

Förhandlingar, uppgivenhet och blåbärets area

*En studie av gymnasieelevers upplevelser av
skolan i Nacka kommun*



Eva Alerby & Erica Hagström

Förhandlingar, uppgivenhet och blåbärets area
En studie av gymnasieelevers upplevelser av
skolan i Nacka kommun

Eva Alerby & Erica Hagström
Luleå tekniska universitet



Tryck: Luleå tekniska universitet, Grafisk produktion 2019

ISSN 1402-1528

ISBN 978-91-7790-421-2 (tryckt)

ISBN 978-91-7790-422-9 (pdf)

Luleå 2019

www.ltu.se

Innehållsförteckning

FÖRFATTARNAS TACK.....	5
NÄRPRODUCERAD KUNSKAP – EXKLUSIV OCH KONTEXTUELLT GILTIGT. FÖRORD AV SKOLPROFESSOR TOMAS KROKSMARK	7
KAPITEL 1. INLEDNING	9
BAKGRUND	9
<i>Studiens förankring i tidigare forskning om elevers delaktighet och inflytande i skolan</i>	<i>10</i>
URVAL, DELTAGARE OCH METOD	13
KAPITEL 2. UPPLEVELSER AV GYMNASIESKOLOR I NACKA KOMMUN	17
DELAKTIGHET OCH INFLYTANDE	18
<i>Tid, rum och uttryck.....</i>	<i>18</i>
<i>Lärare, lektioner och relationer</i>	<i>21</i>
STIMULANS OCH UTMANINGAR	27
<i>Mening och riktning</i>	<i>27</i>
<i>Tid, rum och uttryck.....</i>	<i>30</i>
<i>Lärare, lektioner och relationer</i>	<i>31</i>
ÅTERKOPPLING PÅ STUDIERESULTAT OCH LÄRANDE	33
<i>Lärare, lektioner och relationer</i>	<i>33</i>
NÅGRA LÄRARRÖSTER	36
KAPITEL 3. DISKUSSION	41
ETISKA OCH VETENSKAPLIGA ÖVERVÄGANDEN	42
(FÖR)HANDLINGAR OCH PEDAGOGISKA RELATIONER.....	43
KUNSKAP OCH LÄRANDE VERSUS BETYG OCH BEDÖMNING	45
TID OCH RUM FÖR PEDAGOGISKT ARBETE	46
REFERENSER	49

Författarnas tack

Ett hjärtligt tack till alla elever och lärare som så generöst, välvilligt och engagerat delat med sig av sina upplevelser, erfarenheter, tankar, visioner och känslor kring skolan. Ett stort tack riktar vi även till Nacka kommun som har haft viljan, ambitionen och modet att satsa på en fördjupad studie vad gäller elevers upplevelser av skolan. Tack för att just vi fick uppdraget att lyssna på människorna bakom siffrorna i statistiken.

Luleå den 21 augusti 2019

Eva Alerby & Erica Hagström

Närproducerad kunskap – exklusiv och kontextuellt giltig

Förord av skolprofessor Tomas Kroksmark

Skolledning, lärare och elever som arbetar vid gymnasieskolor i Nacka kommun, har tillsammans skapat en arbetsmiljö där eleverna upplever den största tryggheten och den mest positiva stämningen jämfört med andra gymnasieskolor i Stockholms län. Det är en berömvärd insats som också tillhör en av skolans viktigaste men svåraste uppdrag. En skolledning, lärare och elever som är otrygga och som upplever att stämningen är skör och opålitlig gör knappast några goda arbetsinsatser.

Ett av skolans mål – som ska balansera kunskapsmålen – är att eleverna under sin skoltid ska erövra grundläggande demokratiska värderingar. Detta ska ske genom att hela skolmiljön i teori och i praktisk handling genomsyras av ständigt pågående arbeten med att stödja och uppmuntra eleven att fritt uttrycka sina åsikter och att ta personligt ansvar för sina studier. Målet ska nås via bland annat respektfulla möten, meningsfulla utvecklingssamtal och att information om elevernas prestationer förmedlas i konstruktiva och äkta dialogiska samtal med skolledning och lärare. Eleverna ska i konkret mening lära sig att de har rätten till inflytande och att de kan påverka sin situation i skolan.

Grunden till den demokratiska människan läggs i skolan genom att alla som arbetar och studerar där ska tillförsäkras en betydelse – i meningen att var och en är viktig för och blir sedd i verksamheten. Det är ett stort ansvar som måste delas av alla inblandade.

De resultat som här redovisas av Eva Alerby och Erica Hagström pekar på att reellt elevinflytande i skolan är komplicerat – för att inte säga i det närmaste omöjligt att realisera. Skolan som institution styrs av strukturellt grundade lokala normer och beteenden i kombination med centralt definierade mål, lagar, på förhand fastställda begränsningar i tid och definierade kvalitetskriterier. Dessa tillsammans tunnar ut och hotar förutsättningarna för de lokala demokratiska processerna.

I den här studien framkommer också att detta i kombination med att många gymnasieelever åsidosätter sina möjligheter att påverka den egna och andras studiesituationer, till förmån för en instrumentell syn på sina studier. På så vis devalverar de på ett medvetet sätt sina möjligheter till inflytande och personligt ansvar. Resultaten pekar därutöver på den uppenbara maktrelationen mellan en professionell och välutbildad yrkesgrupp och en elevdito som är i början av något som de inte riktigt är säkra på vad det ska leda till. Skolan är en kunskapsorganisation där den bästa kunskapen också ger de bästa

förutsättningarna att påverka och bestämma. Därtill visar Eva Alerby och Erica Hagström, att lärare och elever i studien enkelt kan identifiera den formella makten, dvs skollagens krav på att det är rektor som i sista hand har det lokala ansvaret för vad som är möjligt och omöjligt att ha inflytande över.

Studien har en stark och uppfordrande undersida. Den visar det dilemma som uppstår mellan en ambition att ge skolans elever kunskaper i och livslånga praktiska erfarenheter av den goda demokratin. Dessa kunskaper och erfarenheter är inte på något sätt självklara – inte ens i ett samhälle som vilar på demokratins grunder. Därför måste de ständigt och jämt synas och verka i skolan på ett sådant sätt att den uppväxande generationen får en klar och reflekterad syn på demokratins viktiga värden och mening men också dess komplexitet, sårbarhet och utsatthet.

Studiens viktigaste bidrag är kanske de frågor som den lyckas generera ur data. Frågan, som intellektuell dimension, är på flera olika sätt mer värdefull än svaren. Frågan framkallar flera perspektiv. Den erbjuder alltid möjligheten att komma vidare – inte att stanna upp vid något som vi kan uppfatta som ett slutgiltigt svar. Att veta något är att kunna formulera den viktigaste frågan som kan ta oss djupare och vidare i vår strävan efter förståelse – särskilt då det gäller frågor som rör kunskaper om och handlingsoptimerade insikter i demokrati.

Eva Alerbys och Erica Hagströms rapport pekar på att nästa steg för Nacka kommuns skolor kan vara att organisera lärarforskning där skolans egna lärare med forskande kompetens, kan ta demokratifrågorna vidare på vetenskaplig grund. Den närproducerade kunskapen, som i grunden och i första hand rör den egna skolan, dess skolledning, lärarna och eleverna där, är alltid exklusiv och kontextuellt giltig. Med den typen av kvaliteter i kunskapsutvecklingen, visar sig de lokala möjligheterna till förändring och utveckling på säker grund. Målet måste vara att ta demokratilärandet till samma nivå som Nacka kommuns olika gymnasieskolor gör då det kommer till trygghet och den mest positiva stämningen.

Visingsö den 18 augusti 2019

Tomas Kroksmark

Skolprofessor Emeritus

Kapitel 1. Inledning

I detta första kapitel ges en kort bakgrund till presenterad studie. I bakgrunden tydliggörs studiens förankring i skolans styrdokument. Vidare ges exempel på tidigare forskning inom området elevers delaktighet och inflytande i skolan, innan studiens design presenteras.

Bakgrund

Den svenska skolan vilar på grundläggande demokratiska värderingar och såväl skollag som läroplaner betonar att elevernas delaktighet och inflytande ska viktas lika med kunskap i olika skolämnen.

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla (SKOLFS 2011:144).

Skollagens skrivning utgår från FN:s barnkonvention, artikel 12, som bland annat understryker vikten av att barn¹ ska ha rätt att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör dem själva. Enligt Läroplan för gymnasieskolan – Lgy11 – är målet att varje elev ska ta personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö, aktivt utöva inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan, utifrån kunskap om demokratins principer vidareutveckla sin förmåga att arbeta i demokratiska former, utveckla sin vilja att aktivt bidra till en fördjupad demokrati i arbetsliv och samhällsliv, samt stärka sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ansvar och

¹ Med *barn* avses varje människa under 18 år.

påverka sina villkor. För att uppnå detta anges att läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande. Läraren ska även svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen, uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det, samt låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen (SKOLFS 2011:144).

Det finns således ett flertal olika aspekter av delaktighet och inflytande som ska beaktas i skolan, vilka ytterst vilar på samhällets demokratiska värderingar. Ett sätt att utröna huruvida detta efterlevs i skolan är att fråga de som är närmast berörda, det vill säga de lärare och de elever som finns och verkar i skolan.

I Stockholms län genomför gymnasieantagningen varje år en enkätundersökning som samtliga länets gymnasieungdomar i årskurs 2 får besvara. I den undersökningen framkommer att eleverna vid gymnasieskolor i Nacka kommun är mest nöjda när det gäller upplevd trygghet, sina lärare, sitt gymnasieprogram och sin skola, samt att det är en positiv stämning på skolan. Det eleverna är mindre nöjda med handlar om meningsfulla utvecklingsamtal, information om hur de ligger till, motivation, vägledning och inflytande. Resultaten för såväl eleverna vid gymnasieskolorna i Nacka, som för Stockholms läns elever, har försämrats sett över de senaste tre åren. Mot bakgrund av detta, och för att få en fördjupad bild av elevernas syn på skolan, har föreliggande studie genomförts.

Syftet med studien är att fördjupa bilden av Nacka-elevernas upplevelser av skolan som framkommit i enkätundersökningarna och särskilt ge en ökad förståelse för det missnöje som framkommer på vissa områden. Studien inriktas därför mot elevernas upplevelser av:

- Delaktighet och inflytande
- Stimulans och utmaningar
- Återkoppling på studieresultat och lärande

Studiens förankring i tidigare forskning om elevers delaktighet och inflytande i skolan

Det finns ett flertal studier som belyser elevers delaktighet och inflytande i skolan och det finns även flera olika former av elevdelaktighet. Thomas (2007) beskriver elevers delaktighet som inflytande över beslutsprocesser och

delaktighet i en aktivitet. Även Rönnlund (2011) har studerat delaktighet och inflytande i form av beslutsfattande i skolan. Hon gör en uppdelning mellan formellt och informellt inflytande. Det första innebär inflytande i formella sammanhang som till exempel klassråd och elevråd, medan informellt inflytande handlar om informella beslutsprocesser i undervisningen. Elvstrand (2009) å sin sida benämner elevers delaktighet och inflytande i form av politisk och social delaktighet. Politisk delaktighet innebär att elever har delaktighet och inflytande via exempelvis klassråd och elevråd (det Rönnlund benämner formellt inflytande). Social delaktighet innebär, enligt Elvstrand, huruvida eleven känner sig delaktiga och inkluderade i en social gemenskap. Elvstrand betonar att delaktighet ytterst handlar om huruvida personen i fråga känner sig delaktig eller inte – alltså en upplevelse av delaktighet. Studier har visat att elever, trots att de inte har aktivt inflytande över skolan, kan uppleva att de har det och vice versa. Även Aspán (2009) belyser och diskuterar elevers känsla av delaktighet och menar att elever kan uppleva – ha en känsla av – att vara delaktiga, trots att de inte aktivt har inflytande över verksamheten i skolan. Eleverna förstår att det finns begränsningar i vad de kan ha inflytande över och de inser att det inte alltid är möjligt att vara med att påverka och ha inflytande över verksamheten. Trots detta upplever de att de ingår i ett sammanhang och en gemenskap där det är tillåtet att göra sina röster hörda. Även det motsatta förekommer, eleverna har möjlighet att vara delaktiga och ha inflytande i skolan och göra sina röster hörda, men deras synpunkter tas inte tillvara av skolan och därmed har de inte reellt inflytande över sin skolgång.

Ytterligare en aspekt i samband med detta är lärares och elevers skilda position i skolan, det vill säga det asymmetriska förhållandet dem emellan, något som von Wright (2009) lyfter fram. Lärare och elever har olika maktpositioner i skolan och enligt von Wright är det dessa, denna asymmetri, som är ett av undervisningens kännetecken. Trots att dagens elever i större utsträckning än tidigare förväntas ta eget ansvar för sitt lärande och sin egen utbildning är det läraren som har det yttersta ansvaret för undervisningssituationen. Därmed kan inte relationen mellan lärare och elever vara helt symmetrisk, något den inte heller ska vara. Läraren har alltid det yttersta ansvaret för undervisningen. Det som istället blir intressant att belysa och reflektera kring är hur lärarens och elevernas olika positioner kan närma sig varandra, och detta utan att läraren abdikerar från sitt uppdrag. Von Wright (2009) argumenterar för att läraren ska ikläda sig det pedagogiska ledarskapet och samtala med eleverna, att verkligen lyssna till eleverna och svara på deras

initiativ, något som möjliggör elevinflytande och elevdelaktighet. Ytterst handlar det om att skapa goda pedagogiska relationer mellan lärare och elever, att som lärare ha förmågan att anpassa sig till den rådande situationen och det som den för med sig. Eller som von Wright uttrycker saken, läraren bör ha en ”pedagogisk fingertoppskänsla”.

Även Dolk (2013) fokuserar i en studie på hur makt förhandlas mellan vuxna och barn, vilket kan handla om hur vuxna och barn handlar i olika situationer, vilka tekniker som används för att påverka andra, hur de gör motstånd mot eller undviker sådana tekniker samt vilka effekter deras handlingar har (jfr Gallagher, 2008). Delaktighet innebär ”möjligheten att aktivt vara med och skapa relationer och normer, och påverka ramarna kring, en pedagogisk verksamhet” (Dolk, 2013, s. 33). Dolks studie belyser delaktighet i förskolan, men det finns tydliga paralleller till skola och utbildning i ett mer generellt perspektiv som är värda att ta i beaktande. Bland annat betonar Dolk (2013) att delaktighet är nära knutet till demokrati, vilket hon menar är ett överordnat begrepp, och därmed blir det viktigt att undersöka föreställningar om vad barn och vuxna får göra, vad de kan påverka, vad de tillåts tycka och tänka kring, vems idéer som tillåts bidra till förändring och vilka möjligheter de har till motstånd.

Den pedagogiska relationen mellan lärare och elev blir därmed ytterst central. Att läraren har en avgörande betydelse för elevernas upplevelse av sin skolgång har visat sig och en som betonar detta är Dewey (1991). Enligt honom är läraren som person intimt sammankopplad med det ämne hen undervisar i, så nära att eleverna många gånger inte särskiljer läraren och ämnet överhuvudtaget. Läraren blir därmed den betydande faktorn för hur eleverna upplever ett specifikt ämne. Har eleven en god relation med läraren och läraren lyckas entusiasmera eleverna upplevs även det ämne som läraren undervisar i som positivt. Även det motsatta förekommer, ett ämne som eleven tycker om och är intresserad av kan komma att upplevas ointressant och tråkigt om inte relationen mellan lärare och elev fungerar, eller om läraren inte lyckas väcka elevernas intresse.

Urval, deltagare och metod

Urvalet av studiens deltagande skolor, klasser, elever och lärare gjordes i samråd med representanter från Nacka kommun via ett strategiskt urval. I det strategiska urvalet eftersträvades en bredd vad gäller både gymnasieskolor och program. Vidare beaktades genusaspekter i och med att en balans mellan deltagare av olika kön eftersträvades.

Sex av Nacka kommuns tio gymnasieskolor, både kommunala och fristående, ingick i studien och de gymnasieprogram som representerades var: samhälls-, natur-, ekonomi-, bygg och anläggning-, teknik-, media- samt estetiskt program. Totalt ingick 130 elever och nio lärare i studien. De elever och lärare som deltog fick både muntlig och skriftlig information om studien och om gällande forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2019).

De datainsamlingsmetoder som har använts är: skriftliga reflektioner med elever, enskilda intervjuer med elever och lärare, samt fokusgruppsamtal med elever och lärare (se tabell 1).

Tabell 1. Antal deltagare och respektive metod

Metod/Deltagare	Elever	Lärare
Skriftliga reflektioner med elever	110 elever	
Enskilda elevintervjuer	11 elever	
Fokusgruppsamtal med elever	2 grupper (9 elever)	
Enskilda lärarintervjuer		3 lärare
Fokusgruppsamtal med lärare		1 grupp (6 lärare)
Summa	130 elever	9 lärare

Samtliga elever i de utvalda gymnasieklasserna fick ge skriftliga reflektioner kring sina upplevelser och erfarenheter av skolan. De skriftliga reflektionerna utfördes och lämnas in enskilt av eleverna, vilket gör att till skillnad från fokusgruppsamtalen som bidrar med data på gruppnivå, bidrar denna metod, i likhet med de enskilda intervjuerna, med data på individnivå. Då skrivande är en långsammare process i jämförelse med det talade ordet skapas förutsättningar för reflektion. Vidare blir det skrivna ordet synligt och beständigt på ett helt annat sätt än det talade ordet (Backman et al, 2012a, b; Dysthe, 1993). I de skriftliga reflektionerna fick eleverna delge sina upplevelser av skolan med fokus på studiens tre områden – delaktighet och inflytande,

stimulans och utmaningar, samt återkoppling på studieresultat och lärande. All datainsamling skedde under lektionstid och vi som forskare deltog under hela datainsamlingen – vi förklarade uppgiften, delade ut underlag, svarade på eventuella frågor och gjorde förtydliganden i samband med att eleverna fick skriva sina reflektioner samt samlade in dessa.

För att fördjupa de resultat som framkom vid de skriftliga reflektionerna genomförde vi forskare även enskilda intervjuer, vilka hade karaktären av djupintervjuer och utgick från en semistrukturerad intervjuguide (se Kvale & Brinkman, 2009). Denna intervjuguide tog, precis som de skriftliga reflektionerna, utgångspunkt i studiens fokusområden – delaktighet och inflytande, stimulans och utmaningar, samt återkoppling på studieresultat och lärande. Vid intervjuerna hade vi även möjlighet att ställa följdfrågor, allt för att fördjupa förståelsen av deltagarnas upplevelser och erfarenheter av skolan. Intervjuerna skedde på respektive skola samt i lokaler i Nacka stadshus och samtliga intervjuer bandades och transkriberades i ett senare skede.

Vidare genomfördes fokusgruppsamtal med elever av oss forskare. Fokusgruppsamtal kan beskrivas som en friare form av gruppintervjuer, där deltagare med liknande upplevelser, erfarenheter, mål eller arbetssituation utgör en grupp (Krueger & Casey, 2015; Morgan, 1996). I detta fall ger oss fokusgruppsmetodiken möjlighet att studera deltagarnas upplevelser och erfarenheter på gruppnivå. Vid dessa fokusgruppsamtal fick eleverna tillsammans i grupper reflektera över samt diskutera och delge sina upplevelser av skolan, med fokus på studiens tre områden. Precis som vid de enskilda intervjuerna gav dessa fokusgruppsamtal möjlighet att följa upp det som framkommit i de skriftliga reflektionerna. Även dessa intervjuer skedde på aktuell skola samt i lokaler i stadshuset och bandades samt transkriberades.

För att ge ytterligare fördjupad förståelse av elevernas upplevelser genomfördes även enskilda intervjuer samt fokusgruppsamtal med lärare. Fokus för dessa intervjuer och samtal var att spegla elevernas upplevelser av aktuella områden i relation till lärarnas upplevelser. Mot bakgrund av lärarnas upplevelser av nämnda områden framträder elevernas upplevelser i en tydligare relief. Urvalet av de deltagande lärarna skedde, precis som för eleverna, genom strategiskt urval. De enskilda intervjuerna genomfördes av oss forskare på respektive skola, medan fokusgruppsamtalet genomfördes av oss i lokaler i Nacka stadshus. Samtliga intervjuer bandades och transkriberades.

Det insamlade datamaterialet analyserades och bearbetades med hjälp av innehållsanalys där manifesterat och latent innehåll, analysenhet, meningsenhet,

kondensering, abstrahering och teman är viktiga delar i analysprocessen (Graneheim & Lundman, 2004). Manifesterat innehåll relaterar till synliga och uppenbara aspekter, medan latent innehåll handlar om den underliggande meningen. I detta fall utvecklas meningsenheterna, eller kodningsenheterna utifrån de efterfrågade områdena – elevers upplevelse av skolan med fokus på delaktighet och inflytande, stimulans och utmaningar, samt återkoppling på studieresultat och lärande.

I det följande redovisas de resultat som framkommit. Resultatet presenteras på en övergripande gruppnivå, där varken de enskilda skolorna eller eleverna och lärarna namnges. Resultaten exemplifieras emellertid med utsagor från enskilda elever och lärare.

Kapitel 2. Upplevelser av gymnasieskolor i Nacka kommun

I följande resultatredovisning presenteras elevernas upplevelser av skolan med fokus på området Delaktighet och inflytande, därefter området Stimulans och utmaningar och till sist området Återkoppling på studieresultat och lärande. Eleverna beskriver skriftligt och muntligt sina upplevelser och utgångspunkten har varit att låta elevernas röster komma fram, då studiens fokus är att belysa just elevernas perspektiv. De citat som exemplifierar resultaten anges ordagrant, inklusive eventuella skrivfel i de skriftliga reflektionerna, samt följer talspråket som förekommer i intervjuer och samtal.

Inom respektive område förekommer upplevelser av positiv karaktär, det vill säga när elever upplever att till exempel delaktighet och inflytande råder, men även det motsatta, upplevelser av negativ karaktär, det vill säga när elever inte upplever delaktighet och inflytande i skolan. I anslutning till detta redogörs även för elevernas önsknings- och visioner vad gäller respektive område, det vill säga hur de själva skulle vilja att skolan är för att främja till exempel delaktighet och inflytande. Eleverna fick även helt fritt tillägga om det var något de ville framföra utöver de riktade frågorna som ställdes i de skriftliga reflektionerna, samt vid intervjuerna och samtalen, och även detta finns med i följande resultatredovisning. På så sätt har ett spänningsfält synliggjorts, som i sin tur bidrar till en komplex och mångfacetterad bild av elevernas upplevelser.

Respektive område omfattar olika teman, vilka utkristalliserade sig vid analysen av materialet. Såväl de olika områdena, som dess olika tematiseringar, redovisas i det följande helt utan inbördes ordning. Med utgångspunkt i en följsamhet till materialet har vissa teman återkommit i områdena medan andra teman inte har återkommit i varje undersökt område. De efterfrågade områdena utgör ramen för analysen, och dessa områden har många beröringspunkter, därför anknyter och överlappar tematiseringar varandra till viss del. Efter att samtliga tre områden presenterats, belysa ur elevernas perspektiv, redogörs för lärarnas röster, vilka speglar elevernas upplevelser och bidrar till en fördjupad förståelse. Avslutningsvis, förs en diskussion där de framkomna resultaten fördjupas på en övergripande nivå.

Delaktighet och inflytande

Inom området Delaktighet och inflytande framkommer beskrivningar, exempel och situationer när elever upplever att de kan respektive inte kan göra sin röst hörd, när elever upplever att de får respektive inte får vara med och påverka, när elever upplever respektive inte upplever skolan som meningsfull. Såväl positiva och negativa upplevelser, som visioner och önskningar, vad gäller delaktighet och inflytande framträder. I det följande redovisas elevernas upplevelse av det ovan nämnda området, utifrån de framträdande temana - Tid, rum och uttryck samt Lärare, lektioner och relationer.

Tid, rum och uttryck

I både intervjuerna och samtalen, samt i de skriftliga reflektionerna, gav elever uttryck för upplevelser av att kunna, respektive inte kunna, uttrycka sina åsikter och tankar i samband med skolans verksamhet. Det framträder en spännvidd mellan elever som upplever att det är svårt att göra sin röst hörd i klassen och elever som har lätt att göra det. En elev upplever att han tar plats: ”andra pratar mindre, kanske är de rädda att säga fel?” (intervju). Liknande upplevelser ger ytterligare en elev uttryck för: ”Det som stoppar en elev att uttrycka sina tankar/åsikter/uppfattningar är ofta rädslan för vad klasskompisarna ska tycka” (skriftlig reflektion). Det upplevs även svårt att göra sin röst hörd i klassen vid tillfällen såsom när det är många som vill komma till tals i klassen. En elev skriver: ”högljudheten i klassrummet avgör detta mycket”. En annan sida av förutsättningarna för att kunna ta plats i rummet framträder i den skriftliga reflektion som utvecklas ur den mening som inleds med: Jag kan göra min röst hörd när ...

... min röst blir oftast hörd. Det känns inte svårt att säga vad jag tycker om skolarbete/ge feedback då bra relationer med lärare finns. Dock är just [namnet på skolan] en väldigt homogen skola. Detta är bra då gemenskap är stor men det blir svårt att ”vara sig själv” eller tala om vad man egentligen tycker (politik osv) om man inte stämmer in med majoriteten. ex. om du är socialdemokrat eller har en del värden som stämmer överens med mer vänsterliggande politik. Om man kommer från låg medelklass--medelklass så är ens socioekonomisk bakgrund annorlunda och det är svårt att relatera.

Eleven beskriver här en insikt kring hur samhällsstrukturer är levande i skolan och hur dessa påverkar människors möjligheter att relatera och mötas.

När det handlar om att påverka, så framkommer upplevelsen att få vara med och påverka om ”saker som inte är så viktiga” (skriftlig reflektion). Vidare, en elev avslutar denna mening som inleds med: Fast jag vill, får jag inte var med och påverka när... ”det handlar om min skolgång” (skriftlig reflektion). Det framträder en uppgivenhet inför faktum och en anpassning till sakernas tillstånd. Önskan finns om att få vara med och påverka ”viktiga saker”, eller när ”vi gör något som påverkar mig” (skriftliga reflektioner).

För att uttrycka sin röst lyfts framför allt formaliserade vägar fram, såsom enkäter och omröstningar i klassen. Ytterligare exempel av möjligheter att uttrycka sina röster är att val av bedömningsform ses som det främsta området där elever kan ha inflytande. Det är framför allt *hur* (och då form av bedömning och inte form av undervisning) som kan påverkas, snarare än *vad* (innehåll). I viss mån och i varierande grad kan *när* (tidpunkten för ämnet, tidpunkten för examinationen) påverkas. En elev berättar i en intervju att hen² uppskattar lärarnas flexibilitet i att göra muntliga prov, som t.ex. i matte, om det inte går skriftligt. Hen beskriver delaktighet genom en situation där en ny lärare frågade om eleverna föredrog fler små examinationer eller färre större. De röstade om detta och resultatet av omröstningen följdes, något som uppskattades. En annan elev uttrycker att: ”Vi får alltid vårans röst hörd, vi kanske inte får som vi vill alltid men vi kan prata om det” (skriftlig reflektion).

En önskan som ett flertal av eleverna uttrycker berör matsituationen. Det handlar om vilken mat som skall serveras (i detta fall är det inte en skolmatsal som åsyftas), men också möjligheterna till att anskaffa mat. Elever upplever att priserna i det externa caféet är höga, ”för dyrt att köpa en macka” (skriftlig reflektion). Mer pengar på matkortet är en önskan, likaså fler partners där matkortet kan utnyttjas såsom fler restauranger och även mataffärer.

När det gäller elevers möjligheter till delaktighet och inflytande upplevs strukturen vara att man förväntas vända sig till sin lärare/mentor och inte till skolledning direkt, berättar en elev i intervju. Mentorer lyssnar, och tar vidare till skolledning om det behövs, uttrycker en elev i intervju, som inte heller känner behov att prata direkt med skolledning. Denna aspekt visar på en föreställning om att det är möjligt att uttrycka sig och att påverka, samtidigt som en annan aspekt visar på och ger konkreta exempel på hur det blir svårt

² I de fall elevers eller lärares könstillhörighet anges har det ersatts med *hen* av konfidentialitetsskäl. Gäller genomgående i texten.

att påverka sin situation när makten ligger bortom lärarens direkta handlingsutrymme. Elever upplever att de delvis har möjlighet att påverka i relation till lärare, men i vissa fall har lärare inte handlingsutrymme utanför klassrummets väggar. En elev avslutar meningen på följande sätt, som inleds: Fast jag vill kan jag inte göra min röst hörd när ... ”Rektorn är inblandad då han har svårt att göra något i majoriteten av situationerna” och en annan elev avslutar samma mening på följande sätt: ”Läraren anser våra åsikter överflödiga och endast föreläser. Även ledningen bestämmer sig för att inte ta oss elever på allvar kring önskemål”. Detta visar på att möjligheterna kan hejdas redan av läraren, eller av rektorn, eller i nästa steg av beslutsfattande makt. Elever upplever att det är svårt att göra sin röst hörd gentemot skolledningen när något är fastställt. I en intervju berättar en elev att ett av skolans våningsplan stängts av och att informationen om detta kom plötsligt. Det har medfört att utrymme saknas att vistas på. Klassen har fört fram frågor kring detta, eftersom de upplever brist på utrymme för lektioner och raster och upplever uppgivenhet inför svaren de får.

Upplevelser av att inte kunna göra sin röst hörd i relation till rektor och skolledning återkommer också när det gäller psykosocial miljö och värdegrundsfrågor. I en intervju framkommer att eleven varit utsatt för utfrysning och relationell mobbning i flera år. Eleven upplever att skolledningen har gjort för lite för att motverka mobbning och för att stödja eleven, samt att initiativet för uppföljning av stöd har fått komma från eleven.

I skriftliga reflektioner uttrycks även: ”Jag skulle även vilja att lärare och rektorn gör något/åtgärddar problemet när elever informerar dem att något är fel eller inte står rätt till”, samt ”Rektorn tar inte elevernas hälsa på störst allvar. Och det har varit mobbingincidenter där det inte hänt något”. Detta visar på att elever upplever att de tar initiativ till samtal om viktiga saker som handlar om deras tillvaro, och vidare att de också kan uppleva att de får viss hjälp, men inte i den utsträckning som elever upplever att de behöver. En önskan som uttrycks är att psykisk ohälsa bör lyftas fram mer och att det skulle vara möjligt att ha tätare kontakt med kurator. En elev beskriver sin tillvaro på följande sätt:

När man går i skolan, kan man bara välja tre eller tre och en halv av de följande: kompisar, fritid, hälsa, skola eller sömn. det är omöjligt att uppfylla alla fem samtidigt. du måste offra något. själv har jag gett upp med kompisar och till viss del hälsa. jag sover bra, har bra betyg och har tid till min hobby. Men jag har inga kompisar i verkligheten, och min hälsa är ganska dålig (skriftlig reflektion).

I detta citat synliggörs en tillvaro som uttrycker en form av acceptans av sakernas tillstånd och en slags förståelse inför att delar av livet, såsom eleven uttrycker det, behöver ges upp. Att skolan upptar en stor del av elevernas liv ger en annan elev uttryck för i det följande:

Dessutom känns det fel att skolan ska fortsätta hemma ända till dess att man går till sängs, vilket ofta är min vardag då många hemläxor är planerade. Läxor ska enligt mig vara till för att göra klart det man inte hann med på lektionen, inga läxor ska vara planerade! Sätter mycket press på eleverna och tar upp deras fritid. ... Elevers fritid är så gott som (för mig) obefintlig, även på lov, vilket är väldigt fel enligt mig (skriftlig reflektion).

Elever berättar vid fokusgruppsamtal att det inte är tyst i klassrummen, utom i en klass där det är väldigt tyst: ”vi har inte pratat, inte snackat med varandra sen vi började skolan”. Att de samtalar med klasskamrater under fokusgruppsamtalet beskrivs som ett undantag. De förklarar i fokusgruppsamtalet att de inte pratar med varandra i klassen utöver de interna grupperingar som tagit form: ”det har låst sig” beskriver en elev, ”vi har försökt flera gånger” beskriver en annan. Eleverna önskar att det skulle vara bättre sammanhållning i klassen: ”ibland hade man önskat att man kommit närmare med sin klass”. De önskar också bättre sammanhållning över årskurser och menar att det skulle göra skolan roligare. Eleverna upplever att skolan inte skapade möjligheter för det när de började i skolan: ”Ingenting, börjar med lektioner direkt”. Elever föreslår att dagar för att lära känna varandra i början av terminen skulle vara hjälpsamt. En elev berättar: ”vi fick göra det i 2:an, vi stack till Laserdome, då var det försent”. Det planeras för en temadag nu, men det återkommer att eleverna upplever det som för sent – att möjligheten har gått förlorad.

Lärare, lektioner och relationer

Elever beskriver i både intervjuer och fokusgruppsamtal att det är viktigt att lärare är bra på att vara lärare. Det är viktigt att de pratar med inlevelse och visar passion för sitt ämne, allt för att skapa intresse. En elev avslutar meningen För att jag skulle uppleva skolan mer meningsfull, önskar jag ...:

... att alla lärare älskar sina ämnen och kan förmedla denna kärlek till eleverna och därmed få dem att bli intresserade. Detta önskar jag då jag tror att det skulle göra det kul att gå till skolan, något man ser fram emot kvällen innan,

och jag tror även att det skulle förbättra tillvaron och miljön i skolan, då folk faktiskt skulle bry sig om att komma till lektionerna osv (skriftlig reflektion).

En annan elev (intervju) upplever att det är viktigt att läraren pratar med en som en ”kompis”, även om andra saker än bara ämnet, t.ex. när man möts i korridoren. Att läraren bryr sig. Detta är avgörande, mer än själva ämnet, för intresset. Eleven berättar att det är jobbigt när läraren bara kommer in, delar ut uppgifter och sedan sätter sig. Elever beskriver hur det skapar upplevelser av meningsfullhet att få bli inkluderad i arbetet och planeringen. Elevdrivna projekt ges som exempel som gör att man känner sig delaktig.

Det upplevs emellertid svårt att göra sin röst hörd gentemot lärare, när man vill ändra upplägg men inte får, när man vill ändra provschemat, när det gäller betygssättning och innehåll, samt när det är kort deadline, svåra uppgifter, eller när det handlar om lektioner, prov, provplanering eller antal examinationer per vecka. En elev ger exempel på när tre lärare i tre olika ämnen lagt sina prov samma dag: ”när vi elever säger att det är orimligt att vi ska kunna plugga till & prestera på flera prov samma dag är det ingen lärare som kan tänkas flytta sitt prov en dag för det ’förstör’ deras planering” (skriftlig reflektion).

Elevens önskan när det rör prov, betyg och bedömning, handlar om att få påverka själva förutsättningarna. Det tar sig uttryck på olika nivåer, såsom ”t.ex. max 3 prov i veckan” samt ”planera lektioner och prov”, eller det mer genomgripande: ”när man gjorde betygssystemet” (skriftliga reflektioner). Vissa av eleverna upplever att lärares planering är relativt färdig och inte alltid så lätt att ändra på: ”Planeringen är ganska fast och klar från start. Det gäller att gilla läget. Några suckar kan höras, men det brukar inte bli några större protester eller motstånd” (elevintervju).

Enskilda lärare försöker dock att bemöta elevernas behov och önsknings och löser situationer utifrån sitt specifika handlingsutrymme. Elevernas möjlighet till reellt inflytande tar sig därmed uttryck på individnivå – vad, när eller hur beror på den enskilda läraren. Elever upplever att de flesta lärare vet vad de gör. De är dessutom ofta lyhörda och tillmötesgår elevens förfrågningar om att t.ex. byta examinationsform eller provdatum, sådant som ligger inom lärarens handlingsutrymme.

När det gäller att göra sin röst hörd i relation till lärare, bortom betyg och bedömning, så framträder en annan aspekt som är annorlunda gentemot föreställningen att man kan påverka om man vill. Det exemplifieras med följande citat från skriftliga reflektioner, som avslutar meningar som inleds: Fast jag vill kan jag inte göra min röst hörd när ... ”När vissa lärare inte släpper

fram mig som jag vill och inte har tid att lyssna”, samt Fast jag vill får jag inte vara med och påverka när ... “vi har vissa lärare som har en färdig vision om hur allt ska vara”. En elev skriver: ”Vi har vissa lärare som bara lyssnar på vissa personer” och en annan elev ger uttryck för följande upplevelse:

De jag riktar mina förslag till är inte insatta i och/eller inte förstår vad det är jag föreslår. Problemet med detta är att det inte känns som att särskilt mycket energi och tid läggs ner på att försöka förstå, då de kan avfärda ens förslag om det verkar för jobbigt (skriftlig reflektion).

Läraren upplevs således här som ett slags ram som stoppar, eller som värderar och sorterar vilka röster som får framträda. En önskan som kommer fram är att ”ha en lärare man skulle kunna gå till och som verkligen skulle göra något åt saken, mycket man säger brukar oftast glida ur sanden” (skriftlig reflektion).

Vid elevintervjuerna betonas även relationen mellan lärare och elever, vilket en elev uttrycker som följer: ”Bygger lite på vad det är för lärare och vilken relation klassen har till läraren ... ibland jättebra kommunikation, men ibland är det ingen idé att försöka ändra”. Vidare framkommer att vissa av eleverna inte alls försöker att påverka eller ändra fattade beslut, utan istället framträder en slags uppgivenhet, en acceptans av situationen:

Tror aldrig jag skulle våga göra motstånd, jag lägger det bakom mig. Står ut i en timme och lägger det bakom mig. Sitter av tiden ... är närvarande fysiskt men inte psykiskt. Särskilt när man har ett ämne i flera veckor ... då blir man ohhh ok djupa andetag och hålla in sina känslor (elevintervju).

Även det motsatta framkommer vid intervjuerna, elever upplever att de har möjlighet att påverka och ha inflytande i skolan, vilket en elev uttrycker på följande sätt: ”Vi kan väl påverka ganska mycket. Det gäller att prata ihop sig i klassen. Inte bara klaga utan att faktiskt komma med andra förslag”. En annan elev uttrycker liknande tankegångar: ”Det är viktigt att man vågar säga ifrån ... starkare ju fler man är. Om många tycker samma sak är det lättare att ändra på saker”. Ytterligare en elev ger uttryck för att hen kan göra sin röst hörd när ”jag vill det” och fortsätter: ”I klassrummen får man oftast tillfälle att säga det man vill säga. Det finns också möjlighet att prata med rektor etc. Det har vi som klass gjort när vi var missnöjda med en lärare, det tog lite tid men det gick” (skriftlig reflektion). Ytterligare en elev uttrycker att hen kan göra sin röst hörd när... ”man faktiskt pratar med lärare eller rektorn så känns de som de faktiskt lyssnar på oss och tar åt sig, men det är vi som får ta initiativet till att starta den diskussionen” (skriftlig reflektion).

En elev berättar i intervju att klassen har diskuterat att ta upp andra frågor som rör deras skoltillvaro med rektor, men att de inte har någon tillit till att det skulle vara meningsfullt. Eleven exemplifierar detta genom att beskriva att till en kurs som kräver en specifik typ av teknikresurs, finns tillgång till sådan en lektion av tre. Det leder till att under kursens övriga lektioner får de göra, vad eleven beskriver som "något annat". En annan elev uttrycker: "Det finns begränsade möjligheter för mig att påverka min skolgång. Det enda jag kan välja är tillvalskurser" (skriftlig reflektion). Det exemplifierar att valfrihet symboliserar påverkan. Det kan tolkas som att denna valfrihet är begränsad, men utöver det att själva möjligheten att påverka är begränsad till just valfrihet, och i det här specifika fallet valfrihet av tillvalskurser. En elev avslutar den mening som inleds med att jag skulle vilja kunna göra min röst hörd när ... "Jag vill, då jag tycker det ska vara en ständig möjlighet" (skriftlig reflektion).

Ytterligare en aspekt som bryter fram ur temat Lärare, lektioner och relationer är hur elever upplever att de har inflytande över lärares plats på skolan. Både vad gäller nyanställning av lärare och befintliga lärares uppsägning. Här framträder ett mångfacetterat spektrum, som sträcker sig hela vägen från hur elever upplever att de inte får göra sin röst hörd när lärare anställs, till elever som upplever att de har reellt inflytande vid lärares uppsägning.

En elev uttrycker en önskan om att få vara med när lärare anställs och få delta i en provlektion, med motiveringen att det är eleverna som skall få undervisning av den läraren som står inför att anställas: "En sak som jag tänkt på ... när man anställer en ny lärare, att läraren får ha en provlektion för eleverna och eleverna kan säga vad de tycker, liksom utvärderar lärarens undervisning" (elevintervju). En annan dimension av detta spektrum är när elever upplever att lärare är kvar, trots missnöje. En elev skriver:

Ända gången jag känt att jag inte riktigt blivit lyssnad på är när vi hade problem [med en lärare]. Vi informerade lärare om hur bristfällig klassen fann undervisningen. Lärare backade oss men högre uppsatta i skolan gjorde inget för att hjälpa oss (elevintervju).

Här tycks eleven uppleva att hen blir lyssnad på av lärare, men inte av personer på ledningsnivå. Detta väcker frågor om vilka möjligheter elever har att bli lyssnade på av skolledning när det är något viktigt som berör elevernas skoltillvaro, samt på vilket sätt en sådan lyssnande kommunikation kan ta sig uttryck. Vidare väcker det frågor kring hur kommunikation och stöd ser ut kollegor emellan, och vilken kommunikation och stöd som finns mellan lärare, skolledning och huvudman.

Samma frågor väcks också i relation till spektrumets andra ytterlighet – huruvida elever upplever sig ha inflytande på lärares uppsägning. Det börjar i berättelser om återkoppling av studieresultat vilket visar hur området Delaktighet och inflytande är sammankopplat med området Återkoppling på studieresultat och lärande. Elever beskriver i fokusgruppssamtal ett starkt missnöje med en lärare, bland annat i samband med återkoppling på studieresultat, eller snarare brist på återkoppling. Detta missnöje resulterade, enligt eleverna, i att läraren fick avsluta sin anställning vid skolan: ”vi klagade, och hen fick sparken, sen kom en ny [...]lärare³, hen fick också sparken” (fokusgruppssamtal). Eleverna beskriver hur den nu avskedade läraren ”höll på med lite mystiska saker”, och att läraren var ”för konstig”. Andra elever i gruppen instämmer i detta. Elever beskriver också att man inte förstod hens uppgifter.

Under fokusgruppssamtalet dyker det upp fler fall av elever som klagat och lärare som avskedats från tidigare år. En elev i åk 3 berättar: ”Det var samma sak i ettan, vi pratade med [rektors förnamn] och hen fick gå”, och en elev i åk 1 svarar: ”låter som att treorna har rensat”. Frågan ställs om det här att elever kan få lärare avskedade är något som man tror att lärarna känner av, och eleverna svarar: ”nä” och sedan ”kanske”. En elev säger: ”Det låter ju hårt, det är inte så att vi klagat på dem så får de sparken” (fokusgruppssamtal), och tillägger hur de har klagat på en lärare jättelänge, vilket blir som ett sätt att tona ned att elever har ett stort inflytande i frågan. Eleverna beskriver att i det fall där de har klagat på en lärare under en längre tid är rektor nu med ibland på lektionerna för att se hur det går. Eleverna upplever emellertid att det krävs mer än enskilda klagomål för att åtgärder ska vidtas mot lärare. I de fall där lärare har fått sparken har ”alla elever varit missnöjda, det har inte varit någon som gillat läraren” (fokusgruppssamtal).

En annan elev upplever att en lärare hade blivit trevlig, efter någon form av tillsägelse tycks det som, och varit trevlig i tre veckor. Därefter blev läraren ”otrevlig igen och sedan fick hen sparken” (fokusgruppssamtal). Eleven berättar: ”hen bråkade med många elever, otrevlig var hen, personangrepp, visade upp ett misslyckat prov för hela klassen” (fokusgruppssamtal).

Elever upplever att vad gäller att göra sin röst hörd, utöver att säga till rektorn, kan man exempelvis säga till i klassrummet. Man kan göra motstånd genom att lämna klassrummet. En elev berättar:

³ I de fall eleverna anger specifika ämnen är detta struket av konfidentialitetsskäl. Gäller genomgående i texten.

... läraren som fick sparken hade betett sig väldigt dåligt, jag sa till och gick därifrån. Hen la kommentarer mot, vi är en grupp tjejer, hen la kommentarer rätt ofta mot oss, hen sa att 'ni e fulla ni får inte vara här' fast hen hade inga bevis eller nånting, sånt där sa hen hela tiden mot oss tjejer (fokusgruppsamtal).

En liknande kommentar hade också en annan elev upplevt i klassrummet, där läraren hade sagt till en klasskamrat att han var hög och där det blev en diskussion mellan de två, och tillägger att läraren inte är här längre (fokusgruppsamtal). På frågan om eleverna upplever att det är deras agerande som gjort att den läraren inte är här längre, svarar eleverna jakande. En elev beskriver vad gäller att kunna påverka att "det funkar bra på den här skolan" och att "man kan säga till folk om det som inte funkar, det är bra" och hur de har fått mycket bättre lärare (fokusgruppsamtal). Eleverna enas om att lärarna som är här nu är bra, "utom en". På frågan om det är läraren som gör skolan bra, svarar en elev: "nej, det är eget ansvar och motivation, men om man har en lärare som vill hjälpa dig, så går det bättre, och snabbare".

En elev upplever att eleverna tar emot kritik från läraren för att ändra och fixa, men att läraren inte tar emot kritik från elever och lyfter fram att det måste ju vara ett samspel mellan elev och lärare: "ibland funkar det ju liksom inte med vissa lärare, hur mycket man än försöker" (fokusgruppsamtal). Det framstår som att det går direkt från klagan till avsked, men som en elev uttrycker: "det brukar ju vara lite där emellan, att alla ska försöka anpassa sig". I anslutning till detta betonar eleverna att de försökte att anpassa sig till lärarens undervisning och förhållningsätt och att skolans rektor gjorde upp en plan för att få situationen att fungera, men att det trots ansträngningar inte alltid lyckas.

Elever beskriver i det ovanstående en klyfta mellan lärare och elever där de inte har förutsättningar eller möjligheter för att mötas. Eleverna återkommer till att tala om att läraren måste vilja "lära känna eleverna", något som verkar vara mycket betydelsefullt för eleverna. Eleverna önskar sig lärare som *vill* lära känna dem. De beskriver en lärare som de alla uppskattar och som de upplever vill lära känna dem, något som visas genom att hen kommer ut i cafeterian och talar med dem. Läraren beskrivs som "allas mentor". Vidare framkommer att viktigast när det handlar om elevdelaktighet i skolan är att läraren respekterar eleverna och deras åsikter, vilket en elev uttrycker i en intervju: "Läraren ska ha respekt för eleverna, se en som en jämlik. Respekt ... att allas åsikter ska respekteras".

Sammanfattningsvis, väcker också detta frågor kring kommunikation mellan lärare och elever, och vidare, hur kommunikation och stöd ser ut kollegor emellan, och vilken kommunikation och stöd som finns mellan lärare, skolledning och huvudman.

Stimulans och utmaningar

Inom området Stimulans och utmaningar visar sig ett spektrum av olika former av upplevelser av meningsfullhet – allt ifrån upplevelser av meningsfullhet kopplat till nytta inför framtiden, till när skolan inte alls upplevs och känns meningsfull. Inom ramen för detta område återfinns även elevernas önsknings och visioner för att skolan ska bli mer meningsfull. Huruvida skolan upplevs meningsfull eller inte hänger ihop med vilken stimulans och vilka utmaningar den ger. I följande redovisning framkommer såväl positiva och negativa, som visionära, upplevelser och önsknings vad gäller stimulans och utmaningar. I det följande redovisas elevernas upplevelse av det ovan nämnda området, utifrån olika framträdande teman – Mening och riktning, Lärare, lektioner och relationer samt Tid, rum och uttryck.

Mening och riktning

Elever upplever att det är meningsfullt att vara i skolan när man lär sig nya eller intressanta saker. Det finns utöver detta ett fokus riktat mot nytta och mot framtiden. När det handlar om framtiden eller när man får lära sig saker som ”man har nytta av” (skriftlig reflektion) upplevs som meningsfullt. Detta tar sig form i citat som konkret beskriver hur skolan skulle kunna upplevas som mer meningsfull: ”skolan är meningsfull när jag lär mig nya, betydelsefulla och nyttiga kunskaper som jag kan använda för att göra världen till en bättre plats för alla”, och ”att vi borde lära oss hur vi tar lån eller betalar räkningar ist för att räkna arean på ett blåbär” (skriftliga reflektioner). Det är således viktigt att det känns som att man har nytta av kunskapen ”i verkliga livet”.

Vidare kan nyttan upplevas meritokratiskt, i den mening att man behöver kursen för att komma in på nästa utbildning. Att få bra resultat upplevs som meningsfullt, något som visar på sammanflätningen mellan området Stimulans och utmaningar och området Återkoppling på studieresultat och lärande. Med detta sagt, nämns betyg alltså snarare implicit, än explicit när det gäller att tala om upplevelser av meningsfullhet.

Att skolan och dess undervisning är rolig och nyttig och något som behövs för framtiden upplevs som meningsfullt – ”skolan ska vara kul, det ska vara kul att lära sig nya saker” (skriftlig reflektion) – men även motsatta upplevelser framträder tydligt. Exempel som ges är när eleven måste läsa ämnen hen inte vill läsa, eller upplever sig ha användning och nytta av i livet. Detta synliggörs i form av beskrivningar som: ”vi lär oss grejer som är orelevanta”, ”om det dessutom är svårt känner jag mig mest nedtygd”, ”vi har ämnen som jag anser inte kommer behövas i framtiden. Exempelvis historia och vissa områden inom matematiken” (skriftliga reflektioner). Upplevelser av att skolan inte är meningsfull framträder också i citat som: ”jag får en tråkig uppgift som jag inte kan påverka eller ändra” (skriftlig reflektion). Detta citat visar också hur området flätas samman med området Delaktighet och inflytande. De två sistnämnda citaten belyser tillsammans komplexiteten av en läroplan, i den meningen att det finns goda skäl till att övergripande beslut om läroplan fattas på en annan nivå än elevnivå, samt att det heller inte är fullt ut vetbart vad som kommer att vara användbart i framtiden.

En elev uttrycker också motsatsen till det meritokratiska och instrumentella synsättet i det följande:

jag inser att man oftast inte behöver all specialiserad utbildning för att ha ett jobb man trivs med. Normer säger emellertid 'gå en lång bra utbildning, skaffa ett bra jobb, tjäna en massa pengar, sikta bäst' istället för det man trivs med, ett mindre jobb (skriftlig reflektion).

Ytterligare exempel på när skolan upplevs meningslös är när det blir för många prov eller när det går dåligt på prov trots att det upplevs att man har kunskaperna. Elever uttrycker även tankar om ett orättvist betygssystem, något som uttrycks i följande skriftliga reflektion: ”jag jobbar hårt men att betygssystemet är byggt på ett sätt där man i vissa tillfällen får betyg som inte reflekterar mina kunskaper”. En annan elev ger uttryck för liknande tankegångar: ”Betygssystemet, man blir bedömd på det dåliga man gör, det sämre man gör” (elevintervju).

Tidsplanering, speciellt i anslutning till prov och examinationer, är något som flera elever betonar och det exemplifieras i följande citat: ”de lägger 4 prov på en vecka och planerar dåligt” eller ”när ämnena pressar på varandra, dvs. lägger krokben på varandra p.g.a. närliggande deadlines och paraella uppgifter från olika ämnen” (skriftliga reflektioner). Dess motsats framträder också. En elev upplever att hen är generellt nöjd och har ingen vilja att förändra något. Det räcker att plugga tre–fyra dagar inför ett prov för eleven, prov är ”inga

problem” (elevintervju). Eleven uttrycker att man vet vad som finns framför en och att inget känns övermäktigt, för att man får tid för sig när man ska göra en uppgift. En annan elev ger uttryck för att skolans verksamhet endast är anpassad efter en viss typ av elever: ”Skolan är väldigt inriktad på en viss sorts person. Den som kan komma ihåg, bearbeta information och rabbla upp informationen igen på ett prov. Jag hade tur, för det går bra för mig, men det fungerar inte för alla” (skriftlig reflektion).

Eleverna ger även uttryck för önskningar och visioner hur skolan ska kunna bli mer meningsfull. En övergripande önskan är ”att allt vi gör har ett syfte”, ”... att jag får användning av de saker jag lär mig utanför skolan. När jag lär mig om saker som intresserar mig och när jag vill lära mig mer”, ”En uppgift/kunskap har en klar riktlinje till hur det gynnar mig i det verkliga livet. När det inte bara är tom information för att bli godkänd” (skriftliga reflektioner). Vidare önskar sig elever mer praktiska inslag i lektionerna: ”mer praktiska lektioner = är mer lärorikt och blir inte tråkigt under lektionstid”, ”att vi har fler praktiska moment då bara teori blir långtråkigt och oinspirerande”. Ytterligare en elev betonar att skolan, för att upplevas meningsfull, bör vara i samspel med samhällsutvecklingen i stort, vilket uttrycks på följande sätt:

Att man kollar på samhället idag och gör en överblick på vad som är behövligt och relevant för elever att lära sig! Att man inte lär ut samma saker idag som man gjorde för 30 år sedan, eftersom att samhället har förändrats (skriftlig reflektion).

Mer utav det som beskrivits ovan som meningsfullt önskas, såsom mer praktiska saker, nytta, användbarhet, att det man lär ska vara aktuellt och viktigt för framtida liv, arbete och vardagsliv.

Det finns också en önskan om att minska tid på vissa ämnen och att tydligare kunna påverka vad man ska lära sig. En elev önskar sig ”fler spännande individuella val att välja på” (skriftlig reflektion). När det gäller valmöjligheter finns både önskan att ”välja innehåll, eller i alla fall få undervisning baserat på linje eller vad som händer i världen i större utsträckning” (skriftlig reflektion), men också det motsatta, nämligen att genomförande av examinationer som ligger i linje med skolans profil tar tid och kraft från vad som finns i kursplanen. Eleven berättar i intervju att sådana uppgifter som bara ska vara ”kul” inte uppskattas, även framtida nytta måste vara tydlig.

Tid, rum och uttryck

I detta område, framträder också ett tema av tid, rum och uttryck i samband med upplevelser av skolan som meningsfull. Att få komma till tals är något som upplevs som meningsfullt och som synliggörs i formuleringar som ”när jag får uttrycka mig själv och ha åsikter i mitt arbete” (skriftlig reflektion).

Även att åka på utflykter eller när man får ha kontakt med ”utomstående parter” (skriftlig reflektion) framträder som betydelsefullt. Det pekar också på att skolan inte ses som begränsad till skolans fyra väggar utan att upplevelsen av skolverksamheten sträcker sig utanför klassrum och skolbyggnad. De erfarenheter som görs utanför skolbyggnadens väggar upplevs som meningsfulla. Detta utgör också en önskan från elever ”att man inte alltid är på skolan utan gör något annat ibland i vissa ämnen” (skriftlig reflektion).

Detta att möta något annat än det man är van vid, göra nya erfarenheter på utomstående arenor, men också i skolan. Det handlar även om att möta andra människor som man annars inte hade mött, som inte är som en själv, vilket framträder som meningsfullt. En utmaning där en elev beskriver att hen växer som människa, är genom att träffa och umgås med människor som hen annars inte skulle umgåtts med. Eleven tillägger att detta är något man gör i alla skolor och inget specifikt för denna skola. Med detta sagt, framträder det emellertid som viktigt. ”Man växer som människa, genom att man får träffa andra människor”.

Inom detta tema, Tid, rum och uttryck, framträder även upplevelser av skolan som inte meningsfull. Det synliggörs exempelvis i citatet:

Jag anser aldrig att skolan inte meningsfull pga syftet med skolan. However, när man inte följer skolans syfte och inte arbetar (som händer till och från), så anser jag den tiden spenderas i skolan vara utan mening (skriftlig reflektion).

Upplevelser av meningslöshet uttrycks i termer av att sitta av tid och av känslan av att åka till skolan i onödan, att man hade kunnat läsa hemma istället. En elev skriver: ”[när] jag åker till skolan och vi ENBART har genomgång på sådant jag skulle kunnat läsa in hemma. Dvs. när läraren inte pratar fritt och när vi inte får diskutera eller arbeta” (skriftlig reflektion), och en annan elev skriver att skolan inte upplevs som meningsfull ”när vi inte får säga vad vi tycker”.

Elever beskriver i fokusgruppsamtal att det kan ta tid att komma igång i början av lektionerna. En önskan är kortare lektioner för att istället komma igång direkt: ”jag skulle klara mig på 30 minuter, då skulle jag få fullt ut”.

Elever ger också uttryck för att vara less på att vara i skolan, att vilja ta studenten och gå vidare, att skolan inte upplevs som meningsfull när det inte händer något "utöver det vanliga" (skriftlig reflektion), eller tid som förflyter såsom i "mentorstiden när de endast tas upp onödiga ämnen som inte rör alla" (skriftlig reflektion). Ytterligare en elev skriver om den tristess hen upplever i skolan:

Skolan får mig att utveckla tristess i mitt liv. Jag går 6 timmar varje dag där målet för mig är att ta mig därifrån. Blir omotiverad vilket påverkar andra aspekter i livet. Har aldrig varit så uttråkad, deprimerad eller allmänt må dåligt som jag gjort de senaste tre åren (skriftlig reflektion).

Eleverna ger även uttryck för önsknings och visioner som rör hur skolan kan bli mer meningsfull. Detta synliggörs i följande citat. En elev avslutar meningen som inleds med: För att jag skulle uppleva skolan som mer meningsfull önskar jag ... "att den är mer stimulerande. D.v.s. inte bara är inlämningsuppgifter efter inlämningsuppgifter. Just nu känns det som att jobba på willys i kassa dag in dag ut utan betalning" (skriftlig reflektion).

Lärare, lektioner och relationer

Det är dock inte enbart kunskap, eller dess framtida värde som upplevs som meningsfullt. Ett tema som framträder som meningsfullt inom området Stimulans och utmaningar handlar om lärare, lektioner och relationer. Elever upplever skolan som meningsfull när man får diskutera viktiga saker, som säger något om relationer: "som t.ex. sexism", eller "vi har SAM och män får veta vad som är fel med deras sexistiska syn" (skriftliga reflektioner). Detta och närliggande teman återkommer också i det visionära. En elev avslutar den mening som inleds med: För att jag skulle uppleva skolan som mer meningsfull önskar jag... "[att] rektorn ska ta vidare åtgärder emot rasism, sexism och våld. Samt mer vägledning inom gymnasiearbete" (skriftlig reflektion). Detta citat synliggör också hur undervisning, handledning och prestation å ena sidan och relationer, diskriminering och förtryck å andra sidan är samtidigt närvarande i skoltillvaron. Vidare, upplevs det som meningsfullt att få vara med sina vänner, det nämns att "mina klasskompisar är det bästa på skolan" (skriftlig reflektion).

Även läraren och relationen med hen lyfts fram som en viktig aspekt för att känna meningsfullhet i skolan. En elev menar att skolan är meningsfull när: "allt går bra och lärarna är trevliga och mottagliga och förstår dig. Även när man kan ha fokus en hel dag utan att bli för trött och seg i huvudet" (skriftlig

reflektion). Det framkommer även att ”när läraren är frånvarande” eller ”är borta” upplevs skolan som mindre meningsfull (skriftliga reflektioner). Elever beskriver även upplevelser av lärare som inte är förberedda och ibland nästan lite omotiverade, eller när lärare inte pratar fritt. När läraren inte är engagerad till att vara i skolan och undervisa: ”lektionerna blir tråkiga och lusten att vara här minskar” (skriftlig reflektion).

Känslan av frånvaro av meningsfullhet synliggörs också genom att elever upplever att ”man inte får något gjort p.g.a. dåligt arbetsro eller något liknande”, ”lektioner utan struktur och ordning och diciplin”, samt ”inte får stöd” (skriftliga reflektioner). En önskan från en elev uttrycks i form av ”bättre studiero och mer hjälp från lärare” (skriftlig reflektion). Det framkommer i fokusgruppsamtal att det finns möjlighet till extra stöd, men att den är schemalagd på en sådan position att det är sällsynt att elever kommer till skolan då. I specifika fall blir elever schemalagda av lärare med närvarokontroll under den tid som är planerad för extra stöd, vilket blir avgörande eftersom elever då efterlever detta och närvarar.

Lärare blir också framträdande när skolan beskrivs som inte meningsfull genom dessa citat: ”lärarna är arga och negativa”, ”lärarna är jobbiga, dryga, utnyttjar sin position och bryr sig inte om eleverna”, samt ”skolan är bra på vissa saker och vissa lärare är jättebra men vissa lärare är rent av hemska” (skriftliga reflektioner).

Ytterligare ett citat som speglar elevers sammanflätade upplevelser av skolan på temat är fortsättningen på meningen som började: Jag upplever inte skolan som meningsfull när ... ”lärare inte går igenom alla nödvändigheter till proven samt när jag ser våld och rasism utövas men inget händer” (skriftlig reflektion). Liksom tidigare nämnda citat synliggör också detta den mångbottnade skoltillvaro som elever rör sig i.

Elever ger även uttryck för olika önskningar i förhållande till detta tema, vilket följande citat från en skriftlig reflektion exemplifierar: ”att alla lärare faktiskt vill lära oss elever så mycket som möjligt”. Ytterligare ett exempel på samma tema uttrycks i nedanstående skriftliga reflektion:

... att alla lärare är motiverade att lära ut och att de är bra förberedda innan lektioner, samt att alla lärare ska känna sig nöjda med att vara här och lära. Deras negativitet sprids på oss elever väldigt enkelt och påverkar vår skolgång.

Detta visar tydligt lärarens betydelse för huruvida eleverna upplever skolan meningsfull och stimulerande.

Återkoppling på studieresultat och lärande

Återkoppling är sammanflätat med det undersökta området Stimulans och utmaningar och beröringspunkter däremellan har presenterats under tematiseringen Mening och riktning i det ovan nämnda området. Återkoppling utgör också en viktig del i kommunikation mellan lärare och elever, och beröringspunkter mellan återkoppling och området Delaktighet och inflytande har presenterats under tematiseringen Lärare, lektioner och relationer i området om delaktighet och inflytande.

I detta avsnitt presenteras, utöver de tidigare nämnda beröringspunkterna, det tema som mer specifikt framträder ur området Återkoppling på studieresultat och lärande, nämligen Lärare, lektioner och relationer. I linje med vad som nämnts ovan, framträder i det följande när elever upplever skolan som meningsfull respektive inte meningsfull i förhållande till detta område. Även framåtsyftande önskingar och visioner presenteras.

Lärare, lektioner och relationer

Elever beskriver att skolan upplevs meningsfull när man får beröm, när man får veta vad man behöver göra för att nå sitt målbetyg, när hårt arbete lönar sig eller man får bra resultat, vilket en elev uttrycker som följer: ”Jag kan se min utveckling, och mina kunskaper om ett ämne är goda”. En annan elev skriver: ”Jag känner mening när jag lär mig och det är kul” (skriftliga reflektioner). Elever ger således uttryck för vikten av att lära sig något nytt och att lyckas med det man gör, vilket även framkommit inom området Stimulans och utmaningar. ”Tänker på det och ja, det här kan jag! Kommer tillbaka till skolan och 'ja det är så'. Jag blir gladare när jag klarar av något, när jag lyckas. Det är skönt ... roligt” (elevintervju). Det handlar ofta om att som elev verkligen tillägna sig kunskapen, vilket en elev ger uttryck för i en elevintervju: ”Det ska vara en aha upplevelse, att man kan greppa det, använda det. När man verkligen lärt sig något på riktigt! Såna saker man sett när man var yngre och nu när jag läser det får jag inblick i hur det fungerar. Det är häftigt!” För att detta ska uppnås betonar ett flertal elever lärarens betydelse.

Hur läraren undervisar det är viktigt. Något jag inte har tyckt varit intressant har jag blivit mer intresserad av beroende på hur läraren undervisar. Då har jag blivit mer engagerad. Lusten och intresset kan väckas till liv av läraren. Dom bästa lärarna förstår också att många tycker det är tråkigt och då gör dom något extra (elevintervju).

Elever uttrycker även exempel på när skolan inte upplevs som meningsfull, bland annat i nästkommande citat: ”lärare ger mer läxor än vad den kan rätta” (skriftlig reflektion). En annan elev skriver att: “lärarna gör sitt bästa på vår skola, men även att de skulle kunna se allt bra vi gör och att de väger in de som går sämre”. Att det man kan och gör ska synas och uppmärksammas, tycks vara viktigt.

Ett flertal elever uttrycker att relationen mellan lärare och elever är av avgörande betydelse för hur eleverna upplever återkopplingen på sina insatser. En elev upplever att handledare på gymnasiearbetet ger pikar och bryter ned, t.ex. genom nedvärderande kommentarer om arbetets inriktning. Eleven upplever vidare att hen får ”väldigt vaga kommentarer som inte motiverar förbättring” (intervju). Återkoppling (eller snarare brist på återkoppling) framträder därmed som en avgörande dimension i relationerna mellan lärare och elever. Återkoppling utgör en så kraftfull betydelse i elevernas upplevelser att det driver på elevernas agerande för att utöva delaktighet och inflytande. Därav återfinns nära kopplingar till området som rör just delaktighet och inflytande.

I anslutning till området återkoppling på studieresultat berättar en elev:

... jag har ett exempel som hände idag, jag vet inte om jag får ta upp det, på våran [...] -lektion sa hen [läraren] att vi skulle göra om vårt prov allihop, det hade inte gått så bra, men man fick inte reda på hur det hade gått” (fokusgruppsamtal).

Eleverna beskriver i fokusgruppsamtal hur de frågat om någon har fått godkänt och att läraren inte ville berätta, utan förklarade att ingen kommer att få se proven. Eleven fortsätter: ”så man vet inte vad man behöver öva på eller vad man gjorde bra, man måste stenhårt plugga hela kapitlet igen, prov nästa vecka”. En annan elev som delat denna situation beskriver: ”lite irriterat, det känns som att hen [läraren] la allt ansvar på oss”. Eleven fortsätter: ”lite som att ni är för dåliga, det är inte mitt fel, vi bara satt där, och men, det är ju du som ska lära oss”. Elever i en högre årskurs beskrev en liknande upplevelse, vilket hade lett till att eleverna inte längre fick prov, utan inlämningsuppgifter och om man inte klarar det så blir det special-[...].

Vidare upplever elever att lärare har sina matriser över hur elever ligger till, som eleverna aldrig får se. ”När man får betygen sista dagen, man blir ju lite överraskad” (fokusgruppsamtal). Vad gäller att göra sin röst hörd beskriver en elev hur man kan klaga: ”som när man får dålig feedback, man kan säga till ägaren eller rektorn så de är medvetna om det” (fokusgruppsamtal). Utifrån

sammanhanget tolkas här ”dålig feedback” som ”lite” eller ”bristfällig”, snarare än dåliga resultat.

Ytterligare en elev (intervju) upplever att en del lärare inte vet vad de gör, de kan inte ämnet. Återkoppling kommer långt efter t.ex. ett prov, ett halvår efter, ibland efter att betyget är satt. En sådan lärare kan inte beskriva syftet bakom, utan motiverar det med: ”jag har sagt det, så det blir så”, menar eleven. Utöver detta framkommer att eleven upplever att andra lärare verkar känna till detta, och med suckar och höjda ögonbryn bekräftar elevernas upplevelser. Eleven upplever att det finns en rädsla i att ta tag i att det finns lärare som inte vet vad de gör eller hur de ska göra det och att detta sammantaget skapar oro, stress, irritation och uppgivenhet. I likhet med vad som nämndes i området om delaktighet och inflytande, väcks också i det här sammanhanget frågor rörande kommunikation mellan lärare och elever samt kollegialt stöd och stöd mellan lärare, skolledning och huvudman.

Det framkommer även att några elever upplever att lärare har satt betyg utifrån konststillhörighet snarare än utifrån meriter och resultat. En elev berättar: ”i vår klass var det så att alla tjejer fick typ jättebra betyg och alla killar jättedåliga” (fokusgruppsamtal). Dessa upplevelser återkom även från elever i en annan årskurs.

Även helt andra upplevelser av återkoppling på studieresultat framträder, vilket kan illustreras med en elev som upplever att återkoppling kommer efter examinationer i lagom tid och omfattning. Eleven upplever att hen själv vet om hen har misslyckats med något. Eleven beskriver i intervju att olika lärare känner av om man kan ge muntlig återkoppling i vardagen på ett skämtsamt sätt till olika elever eller inte.

Önsknings för att uppleva skolan som mer meningsfull vad gäller återkoppling handlar framför allt om själva mötet mellan elev och lärare. En elev uttrycker i intervju att hen önskar mer kommunikation kring hur hen ligger till och beskriver att återkoppling skulle vara önskvärt att få genom vardaglig kommunikation, istället för att få veta om man ligger efter eller inte en gång mitt i terminen. Vad gäller elevernas upplevelser av återkoppling på studieresultat och lärande anger flertalet en önskan om mer kontinuerlig och personlig återkoppling. En önskan är ”att vissa lärare visar mer intresse för elevernas undervisning” (skriftlig reflektion).

Frånvaron av återkoppling medför, enligt elever, en känsla av meningslöshet, vilket en av eleverna uttrycker i intervju som följer: ”Det är ointressant när man inte får feedback, när man inte vet var man ligger och inte

får vara med och påverka”. Upplevelser av att inte få återkoppling beskrivs även såsom: ”när man inte får återkoppling kanske man blir lite vilsen” och ”man vet inte heller vad man behöver förbättra” (fokusgruppssamtal). Vidare framkommer att elever föredrar muntlig återkoppling, framför skriftlig. ”Jag föredrar muntlig feedback. Om man har frågor får man snabba svar och slipper vänta ... föredrar muntlig återkoppling” (elevintervju). I detta med muntlig återkoppling framträder även önskan att få samtala direkt med läraren.

Det är viktigt att man får prata med läraren. I dialog får man svara direkt, e-post tar tid. Om man får som 5 minuter att gå igenom med lärarna, så man får chansen att förbättra sig. Man ska även bli sedd för det man gör bra. Då blir man motiverad. Man vill bli sedd.

Eleven uttrycker i detta intervjuat sin vision av den ideala situationen för återkoppling och vikten av att bli sedd. Ytterligare en elev uttrycker följande i anslutning till detta:

Det kan vara svårt för lärarna att ge feedback på något annat än det dåliga eftersom betygssystemet är upplagt så. Men en del lärare säger det positiva. Alla borde uppmärksamma det positiva, det som är bra, så man kan känna sig stolt över det man gjort (elevintervju).

Förutom att bli sedd av läraren ger elever uttryck för en önskan att få veta när de gör något bra, få positiv respons och inte enbart bli uppmärksammade på när något inte gått så bra.

Några lärarröster

För att fördjupa förståelsen av elevernas upplevelse av skolan genomfördes enskilda intervjuer samt fokusgruppssamtal med lärare. Vid dessa intervjuer och samtal kunde elevernas upplevelser av aktuella områden speglas i relation till lärarnas upplevelser och därmed framträder elevernas upplevelser av skolan i en tydligare relief.

Lärarna framhåller, i likhet med eleverna, att det ofta är ett högt tempo i skolan för att hinna med det stoff som ingår i de olika kurserna och att arbetet med delaktighet och inflytande många gånger kommer i andra hand. En lärare klargör: ”Nej, vi arbetar inte med det. Det kommer som tredje punkt. Det är så högt tempo, speciellt i 50-poängskurser” (fokusgruppssamtal). Läraren

påtar även att hen inte ser utrymme i tid och upplever sig bakbunden. ”Att fostra demokratiska medborgare lyfts inte alls, det är bara kunskapsfokus i skolan”. En annan lärare hävdar att: ”Riktig delaktighet finns inte”, och ytterligare en annan lärare håller med och säger: ”Elevdemokrati är ingen riktig demokrati (skämtsamt)” (fokusgruppsamtal).

I intervjuer och samtal med lärare (och även med eleverna) framstår delaktighet och inflytande som beroende på läraren. Det är mycket upp till den enskilda individen, eller som en av lärarna uttrycker det i fokusgruppsamtalet: ”Varje lärare är en ö”. En annan lärare fortsätter på samma spår: ”Vi försöker samarbeta inom arbetslaget, men det går inte alltid att samarbete över olika ämnen. Då försvinner helhetssynen och ämnen blir autonoma”. Ytterligare en annan lärare ger uttryck för liknande upplevelser: ”Skolan är både stoffyllad och styckad”. Istället förordas kollegial samverkan, vilket tycks ha bäring på samtliga tre områdena som studerats.

Vi sitter ju aldrig och pratar om detta. Vi borde göra det på riktigt. Men det är inte vårt ansvar, vi kan inte ställa in och köra en kollegadag. Det vore fantastiskt att få ha en kollegadag och diskutera detta tillsammans. Svaren finns här men dom kommer inte fram (fokusgruppsamtal).

Skolans höga tempo och omfattande kursinnehåll, i kombination med yttre krav i form av examinationer, betyg, nationella prov etc, bidrar till bristen på tid och rum för kollegiala samtal.

En lärare berättar i intervju att de nationella proven har blivit svårare och menar att det i sin tur kräver att nya genomgångar görs i början av varje lektion. Eleverna är införstådda med att det är ny genomgång varje lektion så de protesterar inte. Detta leder dock till att elever kan hamna lite efter, men att de är vana vid det. Eventuellt motstånd från elever kan istället visa sig som en uppgivenhet, att eleverna inte vill jobba. Läraren berättar att hen försöker att ändra upplägget på lektionen om hen får signaler kring att detta behövs. Samtidigt är det en så stor tidspress och stofftäthet i skolan att det är svårt att frångå planerat upplägg. ”Det finns ingen flexibilitet längre, förr var det mer luft ... nu kör vi bara på” (fokusgruppsamtal). Trots detta tycks lärarna själva i många fall vara mycket flexibla och de gör sitt yttersta för att det ska bli så bra som möjligt för eleverna, t.ex. när det gäller examinationer.

Lärarna menar även att det finns någon/några elev(er) i varje klass som inte får tillräcklig stimulans och utmaningar av skolan. Det är de elever som redan kan mycket och därmed inte känner sig motiverade i skolan.

Det är väldigt svårt. Jag har inte riktigt listat ut hur jag ska göra som lärare. Försöker göra uppgifter som täcker hela spektrat, men har inte tid för det egentligen ... det är himla svårt att hinna med att individualisera, svårt att hitta tid att prata med alla (fokusgruppsamtal).

Lärarna upplever dock att många elever är införstådda i hur det är och gör inget större motstånd, men att det många gånger finns en uppgivenhet bland elever. ”Eleverna accepterar sitt öde och vi bara kör på” (intervju). Lärare uttrycker även att det märks att vissa elever bara försöker att ”överleva” sin skoltid: ”En hel del elever försöker bara överleva det här, få en gymnasieexamen” (fokusgruppsamtal). En annan lärare berättar i intervju att en del elever upptäcker att det inte är rätt program de går och att de, precis som framkommit i fokusgruppsamtalet med lärare, bara försöker ”överleva” för att få en gymnasieexamen. Detta har även framkommit i materialet från eleverna. Det är inte lätt från grundskolan att veta vad man ger sig in i, tillägger läraren. Lärare önskar också att eleverna skulle ha en bättre grund från grundskolan.

Enligt lärare är såväl lärarkåren som eleverna ofta tidspressade och ett flertal uttrycker stress, vilket leder till psykosocial ohälsa i vissa fall. ”Vi nafsas i hämlarna hela tiden, vi är så rädda om tiden. Eleverna är stressade och vi är stressade” (fokusgruppsamtal).

När det gäller återkoppling på studieresultat och lärande påtalar lärarna att de, precis som eleverna, gärna vill ha muntlig dialog. ”Jag gillar muntlig dialog”, som en av lärarna uttrycker det. En lärare ställer sig frågan i anslutning till att återkoppling diskuteras: ”Vissa grejer undrar jag varför det inte funkar bättre?” (intervju). Läraren ger exempel på sådant som planering mellan lärare, transparens i betygsunderlagen och hur elever får möjlighet att veta hur de ligger till. En lärare konstaterar: ”Proven har skruvats uppåt, blivit svårare” (intervju). Lärare ger även uttryck för att det blivit svårare med återkoppling, speciellt den muntliga: ”Jag lägger massa tid att skriva kommentarer, men hinner inte prata med eleverna om det”. Kontinuiteten betonas också, att kunna ge feedback regelbundet, istället för en till två gånger per termin (i mitten och i slutet). Även detta är något som efterfrågas av eleverna. En lärare uttrycker situation som följer: ”Ja ... men man kan säkert göra alla delar bättre, tydligare, ställa krav bättre, återkoppla på annat sätt, men från min roll ... jag gör det bästa av situationen. Om någon inte förstått, får jag vara ännu tydligare”. På frågan om det finns tid för detta svarar läraren: ”Ja det tycker jag. Det ingår i yrket. Jag får göra avkall på något annat. Jag tror inte det är tiden utan strukturen som är viktigt. Men det är svåra frågor” (intervju). Ytterligare

en annan lärare har tagit upp problematiken med tid för återkoppling med sina chefer: ”Jag har gått och sagt att jag är stressad över återkoppling och jag har fått direkta råd av mina chefer att dra ner på det”.

Tidsaspekten upplevs således som en avgörande faktor i förhållande till samtliga områden och kanske specifikt i förhållande till återkoppling på studieresultat. Huruvida det är tiden i sig, d.v.s. brist på tid, eller om det handlar om struktur och organisation kan diskuteras. En lärare berättar i intervju att struktur på hur man jobbar är det avgörande. ”Vi lägger många gånger fokus på fel saker”, slår läraren fast.

Att återkoppling på studieresultat och lärande är en väsentlig och ytterst central del i skolan är dock samtliga lärare överens om. En lärare betonar att hen anser att det är viktigt att eleven vet vad eleven gjort bra och vad som är viktigt att arbeta mer med. Det kan handla om allt ifrån att höja sitt betyg till att faktiskt få betyg. ”Vi behöver förutsättningar att prata om detta, rent organisatoriskt, hur vi kan jobba med detta. Alla behöver jobba med detta. Alla ... på alla nivåer” (intervju).

En annan aspekt som ibland kan försvåra möjligheten till muntlig återkoppling är plats. ”Var ska jag sitta och ge muntlig återkoppling när man endast har tillgång till ett klassrum”, frågar sig en lärare i intervju. Vidare efterfrågas mer tid till personliga möten, men framför allt att organisation och struktur kring detta ses över. Organisationen behöver stötta lärarna genom att: ”Sovra vad som är väsentligt, så vi hinner andas och kan skapa samtal”, uttrycker en lärare i fokusgruppsamtalet, och en annan betonar att det behövs: ”Mer tid med eleverna, kärnan är ändå lärarens möte med eleverna”. Eller som ytterligare en annan av lärarna slår fast: ”Vårt uppdrag är att vara med eleverna”.

Kapitel 3. Diskussion

I detta kapitel förs en övergripande diskussion där de tre områdena – Delaktighet och inflytande, Stimulans och utmaningar samt Återkoppling på studieresultat och lärande – lyfts fram och berörs som en helhet med utgångspunkt i elevernas upplevelse, vilka i sin tur har speglats mot några lärarröster. Genom att också möta lärare i intervjuer och samtal, har förståelsen av elevernas upplevelser fördjupats. Vidare fördjupas förståelsen av dessa områden genom att relation till tidigare forskning samt de framkomna resultaten synliggörs, vilka även kan kopplas till ett vidare samhällsperspektiv.

I denna studie har ett antal elevers upplevelser av skolan låtits framträda genom både skrift och tal, och studien avspeglar just det – elevers subjektiva upplevelser. Det är till exempel vanligt förekommande att elever uttrycker lojalitet med skolan (särskilt efter att ha riktat kritik mot sådant som upplevs negativt i skolan understryks noga hur mycket som är bra med skolan). Det är i sammanhanget väsentligt att betona att det inte är elevernas betygssättande lärare som delat ut underlaget för de skriftliga reflektionerna eller intervjuat och samtalat med dem, utan vi som forskare. Möjligen kan ändå själva skolmiljön och skolsammanhanget bidra till en inställning att kompensera det negativa och visa sig från sin bästa sida som en god elev. En annan möjlig tolkning är att det tyder på en uppgivenhet inför att det inte finns reell möjlighet att påverka eller förändra sin situation och för att gardera sig från framtida besvikelser beskriver man situationen som ”redan ganska bra”. Det är också möjligt att tänka i linje med att man vet vad man har. Skolan skapar en trygghetskänsla i den meningen att den är fullt bekant och utgör elevens vardag vilket gör att det blir skyddsvärt i sig. De resultat som framkommit, och som kommer att diskuteras i detta kapitel, visar på en mångfacetterad och nyansrik bild av elevers (och lärares) upplevelser. Innan vi diskuterar studiens resultat kommer vi emellertid att återkoppla till studiens metodologiska design, etiska överväganden och den vetenskapliga grundvalsfrågan gällande generaliserbarhet.

Etiska och vetenskapliga överväganden

Vad gäller studiens metodologiska design har specifika val gjorts för att få fram en mångfacetterad bild av elevers upplevelser av de tre fokusområdena. Ett urval har gjorts där vissa skolor valts ut och andra lämnats. Urvalet har gjorts strategiskt i linje med studiens syfte och i samråd med representanter från Nacka kommun, allt med avsikt att ge en övergripande och sammansatt helhetsbild. För att få fram denna helhetsbild, där elevernas upplevelser får möjlighet att framträda, har även flera olika datainsamlingsmetoder använts.

I linje med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2019), och mer specifikt den som rör konfidentialitet, skall enskilda människor inte kunna identifieras av utomstående. Detta innebär att om omständigheter är tillräckligt detaljerade, kan det för läsare, och i synnerhet sådana som befinner sig i samma verksamhet, möjliggöra ett avslöjande av människors, i denna studie elevers och lärares, identitet. Denna studie har särskilt beaktat detta, då eleven kan ses som utsatt, till följd av att vara i en beroenderelation till en myndighetsutövande och förpliktigande institution.

En vetenskaplig grundvalsfråga rör den om generaliserbarhet. I vilken utsträckning kan en studies resultat generaliseras till att vara giltig? I studien har den flerstämmighet av röster som rapporteras i resultatkapitlet, lett fram till övergripande teman. Dessa teman springer ur den gemensamma erfarenhet i att växa upp som ung människa idag och gå på gymnasium i en kommun i Stockholms län. Studiens primära syfte är att få fatt i den upplevda verkligheten hos elever i skolan, för att fördjupa förståelsen av de tre fokusområdena. Dessa övergripande teman som utkristalliserats ur resultaten, är generaliserbara i den mening att de har bäring på en generell diskussion om pedagogiska grundvalsfrågor som rör människans blivande och existentiella grundvillkor. Vi menar att de övergripande teman som diskuteras har bäring på skolan i vid betydelse. Vidare, att dessa mejslar ut riktningar att arbeta med och som för skolor i kommunen blir meningsfulla och fruktbara vad gäller skolutveckling inom de tre fokusområdena.

(För)handlingar och pedagogiska relationer

Huruvida elever upplever att det är svårt eller lätt att vara delaktiga och ha inflytande i skolan, att göra sin röst hörd, varierar. När det gäller att komma till tals för att skapa förändring framlyfts huvudsakligen formaliserade vägar, såsom enkäter och omröstningar i klassen. Enskilda lärare bemöter elevernas behov och önsknings och löser situationer utifrån sitt specifika handlingsutrymme. För eleven tycks det bli svårare att påverka sin situation, när makten ligger bortom lärarens direkta handlingsutrymme. Elever upplever att de har delvis möjlighet att påverka i relation till lärare, men i vissa fall har lärare inte tillräckligt handlingsutrymme utanför klassrummets väggar. Vad rektor och skolledning beslutar ligger många gånger bortom elevers och lärares påverkansmöjligheter. Den motsatta bilden framträder också, där möjligheten att påverka skoltillvaron tar sig uttryck i relation till rektor, snarare än till lärare.

Upplevelser av att inte kunna göra sin röst hörd i relation till rektor och skolledning återkommer när det gäller psykisk och social miljö, hälsa och värdegrundsfrågor. Elever beskriver återkommande om upplevelser av situationer som handlar om en tillvaro med mobbing, sexism, rasism. De beskriver hur de försöker berätta om detta och hur de upplever att de inte får den hjälp och det stöd som de behöver. Visioner framträder hos elever som berör stöd för att skapa en bättre social miljö och bättre sammanhållning i klassen och skolan, och vuxna som ser olika former av förtryck i skolan och som arbetar för att motverka det.

Det framkommer även en bild av upplevd stress i skolan, vilket gäller såväl elever som lärare. En elev beskriver vidare hur endast några få av grundläggande mänskliga behov kan tillfredsställas om man samtidigt ska sköta skolan. Frågor som väcks här, givet att det kan krävas periodvisa omprioriteringar, är om det är rimligt att inte alla dessa delar ska kunna få plats i livet. Ytterligare en fråga som väcks är i vilken grad de vuxna i skolan får syn, eller har möjlighet att få syn på detta hos en elev som har format följsamhet till skolans krav och förväntningar.

Elevers delaktighet och inflytande utgörs ofta av lärarens trängda (för)handlingsutrymme. Examinationer blir det slagfält där förhandlingar kring elevers och lärares möjligheter och begränsningar till delaktighet och inflytande sker. Fokus på vad man ofta vill ha inflytande över är att ändra examinationer, t.ex. form och datum. Möjligheten att förändra går genom den enskilda läraren och är beroende av den enskilde lärarens handlingsutrymme och inställning.

Förmodligen är det också därför som läraren ofta blir extra viktig, det är genom den enskilda läraren som eleven har chans att påverka sin skolvardag. Det är dock oftast på elevernas initiativ som reellt inflytande kommer.

Det framträder en aspekt som visar en föreställning av att man som elev skulle kunna påverka om man ville, men att det inte uttrycks konkret vad det är för något som man skulle kunna påverka. Man "kan", men det framkommer inte tydligt om vad eller hur det skulle kunna hända. Samtidigt framträder en annan aspekt som visar att det sällan är möjligt att påverka sådant som ligger bortom lärarens handlingsutrymme, och mer specifikt, med fokus på det förhandlade utrymmet rörande bedömning. Detta (för)handlingsutrymme sammanfaller med det som eleven upplever som (o)möjligt att påverka. Möjligen kan denna till synes motsägelse förstås som att detta område är något som rör elevens vardag, eller som är viktigt för eleven. Det är något som eleven vill och ibland också kan påverka – något som blir kännbart när det inte går att påverka fastän önskan finns kvar.

När makten ligger bortom lärarens direkta handlingsutrymme, verkar det bli svårare för elever att påverka sin situation. Känslan finns av att man får vara med och påverka "saker som inte är så viktiga". Vad rektor och skolledning beslutar ligger bortom elevers och lärares påverkansmöjligheter. Den motsatta bilden, där möjligheten att påverka skoltillvaron tar sig uttryck i relation till rektor snarare än till lärare, framträder också.

För att elever ska ha så bra förutsättningar som möjligt att båda skapa och förvärva kunskap samt vara delaktiga i och ha inflytande över skolans verksamhet har läraren en avgörande betydelse. Lärarna betonar i intervjuer och fokusgruppssamtal att det centrala i läraryrket är mötet mellan lärare och elev, och att deras huvudsakliga uppdrag är att vara med eleverna. Detta är något som även eleverna betonar – det är läraren som är den kritiska meningsbäraren för kunskap och lärande. Precis som Dewey (1991) betonar, att läraren som person är intimt sammanknippad med det ämne hen undervisar i, återkommer dessa tankegångar hos eleverna, vilket en elev uttryckte i intervju på följande sätt: "Något jag inte har tyckt varit intressant har jag blivit mer intresserad av beroende på hur läraren undervisar. Då har jag blivit mer engagerad. Lusten och intresset kan väckas till liv av läraren".

I likhet med vad som framkommit i tidigare studier av både Elvstrand (2009) och Aspán (2009) förstår elever att det finns begränsningar i vad de kan, och ska, ha inflytande över i skolan – det är inte alltid möjligt att vara med och påverka skolans verksamhet. En av eleverna i denna studie uttrycker detta: "Vi

får alltid våran röst hörd, vi kanske inte får som vi vill alltid men vi kan prata om det” (skriftlig reflektion).

En skoltillvaro som präglas av ett pressat läge, där möjligheterna till reellt inflytande i viktiga saker som berör eleverna är få, och där dessa fall framför allt utgörs av examinationernas form. Detta bryts av en bild där elever upplever att de har reellt inflytande över viktiga saker som berör dem, nämligen den omedelbara undervisningen genom de lärare eleverna möter och lärarnas fortsatta plats på skolan. Elever berättar om lärare som de upplever inte fungerar i undervisningssituationen, samtidigt som de uttrycker osäkerhet kring om dessa negativa berättelser bör uttryckas i fokusgruppssamtalet: ”får vi säga det?” Dessa negativa upplevelser har eleverna emellertid fört vidare och det har lett till att lärare fått lämna skolan. Detta har i sin tur medfört att eleverna upplever att de har makt över lärares position på skolan, något som inte upplevs odelat positivt utan istället skapar osäkerhet kring situationen. Fokus i denna studie ligger på elevers upplevelser och frågan huruvida elever genom sitt agerande har haft reellt inflytande fullt ut på lärares anställning har lämnats därhän. Hur som helst, så påverkar elevers upplevelse av att ha möjlighet till inflytande på detta område mest troligt relationen mellan lärare och elev, såsom exempelvis tillit. En fråga som uppstår är även vad det är i strukturerna eller i relationerna i skolan som gör detta möjligt?

I den andra ändan av detta spektrum som handlar om lärares plats på skolan framkommer elevers önskan om att få vara delaktiga i samband med att nya lärare anställs. En elev uttrycker en önska om att den lärare som är i färd att anställas på skolan får ha en provlektion för eleverna, som eleverna därefter kan utvärdera.

Sammantaget visar ovanstående resultat att pedagogiska relationer (eller brist på pedagogiska relationer) mellan elever och lärare är avgörande för hur eleverna upplever sin skolsituation.

Kunskap och lärande versus betyg och bedömning

Kunskapens nyttovärde upplevs som viktigt – något som ger mening och riktning – dels för det som beskrivs som ”det verkliga livet”, som tidsmässigt är placerat i framtiden, dels som rent instrumentellt (såsom meritvärde eller som behörighetsgivande). Detta visar också på en framtidsro och betygen blir i detta centrala. Både elevers och lärares blickar är fokuserade på betyg och båda

grupperna uttrycker det i linje med att ”det är som det är”. Eleverna anpassar sig till fokus på betygssystemet istället för kunskap och lärande. Trots detta framkommer i intervjuer hur elever längtar efter kunskap snarare än betyg. Dewey skriver om utbildning som växande, vilket är skolans syfte att säkra: ”...education is all one with growing. It has no end beyond itself” (Dewey 2005, s. 34).

I anslutning till betyg och bedömning påtalar även eleverna vikten av återkoppling på prestationer. Återkoppling, utgör en viktig del i kommunikation mellan lärare och elev. Som elev kan man bli vilsen om den uteblir, lämnad i att inte veta vad och hur man ska förbättra. Såväl elever som lärare uttrycker en önskan om mer muntlig återkoppling, att kunna mötas som individer och tillsammans samtala om elevens prestation. Lärare betonar i sammanhanget att det framför allt är en organisatorisk fråga och att kunna (och våga) prioritera.

Tid och rum för pedagogiskt arbete

Ytterligare aspekter som framkommit, från både elever och lärare, är tid, eller kanske snarare brist på tid. Lärare ger, i intervjuer och samtal, en bild av att vara hårt styrda av yttre ramar, såsom tidsplanering, läroplan, kursplaner, betygssystem etc. Detta medför att lärare upplever stark tidspress och stress, vilket i sin tur leder till att samverkan lärare emellan många gånger får läggas åt sidan. Istället blir läraruppdraget, som till sin natur är relationellt, individualistiskt, något även eleverna uppmärksammat och påtalat. Om ”varje lärare är en ö”, som en av lärarna uttrycker det, är det inte konstigt att det kollegiala samtalet inte får utrymme och att det därmed saknas möjligheter att reflektera över komplexa situationer i klassrummet. Det kollegiala stödet som kan hjälpa till att förbättra situationen innan problematiken eskalerar saknas ofta.

Något som motverkar elevernas möjligheter till reellt inflytande och delaktighet över sin skolgång är, enligt von Wright (2009), den ökade fokuseringen på individualiseringen i form av bland annat individuella utvecklingsplaner och eget arbete. Dagens elever uppmanas och uppmuntras ofta att uttrycka sina åsikter och komma med förslag och initiativ, men varken skolan som institution eller den pedagogiska utformningen har förmåga att ta vara på dessa förslag eller initiativ. Trots att det finns en stark vilja och lust till

delaktighet hos både lärare och elever får denna oförmåga till följd att eleverna istället fostras till följsamhet. För att komma tillrätta med detta måste lärarna, enligt von Wright, återfå greppet om pedagogiken. Detta kan dock inte komma till stånd genom olika former av direktiv – istället krävs ett inre pedagogiskt arbete. De lärare som deltagit i studien ger uttryck för en önskan att just detta ska komma till stånd, i det att de efterfrågar tid och rum för kollegiala samtal, allt för att deras erfarenheter och reflektioner ska tillvaratas i det pedagogiska arbetet på den egna skolan. Ett annat sätt att göra detta möjligt – att tillvarata lärarnas erfarenheter – är att skapa förutsättningar för lärare att forska i den egna praktiken. På så sätt utgör praktiken utgångspunkten för de frågor som ställs, och de svar som besvarar frågorna blir närproducerad och giltig i den egna kontexten.

Avslutningsvis kan konstateras att både elever och lärare efterfrågar och önskar tid och rum för möten och samtal, där det pedagogiska arbetet kan starta. Vilket handlingsutrymme finns för detta? Och vilka delar kan och ska det förhandlas om i skolan? Dessa retoriska frågor behöver skolans huvudmän, skolledning, lärare och elever fundera över och diskutera, allt med yttersta syfte att skapa en skola som bygger på grundläggande demokratiska värderingar. Tiden finns (i form av lagstadgade tidsangivelser för varat i skolan), rummet finns (i form av skolbyggnadens rumsliga gestaltning), däremot kan organisationen och strukturen av skolans inre arbete ytterligare belysas i vidare samtal. Vad är det som är viktigt? Är det att skapa livslång lust att lära eller att kunna räkna arean på ett blåbär? Men kanske framför allt, hur ska skolan arbeta för att nå målen att skapa förutsättningar för lärande och kunskapsbildning i såväl olika skolämnen som i demokrati och värdegrundsfrågor?

Referenser

- Aspán, M. (2009). *Delade meningar. Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och igenkännande*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Backman, Y; Alerby, E; Bergmark, U; Gardelli, Å; Hertting, K; Kostenius, K & Öhring, K (2012a). Improvement of the school environment from a student perspective: Tensions and opportunities: *Education Inquiry*, 4(1), 35–51.
- Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, Å., Hertting, K., Kostenius, C., & Öhring, K. (2012b). Learning Within and Beyond the Classroom: Compulsory School Students Voicing Their Positive Experiences of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 555–570.
- Dewey, J. (1991). *How We Think*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (2005). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Stilwell: Digireads.com.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: a theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Tromsø: Univ.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Gallagher, M. (2008). “Power is not an evil”: rethinking power in participatory methods. *Children’s Geographies*, 6(2), 137–150.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152.
- Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7–9 ur ett könsperspektiv*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.

SKOLFS 2011:144. *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218.

Vetenskapsrådet (2019). *Codex: regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 2019-08-28. <http://www.codex.vr.se/index.shtml>

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