansats. Detta perspektiv avser söka svar på hur verkligheten ser ut och fungerar och utgångspunkten ligger i att betrakta den omgivande verklighetens struktur som individuell, social och kulturell (Backman 2008, s.53).

6.2 Urval och genomförande

Sex lärare i idrott och hälsa som arbetar mot grundskolans tidigare åldrar intervjuades för denna undersökning. Trost (2005, s.123) framför att hur de kvalitativa intervjuernas resultat artar sig beror på många faktorer. Är antalet intervjuer för stort kan det bli svårt att hantera

underlaget samt att viktiga detaljer som förenar eller som skiljer kan bli svåra att uppmärksamma. Vidare konstaterar Trost (2005, s.123) att några få men väl genomförda intervjuer i högre grad är att föredra framför ett större antal intervjuer som är mindre väl genomförda och framför utifrån detta att 4-8 intervjuer är rimligt. Försökspersonerna valdes ut med hänsyn till två aspekter. Den första aspekten var den att min utbildning riktar sig mot åk F-6, vilket lärarna undervisar i, och av den anledningen fann jag det vara ett lämpligt val av personer. Den andra aspekten var ett bekvämlighetsurval då dels skolornas belägenhet gynnar mig tidekonomiskt samt att jag tidigare varit i kontakt med dessa lärare i liknande sammanhang vilket jag tänkte skulle öka mina möjligheter att få intervjua lärarna.

Anledningen till att jag valde intervju som metod var att det blev lättare att närma mig lärarnas verklighet och deras tankar samt uppfattning av den. Med intervju som metod gick det att ställa följdfrågor och låta den som blev intervjuad få utveckla sina svar. Intervjuerna pågick mellan 30-60 minuter. Genom att spela in intervjuerna med en diktafon behövde jag inte lägga fokus på att försöka hinna skriva ner allt vilket kunde medföra att viktig information missades. Genom att spela in intervjuerna kunde jag ägna min uppmärksamhet åt att aktivt lyssna och ställa följdfrågor. Intervjuerna genomfördes på den plats lärarna själva fann lämplig, oftast på deras eget rum på arbetsplatsen eller i ett personalrum.

6.3 Materialbearbetning och analysmetod

Efter intervjuerna genomförts transkriberades dem ned under tiden som de lyssnades igenom för att undvika att missa någon viktig information. Genom att lyssna igenom och omvandla intervjuerna till text går det att ta till vara på tankar och idéer som uppkommit under intervjuerna (Patel & Davidsson 2011, s.121). Efter transkriberingen delade jag in intervjun i olika teman som baserades på arbetets tre frågeställningar. Resultatet sammanställdes i samma tre teman och i varje tema gjordes löpande analyser vilket Patel och Davidsson (2011, s.121) förklarar är praktiskt att göra vid undersökningar som är kvalitativa. Den kvalitativa bearbetningen resulterar vanligen i en text där citat från intervjuer varvas med egna kommentarer och tolkningar vilket också är utmärkande för denna undersökning (Patel och Davidsson 2011, s.121).

6.4 Tillförlitlighetsfrågor

Bereppet validitet i en studie som är kvalitativ gäller hela forskningsprocessen då ambitionen är att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärlden, beskriva tankesätt

eller en kultur. Validiteten omfattar att rätt företeelse studeras vilket kan stärkas med god teoriunderbyggnad, bra instrument och noggrannhet vid mätningen. Genom att intervjuerna spelades in och transkriberades av samma person samt att informanterna fick samma frågor gör att validiteten blir högre. Validiteten kan också handla om att personen som genomfört studien har förmågan kommunicera tolkningarna så att innebörden av dem framkommer och detta fordrar en text som är tillgänglig (Patel och Davidsson, 2011, s.105-106). För att skapa en lättförståelig och hanterbar text har det utskrivna resultatet inte tagit med uttryck som Mm, eh samt pauser och utsagor som inte besvarar eller är aktuella för den ställda frågan.

Reliabiliteten, den tillförlitlighet som studien har, kan gälla mätinstrument och hur precist och bra de har fungerat under forskningsprocessen eller om resultatet är tillförlitligt (Repstad 2007, s.151). Eftersom studien undersöker hur lärare i idrott och hälsa uppfattar arbetet med elevinflytande i idrott och hälsa valdes intervju som metod kunde studiens syfte och frågeställningar besvaras. Att skriva ut intervjuer innebär enligt Kvale och Brinkmann (2009, s.203-204) en del etiska problem vilket innebär att säkerhet när det kommer till förvaring av ljudupptagningar och utskriften är viktigt. Intervjupersonernas konfidentialitet samt hur det talade språket ska återges måste båda tas hänsyn till. Anledningen till att det talade språket måste tas i beakt är att det är skillnad på tal- och skriftspråk vilket kan vara känsligt för den intervjuade. Intervjuerna är utskrivna så nära de intervjuade personernas egna tal som möjligt och samtliga intervjuer är utskrivna av mig vilket innebär att intervjuerna är utskrivna på samma sätt.

6.5 Etiska överväganden

Under mitt arbete har jag tagit hänsyn till fyra forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2002). Principerna syftar till att skydda de intervjuade personerna som delat med sig av information för denna undersökning. Principerna är indelade i fyra huvudkrav:

informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet handlar om att jag som ansvarig för denna undersökning var öppen för de intervjuade om vad syftet med undersökningen var vilket jag informerade intervjupersonerna om vid samma tillfälle som jag tog första kontakten. Samtyckeskravet togs i beakt då de tillfrågade personerna själva avgjorde om de ville delta i undersökningen eller inte.

Konfidentialitetskravet tog jag hänsyn till då informationen jag fått om intervjupersonerna förvaras på ett sådant sätt så att obehöriga personer inte får tillgång till den. Nyttjandekravet innebär att jag som ansvarig för denna undersökning endast använder informationen som de

intervjuade delat med sig av för denna undersöknings avsikter och ingenting annat (Vetenskapsrådet 2002).

7. Analys av resultat

Syftet i denna del är att redogöra för de intervjuade lärarnas föreställningar gällande elevinflytande samt hur arbetet med elevinflytande ter sig. Resultatet är indelat i tre teman som grundar sig på undersökningens frågeställningar. De teman som presenteras är tankar om och inställning till elevinflytande, arbetet med elevinflytande samt förutsättningar för att arbeta med elevinflytande. I varje tema som presenteras görs löpande analyser där resultatet tolkas och analyseras utifrån studiens teoretiska ramverk.

7.1 Informanterna

Ålder, utbildning och antal år verksam i yrket.

Lärare 1 – Man 40 år, idrott och hälsa åk F – gymn., 16 år i yrket.

Lärare 2 – Man 43 år, idrott och hälsa åk 3 – gymn. Samt engelska åk 4-9, 17 år i yrket.

Lärare 3 – Man 41 år, idrott och hälsa åk F-9, 12 år i yrket.

Lärare 4 – Kvinna 43 år, idrott och hälsa samt engelska åk 4-9, 20 år i yrket

Lärare 5 – Kvinna 60 år, idrott och hälsa åk F- gym. 37 år i yrket.

Lärare 6 - Kvinna 57 år, Gymnastikdirektör, fil kand i pedagogik, fil mag i idrottsvetenskap, Åk F- gymn. 37 år i yrket.

Samtliga lärare undervisade på låg- och mellanstadienivå då studien genomfördes.

7.2 Tankar om och inställning till elevinflytande

Av de intervjuade lärarna uppgav samtliga lärare att skolan på ett eller annat sätt arbetar med demokratiuppdraget. Det framkom att i vilken grad man kan arbeta med demokratiuppdraget till stor del handlar om hur organisationen i skolan är uppbyggd där formella sammanhang som mentorskap, lagråd och elevråd lyftes som betydande. Temadagar kom på tal och framfördes annordnas i början av terminen där frågor som fokuserades extra mycket var frågor som behandlade värdegrunden. Betydelsen av att alla som arbetar i skolan har ett personligt ansvar att förmedla den demokratiska grunden tydliggjordes och beskrevs som något som ska genomsyra varje lektion. Vikten av att skolans personal tillsammans arbetar med att reflektera och samtala kring demokratiuppdraget betonades. Detta framkom som något som skulle underlätta för lärare då de står ensamma och ska ansvara för undervisningen.

I samband med detta kom bekvämlighet upp på tal vilket förklarades med att det är lätt att fastna i ett mönster på hur undervisningen läggs upp. En åsikt som framkom var hur uppgiften som lärare i idrott och hälsa inte endast går ut på att lära ut olika saker som att stå på händer, dansa cha-cha eller spela fotboll till eleverna:

Hur man kan arbeta med idrottsämnet för att främja fysisk hälsa, för att främja social utveckling för att kunna funka i samhället är min uppgift. Det spelar ju ingen roll om en elev kan massa saker om den inte funkar som människa, då kommer han ändå aldrig få användning för dem kunskaperna. (Lärare 5)

Beskrivningen av betydelsen av att eleverna utvecklar sociala egenskaper för att kunna fungera och handla i samhället kan liknas till det Biesta (2003, s.74) beskriver då han talar om subjektet som något som skapas genom samhället och hur den sociala intelligensen är något som fordras för att individen ska kunna vara en del i det sociala livet. Att den sociala intelligensen ses som ett resultat på deltagande i demokratiska sociala kontexter kan tolkas vara en uppfattning som läraren delar då läraren menade att kunskaperna man har i ex. fotboll inte kommer till användning om du inte kan föra dig i sociala sammanhang.

Då lärarna svarar på frågan om vad demokratiuppdraget innebär för dem framför alla lärarna olika begrepp som respekt, acceptans, lika värde, empati och förståelse. Elevernas förmåga att respektera och förhålla sig till sin medmänniska framförs som viktig. Lärarna framhåller betydelsen av att eleverna lär sig och förstår människans lika värde oavsett vilka uppfattningar man har om saker och ting, hur man klär sig eller vilken musik man lyssnar på. Lärare 5: *Gäller att få dem på banan, att fatta att alla människor har lika värde. Det jobbar vi mycket med.* Lärare 6: *Alla ska respekteras för den man är och att alla ska få lika mycket plats att tycka och tänka.* Några av lärarna hävdade även att eleverna ska fungera i samhället, veta hur det fungerar i samhället, delta i olika processer samt veta att det går att göra sin röst hörd och att den är värdefull.

Att veta att man kan påverka saker och ting. Det är inte omöjligt. Respektera sin medmänniska. Öppet sinne nyfiken, respekt för alla runt omkring. Kritiskt tänkande. Kan granska saker från olika perspektiv. Det finns flera sätt att nå lycka, välmående. Vad som är rätt för någon annan behöver inte vara rätt för mig. (Lärare 4)

Att lärarna uppfattar att demokratiuppdraget innebär att eleverna i undervisningen ska få utveckla egenskaper som innefattar sociala kompetenser som att respektera sin medmänniska samt kunskap för hur man kan påverka samhället kan förstås gentemot Biesta (2003, 74) tal

om mänsklig subjektivitet. Lärarna kan tolkas ha en social syn på subjektivitet då de uppfattar att den sociala kontexten i undervisningen formar och utvecklar dessa kompetenser och kunskaper hos eleverna (Biesta 2003, s.74).

Ingen lärare trodde att skolan ensam kan utveckla och förbereda eleverna till att bli demokratiska medborgare. Ett samarbete mellan hemmet och skolan betonades. Ett bekymmer som framkom var elever som har det svårt hemma där vårdnadshavaren inte lever efter samma demokratiska värderingar som präglar skolan. Idrottsrörelser betonades också som en viktig del. Lärare 6: *Inte möjligt att bara ligga på skolan. Delaktighet från hemmet, och alla platser som bygger på tillvaron runt barnen. Föreningar osv.*

Lärarnas beskrivningar av hur ansvaret inte enbart kan ligga på skolan utan att det måste vara ett delaktigt ansvar från hem, föreningar och andra platser där eleverna vistas kan kopplas till Biesta (2003, s.69) som beskriver hur demokratin kan ses som ett utbildningsproblem. Vilken kvalitet det är i det demokratiska livet och i den demokratiska kulturen är den viktiga frågan vilken kan liknas med lärarnas redogörelser för hur det fordras en delaktighet från andra delar i samhället för att kunna utveckla eleverna till demokratiska medborgare. Att andra delar i samhället måste dela och förmedla samma demokratiska grund som skolan bygger på blir viktigt.

En tanke som framkom var att det lätt går att säga att det är skolans ansvar att utveckla demokratiska medborgare och att det är en fin grundtanke eftersom alla barn går eller kommer att gå i skolan och att skola ska utgöra en plats där eleverna möts på en jämlik grund. I samband med detta betonades det att det inte ser ut så på alla skolor:

Den här skolan t.ex., det är som en liten skyddad oas för många elever. Det är inte speciellt segregerat utan det är väldigt lika, folk är från väldigt lika bakgrunder och eleverna har inte koll på hur det ser ut på andra ställen. De har inte en aning om hur det ser ut 5 km rakt åt andra hållet. Alla elever förstår inte att det finns elever som har helt skilda livssituationer från dem själva. (Lärare 4)

Situationen som Lärare 4 ovan redogjorde för, att eleverna i skolan utgör en ganska homogen grupp, kan kopplas till Biesta (2003, s.60) som förklarar hur ett betraktelsesätt där demokrati förstås som ett utbildningsproblem kan bidra till realistiska tankar om vad skolan betyder för demokratin samt vad skolan inte kan klara av. Utifrån lärarens beskrivning av situationen kan det uppfattas som att läraren förstår demokratin som ett utbildningsproblem, att det ses som ett hinder att eleverna inte får ta del av och möta elever med olika bakgrunder, åsikter och

erfarenheter. Att läraren beskrev hur många av eleverna lever som i en skyddad oas och inte förstår hur det ser ut på andra ställen och i andra skolor kan tolkas som att läraren ser realistiskt på att ansvaret inte helt kan ligga på skolan. Englund (2007, s.12) beskriver att det är viktigt att kunna hantera olika åsikter, skilda värderingar och konflikter då det är ett vanligt förekommande i skolan. Detta i anknytning till lärarens tal kan tolkas innebära en ovisshet om i vilken mån som eleverna får möjlighet att utveckla den förmågan.

Beskrivningen av det som Englund (2007, s.10-12) kallar för den goda meningsskapande kommunikationen, vilken tar hänsyn till både lärandedimensionen och den moraliska dimensionen samt engagerar genom problemlösning vilket skapar mening, kan i detta fall förstås som särskilt viktig. I en kommunikation som är meningsskapande möts individerna hela tiden i en pågående kommunikation där utbyte av olika meningar sker (Englund 2007, s.10). Utifrån lärarens beskrivning kan det förmodas vara särskilt betydelsefullt att ha ett sådant arbetssätt då det med större sannolikhet uppbringar till samtal som gör att den homogena gruppen i olika meningsutbyten får ta del av det som det handlade om i detta fall, att det finns människor som har skilda livssituationer från dem själva.

Att utveckla grundläggande demokratiska värderingar hos eleverna genom undervisningen i idrott och hälsa beskrev lärarna som något fördelaktigt och gynnsamt i ämnet idrott och hälsa då undervisningen till största del innebär att arbeta i grupp, samarbeta och förhålla sig till andra. Alltifrån att inte diskriminera någon, få förståelse för att alla har olika fallenheter, att olikheter berikar och demokratiska processer där eleverna måste samarbeta, lyssna och respektera varandra var olika kunskaper som lärarna framförde som något som eleverna ska få med sig från undervisningen. En av lärarna framförde ett exempel på hur eleverna lär sig att delta i demokratiska processer:

Exempelvis hade jag en samarbetsövning där eleverna utifrån de grupper de var indelade i skulle välja ut två personer i gruppen som skulle representera gruppen. Då börjar eleverna direkt att säga: jag vill, jag vill vara!. Men då stannar jag upp dem: vänta nu, hur ska det här gå till, så talar vi om en demokratisk process, hur den går till. Hur ska ni välja ut dessa personer där ni alla är överens? Får dem prata om det, hur det ska gå till så att det blir fair och rättvist och bra på alla sätt. (Lärare 6)

Att lärarna såg idrottsundervisningens sociala kontexter som gynnsamma och främjande för elevernas utvecklande av demokratiska färdigheter kan kopplas till Biesta (2003, s.74) beskrivning av tankegången för subjektivitet som ett socialt och politiskt tillstånd: ”ett lärande

som följer av att ha varit subjekt, att ha erfårit vad det innebär att handla, att tråda fram i världen.” (Biesta 2003, s.77) Lårare 6 beskriver av hur eleverna deltar i en demokratisk process samt lår sig hur den fungerar kan jämfåras med denna tankegång och uppfattas fungera som en hår och- nu situation dår eleverna får tillfållen att vara delaktig i samvaro med andra och utveckla sina fårmågor (Biesta 2003, s.77).

Demokrati och elevinflytande ansågs vara två begrepp som hår nära samman. Lårare 1 fårklarade att demokrati och elevinflytande nåstintill fungerar som synonymer och Lårare 2 uppgav att elevinflytande och demokrati går hand i hand. Lårare 6 fårklarade att demokrati innebär att vara med och pårverka och att elevinflytande handlar om delaktighet, och att delaktighet i sin tur medfår meningsfullhet:

Har jag en sårdan undervisning visar jag att dem år viktiga och vårda att lyssna pår. Att åsikterna år viktiga och att dem kan pårverka pår olika sätt det vi går. Det ger mening får dem pår ett helt annat sätt om det år delaktiga i det vi går (Lårare 6)

Beskrivningen som Lårare 6 framfårde om en demokratisk pråglad undervisning genom att inflytande i form av delaktighet och pårverkan pår det dem går kan kopplas till Biesta (2003, s.76) som framfår det som betydelsefullt att stålla frågan i hur stor mångd vi har måjlighet att handla i samhålet och vad får arrangemang som behåvs i samhålet får att individer ska kunna handla? Att lårarens undervisning och fårhållningssått gentemot eleverna pråglas av delaktighet och pårverkan kan fårstås som att eleverna i stora mångder får måjlighet att handla. Idrottsundervisningen skulle kunna ses som en kontext i samhålet dår det finns mycket plats får individen att handla och genom detta också erhålla kunskaper om detta.

Som svar pår frågan om vad elevinflytande innebär fårklarade Lårare 3 betydelsen av att eleverna ska kunna få går sin råst genom att exempelvis komma med ånskemål. Lårare 1 och Lårare 4 redogjorde får att det enkelt går att går eleverna delaktiga genom att låta eleverna pårverka saker som: vilken typ av dans som skall dansas, musik till uppvårming, om de ska vara inomhus eller utomhus eller vilken uppvårming som år lårplig får att vårma upp ex. benen.

Lårare 5 fårklarade att elevinflytande innebär att verkligen lyssna till eleverna: *Mycket hur dem mår i hårta och sjål. En relation till eleverna. Jag mårste ta mig tid till att lyssna, vad dem ån har att beråtta. Visa att dem år viktiga. Skapa ett band och vårna om det. Att kunna*

vara flexibel och anpassa undervisningen efter klassen och det aktuella gruppklimatet framhävde Lärare 5 också innebar elevinflytande.

Utifrån lärarens beskrivning av hur elevinflytande innebär att lyssna till eleverna och då också ge eleverna en respons som visar att det dem säger är värt att lyssna på kan det förmodas främja pedagogiska möten vari eleven erkänns för hur hen är. Om lärarens förhållningssätt istället hade varit att inte prioritera de stunder som eleverna vill berätta något skulle detta också minska möjligheterna till pedagogiska möten (<http://www.relationellpedagogik.se/>).

Då lärarna ställdes frågan om hur de uppfattar läroplanens direktiv gällande elevinflytande nämnde Lärare 1 och Lärare 3 att det innebär att eleverna ska få vara med att påverka praktiska saker så som innehåll och arbetsformer men också utvärdera undervisningen och att detta är något som ska öka med åldern. Lärare 5 och Lärare 6 betonade samtal då de talade om läroplanens direktiv angående elevinflytande. Elevernas förmåga att kunna uttrycka åsikter om det som händer inne på lektionerna, utvärdera hur de känner och vad de känner sig respektive inte känner sig bekväma med samt att reflektera och ta del av olika sätt att tänka och uppleva kring saker och ting som händer i undervisningen framhölls.

Lärarna såg på en god relation mellan lärare- elev som väldigt viktig. Lärarna motiverade sina svar med att en god relation mellan lärare och elev är viktig för att de som lärare ska kunna nå eleverna. Lärarna trodde även att elevernas möjligheter till lärande ökar om eleven upplever relationen till läraren som god. Lärarna förklarade att en dålig relation mellan lärare- elev gör det svårt för läraren att få med sig eleven och nå ut till dem. Lärare 2 menade att elevernas motivation blir större om de upplever sin relation till läraren som god: *En dålig relation gör att deras lust att söka lärande försvinner. Det är inte lika motiverande för dem.* Lärare 1 menade att om relationen är god kan eleven också erbjudas rätt sorts utmaningar och känna sig motiverad. Vidare förklarade läraren att om relationen till eleven är dålig är det också svårare att tillgodose elevens behov, intressen och förutsättningar och att det därför är viktigt att relationen är en ömsesidig relation där båda parter lyssnar på varandra. En god relation ansågs också öka elevens möjligheter att kunna nå dit den har möjlighet att nå.

Lärarnas föreställning om att en god relation till eleven har betydelse för elevens lärande och utveckling kan kopplas till Aspelin och Persson (2011, s.16) som bland annat ställer frågan *Vad betyder kvaliteter i lärare- elev relationen för elevers studieprestationer eller, mer allmänt, för elevers (kognitiva, sociala, personliga, estetiska osv.) utveckling?* (Aspelin och Persson 2011, s.16) Frågan gör tydligt att den relationella pedagogiken handlar om utbildning

i en direkt situation som är ”här-och-nu” vilket utifrån lärarens utsagor skulle kunna tolkas som en föreställning som lärarna delar (Aspelin och Persson 2011, s.16).

Lärare 6 menade att hon och eleverna skapar lektionerna tillsammans och att det därför är en förutsättning att mötena med eleverna skapar relationer:

Vi gör lektionerna ihop. Hur ni bidrar till helheten och hur ni tar er an dessa uppgifter ihop med det jag har planerat, det är då det blir bra, inte att jag styr och ställer allting. Är inte dem aktiva och engagerade och kan inte jag få dem till det blir det inget bra. (Lärare 6)

Lärarens tankegång om att alla är en del i att skapa lektionerna och är med och bidrar kan förstås som en pedagogisk rörelse då metod och planering haft sin utgångspunkt i att relationer värdesätts. Att läraren betraktar eleverna som en stor del i det hela, att de bidrar till helheten och att de måste aktiviteras och engageras i det dem gör kan uppfattas som att läraren värdesätter relationen till var och en av eleverna (<http://www.relationellpedagogik.se/>).

Vidare förklarade läraren att en bra relation gör att eleven växer och får ansvar på ett helt annat sätt medan en dålig relation istället kan innebära att eleven inte tar till sig något, inte blir sedd, inte får ansvar och inte växer på samma sätt. En lärare betonade att ”små saker” som att se eleverna i ögonen vid upprop är ett sätt att låta eleverna veta att dem syns. Trygghet samt tydliga ramar, att eleverna vet vad de kan förvänta sig av sin lärare och en miljö som tillåter elevernas att göra fel och misslyckas framkom som utmärkande för en god relation. Lärare 1: *Det ska vara okej att göra bort sig, våga försöka, det är okej att misslyckas, det är bara att prova och tränare vidare.* Lärarna uppgav bekräftelse i form av återkoppling, beröm och ögonkontakt som ett sätt att få eleverna att känna sig sedda. Lärare 2 *Direkt feedback på det dem gör, feedback som syftar framåt. Ex du tappar farten i de sista stegen innan inhoppet.*

Att goda relationer utmärks av att eleverna ges återkoppling som gör att de kommer framåt i sitt lärande enligt flera av lärarna kan förstås som att responsen eleven får anknuten till prestationen leder till att eleven vidgås för hur hen är och att eleven utifrån sin nivå och sina förutsättningar får stöd för i vilken riktning hen bör sikta. Lärarnas uppfattning om att en god relation till en elev utmärks av att det stöd och den återkoppling eleven får främjar deras lärande går i linje med ett pedagogiskt tillvägagångssätt vari syftet är att läraren och eleven i en relationell process, exempelvis dialog, stimulerar elevens lärande (<http://www.relationellpedagogik.se/>). Det framgick olika uppfattningar om möjligheterna att

se och bekräfta eleverna. Några lärare uppgav det som svårt att hinna se varje elev varje lektion medan några andra lärare menade att det alltid går att bekräfta och se eleverna. En osäkerhet över hur eleverna själva upplevde att de känner sig sedda och blir bekräftade beskrevs.

7.3 Arbetet med elevinflytande

För att få reda på vad eleverna konkret får vara med och påverka ställdes frågan vad eleverna får respektive inte får vara med och påverka. Samtliga lärare uppgav att eleverna inte får inflytande över grundplaneringar över innehållet. Ett par av lärarna medgav att eleverna inte ges något inflytande alls i vad som ska göras. Dock betonades ett brett och tilltalande innehåll så att det på så sätt skulle komma något för alla elever samt att önskemål kunde tas emot någon gång under terminen.

Ganska lite inflytande. Har inte arbetat så mycket aktivt för att de ska vara med och påverka. Önskemål kan man ta in vid senare tillfälle. Ganska strukturerad planering och för att bocka av allt, väldigt styrt. Senare vid terminen kan man försöka ta in det dem sagt. (Lärare 4)

Alla lärarna uppgav att önskemål från elever kan tas emot och läggas in vid ett senare tillfälle och menade att de inte ändrar något vid samma tillfälle som eleverna kommer med önskemål om inte önskemålet var lämpat för det aktuella momentet och därför kunde passa in. Vid ”här- och nu- situationer” uppgav lärarna att de kunde ändra i sin planering. Enligt några av lärarna fick eleverna oftast vara med att påverka vid tillfällena som var lite mer spontana. Lärare 4: *Spontant vid uppvärmningar kan dem få styra. Ex vi ska värma upp benen, vad man kan göra då?* Elevinflytandet betonades av flera lärare som något som skall öka med åldern och att de yngre exempelvis kan få styra över vilken typ av uppvärmning medan elever i årskurs sex kan få hålla i uppvärmningen. Lärare 2 uppgav att det är lättare att arbeta med elevinflytande ju yngre eleverna är då det centrala innehållet är mer öppet när det kommer till vad som skall göras och att det på så sätt är lättare att ta in önskemål från eleverna.

En lärare angav att eleverna får inflytande i målen genom att samtala om vad målet innebär, hur det kan se ut praktiskt och varför det är viktigt att träna på det. Två lärare uppger okunskap som något som begränsar möjligheten till elevinflytande. Lärare 3: *Vissa moment har dem ingen eller lite kunskaper om och då planerar jag vad som ska göras.* Lärare 2: *Eleverna måste kunna få göra sin röst hörd även fast lärarna bestämmer utifrån styrdokument. Det är en orimlighet att eleverna kan styra.* På följdfrågan om vad det är

eleverna inte har kunskap om förtydligade lärarna att det är kursplanen i idrott och hälsa, ord och begrepp, som eleverna in förstår.

En koppling från läraren som motiverar och samtalar med eleverna om målen kan göras till Andersson (2012, s.9) som i sin beskrivning av den deliberativa demokratin framhåller att öppna, prestigelösa samtal där deltagarna lyssnar till varandra utmynnar i att människor i större mån kan lära sig saker. Således bör beslutsfattande motiveras och resoneras kring mellan de olika parterna. Utifrån Andersson (2012, s.9) så kan lärarens samtal som bjuder in eleverna till att ta del av målen samt motiveringar till varför något är viktigt och hur det kan utföras på olika sätt antas öka elevernas förståelse och möjligheter till lärande.

Lärare 6 förklarade att elevinflytande går att arbeta med hela tiden och hävdade att en undervisning där eleverna får vara med och påverka visar eleverna att de är värda att lyssna på. En sådan undervisning menade läraren ger mening för eleverna. Förhållningssättet förklaras handla om att alla gör lektionerna ihop och att det är det som gör att det funkar. Läraren redogjorde för ett exempel på en lektion där eleverna var med och påverkade.

Vi kan ta ett exempel, skapa reglerna i en lek. Då är de med i själva processen och då blir det viktigt för dem. Kanske vet jag att det fattas någon regel som eleverna inte kommit fram till men då kan jag vara iskall och köra igång. Sen under lekens gång märker man att det är något som är otydligt och att det inte funkar. Då kan jag avbryta och pausa leken och så funderar vi över vad som händer. Behöver vi ändra något? Så kan de komma på det genom att de känner in och på så sätt förstår dem också. (Lärare 6)

Förhållningssättet som läraren beskrev kan kopplas till Biesta (2003, s.77) som framför att förutom möjligheter till handlande så är reflektioner över moment där handlande var möjligt respektive inte möjligt också utvecklade för mänsklig subjektivitet. Eleverna kan tolkas erbjudas dessa handlingstillfällen och reflektionsstunder då läraren ser på undervisningen som något som eleverna också är en del i att skapa.

Då lärarna svarade på frågan huruvida de utformar undervisningen utifrån elevernas förutsättningar och intressen uppgav samtliga lärare att styrdokumentet kommer i första hand. Att fånga upp nya moderna flugor eller låta elever som har ett särskilt intresse få hålla i en uppvärmning beskrev som en väg för att anpassa innehållet. Lärare 1: *Jag snappar upp nya moderna flugor som till exempel Parkour, så kör jag en sådan hinderbana istället för vanlig hinderbana. Så blir det roligare för eleverna.* En individualiserad undervisning som lämpade sig för alla elever betonades av Lärare 5: *Eleverna får hitta sina varianter. Så får man hjälpa*

dem att hitta förslag på lösningar och stödja eleverna framåt. Alla eleverna kan inte göra samma sak, då kan man inte planera som om det vore så.

Lärarens förhållningssätt och beskrivning av hur eleverna hjälps framåt i sin utveckling med stöd av läraren själv som formar undervisningen utifrån elevernas olika förutsättningar, kan tolkas som ett pedagogiskt tillvägagångssätt vari den kommunikationen som sker gynnar elevens lärande. (<http://www.relationellpedagogik.se/>)

Några av lärarna var osäkra på om de delar i undervisningen där elevinflytande kommer fram genom elevernas åsikter i form av reflektion, framåtsyftande feedback samt utvärdering av undervisningen inte var något som eleverna själva kanske skulle uppfatta som elevinflytande. Lärarna uppfattade att många elever ser på elevinflytande som något konkret, att de får fatta beslut genom att exempelvis rösta om något eller praktiskt bestämma vad som skall göras under lektionen.

Samtal sågs av alla lärare som en bra metod för elevinflytande men hälften av lärarna uppgav tidbristen som en faktor som påverkar möjligheterna för samtal. Tidsmässigt ansågs gruppsamtal vara gynnsammare då det är lättare att ta tid till att samtala med alla elever på en och samma gång tillsammans. Tiden till samtal framkom oftast läggas in i början och/eller i slutet vid lektionen och dem brukar vara i 1-2 minuter. Samtalen behandlar frågor om dagens undervisning, vad som gjorts, hur det gick, hur det kändes och vad de lärde sig. Lärarna betonade att samtalen var viktiga för att fånga upp elevernas lärande, för både lärarens skulle och för elevernas. Det beskrevs fungera som en bekräftelse på hur undervisningen fungerar och om det som ska läras ut verkligen lärs ut och att lärandet sätts in i ett sammanhang för eleverna. Lärarna var övertygade om att samtalen ökar elevernas lärande ytterligare. Att eleverna får sätta ord på det dem gör, reflektera och sätta in det dem gör i ett sammanhang gör att kunskapen ökar menade lärarna. En lärare arbetade genomgående med samtal under lektionerna och framförde betydelsen i att fånga upp de tillfällen som kommer.

Samtal varje lektion. Ex om någon frågar: Kan vi köra tjejerna mot killarna? Då samtalar vi om det. Vad tror dem om tjejer och killar? Vad utgår dem ifrån när dem tänker så? Gäller att fånga upp de diskussionerna när det kommer sådana tillfällen. Får dem bara göra massa saker utan att reflektera över hur det känns eller vad som hände så tror jag inte dem tar med sig det dem har gjort under lektionen. (Lärare 6)

Lärarens exempel på hur en diskussion som landar i att handla om frågor som har att göra med värdegrunden och har sin utgångspunkt ur elevernas föreställningar fångas

upp genom samtal kan förstås utifrån hur ”värdegrunden i termer av det deliberativa samtalet måste betraktas och värderas.” (Englund 2000, s.6) Detta menar Englund (2000, s.6) är att ta ett steg ifrån ett traditionsenligt sätt förmedla kunskap där läraren fungerar som förmedlare och eleverna som mottagare av kunskap. Lärarens exempel kan också förstås gentemot Biesta (2003, s.74) som förklarar att den sociala synen på subjektet berör frågor om demokrati och utbildning vari subjektet ses som något som formas genom sociala sammanhang. Vidare kan formen för samtalet förstås gentemot Fritzell 2003, s.21) som beskriver hur samtalet i den deliberativa demokratiteorin bör präglas av kritisk värdering och genomsyras av tillgänglighet och allas rätt att medverka.

Lärare 4 ansåg att idrottsundervisningen inte erbjuder samma möjligheter till samtal som har med elevinflytande att göra men framhöll att resonemang med eleverna och anpassning utefter dem förekom oftare. Läraren beskrev ett exempel där en elev som hade en skada fann det bekymmersfullt att hen inte kunde vara med och jogga. Läraren kollade med eleven vart skadan var och föreslog sen för eleven att hen kunde ta med sig sin cykel och cykla istället.

Denna situation kan förstås gentemot Aspelin och Persson (2011, s.17) som beskriver att den relationella pedagogiken ska vidmakthålla föreställningen om att människor möts och relaterar sig till varandra. Mötet mellan läraren och eleven kan tolkas som en sådan situation där läraren kunde relatera till elevens problem och utifrån det komma med förslag på en lösning. Mötet skulle också kunna tolkas som ett pedagogiskt möte vari elevens aktuella situation kunde förstås och erkännas av läraren som utifrån elevens förutsättningar kunde komma med förslag på en annan riktning som lämpade sig bättre utefter elevens behov (<http://www.relationellpedagogik.se/>).

Enskilda samtal med eleverna utgjordes enligt några av lärarna oftast av direkta samtal i undervisningen bestående av återkoppling på det eleverna presterar. Framåtsyftande återkoppling där läraren och eleven samtalar om det eleven gjorde och vad som skulle kunna göras annorlunda för att uppnå ett bättre resultat. Kamrat- och självbedömning framkom som väg för att få eleverna att få inflytande över sitt eget lärande. Lärare 5 menade att samtalen kan göra stor skillnad till hur klimatet i gruppen är och menade att samtal som behandlar frågor där eleverna får reflektera över vad dem bidrar till under lektionerna och vad det man jobba på gör att det blir skillnad på hur klimatet i gruppen blir.

För att ett samtalsklimat ska vara öppet och tillåtande beskrev lärarna sin egen roll som viktig. Nolltolerans mot diskriminering som exempelvis elaka kommentarer uppgavs av flera lärare som viktigt. Lärare 2: *Största misstaget är att om någon får säga en negativ kommentar, en kränkning, så skapas ett otryggt klimat och där måste man som lärare visa att det inte är acceptabelt.* Flera av lärarna uttryckte trygghet och tydliga ramar som en förutsättning för ett tillåtande samtalsklimat:

Skapar trygghet i gruppen från det att jag börjar ha klassen. Att eleverna blir vana vid samtalen, att dem vet att jag är jättetydlig, dem vet att jag ser alla personer och att alla är viktiga. Genom att skapa tydliga ramar tror jag att det blir det här klimatet. (Lärare 6)

Lärarnas tal om trygghet och tydliga ramar för ett öppet och tillåtande samtalsklimat kan kopplas till Aspelin och Persson (<http://www.relationellpedagogik.se/>) som beskriver att hur läraren responderar utifrån elevens upplevelse av gemenskapen är avgörande för hur produktivt det pedagogiska mötet blir. Kan lärarna, anknutet till detta, forma och skapa ett sådant klimat som tar hänsyn till elevens upplevelse av det hela, kan det förmodas gynna förutsättningarna för att mötena tangerar till att bli pedagogiska möten. Således kan kamratbedömningarna, elev-elev möten, möjliggöras till att bli pedagogiska möten om elevernas respons gentemot varandra utmärks av att eleverna i kamratbedömningen erkänner varandra och ger en respons som är produktiv. Är huvudsyftet här dessutom att elevernas möten ska stimulera lärande och ett målinriktat arbete utformat skulle denna process kunna förstås som ett pedagogiskt tillvägagångssätt (<http://www.relationellpedagogik.se/>).

Skilda åsikter framhövdes av lärarna som något som skall hanteras som positivt. Vid sådana situationer beskrev lärarna att de kliver in och beskriver elevernas olika åsikter som bra och visar att det inte konstigt eller fel att uppfatta saker olika. Vid meningsskiljaktigheter och olika åsikter framförde Lärare 1 hur de elever som var delaktiga i konflikten dels får redogöra för sin version av det hela medan den andra eleven får lyssna och vice versa. Läraren menade att eleverna på så sätt får en förståelse på att man kan uppfatta saker olika.

Mötet mellan eleverna kan förstås som ett pedagogiskt möte då båda eleverna får uttrycka sin version och upplevelse medan den andre lyssnar vilket läraren menar resulterar i att eleverna får en ökad förståelse för varandra. Genom att läraren förde upp olikheter, åsikter och uppfattningar till ytan kunde ett pedagogiskt möte möjliggöras där eleverna öppet kunde tala utifrån sig själva utan att bli dömda och accepteras för vilka dem är (<http://www.relationellpedagogik.se/>).

Lärare 6 förklarade att skilda åsikter som gör sig tydligt i konflikter kan föras upp som att det är spännande att man kan tycka så olika om samma sak. Att eleverna får sätta ord på sin upplevelse och inte i förhållande till någon annans åsikt utan bara hur det kändes för eleven själv. Lärare 6: *För mig var det bara rekreation. För mig var det bara tävling. Bra att höra hur olika känner och vad de har lärt sig. Viktigt med öppenheten om att vi inte är fullärda och lär oss olika.*

Lärarens beskrivning av hur skilda åsikter kan lyftas upp som något spännande och hur samtal med eleverna kan hjälpa dem att sätta ord på sin upplevelse utifrån sig själv överensstämmer med Aspelin och Persson (<http://www.relationellpedagogik.se/>) beskrivning av pedagogiska möten. Ett pedagogiskt möte där ex. lärare och gruppen är en del i det ömsesidiga och meningsfulla som sker innebär att lärarens upplevelse sker utifrån elevens sida av gemenskapen och sättet som läraren responderar på fungerar produktivt i upplevelsen utmynnar i att eleven vidgås för hur hen är där och då. Mötet skulle kunna förstås som ett pedagogiskt möte då lärarens förhållningssätt till olikhet i undervisningen kan tänkas utmynna i att eleverna vidgås för vilka de är. Mötet kunde möjliggöras genom att läraren förde upp olikhet, åsikter och uppfattningar till ytan som ett naturligt möte och samtalsämne där eleverna öppet kan tala utifrån sin själva utan att bli dömda. Ett pedagogiskt tillvägagångssätt förklarar Aspelin och Persson (<http://www.relationellpedagogik.se/>) innebär att handlingar resulterar i ett kommunikativt sammanhang som gynnar lärande. Lärarens förhållningssätt går i linje med ett pedagogiskt tillvägagångssätt då lärarens beskrivning av samtal med eleverna om deras upplevelser framförs vara huvudsyftet och att samtalen ska utmynna i lärande.

Lärare 6 förklarade att genom ett förhållningssätt som visar att allas uppfattningar är viktiga gör att eleverna får syn på olika uppfattningar, hur andra tänker. Genom att samtala om det som dem gör, reflektera, så synliggörs olika uppfattningar. Vidare förklarar läraren att sådana samtal kan göra att elevernas förståelse och respekt för att det finns olika åsikter, uppfattningar och sätt att uppleva saker och ting.

En koppling mellan lärarens förhållningssätt ovan kan göras till Fritzell (2003, s.21) som beskriver hur prägeln för samtalet i den deliberativa demokratiteorin bör vara kritiskt värderande och genomsyras av tillgänglighet och allas rätt att medverka.

Några av lärarna beskrev att det kan vara svårt att ta del av alla elevers röster då en del elever är mer tillbakadragna och andra elever gärna pratar så ofta de kan. Här betonades återigen begreppet trygghet av flera lärare och en lärare uppfattade det som att tryggheten hos varje

elev och i gruppen måste skapas från och med när man börjar ha klassen. Lärarna beskrev idrottsundervisningens kontext som gynnsam för elevernas förmåga att lära sig att förhålla sig till och utveckla en förståelse för att respektera andras åsikter. Att idrottsundervisningen innehåller mycket mer grupparbete, samarbete och samspel än vanlig klassrumsundervisningen uppgavs vara den främsta faktorn. Några lärare betonade även hur idrottsundervisningen för många elever kan upplevas som exponerande.

I idrotten syns man mer på ett annat sätt och det blir så synligt om man lyckas eller misslyckas. Man är beroende av dem andra på ett annat sätt i idrottsundervisningen, man ska kunna lita på de andra och inte känna sig utlämnad. Det måste råda trygghet, viktigt i idrottssalen. Det blir ganska mycket med saker runt omkring som just byta om, visa sig för varandra, visa svagare sidor. (Lärare 4)

Att jobba med trygghet, respekt, förståelse för att alla har olika fysiska förutsättningar, förståelse för att man inte är fullärd när man kommer till skolan samt ge eleverna insikt om att det är ok att ha olika åsikter beskrevs som viktigt. Vidare förklarade en av lärarna att demokratiska processer ofta förekommer i undervisningen och redogör för ett exempel:

Ex. samarbetsövning där de skulle välja ut någon i gruppen som skulle representera gruppen och ha ögonbindeln på sig. Direkt börjar eleverna ”jag vill, jag vill vara”. Men då stannar man upp dem och frågar hur det här ska gå till, vi talar om en demokratisk process. Hur ska ni välja ut dessa personer där ni alla är överens. Får dem prata om det, hur det ska gå till så att det blir fair och rättvist och bra på alla sätt och därefter fatta ett beslut (Lärare 6)

Den demokratiska process som läraren beskrev går i linje med grundidén i den deliberativa demokratin vari beslutsfattandet, genom samtal, bör motiveras och resoneras kring mellan de olika parterna (Englund 2000, s.5). Deliberativa samtal främjar förståelse för att samtalsämnet, utvecklar grundläggande demokratiska värden och främjar förståelsen för andras sätt att tänka (Andersson 2012, s.9-10). Den demokratiska processen kan utifrån Andersson (2012, s.9-10) kunna tänkas gynna elevernas utveckling mot att bli upplysta demokratiska medborgare då eleverna i samtalen får tillfälle att fördjupa sig i en demokratisk process där alla parter röster får komma fram.

Lärare 4 menade att det är viktigt att lyfta klimatet när det är som bäst och reflektera och samtala med eleverna om vad det är som gör att det just det klimatet gör att det funkar så bra och betona att ett sådant klimat gör att alla vågar lyckas. Läraren menade att om man samtalade och satte ord på situationen kunde det också utvecklas en förståelse hos eleverna på

att det är när klimatet är öppet, tillåtande och respekterande som det funkar. Grundtanken och synsättet under lektionerna förklarade läraren ska vara att alla är lika värda och att de möts på en grundnivå där alla ska kunna acceptera att man är olika men att det går att vistas i samma område ändå.

7.4 Förutsättningar för att arbeta med elevinflytande

Då lärarna fick frågan om vilka krav som ställdes på dem som lärare för att de skulle kunna arbeta med elevinflytande uppgavs kunskap om läroplanen som en förutsättning. Den egna tron på de demokratiska värderingarna som föreligger i samhället betonades. Lärare 6 poängterade dessutom att det inte endast räckte med kunskap om läroplanen, utan menade också att kunskapen måste innebära att läraren veta hur det som står i läroplanen ska konkretiseras. Ytterligare betonade läraren att arbetet med elevinflytande fordrar ett särskilt förhållningsätt:

Vilken känsla ska det här förmedla i min verksamhet, hur ska det här synas? Kommer en elev in i salen, ska hon kunna se att det finns en delaktighet? Hur syns det då? Det handlar om ett förhållningssätt hela tiden, hur man involverar och pratar med elever. (Lärare 6)

Lärarnas syn på att deras egna demokratiska värderingar och kunskaper är viktiga för att kunna arbeta med elevinflytande kan förstås som ett förhållningssätt enligt den sociala konceptionen av subjektivitet. Att subjektet ses som något som formas genom sociala kontexter vilka är en del i det som formar individualiteten (Biesta 2003, s.74).

Ett hinder för arbetet med elevinflytande som flera lärare framhöll var tiden. Lärarna önskade mer tid för att kunna ha längre reflektioner samt samtal kopplat till läroplanen och andra viktiga ämnen. Mer tid till att få eleverna insatta i styrdokumentet önskades. Det framkom också att korta lektioner alltid innebär att något måste prioriteras bort för något annat och att aktivitet prioriteras framför elevinflytande genom samtal. Lärare 4: *Man tycker att allt är viktigt och ibland är det svårt att förstå att om man väljer att göra en sak så prioriterar man bort något annat.* Lärare 6 och Lärare 3 menade att det inte finns några hinder för att arbeta med elevinflytande. Lärarna förklarade att möjligheterna finns och att det handlar om läraren och vad den väljer att göra. Att det skulle finnas något hinder för att arbeta med elevinflytande framförde en av lärarna som oförståeligt då det ingår i uppdraget och att det bara berikar eleverna att få vara delaktiga.

Biesta (2003, s.76) betonar att subjektivitet innebär en kvalitet i handlande och att det kopplat till ett utbildningsmässigt och ett demokratiskt perspektiv blir betydelsefullt att ställa frågan i hur stor mängd vi har möjlighet att handla i samhället och vad för arrangemang som behövs i samhället för att individer ska kunna handla? Detta skulle kunna kopplas till lärarna som beskriver tiden som ett hinder för arbetet med elevinflytande. Hur lärarna väljer att planera sin undervisningen, det vill säga mängden tid som förläggs på olika moment samt kvaliteten i de moment där eleverna får möjlighet att handla. Detta kan utifrån Biesta (2003, s.76) förklaras vara faktorer som spelar in på elevernas förutsättningar för att utvecklas till demokratiska medborgare. Biesta (2003, s.76) som vidare hävdar att individer som inte erhåller idealiska sociala och demokratiska beteenden inte kan få skulden för det då dem hela tiden är människor i en kontext. Utifrån detta kan skolan förstås som en viktig faktor, en betydande kontext för elevers utvecklande av sociala och demokratiska beteenden var det är lärarnas ansvar att utforma en undervisningen som prioriterar att eleverna ges dessa förutsättningar.

Lärarna upplevde förutsättningarna för att arbeta med demokratiuppdraget samtidigt som kunskapsuppdraget som oproblematiskt och uppdragen ansågs gå hand i hand och fungera parallellt.

Hand i handske. Är de trygga och vågar kliva in i saker och får vara delaktiga blir det bättre och det utvecklas genom en trygg miljö där man lyssnar på varandra, får höra olika saker och i den sociala kontexten som är gör att dem utvecklas, att det blir en kvalité. Om dem får vara delaktiga ger det dem en mening i det hela. Det fordrar jobb, det kommer inte av sig självt. Fundera, hur man hämtar hem det här passet hur förankrar jag in. Hur ska dem få samtala om det, så de faktiskt får sätta ord på det dem har gjort. (Lärare 6)

Lärarens exempel kan förstås som ett deliberativt samtal utifrån Assarson (2009, s.76) som beskriver att ett deliberativt samtal handlar om ömsesidighet genom ett erkännande av varandra där allas röster värderas lika och blir bekräftade då de träder fram för varandra vilket resulterar i en möjlighet att utvecklas som människa.

7.5 Sammanfattning av resultat

Elevinflytande och demokrati hörde enligt lärarna nära samman. Demokrati beskrevs innefatta delaktighet. Den delaktighet och det inflytande som eleverna fick kunde yttra sig genom flera olika saker så som att eleverna får göra sina röster hörda, komma med önskemål och få påverka arbetsform som t.ex. vad för uppvärmning som skall göras. Flera lärare upplevde det som svårt att hinna med samtal som en metod för elevinflytande men framförde att

framåsyftande feedback och återkoppling tillsammans med eleven samt individualiserad undervisning som ett sätt att arbeta med elevinflytande. De lärarna som fann det svårt att hinna med samtal tog kort tid innan och/eller efter undervisningen för att i grupp reflektera över innehållet och fånga upp lärandet. Den lärare som ansåg att det fanns tid till samtal beskrev att en förutsättning för att arbeta med elevinflytande var att ha ett förhållningssätt som präglar hela undervisningen, ett förhållningssätt där eleverna betraktas som medskapare av lektionerna, får ta del i sitt eget lärande och reflektera över det dem gör. Lärarna ansåg att kunskap om läroplanen och den egna tron på de demokratiska värderingarna som föreligger i samhället var kunskaper som fordrades för att kunna arbeta med elevinflytande, samt kunskap om hur det som står i läroplanen ska konkretiseras vilket en av lärarna betonade.

Terminsplaneringar utgick endast från styrdokumentet och var inget som eleverna fick påverka men däremot betonades en bred, tilltalande och individualiserad undervisning och att önskemål togs emot för att läggas in vid senare tillfälle. Relationen mellan lärare och elev ansågs vara av betydelse för att kunna nå eleverna och för elevernas egna möjligheter till att utvecklas till sin fulla potential. Utmärkande för en god relation var enligt lärarna trygghet och tydliga ramar och lärarna framförde sin egen roll som viktig för att skapa ett tryggt klimat. Flera av lärarna upplevde det som svårt att bekräfta alla elever varje lektion och var osäkra på hur eleverna själva upplever om de blir sedda samt om eleverna uppfattar det inflytande som dem får som inflytande. Lärarna menade att idrottsundervisningens kontext är gynnsamm för eleverna att lära sig att förhålla sig till och utveckla en förståelse för olikhet samt ofta innehåller demokratiska processer då undervisningen innebär mycket grupparbete, samarbete och samspel. Genom ett förhållningssätt som visar att allas uppfattningar är viktiga och att det är ok att tycka olika får eleverna syn på olika uppfattningar och sätt att tänka. Flera lärare upplevde tiden och elevernas bristande kunskaper om ord och begrepp utifrån kursplanen i idrott och hälsa som ett hinder för arbetet med elevinflytande medan några lärare inte upplevde något hinder och istället hävdade att det har med lärarens arbetssätt och prioriteringar att göra.

8. Diskussion

8.1 Resultatdiskussion

Lärarnas olika utsagor på vad elevinflytande innebär kan förstås gentemot Tham (1998, s.5) som beskriver komplexiteten i begreppet då det består av många faktorer och att det i skolan

kan beteckna olika företeelser och handla om skilda tillvägagångssätt. Att lyssna till en elev som vill berätta något, som nödvändigtvis inte handlar om undervisningen eller skolan, vilket var en situation som en lärare redogjorde för, förstod läraren som en metod för elevinflytande. Utifrån läroplanen så kan det snarare förstås som ett, av läraren, demokratiskt förhållningsätt snarare än att ge eleven inflytande. Läroplanens direktiv gällande elevinflytande syftar till att eleven ska kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig i sådant som gäller undervisningen och skolan. Utifrån detta skulle situationen då en elev vänder sig till en lärare för att berätta något som inte gäller skolan eller undervisningen nödvändigtvis inte behöva förstås som elevinflytande. Detta skulle i sin tur kunna kopplas till Rönnlund (2013, s.69) som betonar hur texterna i läroplanerna från och med 1990-talet är mer allmänt formulerade med få anvisningar om hur uppdragen som åligger skolan skall verkställas.

Då de delar i läroplanen som behandlar elevinflytande inte konkret beskriver vad inflytande innebär lämnar det utrymme för tolkning vilket synliggörs i hur stor mån eleverna får inflytande i undervisningen och skolan. Således innebär detta att elever på olika skolor med olika lärare i olika grad får vara delaktiga i det som gäller undervisningen och skolan. Hade det istället konkretiserats i läroplanerna vad elevinflytande ska gälla mer precist kopplat till undervisningen kan det antas att elever erbjudits likvärdiga möjligheter att ta utöva inflytande.

I ett vidare perspektiv skulle detta kunna förstås gentemot Biesta (2003, s.76) som hävdar att individer som inte erhåller idealiska sociala och demokratiska beteenden inte kan få skulden då dem hela tiden är människor i en kontext. Skolan kan förstås som en del av denna kontext. Skulle det finnas en skola där lärarna har tolkat läroplanen på ett sådant sätt att utrymmet för elevinflytande är mycket litet i förhållande till utrymmet som elever på en annan skola får där utrymmet för elevinflytande är stort kan det tänkas sig att dessa elever i större mån får ta del av demokratiska processer och utveckla demokratiska egenskaper och kunskaper. Således kan inte skulden läggas på eleverna som enligt Rönnlund (2013, s.67-68) är *medborgare i vardande (learner citizen)*, alltså individer som lär sig att bli föredömliga medborgare. Vilka kontexter förutom skolan som inbegrips kan förstås gentemot den lärare som beskrev att uppdraget att utveckla eleverna till demokratiska medborgare fodrar en delaktighet från hemmet och alla platser som bygger på tillvaron runt barnen så som föreningar osv.(Biesta 2003, s.76). Läraren som beskrev betydelsen av att skolans personal tillsammans samtalar kring demokratiuppdraget och på så vis utvecklar sina tankar och sitt sätt att arbeta kan ses som en väg för pedagogerna att regelbundet se över och reflektera över sitt egna arbetssätt och hur läroplanens anvisningar kan konkretiseras.

Ett regelbundet arbete, möjligtvis även i nätverk med närliggande skolor, kan förstås som ett sätt för lärarna att utveckla, förnya och se över sina undervisningsformer så att de i största möjliga mån kan ge eleverna stöd i god riktning. En god riktning som tar både ”medborgare i vardande (learner citizen) och individer med medborgerliga rättigheter och skyldigheter (citizen learner)” (Rönnlund 2013, s.67-68) i beaktande.

Tolkningsutrymmet gjorde sig också tydligt då en lärare hävdade att idrottsundervisningen inte erbjuder samma möjligheter till samtal som har med elevinflytande att göra men som betonade att resonemang med eleverna där lämpliga lösningar och anpassningar utefter eleverna oftare förekom. Utifrån lärarens utsaga kan det förstås som att läraren inte förstår resonemanget tillsammans med eleven för att anpassa undervisningen utefter eleven som en metod för elevinflytande. Utifrån den del i läroplanen som säger att eleven ska ges inflytande över utbildningen kan lärarens beskrivning av att resonera med eleverna tolkas som elevinflytande. Genom att eleven får vara delaktig i att komma på en lösning som funkar bäst för hen själv i förhållande till undervisningen ges eleven inflytande över utbildningen (Skolverket 2011, s.15). Således bekräftar detta ytterligare det utrymme för tolkning som läroplanen lämnar då denna lärare inte tolkade detta som en form för elevinflytande (Rönnlund 2013, s.69).

Lärarnas olika sätt att arbeta med elevinflytande kan kopplas till Danell (2006, s.1) som framför att förverkligandet av de övergripande målen i större utsträckning har kommit att landa i pedagogernas händer vilket Jonsson och Roth (2003, s.9) framför innebär att det är lärarna som avgör om eleverna får tillräckligt inflytande. Flera lärare förklarade att eleverna inte får inflytande över grovplaneringen men att eleverna kunde få inflytande innehållsmässigt över mindre saker som val av musik eller om de ska vara inomhus eller utomhus. Om detta sätt att arbeta med elevinflytande skulle vara något som lärarna anser är att ge eleverna tillräckligt med inflytande kan en återkoppling göras till skolans vision om att ska skapa demokratiska medborgare genom elevinflytande. Rönnlund (2013, s.67-68) beskriver hur elevernas dagliga inflytande i skolan ska leda till att de utvecklar kunskaper om att påverka och göra inflytande på samhället. Utifrån detta kan frågan: I hur stor mån får eleverna dessa möjligheter genom att bestämma val av musik eller om det ska vara inomhus eller utomhus?

Frågan kan ställas i förhållande till Englund (2007, s.10) som framhåller att utbildning som kommunikation tar hänsyn till både lärandedimensionen och den moraliska dimensionen. En sådan utbildning behöver således vara engagerande genom att beröra någon form av problem

som i sin tur skapar förutsättningar för reflektion och deliberation vilket utmynnar i en kommunikation som blir meningsskapande (Englund 2007, s.9). Kopplat till lärarnas syn på att elevernas möjlighet att påverka musik innebar elevinflytande skulle detta sett utifrån Englund (2007, s.9) beskrivning av utbildning som kommunikation kunna utvecklas för att göra processen mer meningsskapande för eleverna och däri utveckla deras förmåga att reflektera och vara delaktiga i samtal av deliberativ form. Istället för att rösta på om lektionen ska ske inomhus eller utomhus skulle läraren exempelvis kunna låta eleverna föra ett resonemang och diskussion om vad som lämpar sig bäst. Lämpar sig leken bättre för att utföras utomhus? Varför då? Varför inte? Vad är fördelarna med att vara inomhus? Vad är fördelarna med att vara utomhus?

Även om frågorna inte är de djupaste av frågor så kan situationen förstås som ett sätt för eleverna att ta del av olika åsikter, en möjlighet till utbyte av meningar och ta del av olika sätt att tänka. Då olika åsikter, skilda värderingar och konflikter är ett vanligt förekommande i skolans värld är detta också något nödvändigt att kunna hantera och med hjälp av en meningsskapande kommunikation kan eleverna ges möjligheten till det framhäver Englund (2007, s.12). Att utveckla en situation från att handla om delaktighet i form av ta beslut genom enkla ja eller nej svar till att handla mer om reflektion kan förstås som en möjlighet för eleverna att utveckla ett demokratiskt förhållningssätt och förmåga att hantera olika åsikter, skilda värderingar och konflikter.

Jonsson och Roth (2003, s.9) beskrivning av att det är pedagogerna själva som tolkar begreppet elevinflytande och att det är dem som avgör om eleverna får tillräckligt elevinflytande kan kopplas till läraren som i samband med elevinflytande talade om att det handlar om prioriteringar. Lärarens tal om prioriteringar kan kopplas till Danell m. fl (1999, s.13-14) som framför att forskning visat att lärare beskriver elevinflytande som ett hinder då det tar tid för reflektion och samtal vilket innebär att annat istället prioriteras. Läraren kan tolkas vara av samma åsikt som de lärare Danell m.fl (1999, s.13-14) beskriver då läraren väljer att prioritera görandet, den fysiska aktiviteten, snarare än att förlägga tid åt samtal och reflektion. Att de lärarna väljer att lägga mer tid på lära genom att göra än arbetet med elevinflytande kan förstås som att lärarna själva avgjort att den tid som läggs åt elevinflytande är tillräcklig.

En intressant koppling kan göras till samma lärare som också hävdade att kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget går att arbeta med parallellt. Om aktiviteten, görandet i form av

fysisk aktivitet (kunskapsuppdraget) prioriteras framför elevinflytande genom samtal och reflektion (där en stor del av demokratiuppdraget kommer in) kan det förstås som att det ena uppdraget ges större utrymme. Samtidigt går det i det centrala innehållet för idrott och hälsa läsa: ”Ord och begrepp för och samtal om upplevelser av olika fysiska aktiviteter och träningsformer, levnadsvanor, kroppsuppfattning och självbild.” (Skolverket 2011, s.52) Med detta, kopplat till lärarna som beskrev hur utrymmet för samtal och reflektion upplevs som litet kan det tolkas som att vissa delar i det centrala innehållet prioriteras mer än andra då samtalsutrymmet uppges vara litet enligt lärarna. Ett annat sätt att arbeta kan ses hos den lärare som beskrev att elevinflytande handlar om att ha ett särskilt och övergripande förhållningssätt. Ett förhållningssätt där eleverna blir vana med samtal som en del i undervisningen och betraktas som medskapare av lektionerna samt att diskussionstillfällen fångas upp kontinuerligt i undervisningen. Att eleverna får möjlighet att reflektera, sätta ord och begreppet för och samtal om undervisningen etc., samtidigt som de ges inflytande och i förhållande till varandra får samtala, kan förstås som en undervisningsform som gör det möjligt att ta hänsyn till både kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget.

Nordahl (2001, s.19) beskriver hur skolor och lärare ofta använder sig av strategier för att försvara sina positioner vilket får effekt på i vilken mån eleverna får inflytande i verksamheten. Lärarnas utsagor om att eleverna inte hade tillräckliga kunskaper om kursplanen i idrott och hälsa för att få vara delaktiga i planering osv kan förstås som en strategi. Utifrån Rönnlund (2013, s.65) är ett argument för att låta eleverna ta del av planering att deras förmåga att ta ansvar och utöva inflytande utvecklas genom att de får ta del av planering. Det skulle kunna betraktas som ett utvecklingsområde istället, där de måste börja någonstans för att sedan utveckla det i och med att elevernas kunskaper om kursplanen blir större. Lärarnas svar på varför eleverna inte får vara delaktiga kan jämföras med den läraren som beskrev att en metod för att arbeta med elevinflytande var att sätta in och göra eleverna delaktiga i vilka mål de arbetar mot. Istället för att se elevernas bristande kunskaper som ett hinder för elevinflytande så skulle lärarna istället kunna se dem som en möjlighet för att arbeta med elevinflytande genom att ta in eleverna i målen och tydliggöra dem. Detta kan också kopplas till Skolinspektionen (2012, s.16-17) som skriver att en förutsättning för elevens rätt till inflytande och påverkan innebär att skolan är tydlig gällande mål, innehåll och arbetsformer. I Lgr 11 (2011, s.8) går det att läsa att skolan tydligt ska klargöra för eleverna vilka rättigheter och skyldigheter som dem har. Utifrån de lärare som beskrev hur eleverna inte hade kunskap om kursplanen i idrott och hälsa och att detta var ett hinder för

elevinflytande går det att ifrågasätta om dessa lärare har tydligtgjort mål, innehåll och arbetsformer för eleverna.

Danell m.fl (1999, s.8-9) framför engagemang och intresse som relevanta begrepp då de har stark koppling till ansvar. Rapporten visar att flertalet skolor oroar sig för elevernas bristande engagemang och intresse för att utöva elevinflytande. Detta kan förstås gentemot den läraren som i intervjun redogör för att det fordras arbete för att arbeta med elevinflytande som en del i undervisningen och att det fordras ett förhållningssätt som ska genomsyras i hela verksamheten för idrott och hälsa. Detta menar läraren resulterar i att eleverna upplever en meningsfullhet i det dem gör genom att de får vara delaktiga och att detta i sin tur gynnar elevernas utveckling.

Att läraren låter eleverna vara delaktiga genom att b.la. vara med att skapa regler i lekar, delta i demokratiska processer i form av samarbetsövningar samt reflektera och samtala för att sätta lärandet i ett sammanhang och att detta sammantaget av läraren uppfattas leda till meningsfullhet för eleverna kan förstås gentemot Englund (2007, s.9) tal om utbildning som kommunikation. Utbildning innebär alltid någon form av kommunikation och den kan utformas på olika sätt och uppskattas olika. Hur kommunikationen tar form är således mer eller mindre engagerande för de involverade. Engagemanget har att göra med i vilken grad kommunikationen är problematiserande. Berör kommunikationen någon form av problem skapar det förutsättningar för reflektion och deliberation vilket utmynnar i en meningsskapande kommunikation. Utifrån detta kan utbildning som kommunikation (deliberativ demokrati och deliberativa samtal) förstås som ett sätt att se på demokrati och hur eleverna i undervisningen genom meningsfull delaktighet kan utveckla demokratiska kompetenser och färdigheter (Englund 2007, s.9).

Skolverkets rapport *Vem tror på skolan?* (1998) konstaterar att lärarna kan tänka sig att ge eleverna inflytande över vissa delar i undervisningen och att inflytandet således är väldigt limiterat. En liknelse kan göras till de lärarna som i intervjuerna beskrev hur eleverna inte kunde få inflytande över vissa delar i undervisningen men att de kunde få lämna förslag och reflektera över undervisning vilket således begränsar deras möjligheter till inflytande.

Rapporten visade också att lärarna önskar ha mer inflytande ju äldre eleverna är (Skolverket 1998, s.85-87). Härifrån kan en liknelse göras till den lärare i intervjun som menade att det är svårare att arbeta med elevinflytande ju äldre eleverna är. Ett sätt att förstå detta kan vara att det upplevs som lättare att låta eleverna påverka saker som att välja musik till danslektionen

än att arbeta med elevinflytande med äldre elever där elevinflytande ska öka och istället kanske handla om att lite större inflytande över undervisningen än att bara välja musik. Det kan tänkas sig att om lärare inte har ett utformat arbetssätt att arbeta med elevinflytande kan det vara svårt att arbeta med det på ett mer avancerat och djupare sätt. Genom att samarbeta i kollegiet, samtala och reflektera i hur elevinflytande kan te sig i undervisningen kan lärare utveckla sitt arbetssätt.

Begreppet empowerment förklarar Nordahl (2001,s.20) innebära en tro på individens möjligheter och delaktighet, vilket kan kopplas till den ena lärarens sätt att arbeta med elevinflytande. En balans mellan eleven och läraren framförs av Nordahl (2001, s.20) som något som fordrar dialog, kontroll och inflytande och för att det ska vara möjligt måste det vara en reell maktbalans mellan lärare och elev samt att möjligheter till engagemang och delaktighet måste ges. Läraren som beskriver hur hon i sitt förhållningssätt i arbetet med elevinflytande kan utforma lekar och regler tillsammans med eleverna kan förstås ha en tro på elevernas möjligheter. Att lärare i dialog tillsammans med eleverna utformar regler kan betraktas som en fördelad maktbalans där eleverna, i ett förtroende av läraren, ges möjligheter till engagemang och delaktighet.

Nordahl (2001, s.21) redovisar att studier visar att två av tre elever i skolorna upplever att undervisningen ofta eller mycket ofta är tråkig och att detta är något som skulle kunna bero på att skolan inte fångar upp elevernas intresse i undervisningen och att detta då inte heller utmynnar till deltagande och dialog. Utifrån detta kan det tänkas att de lärarna som beskriver hur dem försöker fånga upp flugor och intressen genom att höra sig för med eleverna i större mån engagerar eleverna genom en undervisning som är lockande. Nordahl (2001, s.21) framför att om anpassningen till eleverna är för ensidig resulterar det emellertid till att stå i motsats till aktivt deltagande och medbestämmande vilket skulle kunna kopplas till den lärare som beskriver sig anpassa undervisningen utefter eleverna och gruppens ”dagsform”. Att läraren beskriver sig som flexibel genom att kunna anpassa sig efter eleverna och gruppen kan tänkas resultera i en undervisning som i större grad lockar och engagerar eleverna då den har sin utgångspunkt ur eleverna.

Meckbach (2004, s.92) beskriver hur lärare låter elever ta del av årsplaneringar av idrottsundervisningen och att elevernas röster på så vis kommer fram. Få planerar undervisningen utifrån kursplanen i idrott och hälsa. Tvärtemot står sig denna undersöknings resultat som framkommit ur lärarnas utsagor där förhållandet är omvänt. Styrdokumenten är

vad lärarna först och främst har sin utgångspunkt från. En orsak till att resultaten skiljer sig kan ha att göra med att lärarna hade olika läroplaner att utgå ifrån då de undervisar. Det kan vara så att den senare läroplanen upplevs som tydligare och mer konkret formulerad och därför underlättar för lärarna då de ska planera undervisningen.

Den forskning bedriven i Norge som visat att cirka en av tre elever inte upplever att läraren bryr sig om hur de mår och känner att de inte kan vända sig till sin lärare om sina problem samt att flertalet inte har förtroende till sina lärare och inte upplever att dem som person värdesätts kan kopplas till lärarna som betonade vikten av en god relation till sina elever (Nordahl 2001, s.21). Att visa eleverna att de syns, är viktiga och att deras röster är värda att bli lyssnade på framfördes som viktigt av lärarna samtidigt som de flesta lärarna var osäkra på hur eleverna upplever att de blir sedda och bekräftade. Här kan Aspelin och Persson (<http://www.relationellpedagogik.se/>) teori om relationell pedagogik tänkas vara lämplig för förtroendefulla relationer mellan lärare och elev, där eleverna vidgås för vilka de är. Att läraren, genom pedagogiska möten med eleven, upplever det som sker utifrån elevens sida av gemenskapen och att läraren utifrån detta ger en respons som är produktiv. Detta handlar, från den vuxnes synvinkel, om ett förhållningssätt i pedagogisk praxis. Det handlar om att läraren måste verka på ett sådant sätt som möjliggör sådana möten med eleven. Möten vari upplevelsen resulterar i att eleven erkänns för hur han/hon är där och då och får stöd i vilken riktning hon bör välja.

Danell (2006, s.7) konstaterar att den inpräglade struktur för skolan och dess arbetsformer gör det svårt att få läroplanens intentioner att komma emellan. Det kan tänkas ha med lärarnas egna bilder av ämnet idrott och hälsa att göra. En bild som skulle kunna handla om görandet, att undervisningen i idrott och hälsa innebär fysisk aktivitet. Samt en bild som baseras på lärarnas egna erfarenheter av undervisningen under sin egen skoltid men också hur deras utbildning var utformad vid det tillfälle som de själva utbildade sig. Den kanske inte fokuserade på arbetet med demokratiuppdraget och att samtala och få eleverna att bli delaktiga i sin utbildning. Detta ihop med eleverna som kan ha föräntningar på att undervisningen i idrott och hälsa innebär rörelse i form av idrott, lek och spel och inte stillasittande och samtal kan innebära en svårighet att gå tvärtemot elevernas förväntningar. Eleverna kan tänkas koppla idrottsundervisningen som det ämnet som skiljer sig från den annars dominerande klassrumsundervisningen där eleverna sitter ner och inte aktiverar sig själva fysiskt. Att börja på ett helt annat spår än det som har präglat ens undervisningen kan också tänkas vara ett svårt steg att om kunskaperna om ett annat arbetssätt inte erhålls.

I anknytning till detta kan det återigen tänkas vara ett alternativ att kollegier, eller lämpligen idrottslärare, möts för att reflektera, utveckla och vidga sina uppfattningar, arbetsmetoder och förhållningssätt kring läroplanens anvisningar om arbetet med elevinflytande. Genom nätverk med lärare från andra skolor kan lärare få möjlighet att utveckla sin verksamhet och sina kunskaper. Är nätverket dessutom heterogent med lärare i olika åldrar, olika bakgrunder och utbildning samt erfarenheter kan det tänkas sig att möjligheterna blir större.

Att arbeta och utveckla genom nätverk kan också tänkas komma väl till hands kopplat till Tholander (2005, s.10) som skriver att en tolkning till varför eleverna inte får inflytande är att lärarna är införstådda med värdegrundsområdet. I och med att den läroplanen som kom 2011 är relativt ny kan det tänkas sig vara särskilt viktigt att arbeta kring den.

Jonsson och Roth (2003, s.9) beskriver att skolans inre fortfarande är starkt präglad av den traditionella undervisningen och att det därför gör att spelrummet för elevernas möjlighet att få träna i att vara delaktiga i samtal och få medinflytande i sitt lärande. I motsats till denna utsaga går det att ställa ena läraren som betraktar eleverna som medskapare av undervisningen och har samtal och reflektion som något genomgående under lektionerna. Således kan en koppling göras till de lärarna som upplever tidsutrymmet som litet för att arbeta med elevinflytande i form av samtal som litet till Jonsson och Roth (2003, s.9) tal om att traditionell undervisningen präglar skolans inre. Den traditionella idrottsundervisningen utgörs nämligen inte av samtal, reflektion och elevers delaktighet.

Lärarna tog upp olika begrepp som: respekt, acceptans, lika värde, empati och förståelse som egenskaper som eleverna ska utveckla genom lärarnas arbete med demokratiuppdraget. Att kunna fungera i samhället, vet hur samhället fungerar, delta i olika processer och veta att det går att göra sin röst hörd och att den är värdefull framfördes också vara egenskaper som lärarna, med utgångspunkt i demokratiuppdraget, skulle utveckla hos eleverna. Det är intressant att lärarna som ser det som viktigt att eleverna ska förstå människans lika värde, kunna fungera i samhället, vet hur samhället fungerar, delta i olika processer och veta att det går att göra sin röst hörd och att den är värdefull inte har ett utformat arbetssätt för att få eleverna delaktiga i verksamheten. Lärarna prioriterar inte elevinflytande i form av samtal. Samtal skulle dels direkt skulle visa eleverna att det går att göra sin röst hörd och också samtidigt fungera som ett lärtillfälle där eleverna får möjlighet att utveckla de egenskaper som lärarna nämnde som viktiga att utveckla.

En intressant koppling kan göras till Biesta (2003, s.64) som skriver hur demokrati kan förstås som ett utbildningsproblem i sig. Hur lärarnas utsagor visar på att aktivitet i form av görande prioriteras framför arbetet med elevinflytande och hur kunskapsuppdraget prioriteras framför demokratiuppdraget kan tolkas innebära att lärarnas syn på demokrati kan förstås som ett utbildningsproblem i sig. Lärarnas beskrivningar av hur eleverna får vara med och bestämma innehållsmässiga saker som vilken musik som ska spelas istället för att låta eleverna bli delaktiga i processer som utvecklar elevernas demokratiska egenskaper och kunskaper kan betraktas som ett utbildningsproblem i sig. Att eleverna får välja och tycka lite då och då om vilken aktivitet som ska göras snarare än delta i processer som fungerar mer utvecklande för deras demokratiska färdigheter och kompetenser kan förstås som ett utbildningsproblem. Lärarnas egna synsätt på demokrati, hur de förhåller sig utefter samt hur de tolkar och realiserar det som står i läroplanen kan förstås som ett utbildningsproblem då detta får effekt på elevernas lärande och utveckling av demokratiska kompetenser och färdigheter. Utifrån Biesta (2003, s.74) skulle ett synsätt på människan som subjektiv där lärandet innebär "ett lärande som följer av att ha varit subjekt, att ha erfarenhet vad det innebär att handla, att träda fram i världen" (Biesta 2003, s.77) kunna förstås som ett förhållningssätt som skulle göra att eleverna utveckla dessa egenskaper.

Det kan tänkas att om den definition om demokrati som "rymmer idealet att beslut som påverkar ett samhälle som helhet bör tas av alla medlemmar däri och att alla bör ha lika rätt att delta i sådana beslutsprocesser" (Biesta 2006, s.111) tas i beaktande eller hörsammas så skulle elevers möjligheter till inflytande öka avsevärt. Då kan således sådant som tid och elevers bristande kunskaper om kursplan eller förmåga till att ta ansvar vara något som kan skyllas på. Ett arbetssätt som gör eleverna delaktiga från och med när de börjar skolan kan ses som en möjlighet att öka deras kunskaper om kursplan och därifrån underlätta arbetet med elevinflytande ytterligare. Delaktighet som en naturlig och självklar del i skolans undervisning kan tänkas utmynna i ett framtida samhälle där det förhållningssätt och den uppfattning som genomsyras är att alla tillsammans och var och en är medlemmar och ägare av det samhället vi lever i och därför också vill handla och föra oss för alla människors bästa.

8.2 Slutsats

Hur lärarna tolkar läroplanens texter om elevinflytande verkar direkt på hur stort inflytande eleverna får. Då läroplanens texter om elevinflytande tolkas på flera olika sätt uppfattas innebörden olika av lärarna vilket innebär att lärarna arbetar med elevinflytande på olika sätt.

En del lärare arbetar på ett medvetet och aktivt sätt för att ge eleverna inflytande över verksamheten medan en del lärare gör det. Det går att ifrågasätta i hur stor mån alla elever får utveckla kunskaper om att påverka och göra inflytande på samhället genom det inflytande som de får. Då flera lärare inte har ett medvetet arbete med ett elevinflytande och upplever att det finns olika hinder för att arbeta med elevinflytande kan elevinflytandet tänkas vara begränsat. Detta kan förtås vara orsaken till att arbetet med elevinflytande inte ligger på en djupare och mer avancerad nivå. Elevinflytande i form av problemformuleringar som utmynnar i meningsskapande kommunikation kan utveckla lärarnas arbete med elevinflytande och ses som en väg för att utveckla demokratiska kompetenser och färdigheter hos eleverna. (Englund 2007, s.9)

Att flera lärare väljer att prioritera görandet framför arbetet med elevinflytande kan bero på flera faktorer. Faktorer som lärarnas utbildning, lärarnas erfarenheter från sin egen skoltid, deras egna föreställningar av ämnet idrott och hälsa samt elevernas förväntningar på ämnet. Vad lärarna framhåller som viktiga egenskaper att utveckla utifrån demokratiuppdraget framhålls inte prioriteras att arbeta med i verksamheten. Genom ett förhållningssätt där utbildning genom kommunikation sätts i ett sammanhang (Englund 2007, s.9) och med ett synsätt på människan som subjektiv (Biesta 2003, s.74) kan detta förstås som en väg för lärarna att arbeta med elevinflytande som en del i undervisningen och således demokratiuppdraget samtidigt som kunskapsuppdraget.

8.3 Metoddiskussion

Att studien hade en kvalitativ ansats ansågs vara mer lämpligt än en studie med en kvantitativ ansats då intervjufrågorna var väldigt djupa och breda vilket hade inneburit att om studien hade haft en kvantitativ ansats så hade svaren inte blivit lika djupgående och det hade gjort det svårare att försöka analysera resultatet. Då intervju som metod gjorde att frågeställningarna besvarades var det därför den mest lämpade metoden. Då jag inte har någon större erfarenhet av att intervjua så var intervjusituationerna ovana för mig. Hade jag haft mer erfarenhet av att intervjua hade jag kanske kunnat få ut ännu mer av intervjuerna och på så sätt få ut djupare data. Jag hade även kunnat genomföra en provintervju för att på så vis få ett bättre flyt i intervjuerna och känna mig mer säker. Hade en observation gjorts i samband med undersökningen för att se hur väl lärarnas svar stämde överens med verkligheten hade trovärdigheten varit större. En risk med att endast ha intervju som metod kan vara att de

intervjuade kan svara på frågorna på ett sådant sätt som förskönar istället för att skildra hur verkligheten faktiskt ser ut.

Fortsatta intressanta undersökningar skulle vara att ta reda på hur denna undersöknings resultat förhåller sig till hur lärarnas elever uppfattar deras möjligheter till inflytande och delaktighet. Att jag varit i kontakt med lärarna tidigare kan ha medfört att lärarna känt sig mer bekväma och avslappnade under intervjun vilket kan ha gjort att stämningen och formen för samtalet under intervjun blev naturligare. Dock kan det ha varit en nackdel att intervjupersonerna valdes ut genom ett bekvämlighetsurval då de intervjuade personerna kan vara säregna då det är en självselektion. Hade personerna istället hade valts ut slumpmässigt skulle undersökningen bli mer trovärdig (Trost 2005, s.120). Att intervjuerna genomfördes på den plats lärarna själva valde som passande kan ha gjort att lärarna kände sig mer bekväma och avslappnade vilket kan göra resultatet mer trovärdigt.

Jag upplevde det som fördelaktigt att jag delade in intervjuguiden i teman då detta underlättade för mig då jag skrev ut datan samt gjorde det lättare för mig att uttyda mönster i resultatet som var intressanta analysera, tolka och diskutera. Granskar jag mitt förhållningssätt till de forskningsetiska principerna anser jag att jag förhållt mig till dessa väldigt noga för att minimera risken för att eventuella missförstånd skulle kunna uppstå. Innan intervjuerna startade så gjorde jag tydligt för intervjupersonerna på vilket sätt jag som ansvarig för undersökningen förhöll mig till dessa principer som skyddar dem. Att jag var tydlig för intervjupersonerna kan också ha medfört att deras förtroende för mig blev större och att det resultat som utkom på så vis blev mer trovärdigt. Studien hade blivit mer tillförlitlig om de intervjuade personerna hade fått kolla igenom den utskrivna datan för att sedan godkänna. Det hade säkerställt att jag inte missförstått eller tolkat något som lärarna sa på ett felaktigt sätt.

9. Referenslista

- Andersson, Klas (2012). *Deliberativ undervisning: en empirisk studie*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012 <http://hdl.handle.net/2077/30651> [2014-04-02]
- Aspeling, J & Persson, S. (2011) *Relationell pedagogik på fyra nivåer*. <http://relationellpedagogik.se/relped4.html> [2014-04-05]
- Aspelin, J & Persson, S (2011) *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Assarson, Inger (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber
- Backman, Jan (2008) *Rapporter och uppsatser*, andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2003). *Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem*. *Utbildning & Demokrati*, Vol 12, Nr 1, s.59-80
- Biesta, Gert (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur
- Bostedt, G & Eriksson, L (2011). *Elevinflytande* I Hult, A. & Olofsson, A. (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Danell M, Klerfelt A, Runevad K, Trodden K, (1999): *Inflytandets villkor. En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Stockholm. Liber
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande: Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Demokrati. Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/lang/demokrati> [2014-04-10]
- Englund, Tomas (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket <http://www.skolverket.se/publikationer?id=752> [2014-04-02]
- Englund, Tomas. (2007). Inledning. I Englund, Tomas (red.).(2007) *Utbildning som kommunikation, Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala universitet.
- Fritzell, Christer (2003). *Demokratisk kompetens – Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*, *Utbildning & Demokrati* 12 (3), s.9-39
- Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.) (2003). *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, H., Fagrell, B., Johansson, S., Lundvall, S., Meckbach, J. & Redelius, K. (2010). Jämställda villkor i idrott och hälsa - med fokus på flickors och pojkars måluppfyllelse. Gymnastik- och idrottshögskolan på uppdrag av Skolverket.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.204842!/Menu/article/attachment/Rapport%20GIH.pdf [2014-04-02]
- Meckbach, Jane (2004) Ett ämne i förändring – eller är allt sig likt? I Håkan Larsson & Karin Redelius (red.) (2004). *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Idrott och hälsa – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber Distribution
- Nordahl, Thomas. (2001). Brukermedverknin g i skolen. Barn i Norge - Årsrapport 2001 , 2001, s.19-26
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2011) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Repstad, Pål (2007) *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*, Stockholm: Studentlitteratur
- Roth, Klas (2004) Deliberativ pedagogik och deliberativa samtal som värderingsprocedur I Premfors, Rune & Roth, Klas (red.) (2004). *Deliberativ demokrati* . Lund: Studentlitteratur
- Rönnlund, Maria (2013) Elevinflytande i en skola i förändring. *Utbildning & Demokrati*, vol 22, nr 1, 65-83
- Simovska, V (2004). Student participation: a democratic education perspective - experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research* Vol.19 no.2, s. 198-207, 2004. <http://her.oxfordjournals.org/content/19/2/198.full.pdf+html> [2014-05-14]
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1993) *Demokrati och inflytande i skolan*. En inventering och genomgång av litteratur, utredningar, rapporter och resultat. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998). *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Stockholm: Liber
- Skolverket. (1999). *Skolverkets arbete med elevinflytande och arbetssätt och arbetsformer i skolan*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2000). *Med demokrati som uppdrag*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2005) Idrott och hälsa. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03), Ämnesrapport 253 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1440> [2014-04-02]
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes
- Skolinspektionen (2012) Idrott och hälsa i grundskolan. Med lärandet i rörelse. Kvalitetsgranskning, rapport 2012:5. Stockholm: Skolinspektionen.
<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/idrottgr/kvalgr-idr->

[slutrapport.pdf](#) [2014-04-02]

Tham, Amelie (1998). *Jag vill ha inflytande över allt: en bok om elevinflytande i skolan från Skolverket*. Stockholm: Enskede Offset.

Tholander, Michael (2005). Värdegrund, demokrati och inflytande ur elevperspektiv, *Utbildning & Demokrati* 14 (3) s.7-30

Trost Jan(2005) *Kvalitativa Intervjuer*, tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2014-04-02]

Bilagor

Bilaga 1 Käll- och litteratursökning

Syfte : Syftet med studien är få ökad kunskap om lärares uppfattningar om att arbeta med elevinflytande i idrott och hälsa.

Frågeställningar: Vad har lärarna för tankar om och inställning till elevinflytande? Vad får eleverna påverka respektive inte påverka i undervisningen i idrott och hälsa? Hur upplever lärarna förutsättningarna för att arbeta med elevinflytande i idrott och hälsa?

Vilka sökord har du använt?

Elevinflytande, inflytande, demokrati, deliberativ demokrati, lärare, idrott och hälsa, skola, student participation, school, studentmedverknig

Var har du sökt?

*GIH:s bibliotekskatalog
Google.se
Sub.su.se
Skolverket.se*

Sökningar som gav relevant resultat

Elevinflytande, inflytande, demokrati, elevinflytande i skolan, inflytande i skolan, deliberativ demokrati, elevers inflytande i skolan, inflytande i idrott och hälsa, demokrati och inflytande i skolan, studentmedverknig norge, studentparticipation

Kommentarer

Det var svårt att hitta internationella studier då jag inte hittade något i de databaser som jag sökte i. Den norska forskningen hittade jag genom en litteraturlista och den amerikanska fick jag fram genom google. Min handledare tipsade mig om relevant litteratur anknutet till relationell pedagogik samt forskare kring ämnet deliberativ demokrati och deliberativa samtal.

Bilaga 2 Brev till lärarna

Hej!

Mitt namn är Caroline Johannesson och jag läser lärarutbildningen med inriktning idrott och hälsa F-6 vid Stockholms universitet. Jag går nu mot slutet av min utbildning och ska skriva mitt examensarbete. Examensarbetet inriktar mot att undersöka hur lärare uppfattar samt arbetar med elevinflytande som en del i undervisningen och min undran är om du vill ställa upp på en intervju och ge mig din bild gällande detta.

Svaren som framkommer ur intervjun kommer att behandlas konfidentiellt vilket innebär att svaren som presenteras i undersökningen inte kommer att kunna kopplas till enskilda personer. Om du tillåter, kommer jag att spela in dina svar under intervjun för att underlätta för mig själv vid transkriberingen samt för att inte riskera att missa någon information. Vill du dra dig ur som deltagare i denna studie går det bra att göra det när som helst då du deltar frivilligt.

Jag har planerat utföra intervjuerna mellan veckorna 16-18 men är beredd att anpassa mig om det skulle vara så att någon av dessa veckor inte passar. Jag skulle uppskatta om jag fick svar så snart som möjligt då jag har en tidsram att förhålla mig till för denna undersökning.

Är det något som du undrar över går det bra att hör av dig till mig via mobil eller mail.

Mobil: xxx xxx xx xx

Mail: xxx

Tack på förhand!

Vänligen,

Caroline Johannesson

Bilaga 3 Intervjuguide

Bakgrundfrågor:

Ålder?

Utbildning?

Antal år verksam i yrket?

TANKAR OM OCH INSTÄLLNING TILL ELEVINFLYTANDE

1. Hur ser skolans arbete med demokratiuppdraget ut?
 - Tror du att skolans möjlighet att utveckla idealiska demokratiska medborgare är fullt möjlig? *Utveckla, berätta med*
 - Är samhällets förväntningar om att det är skolans ansvar att utveckla demokratiska medborgare realistiska? *Varför/Varför inte? Vart borde ansvaret ligga?*
2. Vad innebär demokratiuppdraget för dig? *Utveckla*
3. Vad är demokratisk kompetens för dig? *Vilka kompetenser är viktiga att eleverna får med sig för att klara sig i samhället? På vilket sätt får eleverna utveckla grundläggande demokratiska värden i undervisningen?*
4. Skulle du påstå att demokrati och elevinflytande är två begrepp som hör nära samman? *På vilket sätt?*
 - Vad innebär elevinflytande för dig? Är det viktigt? *(Varför? Varför inte?)*
 - Vad innebär läroplanens direktiv gällande elevinflytande och ansvar i praktiken tror du?
5. Tror du att en god relation mellan lärare- elev är viktig? *Varför då?*
 - Tror du att relationerna mellan lärare- elev och mellan elev- elever kan vara betydande för lärandet? *På vilket sätt?*
6. Vad utmärker en god relation mellan lärare och elev och hur vill du att eleven ska uppleva relationen? *Trygg? Tillåtande?*
 - Bekräftar du eleverna så att de känner sig sedda?
 - Hur möjliggör du tillfällen där eleverna bekräftas?

ARBETET MED ELEVINFLYTANDE

7. Vad får eleverna vara med och påverka och inte vara med och påverka i din undervisning? *Varför? Berätta mer om hur du tänker kring det*
8. Utformar du undervisningen utifrån elevernas förutsättningar och intressen? *Om ja, vad utgår du ifrån? Utefter vad du själv har sett av eleven? Samtal med eleven?*

- Bidrar detta till att eleverna upplever undervisningen som meningsfull tror du?
 - Om en elev kommer med förslag på vad ni kan göra, hur förhåller du dig till det?
- 9.** Hur ser du på samtal som en metod för elevinflytande?
- Finns det tid för reflektion? Om svar ja, hur går reflektionen till? Hur är talrummet fördelat?
 - Kan samtalen bidra till att öka elevernas lärande ytterligare? På vilket sätt?
- 10.** Hur arbetar du för att samtalsklimatet ska vara tillåtande och öppet?
- Om skilda åsikter eller konflikter uppstår, hur hanteras detta och hur ser klimatet ut då?
 - Kan dessa sociala sammanhang gynna eleverna till att lära sig att förhålla sig till och utveckla en förståelse för att respektera åsikter tror du? På vilket sätt?
- 11.** Finns det några allmänna regler som eleverna har att förhålla sig till vid din undervisning och utifrån vad grundar sig dessa i så fall?
- Vad händer om eleverna sätter sig emot någon av dessa?
 - Har eleverna möjlighet att ta personlig ställning i form av att påverka, ge åsikter och delta i utformandet av dessa?

FÖRUTSÄTTNINGARNA FÖR ATT ARBETA MED ELEVINFLYTANDE

- 12.** Vilka krav ställs på dig som lärare för att kunna arbeta med elevinflytande?
- 13.** Hur upplever du möjligheterna för att arbeta med elevinflytande? *Finns det hinder?*
- 14.** Hur ser du på förutsättningarna för att arbeta med värdegrundsuppdraget samtidigt som kunskapsuppdraget? *Tar något i överhand eller går de att arbeta med parallellt?*