

# Elevinflytande i en skola i förändring

*Maria Rönnlund*

‘Students’ influence’ is in curricula and policy documents presented as a legal right for students but also a means to foster students for future democratic citizenship in individual/collective and informal/formal influence processes in school. In this article, students’ influence in everyday practice is analyzed and discussed in relation to the various elements that constitute the concept, and to the structural changes that the Swedish school has undergone the last decades. Drawing on results from an ethnographic study carried out in three Swedish lower secondary schools during one school year, the analysis shows that students and school staff to some extent represent different views on and different approaches to students’ influence, a condition that gives rise to tensions in everyday life and discontent among the students. Yet, the results suggest that active student participation in influence processes in certain forms and contexts, have fostering effects and provide students with participatory skills.

Keywords: Students’ influence, democratic schooling, democracy fostering, democratic competence.

Elever har rätt till inflytande i skolan. De ska hållas informerade i frågor som rör dem och ha inflytande över arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Samtidigt som inflytande är en rättighet för alla elever och något som ska gälla här och nu, är det också en del av skolans demokratifostran. Förmåga att utöva inflytande och påverka beslutsfattare är en del av en medborgerlig demokratisk kompetens som skolan ska utveckla hos eleverna. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen antas eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. De förväntas därigenom som vuxna bli aktiva ansvarstagande samhällsmedborgare som deltar i gemensamma beslutsprocesser (Lgr 11, kap 1, 2:3).

---

*Maria Rönnlund* är fil dr i Pedagogiskt arbete och innehar för närvarande en postdoktorsbefattning vid institutionen för idé- och samhällsstudier vid Umeå universitet, 901 87 Umeå, E-post: maria.ronnlund@edusci.umu.se

Att elevinflytande både är en rättighet som ska gälla här och nu och ett medel för fostrandet av framtida medborgare gör uppdraget svårt. Ytterligare en svårighet ligger i hur inflytandet ska utformas. På 1960- och 1970-talen ställdes krav på formella organ som klassråd och elevråd.<sup>1</sup> Anvisningarna för och beskrivningarna av elevinflytande i svenska skolpolitiska policy- och styrdokument har därefter förändrats. Formuleringar om formella kollektiva former finns kvar, men har inte en lika framträdande roll som tidigare. Elevinflytande framställs i policy- och styrdokument från 1990-talet och framåt som främst ett individuellt och personligt uppdrag där eget ansvar och egna val utgör centrala inslag (Skolverket 2001).

Hur praktiseras då elevinflytande i skolans vardag? Det är huvudfrågan i min studie *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7–9 ur ett könsperspektiv* (Rönnlund 2011), en etnografisk undersökning där elever och personal på tre svenska grundskolor följts på nära håll under ett läsår.<sup>2</sup> Den visar på spänningar mellan elever och personal som kan relateras till uppdragets mångfacetterade karaktär och komplexitet: Över vad och i vilken grad ska elever ha inflytande? Vad är syftet med elevinflytande och hur ska det utformas? I den här artikeln lyfter jag fram några av studiens huvudresultat och diskuterar med stöd av tidigare forskning elevinflytande som en rättighet respektive som en del av skolans demokratiska fostran, samt i relation till uppdragets allt starkare informella och individuella framtoning. De frågor som ställs är: Hur praktiseras och omtalas elevinflytande avseende informella/formella och individuella/kollektiva inslag? I vilken mån gör elevinflytandets fostrandet respektive rättighetsaspekter sig gällande, och vilka erfarenheter av demokrati ger detta eleverna?<sup>3</sup> Artikeln inleds med en genomgång av hur elevinflytande framställts i svenska styr- och policydokument i olika tider samt hur förändringar avseende hur uppdraget framställts kan relateras till samhällsliga och utbildningspolitiska förändringar.

## Elevinflytande som rättighet respektive fostran

På 1960- och 1970-talen började elevers rätt till inflytande betonas i statliga utredningar och skrivas in i skolans styrdokument. Elever har dock själva ställt krav på inflytande betydligt längre än så. Redan under 1940-talet bildades elevråd på flera Stockholmsskolor under benämningen ”elevsjälstyrelser” och 1948 bildades Skolornas Elevorganisation (SEO) som 1952 blev Sveriges Elevers Centralorganisation (SECO). Även elevorganisationen Elevförbundet organiserade vid den här tiden elever runt om i landet, och de två förbunden slogs 1982

samman (Skolverket 1993, s 29). Elevråd har historiskt haft en starkare ställning inom gymnasieskolan än i skolformer för yngre elever. År 1962 skrevs emellertid elevråd in i läroplanen för grundskolan. Införandet av elevråd sågs som ett sätt att få elever delaktiga i utformningen av skolans regler. Genom att behandla frågor som rörde skolmåltider, lovdagar, skoldanser, idrottstävlingar, utflykter och läxor ansågs också elevråden bidra till att skapa ökad trivsel och en positiv inställning till skolan. Den statliga SIA-utredningen framhöll elevers rätt till inflytande även på klass- och arbetslagsnivå. Efter ett riksdagsbeslut 1976 infördes också klassråd som en formell kanal för elevers inflytande i skolan. I läroplanen från 1980-talets inledning, Lgr 80, framhölls deltagande i klassråd som ett sätt för elever att utöva inflytande i skolan. Elevers rätt till reellt inflytande kom även fortsättningsvis att betonas i utredningar och styrdokument. Överlag framstår den andra hälften av 1970-talet och 1980-talet som en tid då elevers rätt till inflytande och delaktighet var en angelägen skolpolitisk fråga (Skolverket 1993). Frågan gavs ytterligare uppmärksamhet i samband med att Sverige år 1990 antog FN:s konvention om barns rättigheter. Konventionen som tar upp barns rätt att uttrycka egna åsikter i frågor som berör dem i olika områden och i olika sociala och institutionella sammanhang, aktualiserade elevers rätt till inflytande och delaktighet i skolan (FN:s barnrättskonvention 1989). Under 1990-talet behandlades aspekter av elevinflytande i flera utredningar där man menade att elevers inflytande över sin skolvardag var begränsad och att eleverna var en outnyttjad resurs i skolan. En gemensam hållning var att elevers rättigheter måste tillvaratas och att deras ansvar, medbestämmande och inflytande i skolan måste öka, något som bland annat motiverades med arbetslivets allt större krav på ansvarstagande och självständighet (Denvall 1999).

Även om elevinflytande, särskilt de första decennierna efter dess införande, främst sågs som en elevrättighet (Forsberg 2000), har det med tiden kommit att utgöra en allt viktigare del av skolans medborgarfostrande uppdrag och elevernas demokratiska skolning. När elevråd infördes på 1960-talet var exempelvis ett av argumenten att deltagande i elevråd, förutom reellt inflytande, skulle leda till ett ökat intresse för deltagande i föreningsverksamhet. När också klassråd så småningom infördes sågs det som ett sätt för eleverna att öva sig i demokratiska färdigheter och uppnå förståelse för demokratiska spelregler (Skolverket 1993).

Från det att elevinflytande en gång skrevs in i skolans styrdokument har det således motiverats med såväl rättighets- som fostransargument.<sup>4</sup> Komplexiteten i uppdraget har föranlett forskare att undersöka det närmare. Arnot (2009, s 197) illustrerar uppdragets dubbla inriktning genom att beskriva elever som både medborgare i

vardande (learner citizen) och/eller som individer med medborgerliga rättigheter och skyldigheter (citizen learner), och Brumark (2010) beskriver den dubbla inriktningen som en paradoxal relation. Samtidigt som elevinflytande ska gälla här och nu, utgör det också en del i skolans medborgar- och demokratifostrande verksamhet. Tanken är att eleverna, genom att utöva inflytande i skolan utvecklar förmåga att påverka i samhället. Med stöd av deltagardemokratiskt inriktade teorier, vars grundidé är att lokalt beslutsfattande leder till aktivt deltagande i samhällsdemokratin, antas eleverna utveckla sin förmåga att påverka (deltagardemokratisk kompetens i form av politiskt aktörskap), tilltro till den egna förmågan att påverka (politiskt självförtroende) samt intresse för samhällsfrågor och för aktivt deltagande i samhällsdemokratin (Pateman 1970). Liknande förväntningar finns när det gäller förmågan att formulera åsikter och delta i diskussioner. Deliberativa samtal antas utveckla elevers demokratiska kompetens, men ses också som ett pedagogiskt redskap för lärande i skolan och som ett medel för att demokratisera skolan (se t ex Englund 1999, 2000, 2003). Deltagande i förhandlingar och diskussioner rörande gemensamma angelägenheter där erfarenheter utbyts och argument prövas tillmäts i denna teoritradition stor vikt för demokratisk kompetens och en framtida aktiv medborgarroll. Stärkande för en aktiv medborgarroll anses också påverkansförsök utifrån ett gemensamt intresse och mot ett gemensamt mål vara (Young 1997).<sup>5</sup>

Vad som sker i skolan får därmed inte enbart konsekvenser för individen under skoltiden utan också senare i livet. Om skolans demokratiska miljö uppfattas engagerande antas detta stärka ett framtida aktivt medborgarskap. Här finns också en farhåga. Om deltagandet upplevs verkningslöst, kan det leda till att eleverna får en cynisk och skeptisk inställning till demokrati med följden att de i framtiden avhåller sig från politiskt deltagande (Lundström 1999, s 73).

## Från formellt till informellt och från kollektivt till individuellt

I takt med att elevers rätt till inflytande skrevs in i skolans styrdokument, inrättades formella organ som klassråd och elevråd. Tanken var att klassråd skulle tillämpas vid alla svenska grundskolor. När Skolöverstyrelsen i mitten på 1980-talet granskade hur kravet på klassråd efterföljdes konstaterades att klassråd endast fanns på ungefär hälften av landets högstadieskolor (Skolverket 1993). Idag, snart trettio senare, är både klassråd och elevråd vanligt förekommande, och framstår som etablerade former för elevinflytande i skolan (se t ex

Almgren 2006, Aspán 2005, Danell 2003, Ljungberg 2005, Skolverket 2001). De ges dock litet utrymme i dagens styrdokument. Elevråd, som nämndes redan i Lgr 62, och klassråd som nämndes i Lgr 80, framställs exempelvis inte längre som något krav i läroplanerna för grundskolans senare årskurser.<sup>6</sup>

Läroplanstexter från 1990-talet och därefter är allmänt hållna och innehåller överlag få beskrivningar om hur skolans uppdrag ska genomföras (Lpo 94, Lgr 11). Under rubriken ”Elevernas ansvar och inflytande” i Lgr 11 anges exempelvis att elever ska ges ”inflytande över utbildningen”. De ska stimuleras till att ”ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen” samt ”hållas informerade i frågor som rör dem”. De ska också ges möjlighet att ”ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen”. De områden eleverna förväntas ha inflytande över är arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll (Lgr 11, kap 2.3). Vad detta innebär mer konkret framgår inte.

De allmänt hållna formuleringarna, som alltså gäller läroplanerna överlag, ger stort tolkningsutrymme för enskilda kommuner och skolor. Tillsammans med avsaknaden av formuleringar om klassråd och elevråd kan de allmänt hållna formuleringarna tolkas som en förskjutning från formellt till informellt elevinflytande i läroplanstexterna, och att större vikt ska läggas vid informella, ej organiserade former av elevinflytande.

En annan förändring avseende anvisningarna för elevers inflytande gäller förskjutningen från kollektivt till individuellt inflytande (Skolverket 2001). Elevinflytande framställs i Lpo 94 och Lgr 11 som ett individuellt och personligt snarare än kollektivt uppdrag. I nuvarande läroplan för grundskolan framhålls exempelvis vikten av att varje elev ”tar ett *personligt* ansvar för *sina* studier och *sin* arbetsmiljö” och ”utövar ett allt större inflytande över sin utbildning [min kursivering]” (Lgr 11, kap 2:3). Det finns dock formuleringar som tyder på att det också rör sig om ett gemensamt uppdrag och att inflytandet ska riktas mot gemensamma angelägenheter: ”Varje elev ska utöva ett allt större inflytande över sin utbildning och *det inre arbetet i skolan* [min kursivering]” (Lgr 11, kap 2:3). I Skollagen anges vidare att ”elevföreträdare”, tillsammans med övriga elever, ska ”ges tillfälle att under skoltid behandla frågor av gemensamt intresse”. ”Elevernas och deras sammanslutningars arbete med inflytandefrågor ska även i övrigt stödjas och underlättas” (SFS 2010:800, 4 kap §9,10).<sup>7</sup> I arbetsmiljölagen anges även att elevskyddsombud ska finnas på alla skolor (SFS 1977:1160, 6 kap §18). Även i Skolverkets allmänna råd rörande planering och genomförande av undervisningen förekommer formuleringar som framhåller uppdragets kollektiva

karaktär. Utvärdering och uppföljning med eleverna ska exempelvis ske ”både på individ- och gruppnivå” och planeringen ska utgå ifrån ”elevgruppens” intressen. Här nämns också klassråd som ett forum för utvärdering och uppföljning med eleverna (Skolverket 2011, s 9). Överlag ger dock formuleringarna intrycket av att det främst rör sig om ett individuellt uppdrag; om var och en elevs rätt och ansvar att utöva inflytande över sin utbildning.

## Genomgripande samhällliga förändringar

Att beskrivningarna av och anvisningarna för elevers inflytande har förändrats över tid kan förstås mot bakgrund av samhälls- och skolpolitiska förändringar på nationell och internationell nivå. En påtaglig förändring är införandet av ett nytt styrsystem; en decentralisering av skolans verksamhet och införandet av mål- och resultatstyrning. Ett antal reformer har genomförts i Sverige under de senaste decennierna i avsikt att minska den statliga styrningen, ge elever och föräldrar valmöjligheter samt åstadkomma konkurrens mellan skolor (Lundahl 2005). Sammantaget har reformerna, av vilka flertalet genomfördes i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet, inneburit sådana omfattande organisatoriska förändringar att de beskrivits som ett utbildningspolitiskt systemskifte (Englund 1996, Lundahl 2002, 2005).

Utvecklingen, som påskyndats av internationella utbildningspolitiska strömningar präglade av en ekonomiskt marknadsmässig diskursordning (Sjöberg 2009), har lett till ett förändrat synsätt på relationen mellan samhälle, skola och individ. Skolans uppgift har mer och mer kommit att inriktas mot att forma en individ som kan hantera och ta ett växande individuellt ansvar i det moderna samhället. Det handlar om att fostra ett självreglerande subjekt, en individ som kan administrera, förvalta och förverkliga sitt eget liv och sina personliga drömmar; som kan ta hand om och ta ansvar för sina egna val, sin egen utbildning och yrkeskarriär. En grundidé är att denna individ inte främst styrs via centrala statliga direktiv och regler. Hon styr istället sig själv till ett önskvärt subjekt (Foucault 1991, se även Bauman 2002, Beck m fl 1994, Giddens 1999).

De strukturella och skolpolitiska förändringarna, däribland en ökad individ- och självregleringsorientering, har bidragit till ett delvis förändrat synsätt på demokratiutövande och politiskt deltagande. Under den senare delen av 1980-talet och framåt har det skett en förskjutning från en samhällscentrerad demokratiuppfattning till en individcentrerad sådan, där individen i huvudsak ses som överordnad

kollektivet än tvärtom (Englund 1999, se även Carlsson & Nilholm 2004). Den här utvecklingen påverkar också hur man ser på elevers inflytande i skolan, något som bland annat visar sig i styrdokumentens beskrivningar av elevinflytande. Som framgått har elevers inflytande knutits starkare till individen, och framställs som varje elevs rättighet och ansvar (Skolverket 2001). Samtidigt utgör också elevinflytandet en grundpelare i skolans fostran av framtida samhällsmedborgare; en fostran av självständiga och självstyrande individer som tar ansvar för och kan göras ansvariga för sig själva och sina liv.

## Elevinflytande i praktiken

Vilka uttryck tar sig då elevers inflytande i praktiken? Hur bjuder skolans personal in elever till att utöva inflytande, hur ser elevernas egna påverkansförsök ut och hur bemöts de av personalen? I de tre skolorna i min studie (Rönnlund 2011) praktiseras elevinflytande såväl informellt som formellt. Lärare efterfrågar elevers synpunkter på undervisningen. Detta görs vanligtvis i samband med planeringar i helklass och är oftast inte formaliserat utan sker på initiativ av den enskilde läraren och i den omfattning och på det sätt som han eller hon finner lämpligt vid det tillfället. Ofta rör det sig om frågor om undervisningens upplägg och innehåll. På alla tre skolor finns även en organisation för elevers inflytande i form av råd; klassråd samt elevråd och andra skolövergripande råd med vuxenansvariga utsedda. De undersökta klassråden domineras av klassinterna frågor som klasströjor och klassresor, och elevråden av frågor som rör skolmiljön och skolmaten. Undervisningsrelaterade frågor behandlas däremot sällan i de undersökta råden (jmf Brumark 2010, Lelinge 2010, s 132, Skolverket 1993, s 22–23, Öhrn 1997). På två av de undersökta skolorna finns också elevinitierade aktionsgrupper, en miljögrupp och en jämställdhetsgrupp, grupper som tagit form utanför skolornas organiserade elevinflytandeverksamhet och bildats av elever i syfte att lyfta fram miljö- respektive jämställdhetsfrågor i skolornas verksamhet.

Även om personalens informella inbjudningar till inflytande undantagslöst sker när klassen är samlad, så rör det sig om tämligen individorienterade processer. Det dominerande mönstret är att elevernas individuella åsikter efterfrågas; eleverna uppmanas säga vad de tycker, och först i efterhand vägs deras åsikter samman av lärare, som vanligtvis också själva så småningom fattar beslut i frågan (jmf Dovemark 2004). Inflytandeprocesserna i skolornas råd skiljer sig från de individuellt präglade inflytandeprocesserna i undervisningen genom att eleverna i den formella elevdemokratin, åtminstone ibland,

förväntas föra fram en gemensam åsikt eller hållning. Direkta förhandlingar med lärare och/eller skolledning förekommer dock sällan. En försvårande omständighet för skoldemokratiska förhandlingar mellan elev- och personalkollektivet är att elevernas och personalens inflytande organiseras för sig, något som innebär att alla de aktörer och/eller representanter för olika aktörer som påverkas av besluten inte är närvarande i förhandlingar och när beslut ska fattas. Detta leder till, vilket är särskilt tydligt på en av skolorna, att beslutsprocesser gällande ett och samma ärende pågår parallellt i olika forum (s 159–161).

När elever försöker påverka informellt i undervisningssituationer görs detta vanligtvis kollektivt; eleverna pratar ihop sig innan de framför åsikter till lärare (jmf Öhrn 1997, 2005, Hjelmér 2011). Även påverkansförsöken i råden är starkt kollektivt präglade. Oftast diskuterar eleverna sig fram till en gemensam aktion, varpå någon/några elever utses att utföra uppdraget. Vanligtvis handlar det om att uppvakta rektor eller någon annan person med ansvar för något särskilt område.

I både informella som formella sammanhang lyssnar skolpersonalen till vad eleverna har att säga, avfärdar sällan direkt deras påverkansförsök utan svarar på och bemöter deras kommentarer/förslag. Långt ifrån alla av elevernas försök till förändringar ger dock faktiska resultat. Även om personalens bemötande i formella och informella sammanhang överlag liknar varandra så till vida att det är lågt reglerande, så finns även skillnader. I formella sammanhang har bemötandet en betydligt starkare fostrande framtoning än det har i informella sammanhang. Särskilt i klassrådssammanhang har bemötandet ofta en handledande och fostrande karaktär. Personalens kommentarer handlar exempelvis ofta om *hur* inflytande- och påverkansprocesser går till, hur elever exempelvis framför åsikter och diskuterar med varandra, något som alltså inte gäller för de informella påverkansförsöken. De agerar också som en slags modeller för hur man förväntas agera på möten genom att de aktivt deltar i ledningen av mötet och kommenterar och värderar elevernas sätt att agera och framföra åsikter (s 122–123).

## Talet om elevinflytande

Hur talar då elever och personal om elevers inflytande? På ett generellt och allmänt plan, talar personalen på de tre undersökta skolorna om elever som individer med, i skolans värld, medborgerliga rättigheter och skyldigheter, och som självstyrande individer som gör sina egna val. När specifika situationer diskuteras gör sig också fostrande



aspekter gällande. Detta är särskilt vanligt när man talar om formellt elevinflytande. Man menar att eleverna genom att delta i elevråds- och klassrådsverksamheten lär sig hur man kan påverka kollektivt. De förväntas också lära sig ”möteteknik” och ”demokratisk ordning”. Här nämns exempelvis ”att man måste be om ordet och att de får säga sin mening och ja, helt enkelt foga sig i den demokratiska ordningen” (s 122). De förväntas också bekanta sig med mötesstrukturer och mötesformer som de kommer att möta senare i livet, och lära sig följa kommunikativa regler som att begära ordet och att lyssna när någon annan talar.

Den fostrande ambitionen tar sig också uttryck i personalens sätt att prata om elevinflytande som en ”vi-tillsammans aktivitet”: att personal och elever *tillsammans* ska verka för elevers inflytande. Man framhåller ett synsätt på elever och personal som ”medarbetare”, och vänder sig emot att tala om elever och personal som olika parter.<sup>8</sup> Utifrån detta gemenskapsperspektiv framhålls att ”det är större chans att lyckas bra med elevdemokrati och elevinflytande om elever, personal, rektor och ombudsmannen jobbar tillsammans mot ett gemensamt mål” (s 174). En av rektorerna säger sig exempelvis sträva efter att skolans alla aktörer ska samverka och betraktas som ”en helhet”. En annan rektor framhåller vikten av att ”lärare och elever tillsammans funderar över hur ska vi nå de här målen, hur vi ska arbeta, vad är möjligt att göra”. I syfte att åstadkomma och vårda dialogen måste personalen ”lyssna och ta dem [eleverna] på stort allvar hela tiden” och ”diskutera sig fram” istället för att ”komma med lösningar” (s 175).

När eleverna i de tre skolorna på ett generellt plan talar om elevinflytande görs det med betoningen på elevinflytande som en rättighet. Talet om egna och andras påverkansförsök och deltagandet i inflytandeprocesser har ett utpräglat ”här och nu-perspektiv” och saknar i stort sett helt det fostrande, eller utifrån elevernas synvinkel, lärande perspektivet (jmf Aspán 2005). Det gäller såväl talet om verksamheten på ett allmänt plan som talet om specifika situationer, samt både när de talar om informellt och formellt inflytande. Eleverna talar i stället i hög grad om verksamheten i ”vi och dom-termer” och om elevinflytande som en rättighet i skolan. Elever talar också om skolans personal som den andra ”parten”, något som indikerar ett synsätt på skolan som en politisk arena där olika parter verkar och som ett för elevkollektivet gemensamt politiskt uppdrag (s 175). Medan personalens tal avspeglar elevinflytande som *både* en elevrättighet och som en del i en demokratifostrande verksamhet, något som indikerar att personalen införlivat elevinflytande som en demokratisk rättighet med det demokratifostrande uppdraget, tyder elevernas tal på att de inte gjort det i samma utsträckning.

När personalen talar om elevinflytande görs även en åtskillnad mellan formellt och informellt inflytande. Med uppdelningen följer också en värdering av de två formerna. De tre intervjuade rektorerna, och i synnerhet två av dem, framhåller i intervjuerna informellt inflytande som viktigare än formellt inflytande och som något som de vill uppmuntra. Det är också det informella inflytandet som de främst avser när de talar om elevinflytande på ett generellt plan. Formellt elevinflytande framställs av rektorerna som något man är ålagda att arbeta med. En del av den låga värderingen av formellt inflytande relateras till att frågor inte alltid hamnar ”på rätt plats”. Man menar att det kan råda tveksamheter om vilka frågor man ska lösa i klassen och vilka man ska föra vidare och diskutera i elevrådet. Man vänder sig också emot att formaliseringen innebär en tidsreglering och en risk ”att man har möten bara för mötenas skull, i stället för att man har möten när man har ärenden” (s 173). Sammantaget går kritiken ut på att formellt elevinflytande är organiserat och reglerat och belastat med vissa otidsenliga inslag. Formellt elevinflytande beskrivs exempelvis som ”förläggat”:

[...] Eleverna tränar visserligen på att vara ordförande och sekreterare och att följa en mötesordning men som demokratin fungerar idag, så är det inte på det sättet [...] därför tycker jag att elevdemokrati, den här formella, det är så förläggat [...]. (s 173)

Samtliga rektorer framhåller även svårigheter med det formella elevinflytandets representationsdemokratiska uppbyggnad. Här avses främst elevråden och andra skolövergripande representativa råd. Exempelvis framhålls svårigheter med kommunikationsöverföringen mellan klassråd och elevråd och att detta i sin tur tenderar att leda till brist på uppdrag i elevrådet. Att råden har ”brist på frågor” antas också bero på att det mesta redan lösts informellt: ”Man försöker pressa in frågor i råden som redan är lösta i undervisningssituationer.” (s 174).

Medan formellt elevinflytande framställs som i huvudsak kollektiva processer, framställs informellt inflytande som något individuellt. När rektorerna talar om elevinflytande på ett allmänt och generellt plan ligger betoningen på inflytande som något individuellt. De talar också om demokrati på ett individorienterat sätt, som ”möjligheten att uttrycka sin egen röst”:

[...] För mig är demokrati möjligheten att uttrycka sin egen röst, och se att jag inte får den hörd alla gånger, men att jag ska kunna uttrycka den, yttrandefriheten är för mig väldigt helig [...]. (s 175)

Den uppdelning mellan formellt kollektivt respektive informellt individuellt inflytande som personalen, här främst representerade

av rektorerna, ger uttryck för, känns inte igen när eleverna talar om elevinflytande. Inte heller framträder den skillnad i värdering som är utmärkande för rektorernas tal.

## Elevinflytande – ett lärande

Överlag anser de intervjuade eleverna, både när det gäller det informella och formella elevinflytandet, att de inte har inflytande i den utsträckning de vill i skolan (jmf Öhrn 1997, 2005, Skolverket 2010). Det är en allmän uppfattning att personalen lyssnar på deras åsikter men att det inte händer så mycket mer: ”det händer som inte så mycket om vi säger nåt.” (s 96). Det är också en allmän uppfattning att råden inte fungerar väl för att påverka i skolan och att det är svårt att driva frågor i råden. Elever som deltar i skolövergripande råd är också kritiska till organiseringen av elevers inflytande. Man vänder sig emot att de områden grupperna ska arbeta med redan är definierade på förhand. Man vänder sig också emot det representativa systemet som man upplever såväl ”tvingande” som exkluderande. De efterfrågar istället mer flexibla lösningar. För att åstadkomma engagemang och intresse bland deltagarna i råden vill de införa en mer integrerad och flexibel organisation där man i tillfälliga grupper arbetar mot väl definierade mål (s 204).

Trots upplevelsen av begränsat inflytande och kritiken mot organiseringen av elevers inflytande anser ändå eleverna att det är värdefullt att delta i inflytandeprocesser och att man lär sig saker. Detta framkommer när elever talar om specifika inflytandeprocesser. När elever som deltar särskilt aktivt i inflytandeprocesser i råd talar om sina erfarenheter ger de uttryck för deltagardemokratisk kompetens.<sup>9</sup> För ordföranden, styrelsemedlemmar och andra elever på ledande poster i råden, handlar det exempelvis om att planera och leda en verksamhet och föra gruppens talan. För aktivt deltagande elever i gemen handlar det om att uttrycka sig och tala inför andra. På ett mer övergripande plan får eleverna bekanta sig med den skoldemokratiska organisationen; de får en ökad allmän kunskap om beslutsvägar och beslutsprocesser inom den institution de verkar och de lär sig hur representativa system fungerar.

Rådsverksamheten utgör en viktig referensram när elever pratar om och utövar inflytande. Det visar sig särskilt tydligt när elever själva organiserar sig i aktionsgrupper. När de två aktionsgrupperna, en miljögrupp och en jämställdhetsgrupp, ska starta upp sin verksamhet tar de efter elevrådets satta att arbeta. De tar efter sådant som de uppfattar som bra och tar avstånd från sådant de finner mindre bra. Exempelvis antar grupperna efter hand organisatoriska och

konstitutionella former som liknar elevråden på respektive skola. De har visserligen båda valt att frångå den representativa modell som elevråden och flertalet andra skolövergripande råd bygger på, men elevråden utgör ändå modeller för hur man bedriver en verksamhet internt (s 204).

Överlag tyder studiens resultat på att de elever som deltar aktivt i inflytandeprocesser i de här tre skolorna stärks i sin förmåga att påverka kollektivt. I intervjuer och observationer ger eleverna uttryck för tilltro till den egna förmågan att kunna påverka. De ger även, i och med att de uttrycker att de gärna vill fortsätta att engagera sig även efter att de slutat grundskolan, uttryck för fortsatt intresse för deltagande (jmf Pateman 1970). Sammantaget tyder det på att elevinflytande, under vissa omständigheter, kan stärka elevers deltagardemokratiska kompetens.

I vilken mån eleverna ger uttryck för positiva deltagandeeffekter och deltagardemokratisk kompetens varierar med graden av aktivt deltagande, och det är de elever som deltar särskilt aktivt i inflytandeprocesser som i intervjuerna ger uttryck för mest positiva deltagandeeffekter. Men det finns också variationer mellan olika grupper/råd. Särskilt positiva deltagandeeffekter har noterats i grupper med stark kollektiv prägel, grupper som har gemensamt formulerade mål, och vars verksamhet präglas av gemensamma aktioner (jmf Young 1997). Här utmärker sig särskilt de två aktionsgrupperna. Särskilt positiva deltagandeeffekter har även noterats i grupper som är i hög grad självstyrande, grupper där lärare eller annan personal har en handledande funktion och inte deltar på möten. Inslag av kollektivitet och självbestämmande tycks mot bakgrund av dessa iakttagelser ha betydelse för i vilken grad deltagandet genererar positiva deltagandeeffekter.

## Diskussion

Personalen på de tre skolorna har ofta ett fostrande förhållnings-sätt gentemot eleverna i inflytandesituationer, något som är särskilt framträdande när det gäller det formella elevinflytandet. Enligt Arnot ger olika skolmiljöer prov på antingen ett "nedtonat" eller "upptonat" fostransmotiv (Arnot 2009, s 197). Liknande tankar utvecklas av Gordon (2006) som beskriver hur skolans olika arenor har mer eller mindre stark prägel av tränings- eller övningsfält för framtida demokratiska medborgare (se även Bergström & Holm 2005, s 131, Denvall 1999). Observationerna visar i linje med tidigare studier att den fostrande ambitionen framträder olika starkt i olika miljöer, och att det vanliga förhållningssättet, i alla fall i den formella skoldemo-

kratin i de undersökta skolpraktikerna, är fostrande. Detta är särskilt framträdande i den ena klassrådskontexten där lärarnas bemötande av och kommentarer till eleverna till stor del handlar om mötesformerna och mötesstrukturerna. Det är också ett framträdande drag när personalen talar om elevinflytande. I informella inflytandeprocesser i undervisningssituationer är fostrandet däremot nedtonat.

Ett annat framträdande mönster för inflytandeprocesser som lärare initierar är att elevinflytande praktiseras i och omtalas som individorienterade processer (jmf Dovemark 2004). Detta är särskilt utmärkande för informellt inflytande i undervisningssituationer men gäller också till en del klassråden. Ytterligare ett framträdande mönster är den åtskillnad mellan formellt och informellt inflytande som präglar de undersökta praktikerna. Informella och formella kanaler för elevinflytande existerar och verkar parallellt, men behandlar olika frågor. Åtskillnad mellan formellt och informellt inflytande präglar även personalens sätt att tala om elevinflytande.

När framhåller då eleverna elevinflytande som en lärandeprocess? Analysen visar att det är i råd och grupper där personalen håller en låg profil och eleverna är i hög grad självbestämmande som elever tydligast framhåller elevinflytande som en lärandeprocess. Dessa elever ger i högre utsträckning än andra uttryck för tilltro till den egna förmågan att påverka och intresse att fortsätta engagera sig. Elevernas politiska aktörskap torde mot bakgrund av detta stärkas av ett nedtonat fostrande förhållningssätt från personalens sida (jmf Pateman 1970). Ett annat gemensamt mönster för de elever som uttrycker positiva deltagandeeffekter är upplevelsen av en kollektiv samhörighet, att ingå i en tydligt definierad grupp som arbetar mot ett definierat mål (jmf Young 1997). När eleverna själva tar initiativ till att påverka görs det också ofta i grupp. Det förefaller därför rimligt att värna om och bevara kollektiva inflytandeformer och eftersträva att eleverna inte enbart stärks i informella individuellt präglade påverkansförsök, utan också i kollektiva organiserade former. Mot bakgrund av den kritik mot organiseringen av inflytandet som elever i den här studien ger uttryck för bör dock formerna för det kollektiva inflytandet diskuteras. Då mycket av kritiken är knuten till representation, ter det sig viktigt att diskutera i vilken grad man vill värna representativa system. Då representativa organ är vanliga, och oumbärliga, i samhällsdemokratin, torde det vara en fördel att elever känner till och lär sig använda sådana. Å andra sidan tyder resultaten på att alternativa kollektiva former i större utsträckning än de representativa systemen skulle kunna få elever att engagera sig.

De delvis olika syn- och förhållningssätt till elevinflytande som elever och personal ger uttryck för ger upphov till spänningar i skolans

vardag. Elever och personal har exempelvis inte alltid samma uppfattning om var gränserna för elevers inflytande går, vilka frågor som de kan ha inflytande över eller hur inflytandet ska organiseras. Det förs dock sällan diskussioner kring detta på ett generellt plan. Inte heller diskuteras värdet av att delta aktivt i inflytandeprocesser (jmf Brumark 2010). Ämnet har dock behandlats i flertalet vetenskapliga arbeten, exempelvis har rimligheten i de krav som ställs på skolan avseende elevers inflytande i relation till kunskapsmålen problematiserats (se t ex Englund 1999, Forsberg 1995, 2000, Gerrevall 2003).

Samtidigt som olika syn- och förhållningssätt framträder i de undersökta skolorna, ”ryms” de alla i demokrati- och elevinflytandeuppdraget. Elevinflytande är en rättighet för elever men har också fostrande/lärande inslag och kan praktiseras i olika former. De olika formerna existerar och uppträder samtidigt, och utesluter inte varandra. Individuella inflytandeprocesser griper exempelvis in i och påverkar kollektiva sådana (jmf Forsberg 1995). Däremot tyder resultaten på att vissa sammanhang där elevinflytande kommer till uttryck är särskilt gynnsamma för att stärka förmågan att påverka, och att kollektiva inflytandeprocesser har sådan potential. Mot bakgrund av att elevinflytande i skolpolitiska dokument knyts starkt till individen och på många ställen framställs som en individuell process, bör värdet av deltagande i kollektiva inflytandeformer diskuteras. Detta framstår som särskilt viktigt med tanke på att deltagande i gemensamma förhandlingar och diskussioner rörande gemensamma angelägenheter ses som ett fundament för samhällsdemokratin (SOU 2000:1). Det ter sig också viktigt att diskutera i vilken grad skolans olika arenor utgör demokratiska och deliberativa praktiker. Observationerna som genomförts i den här begränsade studien tyder på att klassrummet, liksom klassrådet och elevrådet, inte är deliberativa praktiker i den grad och omfattning som de skulle kunna vara och att exempelvis olika erfarenheter, synsätt och perspektiv sällan synliggörs (jmf Brumark 2010, Skolinspektionen 2012).

Även om elever i den här studien är kritiska till hur elevinflytande organiseras, utformas och praktiseras, tyder ändå resultaten på att aktivt deltagande kan ge elever deltagardemokratisk kompetens och ett intresse för att fortsätta engagera sig. Den här slutsatsen bör dock relateras till mer storskaliga forskningsstudier och forskningsresultat som visar på ett svagt samband mellan god demokratisk kompetens i skolan och intresse för ett framtida politiskt engagemang (se t ex Fjeldstad & Mikkelsen 2003), och mellan elevinflytande och demokratisk kompetens (Almgren 2006).<sup>10</sup> I dessa studeras dock demokratisk kompetens i vidare bemärkelse än vad som är fallet i den här studien, där varken faktakunskaper om demokrati och samhälle, färdigheter att

tolka politisk information, samt förståelse av centrala begrepp, tagits med. I den här studien görs också skillnad mellan elever som deltar aktivt och de som inte gör det, vilket inte är fallet i de studier som nämnts ovan. Här ska också forskning som visar på svårigheter med att bedöma demokratisk kompetens och deltagandeeffekter nämnas (se t ex Gerrevall 2003, Tholander 2005, Esaiasson 2006). Inte heller den här studien kan entydigt ange vilken betydelse skolan har för att utveckla demokratisk kompetens hos elever. Den ger dock stöd för att aktivt deltagande i inflytandeprocesser i vissa skolkontexter, i vissa sammanhang och i vissa former kan stärka elevers förmåga att påverka.

#### Noter

1. I litteratur om elevinflytande görs ofta en indelning i formellt och informellt inflytande, där formellt elevinflytande avser inflytande i av skolan inrättade organiserade former, och informellt elevinflytande ej organiserat inflytande.
2. Studien om elevers deltagande i inflytandeprocesser (Rönnlund 2011), baserades på 217 observationer av klassrumsundervisning och rådsmöten samt 72 intervjuer med totalt 91 elever och skolpersonal på tre grundskolor. De tre skolorna låg alla i samma kommun, i bostadsområden i stadsmiljö där en stor majoritet av de boende var högutbildade och av svensk härkomst. Andelen elever med utländsk bakgrund var under perioden ungefär fem procent för alla tre skolorna, och ungefär 40 procent av föräldrarna hade eftergymnasial utbildning.
3. I den här artikeln belyses endast några av de perspektiv som tas upp i studien (Rönnlund 2011). Exempelvis är studiens genusperspektiv utelämnat här.
4. Det motiveras också med att det gynnar elevers lärande (SOU 1996: 22, s 21).
5. Demokratiutredningen som tillsattes för att belysa och ge förslag på hur demokratin och förtroendet för demokratin skulle kunna stärkas, förordade explicit vad som benämndes ”en deltagardemokrati med deliberativa kvaliteter” (SOU 2000:1, s 23). Det var också i enlighet med denna idétradition, en deltagardemokrati med deliberativa inslag, som Skolverket vid samma tid beskrev skolans demokratiuppdrag (Englund 1999, Skolverket 2000, s 15, 2001, s 19).
6. ”Klassråd” och ”elevråd” nämns dock i kursplaner för de lägre årskurserna.
7. Med ”stödjas” avses att elevföreträdare ska få den ledighet från skolarbetet som behövs för uppdraget, samt erbjudas kompensation för den undervisning som de går miste om.
8. Det synsätt som avspeglas i personalens tal ligger i linje med det som Forsberg (2000) beskriver som ett komplement till det dominerande synsättet på elevinflytande som ”makt som dominans”. För att kunna åstadkomma en fördjupad analys och fördjupad förståelse av elevinflytande behöver detta perspektiv kompletteras med ”makt som gemenskap”.

9. Studien (Rönnlund 2011) behandlar elevers demokratiska kompetens i form av förmåga att påverka, tilltro till den egna förmågan att påverka samt intresse för ett framtida politiskt deltagande, baserat på elevernas egna utsagor kring detta. För en metodkritisk diskussion rörande metoder för att studera demokratisk kompetens, se Tholander (2005).
10. Gemensamt för dessa båda studier är att de utgår från resultat från den internationella undersökningen Civic Education Study 1999.

## Referenser

- Almgren, Ellen (2006): *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Arnot, Madeleine (2009): *Educating the Gendered Citizen. Sociological engagements with national and global agendas*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Aspán, Margareta (2005): *Att komma till sin rätt. Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Bauman, Zygmunt (2002): *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1994): *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social order*. Oxford: Polity.
- Bergström, Margareta & Holm, Inger (2005): *Den svärfångade delaktigheten i skolan. Ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter*. Linköping: Linköpings universitet.
- Brumark, Åsa (2010): Den formella skoldemokratis roll för medborgarfostran och elevinflytande. *Utbildning och Demokrati*, 19(2), 77–96.
- Carlsson, Reidun & Nilholm, Claes (2004): Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning & Demokrati*, 13(2), 77–95.
- Danell, Mats (2003): *Vad händer i skolans hus? En studie av hur lärare uppfattar och formar elevers inflytande*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Denvall, Verner (1999): Elevinflytandets realiteter. I SOU 1999:93, *Det unga folkstyret*. Demokratiutredningens forskarvolym 6, 121–152.
- Dovemark, Marianne (2004): *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



- Englund, Tomas, red (1996): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I SOU 1999:93, *Det unga folkstyret*. Demokratiutredningens forskarvolym 6, 13–50.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrundshistoriska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2003): Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal? I Britta Jonsson & Klas Roth, red: *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, 49–73. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter (2003): Vardagsmissnöjet och visionen om en deltagande demokrati. I Peter Esaiasson & Anders Westholm, red: *Deltagandets mekanismer. Det politiska engagemangets orsaker och konsekvenser*, 181-201. Malmö: Liber.
- Fjeldstad, Dag & Mikkelsen, Rolf (2003): Strong democratic competens does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research*, 39, 621–632.
- FN:s barnrättskonvention (1989): <http://www.fn.se> (3 mars 2007).
- Forsberg, Eva (1995): Elevers inflytande över skolarbetet. *Utbildning & Demokrati*, 4(1), 72–96.
- Forsberg, Eva (2000): *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Foucault, Michel (1991): Governmentality. I Graham Burchell; Colin Gordon & Peter Miller, red: *The Foucault Effect: Studies in Governmentality: With two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, s 87-104. Chicago: University of Chicago Press.
- Gerrevall, Per (2003): Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning. *Utbildning & Demokrati*, 12(3), 41–66.
- Giddens, Anthony (1999): *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gordon, Tuula (2006): Gender and citizenship. I Christine Skelton; Becky Francis & Lisa. Smulyan, red: *The SAGE Handbook of Gender and Education*, 279–292. London: Sage.
- Hjelmér, Carina (2011): Collective actions in the Natural Science Programme. I Elisabet Öhrn; Lisbeth Lundahl & Dennis. Beach, red: *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: The Tufnell Press.

- Lelinge, Balli (2010): *Klassrådet – ett socialt rum för demokrati och utbildning*. Malmö: Malmö högskola.
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan* (1962): Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan* (1980): Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2010): Stockholm: Fritzes.
- Ljungberg, Caroline (2005): *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* Linköping: Linköpings universitet.
- Lpo 94. *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (1994). Stockholm: Fritzes.
- Lundahl, Lisbeth (2002): Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Educational Policy*, 17(6), 687–698.
- Lundahl, Lisbeth (2005): A matter of self-governance and control. The reconstruction of Swedish education policy: 1980–2003. *European Education*, 37(1), 10–25.
- Lundström, Mats (1999): *Demokrati i skolan?* I SOU 1999:93, *Det unga folkstyret*. Demokratiutredningens forskarvolym 6, 51–120.
- Pateman, Carole (1970): *Participation and Democratic Theory*. London: Cambridge University Press.
- Rönnlund, Maria (2011): *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7–9 ur ett könsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- SFS 1977:1160. *Arbetsmiljölagen* (1977): Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen* (2010): Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjöberg, Lena (2009): Skolan och den 'goda' utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning och Demokrati*, 18(1), 33–58.
- Skolinspektionen (2012): *Skolornas arbetet med demokrati och värdegrund*. Rapport 2012:9. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (1993): *Demokrati och inflytande i skolan. En inventering och genomgång av litteratur, utredningar, rapporter och resultat*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2000): *Med demokrati som uppdrag. En temabild om värdegrunden*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001): *Ung i demokratin*. Rapport 210. Stockholm: Liber.

- Skolverket (2010): *Morgondagens medborgare. ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Rapport 345. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011): *Planering och genomförande av undervisningen. För grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:22: *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av Skolkommittén.
- Tholander, Michael (2005): Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 14(3), 7–30.
- Young, Iris Marion (1997): *Intersecting Voices. Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Öhrn, Elisabet (1997): *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmönster i årskurs nio*. Rapport nr 1997:05. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Öhrn, Elisabet (2005): *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. IPD-rapporter nr 2005:07. Göteborg: Göteborgs universitet.

