



INITIATIV OCH FÖLJSAMHET I KLASSRUMMET
EN STUDIE I DE PEDAGOGISKA VILLKOREN FÖR ELEVERS INFLYTANDE,
DELAKTIGHET OCH VÄLBEFINNANDE

Moira von Wright

Rapporter i pedagogik, 15
Örebro universitet, 2009

© Moira von Wright, 2009

Titel: Initiativ och följsamhet i klassrummet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande.

Utgivare: Örebro universitet, 2009

www.publications.oru.se

ISSN:1650-0652

ISBN: 978-91-7668-700-0

Till

Anna, Anne-Marie, Anders, Britt-Marie, Cecilia,
Ina, Katarina, Lisa, Pavels och Solveig

ABSTRACT

Moira von Wright (2009): *Initiativ och följsamhet. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. Rapporter i pedagogik 15, Örebro universitet.

Åren 2008-2009 genomfördes ett forsknings-samarbete, kallat VIVA-projektet, mellan Örebro universitet och Örebro kommun i syfte att belysa barns möjligheter till delaktighet, inflytande och välbefinnande i grundskolan. De teoretiska utgångspunkterna hämtades i intersubjektivitetsteorin och det relationella perspektivet (von Wright, *Vad eller vem*, Daidalos 2000), och materialet insamlades genom deltagande observationer, intervjuer, videodokumentationer och dokumentstudier. Denna skrift redogör för projektet i sin helhet och fördjupar därefter de frågor som blivit framträdande i de deltagande observationerna i grundskolans klassrum, åk 2-5. Följande frågor är i fokus: Vad innebär barns rätt till inflytande och delaktighet? När sker inflytande och delaktighet i undervisningen? Hur ter sig den pedagogiska situationen med dess asymmetri och paradoxer? Hur bidrar den yttre styrningen till att stödja inflytande, delaktighet och välbefinnande genom skolans planer, kommunens dokument mm. Resultaten problematiseras med hjälp av konkreta exempel.

Bland de viktigaste resultaten kan nämnas att det i dagens klassrum är svårt för elever att få komma till tals och få erkännande som personer som kan något, och att lärarnas sätt att bemöta eleverna har avgörande betydelse för att genuint inflytande och delaktighet ska uppstå och för att den pedagogiska situationen ska stödja deras välbefinnande. De kommunala styrdokument, den ökade fokuseringen på elevers eget arbete och individuella utvecklingsplaner tenderar att skapa oro och förvirring snarare än ökat lärande: individualiseringen riskerar att motverka barns rätt till inflytande och delaktighet. Eleverna föreslås visserligen ofta komma med initiativ, men varken skolan, lärarna/personalen eller den pedagogiska situationen i sin nuvarande utformning förmår ta vara på dessa initiativ - och i praktiken fostrar eleverna till följsamhet. Såväl lärare som elever sjuder av vilja och lust till lärande och delaktighet, men situationens yttre och inre villkor motarbetar detta. Lärarna behöver återfå greppet om pedagogiken och det kan inte ske genom direktiv utan kräver ett inre pedagogiskt arbete.

Nyckelord: inflytande, delaktighet, välbefinnande, barns rättigheter, intersubjektivitet, relationellt perspektiv, lärande, pedagogisk filosofi

Innehåll

FÖRORD	9
INLEDNING.....	11
Initiativ och följsamhet i klassrummet – en rapport	12
Disposition.....	13
KAPITEL ETT	15
Konventionen om barnets rättigheter	15
VIVA-projektets medarbetare och referensgrupp	17
Studiens karaktär	18
Barnens röst?	19
Etiska och metodiska överväganden	20
Redogörelser av reflektioner och resultat.....	22
Vad har VIVA kommit fram till?	23
KAPITEL TVÅ	29
Undervisningens kännetecken: asymmetri och paradoxer	29
Elevens frirum och integritet.....	31
Överraskning och förnyelse	32
Teorier ersätter inte det moraliska omdömet.....	33
Mening uppstår mellan människor	34
Det relationella perspektivet	36
Att få syn på mellanrummet.....	36
Ett relationellt förhållningssätt – något läraren gör	37
Vad betyder ”intersubjektiv vändning”?	38
Sociala själv	39
KAPITEL TRE.....	41
Inflytande.....	41
Inflytande som fritt val av läsebok?	42

Delaktighet.....	43
Delaktighet som erkännande.....	44
Om att ”gå på besök”.....	45
Vad avser skolan med inflytande och delaktighet?.....	46
De kommunala dokumenten.....	47
Synen på barnet skapar motstridiga förväntningar.....	48
Vem är delaktigheten till för?.....	49
Finns det snö vid ekvatorn?	51
Vad blir synligt i den pedagogiska situationen?	52
 KAPITEL FYRA	 57
Klassrumsgolvet, platsen	57
På mattan	58
Vem kan och får eleven vara? Utbudet av möjliga roller och perspektiv	59
Individuell utveckling?	61
Barnet förväxlas med berättelsen om barnet	62
Välbefinnande	64
 KAPITEL FEM	 67
Det lilla ordet <i>rättighet</i>	67
Trygghet och förutsägbarhet	68
Indikatorer på delaktighet och inflytande?	69
Läraren i kläm mellan ideal och direktiv	70
Vad blir kvar när delaktighetsmålet är uppfyllt?	71
Delaktighet i undervisningen – en fantastisk möjlighet	72
 FORSKAREN OCH PEDAGOGEN	 73
SUMMARY IN ENGLISH.....	75
REFERENSER.....	79
Övriga källor	80
 BILAGOR	

FÖRORD

Följande vision för barn i Örebro, med Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter som grund, antogs av kommunfullmäktige den 17 januari 2001:

Varje barn i Örebro, utan undantag, har rätt att leva och att utvecklas under omständigheter som gynnar barnets eget bästa och som, beroende på barnets ålder och mognad, tar hänsyn till dess egen vilja och åsikter.

Visionen andas intresse och respekt för barn. Den kan knappast läsas som annat än som en uppmaning till alla vuxna att omdömesgillt ta barn och unga människor på allvar, lyssna till dem och lära av dem, och låta dem både ha inflytande och vara delaktiga i livets alla sammanhang. Är detta en verklighet vi lever i?

En vision anger riktning och vilja, men verkligheten är alltid mer komplex och mångtydig. Inte desto mindre behöver vi stanna upp ibland och fråga oss om våra beslut och handlingar faktiskt för oss i riktning mot visionen. Skolan, med sitt demokratiska uppdrag, är en plats där så gott som alla unga människor tillbringar mycket tid och där framtida samhällsmedborgare undervisas och fostras. Får barn i grundskolan leva och utvecklas i undervisningen på sätt som respektfullt tar hänsyn till deras vilja? Vilka aspekter av lärarnas sätt att arbeta är avgörande för att hänsyn till barns vilja och uppfattningar också skapar en fruktbar delaktighet i läroprocessen och bidrar till barnens välbefinnande?

Tack vare ett forskningssamarbete mellan Örebro kommun och Örebro universitet har jag och mina medarbetare haft förmånen att arbeta med dessa frågor och utföra en studie där vi har besökt ett flertal skolor och klassrum för att skapa en bild av de pedagogiska villkoren för barns och ungas delaktighet i den pedagogiska situationen. Studien, det så kallade VIVA-projektet, utmynnar i ett antal arbeten som på olika sätt fördjupar frågor om barns och elevers (rätt till) delaktighet, inflytande och välbefinnande i skolans undervisning. Forskningen redovisas i separata publikationer, men några av de viktigaste resultaten från mina observationer diskuteras i föreliggande rapport. Som forskare har jag deltagit i och iakttagit pedagogiska situationer i skolan, och jag har samtalat både med berörda

lärare och med referensgruppen, samt med forskningskolleger, för att bilda mig egna tankar om vad som sker. Här diskuteras tendenser och problematiseras lärarnas möjligheter att skapa pedagogiska situationer som omfattar genuin delaktighet. Frågorna relateras även till kommunens utbildningsdokument och intentioner.

Örebro den 7 december 2009

Moira von Wright

INLEDNING

Föreliggande rapport med tillhörande studie bygger på ett initiativ från Barn och Utbildning i Örebro kommun att på vetenskaplig grund fördjupa kunskaperna om elevers inflytande i skolan och problematisera kommunens och de kommunala grundskolornas egna satsningar och arbete. Örebro kommun har under flera år satsat på att öka barns och ungas möjligheter till inflytande i förskolan och skolan.

För att särskilt manifesteras sitt engagemang i barns rättigheter beslutade Örebro kommun år 2006 att delta i ”Partnerskap – föregångskommuner för barnkonventionens genomförande” där man tillsammans med elva övriga svenska kommuner idkat idé - och erfarenhetsutbyte kring framgångsrika metoder för att öka barns och ungas inflytande och ge barnkonventionen genomslag i den kommunala beslutsprocessen.

Ett annat uttryck för kommunens intresse för barns ökade inflytande var satsningen på ett utvecklingsarbete inom förskolan som syftade till att öka barns inflytande (Arnér 2006). Projektet väckte stort gehör bland deltagarna, och kommunens tjänstemän frågade sig vad som kunde vara orsaken till förskoleprojektets framgång samt vilken plats likartade idéer skulle kunna ha inom grundskolans undervisning, särskilt i de lägre åldrarna. Örebro kommun har dessutom under de senaste åren satsat på att nå ”ökad måluppfyllelse inom barn och utbildning”, och efterfrågat synpunkter på hur frågor om inflytande ska hanteras i relation till måluppfyllelse. I samband med det kommunala kvalitetsarbetet har man upptäckt ökad stress bland yngre elever, särskilt bland flickor, vilket har väckt frågor.

Denna studie är emellertid ingen utvärdering av vare sig kommunens eller enskilda skolors och lärares verksamheter utan ska förstås som en kvalitativ pedagogisk undersökning av barns och ungas *delaktighet i undervisningssituationer* i grundskolans vardag. Barn och Utbildning, Örebro kommun, har finansierat motsvarande fyra månader för forskningsledaren samt projektmedel för presentationer.

Initiativ och följsamhet i klassrummet – en rapport

Under 2009 har rapporten färdigställts. Den eftersträvar att vara kort och översiktlig så att den (också) kan läsas som ett inlägg i den diskussion som pågår inom skolväsendet i Örebro kommun.

Rapporten berättar först om VIVA-projektet i sin helhet. Därefter diskuteras inflytande och delaktighet i klassrummet mer ingående. Här reflekteras särskilt över de problem och dilemman som lärarna står inför. Rapporten förhåller sig till resultaten från de olika delstudierna om barns och ungas inflytande, delaktighet och välbefinnande i skolans vardag, men gör endast kursoriska hänvisningar till den vetenskapliga argumentationen. Den finns redovisad i de övriga texterna och publikationerna (se Bilaga A). I rapporten berättar jag delar av vad vi har *sett*, och diskuterar innebörden och konsekvenserna av dessa iakttagelser.

Rapporten berör också de närliggande frågor som uppdragsgivaren Barn och utbildning, Örebro kommun, önskat få belysa i samband med studien gällande elevers (brist på?) välbefinnande och skolans strävan till måluppfyllelse; samt relationen mellan elevers delaktighet och inflytande å ena sidan, och deras lärande å den andra. ”Kommunens röst” gör sig då hörd via styrdokument, kvalitetsredovisningar, arbetsplaner och andra centrala dokument inom Barn och utbildning vid Örebro kommun.

De skolor vi forskare har besökt i VIVA-projektet och de lärare vi har träffat har imponerat stort på oss med sitt engagemang för barns rättigheter till inflytande och delaktighet. Lärarna har visat en aktningvärd och outtröttlig iver i sin lärargärning och de har generöst bjudit på sina tankar och erfarenheter i stort och smått.

Livet självt, i hela sin komplexitet, utspelar sig inom klassrummets väggar i den pedagogiska situationen, och ingen dag är den andra lik. Vardagen i skolan ter sig långt gladare och ljusare än min analys. Men det finns aspekter av frågan om barns inflytande och delaktighet i undervisningen som på ett övergripande plan ter sig allmängiltiga för Örebro kommun och som är problematiska; de ingår i skolans strukturer och rutiner och de regleras av styrdokument och kursplaner och lokala traditioner. Det är framför allt dem jag diskuterar här.

Disposition

Initiativ och följsamhet består förutom av inledningen av fem kapitel och slutord:

I. Det första kapitlet är en beskrivning av hela projektet; dess uppkomst, medarbetare, syften, metoder, produkter, samt olika överväganden som gjorts; exempelvis diskuteras anledningen till att studien "saknar elevperspektiv". Konventionen om barnets rättigheter presenteras. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av projektets viktigaste resultat.

II. I det andra kapitlet behandlas de pedagogiska begrepp som är bärande för studien och dess reflektioner. Här redogörs för den pedagogiska situationens inre villkor; asymmetrin och den pedagogiska paradoxen. Texten, liksom hela projektet, bygger på en idé om människor (elever, lärare) som sociala och handlande varelser som är känsliga för både plats och situation.

III. Det tredje kapitlet handlar på ett övergripande plan om kommunikation; om förutsättningarna för att nå och förstå varandra. Inflytande och delaktighet tematiseras och problematiseras både teoretiskt och med hjälp av elevers och lärares röster, både med blick för klassrummet och för styrningen av skolan. Här diskuteras också de specifika betydelser som begreppen får i ett relationellt perspektiv.

IV. Det fjärde kapitlet handlar om existens och välbefinnande: Här ställs den pedagogiska situationen i fokus och frågan "Vem kan och får eleven vara?" belyses.

V. I det femte kapitlet står lärarnas uppdrag och arbete i centrum. Vilka krav ställs på läraren? Här berörs också lärarnas delvis knepiga position mellan skolans målstyrning och den pedagogiska situationens inre liv. Skillnaden mellan att styra och driva en effektiv målstyrd organisation och att med pedagogisk skicklighet och takt sörja för mänsklig utveckling och välbefinnande lyfts fram.

Rapporten avslutas med reflektioner kring pedagogens och forskarens olika roller.

KAPITEL ETT

Det finns inga barn, bara människor med olika fattningsförmåga, olika erfarenheter, olika behov, olika känslomässiga reaktioner. Kom ihåg att vi inte känner dem.

(Janusz Korczak 1992, s III)

Konventionen om barnets rättigheter

Mänskliga rättigheter, såsom de framställs av FN, är knutna till individen och har universella anspråk – de ska nämligen gälla *alla* människor, utan åtskillnad. Särskilt utsatta grupper i samhället kan behöva speciellt skydd av sina rättigheter, och barn utgör en sådan ”grupp”. De har sedan 1989 en riktad konvention: konventionen om barns rättigheter, även kallad ”barnkonventionen”. Sverige ratificerade den år 1990.

Sverige har undertecknat och ratificerat de flesta av de konventioner som berör mänskliga rättigheter inom FN, ILO och Europarådet. Därigenom är Sverige också skyldig att skydda och främja de mänskliga rättigheterna. FN:s konventioner om mänskliga rättigheter har i sig inte status som inhemsk lag; Sverige har valt metoden att transformera bestämmelserna i konventionerna, vilket innebär att man först undersöker om gällande rätt står i överensstämmelse med konventionerna för att därefter omarbete de delar av konventionstexterna som behöver införlivas med svensk rätt till svensk författningstext.

De mänskliga rättigheterna finns återspeglade i en stor del av det svenska rättssystemet utan att rättighetsperspektivet alltid är tydligt uttryckt. Skyddet för de mänskliga rättigheterna är inskrivet i tre av grundlagarna: regeringsformen, tryckfrihetsförordningen och yttrandefrihetsgrundlagen. Därutöver finns också en mängd olika svenska lagar och föreskrifter där den enskilda individens fri- och rättigheter berörs, så som exempelvis diskrimineringslagen, socialtjänstlagen,

skollagen, utlänningslagen och föräldrabalken (jfr Abiri, Brodin & Johansson 2008).

I barnkonventionens första artikel anges att med barn avses varje människa under 18 år, om inte barnet blir myndigt tidigare enligt den lag som gäller barnet. Barnkonventionen innehåller såväl medborgerliga och politiska som ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter. Den tar också särskild hänsyn till barns utsatt-
het och sårbarhet; barn har rätt till särskilt skydd mot övergrepp och utnyttjande. Barnkonventionen innehåller 54 artiklar, och till konventionen hör också två fakultativa protokoll som rör barns indragning i väpnade konflikter, samt sexuell exploatering av barn. Barnrättskommittén (FN:s *Committee on the Rights of the Child*, CRC)ⁱ har identifierat fyra grundläggande principer som de menar ska vara styrande för tolkningen av övriga artiklar, men som också har en egen självständig betydelse:

- Alla barn har samma rättigheter och lika värde. Ingen får diskrimineras. (Artikel 2).
- Barnets bästa ska komma i främsta rummet och vara vägledande vid allt beslutsfattande /.../ och vid alla åtgärder som rör barnet. (Artikel 3).
- Varje barn har rätt till liv, överlevnad och bästa möjliga utveckling. (Artikel 6)
- Barn har rätt att uttrycka sina åsikter och ska ges möjlighet att framföra och få respekt för sina åsikter i alla frågor som berör dem. (Artikel 12)

Barnkonventionen är en helhet och artiklarna är allmängiltiga och inbördes beroende av varandra, därför ska inte de grundläggande principerna uppfattas som att någon rättighet är viktigare än någon annan. (se t.ex. Abiri, Brodin & Johansson 2008)

Genom att ansluta sig till barnkonventionen har Sverige åtagit sig att se till att rättigheterna för barn verkligen genomförs i praktiken:

Det är ett längre gående åtagande än att den svenska lagstiftningen skall stämma med konventionens artiklar [...] Ett första steg i detta arbete är att se till att innebörden av barnkonventionen blir känd i Sverige av barn och ungdomar, av beslutsfattare vars verksamhet påverkar barns vardag och av grupper som direkt arbetar med barn.

I *Utvecklingen av den nationella strategin för att förverkliga FN:s konvention om barnets rättigheter* (Skr 2003/04:4) lade regeringen fram riktlinjer för hur det fortsatta arbetet med att förverkliga barnkonventionen skulle bedrivas. Regeringen påpekade att barns och ungas rätt till delaktighet och inflytande är en av hörnpelarna i barnkonventionen, men konstaterade också att barns och ungas rätt till delaktighet och inflytande är ett område där det återstår en hel del att göra och att det krävs ett strategiskt arbete även inom detta område för att nå verklig framgång med implementeringen av barnkonventionen.

VIVA-projektets medarbetare och referensgrupp

VIVA-projektet är en studie av grundskolans klassrum i Örebro kommun, med särskilt fokus på barns och ungas *delaktighet* i undervisningen. Syftet har varit att få en ökad förståelse för de pedagogiska situationer som råder i grundskolans vardag, i klassrummen, för de lägre åldrarna, och få en blick för hur det går till när elever har inflytande i situationen och vad det kan innebära att som elev vara delaktig i undervisningen.

Hösten 2007 slöts ett avtal mellan Barn & Utbildning, Örebro kommun, och Örebro universitet i vilket man kom överens om att ”de pedagogiska villkoren för barns inflytande, delaktighet och välbefinnande i skolan” skulle undersökas med start den 1 januari 2008 och avslutning den 30 juni 2009. Kontaktperson hos Örebro kommun har varit programchef Inga-Lill Nilsberth. Studien har utförts av professor Moira von Wright och medlemmarna i hennes forskargrupp, doktoranderna i pedagogik Anne-Marie Johansson och Anna-Lova Olsson, samt under hösten 2009 även forskningsassistent Tanja Söberg.

Till projektet har även knutits en *referensgrupp* bestående av lärare i grundskolan, elever i gymnasieskolan, kommunens företrädare, samt forskare och forskarstuderande vid universitetet. Referensgruppen döptes snabbt till VIVA, dels för att bokstavskombinationen med lite fantasi kunde härledas till de centrala begreppen i uppdraget, dels för att gruppens brinnande iver att diskutera området förde tankarna till livskraft och segerrus. Projektet fick därmed också arbetsnam-

net VIVA. Ledorden har varit *barns delaktighet, inflytande och välbefinnande* (i undervisningen).

Referensgruppen träffades en gång i månaden 2008 och sporadiskt 09. Den har varit ovärderlig som kunskapskälla och ”kritisk vän” för forskarna. Deltagarnas engagemang och intresse för frågor om delaktighet och inflytande och välbefinnande har ventilerats nyfiket och kritiskt. Samtalen har varit öppna och problematiserande – och oerhört givande för oss forskare. Referensgruppens övriga medlemmar har också uttryckt sin tillfredsställelse över gruppens arbete, även i de fall där uppenbara motsättningar mellan lärarperspektiv och elevperspektiv har lyfts fram och kritiskt diskuterats. På grund av sakens karaktär har det som blivit sagt i samtalen ibland varit både personligt och känsligt. Innehållet kommer därför inte att redovisas systematiskt.

Referensgruppen är *inte* identisk med undersökningsgruppen.

Studiens karaktär

Under vintern 2008 etablerades kontakter med ett antal grundskolor i kommunen. Forskarna gjorde platsbesök och kom överens med skolornas rektorer och berörda lärare. Urvalet av skolor som vi besökt har skett utifrån skolornas och framför allt lärarnas eget intresse. Med bistånd från kommunen skickades en förfrågan ut till skolorna om vem som skulle vara intresserad av att delta i projektet. Vi fick på så sätt ihop en grupp med lärare som kom att ingå i referensgruppen. Via de kontakter som då knöts har vi fått ytterligare kontakter med lärare som deltagit i studien, men inte i referensgruppen – och tvärtom. Vårt enda urvalskriterium har varit att de är intresserade av att arbeta med frågor om delaktighet och inflytande. Vi har pratat med rektorer och övrig personal för att få följande frågeområden belysta:

- Vad är delaktighet och inflytande i skolan?
- När och under vilka omständigheter är delaktighet möjlig?
- Vad krävs för att elever ska få vara delaktiga och eller komma till tals på sina egna villkor i undervisningssituationen?

- Vilket utrymme finns för elevernas initiativ och egna idéer, och hur responderar lärarna på elevernas initiativ?
- Vem kan och får eleven vara?
- Hur resonerar lärarna då de syftar till att öka inflytandet och delaktigheten bland eleverna?
- Vilka effekter har det, och hela den pedagogiska situationen på elevernas välbefinnande?

Forskningsmetoden är pragmatisk-fenomenologisk. Vi eftersträvar att diskutera, förstå och kritiskt problematisera vad vi ser, inte att förklara varför det ser ut som det gör. Studien avgränsar sig till pedagogiska situationer i grundskolans klassrum under vanliga skoldagar. Den tar inte ställning till elevernas ”särskilda behov” eller ”kunskaper” eller ”lärandestilar” etc. utan riktar in sig på det synliga, det som forskaren kan se under observationer eller på film. På sätt och vis rör vi oss på ytan av den pedagogiska situationen och studien är en yt-fenomenologisk undersökning. Att samla in kvantitativa data eller dra slutsatser om kausala samband kräver andra metoder, perspektiv och tidsramar.

Rektorn tittade på mig med viss tveksamhet och sa: Lärarnas intresse är styrande för vårt deltagande i ditt projekt; om de är med, då är det ok. Men, hur kan man generalisera dina resultat? Att en lärare gör så och en annan gör så...

Alldeles riktigt, svarade jag. Man kan inte. Men det är heller inte det jag skriver om. Jag behöver vistas med lärarna i deras arbete och intervju dem för att få inblick i den pedagogiska vardagen i dag. Sen lägger jag till en mängd andra aspekter... och tänker.

(ur Fältanteckningar 2008)

Barnens röst?

Barn, unga människor och elever, är de som vi ytterst intresserar oss för, men samtidigt har vi inte vänt oss till dem. Det kan tyckas paradoxalt att en studie som tar fasta på barns rätt att få komma till tals inte vänder sig till barnen. Ja, på sätt och vis är det sant att vi inte har talat med barnen själva.

I referensgruppen har ingått gymnasieungdomar som aktivt har engagerat sig i diskussionerna och vilkas synpunkter och röster fått stor betydelse för projektet.

Men i själva datainsamlingen har vi inte vänt oss till eleverna. VIVA-projektet är ett "vuxenvärlds-projekt", en dialog mellan pedagoger; mellan forskare, lärare och tjänstemän.

Vi har haft några kloka unga människor i referensgruppen och de har bidragit med kunskap, synpunkter och tankeställare. Men kanske viktigast av allt: de har bidragit med insikten att "elevperspektiv" – om det överhuvudtaget finns - inte enkelt låter sig utforskas eller beskrivas. Att till det befintliga materialet addera ett "elevperspektiv" vore tveksamt; det vore att inlemma unga människors röster i en redan given ordning där deras plats är förutbestämd.

En undersökning där man på allvar ger barn egna röster, lyssnar, och utifrån detta är beredd att dra (andra?) slutsatser och ge förslag till pedagogiska riktlinjer behöver en forskningsingång där frågorna ställs på ett annat sätt. Ett eget, nytt projekt, helt enkelt.

Etiska och metodiska överväganden

Forskning kräver noggranna etiska överväganden och i många fall anonymitet. Levande människor delar med sig av sina erfarenheter och bjuder in forskarna att beskåda och delta i skolans verksamheter. Den aktuella forskningen - till skillnad från utvärdering – intresserar sig inte för vilken person som säger vad. Positioner är viktigare än personer. Projektet frågar inte efter vare sig någon särskild lärares eller elevs ageranden eller uppfattningar eller förmågor. Det är skäl att påpeka att hela projektet till sin karaktär och design rör sig på en allmängiltig nivå och söker att avpersonifiera analysen. De analyser som härrör sig till videoinspelningarna eller som behandlar känsliga frågor ska av etiska skäl inte kunna kopplas till bestämda skolor eller personer.

Forskningen ger inte en beskrivning av skolan utan en *systematisk reflektion* över vissa valda aspekter av undervisningen och mötet mellan lärare och elever.

Vi har

- 1) samtalat med de aktuella lärarna och arbetslagen om deras arbete med delaktighet och inflytande (Moira von Wright & Anne-Marie Johansson);

- 2) utfört deltagande observationer i undervisningen i åk 2-5: sett, lyssnat, och antecknat, samt intervjuat lärare efter de deltagande observationerna och bett dem reflektera över undervisningen utifrån studiens syften (Maira von Wright);
- 3) videodokumenterat klassrum och sekvenser av undervisningen (Anne-Marie Johansson);
- 4) utfört en litteraturstudie av didaktisk forskning om delaktighet och dialoger i klassrumsundervisningen (Anna-Lova Olsson);
- 5) utfört en dokumentstudie av konventioner, lagar, förordningar och styrdokument som reglerar barns rättigheter (Tanja Söberg).

De deltagande observationerna har pågått under en längre tid, mellan en och två terminer. De har dokumenterats i fältdagböcker. Vi har kommit och gått i olika klassrum, enligt överenskommelser med berörda lärare. Efter noggranna överväganden har vi valt att inte ta upp forskningens innehåll till samtal med eleverna även om vi öppet har berättat om syftet med våra besök. Efter både observationer och inspelningar har vi samtalat med lärarna och diskuterat pedagogiska frågor.

Intervjuerna med lärarna har varit öppenhjärtliga och givande. Av etiska skäl kommer de heller inte att återges i denna rapport, men de presenteras i ett senare arbete. Dels behöver några intervjuer följas upp, men framför allt har lärarna inte själva haft möjlighet att reagera på tolkningarna än.

Klassrumskommunikation har videodokumenterats i ett antal skolor. Dokumentationerna har skett vid fyra olika tillfällen hos var och en av de berörda lärarna, och med tre kameror samtidigt. Inför filmningen har forskaren träffat lärarna för att diskutera projektets genomförande. I samråd med dem har en förfrågan till elevernas föräldrar författats där de ombeds ge tillåtelse att filma barnen för forskningsändamål och endast de som gett sitt medgivande har filmats. Upplägget har följt de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet och Etiska kommittén då krävde. Materialet är nu under bearbetning och ingår inte i den här rapporten. Valda delar av materialet har avpersonifierats och sedan presenterats och diskuterats i forskningssammanhang.

Redogörelser av reflektioner och resultat

De kontinuerliga mötena en gång per månad med referensgruppen har varit den viktigaste instansen för samtal och diskussion om våra frågor och tankar. Dessutom tillkommer offentliga presentationer för skolpersonal där övergripande frågor har dryftats i *professionella sammanhang*: Projektinformation och samtal med arbetslag och personal på skolornas möten; Föreläsningar för skolornas personal i Örebro kommun; Seminarium på Örebro universitet i serien ”Pedagoger möter pedagoger”; Föreläsningar om VIVA-projektet för pedagoger, socionomer, speciallärare m fl. på annan ort (bl.a. på universitetet i Växjö).

För att garantera en kritisk och vetenskaplig hållning till materialet och för att få studien granskad och diskuterad under hela arbetets gång har forskarna deltagit i olika vetenskapliga sammanhang och eftersträvat internationell peer-review publicering. En stor del är därför skrivna på engelska. En förteckning över projektets vetenskapliga publikationer & presentationer bifogas (Bilaga A.) Jag ger också axplock från de fältanteckningar jag har gjort i samband med mina besök i skolorna.

Ytterligare dokumentation tillkommer efterhand som den publiceras; bl.a. avslutas artikeln om *lärares arbete med delaktighet i klassen* (von Wright, kommande) som diskuterar tre konkreta situationer hämtade från klassrumsobservationerna. Här kommer den viktiga frågan om *kunskap och elevers delaktighet i kunskapsprocessen* att behandlas. Anne-Marie Johanssons doktorsavhandling (med disputation beräknad till hösten 2011) om pedagogiska situationer som *nätverk av social handling* ansluter till projektet. Här ingår en fördjupad interaktionsanalys av videodokumentationen av klassrummet med fokus på delaktighet, följsamhet och motstånd.

Den intresserade kan hitta publikationerna genom länkarna i referenslistan, och i takt med att de resterande resultaten och texterna publiceras kommer ny information och länkar att läggas ut på forskargruppens och projektets hemsida (<http://www.oru.se/Forskning/Forskningsprojekt/Projekt/HumUS/De-pedagogiska-villkoren-for-barns-inflytande-och-valbefinnande-i-skolan-VIVA/>)

I denna rapport följer nu kritiska pedagogisk-filosofiska reflektioner kring projektets tema och resultat – men innan dess presenteras några tentativa slutsatser från VIVA-projektet.

Vad har VIVA kommit fram till?

Syftet med VIVA-projektet har varit att få en ökad förståelse för de pedagogiska situationerna när det gäller elevers inflytande och delaktighet. Jag vill därför kommentera några av de viktigaste slutsatserna.

Många olika faktorer har inverkan på klassrummet och den pedagogiska situationen. Den byggs dels upp av dem som är där, närvarande. Tillsammans skapar de det som jag här kallar den pedagogiska situationens inre liv. Dels byggs situationen upp av traditioner, strukturer, regelverk, arkitektur och andra ”yttre villkor”. Trots att de är ”yttre” är deras betydelse inte given, men för att få syn på lärarens inflytande kan det ibland vara vettigt att skilja mellan yttre och inre: ”Inre” villkor” omfattar då sådant som ingår i situationen men som inte är handfast, exempelvis asymmetrin och paradoxen. Till saken hör att situationens inre liv påverkas av dessa olika villkor, men likväl är utfallet inte givet: vi vet inte på förhand exakt hur det blir – det kan vi säga först efteråt.

I mitt uppdrag ingår att belysa relationen mellan dessa ”yttre” försök till styrning och de ”inre” villkor som till en del regleras i situationen och som gör att klassrummets inre liv varierar från dag till dag. Under mina besök och observationer har jag kunnat se några viktiga skillnader mellan lärares *sätt* som i sin tur har stor betydelse för vilka initiativ som realiserar och hur den pedagogiska situationen utvecklas och tar form:

- Vissa lärare låter de yttre villkoren vara starkt styrande och använder dem som central referens för både planeringen och genomförandet av undervisningen. (”I den här skolan har vi de här reglerna – att man måste komma i tid till exempel”) De ser inflytande och delaktighet som former som ger grunden för människors möjligheter att komma överens. De lägger stor vikt vid principer och vid att artikulera regler, finna motiv och argument för dem och styra eleverna mot bättre delaktighet och klokare inflytande. I deras klassrum är in-

flytande och demokrati centrala objekt för lärande och kunskap. Eleverna får utöva inflytande givet att de följer de regler som ges.

- Andra lärare låter stundens ingivelser ändra planerna. De ser inflytande och delaktighet som situationellt betingade och anser därför att undervisningen är omöjlig att planera fullt ut. De vill ge eleverna utrymme att bestämma när och hur de brukar sin rätt till inflytande och delaktighet ("Barnen vet själva bäst vad de vill och kan"). I deras klassrum pågår spontan handling. Eleverna får utöva aktivt inflytande på sin egen skoldag om de har lust och orkar ta sig besväret – och inte har huvudvärk.
- Ytterligare några lärare har ett engagemang som tar hänsyn till samtliga aspekter, men som låter pedagogiska överväganden avgöra i situationen. ("Jag försöker skapa vanor så att de vet vad som ska ske. Men det beror också lite på, jag måste ju se till att alla hänger med"). I dessa klassrum börjar dagen med en tydlighet kring programmet – som också följs. Här kan eleverna ofta arbeta individuellt eller i par, och variationer och den eventuella improvisationen sker inom de gränser som är givna i stunden.

Nästan alla klassrum används kreativt, utan tydliga upp eller ner, fram eller bak. Och nästan alla har en matta där man samlas. Mattans funktion är oftast densamma: man sätter sig ner här för högläsning eller samtal och större intimitet än den som infinner sig på bänkar och bord. Men situationerna på mattan kan vara mycket olika beträffande stämning. Jag har sett allt från situationer präglade av kärleksfullt intresse till situationer präglade av missunnsamhet och utfrysning. Ibland förbyts erkännande till övergrepp i en handvändning.

Lärarens ambition och vilja är inte avgörande. Det avgörande är om man förmår hantera situationen, bära den. Att vara flexibel, upprätthålla en god stämning och intresse för kunskap och lärande sammanfattar till stor del det som utgör pedagogisk skicklighet.

Iakttagelserna på mattan påminner om två av de viktigaste och kanske svåraste aspekterna när det gäller inflytande och delaktighet i klassrummet. För det första att *relationen mellan lärare och elever är asymmetrisk*, att med lärarens makt följer ansvar som han eller hon inte kan avsäga sig. Växlingarna mellan positivt och negativt maktutövande visar på en annan central aspekt: *det paradoxala i att vilja*

fostra fria individer samtidigt som man önskar att de följer ens uppmaningar och gör som man säger. Först när läraren kan hantera dessa kan inflytande och delaktighet bli pedagogiska realiteter.

Varför är delaktighet så svårt? Varför uppstår delaktighet inte (ens) som ett resultat av lärares höga ambitioner och elevers envetna foglighet?

Det krävs takt och omdöme för att respektera elevers integritet och inte köra direkt på. I pedagogiska situationer krävs både kunskap och skicklighet så att kommunikationen mellan lärare och elever inte missriktas till att överskrida den gränsen eller så att lärare inte känner sig frestade att tränga in i den andras medvetande eller känsloliv. Utmaningen för läraren är att lyckas rikta intresset mot kunskapen, ämnet, uppgiften, eller vad man nu sysslar med, för att hålla lärandet i fokus.

Elever kan ta initiativ genom att räcka upp handen och berätta något då de får tur att tala: I en klass berättade en flicka om sin hund som var sjuk och skulle avlivas, och det initiativet satte fart på en fin diskussion om djur och liv och död. Många djupa och existentiella frågor dök upp helt oväntat. Lärarens pedagogiska skicklighet sattes på prov, och hon klarade situationen galant genom att lyssna och svara utan att moralisera och förklara.

Elevernas inflytande är inte obegränsat och därför är det intressant att fråga sig vilken typ av begränsningar som lärare ”skriver in” i den pedagogiska situationen.

I skolornas kvalitets- och verksamhetsdokument för 2007/2008 och 2008/2009 tolkas inflytande huvudsakligen i termer av ansvar och individualisering. Ökad ”individualisering” och ökat ”ansvar” uppfattas ge ökat inflytande över den egna läroprocessen. Man förväntar sig att eleverna ska rikta sig in mot mål och måluppfyllelse med samma glädje och iver, och att de ska acceptera de mål som skolan och vuxenvärlden ställer för dem – eventuellt efter vissa samtal. Ty en elev som inte har sina mål klart för sig – eller än värre – som inte omfattar de mål som ställs upp, men som heller inte förmår argumentera för några andra mål, behöver fås på andra tankar.

Eleverna förväntas följa upp och värdera sina egna steg kontinuerligt och omsorgsfullt. Delaktighet betyder då följsamhet. Varje elev förmodas ta till sig den

vuxna rösten och göra den till sin för att sedan bedöma sina handlingar och sig själv med lärarens och skolans värderingar. Inflytandet handlar om att välja mellan redan utstakade alternativ.

Tyvärr saknas en analys som kan förklara hur man kommit fram till att inflytande och individualisering hör samman. Resultaten från VIVA-projektet pekar nämligen åt ett annat håll:

Inflytande får eleven som belöning för att han/hon är följsam. Det är, som jag ser det, olyckligt att sammanblanda inflytande med individualisering eftersom man då tenderar att överlåta frågan om inflytande till den enskilda eleven. I den pedagogiska situationen påverkas elevernas möjlighet till delaktighet och inflytande av lärarens sätt att svara på elevernas initiativ, lyssna och tolka elevernas frågor och respons, förmåga att ge adekvata och begripliga instruktioner samt etablera och bära upp pedagogiska miljöer.

Lärarens hållning och pedagogiska takt är också betydelsefull. Utöver lyhördhet och intresse för eleverna (moraliskt omdöme) och en känsla för studentens krav (pedagogisk takt) krävs att lärarna har god kunskap om det innehåll som undervisningen omfattar, hur innehållet låter sig presenteras och begreppsliggöras, samt att de därtill har en uppfattning om hur elever lär sig ett sådant innehåll. Dessa aspekter låter triviala och självklara då man talar om pedagogik och undervisning, men de är inte självklart en del av de faktiska pedagogiska situationerna. Läraren är sitt eget viktigaste instrument: Om hennes kraft och uppmärksamhet går åt till att kalla på eleverna och hålla dem uppbundna riskerar innehållet och lärandet att bli sekundärt.

Välbefinnande handlar om att må bra och vara tillfreds; att kunna vila i sig själv. God kommunikation bidrar till välbefinnandet och motverkar den oro som uppstår genom tvetydighet och otydlighet. God kommunikation skonar eleven från att gissa vad man bör göra, vilket är en källa till obehag.

Läraryrket är oerhört krävande – och oerhört viktigt. En av våra viktigaste professioner. Det ligger inte direkt inom projektets ramar att bekymra sig för lärarnas situation och välbefinnande, men utifrån det jag har sett kan jag inte låta bli att inflika att behovet av stöd i form av professionell handledning är stort,

samtidigt som lärarna måste få ökat inflytande över de pedagogiska frågorna. Det skulle motivera lärarna och förbättra deras lust att undervisa.

KAPITEL TVÅ

Those who trust us educate us.

George Eliot

Ingen metod eller målsättning är i sig tillräcklig för att skapa tillit mellan lärare och elever eller väcka elevernas nyfikenhet och lust att lära.

Hur kan vi komma åt det som i en lärosituation avgör om fogligheten eller lusten får dominera? Hur kan vi få blick för det som gör skillnaden mellan erkännande och övergrepp?

Det här kapitlet beskriver projektets teoretiska hållpunkter. Här presenteras projektets tankar om lärare, elever och undervisningssituationen samt det perspektiv som i forskningssammanhang kallas intersubjektivitetsteoretiskt och relationellt (se von Wright 2000). Den pedagogiska relationens asymmetriska karaktär; ett relationellt förhållningssätt; den intersubjektiva vändningen samt människans sociala själv är de viktigaste teoretiska begreppen.

Undervisningens kännetecken: asymmetri och paradoxer

Ett första kännetecken på undervisningssituationen är ojämlikheten mellan lärare och elever: Relationen mellan dem är inte jämbördig och symmetrisk, den är *asymmetrisk*, och det skulle vara bedrägligt att tänka bort denna grundläggande asymmetri. Resultaten och ”hur det blir” är i första hand lärarens professionella ansvar även om elever i dag i ökande grad avkrävs ”ansvar för sitt eget lärande”. Läraren har makt och befogenhet att styra och upprätthålla kommunikationen - och bryta den om han eller hon finner det nödvändigt. Berit Bae (2004) framhåller att relationen mellan vuxna och barn överhuvudtaget är asymmetrisk, den vuxne har en annan roll och ett annat ansvar för helheten. Därför kan exempelvis ömsesidighet i pedagogiska situationer och samtal aldrig knyts till att barn och vuxna ger och utväxlar det samma. Bae skriver:

Då den vuxna kan ta perspektiv på sitt eget sätt att vara och låta sig påverkas av det som sker i dialogförloppet, inrymmer dialogen möjligheten att också barn får anledning att inta en subjektposition. Innanför en dylik relation upplever barn att de har inflytande och erfar att deras perspektiv är värt att tas på allvar. Samspelet skapar grogrund för likvärdighet. På mikroplan förutsätter detta /.../ välvillighet till att låta sig påverkas av det som kommer fram *i här och nu situationer*.

(Bae 2004, s 227, min övers. och kursiv.)

Ett andra kännetecken är undervisningssituationens motstridiga och rentav paradoxala karaktär. Å ena sidan önskar läraren nämligen att eleven gör som läraren säger, å andra sidan önskar läraren att eleven utvecklas till en ansvarsfull och självständig individ.

Oavsett var eller vem en lärare undervisar så är god pedagogisk handling en övergripande ambition i läraruppdraget. Många lärare upplever det svårt och utmanande att ständigt jaga efter förändring och förbättring av den pedagogiska praktiken, och samtidigt försöka engagera sina elever och bidra till deras bildning och utveckling. Det uppfattas som ett dilemma att vara en lärare som reglerar och kontrollerar i samma stund som man när en genuin förhoppning om att eleverna ska överskrida de begränsningar som man som lärare skapar. Denna pedagogens eviga belägenhet har genom tiderna formulerats som en *pedagogisk paradox*ⁱⁱ, kännetecknad av lärarens uppmaning till eleven: ”Gör som jag säger, men bli dig själv.”

Den moderna pedagogiska paradoxen avslöjar det nästan omöjliga i att utöva inflytande över en annan samtidigt som man begär att den andra ska handla ur sig själv, vara sig själv. Uppmaningen ter sig särskilt motsägelsefull om man utgår från att den process där en människa ”blir sig själv”, är en process av självförverkligande; självutveckling inifrån ut.

Asymmetrin och paradoxen uppfattas ofta som problematiska och vissa kritiker menar att de tillhör det förflutna och att dagens skola har en jämlik relation mellan lärare och elever. Men då drar man förhastade slutsatser, för visserligen råder i dag ett samtalsklimat som på många sätt är friare och öppnare än förr, och visserligen har elevernas rättigheter och inflytande ökat enormt, men likväl är

den pedagogiska situationen i grundskolans klassrum till sin karaktär asymmetrisk och paradoxal på samma sätt som den (alltid?) varit: Per definition är ”lärare” (pedagog) en viss position och ”elev” en annan – och de står i en hierarkisk relation till varandra. I grundskolans lägre åldrar tillkommer dessutom det faktum att eleverna är yngre barn som kanske inte har tillägnat sig ett språkbruk som ger kraft och auktoritet, och det bidrar till särskilda avstånd som ger läraren ytterligare makt och auktoritet.

Genom sina professionella positioner bär lärarna ett konkret ansvar för den pedagogiska kommunikationen och särskilt för de komplexa asymmetriska relationerna. Med den auktoritet som lärare har följer moraliskt ansvar. Men makten och ansvaret får de inte i kraft av sin kunskap utan för att de är länken mellan världen och eleverna i den pedagogiska situationen.

Elevers frirum och integritet

...one can say without degrading oneself, 'My person does not count',
but not 'I do not count'

(Simone Weil 2005, s 70)

En elevs själv har med den sociala dimensionen att göra, och har att gör med att han eller hon är en person. Därför finns det ibland skäl att skilja *själv* från *känslan av att vara Jag*. När det gäller skola och undervisning vill jag hävda att skillnaden är viktig framför allt av etiska skäl, och att varje elevs egen jagkänsla behöver stå fri från lärarens och undervisningens intrång. Weil uttrycker en liknande tanke då hon skriver att det finns något oantastbart, något heligt hos varje människa; ”det beror inte på hennes person eller personlighet utan på att hon är människa – varken mer eller mindre” (2005, s 70, min övers).

Med tanke på undervisningen och på respekten för elevernas integritet blir det än viktigare att se hur ett relationellt förhållningssätt hjälper läraren att ha en etiskt reflekterande och öppen hållning gentemot eleven. Den etiska hållningen är inte resultatet av en insikt eller slutsats att eleven är värd eller har förtjänat respekt, utan bygger kort och gott på att respekt för elever/barn är en självklarhet –

ett pedagogiskt imperativ. Läraren behöver för detta inte slå fast ”vad” eller ”hurdan” eleven är eller ”var hon befinner sig”, men måste kunna uthärda och respektera tanken att eleven (människan) på ett visst sätt befinner sig *utanför lärarens sfär* av (rätt till) inflytande och delaktighet.

Det krävs takt och omdöme för att lärare i den pedagogiska situationen ska kunna respektera elevens integritet. Här förutsätts *både* kunskap och skicklighet så att kommunikationen mellan lärare och elever inte missriktas till att överträda den subtila gränsen mellan omtanke och övergrepp, eller ”tränga in i den andras medvetande” så att eleven (i det här fallet) förlorar kontakten med sig själv. Den pedagogiska skicklighet som efterfrågas leder till att intresset gemensamt riktas mot kunskapen, ämnet, uppgiften eller vad man nu sysslar med. Man brukar säga att en fungerande dialog kräver tre, på samma sätt har den pedagogiska relationen mellan lärare och elever tre aspekter: läraren, eleven och innehållet/ämnet (som inte ska förväxlas med uppgiften).

Det är i dag allmänt vedertagen kunskap att individer utvecklar specifika sätt att respondera och handla på, och att det finns kontinuitet i känslan av själv. I kommunikation med andra utvecklas en mer eller mindre sammanhängande känsla av själv; av ”vem jag är”. Men barn och unga förändras också då de träffar andra människor, pratar med dem, lyssnar, umgås – och responderar på deras förväntningar. Och de kan vara mycket känsliga för situationens krav och förväntningar.

Överraskning och förnyelse

Pedagogiska situationer tenderar att följa vissa mönster, vanor och traditioner som upprätthåller kontinuiteten. Så länge som ingenting händer som bryter in och stör; om vi bara traskar vidare i ullstrumporna och inget får oss att hejda oss, löper det på.

Om inget nytt tillförs blir kommunikationen mellan lärare och elever repetitiv, upprepande. Det kan skapa en känsla av säkerhet, men i upprepningen händer egentligen inget nytt utan det man redan visste bekräftas om och om igen.

Förutsättningarna för att den pedagogiska situationen ska vara en levande och kreativ situation där nya idéer och ny kunskap kan uppstå och initiativ tas tillva-

ra är att den både erkänner och innehåller det sociala livets mest grundläggande former, nämligen ömsesidighet, utbyte och mellanmänsklig tillit.

Det faktum att vi aldrig helt kan genomskåda våra handlingar och intentioner har att göra med vår förmåga att inte bara överraska andra utan även oss själva. Alldeles särskilt ser vi den här förmågan hos fantasirika barn, men inte heller vuxna människor kan vara helt medvetna om vilka vi är.

Vi kan överraska oss själva genom våra handlingar. Den här inre möjligheten till reflexivitet och inre dialog är viktig, och det är den som bär oss in i framtiden. Därför är det häpnadsväckande att så stor del av skolans innehåll i dag är inriktat på risker och på att undvika svårigheter och avvärja katastrofer – på bekostnad av möjligheter till överraskningar och nya initiativ.

Teorier ersätter inte det moraliska omdömet

Ofta vänder man sig till en psykologisk teori för att få en uppfattning om barns utveckling, och till en annan teori för att få kunskap om hur barn lär sig ett visst ämne, t ex. en didaktisk typologisering, och till en tredje teori för att få insikter om lärares beteende och arbete, t ex. idéer om den reflekterande praktikern. Eller kanske läser man (förgäves) om det relationella perspektivet i förhoppning om att där hitta ett recept för goda pedagogiska relationer...

Teoretisk kunskap och didaktiska eller utvecklingspsykologiska teorier kan inte fungera som instrument för en lärare, även om de kan ge indikationer eller viss riktning i specifika situationer. De flesta teorier bygger på generella slutsatser om människan, men i den pedagogiska situationen möter läraren konkreta levande personer som är unika. I ett klassrum uppstår andra meningssammanhang än i forskningen. Oftast minns eller dokumenterar man dem som mer eller mindre sammanhängande narrativ som har större likheter med romaner än med teorier.

Det är krävande att som lärare på ett vettigt sätt kunna hantera både egna värderingar och generell kunskap samt dessutom lyssna till eleverna och med hänsyn till situationens krav bilda sig (goda) omdömen. Det kan vara särskilt krävande för den lärare som känner ett moraliskt engagemang men samtidigt uppfattar att det är svårt att hantera motstridigheterna mellan yrkets olika krav, medan för den som struntar i det moraliska ter sig frågan överhuvudtaget inte som ett problem.

De lärare jag har mött och vilkas undervisning jag observerat har alla gjort enorma ansträngningar för att ”göra gott” för sina elever. Skolans problem är inte, som jag ser det, brist på god vilja. Tvärtom, det finns en stark önskan och längtan i lärarnas engagemang. Det som däremot saknas är vettiga former för återkoppling och reflexion, inte minst saknas goda rutiner för omedelbar pedagogisk respons och konstruktiv men självkritisk diskussion. Då lärare arbetar ihop i lag uppstår en unik möjlighet till diskussion och feedback; ett meningsskapande som skulle kunna ge viktiga nya insikter om sig själv och andra: både praktisk kunskap och professionellt förnuft.

Mening uppstår mellan människor

Mening och betydelse uppstår och kommuniceras mellan människor i sociala situationer, och det är också i dessa situationer som vi utvecklas och förändras.

Eftersom eleverna - trots allt - nästan alltid tycks lära sig något så riskerar vi att tro att det handlar om en enkel överföring av kunskap och mening, från lärare till elev, från bok eller film eller dator till människa. Meningen står inte att finna ”i” uppgiften, i texten, eller i något annat externt eller avskilt från människor och kan alltså inte mekaniskt överräckas från en till en annan. Mening skapas *mellan* människor i en komplex samspelsprocess där man *anar* sig till vad den andra avser och blir medveten om meningen genom att man iakttar sin egen respons.

Den pedagogiska situationen är en källa såväl till meningsskapande som till de enskilda elevernas subjektivitet och själv. Varken undervisningssituationer eller andra sociala situationer byggs upp av enskilda individers förhoppningar och intentioner som bär på svaret till varför det blir som det blir. I kommunikationssituationer som inte inbegriper våld eller tvång kan vi bara ana oss till, men inte veta, vad som händer eftersom det alltid finns en möjlighet att något nytt kan inträffa. Men det kan heller inte bli ”hur som helst” eftersom handlingar och handlingars mening justeras och kommuniceras gemensamt. Lärarna och eleverna bidrar själva i varierande utsträckning till den meningsskapande processen.

Vi riskerar att förenkla situationens komplexitet om vi arbetar utifrån föreställningen att undervisning handlar om att läraren överräcker kunskap och me-

ning till sin elev; att han eller hon visar samtidigt som han eller hon *vet* hur det blir. Sådana situationer kan endast uppstå om man följer ett på förhand noga utstakat spår: ett tydligt mål med en rätt väg att gå. Och då kan inflytande och delaktighet inte heller innebära annat än medgörlig undergivenhet. Läraren (pedagogen), eller lärarna i de fall där flera arbetar tillsammans, har ansvaret för den pedagogiska relationen och för hela den situation där han eller hon har till uppgift att leda undervisningen för grupper av elever och dessutom sörja för varje enskild elevs fostran och lärande. I dag talar man sällan om undervisning, det är långt vanligare att man talar om "lärande". Lärandebegreppet är komplicerat och det står för många olika saker. "Lärande" har i ökande grad förskjutit uppmärksamheten mot den enskilda eleven. (Elevers *lärande* behandlas i en kommande publikation, men inte här.)

Relationen mellan elever och lärare, lärarnas och elevernas gemensamma kommunikation i den pedagogiska situationen, är ett central element i skolans vardag. Den utgör den mest påtagliga utbildningsverkligheten och de avgörande stegen tas här.

Vad som "blir pedagogiskt sett bra" står inte skrivet vare sig i stjärnorna eller i teorierna - det visar sig. Om vi då erinrar oss lärarens uppdrag så förefaller det rimligt att hävda att *lärarnas val och omdömesförmåga är av största betydelse för elevers välbefinnande (och lärande)*.

Lärare som arbetar tillsammans i lärarlag eller andra organiserade former samtalar ofta om pedagogiken, men de tenderar att utveckla en okritisk diskurs som är präglad av artighet gentemot varandra. Det är då lätt hänt att kritiken riktas mot dem som inte är deltagande i samtalet: skolministern, kommunen och eleverna med sina svagheter och begränsningar. En anledning, är enligt min uppfattning, att det saknas ett tillräckligt rikt och nyanserat språk för skolan. Ett annat problem är människosynen, och hur den tenderar att rikta uppmärksamheten i vissa banor – ofta i banor som inte är fruktbara vare sig för lärandet eller inflytande & delaktighet. Det har lett mig in på frågan om vad ett relationellt perspektiv skulle kunna tillföra.

Det relationella perspektivet

Varje enskild människas rätt att vara en fullvärdig och delaktig medlem i demokratin har på olika sätt lyfts fram och betonats inom utbildningspolitiken, inte minst i läroplanens uppmaning att "Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (Lpo 94, s 5). All utbildning är till innehåll och riktning föreskriven och reglerad genom både statliga och lokala styrdokument medan den pedagogiska praktiken i skolan bärs upp av starka traditioner som har rötter långt tillbaka i verksamhetens historia.

Ställningstagandet att varje människa är unik och kan "finna sin unika egenart" kan emellertid med lätthet sammanblandas med uppfattningen att varje människa därigenom ytterst är hänvisad till sin egen ensamhet, sin egen slutna värld. Vi behöver bara kasta en blick på vetenskapens historia för att se hur föreställningen om den enskilda slutna individen, människan som ett slutet kärl, har tagit ett fast grepp om den samhällsvetenskapliga och pedagogiska forskningen. I en strävan att undersöka frågor som berör allt från enskilda barns utveckling till kommunikationsformer i klassrum eller andra sociala miljöer, tas den slutna ensamma människan ofta som en given utgångspunkt eller självklar referens. Men är det verkligen självklart att individen bäst förstås genom att begreppsliggöras i sin enskildhet eller att den individuella eleven bäst kan förstås som enskild, avgränsad från andra?

Att få syn på mellanrummet

I tidigare arbeten har jag formulerat "ett relationellt perspektiv" (t ex von Wright 2000). Genom att lyfta fram det relationella perspektivet i pedagogiken, och därtill betona inter-subjektiviteten mellan alla de människor som deltar i de pedagogiska situationerna, vill jag påtala betydelsen av det som sker "mellan" människor i pedagogiska situationer. Det relationella perspektivet, så som jag formulerar det, försöker dels fånga det som sker *mellan* lärare, elever och ämnesinnehåll i undervisningssituationen och dels rikta uppmärksamheten mot interaktionen snarare än mot enskildheter.

Då vi i ett relationellt perspektiv skärskådar de professionella grundpelarna för pedagogiska relationer och genuina pedagogiska möten, framstår de etiska och moraliska aspekterna av lärarens handlingar som avgörande av egen kraft, och inte som underordnade ett visst regelsystem eller en viss kunskap. Förståelsen av lärarens arbete vidgas till att omfatta lärares etiska överväganden och omdömesbildning. Detta skiljer sig från den tradition som drar en skarp skiljelinje mellan kunskapen och det sociala, och som menar att lärarens professionalism byggs upp av å ena sidan hennes kunskapsmassa och å andra sidan hennes sociala och kommunikativa kompetens.

För att tydliggöra de pedagogiska och etiska problemen med den tradition som betraktar mänskliga individer som ”isolerade öar” har jag kritiserat det dominerande *punktuella perspektivet* (jfr von Wright 2000). Det riskerar att ensidigt betona enskildheter och missförhållanden, och det missar relationer och sammanhang. Dess atomistiska synsätt gör att pedagogiken och läraren fastnar i ett resonemang om elevers brister och tillkortakommanden – vare sig det gäller deras egenskaper eller sociala tillgångar.

Att uppfatta något relationellt innebär att man ser det som ett fenomen med (minst) tvåsidiga beskrivningar till skillnad från exempelvis punktuella egenskaper som endast har en beskrivning. Ett relationellt perspektiv erbjuder ett sätt att förhålla sig till fenomenen på, men det ger inte en värdering om hur de borde vara. Ett relationellt perspektiv ska inte förväxlas med en lärares önskan om att skapa goda relationer. Inte heller ska det blandas samman med förförelse: Den lärare som binder uppmärksamheten från alla sina elever till sig och ”ser alla barn” och känner stor tillfredsställelse har sannolikt alls inte ett ”relationellt förhållningssätt”, snarare kanske ett egocentriskt kontrollbehov.

Poängen med att i utbildningssammanhang tala om ett relationellt perspektiv är att med hjälp av det kunna problematisera hur en lärares föreställningar och förhållningssätt tenderar att påverka den pedagogiska situationen.

Ett relationellt förhållningssätt – något läraren gör

En lärare förmår, idealt sett, med ett relationellt förhållningssätt se hur saker och ting påverkar varandra och få blick för hur han eller hon *själv bidrar* till den pe-

dagogiska situationen och till elevers möjligheter att vara delaktiga och ha inflytande.

Begåvning, förmågor och färdigheter mm uppfattas i ett relationellt perspektiv inte som en gång för alla fasta och givna utan som beroende av sammanhanget. Hur de förverkligar sig hos individuella elever är beroende av sammanhanget och av situationen – och här kommer särskilt lärarens betydelse in. Barns begåvningsmönster kan förändras; förmågor som tycks obefintliga kan mot förmodan utvecklas under gynnsamma omständigheter – och färdigheter kan förtorka och försvinna om de förkvävs.

Genom att rikta sin uppmärksamhet mot *den pedagogiska situationen som en social situation* kan läraren intressera sig för eleverna som unika handlande subjekt i vardande. Det förutsätter emellertid att läraren är beredd att förhålla sig öppet undrande inför det vardande och inte begränsar det kommunikativa utrymmet i en undervisningssituation, eller fixerar exakt vad som ska avhandlas eller hurdan en elev borde vara. Då kan läraren bereda utrymme även för nya och oförutsägbara handlingar och ny kunskap.

Det är skäl att påpeka att de punktuella och relationella perspektiven hos en lärare tar sig uttryck som *förhållningssätt*. Det innebär att samma lärare kan växla mellan dessa.

Vad betyder "intersubjektiv vändning"?

För att ett relationellt perspektiv ska kunna öppna lärarens blick för ömsesidigheten i den pedagogiska situationen krävs emellertid också vad jag kallar en intersubjektiv *vändning*, nämligen en insikt om hur människors själv är beroende av inter-subjektiviteten; av meningsskapande interaktionen mellan de olika subjekten.

Den intersubjektiva vändningen bygger på tanken att människors *själv* (som inte är identisk med deras "känsla av Jag") uppstår i interaktion med omvärlden och utgör en del av den gemensamma sociala världen. Den omfattar minst tre begreppsliga förskjutningar:

- Uppfattningen om människan som en egocentrisk sluten individ där självet är förutbestämt och växer fram ur en inre kärna överges till för-

mån för en uppfattning om människor som intersubjektivt konstituerade öppna själv.

- Social och kommunikativ handling i den gemensamma världen ställs före den punktuella traditionens tilltro till kunskap som högsta auktoritet.
- Lärarens handlingar ses inte som underställda (den rätta) kunskapen, utan knutna till omdömesprocessen och etisk-moraliska ställningstaganden.

Den intersubjektiva vändningen innebär inte bara att läraren betraktar eleverna med relationella ögon, utan att läraren förstår undervisning som social handling där han/hon själv är en medaktör, och frågar om läraren som ansvarig och moralisk person kommer upp på dagordningen.

Från att basera sina beslut på ”objektiv” faktamässig grund uppmanar den intersubjektiva vändningen läraren att göra överväganden av moralisk och etisk karaktär.

Att överge den slutna egocentriska människans trygga position i händelsernas centrum ställer nya krav och nya frågor; Vem blir jag själv då jag som lärare (intar ett relationellt perspektiv och) ser mig som ohjälpligt inbegripen och moraliskt delaktig i händelsernas gång? Där läraren med utgångspunkt i ett egocentriskt själv ser på undervisningen och eleverna ser hon eller han en annan människa som skulle kunna vara som jag själv och veta det som jag vet. Och läraren uppmanar eleven att ”bli som jag (säger)”. Men då vi i enlighet med den intersubjektiva vändningen förstår undervisning som social handling kvarstår visserligen möjligheten för läraren att träda tillbaka i sig själv, exempelvis genom den inre dialogen mellan ”jag och mig”, men inte för att vila i sin kunskap, utan för att tänka över på vilket sätt hon själv är delaktig i de moraliska konsekvenserna av den sociala handlingen.

Sociala själv

G H Meadⁱⁱⁱ lade grunden till ett sätt att förstå människan som gör det möjligt att begripa sig på enskilda individer utan att avskärma dem från omgivningen och

det sammanhang i vilka de lever och agerar. Uppfattningen att människan är inbäddad i den sociala, kulturella och fysiska verkligheten är givetvis bekant från många teoretiker. Vad som emellertid är lockande med Meads teori är att den överskrider en tvär uppdelning mellan inre – yttre, och den visar på vilket sätt enskilda människor, å ena sidan, och social handling (social gemenskap, samhälle) å den andra, är relationellt förbundna med varandra. Dess pragmatiska hållning gör det möjligt att reflektera över på vilket sätt läraren själv som person är inblandad i en handling: Styrkan ligger särskilt i möjligheten för läraren att både betrakta sig själv och eleverna som subjekt, som någon ”som kan”

I kraft av sin position har läraren makten att bestämma över det kommunikativa utrymmet i klassrummet. Genom att *rikta sin uppmärksamhet mot den sociala situationen*, hellre än mot enskilda elever, kan läraren intressera sig för eleverna som unika handlande subjekt som likväl är outgrundliga. Det kan låta komplicerat och motstridigt, men det förutsätter egentligen bara att läraren är beredd att förhålla sig öppet undrande inför det vardande och inte begränsar utrymmet eller fixerar exakt vad som ska sägas och göras, eller hurdan en elev *borde* vara. Då kan läraren bereda utrymme även för oförutsägbara handlingar och ny kunskap.

KAPITEL TRE

Delaktighet blir ångestfullt, det blir en jobbig grej... eftersom det inte faller sig naturligt

Elev, 16 år

Mot bakgrunden av de tankar som presenterades i föregående kapitel diskuteras nu *inflytande* och *delaktighet* samt vad de betyder i dokumenten och i de pedagogiska situationerna. Inflytande och delaktighet behandlas alltså inte som samhälls- eller sociologisk form utan som aspekter av mellanmänsklig kommunikation och handling. Jag beskriver två olika dimensioner i den pedagogiska situationen: dels en kommunikativ som berör inflytandet: att man blir *bekräftad* i det man är, dels en mer existentiell som berör delaktigheten; att man blir *erkänd* som ”en som kan (veta något)”. En återkommande iakttagelse är att delaktighet tycks vara svårt att uppnå i klassrummet.

Inflytande

Har man inflytande betyder det att man har en röst: att man får vara med och säga eller tycka till, eller genom intentionella handlingar påverka en situation så att den kan ta en ny vändning. Inflytande innebär att det man säger eller gör beaktas och blir en del av det gemensamma.

Vanligen talar man om inflytande i samband med demokratiska beslutsprocesser; att man får göra inspel som har betydelse för de fortsatta stegen i en beslutsprocess eller förhandlingssituation. Men självklart betyder inflytande inte att det blir som man föreslår, eller att man får rätt.

I pedagogiska sammanhang är det lättare att hantera frågor som har med inflytande att göra än de som handlar om delaktighet. Inflytande berör den gemensamma publika sfären som i princip är uppenbar och synlig. Ibland talar man om informellt eller dolt inflytande – men även sådana processer kan i princip avslöjas. Däremot är det inte lätt att undanröja oönskat inflytande, och de demokra-

tiska procedurer som eleverna tränas i under sin skoltid är ägnade åt att kontrollera och formalisera inflytandet så att det blir rättvist fördelat.

Inflytande som fritt val av läsebok?

Inflytande i undervisningen kan i praktiken innebära att eleverna får välja vilka böcker de läser. I en klass som jag besökte kom bibliotekspersonalen på besök för att berätta om olika böcker och inspirera eleverna till att läsa. Det blev en stund för ”bokprat”:

Biblioteksfröknarna hade med sig ett urval av böcker som de presenterade. Först ut var en bok om två flickor och deras ”kramar och krångel”, sen berättades det om en bok om en pojke, Mattias, som är skolans skräck och som mobbar en annan pojke för att han har cykelhjälm. Därefter beskrevs en bok om en flicka vars föräldrar skiljer sig och flickan pendlar mellan två städer, varpå hon får svårt att hitta kompisar. Nästa bok handlade om en flicka som bor ensam med mamma, men mamma träffar en kille som flickan inte gillar...

Slutligen presenterades lite fantasy-litteratur och sist en bok om spritsmuggling: ”Vet ni vad det är?” frågade biblioteksfröken: ”Det är dom som åker ner till Tyskland och fyller bilen med sprit. Det är olagligt.”

Då bokpresentationen var avslutad uppmanades eleverna att ställa sig i två led, ett led för flickorna och ett för pojkarna. De fick sedan, i tur och ordning, hos var sin fröken, låna eller beställa sina favoriter.

(ur Fältanteckningar 2008)

Elevernas inflytande är inte obegränsat och därför blir det intressant att fråga sig vilken typ av begränsningar som läraren (eller motsvarande) ”skriver in” i den pedagogiska situationen. Vilka begränsningar är didaktiskt försvarbara? Vilka är bildande? Vilka hämmande? Man kan exempelvis fråga sig hur ”fritt” valet står för eleverna med tanke på den strukturering av kön som så påtagligt dominerade bokpresentationen. I andra pedagogiska situationer kringgärdas valmöjligheter av didaktiska bedömningar från lärarens sida, t.ex. av den lärare som föreslår till en elev att hon ska läsa en lite svårare bok.

En förutsättning för elevers inflytande i den pedagogiska situationen är att de som personer har tillgång till den ”triad där mening skapas” och kan ha en reell inverkan på den. I ett samtal innebär det att deras synpunkt, vare sig det är en välartikulerad fras eller en gest, blir tagen på allvar och beaktad, inte nonchalerad eller omedelbart avvisad (men den behöver givetvis inte bli den dominerande). En sådan bekräftelse kan ta sig olika uttryck, det behöver inte alltid handla om verbala uttryck eller turtagningar. I ett klassrum kan bekräftelsen ske genom en gest eller hälsning.

Inflytande går att hantera genom kommunikativa demokratiska processer och formaliserade procedurer, men delaktighet är mer komplext och svårgripbart.

Delaktighet

- Delaktighet är lärarens uppdrag – men vad är det egentligen???
- Kan man tänka delaktighet utan utsatthet?
- Delaktighet är att vara en del av talutrymmet
- ... att ingå i en atmosfär där man kan ha en åsikt, i en helhet.
- Delaktighet behöver inte vara en respons.
- För mig betyder delaktighet ett förhållningssätt.
- Tar du aldrig del så kan du aldrig nå upp till målen.
- Delaktighet är samtal och människor: Att stå i rampljuset och nyttja kroppsspråk och röst.

(Röster om delaktighet i referensgruppen)

Delaktighetsbegreppet har i olika skeden använts för att markera uteslutna eller marginaliserade grupper och människors rättigheter. Delaktighet handlar då om inkludering och exkludering. Begreppet kan på en mellanmänsklig nivå bidra till att klargöra om den som är fysiskt närvarande också är inkluderad i en social situation.

Av det relationella perspektivet följer att delaktighet inte betyder ”vara där” rent fysiskt, exempelvis att vara i klassrummet tillsammans med andra barn. Att (få) uttala en åsikt behöver heller inte vara tillräckligt för att man ska kunna tala

om elevers delaktighet. För genuin delaktighet krävs att eleven är inkluderad i den pedagogiska situationen på ett sätt där hans eller hennes närvaro erkänns och bejakas.

Delaktighet som erkännande

Delaktighet handlar om att ingå i ett nätverk av mänskliga relationer och att få sin närvaro erkänd. Det betyder således att det är fullt möjligt att ett barn eller en ung människa befinner sig i klassrummet, ja till och med kommer med ett inlägg i en pågående diskussion, utan att hon för den skull är delaktig.

Delaktighet har en subtil och existentiell sida som inte kan hanteras formellt. I en pedagogisk situation innebär den att människor erkänner varandra; bejakar det faktum att den andra är närvarande och erkänner den andra som *en som kan* – utan krav på bevis. Också platsen kan ge erkännande: Erkännandet kan ske i form av en plats för en rullstol: Den rullstolsbundna eleven kan, då det finns självklar plats för stolen, vara delaktig med bibehållen identitet och självkänsla, vilket i sin tur har betydelse för välbefinnandet.

Delaktighet hör nära samman med handlingens begynnelse, och ligger på sätt och vis före handlingen. Delaktighet blir därmed svårt att greppa utan att införa en temporal aspekt och en känsla för både plats och situation. På detta vis finns också en intim koppling mellan delaktighet och välbefinnande. I pedagogiken talar man om takt, pedagogisk takt.

I en klass står eleverna vid datorskärmen och ser på en karta över jorden. Läraren zoomar in på Mellanöstern, sedan på Röda havet och flyttar sedan bilden söderut längs Afrikas kust. Madagaskar dyker upp.

- Titta, Gotland!(flicka 1)
- Äsch, det där är väl inte Gotland, Gotland ligger inte i Afrika (pojke 1)
- Det vet jag väl (flicka 1)
- Gotland hör till Sverige (läraren)
- Det vet jag ju, men så ser Gotland ut (flicka 1)
- Gotland ligger mellan Sverige och Finland (pojke 2)
- Det är Åland (pojke 1)
- Öland? (pojke 3)

- men jag har varit på Gotland... (flicka 1)
- Men förstår du, kartan föreställer Afrika, och det är långt från Sverige (läraren)
- Jag är väl inte dum heller (flicka 1, drar sig bort, ställer sig bakom gruppen)

(ur Fältanteckningar 2008)

Vad utspelar sig här, i termer av delaktighet? Jag uppfattade att flickan hade klart för sig att Gotland låg i Sverige. Hon visste också att Sverige inte hör till Afrika. Hon kände igen bilden av Gotland då hon såg Madagaskar. Hon visste något, ville något – men situationen gav inte utrymme för lärande utan kom att handla om korrigerering.

Läraren förmådde inte ansluta till flickans läroprocess. Hon inledde med att uppmuntra till initiativ, men då de blev utmanande valde hon för följsamhet. I stunden bidrog detta till att upprätthålla ordning och rutiner, men ur den enskilda elevens perspektiv var det med stor sannolikhet problematiskt; hon fick inte förståelse för sitt sätt att uppfatta det pedagogiska problemet; hon blev inte erkänd som *en som kan*; hon fick inte utrymme att förklara hur hon tänkte och fick därmed heller inte bekräftelse.

Om att "gå på besök"

Delaktighet och inflytande handlar om människors möjligheter att ingå i och ha betydelse i situationer och sammanhang, men det handlar också om enskilda individers förmåga att ta del av och inse andra människors erfarenheter och infallsvinklar. I utbildningen skapar delaktighet och inflytande fortfarande (?) en positiv förväntan, en förhoppning om att de bidrar till att skapa bättre omständigheter.

Men varför är delaktighet så svårt? Varför uppstår delaktighet inte (ens) som ett resultat av lärares höga ambitioner och elevers envetna foglighet? Det har slagit mig att lärare i den pedagogiska situationen ofta inte förmår ta elevernas perspektiv och leva sig in i deras tankevärldar; De vet varken att eller hur de skulle kunna ansluta till elevernas läroprocess.

Ett viktigt led i förmågan att möta det okända och främmande utan rädsla och motstånd är förmågan att vara öppet nyfiken och intresserad. Alla människor är unika såtillvida att "jag inte kan bli du", inte ens då jag intar ditt perspektiv och

lever mig in i din situation. Men jag kan vidga mina perspektiv och bilda mig en uppfattning om andra ståndpunkter när jag, utan att ge upp min egen identitet, tänker ”från en plats där jag faktiskt inte själv befinner mig”, som Arendt (2004, s 256) uttrycker det.

När vi uttryckligen medvetet tar en annans perspektiv för att leva oss in i en annans situation och känna hur det vore att vara i den personens situation, då blir perspektivtagandet som ett besök. Det är emellertid lätt hänt att vi drar den missvisande slutsatsen att denna sorts tänkande skulle göra det möjligt för oss att veta vad som pågår i andras tankevärldar. I både tanke och handling kan vi visserligen med fantasins hjälp göra besök i en annans värld, men det vore vilseledande att tro att vi kan veta precis hur det känns för den andra. Därför måste vi tala med dem, fråga dem.

Vad avser skolan med inflytande och delaktighet?

Elevers rätt till inflytande i skolan finns inskrivet i en rad styrdokument. I Skollagen 4kap 2§ står; ”Eleverna ska ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad”. Rätten till inflytande finns också inskrivet i läroplanerna för förskolan, grundskolan och de frivilliga skolformerna (Lpfö 98, Lpo 94, Lpf 94), grundskoleförordningen (1994:1194), grundskolans kursplaner och betygskriterier, arbetsmiljölagen (1977:1160) och arbetsmiljöförordningen (1977:1160) .

I broschyren *Skolverkets arbete med elevinflytande och arbetssätt och arbetsformer i skolan* föreslår Skolverket (www.skolverket.se) en tolkning där inflytande är såväl en demokratifråga, som en rättighetsfråga och en pedagogisk fråga: Att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktiga i skolans verksamhet betecknas som demokratiska principer och det åligger alla i skolan att verka för demokratiska arbetsformer. Man påpekar också att det finns ett samband mellan hur väl skolan lyckas med att integrera delaktighet och meningsfullhet å ena sidan, och elevernas motivation och kunskapsutveckling å den andra.

I broschyren understryker man den tydlighet varmed barns och elevers rätt till inflytande finns inskriven i läroplanen: ”Läroplanen markerar tydligt elevernas

och föräldrarnas inflytande i skolan. *Kraven på inflytande är så tydligt skrivna att ingen skolpersonal kan bortse från det*” (min kursiv).

De kommunala dokumenten

I de kommunala grundskolornas dokument är delaktighet huvudsakligen knutet till aktivitet och prestation. Delaktighet i betydelsen att vara inkluderad ”som man är” utan krav på viss prestation, förekommer emellertid också.

Skolorna har etablerade elevråd och en organisation för representation och elevinflytande i skolan. De hanteras emellertid avskilt från undervisningen och berörs därför inte här. I själva undervisningssituationen anser skolan (lärarna och organisationen) att *Eget Arbete* är den arbetsform där det egna inflytandet bäst kan tas tillvara. Här får eleverna arbeta i egen takt och delvis själva välja vad de gör, hur de gör och var. Inflytandet – i den mån det följer ordningen – är då formellt och rör frågor som ligger i utkanten av, eller helt utanför undervisningens pedagogiska liv.

Formerna för representativt och formellt inflytande är förhållandevis väl förankrade och fungerande; skolorna följer i princip samma modeller och rutiner. Inflytandet begränsar sig för de flesta till representation och till möjligheten att få uttrycka en åsikt eller ett val under organiserade former. Inflytande organiseras som en träning för ett framtida demokratiskt medborgarskap. VIVA-projektet har emellertid inte berört dessa utan endast inflytande i undervisningssituationer. Ovan berättade jag om en situation där eleverna fick välja bok. Det är en situation som till synes är öppen och oförarglig, likväl illustrerar den tydligt hur även inflytandet begränsas genom form och struktur, och i det här fallet genom att bibliotekspersonalen så uppenbart riktar sin presentation till en på förhand bestämd målgrupp och därigenom styr elevernas val.

I skolornas kvalitets- och verksamhetsdokument för 2007/2008 och 2008/2009 (se Örebro kommuns hemsida www.orebro.se) tolkas inflytande huvudsakligen i termer av ansvar och individualisering. Ökad ”individualisering” och ökat ”ansvar” uppfattas ge ökat inflytande över den egna läroprocessen. Under rubriken *Läroplansmål – Elevers ansvar och inflytande* lyfts elevers frånvaro/närvaro fram och skolorna betonar betydelsen av att upptäcka orsaken. Även den individuella

utvecklingsplanens betydelse tas upp och en läsning som fyller ut tomrummet mellan raderna antyder att den individuella utvecklingsplanen uppfattas som ett bra redskap för att reglera elevernas läroprocess: här skriver man in mål och antecknar (upp till varje vecka) hur det går, om man når målen eller inte. Föräldrarna tar del av IUP:n och det gemensamma arbetet kring planen uppfattas ge sam-syn; att man drar åt samma håll.

Analyserna under punkten *Elevers ansvar och inflytande* i skolornas dokument är tyvärr korta eller obefintliga. De former för inflytande som kommunens styrdokument talar om tenderar att betona den enskilda eleven och det ensamma individuella barnet - förutom eventuellt de klassiska "råden".

Synen på barnet skapar motstridiga förväntningar

Skolornas dokument talar ett språk där eleverna inte är närvarande som tänkande och kännande subjekt, som människor som "kan veta något". Vilken syn på barn är det som skolornas dokument ger uttryck för? Det är varken ett "kompetent" barn eller ett "handlingsförmöget subjekt", snarast är det ett barn som behöver ledas in på rätt väg. I stället för att sätta gränser i nuet riktar man in sig på framtida mål; I stället för att tala om elever som vore de (andra) människor, talar dokumenten om formbara objekt.

Det är klart att ett styrdokument inte alltid kan formulera en nyanserad och mångfacetterad bild av människans alla aspekter och resurser, men likväl finns det skäl att ifrågasätta det meningsfulla i den begränsade version av människan som framträder – inte minst med tanke på dess konsekvenser: Då lärare förhåller sig till dessa dokument och till de förväntningar som de uttrycker kan det uppstå knepiga situationer eftersom dokumentens "elever" är viljelösa barns som är avskalade på förmåga till goda egna initiativ, känslor, kunskap och erfarenheter, och samtidigt ska bemötas som självgående, aktiva, målinriktade och framåtsträvande.

Därmed tenderar utbildningspolitikens elever att vara långt ifrån de barn som eleverna är i levande livet. Men de är också påfallande långt från de mänskliga subjekt som de engagerade lärarna möter i sina klassrum då den pedagogiska relationen fungerar som bäst.

Bae (2004) visar med sin forskning i (den norska) förskolan hur rörlighet och självreflektion hos pedagogen är centrala beståndsdelar i dialoger där barn får möjlighet att uppleva att *deras* upplevelsevärld gör sig gällande. Hon understryker att barn tenderar att leva i situation, här och nu.

Förväntningen på eleverna i grundskolan är emellertid att de riktar sig in mot ”mål” och målpuppfyllelse med samma glädje och iver som skolan och vuxenvärlden ställer målen för dem. Eleverna förväntas följa upp och värdera sina egna steg kontinuerligt och omsorgsfullt. Varje elev förmodas ta till sig den vuxna rösten och göra den till sin för att sedan bedöma sina handlingar och sig själv med lärarens och skolans värderingar.

Ingenstans i dokumenten ifrågasätts den underliggande hypotesen att mänsklig utveckling tar form genom att man (i det här fallet dessutom *någon annan*) sätter upp mål som man strävar mot och ständigt justerar sina handlingar gentemot. Det är en människobild som dyker upp i allt fler sammanhang i arbetslivet där vuxna människor förväntas agera instrumentellt och målinriktat. Jag ställer mig tveksam till om det alls är en vettig föreställning om hur människor (bäst) utvecklas och drivs framåt. Men oavsett hur man uppfattar det ur ett vuxenperspektiv verkar det inte finnas några vetenskapliga bevis på att barn som ”tränas” i en dylik instrumentell självbild skulle fungera bättre, mer kreativt eller hälsosamt än andra långsiktigt, i vuxenlivet. (jfr t.ex. Davis 2008)

I de skolor jag besökt hanterar man detta på olika sätt:

En skola i Örebro anger att man vill arbeta med läroplansmålet genom att barnet i utvecklingssamtalet ska ”delta/leda samtalet” och berätta om sitt skolarbete och IUP. Eftersom inget mer nämns kring detta uppstår för mig frågan om man här förväxlar ansvar och inflytande med ensamhet.

Vem är delaktigheten till för?

Dokumentens och skolornas arbetsplaners budskap till lärarna blir att elevers ”ansvar och inflytande” behöver fostras fram, utvecklas och få styrning och riktning av lärare och föräldrar: Att ordningen upprätthålls genom att man organiserar den pedagogiska verksamheten kring målen och medlen, men inte genom ex-

empelvis gränssättning i själva situationen. Ökat inflytande kan ges till eleven successivt i den mån som utvecklingen går i rätt riktning.

Det är, som jag ser det, olyckligt att sammanblanda inflytande med individualisering eftersom man då tenderar att överlåta frågan om inflytande till den enskilda eleven: I förlängningen blir budskapet till eleven att ”Du får inflytande när Du kan ta ansvar för ditt eget lärande”. Ansvar blir då liktydigt med foglighet, och inflytande blir närmast en rättighet som erhålls först då man uppfyller vissa krav, såsom förmåga att diskutera, arbeta självständigt, tolka situationens krav, svara upp mot lärarens önskemål etc. Den rimliga slutsatsen blir:

- *Inflytande får eleven som belöning för att han/hon är följsam.*
- *Delaktighet måste förtjänas och aktivt erövras - samtidigt som det är varje elevs skyldighet att vara delaktig.*

En elev som inte är särskilt aktiv och målinriktad men som helst vill ”bara vara”, vila i sig själv och inte ha så noga koll på sin identitet eller på vad man har för åsikt uppfattas ha ett icke-önskvärt beteende: En elev som inte har sina mål klart för sig – eller än värre – som inte omfattar de mål som ställs upp, men som heller inte förmår argumentera för några andra mål, behöver fås på andra tankar. Skolan som miljö stödjer ett specifikt sätt att lära och vara och därmed begränsar räckvidden och mångfalden av möjliga handlingar. Den ideala eleven är aktiv, intresserad och följsam, och den som avviker från det förväntade mönstret ses som i behov av korrigerande. En elev som är tyst eller en som väljer att inte delta riskerar att uppfattas som patologisk.

Delaktighetsbegreppet används allmänt för att betona betydelsen av att inkludera människor och grupper som riskerar att hamna utanför. Jag ser att skolan befinner sig i ett läge där samma risk är överhängande: det finns både enskilda individer och grupper av elever som riskerar att falla utanför skolans intressesfär. Därtill tenderar delaktighet och inflytande att begränsas till en angelägenhet endast för dem som klarar sig väl och presterar korrekta resultat – eller?

Finns det snö vid ekvatorn?

Läraren uppmanar eleverna att slå upp en viss sida i kartboken och fundera över vad de ser. En pojke, Gustav, menar att han ser ekvatorn. En annan pojke frågar eftertänksamt, hurdant är det vid ekvatorn? Varmt, konstaterar någon.

- Tänk att det kan finnas snö vid ekvatorn, säger Gustav.
- Det finns inte snö vid ekvatorn, säger Läraren.
- ?...men...? Det finns ju bergstoppar..., Gustav ser förvånad ut.

Han skakar på huvudet och sjunker ner i kartboken igen. Läraren övergår till en ny fråga.

(ur Fältanteckningar 2008)

Situationen är något förvånande för betraktaren: *vet* läraren inte att det finns snö vid ekvatorn i Afrika, eller *hör* han inte vad samtalen handlar om? Han tycks inte lyssna på vad Gustav säger, men likväl tycker han sig uppenbarligen höra att det som Gustav säger är fel. Kanske är det så att lärarens uppfattning att ”det finns ingen snö vid ekvatorn, för där är varmt” gör det omöjligt för honom att ta till sig Gustavs invändning.

Lärarens tendens att luta sig mot expertis och vila i sin egen auktoritet står i konflikt med elevens rätt till delaktighet: Läraren bereder inte utrymme för kommunikation och intersubjektivitet, och han fullföljer inte en giltig omdömesbildning.

En omdömesprocess omfattar inte bara en inre dialog med en själv, i omdömesprocessen finns den andra alltid närvarande. Läraren förde inte en inre dialog som skulle ha möjliggjort att han i omdömesprocessen lyfter in Gustavs perspektiv som en tredje röst. Han stängde dörren till det gemensamma ”intersubjektiva rummet” genom att låta Gustav vara frånvarande, genom att inte beakta hans synpunkt. Hade delaktigheten varit prioriterad så hade Gustavs invändning undersökts. (Och då hade man också haft möjlighet att ta några kunskapskliv framåt.)

Läraren hade kunnat reflektera över sitt eget vetande och ställa sig frågan: ”Varifrån har jag min kunskap om klimatet i Afrika?” Han kunde ha lyssnat till

Gustav och korrigerat eller diskuterat (den förmodade) felaktigheten. Den moraliska problematiken handlar emellertid inte om snön, utan om att läraren genom att inte ta Gustavs perspektiv inte lät Gustav vara sig få inflytande eller vara delaktig. Läraren skulle kunna bjuda in Gustav till samtal: ”Jaså, du säger att det finns snö i Afrika. Det visste jag inte. Intressant, berätta!”

Kunskap är en knepig fråga. I den här situationen visste Gustav vad han talade om, men hans kunskap gav honom inga fördelar. Hade följsamhet varit en bättre strategi ifall han velat ha inflytande i situationen?

Inflytande och delaktighet tenderar att bli något som är villkorat och beroende av de vuxnas goda vilja.

Vad blir synligt i den pedagogiska situationen?

- Jag hade en kanin som hette Daniel, säger en pojke.
- Men det heter jag! utbrister en annan pojke.
- Vilket fint namn, säger läraren.

(ur Fältanteckningar 2008)

Genom sitt sätt att leda den pedagogiska situationen och kommunicera med eleverna styr lärarna elevernas möjligheter till inflytande och delaktighet, och ibland bidrar hon genom att avsluta samtalet och ”fullborda meningen”. Läraren kan hålla tillbaka ett omdöme och låta situationen förbli som den är utan att dra pedagogiska paralleller eller försöka plocka didaktiska poänger. Hon kan också vrida samtalets riktning eller kanske introducera en ny betydelse.

De lärare jag har besökt och observerat i VIVA-projektet har medvetet arbetat med frågor om inflytande och delaktighet, och de har gjort det på väldigt olika sätt. Listan skulle kunna bli lång, men under de observationer jag har gjort har särskilt följande aspekter kommit upp. Jag har formulerat dem som ett svar på vad som sker när lärare lyckas eller inte lyckas med att skapa de stunder av delaktighet i läroprocessen som de uppger sig ha planerat:

- Lärarnas *sätt att svara (respondera) på elevernas initiativ* – t ex på elevernas små utrop, handuppräckningar, klagomål, blickar mm; Dels

handlar det om vilken sorts anrop som får gensvar; dels om vems anrop som väcker gensvar; dels om hurdan respons läraren ger. Vissa lärares sätt att respondera – exempelvis genom att ropa ut svaret på en elevs fråga högt till hela klassen så att ”alla får ta del av svaret” - väcker antipati och oro. Några elever börjar kanske provocera, andra kanske undviker att fråga helt.

- Lärares förmåga att *lyssna och tolka elevernas frågor och respons*; relatera till deras läroprocesser. Det krävs av läraren att hon kan inta elevens perspektiv för att eleven ska få möjlighet att vara delaktig. Ett negativt bemötande riskerar att eleven lär sig att det är bättre att vara tyst än att vara delaktig i lärosituationen.
- Lärarnas förmåga att *ge adekvata och begripliga instruktioner* som är relevanta i förhållande till kunskapsinnehållet. Här är djupa kunskaper i ett ämne viktiga eftersom de utgör en förutsättning för att läraren ska kunna omstrukturera innehållet eller antecipera momenten i en kunskapsprocess.
- Lärarnas förmåga att *etablera och bära upp pedagogiska miljöer* där det finns utrymme för variation och initiativ. Elevernas möjlighet till inflytande och delaktighet i situationen är beroende av att läraren är flexibel i förhållande till elevernas egna initiativ i den kommunikation som pågår kring ämnet. Här är det viktigt att uppmärksamheten inte binds upp kring enskilda dominerande personers ego (lärares eller elevs). Frestelsen är ibland stor att binda upp elevernas uppmärksamhet kring lärarens person i stället för kring ämnet/temat.
- Lärarnas *hållning och pedagogiska takt*, deras förmåga att respondera på situationens krav. Ibland sker detta då läraren bejakar studentens mening i stället för att didaktisera och flytta in den i sitt eget undervisningsprojekt, eller moralisera och använda den för att korrigera eller tillrättvisa eller berätta hur man borde göra.

En föga överraskande slutsats som jag drar är att den lärare som lyckas skapa en minimalistisk tydlighet kring sin egen person har störst möjligheter att lyckas skapa ett pedagogiskt klimat för inflytande i undervisningssituationen där for-

merna för inflytande kan variera utan att inflytandet blir ett huvudtema i sig som tar över uppmärksamheten från lärosituationen.

Utöver lyhördhet och intresse för eleverna (moraliskt omdöme) och en *känsla för stundens krav* (pedagogisk takt) behöver lärarna ha *god kunskap om det innehåll som undervisningen omfattar*, hur innehållet låter sig presenteras och begreppsliggöras, samt därtill behövs *en uppfattning om hur elever lär sig ett sådant innehåll*. Dessa aspekter låter triviala och självklara då man talar om pedagogik och undervisning, men de *är* inte alltid självklart en del av de faktiska pedagogiska situationerna i dagens skola – Och min slutsats är, som sagt, att det inte beror enbart vare sig på lärarna eller på eleverna utan i hög grad på den styrning som sker.

Jag kommer i följande avsnitt att ta upp problemen med IUP och den individuella planeringen och antytt några av de problem som kan uppstå då elevernas uppmärksamhet riktas in på så kallat eget arbete och individuell planering och styrs mot mål som knappast är förhandlingsbara, än mindre möjliga att kullkasta. Likväl finns det klassrum där den egna planeringen inte blir den tuva som stjälpur alla lass: Här följer en ögonblicksbild från en klass där läraren hanterar den individuella planeringen smidigt. Jag ser elever som rör sig glatt och engagerat mellan att utföra sina uppgifter och planera vidare:

Läraren går runt i klassen och frågar av var och en hur det går och hur de tänker kring sitt arbete. Alla är verksamma, ljudnivån är dämpad. En flicka räcker fram sitt häfte till läraren och säger att nu är hon färdig. De tittar genom arbetet tillsammans, pratar lite. Läraren frågar: Vad vill du nu? Läsa, svarar hon. De går tillsammans och väljer bland böckerna i hyllan. Läraren föreslår en lite svårare bok: Lätta ibland, svåra ibland.

En annan flicka går fram till läraren och sträcker fram sitt häfte, läraren tar emot det.

- Är du färdig?
- Ja.
- Då återgår du till din planering så ska jag rätta den.

Med pigga små skutt återvänder flickan till sin plats, plockar fram ett häfte och börjar skriva.

(ur Fältanteckningar 2008)

För att lärare ska utveckla och upprätthålla dessa förmågor, kunskaper och kvaliteter krävs tid, övning och eftertanke – ensam, i kollegiala grupper och med handledning.

KAPITEL FYRA

All undervisning kräver en inramning och allt lärande är knutet till situationer - till platser där erfarenheter uppstår och lämnar spår

(Lars Løvlie 2007, s 32, min övers.)

I detta kapitel diskuteras skolan och klassrummet som *plats*, och frågan *vem* eleven kan och får vara belyses. *Vem* man kan och får vara varierar från situation till situation, men de flesta klassrum har stadiga traditioner och mönster som bidrar till att skapa fasta strukturer och begränsa utbudet av roller och möjligheter.

Klassrumsgolvet, platsen

Skolan är en särskild plats: Nästan var som helst i världen där vi kommer till en skola känner vi igen oss, till och med om väggarna saknas. En skola är en plats som tar människor i anspråk på ett särskilt sätt, kräver särskilda saker. Ett klassrum ställer också sina särskilda krav. Eleverna kommer till skolan, men de gör det inte utifrån ett eget initiativ. Inte heller har de varit med om att skapa klassrummet och skolan. De befinner sig här för att de ska vara här. Redan detta skapar en särskild relation mellan eleven och platsen. Eleven känner skolans krav och förväntningar; tämligen snart blir det klart för eleven att han eller hon förväntas leva upp till lärarens förväntningar. Och det är inte i sig märkligt eller moraliskt problematiskt. Människor (elever) är sociala och handlande varelser som är känsliga för både plats och situation, och barn tenderar att vara mer ”här och nu” än äldre.

Under de senaste åren har det gjorts en hel del klassrumsforskning i Norden, och mycket tyder på att den pedagogiska situationen i grundskolans lägre åldrar successivt har förändrat karaktär från att vara övervägande lärarledd till att omfatta fler och mer varierande arbetsformer. I och med förskoleklasserna och samarbetet mellan förskola och skola har också vissa förskoletraditioner följt med in i skolan. Man rör sig friare omkring i rummet, det förekommer fler övergångsakti-

viteter mellan olika läropass; den som blivit tidigt färdig kan läsa själv eller pyssla med något annat arbete, läsa, skriva eller räkna, men det kan också innebära att man tar fram ett spel och spelar med sina kamrater. (Se exempelvis www.forskning.no/artikler/2009/april/216321)

Förskolans tradition av att samlas på golvet och använda den som en arena för lärande har följt med in i de lägsta klasserna i grundskolan. I de skolor som jag har varit och följt med undervisningen har golvet också haft en framträdande plats, även om dess användning som arena för lärande minskar ju högre upp i åldrarna man kommer, men ännu på femte klassen förekommer det att man samlas på golvet för gemensamma samtal – om än mer sällan.

Golvet inbjuder till att sitta i ring och se varandra och ofta används dessa tillfällen för samtal kring etiska frågor eller för berättelser. Ju mer faktaorienterat innehåll, desto mer tenderar man att flytta från golvet upp i bänkar och inordna sig i den traditionella ordningen med lärarledd undervisning.

På mattan

Dagligen samlas skolklasser på små mattor för att dela med sig av tankar och funderingar, lyssna till lärarna och till varandra, samlat diskutera frågor och planera stort och smått. Som forskare har jag suttit med i några av dessa klassrum i syfte att komma åt de processer som pågår: Vilka frågor tas upp? Hur interagerar eleverna? Hur talar och kommunicerar läraren? Vad lär sig eleverna om världen, om skolan, om sig själva? Vilket läromaterial använder de, och hur? Vilka värderingar cirkulerar? Vad pågår bakom lärarens rygg? Vems anrop får mest gensvar? Vilka former av inflytande förekommer? Vem får vara med och bestämma? När sker delaktighet? ... Här följer en berättelse av vad jag sett under ett av dessa besök då jag vistats på mattan en morgon tillsammans med en skolklass:

På mattan samlas eleverna, i ring. Alla kan se varandra. Några sitter lutande mot väggen medan andra har en kudde att knyckla sig mot. Ögonen vänder sig mot läraren. Uppmärksamt.

Dagens uppgift: att berätta en nyhet. Skrynkliga lappar grävs fram ur fickorna, små nävar viftar med urklipp. Läraren ser sig om, säger: ”Jag ser att många har samma

nyhet med sig. Nyheten om det hemska, det som inte får hända. Jag förstår att ni är oroliga, det är jag också, men vi ska inte vara rädda.” En liten röst mumlar ut nyheten om den jämnåriga flicka som har försvunnit, troligen bortrövad. Läraren ser sig frågande omkring. Otäckt, säger någon. Hemskt. Det är tyst i den lilla församlingen på mattan, många nickar förstående. Oron som både hetsar upp och dämpar går i vågor över mattan. De som har nyheten sänker sin hand, urklippen vilar i famnen. Andra smyger ner sina nyheter i fickan, men en flicka viftar med handen: Se här, jag har en annan nyhet! Läraren uppmanar henne att berätta. Eleven berättar om ett stort paket styrox som kommit flytande på fjärden och några barn som lyckats fiska iland flotten, gå ombord på den och flyta iväg långa vägar, utan flytvästar. Då räddningsinsatserna kom till platsen hade barnen redan tagit sig upp på stranden ett stycke längre bort, och de blev mycket förvånade: De hade inte upplevt någon fara, allt hade ju gått väl! Rösten blir ivrig och vill berätta mycket mer. Läraren hejdar henne: ”Hur känns det?” Flickan tystnar. Läraren fortsätter: ”Vad kände du då du läste det här?” Flickan trevar efter svaret: ”Att...” Hon avbryter sig. Läraren ser stint på henne: ”Berätta vad du känner när du läser om det här!” Alla håller andan. Flickan kommer av sig. Sänker blicken ner mot mattan, drar upp knäna mot huvudet.

Samlingsstunden på mattan fortsätter. ”Finns det fler nyheter i dag?”

(ur Fältanteckningar 2008, se även von Wright 2010)

Vem kan och får eleven vara? Utbudet av möjliga roller och perspektiv

Skolans första syfte är kanske inte att vara en arena för självförverkligande, men det är likväl en plats där mänsklig självutveckling styrs och regleras. Jag har påtalat svårigheterna att å ena sidan odla en målstyrd individualiserad kultur där den enskilda eleven lämnas hän till ”eget ansvar och lärande” och sin individuella planering, och å andra sidan sträva efter att utveckla en demokratisk kultur där inflytande och delaktighet är grundläggande element.

Individualiseringen, i den form man i dag talar om den, tenderar att skapa strömlinjeformade strukturer där det bara finns en ”bästa” väg att gå, och det innebär att utbudet av positioner och möjligheter att pröva nya perspektiv och positioner inskränks.

Skolans önskan att kontrollera utfallet och att harmonisera alla delar i elevens historia innebär inte bara skydd mot obehagliga överraskningar, det innebär också uteslutning av kreativitet och möjligheter. Den rådande pedagogiska individualiseringen och tendensen att överge eleven och lämna honom eller henne ”åt sig själv” leder till att elevens funktion blir att fylla förväntningarna; hennes uppgift blir att nå målen. Elevens möjligheter att vara någon särskild och hennes inflytande över vem hon är begränsar sig då till de roller som redan finns. I det ”individualiserade lärandet” är tillgången till möjliga roller- paradoxalt nog – ytterst begränsad. Här finns bara en.

Kan ett enda perspektiv, en enda roll, nämligen ”Din Egen utveckling och Ditt Eget lärande” ge den kraft som en växande människa behöver för att faktiskt lära sig och för att utvecklas?

De villkor och möjligheter som den sociala omgivningen, det samhälle och den miljö i vilken en människa befinner sig obönhörligt sätter upp gränser för vad som blir möjligt för detta samhälles deltagare. En människa som sedan barnsben växer upp i en miljö som erbjuder rik variation på tillgängliga identiteter och som erbjuder dess medborgare möjligheter att gå in och ut i dem och leva varierat skapar sociala själv som förmår upprätthålla sig som själv i en dylik mångfald. Den som däremot växer upp i en miljö som är sluten och begränsad och endast erbjuder enstaka enkelspåriga roller för sina medborgare får inte med självklarhet tillgång till ett rikt liv av mångsidiga identiteter och möjligheter. Men inte bara det, ett sådant samhälle gör det heller inte lätt för dess medborgare att senare i livet kunna träda in i en större värld med vidgade perspektiv och roller: det kräver både mod och fantasiförmåga.

Mead (1924/25) har poängterat att “vi måste vara andra för att vara oss själva”, och med det menar han att vi inte hittar vår identitet eller oss själva genom att skåda in i oss själva utom genom att skåda ut i världen: ”Alla själv är sociala, men ett själv är begränsat till den grupp vars roller det tar till sig, och kan inte överge detta själv om det inte får möjligheter att träda in i det större samhället och upprätthålla sig själv där”.

Samhällets och gemenskapernas begränsningar kan därför återfinnas i individernas oförmåga att placera sig själv i en annans perspektiv, och inta en annans

ståndpunkt, menar Mead vidare. Bara då individen inte endast handlar i sitt eget perspektiv utan också i andras perspektiv, särskilt i ett gemensamt perspektiv som exempelvis gruppens perspektiv, kan en social gemenskap utvecklas.

Den idé om inflytande och delaktighet som vi ser i skolan i dag kopplas ofta samman med en föreställning om betydelsen av gemensamma uppfattningar och gemensamt ansvar: Lärarna, föräldrarna och skolans hela personal uppmanas ha "samsyn" kring eleverna och deras utveckling, bedömning mm. Man ser samsynen som grunden för en fungerande skola och som ett villkor för att eleverna ska hamna rätt. Men jag menar att en stark betoning på "samsyn" i stället kan motverka sitt demokratiska syfte och skapar en förväntan om att alla egentligen både kan och bör tycka lika och tycka samma sak. Låt mig illustrera denna tanke genom att ta upp två frågor. Det ena handlar om arbetet kring enhetliga och styrande individuella utvecklingsplaner, det andra om elevernas plats i arbetet med dessa.

Individuell utveckling?

Att vara lärare är att etablera relationer, hävdar David Carr (2000) med bestämdhet. De lärare som deltagit i VIVA-projektet har på olika sätt bekräftat att de upplever etablerandet av fungerande relationer med eleverna som själva kärnan i en god undervisning. Samtidigt bekräftar de att många av de pedagogiska problem som de stöter på i undervisningen handlar om dessa relationer och om deras sårbarhet. Dels ska lärarna etablera ett gott undervisningsklimat och fungerande arbetsmiljö för grupper av elever, samtidigt ska den individuella utvecklingen stimuleras och läroprocesser befrämjas. Och elever är olika.

Det är intressant att lärarna inte bara poängterar att alla "deras barn" är olika, men att de tycker sig uppleva att just den grupp de har *nu* är alldeles särskilt anorlunda och ny, vilket ställer krav. Att denna synpunkt återkommer är kanske ett uttryck för att lärarna i dag allt oftare behöver ta ställning till sina elevers (förväntade) utveckling i och med elevernas individuella utvecklingsplaner och arbetet med att sätta upp mål.

Skolorna arbetar i dag med individuella utvecklingsplaner, IUP, där elevers utveckling planeras, dokumenteras och utvärderas. Lärarna får därmed i uppgift att bilda sig en uppfattning om barnets utvecklingsväg och potential, och skriva ner den, berätta den i samråd med eleven och föräldrarna och följa den. (IUP omnämns i skolornas dokument som ett redskap för elevernas inflytande och delaktighet i sitt eget lärande.)

En lärare har på följande sätt uttryckt svårigheten att i alla lägen kunna hantera dessa mångfacetterade krav och förväntningar beträffande en elev som hade svårt att förstå instruktioner: *”Jag kan hjälpa honom att lösa uppgiften, men jag kan inte hjälpa honom vidare i hans utveckling.”*

Lärarens uttalande förvånade mig. Dels frågade jag mig, vem tar då hand om ”utvecklingen”? Dels pekade utsagan på en avgörande förskjutning i lärarens sätt att förhålla sig till sina elever där de tänker i banor av att de även styr deras utveckling.

Mänsklig utveckling har vissa gemensamma kännetecken, men än så länge är vi långt från att på förhand kunna veta hur de enskilda barn och unga vi träffar kommer att vara som vuxna. Inte heller finns någon yttre referens eller checklista för vad som är bäst för enskilda människor. Denna mångfald eller *grundläggande pluralism*, kan uppfattas som problematisk av den som eftersträvar kontroll och vill ha en styrd och reglerad utveckling. De flesta lärare upplever emellertid att det är just denna ”ovisshet” som ger liv åt undervisningen och som gör arbetet med unga människor så givande och viktigt.

Skolans mål och innehåll, och överhuvudtaget den syn på lärande och på människan som dominerar i skolan och samhället, bidrar samtidigt i avgörande grad till att rikta lärarens uppmärksamhet och bedömningar. En viktig fråga för lärarna att ställa blir därför: *Med vilken (sorts) kunskap och i vilket perspektiv talar vi om och med eleverna, och formulerar deras mål och individuella utvecklingsplaner?*

Barnet förväxlas med berättelsen om barnet

I skolans undervisning står de enskilda elevernas livsberättelser eller livsprojekt inte i fokus. Inte heller skapas gemensamma berättelser i någon större utsträck-

ning i dagens skola. Men det förekommer metoder och idéer i skolan som efterliknar detta och som bär på fragment av berättelser. Jag tänker då främst på metoder som bygger på den narrativa formen, t ex. portfolio-metoder, pedagogisk dokumentation och loggböcker av olika slag.

Det skulle emellertid vara olyckligt att förväxla de ”berättelser” som skapas i dessa dokument med den personliga narrativa identiteten som varje elev har. Den kontinuitet som dokument skapar är skenbar, den delas inte av alla. Den har konstruerats systematiskt av de vuxna (lärare och föräldrar m fl.) och har inte uppkommit i relation till elevens egen vilja och själv. Målen är redan fastställda och klara och elevens ”inflytande och delaktighet” består i att delta i presentationen av de dokument som fastslår hur väl (eller icke väl) han/hon lyckas uppnå målen och där eleven ska välja mellan färdigt utstakade alternativ. På sin höjd kan hon komma med förslag eller godkänna eventuella åtgärder för att korrigera misslyckanden. Dokumenten uppkommer inte i relation till elevens egen vilja och själv – men riskerar inte desto mindre att inverka på hennes självkänsla.

Är det rimligt att planera elevers utveckling och lärande utifrån tanken att den ideala identiteten är slät, enhetlig och utan konflikter och inre motstridigheter? Nej, snarare tvärtom: mycket tyder på att unga människor kämpar med motstridiga ideal och identiteter, på gott och ont. Den narrativa identiteten präglas ofta av tvära kast.^{iv}

Tanken att sambandet mellan barns lärande, utveckling och identiteter inte är enhetligt gör förstås bilden komplicerad: hur ska en lärare hantera den individuella utvecklingen av ett tjugotal barn om den inte är entydig eller låter sig förutsägas eller ens tolkas med hjälp av formler och diagram?

Tidigare nämnde jag läraren som grubblat över att han visserligen kan hjälpa en elev att lösa uppgiften men inte kan hjälpa honom att gå vidare i sin utveckling. Vad sker då med IUP, och hur hanterar man Eget Arbete? Vem tar då hand om elevens utveckling? Överläts det moraliskt ansvarstagande till den enskilda eleven, till föräldrarna?

Det pedagogiska systemet är skört; är det läraren som brister i sin kompetens eller är det eleven som brister i sin förmåga att utvecklas som han borde? Eller är det utvecklingsplanen som är orimlig? Eller...?

En lärare fångar dilemmat i följande metaforiska ordalag: ”Man får en muffinsform och sen är det, det är olika smet i varje, en del skulle behöva högre värme och en del skulle behöva lägre värme och det, men alla ska in i samma ugn och vara klara samtidigt.”

Välbefinnande

God kommunikation motverkar den oro som uppstår genom tvetydighet och otydlighet. God kommunikation skonar eleven från att gissa vad man bör göra, vilket är en källa till obehag. Men god kommunikation ska inte förväxlas med lotsning eller curling. Välbefinnande, handlar om att må bra och vara tillfreds; att kunna vila i sig själv.

- I dag ska du gå till elevrådet, säger läraren.
- Jag vill inte, säger eleven .
- Då väljer vi en ny.

Läraren tar fram en plastficka med lappar. Hon ser sig omkring; den som vill vara med i dragningen markerar. Hon drar ett namn, men den eleven markerade inte. Hon drar ett till. Ja, den eleven har markerat. Han hoppar upp: Hej, då går jag.

(ur Fältanteckningar 2008)

Mening och delaktighet uppstår i situationen, och läraren tillrättalägger inte situationens betydelse utan accepterar och bejakar elevens invändning. Varför gör hon det här och nu, hon gjorde det ju inte i alla situationer?

Stämningen i den klass från vilken exemplet ovan är hämtat var alltid påfallande god. På ett visst sätt fanns det en gemensam förväntan, en gemensam inkaning av vad som skulle ske näst. Här finns utrymme för initiativ, men läraren improviserar inte. Ingen pedagogisk oro, inget trasslande med oklarheter. Under mina besök här kunde jag gång på gång se hur en enskild lärare genom sin pedagogiska skicklighet – sin pedagogiska takt och känsla för stundens krav - förmår spränga de barriärer som dokument och strukturer tillhandahåller.

Men i intervjuerna framkommer att det tar på krafterna. Lärarna upplever att de inte får institutionellt stöd, och de facto får de inte heller det annat än i sär-

skilda situationer. Lärarens duktighet kan i vissa skolor snarare indirekt bestraffas genom ytterligare arbete och ansvar.

Skolornas arbete med lärarnas välbefinnande varierade mycket.

Jag har tidigare i rapporten översatt skolans (institutionens) hälsning till eleven i följande drastiska termer: ”Inflytande får Du som belöning för att Du är följsam. Delaktigheten måste Du själv aktivt erövra och förtjäna; delaktigheten måste ha en (av de andra) accepterad anledning.”

En elev som vill ”bara vara”, vila i sig själv och inte ha så noga koll på sin identitet eller på vad man har för åsikt har ett icke-önskvärt beteende. En elev som inte har sina mål klart för sig – eller än värre – som inte omfattar de mål som ställs upp, men som heller inte förmår argumentera för några andra mål, är patologisk. Det institutionella budskapet till eleven blir, helt krasst: ”*Om Du inte mår bra måste Du skärpa dig!*”

KAPITEL FEM

I detta femte kapitel behandlas de pedagogiska villkorens problematik i stort och smått. Det övergripande temat för VIVA-projektet är elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande, och det har knutits både till barns rättigheter och till skolans mål för elevers inflytande och delaktighet. Nu diskuteras först varför det lilla ordet ”rättighet” är svårt att använda och åberopa i mellanmännsliga situationer. Därefter diskuteras konflikterna mellan de olika nivåer och perspektiv som förekommer; mellan skolans styrning och ökade krav på måluppfyllelse, lärarnas uppdrag och förväntningar, de mellanmännsliga pedagogiska mötena mellan elever och lärare i klassen, och sist – men inte minst – den enskilda elevens egen känsla av att vara jag. I takt med ökande krav på kvalitetsbedömningar mm har det blivit tydligt att det som är enklast mätbart också blir det man faktiskt mäter – och det man mäter drar till sig uppmärksamhet och värde. Kan man *mäta delaktighet och inflytande*?

Det lilla ordet *rättighet*

Samhället och skolan garderar sig mot orättvisor och oroligheter genom att planera, organisera och dokumentera. Skolorna utvecklar i dag mångfaldsplaner för att skydda enskilda individer mot diskriminerande behandling. Dessa lokala planer förväntas bidra till ökat skydd särskilt för eleverna - deras rättigheter är nämligen inte lätta att bevaka.

Förenta Nationernas *Konvention om barnets rättigheter* åberopas i situationer då barn av någon anledning helt och hållet förvägras möjligheten till skolgång och utbildning. Juridiska rättigheter är ofrånkomligen både nödvändiga och viktiga, för utan tydligt formulerade rättigheter är det svårt, om inte rentav omöjligt, att hävda sina anspråk. Men det är naturligtvis motsägelsefullt att tala om barns rätt till inflytande samtidigt som barn inte är betrodda som personer som kan ställa rimliga och rättmätiga krav.

I mellanmänsklig kommunikation är rättigheter också svåra att åberopa, även om man blir ”felbehandlad”. Weil beskriver hur krav på ”sin rätt” skapar konflikter mellan konkreta människor:

Om du säger till någon som har öron att höra med: ”Det du gör mot mig är inte juste”, då kan du vidröra och väcka till insikt dennes sinnelag för uppmärksamhet och kärlek. Men det är inte så med ord som ”Jag har rätt att...” eller ”du har ingen rätt att...”. De framkallar latent krig och väcker känslan för tvister.

(Simone Weil 2005, s 83, min övers.)

Det lilla ordet *rättighet* riskerar att förringa problemen och omforma dem till ett grälsjukt gnatande om rättigheter och skyldigheter, vilket i stället skymmer de verkliga problemen, menar Weil.

I den pedagogiska situationen är rop efter rättigheter sällan en fruktbar ingång. Regler anger skyldigheter och rättigheter. De ligger emellertid utanför det mellanmänskliga, bortom det personliga bemötandet och den tillitsfulla relation som kan förekomma i pedagogiska situationer. Just här blir lärarens taktkänsla särdeles viktig. Bristande respekt för elever kan aldrig urskuldas med hänvisning till en rättighet. Inte heller kan den motiveras av dålig teknisk förmåga utan behöver snarare förstås som frånvaro av eftertanke och avsaknad av moraliskt engagemang. (Carr 2000, s 101-102).

Trygghet och förutsägbarhet

Samhället vill upprätthålla stabilitet och vill därför egentligen inte ha överraskningar. De ”professionella”, exempelvis läkare och arkitekter, sätter en ära i att inte bjuda på oförutsägbara resultat och överraskningar - utom kanske på ”positiva” sådana, att det blev ännu bättre resultat än förväntat. ”Professionell” skulle kunna översättas till ”förutsägbar”. Men pedagogiska situationer omfattar aspekter och moment som är speciella och som inte vinner på att jämföras med en arkitektbyrå eller läkarmottagning – hellre då tvärtom.

Förutsägbarhet ger trygghet, och jag vill inte förringa värdet av vanor och traditioner. Vanor och rutiner ger en viktig inramning. Konsekventa, tydliga och

förutsägbara pedagogiska handlingar är också viktiga för eleverna så att de inte behöver lägga ner sin energi på att försöka tolka eller gissa sig till vad som sker näst. Lärares arbete handlar i hög grad om att kombinera dessa med ett kreativt klimat för lärande.

Indikatorer på delaktighet och inflytande?

Hur ska man, i dessa tider av mått och mätning, mäta delaktighet och inflytande? Är det rimligt att tänka sig att man skulle utveckla indikatorer som mäter (arbetet med) barns och ungas delaktighet och inflytande i pedagogiska situationer, undervisning och lärande? Varför inte? - Men med tanke på den pedagogiska situationens kvaliteter behöver dessa indikatorer *mäta* platsen, pedagogiken och lära- ren – inte eleven. Indikatorerna kan knappast vara entydigt formulerade men de kan ange riktning och moraliska kvaliteter.

Hugh Sockett (1993) menar att läraryrkets kärna är moralisk, och att vi därför behöver tänka kring lärarens kompetens i termer av dygder snarare än i termer av kunskaper eller kompetenser. De professionella dygder som Sockett föreslår skulle kunna fungera som indikatorer och underlag för lärares självkritiska bedömning av sina pedagogiska handlingar. De dygder Sockett menar är de viktigaste är: professionell vishet som inbegriper mod, ärlighet, vänlighet, omtanke, tålamod och medkänsla.

Elevernas delaktighet och inflytande kan de själva bäst berätta om, men hur? Jag är tveksam till tanken att skolans målinriktade och instrumentella bedömningspråk är relevant för att fånga elevers egna erfarenheter. Åtminstone inte innan de lärt sig att inordna sina erfarenheter och beskrivningarna i detta språk – och är det ens önskvärt?

För att kunna hantera vidden av de motstridigheter som kommer fram när man på allvar sätter sig in i elevers situation är det bra att gå tillbaka till den pedagogiska situationen och dess inre villkor:

Jag tror att det är viktigt att acceptera både den asymmetriska relationen och den pedagogiska paradoxen. Här har vi två element som är så pass grundläggande för hur vi förstår utbildning och undervisning att de inte kan organiseras bort genom vare sig individuellt arbete eller deliberativa samtal eller andra arbetsfor-

mer. Inte heller är det rimligt att tänka sig att asymmetrin och paradoxen kan undvikas genom att överlåta ”ansvaret för det egna lärandet” till eleverna.

Hur människor lär sig beror på plats, situation och person, och det är knutet till verksamhetens historia. Olika barn har också olika preferenser och lär sig på olika sätt. Men det ska givetvis inte förväxlas med tanken att lärandet därigenom skulle vara helt individuellt, sprunget ur elevens inre egenskaper.

Läraren i kläm mellan ideal och direktiv

Många lärare upplever att de bygger in begränsningar i den pedagogiska situationen, begränsningar som de inte själv önskar eller kan motivera pedagogiskt, och som inte är hälsosamma för elevernas känsla av själv och som inte skapar välbefinnande. De ser detta och gör tappra försök, men vet inte alltid hur de ska hantera situationen med dess motstridiga krav. Strävan efter ständiga förbättringar på alla plan skapar en tvingande och hetsande överdiskurs som tenderar att kolonisera och ta över den pedagogiska situationen: Lärarna befinner sig i en komplicerad situation med stora krav på följsamhet uppifrån, de är ”klämda mellan ideal och direktiv” som Agneta Knutas (2009) uttrycker det.

Å ena sidan är lärarnas pedagogiska förmåga och pedagogiska utveckling lågt prioriterad i verksamheten: Lärarnas arbetslag erbjuder sällan den form av reflexiv handledning som skulle behövas. Målstyrningen och styrdokumentet talar ett språk som är nästintill oförenligt med en pedagogiskt god miljö i klassrummet. Lärarnas höga ambitioner riskerar att leda till självupptagenhet och en tvingande ledarstil gentemot eleverna. Risken finns också att lärarna förlorar sig i anpassningen till alla krav ”uppifrån”.

Å andra sidan är lärarna fiffiga, engagerade och uppfinningsrika. De hittar mängder av sätt med vilka de kan överlista strukturerna, bryta mot reglerna eller strunta i kontraproduktiva direktiv. Utvecklingsprojekt som stödjer och inspirerar hellre än mästrar får mycket större genomslag än projekt som syftar till rättning i leden. Det tidigare omnämnda projektet om Barns inflytande i förskolan fångade upp förskolläraernas egna initiativ och gav dem utrymme att utveckla sin pedagogiska medvetenhet och reflexivitet och de lyckades med enkla medel förändra en ingrodd praxis (se Arnér 2006).

Det råder emellertid inte brist på förslag från lärarna eller skolorna om hur de önskar utveckla verksamheten. En skola konstaterar under punkten Elevers ansvar och inflytande att det för att man bättre ska lyckas, behövs pedagogiska diskussioner där man hittar en röd tråd för hur elevers ansvar och inflytande ska se ut på skolan. Man menar också att arbetet med IUP kräver mer tid för diskussion om kunskapsbegreppet och synen på inläring.

Jag instämmer med dem som betonar betydelsen av att satsa på det *pedagogiska*. God undervisning kan inte organiseras fram genom direktiv uppifrån. Liksom lärarna behöver ha tillit till sina elever behöver kommun och skolledning ha större tillit till sina lärare och ge dem bättre redskap och frirum.

I slutrapporten från år 2009 för Örebro kommuns projekt för Ökad måluppfyllelse konstaterar Håkan Ågren (se www.orebro.se) mycket riktigt att det krävs *mod* att tänka annorlunda, *mod* att leda och *mod* att granska sig själv och verksamheten.

Slutrapporten kommer med många kloka synpunkter, men en aspekt ifrågasätts inte alls, nämligen föreställningen att en harmonisering per se leder till bättre resultat. En harmonisering och gemensam inriktning leder sannolikt, åtminstone kortsiktigt, till ökad måluppfyllelse. Men att det långsiktigt skulle leda till bättre resultat är inte självklart – om man inte med ”resultat” avser just ”måluppfyllelse”. Det är rimligt att tänka att skolledning och lärare är införstådda med varandras perspektiv och uppdrag och i övergripande mening drar åt samma håll. *Men risken med en harmonisering av alla nivåer, viljor och åtgärder är att mångfalden av röster och perspektiv krymper ihop till en enda stämma.*

Vad blir kvar när delaktighetsmålet är uppfyllt?

Ponera att det en dag blir så att endast en röst ljuder och att alla - tjänstemän, skolledning, pedagoger, föräldrar, elever - säger samma sak och går åt samma håll: Har man då uppfyllt målet där barn har inflytande och är delaktiga? Är Konventionen om barnets rättigheter då överflödigt och är Örebro kommuns vision om barns rättigheter uppnådd?

Särskilt utmanande ur pedagogisk synvinkel är insikten att så länge som barn-elever är olika och tillåts vara olika så varken kan eller bör utfallet styras. Så

länge denna olikhet tillåts existera kan inga pedagogiska metoder kontrollera och styra lärandet eller utvecklingen helt och fullt, eftersom samspelet mellan sådana ”öppna människor” är både kreativt och obestämt.

Delaktighet i undervisningen – en fantastisk möjlighet

Delaktighet är samtal och människor: Att stå i rampljuset
och nyttja kroppsspråk och röst.

Elev, 16 år

Identiteter och själv är aldrig slutgiltigt färdiga, de formas och omformas ständigt. Men särskilt i barndomen och ungdomen är det viktigt att man får pröva sig fram och tillåts göra misstag. Ett öppet klimat, en pedagogisk miljö där det finns utrymme för samtal, reflektion, bekräftelse eller för att bara vara den man är, är en viktig förutsättning för kreativitet och nyskapande.

I den här rapporten har jag betonat några problem och risker som uppstår i en skola med höga ambitioner men trängda situationer. Målstyrning och effektivitet behöver emellertid inte betyda att kreativiteten och de nya initiativen upphör:

Grundskolans klassrum sjuder (fortfarande) av liv och möjligheter!

FORSKAREN OCH PEDAGOGEN

Skolans verksamhet är ständigt satt under lupp, och den är ofta hårt kritiserad, särskilt lärarna. Jag har också varit kritisk i den här rapporten. Kritisk granskning och diskussion är viktigt, men med bibehållen respekt. När jag som forskare träder in i klassrummet påminner jag mig om att mitt uppdrag är att undersöka, inte att berätta hur man borde göra. Varför? Jo, av den enkla anledningen att jag inte kan veta det – även om jag kan ha en åsikt om det (vilket jag som före detta lärare ofta har).

Att forska är en annan typ av verksamhet än att undervisa. I positionen som forskare ser jag annat än i positionen som lärare. Och som forskare har jag möjligheter att artikulera det som kanske inte blivit sagt i offentligheten. Den vägen hoppas jag bidra med synpunkter och utmaningar.

Jag har i de vetenskapliga publikationerna från mina observationer eftersträvat att artikulera och benämna konkreta erfarenheter utan att begränsa benämningarna till det som jag redan visste och letat efter en tankestruktur som benämner den konkreta erfarenheten i klassrummet, erfarenheten som inte behöver vara ansenligare än en viskning, en kväljning, ont i magen av oro eller ett kort kluckande skratt.

Omsorgsfulla vetenskapliga kategoriseringar, omfattande longitudinella studier eller statistiska analyser kan ge nog så viktiga kunskapsbidrag, men allt låter sig inte enkelt beskrivas och systematiseras i generella kategorier. När man närmar sig kommunikationen mellan människor i syfte att också fånga *mening*, kan det man ser inte föras tillbaks till de berörda personernas intentioner, förhoppningar eller egenskaper. Inte heller är det då vettigt att ”förklara” kommunikationen i termer av komplicerade kausala händelsekedjor. För mig har valet därför fallit på den pedagogiska filosofin; konsten att förstå utbildning i relation till sin tid (Kemp 2006).

VIVA-projektet har inneburit en chans för mig som forskare att besöka grundskoleklasser och delta i skolans vardag; att vara med och se vad som händer, lyssna, och lära. Jag har också haft möjlighet att prata med de lärare som jag har

mött, och jag har dessutom haft förmånen att få diskutera frågor i referensgruppen. Några av dem har jag tagit upp här, några kommer upp i publikationerna, och andra återstår att undersöka och diskutera, så som exempelvis vad som utgör ett "minimum" av delaktighet för att den pedagogiska situationen ska fungera.

Pedagogisk filosofisk forskning avslöjar inte det som är dolt – mina iakttagelser har gång på gång bekräftats av andra. Men i bästa fall kan den pedagogiska filosofin bidra med att "göra läsbart" det som redan är synligt och visa alternativa synpunkter och infallsvinklar.

I möten mellan läsare och text; mellan lärare och lärare; mellan elever och tjänstemän; mellan ungdomar och politiker osv., kan arbetet fortgå med visionen om barns rätt till delaktighet och inflytande i frågor som berör deras egna liv.

SUMMARY IN ENGLISH

Initiative and Compliance in the Classroom. An inquiry into the pedagogical conditions for student influence, participation and well-being [Initiativ och följsamhet i klassrummet. Rapporter i pedagogik 15, Örebro universitet, 2009] is a report from a research project called VIVA that was carried out between 2008 and 2009 by Professor Moira von Wright and the research group STING (Studies in Intersubjectivity and Action) at Örebro University, as a collaboration between the University and Örebro (Sweden's seventh largest municipality in 2009). A reference group with gymnasium students, teachers, civil servants, and researchers has been closely tied to the project. The group has been a kind of critical friend throughout the project.

Örebro Municipality has devoted itself to the fulfillment of the UN *Convention of the Rights of the Child* and was thus interested to highlight how teachers and students in practice deal with influence and participation in the classroom. Questions have also been raised about the well-being of the students and the seemingly growing stress among younger ones, and whether these issues may be related in some way. The aim of the project is to inquire into the possibilities for children in primary school, grades 2-5, to have influence on and participate in the pedagogical situation and the very teaching and learning process.

The research has been set up within the framework of a relational perspective and an 'intersubjective turn' (von Wright 2000). The following methods have been used: Participatory observation in classrooms, interviews with teachers, analysis of video recordings of teaching in classrooms, and document analysis of previous research on participation in classrooms and of steering documents for schools and for children's rights.

This particular report deals mainly with the results from the participatory observations in the classrooms. It brings forward examples from the classrooms, and deepens the following questions:

- What are children's rights, and how can they be materialized and practiced in the classroom?

- What is influence and what is participation (not) in school today? How do they relate to recognition and confirmation?
- When, and under what circumstances can participation in education happen; how is the relation between teachers and students set; why are tact, attunement and knowledge about learning important aspects of the teacher's competence and professional repertoire?
- Are the individual development plans and the individual goal-oriented planning connected to the (lack of) well-being of the students?

On a surface level the *Convention of the rights of the child* is taken very seriously and many schools work deliberately to enhance influence and participation in multiple ways, e.g. discussing the rights, writing lists and plans, electing representatives etc. Yet, when it comes to teaching and learning particular subject knowledge or material, these ideals seem difficult to realize. The results from the study suggest that for the young students in primary school participation is seldom a reality, and influence is highly restricted and limited to their responses to the teacher: Compliance is the main key to influence – but is that then 'genuine'?

The students must often 'earn' influence, and although the teachers tend to encourage them to take initiatives, once they do, only those active students who master the discourse and the game manage to get their initiatives through.

True participation does not come as a result of the intentions of the teacher, it only happens when teachers manage to listen and connect to the learning processes of the individual students. In our study we have seen how this is founded on the tact, subject knowledge and practical knowledge of the teacher, but not on the mere level of ambition to include and engage students in influence and participation.

The local steering documents for the schools and the municipality as well as the school leaders try through steering documents and control to direct the attention of each one – teachers, parents, students, planners etc - in the same way. They hold that what is needed is "a common and shared view" upon which everybody agrees. Our results make us question this. We argue that the ambition to harmonize all the levels in fact works against a practice of influence and participation and the right of the child to have a voice. We also see that the way in

which schools involve the young students in their 'own development' through individual development plans (IUP) and 'individual planning and responsibility for learning' (*egen planering, eget arbete*) awakens confusion and uncertainty among teachers and students. It is not fostering a healthy climate for human flourishing. The story about the student; his or her 'developmental narrative', risks becomes confused with the living concrete student to an extent where even the student herself loses track of who she is.

We suggest that the ambiguous and conflicting inner life of the classroom - its asymmetric relation between teachers and students and its consisting pedagogical paradox - should not be wiped out, but recognized as a triadic source for new meaning and learning. If so, then the classroom can be a creative place for genuine participation and influence within the process of learning.

Key words: Influence, participation, children's rights, intersubjectivity, relational perspective, well-being, learning, Philosophy of Education

REFERENSER

- Abiri, Elisabeth; Brodin, Anna & Johansson, Peter (2008): *Mänskliga rättigheter...? ”Jag vet att dom finns och jag tror att Sverige är bra på dom” – En handbok i mänskliga rättigheter på kommunal nivå*. Stockholm: Fritzes.
- Arendt, Hannah (2004): *Mellan det förflutna och framtiden*. Göteborg: Daidalos.
- Arnér, Elisabeth (2006): *Barns inflytande i förskolan – problem eller möjlighet för de vuxna?* Licentiatavhandling. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Bae, Berit (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Doktorsavhandling vid Universitet i Oslo. HiO-rapport / Høgskolen i Oslo, 0807-1039 ; 2004:25.
- Carr, David (2000): *Professionalism and Ethics in Teaching*. London and New York: Routledge.
- Davis, Andrew (2008) Ian Hacking, Learner Categories and Human Taxonomies, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42: 3-4, s 441-445.
- Edling, Silvia (2009): *Ruptured narratives: an analysis of the contradictions within young people's responses to issues of personal responsibility and social violence within an educational context*. Doktorsavhandling. Studia didactica Uppsaliensia 1654-8426; 2. Uppsala universitet.
- Kemp, Peter (2006): Mimesis in Educational Hermeneutics, *Educational Philosophy and Theory* Vol 38:2, s 171-184.
- Korczak, Januz (1992): *Hur man älskar ett barn*. Stockholm: HLS Förlag.
- Knutas, Agneta (2009): *Mellan styrning och moral: berättelser om ett lärarlag*. Doktorsavhandling. Örebro universitet, Örebro Studies in Education 25.
- Løvlie, Lars (2007): The Pedagogy of Place, *Nordisk Pedagogik* Vol 27:1, s 32-37.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. ISBN: 978-91-85545-13-1. Tillgänglig på <http://www.skolverket.se/sb/d/468> . 2009-12-07.
- Mead, George H (1924/25): The Genesis of Self and Social Control, *International Journal of Ethics* 1924/25.

von Oettingen, Alexander (2001): *Det Pædagogiske Paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.

Prop 1997/98:182 *Strategi för att förverkliga FN:s konvention om barnets rättigheter i Sverige*. Tillgänglig på <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/21627>. 2009-12-07.

Sockett, Hugh (1993): *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.

Skr 2003/04:4: *Utvecklingen av den nationella strategin för att förverkliga FN:s konvention om barnets rättigheter*. Tillgänglig på <http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=37&rm=2003/04&bet=75&typ=prop>. 2009-12-07.

Weil, Simone (2005): *An Anthology*. Edited and Introduced by Siân Miles. London: Penguin Books.

von Wright, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

von Wright, Moira (2010): *Om undran inför mattan: Pedagogisk-filosofiska undersökningar om delaktighet i skolan*. I Ola Stafseng (red) *Forskning vid Humaniorastudier i pedagogik*. Oslo: Abstract Forlag. (kommande).

Övriga källor

- För skolornas och Örebro kommuns dokument, se Örebro kommun, Barn och utbildning på <http://www.orebro.se>.
- För skolans styrdokument mm. se Skolverkets hemsida, <http://www.skolverket.se> samt Utbildningsdepartementets hemsida <http://regeringen.se/sb/d/1454>.
- *Barnkonventionen / Convention of the Rights of the Child*, <http://www2ohchr.org/english/law/crc.htm>.

Slutkommentarer

ⁱ Kommittén för barnets rättigheter (CRC), eller FN:s barnrättskommitté som den också kallas, har till uppgift att övervaka genomförandet av konventionen om barnets rättigheter i medlemsstaterna. Kommittén organiserar också tematiska diskussioner och publicerar allmänna kommentarer, som är kommitténs tolkning av innehållet i barnkonventionen. (se <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/>)

ⁱⁱ Den pedagogiska paradoxen är kanske mest känd genom den formulering som Platon gav den, som Menons paradox som handlar om det paradoxala i att söka kunskap om vi inte redan har den kunskap vi söker, ty hur skulle vi annars kunna veta vad vi söker? En pedagogisk konsekvens av denna paradox blev den majevtiska metoden. Alexander von Oettingen (2001) diskuterar ett flertal perspektiv på den pedagogiska paradoxen, med fokus på det som han kallar för den moderna pedagogiska paradoxen. Den går ut på att när den moderna människan är fri i en allt mer komplex verklighet förväntas hon handla fritt både i relation till sig själv och i relation till den värld i vilken hon är en del. Paradoxen kommer till uttryck i spänningen mellan människan och världen, menar von Oettingen.

ⁱⁱⁱ För en detaljerad rekonstruktion av George Herbert Meads teori, samt en diskussion om den intersubjektiva vändningens pedagogiska konsekvenser, se Moira von Wright, 2000.

^{iv} Silvia Edling (2009) har i sin forskning av unga människor kunnat konstatera att identiteter inte är harmoniska utan fulla av brott och bristningar: sönderbrutna. Hon menar att den rådande diskursen om utbildning och demokrati inte rimmar med ungdomarnas egna uppfattningar och deras sätt att ta ansvar för andra människors välbefinnande. Hos många unga är deras sätt att svara an till andra människor distanserat från deras förståelse av demokrati. Edlings resonemang väcker frågor om riktigheten och relevansen i den syn på barn/människor som dominerar i skolan i dag, och manar till eftertanke även när det gäller inflytande och delaktighet i undervisningssituationen och lärandet.