



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Mellan styrdokument och praktik - demokrati i skolan

Rikke Olsen & Heléne Johannesson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Cyro Banega

Examinator: Tiiu Soidre

Rapportnummer: HT07-2480-08

## **Abstrakt**

**Titel:** Mellan styrdokument och praktik – om demokrati i skolan.

**Författare:** Rikke Olsen och Heléne Johannesson

**Termin:** HT 2007

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Cyro Banega

**Examinator:** Tiiu Soidre

**Rapportnummer:** HT07-2480-08

**Nyckelord:** ansvar, inflytande, demokrati, Lpo 94, Lgr 80

*Syftet* med uppsatsen var att undersöka hur förhållandet mellan praktik och läroplan ser ut när det gäller elevernas ansvar och inflytande i skolan.

Frågan som ställdes behandlade dels hur läroplanen Lpo 94:s målsättning för elevernas ansvar och inflytande ser ut, dels hur praktiken, alltså pågående verksamhet, hanterar denna målsättning.

*Metoden* som vi använde oss av var dokumentanalys i form av kvalitativ innehållsanalys. Vi läste ett visst antal texter med vår frågeställning och vår teoretiska ram som fokus. Det gav oss den systematik som kvalitativ innehållsanalys fordrar. Orsaken till att vi valde denna metod var, att vi för att kunna jämföra läroplan och praktik på ett överordnat plan såsom vår frågeställning kräver, var i behov av ett generaliserbart material, något som litteraturen på området kunnat förse oss med. Materialet som vi använde oss av var dels läroplaner, dels utredningar och rapporter av beskrivande och faktuell karaktär samt några mer ifrågasättande och problematiserande texter.

*Resultat* Svaret på våran fråga om hur förhållandet mellan skolans praktik och läroplanen ser ut vad gäller elevansvar och inflytande, här förstätt som möjlighet för demokratisk påverkan, blev att det finns ett ganska stort motsättnings-förhållande mellan läroplanens intentioner och skolans praktik. Vi fann att det var olika orsaker till detta. Något vi kunde föreslå som en orsak var att läroplan och praktik delvis är präglade av olika syn på demokratibegreppet. Något annat som vi såg som en möjlig orsak till diskrepansen på området var, att läroplanens intentioner om att eleverna ska ha möjlighet för demokratisk påverkan av verksamheten kan upplevas som basis för en målkonflikt när kraven på individen att nå mål och resultat samtidigt i och med Lpo 94 har förstärkts.

## **Förord**

Idén till den här uppsatsen tillkom nästan omgående efter att vi, författarna, träffades första gången och började diskutera aktuella ämnesområden som C-uppsats förslag. Våra gemensamma erfarenheter från lärarutbildningens praktikperioder övertygade oss om nödvändigheten i att försöka få en djupare förståelse för hur läroplanen Lpo 94 hamoniserar med skolans praktik. Vi upplever att det är en spänning/motsättning mellan skolans tänkta arbetssätt, som vi kan utläsa den ur skolans nuvarande styrdokument (Lpo 94), och det arbetssätt som många lärare, därmed skolan, praktiserar. Efter en del litteraturläsning upplevde vi att det avgränsade området blev väldigt stort så vi valde att begränsa oss ytterligare genom att utgå från den punkt i läroplanen (Lpo 94) där vi själva observerat att diskrepansen mellan teori och praktik varit mest märkbar. Denna punkt är: 2.3, under rubriken Mål och riktlinjer, *Elevens ansvar och inflytande*.

Detta område har vi upplevt som mycket väldebatterat. Diskussionen kring individens rätt till inflytande och därtill medföljande ansvar är mycket aktuellt men dock oklart när det gäller skolan. I och med Lpo 94 har man gått från en regelstyrd till en mål- och resultat styrd skola. Detta har medfört en större frihet när det gäller tolkning av styrdokumentet.

Vi har, genom att välja ut relevant litteratur om ämnet, valt att skriva denna uppsats utifrån den rikliga mängd text som redan finns. Vi upptäckte att det fanns mycket intressant forskning på området och även en hel del rykande färsk debattinlägg om den nuvarande skolans praktik. Det var svårt att begränsa den text vi skulle läsa eftersom mängden var riklig och intressant och hade en tendens att ständigt växa. Vi har läst rikligt med litteratur och diskuterat en stor del av denna och slutligen använt oss av ett avvägt urval av de genomgångna texterna för att skriva denna uppsats.

*Rikke Olsen & Heléne Johannesson*

## Innehåll

|  |    |
|--|----|
| Abstrakt .....   | 2  |
| Syftet .....   | 2  |
| Metoden.....   | 2  |
| Resultat.....  | 2  |
| Förord.....  | 3  |
| Innehåll.....  | 4  |
| 1 Inledning.....   | 5  |
| 2 Syfte och frågeställning.....                                    | 6  |
| 2.1 Syfte .....  | 6  |
| 2.2 Frågeställning .....   | 6  |
| 3 Demokrati.....   | 6  |
| 3.1 De demokratiska principerna. ....                              | 6  |
| 3.1.1 Grund till fördjupning och utveckling av demokrati.....      | 6  |
| 3.1.2 Fostran till demokrati .....                                 | 7  |
| 3.2 Vad är demokrati? .....  | 7  |
| 3.3 Demokratiteorier .....   | 8  |
| 3.4 Valdemokrati, deltagardemokrati och deliberativ demokrati..... | 9  |
| 3.4.1 Demokratiuppfattning i Lpo 94.....                           | 9  |
| 4 Metod .....  | 10 |
| 4.1 Val av och redogörelse för metod .....                         | 10 |
| 4.2 Urval.....   | 10 |
| 5 Hur ser styrdokumentet ut? .....                                 | 11 |
| 5.1 En jämförelse mellan Lpo 94 och Lgr 80.....                    | 11 |
| 6 Elevansvar och inflytande. ....                                  | 12 |
| 6.1 Hur ser praktiken ut? .....                                    | 12 |
| 6.1.1 Förändringar i skolan. ....                                  | 12 |
| 6.1.2 Skolans ökade förutsättningar. ....                          | 12 |
| 6.1.3 Lpo:s inriktning och innehåll. ....                          | 13 |
| 6.1.4 Ökning av elevers enskilda arbete.....                       | 13 |
| 6.1.5 Osäkerhet om elevers inflytande. ....                        | 14 |
| 6.1.6 Skolan måste öka elevernas reella inflytande. ....           | 14 |
| 6.2 Olika tankar om praktiken.....                                 | 15 |
| 6.2.2 Från kollektivt till individuellt. ....                      | 16 |
| 6.2.3 Kunskap eller fostran?.....                                  | 16 |
| 7 Resultatredovisning.....   | 18 |
| 7.1 Läroplan och praktik .....                                     | 18 |
| 8 Slutdiskussion.....  | 19 |
| Referenslista .....  | 21 |

## **1 Inledning**

Bakgrunden för denna uppsats är, som har nämnts i förordet, ett gemensamt intresse i att undersöka hur styrdokument och praktik stämmer överens. Detta område skulle avgränsas och vi har valt att se närmare på hur praktiken hanterar läroplanens punkt 2.3 om elevansvar och inflytande. I slutändan är ansvar och inflytande en fråga om demokrati, vilka möjligheter har eleverna för att påverka de villkor som de ska arbeta under. Att styrdokument och praktik avspeglar varandra och på något vis är i dialog tycker vi som blivande lärare är viktigt. Vår upplevelse är dock att praktiken ofta och mer eller mindre ser styrdokumentet som uttryck för normativ retorik i högre grad än en hjälp till att bedriva verksamheten. Vi menar att det är av relevans för vår framtida förståelse för ett arbete under kombination: institutionens regler och praktikens beteenden, att vi har sett vilka problem som kan uppstå mellan ett regelsätt som är framtaget för att hantera en stor organisation under en längre period, och den enskilda skolans här-och-nu praktik.

## 2 Syfte och frågeställning

### 2.1 Syfte

Vi vill undersöka hur väl skolans praktik stämmer överens med skolans läroplan vad gäller elevernas ansvar och inflytande. Praktiken förstår vi som den verksamhet som för närvarande äger rum mellan lärare och elever ute i grundskolorna och med läroplan menar den nu gällande för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), som är ett av en regering normativt utformat styrdokument.

Läroplanen har intentioner som handlar om ett aktivt elevinflytande och ansvarstagande medan vår uppfattning av praktiken är att den i huvudsak inte präglas av detta.

### 2.2 Frågeställning

Vad säger Lpo 94 om elevernas ansvar och inflytande, och hur stämmer dessa riktlinjer överens med praktiken?

## 3 Demokrati

### 3.1 De demokratiska principerna.

Det offentliga skolväsendet vilar på en demokratisk grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelser med grundläggande demokratiska värderingar.

I Läroplanen Lpo 94, kap 2.3 Elevernas ansvar och inflytande, står det att:

*”De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer.”* (Lpo 94, s.13)

Vi har valt att utgå från ovanstående stycke när vi jämför skolans praktik mot skolans styrdokument. Här står att eleverna ska kunna påverka, ta ansvar och vara delaktiga enligt demokratiska principer.

Det teoretiska ramverket för våra uppsats blir att se närmare på begreppet demokrati för att på bakgrund av en förståelse av detta kunna jämföra styrdokumentens och praktikens hantering av demokrati i skolan i form av inflytande och ansvar.

#### 3.1.1 Grund till fördjupning och utveckling av demokrati.

I SOU 1992:94, Läroplanskommitténs betänkande inför Lpo 94, kan vi ta del av bakgrundstankarna inför det nya ansvars- och styrsystem som den nya läroplanen är utformad att svara mot. Det nya systemet bygger på en målstyrning som innebär att den enskilda skolan får större möjlighet att samverka med alla de som närmast berörs vid planering och genomförande av verksamheten.

Författarna pekar på vissa förhållanden, punkt 3.4 *Förändrade krav på ansvar, inflytande och kompetenser m.m.*, som i sig utgör grunden för utveckling och fördjupning av demokratin.

Dels ställs högre krav än tidigare på inflytande från enskilda människor, dels är förmågan att kunna formulera sig viktigare vilket innebär att fler kan göra anspråk på att kunna påverka sina närmaste villkor.

De pekar också på att ”människor är kunnigare och betydligt mer välinformerade än tidigare” och att utbildningsnivån i vårt land höjts kraftigt under senare decennier (s 76).

Enligt SOU 1992:94 förutsätter demokratin ”medborgare som kan ta ställning på grundval av såväl personliga värderingar som sakunderlag och orientering om omvärlden. Den förutsätter också en ”kultur” som är öppen för motsättningar, uppmuntrar till debatt och till att kontroversiella frågor luftas i vardagliga sammanhang ” (s 76).

Läroplanskommittén grundar även delar av sitt betänkande från utredningen Ungdom och makt (SOU 1991:12) där man behandlat inflytandefrågor från ett ungdomsperspektiv. De skriver att de unga upplever sig ha svagt inflytande och att det är en snedfördelning av påverkansmöjligheter mellan olika sociala och etniska ungdomsgrupper. Rörligheten mellan partier har ökat och valdeltagandet tenderar att minska. Utredningen säger också att förtroende för politiska lösningar tycks ha sjunkit men det finns stöd för påståendet att samhällsengagemanget hos medborgare har växt. Ungdomar engagerar sig på ”nya” sätt: skriver insändare, demonstrerar och deltar i möten oftare än förr. De intresserar sig för specifika samhällsområden – frågor som upplevs viktiga av enskilda eller grupper är mer utmärkande (SOU 1992:94 s. 77).

Läroplanskommittén påpekar dessutom svårigheten med att sovra och kritiskt granska budskap och information. Möjligheterna till att skaffa information och faktaunderlag för att delta i en demokratisk process, har ökat. Men å andra sidan krävs det mer kunskap för att få en överblick av det enorma informationsflödet. (s. 77)

### **3.1.2 Fostran till demokrati**

I SOU 1996:22 *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar* sägs det att: ”Skolan skall vara en demokratiserande kraft i samhället. Eleverna ska fostras till demokrati bl.a. genom att alla elever även i praktiken skall kunna påverka, vara delaktiga och ta ansvar.” (s.235). Vi anser att vi på bakgrund av ovanstående kan konstatera att Lpo 94:s rubrik om ansvar och inflytande i slutändan är en fråga om fostran till demokrati.

När vi senare i avsnitt sex ser närmare på hur praktiken förhåller sig till detta demokratiuppdrag, drar vi paralleller mellan hur det såg innan Lpo 94 och hur det ser ut nu. Därför är det rimligt att vi ser på den läroplan som fanns innan Lpo 94, nämligen Lgr 80. Här skall bara nämnas att demokratisk fostran också fanns på programmet i denna läroplan.

## *3.2 Vad är demokrati?*

Enligt Nationalencyklopedin har demokrati den språkliga betydelsen folkmakt eller folkstyre. ”Vad detta skall innebära råder det delade meningar om särskilt som demokratin, liksom de flesta andra samhällsföreteelser, befinner sig i ständig förändring.” ([www.ne.se](http://www.ne.se), 13/12-07)

I utredningen - *en uthållig demokrati* (SOU 2000:1) får vi en historisk tillbakablick över hur demokratin kom att få sitt genombrott. Demokratin beskrivs som den slutliga vinnaren som efter andra världskriget segrade över andra idéer om hur det svenska politiska livet bör organiseras (s.15).

I ett citat från 1974 års regeringsform bekräftas det nya samhällsskikt som vuxit fram: ”All offentlig makt i Sverige utgår från folket. Den svenska folkstyrelsen bygger på fri åsiktsbildning och på allmän och lika rösträtt. Den förverkligas genom ett representativt och parlamentariskt statsskick och genom kommunal självstyrelse.” (författaren hämtar citatet ur Regeringsformen 1:1).

Den politiska demokratin framgång är inte global, säger utredningen, svenska medborgare har visserligen sett nation efter nation lämna icke-demokratiska och förtryckande strukturer för att anta ett demokratiskt styrelsesätt. Bara på några årtionden har den globala bilden förändrats drastiskt, och nu har över hälften av FN:s medlemsstater konkurrensbaserade politiska val och garantier för politiska och medborgerliga rättigheter (s. 15).

Men tyvärr så framhålls också att demokratin institutioner är märkvärdigt sköra, det tar lång tid att bygga upp dem men de kan raderas betydligt snabbare. Ofta genom brutalt våld. Här nämner utredningen fascistiska, nazistiska och kommunistiska system som våldförde sig på demokratiska stater (s. 15). En avdemokratisering kan även ske på andra sätt, såsom: små justeringar i strukturen, den kritiska bildningen har försummats eller missbruk av folkets förtroende. Här skrivs också att demokratin är en rörelseriktning som måste hållas vid liv.

"Försvaret för demokratin värdegrund och demokratin överlägenhet över andra samhällsteorier får aldrig mattas av" (SOU 2000:1, sid 15)

Utredningen påpekar att: "ett demokratiskt styrelseskick förutsätter att en medborgaranda av ömsedig respekt och tillit hålls vid liv i familjen, på arbetsplatsen, i förskola och skola, i civilsamhället och naturligtvis också i politiken."

Vi får dessutom en redogörelse om att den demokratiska kulturen inte delas av alla, därför kan vi inte anta att de demokratiska värderingarna återskapas och sprids av sig själva. (s. 16)

I SOU 2000:1 utgår man från en moralisk grund i sin demokratiteoretiska argumentation, vilket innebär att man betonar medborgarnas moraliska interaktion utifrån en alldeles speciell människosyn. Varje människa är lika mycket värd och hennes värdighet får inte kränkas: Här refererar författarna till *Regeringsformen 1:2* "Den offentliga makten ska utövas med respekt för alla människors lika värde och för den enskilda människans frihet och värdighet."(s.17). Denna grundvärdering innebär att alla människor förbinder sig att visa tolerans och respekt, särskild gentemot de människor som man inte är överens med. Detta ger i sin tur skäl för empati och solidaritet utöver våra egna gränser (egenintressen, familj, kön, etnicitet, religion etc.) vilket, enligt författarna, är en förutsättning "för att konflikter ska kunna lösas på fredlig väg och under bevarat förtroende är den mellanmännsliga tillit som byggs upp på denna grundvärdering."

### 3.3 Demokratiteorier

I kapitlet – *demokratiteorier* – tar man upp att det finns många olika demokratiteorier och att dessa i praktiken ofta kombineras med varandra. Till en början genomgår den **elitistiska** samt den **populistiska** teorin där den förstnämnda, enligt författaren, är en konkurrensorienterad lära där olika eliter konkurrerar om folkets röster för på basis av dessa utöva representativt makt. Ett allmänt bästa finns inte och demokratin är ett institutionellt arrangemang.

Helst skall bara de insatta rösta, stabilitet är viktigt, att valproceduren är korrekt är essentiellt. Vad som sker mellan valen är mindre viktigt, det är i samband med val som politikerna avkrävas ansvar.

Den **populistiska** teorin däremot har allmänintresset i fokus, och allmänintresset är lika med flertalets intresse. Demokratin huvudsyfte, enligt denna lära är att skydda allas vitala intressen i högre grad än att tillgodose flertalets.

Den **libertära** eller **nyliberala** demokratin, sägs det i SOU 2000:1, är präglad av individens särstatus – privatsfären är helgad, och staten ska göra så lite som möjligt. Lag och ordning ingår i statens roll och att skapa jämlikhet kräver också statens intervention. Individen är i största mån fri att göra som hon vill och något naturligt gemensamt intresse för livsvillkor finns inte.



Den **kommunitära** läran utgår ifrån att demokratins medlemmar ingår i en gemenskap där man på bakgrund av dess konstellation gemensamt avgör hur framtiden ska se ut.

Motsättningar och maktkamp finns inte med i bilden.

Teorin om den **deltagande** demokratin bygger på att människan är en social varelse som aktivt engagerar sig i gemensamma intressen och deltar i och påverkar alla centrala beslut. Skulle någon inte vilja engagera sig blir det mer att hämta för de som engagerar sig.

**Mångkulturell** demokrati har rättvisa i fokus. Positiv särbehandling för minoriteter och marginaliserade grupper är nödvändigt om allas intressen ska främjas. Här framhäver författaren att det kan vara ett problem att avgöra vem som är marginaliserade.

Slutligen presenteras den **deliberativa** demokratiteorin där samtal och argumentation framhävs som demokratins fundament.

Makt måste enligt denna teori bygga på övertygelser på bakgrund av fri diskussion medborgare emellan. Offentliga rum för debatt är viktigt, debatt där de egna intressena underordnas gemenskapens.

Ovanstående är en avkortad version av SOU 2000:1:s genomgång av de demokratiteorier som rapporten tar upp. Vi har tagit med allihop för att kunna urskilja vissa i en vidare förståelse av vad som avses med demokrati i de texter vi tar upp.

### *3.4 Valdemokrati, deltagardemokrati och deliberativ demokrati.*

En ytterligare hjälp i arbetet att knyta an till en mer generell och samtidigt för vår uppsats relevant förståelse av demokratibegreppet, fann vi i Vilgot Oscarssons rapport *NU 03 – samhällsorienterande ämnen* (IPD-rapport nr. 2005:04) där det sägs att valdemokrati, deltagardemokrati och deliberativ demokrati är de tre idealmodeller som är mest aktuella inom statsvetenskaplig forskning. De tre modellerna ska ses som komplementära. Valdemokratin är en förutsättning för deltagar- och deliberativ demokrati – ingen representativ demokrati utan valdemokrati. Deltagardemokratin, säger Oscarsson står för kvantitet och den deliberativa demokratin för kvalitet. Hierarkin är som följer: Den deliberativa demokratin, alltså de goda samtalen och den övertygande argumentationen medborgarna emellan, skapar grund för deltagardemokratin där alla medborgarna engagerar sig och deltar i uppslutningen till det institutionella arrangemang som valdemokrati är uttryck för. Dessa tre demokratimodeller relateras sen hos Oscarsson till skolans demokratiuppdrag och det konstateras att det är den deltagardemokratiska modellen som betonas starkast i Lpo 94, dock är även valdemokrati- och den deliberativa demokratiteorin av relevans. Att det är den deltagardemokratiska modellen som kommer starkast till uttryck i den del av läroplanen som vi har valt att fokusera på är tydligt när man jämför med vad som står i Lpo 94, 2:3 *elevernas ansvar och inflytande*, med ovanstående återgivning av demokratidefinitioner från SOU 2000:1.

#### **3.4.1 Demokratiuppfattning i Lpo 94.**

Vi utgår alltså i vår uppsats ifrån att intentionerna bakom Lpo 94:s bottnar i en förståelse av demokrati som deltagande demokrati där alla ska ha möjligheten att engagera sig i och påverka alla centrala beslut utifrån ett intresse i och en förståelse för gemensamma angelägenheter.

Det finns dock ett visst inflytande från en mer individcentrerad uppfattning i läroplanskommitténs betänkande (se punkt 3.1.1) inför Lpo 94 där den enskilda människans behov av att t.ex. kunna påverka sina närmaste villkor, samt fokus på frågor som upplevs viktiga av den enskilda lyfts fram.

Detta fokus på individen är emellertid inget som går att utläsa ur Lpo 94:s avsnitt om ansvar och inflytande, och vi tar utgångspunkt i en förståelse av denna läroplan som uttryck för en deltagardemokratisk uppfattning när vi i fortsättningen läser och analyserar texter om skolans styrdokument och dess praktik.

## 4 Metod

### 4.1 Val av och redogörelse för metod

För att söka vetskap om elevansvar och -inflytande har vi valt att använda oss av dokumentanalyser. Enligt Stukát (Stukát 2005 s 53 ) kan sådana texter, i ett utbildningsvetenskapligt sammanhang, vara läroplaner, läroböcker, kursplaner, lokala arbetsplaner eller annan text som rör skolans värld. Vi har här valt att utgå från läroplaner, rapporter av skolverkets utbildningsinspektion och några speciellt utvalda rapporter av SOU:s (Statens Offentliga Utredningar) där frågor kring elevdemokrati behandlas. Vi har även, för att få en vidare syn på tankar ute i samhället, valt att analysera andra texter som behandlar elevers ansvar och inflytande på ett mer reflekterande sätt. Vi vill alltså i följande text göra en jämförelse av skolinstitutionens intentioner vad gäller elevdemokrati med hur detta kommer till uttryck i praktiken. Vad säger styrdokumentet om demokrati i form av elevansvar och -inflytande och hur bedömer olika utvärderingar av skolans praktik att detta implementeras. Dokumentanalys kallas också text- eller innehållsanalys. I *Textens mening och makt* (Bergström & Boréus, 2000) omtalas kvalitativ innehållsanalys som en form av innehållsanalys där texter tolkas utifrån en given systematik (s 44). Vi har i våran uppsats försökt läsa alla texter med vår frågeställning samt vår teoretiska ram för ögat. Texterna som vi har läst har vi tolkat med utgångspunkt i demokratibegreppet som vi redogör för under kapitel tre i uppsatsen. Detta har med andra ord varit det fokus vi har haft vid vår textläsning och det har därmed blivit det grundläggande för vår textanalys. Motivet för att arbeta med dokumentanalys i form av kvalitativ innehållsanalys ligger i vårt val av frågeställning. I och med att vi har valt att, på ett överordnad plan, jämföra läroplanens syn på elevdemokrati i form av inflytande och ansvar med hur detta hanteras i praktiken, anser vi att litteraturen, som är riklig på området, var det som bäst kunde förse oss med det överblick som vi bygger våra jämförelser på.

### 4.2 Urval

Vi har valt att inledningsvis beskriva hur läroplanerna Lpo 94 och Lgr 80 initierar och tolkar elevdemokrati. Orsaken till att vi även tar upp Lgr 80 och därmed får en tillbakablick i läroplanshistoria, är att den litteratur vi har läst, som handlar om praktiken, tar upp jämförelser mellan Lpo 94 och Lgr 80. Detta ger oss möjlighet för att tolka utvecklingen i skolan över tid relaterat till det demokratitänkande som ligger bakom läroplanerna. Denna beskrivning jämförs med en beskrivning av hur praktiken ser ut idag och hur denna har förändrats över tid innan verkställandet av Lpo 94 och vad som har förändrats efter det att den nuvarande läroplanen blev ett av styrdokumentet inom skolan. Beskrivningen av praktiken baseras på två utvärderingsrapporter som tecknar en bred bild av skolinstitutionens praktik vad gäller elevdemokrati.

Under denna beskrivande fas har vi valt att studera litteratur som är författat inom skolinstitutionen själv, dvs. styrdokument, utredningar och rapporter författade av utbildningsdepartementet, skolverket, och SOU (Statens Offentliga Utredningar). Detta för att säkerhet och giltighet vad gäller den faktuell beskrivningen då borde vara korrekt; vi har använt oss av primärkällor som det är rimligt att anta, har ett intresse i att förse läsaren med tillförlitliga och aktuella resultat.

Under detta avsnitt har vi även läst texter som förhåller sig problematiserande till skolans förståelse och hantering av demokratibegreppet. Detta för att få en bredare infallsvinkel på en förståelse av vad som skiljer läroplanen och praktikens hantering av elevers ansvar och inflytande. Vi har mest läst och skrivit var för sig, men vi har träffats ofta för att diskutera och skriva ihop våra texter.

## 5 Hur ser styrdokumentet ut?

### 5.1 En jämförelse mellan Lpo 94 och Lgr 80.

Vi vill börja med en jämförelse av läroplanerna Lpo 94 och Lgr 80. Orsaken till att vi här även tar upp Lgr 80 är den, att vi i de texter vi har läst om skolans praktik, och som vi kommer att behandla i nästa avsnitt, ständigt möter jämförelser mellan före och efter Lpo 94. ”De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar skall omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer.”(Lpo 94 s.13)

Som tidigare nämnt ser vi detta stycke som uttryck för att det är idén om deltagande demokrati som ligger bakom Lpo 94.

I den föregående läroplanen (Lgr 80) så uttrycks följande: ”ett av skolans mål är att ge barn och ungdomar en demokratisk fostran”, detta genom att ge exempel på flera olika arbetssätt som eleverna skall genomföra, eleverna skall också medverka i skolans övriga verksamhet s.k. arbetslivsorientering genom att arbeta i skolbiblioteket, leda grupper inom fria aktiviteter, arrangera utställningar, delta i skolans interna information genom elevtidningar mm.

I samband med att Lgr 80 gavs ut, kom även boken *Begrepp, motiv, termer- en handbok till arbetet med läroplanen för grundskolan* (Neaslund, 1980). I denna bok kan man, under kapitel begrepp och termer C-D-E (där använda begrepp och termer som börjar på bokstaven C, D eller E förklaras), läsa förklaringar till: Demokrati i skolan – Demokratins principer – Demokratisk fostran – Demokratiska värderingar samt Elevansvar.

Omkring de olika demokrati-begreppen i handboken står det bl.a. att skolans arbete ska präglas av samma demokratiska principer och värderingar som finns i samhället. Det står även att ”Fostran till demokrati är en lång process i människans utveckling. Demokrati är dessutom svårt.” (s.43) Här syftas det till att man inte blir demokratisk genom att läsa om demokrati, man lär sig genom att själv delta i demokratiska diskussioner och beslutsprocesser. ”Man kan inte lära sig demokrati i en odemokratisk skola.” (s.43)

Som vi läser det har man också i Lgr 80 stort fokus på demokratisk fostran i deltagande demokratisk anda, även begreppet elevansvar är i slutändan en fråga om att fostras i demokratisk ansvarstagande. Såväl Lpo 94 som Lgr 80 kännetecknas av en kollektiv anda: människan är en social varelse som engagerar sig i gemensamma intressen Som vi läsar de två läroplaner verkar det normativa ”trycket” vara mer påtagligt i Lgr 80 i och med att man ger ut en handbok till hjälp för tolkning av bl.a de olika demokratitermer man använder sig av. Man gör en insats för att skapa konsensus omkring att demokrati i skolan och demokrati i samhället i stort ska vara samma sak. Om än detta inte kan tolkas i riktning av att Lgr 80 var mer kollektivistiskt tänkande än Lpo 94, kan det iallafall tolkas i riktning av att man var mera mån om att det kollektivt fostrande budskapet gick fram. Lpo 94 står öppen för tolkning, det normativa budskapet har nedtonats.

Vi fasthåller dock vår tolkning att såväl Lgr 80 som Lpo 94 är skrivna utifrån den deltagande demokratins principer men när vi nu efterföljande går över till att se på praktiken under en period som omfattar såväl för som efter Lpo 94, gör vi det utifrån en uppfattning av att nugällande läroplan trycker mindre på det normativa uppdraget vad gäller demokratisk fostran än vad den tidigare gjorde.

## **6 Elevansvar och inflytande.**

### *6.1 Hur ser praktiken ut?*

I det följande avsnittet ska vi se närmare på hur det ser ut i praktiken vad gäller demokrati i form av elevansvar och inflytande.

Läser man i rapporten *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* som är producerat av skolverket ska man få en helhetsbild av måluppfyllelsen, härunder hanteringen av elevinflytande och demokratifostran, i grundskolan. Rapporten inleds med en titt på vad som har hänt i samhälle och skola sen skolverkets utvärdering i 1992. Det konstateras att ungdomar i dagens skola har växt upp i ett samhälle som ”präglas av, och får sin energi från mångfald i livstolkning, livsmönster, fritidsaktiviteter och köpmarknad” (s.13). Detta antas kunna skapa båda möjligheter och osäkerhet och, i kombination med ökande skillnader i ungdomars levnadsvillkor, skapa ökade motsättningar. Man konstaterar även att globala skeenden mer än tidigare kan påverka de närliggande förutsättningarna och att det därmed har blivit svårare att spå om framtiden. Osäkerhet på såväl individ- som samhälls nivå innebär kanske, säger utvärderingen, att ungdomar i högre grad än tidigare har fokus på livet här och nu samtidigt som de går i en skola som har tradition för att forma elever för framtiden.

#### **6.1.1 Förändringar i skolan.**

Rapporten fortsätter med en beskrivning av skolans inre arbete. Efter kommunaliseringen av skolorna 1991 ändrades skolornas inre utveckling, tex. fick man en skolverksamhet baserat på arbetslag; där en grupp lärare gemensamt ansvarar för elevers utveckling och lärande. Målanalyser, planering och utvärdering ska ingå i arbetet. Samtidigt med denna yttre (kommunaliseringen) och inre omstrukturering, sviktade de ekonomiska förutsättningar för skolans arbete. Besparingskraven på kommunerna innebar att lärartätheten minskades med i genomsnitt 20 procent mellan 1991 och 1996. Samtidigt innebar den ekonomiska krisen oro på arbetsmarknaden och som en konsekvens av detta, oro i många elevers tillvaro. Den sociala delen av lärararbetet ökade och skolorna är fortfarande (2004) präglade av prioriteringar i form av sociala insatser.

#### **6.1.2 Skolans ökade förutsättningar.**

Rapportens inledande del avslutas med en argumentation om skolans ökade förutsättningar för att ”utveckla ett fördjupat demokratiskt förhållningssätt”. Dels är skolan, på grund av omfattande förändringar och därpå följande diskussioner, mer uppmärksam i media och samhällsdebatt, dels är stat och kommun i högre grad aktiva i förhållande till att efterfråga resultat och utvärdering. Även föräldrar och elever, säger rapporten, har möjlighet att vara aktiva på ett annat sätt, föräldrar genom bl.a. aktivt skolval, och eleverna har ”bl.a. genom tydligare målskrivningar i styrdokumentet och genom de kunskapsrelaterade betygskriterierna, fått ökad möjlighet att förstå och påverka sin lärsituation.”

### **6.1.3 Lpo:s inriktning och innehåll.**

Efter det inledande avsnittet, ger rapporten en bild av Lpo 94 vad gäller inriktning och innehåll. Om kursplanens ”mål att uppnå” konstateras det att dessa starkt har präglat och påverkat skolans verksamhet under 1990-talet. I och med dessa mål blev alla ansvariga i skolan förpliktade att nå en minsta resultatnivå för varje elev.

Detta fick önskade effekter, konstaterar rapporten, miniminivån, den som uttrycks i ”mål att uppnå”, har fått styra inriktningen på ämnesundervisningen, speciellt inom svenska, matematik och engelska då betyg i dessa ämnen styr i förhållande till vidare skolgång på gymnasienivå. Om elevperspektivet belyst genom Lpo 94, säger rapporten att det är en utveckling på gång från eleven som objekt för lärarens agerande till eleven som agerande subjekt. Lpo 94 säger att elevernas ansvarstagande ska utvecklas i skolan, dels genom ökat ansvar för det egna arbetet och det självständiga initiativet, dels genom att ta ansvar för de gemensamma projekt och den gemensamma värdegrund som hela verksamheten ska bygga på. Detta avsnitt avslutas med ”en erinran om att det är just att främja elevernas utveckling till kunniga och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar, som är det statliga huvudsyftet med grundskolan.”

Sen beskrivs utvärderingens syfte som är att, mot bakgrund av 1990-talets reformperiod, ge en bild av hur det ser ut (2004) med hänsyn till grundskolans måluppfyllelse i förhållande till styrdokumentens mål, klargöra förändringar sedan utvärderingen i 1992 samt peka på olika behov av insatser. Utvärderingen har utformats på ett sätt som motsvarar syftet och omfattar cirka 10 000 elever i årskursen 5 och 9, med tyngdpunkten på årskurs 9, och 1 900 lärare vid 197 skolor.

### **6.1.4 Ökning av elevers enskilda arbete.**

Undersökningens huvudresultat visar, med hänsyn till arbetsformer och elevinflytande, att det har skett en ökning av elevernas enskilda arbete. 50 % av eleverna uppger att de arbetar var för sig flera gånger per dag. I 1992 motsvarades detta av 26 %. Samtidigt har traditionell lärarledd undervisning minskat – i 1992 uppgav 45 % av eleverna att ”läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar” flera gånger per dag, i 2004 svarar 30 % att det är så. Grupparbete är vanligast förekommande i hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa samt kemi (laborationer). Med hänsyn till elevinflytande pekar undersökningen på att det sedan 1992 har skett en ökning i antalet elever, flest pojkar, som menar sig ha inflytande på prov och läxor och i någon mån även över lektionsinnehåll och arbetsformer. Slöjd är det ämne där eleverna upplever mest inflytande över innehåll och arbetssätt. Samtidigt konstateras det att det generella engagemang och motivation för skolarbetet, särskilt bland pojkar, är låg. Om vi ser på när det gäller bedömning och betyg är det så att elever som upplever att de har fått rättvisa betyg, mellan 72 och 85 %, (räknat i förhållande till alla ämnen) också i högre grad uppger att de fått veta vad som är bestämt i kursplanen och att de har kännedom om ämnenas betygskriterier.

Med hänsyn till elevernas värdegrundsmedvetande ser man en stigande tendens i ställningstagande till fördel för egen vinning och för den nära gruppen på bekostnad av solidaritet med andra.

### **6.1.5 Osäkerhet om elevers inflytande.**

Rapporten, *Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre, år 2007*, behandlar åren 2003 – 2006. I den inledande sammanfattningen konstateras det att ”elevernas möjligheter till *inflytande* över undervisningssituationen och det egna lärandet i skolan har varit ett av de granskningsområden där behovet av förbättringar har bedömts som mycket stora under hela treårsperioden.

” Man säger vidare att såväl elever som lärare uppvisar stor osäkerhet när det gäller hur och var i förhållande till begreppet elevinflytande.

Sen konstaterar man att ”Inte heller inspektionen har någon större vägledning av hur detta ska bedömas med utgångspunkt i styrdokumentet.” Skolverket tänker peka på behovet av tydligare riktlinjer när det gäller elevinflytande inför beredningen av förslag till ny skollag.

Vidare i sammanfattningen argumenteras det för ett samband mellan å ena sidan inflytande och delaktighet och å andra sidan kännedom om vilka mål som undervisning och utbildning syftar till. Även när det gäller kännedom om målen bedöms förbättringsbehoven som stora i grundskolan.

Intresset för elevinflytande varierar – både bland elever och lärare. Enligt rapporten kan det bland eleverna finnas ett samband mellan hur eleverna upplever de reella möjligheterna till inflytande och deras vilja att påverka (s. 19).

”Om eleverna upplever att de reella möjligheterna till delaktighet är små minskar också intresset och personalen uppfattar eleverna som ointresserade av att vilja påverka. Därmed kan en negativ process skapas.” Samtidigt konstaterar rapporten att mer elevaktiva arbetsformer där eleverna själv ska söka kunskap och ta ansvar för sin utbildning har blivit allt vanligare. Detta är dock inte alltid en succé, säger rapporten, då en del elever behöver mer stöd och struktur. ”Elevernas rättigheter till ökat inflytande får inte tas till intäkt för att eleverna åläggs ett större ansvar än vad som är lämpligt med hänsyn till ålder och mognad.”

### **6.1.6 Skolan måste öka elevernas reella inflytande.**

Rapportens samlade bedömning är att man både i skolor, kommuner och på nationell nivå måste göra något för att öka elevernas reella inflytande över lärandet. I rapporten finns även en sorts sammanfattning av ”missnöjeläget” från den ovanför behandlade rapporten *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, i den konstateras att 6 av 10 elever i grundskolans årskurs 9 har varit missnöjda med hur det varit på skolan under det senaste året. Hälften av de missnöjda eleverna har tagit initiativ till förbättring men lika många har låtit bli. Av de elever som säger sig ha tagit initiativ uppger knappt 40 % att det inte blev som de önskade. (under rubriken ”Demokrati och inflytande” i *skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år, år 2007*)

Sammanfattningsvis kan vi tolka att ovanstående utvärderingar pekar på att det finns stora problem när det gäller skolans hantering av demokratifrågan i form av elevinflytande och ansvar. Skolverkets rapport nummer 36 tar upp demokrati som individuell respektiva kollektiv process, och det visas på en förskjutning av demokratins innebörd från en samhällscentrerad och kollektiv tolkning till en individcentrerad, eller i termer från våran demokratiavsnit – från deltagerdemokrati mot en mer nyliberal demokratitolkning. Ovanstående idé om en förskjutning från en kollektiv mot en individcentrerad innebörd av demokratin är intressant i vårt sammanhang bl.a. då det verkar råda stor osäkerhet när det gäller att definiera vad inflytande är frågan om.

Något som kanske kan tas till intäkt för att Lpo 94 är väldigt öppen för tolkning som vi antog i det föregående avsnittet (5.1), samt att det är osäkert vilket perspektiv på demokrati man ska använda sig av när man utvärderar elevers inflytande: Vad är inflytande? Är det den kollektiva eller den individuella påverkan som ska stärkas. Vi kan, utifrån argumentationen i ovanstående teoriavsnitt inte tolka Lpo 94 på annat vis än att man i denna bygger på det deltagande demokratins principer, även om dessa verkar ”avmattade” i förhållande till den tidigare läroplan och får ställa oss frågan om styrdokument och praktik står för olika demokratitolkningar?

Att det individcentrerade fokus är framhärskande i praktiken menar vi oss se belägg för i ovanstående (6.1.4) där det pekas på att man ser en större fokusering på betyg, enskild arbete och ställningstagande för egen vinning på bekostnad av solidaritet med andra. Här spelar kanske den mål- och resultatorientering som kom att styra skolan från början av 90-talet in, en målkonflikt mellan det deltagardemokratiska aspektet och ett fokus på minste mål att uppnå för den enskilda eleven är kanske rimlig att tänka sig.

Finns det deltagardemokratiska tankesättet inte tillräckligt starkt varken i styrdokument eller praktik blir det inte heller en naturlig tillgång för elever och lärare i det dagliga arbetet och i förlängningen derav inte heller nöd värdigt en succes när det praktiseras i form av ”elevaktiv” undervisning.

I en fortsättning vill vi se närmare på några texter som belyser frågan om demokrati i undervisningen ur olika synvinklar för att undersöka om de tar oss närmare en förståelse av vad det är som skiljer mellan styrdokument och praktik.

## 6.2 Olika tankar om praktiken

En författare som skriver om elevinflytande är Eva Forsberg (Forsberg, 2000) som i sin doktorsavhandling från år 2000: *Elevinflytandets många ansikten* tar upp bl.a. elevinflytande i termer av makt. En mer precis definition av begreppet makt vill vi inte ta upp här utan utgår från att makt är en aspekt av demokrati. I SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma – demokratiska ideal och andrafierande praxis* kan man läsa ”Skolpersonalens handlingar och skolans pedagogiska arv reproducerar i många avseenden de etablerade socioekonomiska och kulturella hierarkierna i samhället”. (sid 15) Detta behandlas mer utförligt i texten där man tar upp vanan att tänka i ”vi” och ”dom” inom utbildningssystemet, och konstaterar att det finns ett dilemma mellan skolans idé och demokratisk praxis och den strukturella maktutövning som pågår. Denna maktutövning kommer till uttryck i att det är skolans implementeringsaktörer som har definitionsmakten, det vill säga en sorts monopol över sanningen och därmed möjligheten att dellegitimera andra synsätt. Forsberg ifrågasätter den mer vanliga definitionen av makt som ett nollsummaspel där någon får avstå från makt om andra skall ha del i makten, det som man inom skolan uttrycker som: *att lärare måste avge makt så att eleverna kan få mer makt*. Hon anlägger istället, på bakgrund av olika teorier (Forsberg, s.138), ett perspektiv på makt som gör att detta begrepp också kan ses som ett relationellt fenomen, dvs. något som kommer till uttryck i mötet mellan elever och lärare i förhållandet till t.ex. undervisningsmetoder, innehåll, motivering etc. I en sådan uppfattning av makt och inflytande blir eleven medproducent (Forsberg, s.143) av de relationella förhållanden som pågår i skolan.

I och med att Forsberg flyttar fokus från makt som dominans till makt som relation, pekar hon på att den enkla uppfattningen av eleverna som in- och underordnade är ohållbar – den enkla orsak-verkan förklaring bortfaller, och det ges möjligheter för att förstå att elevaktiva undervisningsformer där eleverna ges initiativ och stort inflytande inte alltid verkar vara lösningen på inflytandeproblematiken.

Detta är också vad vi tidigare kunnat läsa i rapporten *Skolverkets utbildningsinspektion- en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år (2007)*, där det konstaterades att elevaktiva arbetsformer inte alltid är en succés och att en koppling mellan stort elevinflytande och stort elevansvar inte automatisk får göras.

Att dela med sig av inflytandet är alltså inte samma sak som att frånsäga sig ansvaret – makt kan vara relationellt som Forsberg påpekar och måste inte vara en fråga om att dominera eller abdikera. För att makt – och i förlängningen – demokrati ska kunna ses som en fråga om relationer, som ett kollektiv där den enskilda personen är medproducent i form av inflytande och ansvarstagande, krävs det att det finns någonting att vara medproducent av.

En annan forskare, Lennart Grosin (Grosin, 2007) har som Forsberg tankar om inflytandeproblematiken. När det gäller elevansvar anser han att alldeles för många lärare sviker lärare sviker eleverna genom att lämna över ansvaret och låta dem forska fram sin kunskap på egen hand.

Andelen sådan elevstyrd undervisning har under de senaste tio åren ökat från 25 till 50 % i den svenska skolan, enligt skolverket. Grosin gillar inte den trenden. Han anser att de svaga eleverna som har dåliga förkunskaper och saknar motivation lär sig lär sig nästan ingenting när de skall forska själva. Och de motiverade och ambitiösa eleverna gör ibland ganska platta arbeten. Detta tas upp en artikel i dagens nyheter (publicerad 24 okt, 2007) där Grosin uttalar sig som forskare av det goda i de lyckade skolorna, där han i över tjugo år har sökt efter gemensamma faktorer i de framgångsrika skolorna.

### **6.2.2 Från kollektivt till individuellt.**

Att se sig själv som medproducent i en kollektiv maktutövning som bygger på klassrumsrelationer kan inte vara enkelt om man i undervisningen främst är hänvisat till eget arbete vilket Kjell Granströms text *Arbetsformer och dynamik i klassrummet* visar på att eleverna är idag. Texten som står att läsa i den av Myndigheten för skolutveckling utgivna antologin *Kobran, nallen och majjen* från 2003, tar upp frågan om arbetsformer i undervisningen. Här slås det fast att ”Tid för gemensamma upplevelser, det kollektiva samtalet eller den moraliska konversationen tycks ha blivit allt mindre i dagens skola”, 41 procent av lektionstid går på 2000-talet åt individuellt arbete mot 26 procent på 80-talet (Granström, s. 235), 12 procent går åt grupparbete på 2000-talet mot 24 procent på 80-talet (Granström, s. 229). Denna utveckling mot allt mer eget arbete speglar samhället i stort, säger Granström, i det man som medborgare ska göra en mängd personliga val på områden som förr var präglad av kollektiva lösningar. Skolans arbetssätt speglar alltså ett individualistiskt samhälle där kollektiva och gemensamma lösningar synes vara på retur. ”Sammanfattningsvis kan man säga att den förändring som kan spåras i skolans arbetsformer signalerar att skolan förändrat sitt uppdrag från en tydlig gemensam medborglig fostran till att förbereda eleverna för individuella och privata projekt.” (s. 241).

Granströms text bekräftar det som står att läsa i Skolverkets rapport nr. 36 (refererat tidigare i uppsatsen) att det har skett en förskjutning mot en individcentrerad tolkning av demokratins innebörd.

### **6.2.3 Kunskap eller fostran?**

I samma antologi som Granströms text är hämtat ifrån finns en text av Agneta Bronäs: *Demokrati i samhällsundervisningen – kunskap eller fostran?* (Bronäs, 2003). I denna text säger författaren att samhällskunskapsämnet kom till för att ge eleverna den kunskap som behövdes för att kunna handla som ansvarstagande demokratiska medborgare.



Synen på vilka dessa kunskaper är har förändrats genom åren, ibland har fokus legat på kunskaper om samhället, ibland på fostran till vissa attityder och beteenden. Läroböckerna spelar enligt Bronäs en stor roll för vad som lärs ut i skolans samhällsundervisning. Hon säger vidare att 80-talets samhällsundervisning var präglad av fostransaspekten. Eleverna skulle lära sig färdigheter så de kunde bli aktivt deltagande medborgare, (Bronäs, s. 193) de skulle lära sig centrala begrepp, t.ex. demokratibegreppet, inom samhällskunskapen och de skulle lära sig att dessa begrepp var uttryck för sociala överenskommelser. Bronäs skriver att 80-talet av forskningen uppfattas som den mest demokratiska perioden inom den svenska skolan. Läroböckerna i samhällskunskap präglas under perioden av öppna och problematiserande texter där det bl.a. ställs frågor kring delaktighet och inflytande istället för att fastslå vad t.ex. demokrati är. Under 90-talet börjar lärobokstexterna att sluta sig, skriver författaren, dessa fastslår vad demokrati är, nämligen främst en metod att fatta beslut och fokus flyttas från fostran mot kunskap (Bronäs, s. 196).

Författaren menar alltså att skolans hantering av demokrati, här i form av samhällskunskapsundervisning, flyttats från fostran till kunskap. Om detta är fallet är det problematiskt i förhållande till styrdokumentens intentioner. Vi citerade tidigare i vår uppsats (sid 7) från SOU 1996:22: ”Skolan skall vara en demokratiserande kraft i samhället. Eleverna ska fostras till demokrati...” I handboken som gavs ut i samband med Lgr 80 stod det att läsa att man inte blir demokratisk genom att läsa om demokrati utan genom att vara med om demokratiska processer. Detta enligt Lgr 80, men Lpo 94 är i princip överens om denna fostran till deltagande demokrati. Utifrån Bronäs synpunkt ser vi också här, likaväl som hos Granström, en diskrepans mellan det demokratitänkande som ligger bakom Lpo 94 och den demokratiundervisning som pågår ute i skolorna. Undervisning om demokrati i termer av att det är en fråga om metoder för beslutsfattande pekar i riktning av en mer elitistisk demokratiuppfattning.

#### **6.2.4 Vad är då nödvändigt i ”kunskapssamhället.”**

Är det så att vi i det lärande samhälle som vi nu befinner oss i styrs av ett demokrati-begrepp som grundar sig i en individcentrerad betydelse av demokrati (se förklaring i punkt 6.1.6). I *Läraren i kunskapssamhället* (Hargreaves, 2004 s 19) skriver författaren om hur vi i dagens samhälle hanterar information och kunskap på ett sätt som maximerar lärandet. Det innebär att vi utvecklar förmågor som att stimulera genialitet och uppfinningsrikedom och att påbörja och klara förändringar. Han förklarar vidare att det kunskapssamhälle som vi nu befinner oss i drivs framåt av kreativitet och initiativförmåga och att det är dessa egenskaper som skolan måste åstadkomma. Hargreaves beskriver också den värld som skolan tjänar som en värld som kännetecknas av social instabilitet vilket innebär att den ekonomiska flexibilitetens söndrande effekter har gjort banden mellan medborgarna mer ansträngda (sid. 19). Vi har, enligt Hargreaves, ett samhälle som bygger på förmågor som tillhör inte bara individen utan även organisationen. ”En organisation är beroende av både den kollektiva och den individuella intelligensen” (sid. 21). Han menar att det är viktigt att få alla delaktiga i den ”större bilden” om vart organisationen är på väg och genom att utveckla det ”sociala kapitalet” i nätverk och relationer som ger människor extra stöd och mer kunskap, utvecklar vi de förmågor som är nödvändiga för kunskapssamhället (benämning på det samhälle som vi lever i nu enligt Hargreaves).

Här påpekas alltså författaren att det råder både en individualistisk- och en kollektivistisk demokratisyn och att de är beroende av varandra.

Enligt en artikel i PM (Pedagogiska Magasinet, 2007:4) skriver Thavenius om vad som borde utmärka sig som bildning. ”Demokrati och kunskap är två sidor av samma sak.” (Thavenius s 76 ). Han skriver att ”det inte finns någon motsättning mellan att satsa på att förbättra elevernas kunskaper och att utveckla en demokratisk skola. Att förena dessa uppgifter skulle tvärtom kunna vara ett svar på vad bildning borde vara i vår tid.” Han skriver att skolans sociala och kulturella uppgifter har tonats ner till fördel för internationella kunskapsmätningar och att kunskapskontrollen av eleverna har ökat (jämför 6.1.3 Lpo 94:s Inriktning och innehåll) Thavenius trycker på att de metoder som idag rekommenderas för att förbättra den svenska skolans placering i kunskapsligan är rent av kontraproduktiva. Hans skriver vidare att det centrala i utveckling är möjligheterna att öka den individuella och sociala friheten. Thavenius vill syna all kunskap i sömmarna och diskutera den i ett socialt sammanhang, det betyder att: ”föra samman kunskap och demokrati som två sidor av samma sak. Kvalificerade kunskaper, självständigt tänkande och kritisk reflektion tillsammans med andra det är offentligt lärande”.

## 7 Resultatredovisning

### 7.1 Läroplan och praktik

Vår frågeställning - *Vad säger Lpo 94 om elevernas ansvar och inflytande, och hur stämmer dessa riktlinjer överens med praktiken?* – har fått ytterligare relevans efter vad vi har erfarit i våra dokumentanalyser. Vi har funnit rikliga mängder text som har bidragit till mycket intressant läsning för oss författare. I förordet till denna uppsats tar vi upp erfarenheter från våra praktikperioder som en anledning till varför vi fann vår frågeställning intressant. Vi upplevde att det fanns en diskrepans mellan läroplan och praktik vilket vi nu erfarenhetsmässigt funnit belägg för:

I Läroplanen Lpo 94, kap 2.3 Elevernas ansvar och inflytande, står det att:

*”De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer.”* (Lpo 94, s.13)

På bakgrund av vårt demokratiavsnitt tolkade vi ovanstående punkt i Läroplanen som uttryck för en deltagardemokratisk uppfattning. Denna uppfattning bygger på att människan är en social varelse som aktivt engagerar sig i gemensamma intressen och deltar i och påverkar alla centrala beslut. Också Vilgot Oscarsson (2005) påpekar att är det denna demokratimodell som Lpo 94 bygger på.

Med bakgrund i avsnitt sex i uppsatsen, där vi tittar på olika rapporter om skolans praktik, har vi fått en uppfattning av att denna i högre grad präglas av en individcentrerad demokratiuppfattning vilket speglas av en större fokusering på betyg, enskilda arbeten och ställningstagande för egen vinning på bekostnad av solidaritet med andra. Den diskrepans mellan läroplan och praktik som finns kan alltså bygga på orsaker som bottnar i att de grundar sig på delvis olika demokratiuppfattningar.

Även maktbegreppet som Forsberg (2000) tar upp kan skapa problem för initierandet av såväl det deltagardemokratiska som det individcentrerade inflytandet. Om makt förstås som dominans innebär det att någon måste avge makt för att andra ska få makt och det kan skapa konflikt. Detta är inte i sig ett hinder för en demokratisk process men blir en fråga om att i

praktiken finna tid och vilja för att ta itu med detta. Något annat är att makt som dominans skapar konflikt om någon uppmärksammar att maktutövning pågår.

Om det strukturella maktutövandet inte ifrågasätts därför att det framstår som någon form av norm i en miljö där det finns små möjligheter för kritisk diskussion, då är det nog lätt hänt att definitionsmakten inte ifrågasätts och att brist på demokratiskt inflytande inte ens upplevs som en avsaknad.

Ett tredje hinder för att läroplanens intentioner om demokrati i form av ansvar och inflytande inte efterlevs i praktiken kan vara en upplevelse av att det, återigen, inte finns tid. Med kraven i början på 90-talet på en minsta resultatnivå (se punkt 6.1.6) för alla elever, kom det ett större fokus på betyg. Detta gör att det kan uppstå en målkonflikt emellan att hinna med kursmålen och att samtidigt hinna med den process som demokrati i form av elevinflytande är.

Även osäkerhet bland såväl elever som lärare, när det gäller att förstå vad begreppet elevinflytande är frågan om kan vara ett hinder för att läroplanens intentioner kring demokrati efterlevs. (se punkt 6.5.1)

Ovanstående är en redovisning av vad vi, på bakgrund av vårt uppsatsskrivande, menar oss ha hittat av påvisbara problem i förhållandet mellan styrdokument och praktik när det gäller elevansvar och inflytande. Många andra tankar kring detta har givetvis dykt upp under tiden vi har arbetat med uppsatsen, vi tar upp några av dessa under våran slutdiskussion.

## 8 Slutdiskussion

Denna resa har varit lång. Från en utgångspunkt i en upplevelse av att läroplan och praktik inte hänger ihop i dagens skola vad gäller elevansvar och inflytande och några lätt diffusa idéer om varför samt att det nog var praktiken som var problemet, står nu vi med en, åtminstone för oss att se, mycket mer komplicerat bild. Vår frågeställning har vi besvarat: Lpo 94:s riktlinjer för elevansvar och – inflytande stämmer inte överens med praktikens hantering av dessa begrepp. Vi har även gett oss in på en analys av varför riktlinjerna och praktiken inte stämmer överens, och med bakgrund i vår uppsats pekat på möjliga orsaker till detta. Dessa har vi redogjort för i vår resultatredovisning.

Utanför denna uppsats ramar ligger att komma med lösningsförslag till den problematik som vi har belyst, men lite egna funderingar kring de samband vi har sett kommer här: Att läroplanen bygger på en deltagardemokratisk uppfattning som i sin ”rena” form kanske inte längre är gångbar varken i skola eller i omgivande samhälle är, som vi tycker oss se det, en del av problematiken.

Det individcentrerade fokus som finns i skolan lär man inte komma ifrån, och skolans mål- och resultatorienterade inriktning verkar främjande för detta synsätt. Frågan är om den diskrepans som nu upplevs mellan läroplan och praktik bygger på att läroplanens demokratisyn är för institutionaliserad och behöver ”revitaliseras”? Till intäkt för en sådan tanke kan man ta det faktum att Lpo 94 tydligen inte, i motsättning till Lgr 80, har sett det nödvändigt att fördjupa sina demokratiska intentioner med följd att det ute i praktiken uppstår tvivel om hur t.ex. elevinflytande ska tolkas.

Att återvända till 80-talets kraftigare betoning av det normativa vad gäller skolans hantering av demokratifrågan tycker vi dock inte verkar vara en lösning, utan man måste ta hänsyn till det ändrade beteendet i dagens skola och kanske försöka kombinera den individcentrerade praxis med de deltagardemokratiska intentioner om solidaritet och kollektivitet. Att se den enskilda som medproducent i förhållande till skolans verksamhet såsom Forsberg (2000) skriver om i sin text, att se på undervisning som en fråga om relationer i stället för en fråga

om makt kanske kan öppna för möjligheten att elevansvar och inflytande kan praktiseras såväl individuellt som kollektivt.

Även Hargreaves (2004) tar upp behovet av att i dagens samhälle försöka kombinera en utveckling av de enskildas kreativitet och initiativförmåga med en utveckling av det gemensamma sociala kapitalet. Thavenius (2007) kombinerar även han tanken om individens större frihet med demokratisk utveckling. Istället för att satsa på att öka kunskapskontrollen bör skolan, enligt Thavenius, satsa på en undervisning där kritisk reflekterande är i högsätet och att en sådan i högre grad skapar möjlighet för eleverna att ingå i ett socialt och demokratiskt sammanhang. Dessa tankar kring ett mer relationellt präglat förhållningssätt kräver dock att skolans strukturella maktutövning uppmärksammas av de aktörer som ingår i skolans vardag, vilket kanske är något av det svåraste i hela problematiken kring demokratiskt inflytande.

Om demokrati skriver Nationalencyklopedin att det har den språkliga betydelsen folkmakt eller folkstyre. ”Vad detta skall innebära råder det delade meningar om särskilt som demokratin, liksom de flesta andra samhällsföreteelser, befinner sig i ständig förändring.” ([www.ne.se](http://www.ne.se), 13/12-07)

Att demokratibegreppet är svårt att få tag grepp om är även en erfarenhet vi har gjort oss under resans gång. Är det möjligt att kombinera ett starkt individcentrerat fokus med ett intresse och ett engagemang i de deltagardemokratiska principerna? Detta menar en del av de författare vi har läst under punkt 6. Andra problematiserar möjligheterna för att lära sig om grundläggande demokrati samt vilkoren för att överhuvudtaget kunna ingå i demokratiska processer i skolan. Hursomhelst verkar det vara ytterst viktigt att man i skolan som institution, om man inte vill gå över till mer nyliberala och elitistiska principer, gör klart hur man vill hantera den fostran till demokrati som ligger i uppdraget.

## Referenslista

- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2000) *Textens Mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronäs, Agneta (2003). ”Demokrati i samhällsundervisningen – kunskap eller fostran?”. *Kobran, nallen och majjen – Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Forskning i fokus nr. 12*. s189- 201. Stockholm: Liber
- Civildepartementet (1991) *Ungdom och makt: ( Om ungdomars delaktighet, inflytande och jämställdhet på 1990-talet)* SOU 1991:12. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Granström, Kjell (2003). ”Arbetsformer och dynamik i klassrummet”. *Kobran, nallen och majjen – Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Forskning i fokus nr. 12*. s223- 241. Stockholm: Liber
- Hargreaves, Andy (2004) *Läraren i kunskapssamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Justitiedepartementet Regeringskansliet (2001) *En uthållig demokrati* (SOU 2000:1). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Kungliga skolöverstyrelsen (1980) *Lgr 80 – Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Mathiasson, Leif (2007) ”Vidga synen på kunskap” . *Pm pedagogiska magasinet*, 4, 5.
- Neaslund, Jon (1980) *Begrepp, motiv, termer: en handbok till arbetet med läroplanen för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber Förlag/Utbildningsförlaget.
- Oscarsson, Vilgot (2005) *Elevers demokratiska kompetens: rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) – samhällsorienterande ämnen*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Skolkommittén (1996). *SOU 1996:22 Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Fritzes.
- Skolkommittén (1997). *SOU 1997:121 Skolfrågor – Om skola i en ny tid*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2004). *Rapport 250. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Fritzes
- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva exemensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thavenius, Jan (2007) ”Demokrati och kunskap är två sidor av samma sak”. *Pm pedagogiska magasinet*, 4, 76-79.

Utbildningsdepartementet (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet (1985) *Skollagen (1985:1100)*.

## **Internet**

Grosin, Lennart (2007) ”Bra lärare tändar elevens gnista”. Dagens nyheter. Hämtat den 11 oktober 2007 från: <http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=708750>

Definition av begreppet demokrati. Hämtat den 13 december 2007 från: [www.ne.se](http://www.ne.se).

Skolverket (1992) *Bildning och kunskap*: särtryck ur läroplanskommitténs betänkande. Skola för bildning (SOU 1992:94). Hämtad den 13 december 2007 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=135> (13/12-07)