



Inflytande på riktigt

Zohreh Mortazavi

*Masteroppgave i aksjonslæring
Emnekode: PFF-3602
Institutt for prdagogikk og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Hösten 2008*

Tackord

Stort tack till alla mina informanter som ställde upp på intervjuer och genomförde det uppdrag de fick av mig tjänstvilligt och noggrant. Tack vare deras samarbetsvilja fick jag tillgång till en rik datasamling. Stort tack till Klinteskolans elever! Detta arbete var inte möjligt utan er hjälp.

Likaså vill jag rikta ett stort tack till min handledare Einar A. Størkersen som förutom vanliga vägledningar, genom sina snabba och fullständiga svar handledde mig på distans, via e-mail och var till stor hjälp när jag försökte hitta rätt väg i de stundvis komplicerade metoder som jag valde att basera min forskning på.

Också tack till Gotlands kommun, Tromsø Universitet, Hans Erik Ekengren, Liv Carstens Knudsen och alla andra som har finansierat, organiserat och erbjudit mig förmånen att gå genom denna fantastiska resa.

Särskilt tack till min arbetskamrat Kurt Wahnström som med sin lärandebok har bidragit stort att detta arbete blir möjligt.

Stort tack till alla de underbara personer som läste, gett synpunkter, uppmuntrade och hjälpte mig att förbättra mitt arbete.

Innehållsförteckning:

<u>Kapitel 1: 1. Inledning</u>	<u>1</u>
1.2. Syfte	2
1.3. Frågeställningar	2
<u>Kapitel 2: 2. Teoretisk förankring och tidigare forskning</u>	<u>3</u>
2.1. Elevens val i ett historiskt perspektiv utifrån styrdokumentet	3
2.1.1. skollagen.....	3
2.1.2. Timplanen	4
2.1.3. Läroplaner.....	4
2.1.4. Lokala arbetsplaner.....	5
2.1.5. Rapport från granskning vid Klinteskolan;2/10 -6/10 2006.....	6
2.1.6. Skolverkets inspektion hösten 2007	6
2.1.7. Elevens val på Klinteskolan då och nu	7
2.2. Inflytande, ansvar och lärande.....	8
2.2. 1. Elevinflytande utifrån styrdokumentet	14
2.2. 2. Självvärdering ett mångfasetterat begrepp	16
2.2. 2. 1. Självvärdering utifrån styrdokumentet	18
2.2. 2. 2. Självvärdering och demokratiskt tänkande.....	19
2.2. 2.3. Självvärderingens väg till aktionsforskning och organisationsutveckling	20
<u>Kapitel 3: 3. Undersökningens genomförande och tillvägagångssätt ..</u>	<u>23</u>
3.1. Översikt om aktionsforskning som strategi.....	23
3.1.1. Min aktion	25
3.2. Metoder	27
3.2.1. Kvalitativa och kvantitativa metoder.....	27
3.3. Metoder utifrån skolutvecklingsperspektiv	28
3.4. Metoder i förhållande till datainsamling	30
3.4.1. Enkätundersökning	30
3.4.1.1. Öppna frågor vid undersökningar	31
3.4.2. Fokusgruppintervjuer	31

3.4.3. Loggboksreflektioner/granskning av Lärandeboken	32
--	----

Kapitel 4: 4. Verkställande och uppföljning av aktioner.....35

4.1. Pilotundersökning.....	35
4.2. Enkätundersökning i aktionens tidiga fas och fokusgruppintervjuer i aktionens senare fas	36
4.3. Elevens val organisationer under 07 -08	37

Kapitel 5: 5. Avslutande diskussioner.....41

5.1. Att ”myndiggöra lärarna”	41
5.2. En positiv vändning i elevernas attityder	44
5.3. Vad tycker elever om utbudet av elevens val.....	47
5.4. Vad tycker elever om elevens vallektioner	47
5.5. Elevernas faktiska och upplevda inflytande på elevens val.	50
5.6. Mål: ett diffust begrepp.....	51
5.7. Slutdiskussioner	55

Referenser59

Bilagor63

Bilaga 1: Mbiteks kursplan	63
Bilaga 2:Elevens val introduktionsbrev till föräldrar.....	64
Bilaga 3: Elev/lärarperspektiv på sambandet mellan handledning och e v	66
Bilaga 4: Brev till målsman	68
Bilaga 5: Intervjuguiden.....	69
Bilaga 6: Enkätundersökningen	70
Bilaga 7: Tabeller	72

Fotnoter77

Kapitel 1

1. inledning

Skolan är en viktig del i vårt demokratiska samhälle. Värdegrundsfrågorna i skolan bevakar över uppfostran av framtida samhällsmedborgare och kulturarvet. Elevinflytande är en viktig värdegrundsfråga. Elever har rätt till inflytande och eget ansvar vilket har skärpts i skollagen och läroplaner. De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig omfattar alla samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle. Skolan är både en förberedelse för elevernas aktiva deltagande i samhällslivet och en verksamhet för deras eget ansvarstagande och inflytande. Den grundläggande rätten till kunskap och social utveckling utgår från att man tar allt större eget ansvar vilket också medför större inflytande. Elevernas inflytande måste omfatta lika väl skolans vardagliga verksamhet som innehållet i undervisning och hur den bedrivs. Elevens inflytande över eget lärande är i många fall ett svårfångat begrepp som begränsas på olika sätt. Det är ett mångtydigt begrep som handlar om arbetet i skolan, skolans arbetsmiljö och formella beslutsprocesser. Men det handlar också om ett utpräglat engagemang i delaktighet och ansvar.

Jag jobbar som högstadielärare i matematik och naturorienterade ämnen. Under många år har jag jobbat tematiskt och tvärvetenskapligt med ämnesintegration tillsammans med andra lärare. På min arbetsplats Klinteskolan har vi en del ekonomiska bekymmer som bland annat är orsakat av minskat elevunderlag, vilket kräver stramare arbetsorganisation. Under tidigare år har skolan kommit långt ner på listan när det gällde måluppfyllelse vilket innebär att andelen elever som lämnade skolan med ofullständiga betyg var relativt hög. Hösten 2005 fick skolan ny skolledning som vill skapa en "friskola" inom den kommunala Klinteskolan. Med effektivisering och ny organisation vill man inte bara övervinna ekonomiska problem utan även omvandla Klinteskolan till en skola man med glädje väljer att gå i. Målet är att skolan på många sätt och speciellt med bättre måluppfyllelse ska bli en av Gotlands tre bästa skolor. För att uppnå bättre måluppfyllelse vill man bland annat genom utökat antal arbetstimmar i elevens val ge eleverna bättre möjlighet till att förbättra sina kunskaper inom vissa önskade områden. Följaktligen får elever mer inflytande över sitt lärande genom valmöjligheter som erbjuds vid fler tillfällen. Målet sedan är att genom elevernas individuella utvecklingsplan, IUP och handledarsamtal, eleven ges bättre möjlighet till ett målmedvetet val, vilket bäddar för en bättre måluppfyllelse. Elevens val är ett av de fåtal områden i skolan där eleven har möjlighet att använda sitt inflytande på riktigt. I detta forum i grundskolan väljer eleven själv vad som ska studeras. Verksamheten är därför viktig för lärare och elever. Vid denna studie syftar jag till att undersöka

på vilka sätt man kan utnyttja detta forum för att genom utökat inflytande uppnå optimalt lärande.

Det allmänna perspektivet som råder i mitt arbete är aktionsforskning. Ambitionen att åstadkomma förändringar (aktion) i skolan utifrån omständigheterna som råder för att utveckla såväl elevinflytande som skolans verksamhet och organisation lämpar sig med principerna för aktionsforskning. Aktionsforskningen har som mål att genom ett systematiskt reflekterande och lärandeprocess och genom sökande efter en dialog som bygger på samarbete och förhandling, leta efter förändringar både i praxis och i förståelse. I aktionsforskningen bildas på så sätt ny kunskap genom aktionen som blir ett verktyg för att åstadkomma förbättringar i praktiken.

1.2. Syfte

Syftet med den här studien är att visa hur man genom erövring av skolans frirum kan skapa en lärmiljö där eleverna genom högre medbestämmande och inflytande uppnår bättre måluppfyllelse.

1.3. Frågeställning

Frågeställningar i detta arbete angriper möjligheterna om maximal användning av skolans frirum för att entusiasmera elevens inflytande över sitt lärande och stimulera lust att lära.

Hur kan elevens val vara ett forum för elevens inflytande, och utveckla hennes ansvarstagande över sitt lärande?

Kapitel 2

2. Teoretisk förankring och tidigare forskning

Syftet med denna rapport är att visa att man kan skapa en god lärmiljö i skolan genom att stärka elevernas möjlighet till inflytande över utbildningen bland annat genom optimal användning av möjligheterna som kan erbjudas i elevens val. Denna kunskapsöversikt presenteras i två huvuddelar. Första delen handlar om normer och värden när det gäller elevinflytande och elevens val utifrån nationella och lokala styrdokument samt granskningar från skolans huvudman. Den andra delen handlar om kunskaper om ämnet vilka i sin tur delas i en generell del om inflytande, medbestämmande/ självförvaltning och en kontextuell del om konceptualisering av elevens inflytande och ansvarstagande i skolan i allmänhet och i Klinteskolan i synnerhet. I den delen förklaras principerna för självförvaltning/ självvärdering i förhållande till aktionen både när det gäller elevens val men även aktionens del för skolutvecklingen.

2.1. Elevens val i ett historiskt perspektiv utifrån styrdokumentet

För att hitta ett historiskt perspektiv över den verksamhet som elevens val representerar i skolan har jag letat i styrdokumentet efter vad läroplaner, skollagen och andra överenskommelser föreskriver om elevens val. Det var inte en lätt uppgift att hitta bakgrund och någon explicit plattform för elevens val. I mitt letande förutom läroplanerna Lpo-94 och Lgr 80, har jag använt mig av bestämmelsen över timplanen utifrån skollag och förordning. På skolverkets hemsida hittar man rapport över skolor (bland annat på Gotland) som inte erbjuder eleverna något elevens val. Detta blir allt vanligare i och med att fler skolor bryter mot timplanen.

2.1.1. Skollagen

Lagbestämmelsen inom grundskoleförordningen ger följande information om elevens val:

19. §. I timplanen anges ett visst antal timmar för elevens val. Undervisningen syftar till att fördjupa och bredda elevens kunskaper i ett eller flera ämnen. I elevens val kan även ingå ett språk som eleven inte tidigare har fått undervisning i (nybörjar- språk). Undervisningen skall till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med målen i den kursplan eller de kursplaner som regeringen fastställt för det ämne eller de ämnen som utgör elevens val¹.
20. §. Styrelsen skall erbjuda eleverna ett allsidigt urval av ämnen som elevens val. Styrelsen skall sträva efter att tillgodose elevernas val genom att utnyttja de möjligheter som finns inom ramen för gällande bestämmelser. Undervisning i ett nybörjarspråk som erbjudits som elevens val enligt första stycket skall anordnas, om minst fem elever väljer språket och eleverna kan bedömas ha möjlighet att fortsätta studierna i språket i gymnasieskolan².

2.1.2. Timplanen

I bilaga 3 under femtonde kapitel av skollagen anges utbildningens omfattning i grundskolan i timmar om 60 minuter för ämnen och ämnesgrupper (NO, SO) som eleverna minst ska få under sin grundskoletid: Av de totalt minimala antalet timmar (6665) som eleverna ska garanteras ska elevens val vara 382 timmar³.

2.1.3. Läroplaner

I Lgr80 hittar man beskrivningar för tillval, tema och fria aktiviteter som motsvarigheter för elevens val. Elevens valmöjligheter uttrycks under rubriken ”Det fria studievalet, Omfattning” på följande sätt:

För att kunna skapa och vidmakthålla motivation är det nödvändigt att skolan i betydande omfattning går elevernas intressen till mötes liksom att skolan stimulerar eleverna att utveckla olika intressen. Den enskilda skolan och arbetet i den enskilda klassen måste därför så långt möjligt kunna anpassas efter de intressen som eleverna har eller som lärarna förmår ge dem. (Lgr 80 s 33)

Detta kan ske i fördjupningsstudier på alla stadier, individuellt eller i grupp. Men i skolan finns dessutom en betydande sektor avsedd för elevens fria studieval. (Lgr 80 s 34)

Sedan redogör man för Tillval, Tema och Fria aktiviteter. Tillvalskurser väljs inom tillvalsblocket och omfattar mest språkkurser men även fördjupning eller intresseprofilering inom flera ämnen. I avsnittet om bl.a. Tema står

Temastudier är fördjupningsuppgifter som lärare och elever väljer att utföra inom de obligatoriska ämnernas ram. ... arbetet ska syfta till fördjupning inom ett begränsat område, ge eleverna möjlighet att tillämpa också tidskrävande arbetsmetoder och planera och ta ansvar för en större arbetsuppgift. (Lgr 80 s 35)

Vidare

”Det tematiska arbetet kan vara gemensamt för flera årskurser...” (Lgr 80 s 35)

Tanken att fördjupningskurser, åldersblandade grupper och tvärvetenskapliga kurser i elevens fria arbete, där eleven kunde auktorisera sin inflytande har redan funnits i Lgr 80s läroplan utan att man förtydligat elevens medbestämmanderätt och medverkan. I Lpo - 94 finns många anvisningar om elevinflytande, delaktighet och ansvar samt hur detta ska tillrätt hållas, dessvärre inget direkt om elevens val. Styrdokumentet däremot visar att eleverna ska respekteras genom att de själva ska ta ansvar, att de kan ta ansvar både för hur undervisningen är organiserad och hur man själv arbetar för att skaffa sig kunskap. Under rubriken *mål att uppnå i grundskolan* elevens val uttrycks på följande sätt:

”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola
– har fördjupade kunskaper inom några ämnesområden efter eget val.” (LPO- 94 s 12)

Elevens inflytande och ansvarstagande är viktigt ur demokratisynpunkt och är faktiskt en mänsklig rättighet. På så sätt är det skolans skyldighet att erbjuda elever förutsättningar för egna val. Under rubriken *rättigheter och skyldigheter* står

”Skolan skall klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har... Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan. Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.” (LPO- 94 s 6)

Enligt Lpo- 94 har rektor som chef för verksamheten och pedagogisk ledare övergripande ansvaret för att organisera verksamheten som erbjuder ramarna för bland annat de verksamheter som erbjuder elever olika valmöjligheter. Under rubriken *Rektors ansvar* står

Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att -den studie - och yrkesorienterande verksamheten organiseras så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför fortsatt utbildning, (LPO-94 s 19).

Under rubriken *mål att uppnå i grundskolan* står

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola
– har fördjupade kunskaper inom några ämnesområden efter eget val (LPO-94 s 12).

Här betonas även vägledning och handledning inför de valmöjligheter skolan erbjuder. Utifrån dessa överenskommelser kan man se en linje i den uppläggning man i Sverige tagit när det gäller hänsyn till demokratiska värden och normer, som kan avspeglas i läroplaner, författning, timplaner osv. samtidigt som man inte ser ur styrdokumentet hur elevens val ska utformas och genomföras. Detta har lämnats till skolans uppfinningsrikedom och möjligheter för att framdriva elevens val. Skolverket i sin tur har bevakat, granskat och kritiserat skolor som avviker från reglerna.

2.1.4. Lokala arbetsplan

I vår skolas lokala arbetsplan har man i samma riktning som centrala styrdokumentet betonat elevdemokrati och elevinflytande. Något officiell lokal kurs över elevens val har vi inte. Under läsåret 2005 -2006 fick jag och Klinteskolans bildlärare ansvar över en tvärvetenskaplig kurs i elevens val med syftet att bland annat utveckla och fördjupa ett tvärvetenskapligt perspektiv på konst, teknik och matematik. Huvudfrågan var hur vetenskapen kan angränsa sig till konst och tvärtom, hur man kan utnyttja konstnärliga ambitioner för att komma närmare och visualisera en systematiserad kunskap. Till den kursen utformade vi en lokal kursplan⁴. Hösten

2006 erbjöd man i vår skola fler nyutformade kurser mot de traditionella i elevens val. Jag fick uppdraget att i samarbete med några andra lärare förankra detta via ett brev hos föräldrarna. Detta brev kan idag räknas som en primitiv inledning till lokal kursplan för dessa kurser⁵.

2.1.5. Rapport från granskning vid Klinteskolan; 2/10 – 6/10 2006

Två av Stockholms stads skolinspektörer fick av Skoldirektör Peter Molin, Gotlands kommun, i uppdrag att inspektera några av Gotlands grundskolor bland annan Klinteskolan under höstterminen 2006. Granskningen hade till uppgift att utvärdera den pedagogiska verksamheten på Klinteskolan och främja barns, ungdomars och vuxnas lärande genom att bl.a.

- kontrollera måluppfyllelsen gentemot de nationella målen och skolplanens mål
- eftersträva en helhetssyn på utvärderingen samt
- utifrån inhämtat faktaunderlag ge underlag för åtgärdsförslag och utvecklingsinsatser

Enligt skolinspektörernas rapport ansågs diskussioner om utformning och genomförande av elevens val vara aktuellt på Klinteskolan.

Enligt grundskoleförordningen ska eleverna inom ramen för elevens val erbjudas ett allsidigt urval av ämnen och undervisningen ska syfta till att fördjupa och bredda elevernas kunskaper i ett eller flera ämnen. Detta hanteras olika i de olika skolåren vilket bör diskuteras på skolan.

(Rapport från granskning vid Klinteskolan 2/10 – 6/10 2006)

2.1.6. Skolverkets inspektion hösten 2007

Under höstterminen 2007 besökte skolverket ett antal skolor på Gotland och granskade deras verksamhet. Bland dessa skolor var Klinteskolan. Skolans verksamhet granskades den 6 – 8 november 2007. Med inspektionen bedömde skolverket hur väl verksamheten på Klinteskolan uppfyllde statens krav utifrån skollagen, läroplanen och övriga författningar för det offentliga skolväsendet. När det gällde erbjudandet av elevens val utpekade inspektörerna en del brister som skulle åtgärdas.

I grundskoleförordningen anges att ett visst antal timmar i timplanen ska innehålla elevens val som syftar till att fördjupa och bredda elevens kunskaper i ett eller flera ämnen. Vid inspektionen framkommer att eleverna Klinteskolans årskurs 1–6 inte erbjuds elevens val. Inspektörerna bedömer att detta måste åtgärdas. (Utbildningsinspektion i Gotlands kommun Klinteskolan Dnr 53-2007:3378 s 10)⁶

Vidare bedömde inspektörerna att elevens val inte heller erbjöds till alla Klinteskolans högstadiel elever bland annat elever i behov av särskilt stöd som deltog i andra skolformer. När det gällde elevens inflytande bedömde inspektörerna att verksamheten i Klinteskolan i stora drag överensstämde med grundläggande demokratiska värderingar som rekommenderas av styrdokumentet men det rådde brister i en del områden vilka skulle förbättras.

Inspektörerna bedömer att arbetet i årskurs 7–9 med att ge eleverna förutsättningar att nå utbildningsmålen behöver förbättras. Elevernas möjligheter till inflytande över utbildningen bör stärkas liksom deras kännedom om målen för utbildningen. (Utbildningsinspektion i Gotlands kommun Klinteskolan Dnr 53-2007:3378 s 2)

När det gällde den kollektiva inflytande utifrån klassråd och elevråd ansåg inspektörerna att det redan fanns goda traditioner i Klinteskolans verksamhet även om det rådde en del brister bland annat i dokumentation.

I inspektionen framkommer att Klinteskolans arbete med elevernas kollektiva inflytande inte finns redovisat i skolans arbetsplan. I intervjuer med elever berättar de att klassråd och elevråd fungerar väl och att deras åsikter respekteras men att det oftast är frågor av praktisk karaktär där de ges delaktighet i besluten. Eleverna nämner dock att det är elevrådet som reviderat skolans ordningsregler och att alla elever har varit delaktiga i denna process. Inspektörerna bedömer att skolan har bra former för elevernas kollektiva inflytande. (Utbildningsinspektion i Gotlands kommun Klinteskolan Dnr 53-2007:3378 s 6)

2.1.7. Elevens val på Klinteskolan då och nu

Elevens val på Klinteskolan har under många år haft ett traditionellt upplägg som i viss mening överensstämde med Lgr 80s rekommendationer om tillvalsämnen. Utbudet av elevens val bestämdes efter tillgänglighet till lärare i praktisk - estetiska ämnen i den mån att de hade utrymme att ha flera lektioner i sin tjänst. I fall dessa lärare inte hade tid men det fanns dolda talanger hos andra lärare, kunde de ta över. Annars kunde elevens val i vissa områden utebli. Man erbjöd då elevens val i hemkunskap, bild, textil- och träslöjd, idrott, musik och teknik. Elevens val erbjöds horisontellt över årskursen. Gruppstorleken varierade efter lärarens kapacitet för att ta hand om stora grupper, undervisningslokalens möjlighet och säkerhetsfaktorer. Största elevens val grupper hade idrottläraren och minsta gruppen hade teknikläraren. Ett antal år hade man även erbjudit musikteater som elevens val så länge det fanns eldsjälarna som hade viljan och tid för det. När eldsjälarna inte längre hade tid och kraft, la man ner hela projektet även om efterfrågan var stor.

I slutet av vårterminen 2005, när Klinteskolans lärare och rektorer utvärderade dåvarande årsverksamhet, presenterades olika förslag till elevens val utformade av olika enskilda lärare eller lärargrupper. Bland dessa förslag var förslag till ett arbetsmoment i en tvärvetenskaplig kurs i matematik, bild och teknik (Mabitek⁷) som jag och min bildlärarkollega presenterade. I samma veva som skolan fick ny organisation med två arbetslag i stället för tre, erbjöd man hösten 2005 Mabitek som alternativ kurs i elevens val för elever i år 7 och 8 tillsammans med en del traditionella kurser. Jag fick i uppdraget att presentera detta för elever och deras föräldrar via ett

brev och val- blankett. Kursen blev emellertid succé bland eleverna och en stor elevgrupp valde att jobba tematiskt i denna tvärvetenskapliga kurs. Vi fick även för första gången jobba med åldersblandade grupper år 8 - 9.

Likväl hade man i slutet av våren 2006 en ny utvärdering av förgående läsår. I samband med stramare organisation och strävan efter utökad måluppfyllelse blev det nytt arrangemang kring elevens val nödvändigt. Två nya förslag till utformad elevens val mot de traditionella formerna gick igenom. Elevens val erbjöds då vertikalt, åldersblandad i två lektioner i veckan i stället för tre horisontella som erbjödits förut, med sammanlagt 18 (9+9) undervisande lärare i stället för 21 lärare tidigare. Ny utformad elevens val väckte nya tankar i Klinteskolans både dåvarande och nya skolledning. Tanken var att använda elevens val dels till de undervisningsområden eleverna är intresserade av och dels till tvärvetenskapliga kurser som ledde till ökad måluppfyllelse. Hösten 2006 fick jag och min bildlärarkollega på uppdrag av attraktiv skola jobba med Mabitek i elevens val bland annat med syfte att utveckla samarbete med ämnesintegration bland flera lärare. På den tiden hade Klinteskolans nya skolledning med bakgrund i friskolor som eftersträfvade skapa en ”friskola” inom den kommunala för att vinna över ekonomiska bekymmer samt att uppnå bättre måluppfyllelse. För att kartlägga sambandet mellan handledning, elevens val och bättre måluppfyllelse fick jag uppdrag att presentera förslag för bearbetning för skolans lärare⁸. Rektors förslag på omorganisation gav utrymme till utökad elevens val. Det var ett steg i rätt riktning när det gällde ökat delaktighet och inflytande. Enligt dessa planer skulle elevernas eget val och individuella studieplaner vägas mot skolans uppgift att fostra reflekterande, kritiska och toleranta medborgare som kan samarbeta med varandra i riktning mot kursplanernas mål. Detta ska ske i dialog mellan handledare och elev och i dialog inom elevgruppen, individuellt och i grupphandling och i samtycke med hemmet via en loggbok.

2.2. Inflytande, ansvar och lärande

Vår syn på elevinflytande färgas av våra synpunkter på hur en demokratisk människa uppfostras. Med detta menar jag en självständig människa som inte rättar sig blint efter makten, reflekterar över sin situation, har förmåga att kritisk granska situationen, har vilja att påverka de beslut som fattas och har ett solidariskt, empatiskt tänkande. I demokratiska länder är det utbildningsväsendets uppgift att förmedla den officiella tolkningen av begreppet demokrati och lära den nya generationen ett demokratiskt förhållningssätt. För att skolan ska kunna fostra elever till demokratiska medborgare fordras att den är demokratiskt organiserad inom sina givna uppdrag. Skolans styrdokument kräver att skolan ska ”utveckla lärande”⁹, väcka ”lust att lära”¹⁰ och hjälpa

och stödja eleverna i att ”utveckla sitt eget sätt att lära”¹¹. Selberg (2001) med stöd i Maltén (1981), Neill (1976), Isling (1988)), Steiner (1861 – 1925) och en del andra forskare, anser att genom en fri eller självreglerande pedagogik kan man låta elever själva reglera sin inläring och personlighetsutveckling.

Skolan anses vara Sveriges största arbetsplats. Där finns 235 000 anställda och 1,4 miljoner elever¹², vilka enligt arbetsmiljölagen har rätt till en bra arbetsmiljö. Både skollagstiftningen och arbetsmiljölagstiftningen ger elever rätt till inflytande. Skolan enligt arbetsmiljölagen måste ha tydlig arbetsmiljöpolicy och klara rutiner som gör att elever känner sig sedda via välstrukturerad elevvårdsverksamhet som garanterar elevens rätt till inflytande och medbestämmande genom klassråd, elevråd, planering av eget arbete och liknande. Elevens rätt till inflytande och ansvar i skolan räknas som en fundamental demokratiskt rätt. Det innebär att varje elev ska ha kunskap om och omfattas av demokratiska principer. Det åsyftar att varje elev ska kunna utveckla sin förmåga att arbeta i demokratiska former. Han/hon ska kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig i skolans verksamhet. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar allt större ansvar för det egna arbetet för skolmiljön samt att de får reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt Lpo-94 är det upp till alla som jobbar i skolan att arbeta och ge sitt stöd för de demokratiska arbetsformer som skapar reellt elevinflytande och demokratiskt förhållningssätt. Detta hör ihop med i vilken utsträckning skolan strävar efter läroplanens - och skollagens intentioner vilka garanterar elevens rätt till inflytande och medbestämmande.

Selberg (2001) anser att det finns starkt samband mellan elevens inflytande och graden på hennes lärande. Selberg anser med stöd i bland annat Dewey (1916/1966), Köhler (1936), Freire (1975) att det finns belägg för att elever som har ett reellt inflytande över sitt lärande lär sig mer. Hon menar att styrdokumentet ger starkt stöd för detta inflytande. Enligt Selberg (2001) ska eleven vara delaktig i hela lärprocessen. Med detta menar hon val av stoff och frågeställningar som ska undersökas, val av metoder och tillvägagångssätt, val av hur arbetet ska sammanställas och presenteras. Hon betonar också att eleven ska ges möjlighet till delaktighet till utvärdering av det genomförda arbetet. I en lärprocess enligt Selberg (2001) ska elevernas erfarenheter och intressen inom det valda området till stor del ligga till grund för de frågeställningar som ska undersökas. Frågorna ska vara meningsfulla och relevanta för elever och ska beröra ett sammanhang som berör elevernas tillvaro. För att utveckla elevens lärande och främja hennes kritiska tänkande måste tid avsättas till elevreflektioner. Eleven ska också ges möjlighet att diskutera sina åsikter och värderingar så väl med andra elever som med lärare. Genom detta elevaktiva arbetssätt ökar elevens motivation, intresse och lust att lära.

När det gäller lärandet och lärprocesser anser Selberg (2001) att lärandet är en form av inre skapande, en utveckling som riktar sig mot något innehåll. Hon anser att elevens erfarenheter och behov är utgångspunkten i lärandet. Så är det också i Maslows (1970) behov och motivations teori. Mycket av det vi människor gör beror på vad som motiverar oss. Motivationen ger oss möjligheten att fatta beslut och agera efter dessa beslut. Det finns olika teorier om vad som motiverar individens beslut. Den amerikanske psykologen Abraham Maslow utarbetade på 40-talet en modell för människans behovshierarki, känd som Maslows behovspyramid eller behovstrappa. Hans teori byggs på fem motivationssteg där man börjar med de fundamentala fysiologiska behoven till behoven av trygghet, sociala acceptans och uppskattning. Det slutliga och högsta steget i Maslows (1970) teori handlar om att kunna förverkliga sina potentialer. Det handlar om att kunna frigöra kapacitet för att utveckla de förmågor och egenskaper som inte tidigare har fått möjlighet att ta plats eftersom andra behov har kommit emellan. Enligt hans modell ligger skaparlust och handlingskraft högt upp på trappan. Detta får inte utrymme i en människans liv förrän de mer grundläggande behoven är tillfredsställda. Maslows (1970) modell innebär att individen försöker tillgodose och uppfylla en balans av alla steg i behovshierarkin. Detta kräver att varje nivå måste tillfredsställas innan individen klättrar till nästa steg. När grundläggande behoven i varje steg tillfredsställs uppstår därmed motivation att försöka nå till nästa nivå. Det sista steget i Maslows (1970) teori, självförverkligande, visar ett behov hos individen att utveckla sin personlighet, att göra allt bättre ifrån sig, att känna sig kompetent bland annat genom att utveckla sitt kunnande i olika områden d.v.s. att lära sig något (Kaufmann och Kaufmann 2005).

Elementärt i Maslows (1970) teori är att individen vid varje given tidpunkt har ett antal konkurrerande behov. Ett av dessa behov är starkare och mer fundamentalt än de andra vilket driver individen till att agera för att försöka tillgodose behovet. Han menar att alla människor har samtliga av de behoven men det är bara otillfredsställda behov som utlöser energi och aktivitet och är motiverande för individens handling. När behoven är tillfredsställda rör individen sig upp för trappan på nytt för att tillfredsställa flera behov. När individens fysiologiska behov, trygghetsbehov och sociala behov av tillhörighet, kärlek och gemenskap är tillfredsställd yttrar sig behovet av uppskattning, respekt och inflytande (Kaufmann och Kaufmann 2005).

Enligt Maslow (1970) måste individen gå vidare och sträva efter behoven på nästa nivå för att uppnå motivation. Han ansåg att bristande tillfredsställelse av de sociala behoven, kärlek, samhörighet, mm, hör till vanligaste orsaker till anpassningssvårigheter i samhället. På samma sätt när behoven i det fjärde steget i behovstrappan inte tillfredsställs brister individens självförtroende och han/hon får en känsla av maktlöshet. Enligt Jacobsen och Thorsvik (2002)

för att individen ska kunna uppnå högsta nivån som är behovet av självförverkligande måste individens behov i nivån innan bland annat hennes rätt till inflytande och medbestämmande, och hennes vilja till ansvarstagande tillgodoses. Med självförverkligande menar Maslow (1970) den nivå individen utnyttjar det som finns potentiellt i hennes förmåga och utvecklar sin kunskap och kreativitet. Här är individen mottaglig för lärandet, utgår från sig själv och förverkligar sig som den hon är. Jacobsen och Thorsvik (2002) menar att Maslows (1970) teori är viktig ur arbetsaspekt då teorin visar oss, att om själva arbetsuppgifterna ska ge hög grad av tillfredsställelse krävs det att dessa utformas på ett sätt som ger individen viss frihet att bestämma hur uppgifterna ska lösas (Jacobsen och Thorsvik 2002). Om man drar paralleller från Kaufmann och Kaufmann samt Jacobsen och Thorsvik i skolans och elevens arbetsliv kan resultatet tolkas att eleven är motiverad för lärandet när hennes behov av egen ansvarstagande och inflytande över arbetsmetoder och innehåll tillgodoses.

Selberg (2001) genom sin åtta – stegs – modell i lärandesammanhang visar när elevens inflytande förverkligas ökar hennes motivation, målmedvetenhet och lust att lära. Hon poängterar att ökad elevinflytande påverkar en del av en skolas verksamhetsidé och även skolans organisation och tidsplanering. När elever får inflytande över sitt lärande så får de bättre helhetssyn över kunskapen. De tänker inte i de enskilda skolämnens termer utan i lärandeområden som sträcker sig över flera ämnesområden (Selberg 2001). Här sätter Selberg prägel på ämnesintegration och vikten av helhetssyn i skolans verksamhet. I en skola vars verksamhet sätter sin prägel på elevinflytande måste de olika ämnesspecialisterna samverka. Detta ställer krav på god samverkan och samsyn i skolan. Arbetet behöver av samma anledning en flexibel tidstruktur där arbetet inte snuttifieras utan integreras till en helhet. I den nya elevens valorganisationen på Klinteskolan har vi gått ifrån ämnesintegrationer av olika anledningar, bl.a. av schematekniska och ekonomiska orsaker. Jag återkommer till detta senare.

Selberg (2001) betonar att skollagen och styrdokumentet behöver vara ännu tydligare när det gäller elevinflytande. Rektorer behöver ramar för elevers inflytande, det behövs både granskning och uppföljning. Det krävs stor medvetenhet av dem som jobbar i skolan men även av skolinspektörer kring vad elevers inflytande handlar om på djupet (Selberg 2001).

Selbergs (2001) forskningsstudie beskriver att i läroprocesser där elever har inflytande i lärandet sker lärande i högre kvalitet i jämförelse de nationella målen. En hög nivå av inflytande i skolarbetet resulterar i aktivt lärande som ger en djupare och bredare kunskap. Med stöd av Svanbergs (1984) forskning, anser hon att lärarens förståelse för medansvar av elever också är en

betydande faktor i elevens lärande. En annan faktor i elevens inflytande i lärandet är lärarens kunskap om elevinflytande och vad det leder till (Selberg 2001).

Blossing (2003) konstaterar att den traditionella lärarrollen förändras när elever får ett tydligt inflytande över sitt lärande. Han menar att elevens utökade inflytande kan väcka blandade känslor bland lärare. Eleverna kan väcka helt nya frågeställningar som man traditionellt aldrig brukar diskutera i skolan, som till exempel varför lärare gör som de gör. Lärare kan däremot uppleva den förändringen som väldigt besvärligt och det sätter igång deras försvarsmekanismer. Därför sätter många gränsen för sina elevers inflytande alldeles för tidigt, av ren rädsla. Ur detta perspektiv menar han för att göra elevens inflytande mer åskådlig och gripbar behövs det ny situation och en ny lärarroll och den förändringen kräver ett kollegialt, professionellt stöd. Man ska också reformera arbetssätten i skolan, det handlar bland annat om att hitta arbetsformer där eleverna får möjlighet till att väcka sina frågor. Blossing (2003) påpekar att varje skola framför allt måste diskutera yrkesetiken och uppdraget. Man måste studera skollagen, läroplanen och den lokala skolplanen. Alla i skolan måste veta vad det står i styrdokumentet. Efter det får man fundera över vad de formuleringarna betyder för arbetet på den egna skolan. Man ska ha klar uppfattning vad det formellt, informellt inflytande betyder och hur man kan förverkliga elevinflytande i praktiken. Man ska också vara överens om vikten av elevinflytande i skolans verksamhet och om hur det ska prioriteras. Det är viktigt att man i skolan har kunskap om vad elevinflytande innebär och när elever ska lära sig att agera i demokratiska mötesformer (Blossing 2003).

Klinteskolans ambitioner för att skapa en lärmiljö där elever ges möjlighet till inflytande och till ökat målmedvetenhet är i enighet med Selbergs (2001) och Blossings (2003) rekommendationer. Här ges eleven möjlighet att genom handledarsamtal sätta sig in i läroplanen och kursplanernas mål. Ambitionen är att eleven sedan tillsammans med sin handledare, ämneslärare och andra elever konkretiserar kriterierna som karaktäriserar olika kvaliteter för bedömning av elevens kunnande. Ambitionen är att eleven tillsammans med sin handledare utifrån dessa mål och kriterier gör en planering för hur han /hon kan uppnå målen. Detta sker i veckovisa samtal mellan eleven och handledaren. Målet är att skapa lärprocesser där man aktiverar elevens inflytande och ansvarstagande för att uppnå bättre lärande. Ett verktyg för att uppnå ändamålet är elevens val. När eleven genom handledningssamtal har bestämt sig för i vilka ämnen eller ämnesområden han/hon vill lära sig något nytt, behöver göra fördjupningar eller kompletteringar, gör han/hon ett medvetet val i elevens val. På så sätt utövar eleven sitt inflytande, tar ansvar för sitt lärande och blir motiverad för lärandet.

Enligt Selberg (2001) lär eleven sig av egna erfarenheter. Detta har sina rötter i den tidiga 1900 – talets Deweys filosofi och problembaserade lärandet, ”Learnig by doing”. Selberg (2001) i samma spår som Säljö (2000) anser att det inte är bara att göra saker som gör lärprocessen viktigt, utan det är den inre mentala processen som är betydelsefull för lärandet. Säljö (2000) med stöd i Vygotskj anser att lärande alltid sker i ett socialt sammanhang där kunskapen kommuniceras via språket. Detta ställer höga krav på lärarledda samtal. Detta ställer också krav på lärarens professionella ledarskap i att skapa lärprocesser där samtal och erfarenheter aktiverar elevens intellekt. Selberg (2001) menar att genom praktiskt skolarbete kan elevens intresse sammanlänkas med de kunskapsområden eleven ska syssla med. Hon menar att elever ska stimuleras och motiveras genom sina erfarenheter. Lärare och elever kan sedan samla material som rör visst intresseområde och därefter genom samtal göra en plan för hur arbetet ska genomföras. På så sätt förvekligar eleven sitt inflytande och tar ansvar för sitt lärande. Strävan på Klinteskolan är att inom en elevaktiv men handledar/lärarytord lärmiljö ge eleven handledning i att utnyttja och utöva sitt inflytande. Detta bygger på ett förtroende mellan lärare/ handledare och eleven. För att elever ska kunna utnyttja sitt inflytande måste de ha kunskap om vad som förväntas av dem och vilka mål de ska sträva mot. Om elever upplever målen som obegripliga och otydliga tappar de, intresse och motivation för skolarbetet. När elever genom handledarsamtal får hjälp att förstå sig på målen väcks deras motivation och intresse till skolarbete till liv.

Mads Hermansens (2003) beskriver lärandet i oändlig rörelse. Lärandet sker i nuet men det kopplas till det individen kan (Feed back) och framåt till kunskaper individen strävar mot (Feed forward). Detta är ett ömsesidigt förhållande i vilket eleven gör egna tolkningar på hur andra reagerar mot hans/hennes handlingar. Hermansen (2003) anser att lärandet är en omlärning till något nytt. Han betonar samtalets vikt i lärandet. I samtalet och förmågan att lyssna in vad andra tycker skapar man ett lärande som är oändligt. Elevens motivation är avgörande för inläring. Målet för läraren är att utgå från elevens tidigare kunskaper och bygga vidare på nytt lärande genom att öka förståelsen och vidmakthålla intresset (Hermansen, 2003)).

I skolan är det lärare och skolledare som ska främja elevernas möjligheter till val och inflytande. Elevens val, enligt min bedömning, är ett forum där man på ett naturligt sätt öppnar för förverkligandet av elevens inflytande och hennes ansvarstagande. För att detta ska bli målstyrd och för att hjälpa eleven till ett målmedvetet val som främjar elevens lärande krävs det handledande samtal. Rektors förslag på utökat handledningssamtal och Klinteskolans nya organisation ger möjlighet till dessa samtal. Man har avsatt 160 minuter i veckan för

genomförande av lärandesamtal. Genom dessa samtal gör eleven tillsammans med sin handledare en plan för genomförande av skolarbete för att uppnå ett mål han/hon har redan bestämt sig för. Eleven får sedan hjälp att välja arbetssätt och i viss mån innehåll för det som ska göras. Ambitionen är att eleven i samtal med lärare och handledare bli medveten om styrdokumentens mål och kriterier. Ambitionen är också att eleven väljer sitt ämnesområde till elevens val via dessa samtal. Eleven får på så sätt möjlighet att utöva sin inflytande över och ta ansvar för sitt lärande.

2.2.1. Elevinflytande utifrån styrdokumentet

Styrdokumentet beskriver hur skolverksamhet skall arbeta med barnens inflytande och delaktighet. Vi lever i ett samhälle som vilar på demokratiska grunder därför är det viktigt att elever i skolans vardag får uppleva detta. Elever måste förberedas på att man i ett demokratiskt samhälle har rättigheter och skyldigheter, genom detta utvecklar eleven sin förmåga att vilja ta ansvar för att på sikt aktivt delta i samhällslivet. Sveriges skollag i samma riktning som FN:s mänskliga rättigheter och barnkonventionen har olika övergripande mål och riktlinjer om hur bland annat skolans verksamhet skall utformas. Skollagen exempelvis betonar demokratiska värdegrunden; att alla människor är lika mycket värda och att det är skolans uppdrag att föra det vidare till barnen

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars tagande människor och samhällsmedlemmar. ...

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. (Skollagen 1985:1100, kap1; allmänna föreskrifter 2§)¹³

Skollagen anser också att eleven skall ha inflytande över utformning av utbildningen. Skollagen anser att graden av elevens ansvarstagande i detta sammanhang utökar med elevens ålder och mognad.

Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad. (Skollagen 1985:1100, kap 4 om grundskolan 2§)¹⁴

Till följd av skollagen har elevinflytande i lärandet fått en central betydelse i nuvarande svensk läroplan. Läroplanen anger den värdegrund som skolans verksamhet ska utformas efter. Enligt Lpo-94 ska inflytande och ansvar tränas i det dagliga arbetet i klassrummen. Det ska inte övas vid speciella tillfällen utan utvecklas och tränas under hela elevernas skoltid (LPO-94 s 18).

Avsikten är att eleverna ska utveckla en förmåga att själva söka hantera information. Eleverna ska lära sig att sedan kritisk granska, hantera och bearbeta informationen. De ska utveckla sina

förmågor att tänka, att reflektera över problem och så småningom utveckla ett alltmer vetenskapligt förhållningssätt. Som utgångspunkt för detta arbete står i läroplanen strävans mål som skolan skall sträva efter att varje elev

- tar ett personligt ansvar för sina studier och sin miljö
- successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan och
- har kunskaper om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former. (Lpo-94 s. 18).

Lärarens viktigaste roll är att vara elevens handledare och att leda utbildningen så att eleven får träning i att ta ansvar för sitt eget lärande. I Lpo 94 förväntas att lärare ska ha hänsyn till elevens speciella behov samtidigt som hon utgår från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande. Skolan får ansvaret av utvärdering och uppföljning av elevens resultat.

Under senaste åren har olika myndigheter exempelvis skolverket fått flera uppdrag inom skolan att utforma tydliga riktlinjer för att främja elevinflytande. Ett av dessa försök är att synliggöra elevinflytande via elevens individuella utvecklingsplan. Enligt skolverkets allmänna råd ska individuella utvecklingsplanen IUP användas som ett verktyg i lärprocessen. Detta ses också som ett verktyg för eleven att utöva sin inflytande.

Den individuella utvecklingsplanen är framåtsyftande och bör

- ge eleven ökad kunskap om och inflytande över egna lärandet och den egna utvecklingen
- ge eleven ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier

(Allmänna råd och kommentarer, Den individuella utvecklingsplanen, 2005 s 13)

För att utreda och tydliggöra skolans uppdrag granskar myndigheten för skolutveckling (MSU) detta utvecklingsarbete på skolor.

Arbetsmiljölagen anser att vi är varandras arbetsmiljö. Arbetsmiljölagstiftningen ger av den anledningen elever rätt till inflytande över skolans arbetsmiljö. Denna rätt betonas sedan av läroplanen. Den riktar sig mot elevens formella inflytande när det gäller att upprätthålla skolans värdegrund, antimobbingsarbetet, mm. Den riktar sig också mot att vara aktiv i hur skolans fysiska miljö ser ut. Arbetsmiljölagen riktar sig även mot elevens informella inflytande när det gäller inflytande över undervisningens utformning och innehåll. Genom arbetsmiljölagen likställs eleven med arbetstagare när det gäller de grundläggande reglerna i arbetsmiljön. Vissa undantag finns när det gäller samverkansregler i arbetsmiljölagen men elever från och med årskurs 7 kan representeras i skyddskommittén via elevskyddsombud. Elevskyddsombuden utses av eleverna men skolans huvudman skall se till att ombuden får den utbildning och information som behövs för uppdraget (1 kap 3§ arbetsmiljölagen 1977: 1160)¹⁵.

Även om elev inflytande är en av huvudpelarna i läroplanen, finns det fortfarande inte så mycket kunskap idag om hur elevers informella inflytande i undervisningen, makten och ansvarsområde över sitt eget lärande egentligen ser ut. Till exempel finns inte klarheter om på vilka sätt och till vilken grad eleven kan påverka innehållet av undervisningen. Den kunskap som finns handlar främst om elevens formella inflytande. Enligt skollagen och läroplanen skall eleven ges möjligheter till att påverka arbetssätt, och undervisningens innehåll. En viktig förutsättning här, är att eleven har goda kunskaper om så väl nationella som lokalt utformade målen.

Ett element i aktionen för mig är handledarsamtalen om bland annat val av elevens val. Eleven ska ges möjlighet att i samtal med sin handledare och hemmet, utifrån de delmål som under kortare tid ska uppnås, välja strategiska val i elevens val för att fördjupa sig i ämnen, komma i kapp, eller helt enkelt planerar sitt lärande för att uppnå målen. Detta är ett steg i rätt riktning för eleven att ha inflytande över tiden och arbetssätten. Sedan kan eleven via självvärdering av sitt arbete komma närmare att även ha inflytande över innehållet.

2.2.2. Självvärdering ett mångfasetterat begrepp

I de senaste decennierna och inom de demokratiska samhällena har man intresserat sig för individens möjligheter till större inflytande på sitt eget liv och på de omgivande livsvillkoren. Genom tiderna har det dock varit skiftande intresse för individens förhållningssätt till sig själv. Inom forskningen finns det olika terminologi och begrepp som används av olika forskare som självvärdering, självförvaltning, självbestämelse, självbild, självuppfattning, självkänsla, självförtroende, mm som inte är synonymer men alla står för individen inställning till sig själv och sin omgivning. Självvärdering är ett av dem som är ett mångfasetterat begrepp, vilket påverkas av olika faktorer och är unikt för varje individ. Enligt Ahlgren (1991) grundar sig självvärdering på ett kognitivt ställningstagande men också på emotionella upplevelser som grundar sig på egna och andras värderingar av individens förmågor och egenskaper. Ahlgren (1991) anser att självvärdering är den värdering en individ gör av sin egen förmåga och sitt sätt att vara i förhållande till olika normer eller specifika aspekter i sin omgivning. Självvärdering enligt henne är en värderande komponent som individen lägger på sin uppfattning (Ahlgren, 1991). Norske forskaren Jerlang (1980) ser ett direkt samband mellan självvärdering och elevinflytande och menar att individen genom självvärdering förstärker sin egen rätt till inflytande.

Selvforvaltning er individets vilje og evne til at skabe sit eget liv og øve inflytande på sine livsomsstaendigheder – i et ansvarig o solidarisk samarbejde med andre ligevaerdige mennesker (Jerlang 1980 s 7).

Enligt Jerlang (1980) är möjligheterna för att utveckla individens självbestämme (autonomi) och självförvaltning samma som individens rätt till att i ett socialt sammanhang ha kontroll och ta ansvar över egna meningar och handlingar. Han menar att individen har ett allmänt naturligt behov till självständighet och självbestämme. Barn och ungdomar upplever självständigheten som en befrielse från vuxna, oavhängighet. Han menar att detta är en livslång process där identitet, självrespekt, integration och sammanhang mellan individens psyke och kropp, behov och motivation, känslor och intellekt skapas. Genom att utöva sin autonomi vill individen kvalificera sin optimala utveckling, vilket är en progression för individen. Utebliven självbestämme däremot leder till frustration, ångest, skamkänsla, nervositet, svag identitet, o.s.v., som leder till individens regression (Jerlang 1980).

En del forskare skiljer mellan inre och yttre värdering. Dessa forskare anser självvärdering som en inre process mot utvärdering som är en yttre kontroll. Alexandersson (2003) anser att självvärdering utgår från de frågeställningar som individen t ex elever och lärare har och syftar till att finna svaren under professionella utvärderingssamtal. För att garantera meningsfullheten enligt honom måste granskningen utgå från förhållandena på den egna skolan, egna klassrum, eller egna individuella skolsituation. Självvärderingen varierar till form och innehåll, men till skillnad från utvärdering kommer den ur processen. En självvärdering bestämmer *vad* som ska utvärderas och *varför*. Det är därför viktigt att elever under sina tidiga skolår får kunskap, redskap och rutiner för självvärdering genom att reflektera över hur man bäst lär sig. Föräldrarna kan också vara aktiva i processen genom att ge synpunkter och fälla omdömen om hur de tycker att skolan fungerar. Elever, lärare och föräldrar får på så sätt större förståelse för helheten, större inflytande på lärandet och även förståelse för resultatet. Resultatet av självvärdering ägs däremot av skolan. Skolan äger också hela den unika utvecklingsprocessen. Självvärderingen enligt honom ökar möjligheten till att utnyttja det professionella frirummet i skolan (Alexandersson, 2003).

Begreppet självvärdering används också av Sveriges båda lärarfackliga organisationer Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund som inre utvärdering. Enligt dessa organisationer är självvärdering en inre utvärdering, en professionsbaserad/skolbaserad utvärdering som ” en granskning av den egna verksamheten”, utifrån det riktvärde att värderingen ska ge klarhet i de frågor som ”lärare och elever vill ha svar på”. Det betonas att granskningsarbetet måste ske systematiskt och lärarna, eller lärare och elever, måste föra en dialog med varandra och inte bara utvärdera sin egen undervisning/ lärandet var för sig utan hela skolan ska bli engagerad och organiserad så att den kan möta utvecklingsbehoven och driva fram värderingsarbetet¹⁶.

MacBeath och McGlynn (2005) utvecklar definitionen något och menar att granskningen bör bygga på samma kriterier som externa utvärdering. På så sätt tillfredsställer den samma aktörer d.v.s. skolpersonal, elever, föräldrar, lika väl som myndigheter och inspektörer. De anser därför att kombinationen av yttre och inre värdering bör premieras.

Även om det finns olika begrepp och terminologi med mer eller mindre likadana innehåll utgår mitt arbete ifrån begreppet *självvärdering* i den mening som MacBeath och McGlynn (2005) har definierat. Självvärdering i min rapport har två aspekter, dels individens reflektion, granskning och värdering av eget agerande och praktik genom en process av handledningssamtal, dels används begreppet i organisationsutveckling då organisationen granskar och värderar sin egen praktik i syfte att hitta förbättringar.

2.2.2.1. Självvärdering utifrån styrdokumentet

Självvärdering i ovanstående definitioner anges även i styrdokumentet. Lpo 94 pekar på lärande miljöer som ska bidra till trygghet, respekt och självkänsla. I Lpo 94 beträffande god miljö för utveckling och lärande står

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. ... Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Lpo – 94 s 9).

Beträffande bedömning och betyg står

Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egna och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna (Lpo- 94 s 16).

Vidare beträffande elevers ansvar och inflytande står

Skolan skall sträva mot att varje elev

- tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö (Lpo- 94 s 15),

Beträffande rättigheter och skyldigheter står

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Lpo-94 s 6 &7)

Skollagen lämnar uppföljningen och utvärderingen av skolväsendet till skolverket och des inspektörer. Men även skolor och kommuner är skyldiga att utvärdera sin egen verksamhet

Skolan är också skyldig att i den utsträckning som kommunen bestämmer delta i den uppföljning och utvärdering som kommunen gör av sitt eget skolväsende. (Skollagen 8§)

2.2.2. 2. Självvärdering och det demokratiskt tänkande

Skolan är allas angelägenhet. Alla har åsikter om skolan. Skolan har utvärderats av olika aktörer så länge den funnits. Alla dessa utvärderingar är inte systematiska i forskningens mening utan det mesta är inlägg i media och människornas dagliga samtal. Skolans kvalitet intresserar både föräldrar, elever, lärare, myndigheter och folk i allmänheten och politiker i synnerhet.

Engelska forskarna MacBeath och McGlynn (2005) förklarar en del allmänna självklara riktvärden för vad en bra skola är oavsett kultur och politiska synsätt. De anser att folk i allmänhet föredrar ordningsamma framför stökiga skolor, välskötta framför dålig ledda skolor, skolor där elever gör framsteg och har bra resultat, skolor där lärarna omsorgsfull följer och bedömer elevernas arbete, skolor där föräldrarna har rätt till inflytande. De menar att oberoende av politisk uppfattning och kultur, anser man att lärandet har en social omfattning och att det är bra för barn att samarbeta och lära av varandra. Dessa forskare menar att med dessa riktvärden bedöms skolor dagligen i folkets mening men också från politiskt och massmedialt håll. Ändå menar de att det uppstår stor oenighet om vad dessa riktvärden egentligen innebär. De anser att det inte är självklart om vad som menas med ordningsamhet, skötsamhet och likartade begrepp (MacBeath och McGlynn, 2005).

Med många års erfarenhet inom forskning och skolinspektion anser MacBeath och McGlynn (2005) att utvärdering av skolor som en oundviklig del av utbildningsväsendet bör göras av skolor själva och inte av skolinspektörer. De betonar att detta skulle vara en del av skolornas dagliga arbete och rutiner. På så sätt blir självvärdering ett begrepp för en systematisk granskning - och utvecklingsarbete i skolan för att åstadkomma förbättringar. Självvärdering/självbestämelse blir också ett begrepp som försäkrar demokratiska principer och värdegrund i skolan.

MacBeath och McGlynn (2005) skiljer mellan bedömning och utvärdering. De menar att i skolans värld har det i över hundra år funnits tröga, stela traditioner för bedömning av resultat. Dessutom har mätinstrumenten för elevernas kunskaper under lika lång tid gett riktvärden för att jämföra och följa lärarens effektivitet genom att mäta elevernas individuella kunskaper. Men individen ingår i en grupp, en klass, en skola, en kommun eller en nation vilket i sin tur skapar en mängd information där elevresultaten sammanställs för jämförelse mellan grupper. På så sätt finns alltid en förbindelse mellan bedömning och utvärdering. Självvärdering gör denna förbindelse djupare när eleven själv tillsammans med läraren deltar i bedömningsprocessen. En självvärdering bör utgå från en enkel process för att sedan vara en del av skolans kvalitetsarbete och ett verktyg för skolutveckling. Den är en process inifrån i stället för bedömning och

utvärdering som sker utifrån i ett ”top-down” - perspektiv. De sätter fokus på problem som uppkommer med en kontrollerande sträng skolinspektionssystem och vill i stället genom självvärdering skapa en mer demokratisk värderingsprocess där elever och lärare har mer inflytande på vad som värderas, varför och till vem. Ändå menar de att yttre och inre utvärderingar behövs för ett effektivt skolsystem, de är två sidor på samma mynt. Problemet är att självvärderingar sker sällan och får inte samma legitimitet som skolinspektioner (MacBeath och McGlynn 2005). Staten har ett system för att följa upp skollagens krav på likvärdighet genom att kontrollera hur skolelever uppnår målen via betygssystemet, och genom skolinspektioner. Det borde finnas ett utrymme som tillgodoser både lärare och elevers intresse att använda utvärdering för att utveckla verksamheten och beslutfattarnas berättigade behov att utvärdera för styrning och kontroll. En sådan form av mångfasetterad utvärdering kan ge effekter som främjar såväl kvaliteten i skolan som lärares yrkesutveckling och elevinflytande.

2.2.2. 3. Självvärderingens väg till aktionsforskning och organisationsutveckling

Ett konstruktiv och intressant tillvägagångssätt som MacBeath och McGlynn (2005) förklarar för självvärdering/ inre utvärdering är i tre perspektiv nämligen självvärdering av undervisning, lärande, och skolans klimat och kultur. Här sätter de fokus på elevens rätt till inflytande. De menar att om processerna ska gå rätt till måste det finnas en strävan efter att utveckla och berika elevernas roll i det interna granskningsarbetet (MacBeath och McGlynn 2005).

Inom aktionsforskningen ligger forskningens utgångspunkt i ett reflekterande arbetssätt. Reflektion räknas som en strategi för kunskapsutveckling och för verksamheten i skolan. Läraren förväntas ha aktiv roll när det gäller att formulera syfte och mål för lärandet. Genom att öka förmågan till självkontroll och självkritiskt insikt hos eleven ökar också hennes förmåga att handla självständigt och på ett meningsfullt sätt (Alexandersson 2007). Aktionen ska leda till förändring och utveckling. En viktig förutsättning för aktionsforskningen är professionella reflektioner över egen praktik och förändringar. Aktionsforskning öppnar på så sätt vägen för val av metoder och lösningar genom självreflektion, kollegiala diskussioner/ reflektioner, handledningssamtal och kunskapsbildning. Inom aktionsforskningen formulerar man problemen ur sin egen vardag, söker kunskap i sin egen praktik genom att studera den, reflektera - ta emot - och delge erfarenheter och ta del av forskning. På så sätt ökar man sin förståelse av vad som sker och varför, för att sedan bygga en bra grund att agera på. Aktionsforskning är betydelsefull i fråga om att pröva nya idéer i handling, skolförbättringar och yrkesutveckling. Man lär sig av sin aktion och driver utvecklingen framåt (Tiller 1999, Tiller & Egerblad 1998). Självvärdering

ska på så sätt ligga till grund för skolförbättringsarbete, vilket i sin tur ska leda till bättre kvalitet på undervisning och lärande. Följaktligen blir självvärdering en intressant metod inom aktionsforskning. Skolans arbetsorganisation är däremot mycket sällan utformad så att lärarna tillsammans med eleverna har de bästa förutsättningarna för att systematiskt ägna sig åt självvärdering. Klinteskolan är inget undantag. Klinteskolans lärare liksom de flesta andra lärare prioriterar på sin arbetstid här- och - nu uppgifter d.v.s. arbete som inte kan vänta. Kvalitetsutveckling är något som man gör utanför arbetstiden och i bästa fall under kut- dagar. För att utvärderingen ska ge mening i skolans vardagliga arbete, måste den omfatta frågor som rör den lokala skolans vardagliga samtal om kunskaper. Inom min aktion bör handledarsamtal och självvärdering verkligen vara utgångspunkter för hur eleven gör sitt val. Kollegiala samtal och reflektioner har stor betydelse i utformningen av elevens val och inte minst i utvärderingen av varje valperiod och införande av förbättringar. På så sätt anser jag att självvärdering är ett viktigt, intressant verktyg för Klinteskolans elever och lärare inom aktionens utveckling.

Kapitel 3

3. undersökningens genomförande och tillvägagångssätt

3.1. Översikt om aktionsforskning som strategi

Aktionsforskning beskrivs av Mattsson (2004) som en bred utgångspunkt i socialforskning där gränsen mellan handling och forskning går ihop. Aktionsforskning i ett historiskt perspektiv förknippas med namn som Jane Adams (1860 – 1934), John Dewey (1859 – 1952), Kurt Lewin (1890 - 1947), Saul D. Alinsky (1909 – 72), Paulo Freire (1921 - 97), vilka skapar grundteorier för pedagogiskt och socialt arbete. Forskningen riktar sig mot en rad aktiviteter som handlar om förändringar, förbättringar eller undersökningar i olika miljöer inklusive skolan (Mattsson, 2004). Även om aktionsforskning har sina rötter i den amerikanska socialpsykologin har den använts som strategi för skol- och kompetensutveckling i en del andra länder bland annat i England, Australien och inte minst i Norge och Sverige. Reflektion kring handlingar och observationer i den egna praktiken är grundpelaren i aktionsforskning. Tiller (1999) och Mattsson (2004) med stöd till aktionsforskningens grundare anser att aktionsforskningen syftar till att förbättra samhälleliga förhållanden och relationer genom ny kunskap och förändrad praktik bland de närmaste berörda.

Mitt forskningsintresse tar sin utgångspunkt i en praktik som genom nyutformad elevens val vill undersöka i vilken grad och på vilka sätt elever får möjlighet att utöva sitt inflytande för att utveckla sitt lärande. Det krävs olika metoder i en vetenskaplig undersökning när det gäller insamlandet av data men också bearbetning och analys av den insamlade informationen. För forskning i skolans värld och i pedagogiskt sammanhang blir enligt Tiller (1999, s 105) etnografiska analysmetoder däribland aktionsforskning passande för att den beskriver en grupp människors upplevelser och förståelse av sin egen värld. Min forskning syftar till att genom förändringar i elevernas praktik i elevens val och handledande/reflekterande samtal öka möjligheterna för elevers inflytande och följaktligen förbättra deras lärande. Eftersom undersökningen syftar till att skapa möjligheter till lärmiljöns och lärandets utveckling genom förändringar i praktiken, har jag hittat aktionsforskning som lämpligt övergripande perspektiv för mitt projekt. Ett teoretiskt perspektiv kan enligt Føllesdal, Walle och Elster (2001) betraktas som ett verktyg för hur forskaren organiserar sina studier, och hur han/hon analyserar det empiriska materialet. Ett teoretiskt perspektiv är också starkt relaterat till de ontologiska och epistemologiska synsätt som en forskare presenterar. Hermansen (2003) anser dessa två synsätt som två sidor av samma mynt i forskarens lärande och för utveckling av fältet.

Ontologin (væren) og epistemologin (erkendelse) bliver således forbundet processult, som vi jo også alle ved, at de bliver i praksis. På den måde kan man godt sige, at væren og bevidsthed to sider af samme sag som erknyttet til hvert sit nu. Væren til det ontologiske og bevidshed till det epistemologiske nu. ..., hvoraf noglefaktisk på længere sigt kan blive meget produktive for den videre udvikling af feltet. (Hermansen, 2003 s 36 - 37)

Det teoretiska perspektivet måste vara relevant i förhållande till forskningens frågeställning och det fenomen som studeras (Føllesdal, Walle och Elster 2001). Aktionsforskning enligt Mattsson (2004) är en tradition som bland annat kännetecknas av att den går tillväga genom relationen mellan forskning och aktion. I min studie kan aktionsforskningen som en tradition och ett perspektiv bidra med kunskap om att studera det forskningsfält som min egen skola är. Den kan också vara ett verktyg som används i min egen praktik för att genomföra en förändring. Kritiskt tänkande och reflektion över arbetet enligt McNiff (2002) ger möjlighet att lyfta sig över det kontinuerliga flödet av händelser i vardagen för att få ett mer övergripande perspektiv. Perspektivet är en generell avbildning i förhållande till de vardagliga händelser som kan användas som metafor för hur vetenskaplig teori och verksamhet förhåller sig till varandra (McNiff 2002). Utgångspunkten för min studie är synsättet inom aktionsforskning, att som forskare kunna forska och på samma gång, delta i, och påverka förändringsarbete i praktiken. Epistemologiskt bygger det på att forskaren och praktikern kommer i partnerskap med varandra och i en dynamisk växelverkan berikar varandras kunskapsfält. Det jag försöker framlägga med detta arbete är inte det detaljerade förändringsarbete som har pågått i min skola utan en möjlighet till överblick över en levande och komplicerad verklighet ur ett aktionsforskningsperspektiv.

Med perspektiv anses, enligt Føllesdal, Walle och Elster (2001), den utgångspunkt vi intar när vi studerar ett fenomen eller ett fält. I aktionsforskning är forskarens deltagande, det praktiska arbetet skapar möjlighet till erfarenhet som kan leda till utveckling (McNiff, 2002, Tiller 1999).

Action researches believe that people are able to create their own identities and allow other people to create theirs. They try to find ways of accommodating multiple values perspectives. ... However, if they try to do something, just one positive life- enhancing action, there is hope. Improvement is still improvement, no matter how small. (McNiff, 2002 s 17)

Enligt Tiller (1999, 2004) har aktionslärandet mycket gemensamt med erfarenhetsbaserat lärande, som är en bred begreppsplattform för aktionslärandet. Ordet aktion talar om aktiva handlingar, att man rör vid systemet, irriterar det eller skapar förändringar för att åstadkomma förbättringar. I samma spår anser McNiff (2002) att en karakteristisk ansats inom aktionsforskning är att förståelse och aktion uppstår i en cyklisk spiralformad process som inte tar slut när nya frågor uppträder, utan fokuserar behovet av nya aktioner. Tiller (1999) betonar värdet av det lärare och ledare kan lära i sin vardag och aktionsforskningen skulle kunna jämna ut en väg

för skolans utveckling. Mötet mellan forskare och praktiker lyfter på så sätt upp vardagskunskaperna till en viktig kunskapskurs för att bli en väg mot ökad professionalism. På så sätt är det viktigt att tänka genom båda parternas bidrag i det gemensamma arbetet, då man behöver varandra på vägen mot en skolutveckling. Tiller (1999) skiljer på begreppen aktionslärande och aktionsforskning så att den första används för det som lärare och skolledare gör i sin vardag medan andra begreppet riktar mot det som forskare gör på fältet när de forskar tillsammans med lärare och skolledare. Jag tycker båda begreppen passar till mitt arbete då jag forskar på den skola jag jobbar i och är i partnerskap med de lärare som är mina arbetskamrater.

Inom aktionsforskning, enligt Tiller (1999) och McNiff (2002) formger och omformar forskaren sin praktiska verksamhet. Forskaren drar på ett systematiskt sätt slutsatser av det som sker och bygger vidare på dessa erfarenheter. Aktionen i en planering, agerande, observation och reflektionssystem går fram och åstadkommer förbättring. Tanken är att forskningen ska komma bort från det akademiska elfenbenstornet för att hitta lösningar på samhällets praktiska problem. För att detta ska uppnås måste de som äger problemen genom egna erfarenheter involveras i forskningsprocessen. Forskare och praktiker uppträder som jämställda parter i en gemensam observations- och problemlösningsprocess som leder till en kvalitativ forskning och utvecklingsgång (Thiller, 1999, McNiff, 2002).

Sammanfattningsvis kan sägas att aktionsforskning bygger på att forskaren deltar i den verksamhet han/hon studerar. Oftast är aktionsforskningen inriktad på att aktivt upptäcka, förändra och eliminera brister inom sociala system bland annat pedagogiska situationer. Forskare deltar i planering, genomförande och utvärdering av åtgärder. Vad gäller min aktion känner jag mig som expert i min egen praktik och kan följaktligen uppfölja aktionsforskningsspiralen på mitt verksamhetsfält. Samtidigt, som jag, som forskare känner till de forskningskomplikationer och de problem som finns på fältet. Mitt arbete med elevinflytande och elevens val kan i detta sammanhang innebära att jag både deltar i planering, påverkar och drar fram den pågående förändringen samtidigt som jag deltar i utvärderingen av genomförandet och i planeringen av ny aktion. Min aktion handlar om att elevens inflytande ska synliggöras i elevens val vilket ska leda till elevens ansvarstagande över sitt lärande.

3.1.1. Min aktion

Med aktionen vill jag pröva om utökade valmöjligheter i skolan kan ge elever ökat inflytande över sitt lärande. Avsikten med elevens val i Klinteskolans nya organisation är bland annat att genom utökade arbetstimmar i "elevens val" erbjuda eleven att använda skolans frirum för att uppnå det optimala lärandet. Ambitionen är att eleven ges möjlighet till ett medvetet val i

dialog med handledare och föräldrar dels för att höja elevens studiemotivation och dels för att förbättra kvaliteten på hennes inflytande över sitt lärande. Tidigare hade elevens val ingen omdömesprägel och på så sätt var det en outnyttjad arena för måluppfyllelsen. Elevens val ska utformas så att elev och förälder tydligt kan se hur forumet kan utnyttjas för utökat lärande. Genom dessa förändringar blir elevens val ett verktyg för att uppnå bättre måluppfyllelse. Jag har under större delen av tiden medverkat i elevens val- kommittén. Jag har också uppdrag av skolledningen att undersöka och utvärdera genomförandet av elevens val i skolan. Genom aktivt deltagande i olika beslutfattande forum av typen LSG, Samverka, mm har jag genom mina ständiga frågor rört vid systemet för att sätta fokus på elevinflytandet vid omorganisationen.

Under tiden som aktionen igångsatt har jag varit handledare i en klass som består av 18 elever. Tillsammans med min handledarkollega har jag praktiserat att genomföra de veckovisa samtalen med eleverna både i grupp och individuellt. Som lärare i elevens val har jag undervisat både i tvärvetenskapliga - och ämnesinriktade kurser och har tagit del av elevreflektioner. Som handledare, ämneslärare, lärare i elevens val har jag tillsammans med elever använt utvärderingen som ett verktyg för självvärdering för att kunna vägleda eleverna att sätta upp vilka mål som ska uppnås eller om detta har uppnåtts, vilka val är bäst lämpade att göras, och varför. Dessa frågor har eleven inte naturligt utan deras medvetenhet och kunskap om inflytande, ansvar och självbedömning måste tränas och förbättras. Eleven måste tränas i att ta ansvar, ha inflytande, bedöma sitt eget arbete. Det är bl. a. lärarens ansvar att utveckla den typen av kunskap hos eleven. Men för att eleven ska kunna ta ansvar, ha inflytande och kunna beskriva och bedöma sitt eget arbete krävs det en organisation som ger utrymme till detta. Min aktion blir därför omfattande och komplicerad. Fältet för aktionen omfattar inte bara min klass och mitt eget undervisningsfält, utan jag har hela min skola som mitt aktionsfält. På detta fält undersöker jag förändringarna utifrån relationen mellan elevinflytande, lust att lära och måluppfyllelse. Det blir en fråga som ligger implicit i min aktion om hur skolan ska omorganiseras för att utveckla elevens inflytande över sitt lärande. Min aktion färgas på så sätt i högsta grad av skolans organisationsförändringar som löser upp sig i varandra och förhoppningsvis i en dynamisk växelverkan resulterar i ett ökat elevinflytande och bättre lärande. Jag är inte den enda aktör som driver aktionen framåt, utan en i mängden. Min roll däremot blir att lära mig från aktionen, forska i fältet och förhoppningsvis driva aktionen framåt. Som forskande praktiker krävs av mig att gräva extra djupt i möjligheter såväl som i de vardagliga problemen. Min roll blir också att påverka fältet genom att delta i planeringen av elevens val, observera, reflektera över och utvärdera det genomförda arbetet tillsammans med elever och andra lärare. Enligt Tiller och

Tiller (2004) får forskandepraktiker inte nöja sig bara med observationer. Man måste förstå det som iakttas. Noggrann och djup förståelse kräver också att man har tid och rum till att reflektera över sina upplevelser. Vilket i sin tur kräver av mig både individuella reflektioner men också reflektioner tillsammans med andra lärare. Förhoppningsvis lär jag mig nya grepp och metoder för att tillägna mig mer kunskap om förhållandet mellan elevinflytande och lusten att lära men också om hur detta kan utvecklas just på min skola. På så sätt blir min roll som forskare och även praktiker komplicerad men ändå skapar närkontakten med skolans vardagliga praktik möjligheterna till detta arbete. Min ambition är att nå en djupare förståelse av förändringar på fältet, reflektera och bemöta kritik och bedriva utvärderingar för att nå en vetenskaplig kunskap om det verktyg som kan driva aktionen framåt. Detta innebär för mig att upprätthålla en ömsesidig reflektion och kommunikation på både teoretisk och praktisk grund. När det gäller gränsen mellan aktionsforskning och aktionslärande anser jag att båda delarna har varit medverkande men inte med samma utgångslägen.

3.2. Metoder

En metod är ett sätt att lösa problem, ett verktyg för att komma fram till nykunskap, ett redskap för forskaren att hitta sanningen. Det finns dock olika metodiska tillvägagångssätt inom samhällsvetenskaplig forskning. Enligt Tiller (1999) kan aktionsforskare inte bara syssla med eleganta argument kring metodologi och diskurser för att forskningen ska vara neutral och fri från förutfattade meningar. Aktionsforskare deltar i ett aktionsforskningsprojekt och har redan tagit ställning. Forskningen går från tron att man kan ändra på existerande situation till glädje för andra och för sig själv. Aktionsforskningen uttrycker sig tydlig kring både mål och medel för att få förändringar både i människornas tankesätt men även i deras sociala villkor. Aktionsforskningen får därför oftast politisk karaktär (Tiller 1999)

Metodavsnittet i detta arbete kommer att delas i tre delar. Första delen handlar om metoder i allmänhet som är relevanta för min forskning. Andra delen handlar om metoder i förhållande till skolutveckling och lärandeorganisationen som också är relevant för mitt arbete. Skolans organisation av elevens val får genomgripande betydelse för min aktion. Den handlar om hur skolans organisation lyfter kvaliteten på elevens inflytande över sin lärande. Tredje delen handlar om metoder i förhållande till datainsamling.

3.2.1. Kvalitativa och kvantitativa metoder

Det finns olika sätt att se på vad som är god forskning. Begreppen kvantitativ och kvalitativ forskning används titt som tätt, som varandras motsatser. Holme & Solvang (1997) föreskriver att kvalitativa metoder, i en måttlig omfattning, går ut på formalisering. Forskaren syftar till att

genom insamlad information få en djupare förståelse för det forskningsområde han/hon studerar. Kvantitativa metoder är däremot mer strukturerade och formaliserade. Metoden kännetecknas av kontroll från forskarens sida, metoden avgör även vilka tänkbara svar kan man hitta (Holme & Solvang 1997).

Till denna undersökning har jag använt mig av en kvalitativ abduktiv metod. Min utgångspunkt i detta arbete är min hypotes att elevens val kan vara ett forum för elevens utökade inflytande och med detta får eleven bättre ansvar över sitt lärande. Detta ligger implicit i min aktion och mitt projekt. Till min hjälp har jag genomfört två enkätundersökningar bland alla skolans elever och en del fokusgruppintervjuer och en del fallstudier i elevernas egna loggböcker (44 loggböcker), "Lärandeboken". De två sista undersökningarna täcker ett magert urval jämfört med enkätundersökningar som täcker hela skolans elever. Jag har också använt min egen loggbok och reflektioner över mina observationer. Det skulle ha varit svårt för mig att dra allt för generella slutsatser med en ren kvantitativ undersökning. Enligt min uppfattning lämpar sig kvalitativa metoder bättre med traditionerna inom aktionsforskning. Men jag har haft nytta av statistiken i min kvalitativa undersökning.

3.3. Metoder utifrån skolutvecklingsperspektiv

Utveckling betyder förändring i en viss riktning. När det gäller utveckling i elevernas inflytande över sitt lärande hänger det ihop med hur skolan organisationsmässigt erbjuder detta och hur elever upplever det. En viktig faktor som avgör hur förändringar på Klinteskolan skall leda till en utveckling är att bygga upp ett gott pedagogiskt innehåll inom skolan i den riktning som utvecklingen kräver. Skolledning och lärare på Klinteskolan vill att skolan skall vara en stimulerande miljö för lärande och utveckling. Man har också stora ambitioner att erbjuda eleverna större inflytande över lärandet i fråga om form och innehåll. Detta kräver att skolan förbättrar kunskapsutvecklingen. Det krävs också att skolan skall kunna erbjuda utrymme för förbättringar både organisations och schemamässigt. Detta sätter fokus på vår skola att utvecklas till en lärandeorganisation den har kapacitet till. En sådan utveckling frambringas bland annat av insatser som baseras på systematiserade kunskap om skolans utveckling. En sådan kunskap kategoriseras av vilket synsätt och perspektiv man har på skolutvecklingen. Olika perspektiv på skolans utveckling resulterar i olika tillvägagångssätt och inriktningar. Från en viss kunskapsöversikt är skolutvecklingen en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation. Från en annan kunskapsöversikt handlar skolutvecklingen om att upptäcka och erövra skolans frirum.

Med utgångspunkt i tidigare forskning bland skolforskare som Carlgren och Hörnqvist(1999), Berg (2000 & 2003), Scherp, (2003), Hargreaves (1998), Blossing (2003), Senge (1990), Carlgren (1999), Carlgren och Marton (2000), Schön (1982), Säljö (2000) kan jag påstå att alla dessa forskare anser att det finns ett starkt samband mellan skolutveckling och skolkulturen. För att kunna genomföra ett utvecklingsarbete krävs att man förstår sig på skolans kultur och kan utnyttja de faktorer som är främjande för utvecklingsarbetet. Men de anser också att utvecklingen tar tid och det behövs många utredanden, eftertankar, reflekteranden, handledande samtal under utvecklingens gång. De kollegiala samtalen har en central roll i utvecklingen. Skolutvecklings nyckeluppgift är att utveckla en likvärdig skola för alla genom att utveckla kreativa lärmiljöer där elever handleds till att utveckla egna idéer, att söka och skaffa sig information för kunskapsbyggnad, att kommunicera, kritiskt granska och använda sig av analysmetoder. Målet är att förbättra elevernas prestationer och förmågor att hävda sig kunskapsmässigt i den riktning som styrdokumentet kräver. Skolutveckling är en pågående process som har en början men inget slutdatum som syftar mot livslångt lärande. En lärande organisation konstrueras på inflytelse och medbestämmande. Genom självvärdering och ständiga reflektioner både individuellt och kollegialt skapar man bättre lärmiljöer. Behovet att skapa utrymme för reflektion och ge den en naturlig plats i skolans vardagliga arbete finns på Klinteskolan. Samtalet har idag en central roll i våra skolverksamheter med elever. Ett kollektivt gemensamt kollegialt förnuft, inflytande och medbestämmande öppnar vägen till ett gemensamt systemtänkande som leder till skolutveckling. På Klinteskolan har vi inte tagit en enhetlig metod för skolutveckling. Det finns goda bitar av olika metoder men vi har inte hållit oss till fullo till någon specifik metods principer. Många gånger underdomineras kunskapsutvecklingens mål av ekonomiska hinder. För Klinteskolan kan skolutveckling vara frågan om att utveckla skolan till en lärandeorganisation genom att erövra skolans frirum. Det verkar som att Klinteskolan har hittat rätt på frirummet när det gäller att använda den outnyttjade arenan i eleven val för att uppnå bättre måluppfyllelse. Men att erövra frirummet är inte samma som att upptäcka det. Ambitionerna på Klinteskolan är att skolutveckling blir en integrerad del av skolans vardagsarbete. Sett från det perspektivet finns det starka ambitioner att erövra frirummet. Lärarens uppfattning om sitt uppdrag och hennes uppfattning av tiden är ändå inte samma som ledningens. Detta ställer till en del problem. Vi är hela tiden tvungna att prioriterar här- och - nu uppgifter. Så snabbt man bemöter ett problem istället för att stanna upp, analysera och ta kollegiala förnuftet till hjälp, som Senge (1990) och Blossing (2003) rekommenderar, hittar man en snabb lösning för att gå vidare. Detta skapar ständiga turbulenta situationer i organisationen. En professionell lärandeorganisation är baserad på

inflytande och medbestämmande. När det gäller organisationen för elevens val är många beslut hierarkiska och mindre representativa. Behovet att skapa utrymme för reflektion och ge den en naturlig plats i skolans arbete är inte uppfyllt. Vi har utan tvekan kommit en bit på väg i utvecklingsprocessen. Frågan är om man kan förvänta sig att morgondagens Klinteskola blir en lärandeorganisation.

3.4. Metoder i förhållande till datainsamling

Aktionslärande har mycket gemensamt med erfarenhetslärande, man lär sig genom erfarenheter.aktionen riktar därför uppmärksamheten mot aktiva handlingar. Tiller och Tiller (2004) med stöd i Hermansen (2003) anser att skillnaden mellan dessa två pedagogiska perspektiv är att erfarenhetsbaserande lärande är det lärande man skördar av det som har skett. Inom aktionsforskningen har man samma reflexiva tillbakablick i en slags feedbackprocess med den skillnaden att aktionen är ett utvecklingsarbete som blickar framåt, feed forward. Aktionslärande är relaterad till situationer där vi prövar nya vägar, ny kunskap och nya alternativ för att utveckla fältet. I min datainsamling lade jag stor vikt vid att välja de perioder jag kunde få reflektioner, som gav mig tillräcklig med information, feedback, om elevernas förhållningssätt till elevens val och till elevinflytande och makten över lärandet. Jag gjorde därför olika former av undersökningar inom de perioder där jag förväntade mig få varierande reflektioner för att hitta vägar till ny kunskap som driver aktionen fram, feed forward.

3.4.1. Enkätundersökningar

Under perioden 2007 – 2008 genomförde jag två olika enkätundersökningar med olika ändamål. I den första undersökningen – pilotundersökning (våren 2007) – var huvudmålet att ta reda på hur elever väljer och hur de använder sin tid för elevens val. Jag ville undersöka vikten av elevens val i skolans verksamhet, i elevens ögon. Jag eftersträvade också att tydliggöra vad som skedde både när man valde och när man genomförde sitt arbete under elevens vallektioner. I den andra enkätundersökningen var huvudsyftet utredning av sambandet mellan handledning och elevens val. Målet var att ta reda på hur målmedvetet elever väljer sina val. I enighet med Holme och Solvang (1997) anser jag att fördelen med enkäter är att man kan omvandla åsikter och företeelser till siffror, som kan jämföras med andras utsagor. Det är ett sätt att standardisera människors upplevelser. Jag valde en blandning av öppna frågor och frågor med svarsalternativ i utformningen av enkäten. Sedan har jag försökt att stegvis använda värderingsfrågor efter Holm & Solvangs (1997) principer. De menar att frågor som rör värderingar alltid kommer att fungera ledande på ett eller annat sätt. Men man kan ändå försöka skapa en god stämning i sitt frågeformulär och sträva efter att så lite som möjligt påverka svaren. För att få enkäten noggrant

gjorda valde jag besöka nästan alla skolklasser som deltog i undersökningen och förklarade mål och mening med enkäten innan den fylls i.

3.4.1.1. Öppna frågor vid undersökningar

När det var dags att formulera frågor till enkäterna valde jag att ställa många öppna frågor men även en del slutna frågor med svarsalternativ. I mina undersökningar valde jag att ställa öppna frågor i enighet med Emanuelsson (2001) så länge det var möjligt, för att fånga in variationer och höja nivån på de interaktioner som skapas i och med att frågan ställs. Syftet med mina öppna frågor i enkäten var att fånga elevernas individuella uppfattningar av elevens val och deras syn på dess relevans för skolarbetet i övrigt. Eftersom jag ställde öppna frågor slapp jag undan egna förutfattade meningar. På så sätt kunde jag få de svar med hjälp av vilka elever själva ville beskriva sina attityder till elevens val. För mig var det viktigt att låta den information jag fann vara vägvisare till mitt fortsatta sökande.

3.4.2. Fokusgruppintervjuer

Fokusgruppintervjuer inom vetenskaplig forskning är inte någon ny metod. Dess ursprung sträcker sig från 1920- talet. Fokus blev öppna frågor där de intervjuade hade möjlighet att på ett mångskiftande sätt komma till tals, "Den fokuserade intervjun" beskrevs redan på 40- talet av Merton och Lazarsfeldt. Fokusgruppintervjuer är en kvalitativ forskningsmetod som fokuserar på ett avgränsat syfte. Den ger mycket information på kort tid genom gruppdiskussioner.

I fortsättningen valde jag genom fokusgruppintervjuer följa genomförandet av elevens val. Jag valde att genomföra flera fokusgruppintervjuer. Eftersom jag skulle vända mig flera gånger mot samma elevgrupper måste det vara elever som hade lust att ställa upp för detta. Victoria Wibeck (2000) anser att man kan locka deltagare till fokusgrupper genom "öppen ansökan" alltså genom att annonsera efter deltagare som ställer upp och vill vara med (Wibeck 2000, s 69). Rena slumpmässiga urval kunde resultera i att jag fick elever som inte hade intresse och lust att vara med och som kunde sabotera min undersökning. Med stöd i Wibeck (2000) skrev jag ett brev till alla handledare som hade elever i år 7 och år 8 och frågade vilka av deras elever som ville ställa upp för att bli gruppmedlemmar. Jag fick på så sätt in en del intresseanmälan av vilka jag valde en grupp i år 8 och en grupp i år 7 vars medlemmar hade olika val i elevens val. Då har jag avvikit från Wibeck (2000) som rekommenderar minst tre grupper men eftersom jag har gjort två enkätundersökningar och tagit del av en del elevreflektioner ifrån elevernas loggböcker hade jag fått tillgång till tillräckligt brett datamaterial. Wibeck (2000) med stöd i grundad teori och det som Glaser och Strauss (1967) kallar för *theoretical saturation*, vilket innebär att för varje ny omgång informationssamling kommer mindre ny information att komma fram om ämnet, tills

ämnet slutligen är *mättat*. På så sätt menar Wibeck att det är svårt att i förväg säga hur många grupper som ska intervjuas (Wibeck, 2000).

Varje intervjugrupp bestod av fem elever och jag hade två intervjuer med varje grupp. Enligt Wibecks (2000) rekommendationer känns en grupp på tre deltagare för få för att gruppsamtalet ska komma igång och 6 deltagare är för många för att alla ska komma till tals. De första två intervjuerna tog en halvtimme och de andra två intervjuerna ca en timme. Jag bandade intervjuerna. Jag skrev ett brev¹⁷ till dessa elevers föräldrar innan intervjuerna satte igång, i vilket jag informerade om mål och mening med dessa intervjuer. Föräldrarna bekräftade sedan sin medgivande.

Intervjuguiden,¹⁸ enligt Wibeck (2000), i en strukturerade fokusgrupp ska innehålla relativt många specificerade och öppna frågor. Jag bestämde att använda mig av en strukturerade intervjuguide för att jag hade en klar målsättning. Jag ville fokusera på *elevinflytande och lärande* i förhållande till elevens val. Enligt Wibeck (2000) då det finns klara syften, rekommenderas strukturerade intervjuer före ostrukturerade. Syftet med de kvalitativa forskningsintervjuerna enligt Kvale (1997) är att beskriva och tolka de teman som uppträder i informanternas värld (Kvale 1997). När man redan har gjort intervjuerna enligt både Wibeck (2000) och Kvale (1997), ska man i efterhand välja vilken analysmetod som passar för att få fram informanternas åsikter.

3.4.3. Loggboksreflektioner/granskning av Lärandeboken

Sedan hösten 2007 via ett parallellt aktionsforskningsprojekt hade vi på Klinteskolan använt oss av loggbok - "Lärandeboken" - för att följa upp elevens lärande. Lärandeboken används vid individuella handledarsamtal med eleven för vägledning och av ämneslärarna för målbeskrivning och tillämpning av mål och kriterier i olika arbetsmoment. Den fungerade också som en länk mellan hem och skola, som kalender och som reflektions-, utvärderings- och självvärderingsbok. En del frågor i lärandeboken handlade om elevens val, dels inför varje period om hur elever gjorde sina val, men också om genomförandet av elevens val. Förutom det fanns sidor som handlade om elevutvärdering/självvärdering efter en redan genomförd period av elevens val. Jag använde mig av dessa sidor i en klass och då kopierade jag systematiskt de sidorna ur elevernas böcker för granskning och analys. På sidan fem i lärandeboken hade alla föräldrar/målsman informerats om att boken skulle användas i forskningssyfte. De hade sedan medgivit genom att signera den sidan. För att vara extra försiktig med etiska regler hade jag tagit upp detta i ett föräldramöte i den klass där jag hade använt mig av elevernas lärandebok. Alla föräldrar förutom en hade gett sitt medgivande och detta hade jag respekterat. Jag valde att slumpmässigt använda

andra elevers lärandeböcker för att forska om elevernas reflektioner och utvärderingar av elevens val. I min användning av lärandeboken var jag beroende av de tidsperioder där eleverna valde en ny period av elevens val. Eleverna skrev då sina reflektioner över föregående period i lärandeboken. Jag kopierade en del av dessa sidor och använde de i mitt arbete. Sammanlagt har jag gått genom 44 lärande böcker (34 systematiskt, 17 under varje termin och 10 slumpmässigt). I varje loggbok har jag ägnat mig åt elevreflektioner på minst fyra sidor av boken. Utöver detta har jag använt mig av mina relativt systematiska anteckningar under de veckovisa handledarsamtalen och min egen loggbok.

Kapitel 4

4. Verkställande och uppföljning av aktioner

Aktionsforskningens huvudsyfte är att skapa förbättringar i praktiken. Forskningen karakteriseras av aktionen i fokus. Parallell med aktionen sker observationer och tolkning av situationer i en kontinuerlig påverkningsprocess (McNiffs aktionsforskningscykel: observe, reflect, plan, act, observe, nyplan,..., 2002, s 41).

Observationen i de olika aktionsforskningscyklerna handlar inte om samma sak, men man måste ha forskningsfrågan i fokus hela tiden. Med detta syfte och som bakgrund till aktionen gjorde jag en pilotundersökning våren 2007 för att ta reda på hur elever upplever sina inflytande på elevens val och för att se vilka faktorer som inspirerar eleverna när de gör sina val. Sedan planerade vi i skolan att första genomförande av elevens val i början av hösten 2007 vilket enligt planen skulle utvärderas för att kolla vilka framgångar man har fått när det gäller elevers inflytande och hennes lärande innan man börjar med nästa aktion.

4.1. Pilotundersökning som bakgrund till aktionen

För att komma bättre igång med aktionen och för att söka kunskap om hur elever valde och använde sin tid för elevens val och utifrån skollidningens uppdrag gjorde jag en pilotundersökning för att undersöka vikten av elevens val i skolans verksamhet, i elevens ögon. Jag ville ta reda på vad som skedde både när man valde sitt val men också när man genomförde sitt arbete under elevens val lektioner. Syftet med min pilotundersökning var att ta reda på

- hur elever upplever sitt val, för och nackdelar med valet av elevens val, och på så sätt hitta några kriterier för hur elever bestämmer sig för sina val
- om elever på Klinteskolan upplever elevens vallektioner som mer eller mindre meningsfull jämförd med vanliga lektioner.
- vad som har varit avgörande i deras val intresse eller kompisar
- hur mycket eleverna är intresserad av att elevens val ska bli ett forum för bättre måluppfyllelse
- vad elever tycker om åldersblandade elevens valgrupper

Undersökningen genomfördes via en enkät med mest öppna frågor men även en del slutna frågor. Totalt 215 av skolans 261 officiella elever svarade på enkäten. Resultatet av pilotundersökningen berörde en period där man erbjöd tre nyutformade tvärvetenskapliga kurser bland de vanliga kurserna. Det visade sig att Klinteskolans elever i allmänhet var ganska nöjda med sina val. Förutom ett alternativ i praktisk matematik som inte fungerade för de flesta elever som hade det valet. Däremot var nästan en tredjedel av eleverna missnöjda med att antal valmöjligheter var för få och att antal platser i attraktiva kurser var begränsat. Annat missnöje

grundades på att en del elever inte fick sina förstahandsval. När det gällde vilket utbyte eleven hade av sitt val visade det sig att de flesta elever ville att elevens val förändras till ett forum som leder till ökad måluppfyllelse. Hela 70 % av elever svarade att de ville att elevens val skulle omvandlas till en möjlighet för dem för att förbättra sina kunskaper inom något ämnesområde för att kunna höja sina betyg. Elever som inte fick sina förstahandsval eller var missnöjda på utbudet ansåg att de inte hade något inflytande på sitt val.

4.2. Enkätundersökning i aktionens tidiga fas och fokusgruppintervjuer i aktionens senare fas

Sedan början av hösten 2007 genomfördes en ny organisation på Klinteskolan. Förutom de två gamla arbetslagen indelades lärarkåren i tre block. Matte, No och slöjd bildade ett block, svenska So och bild det andra och engelska, B-språk, hemkunskap och musik den tredje. Idrott hade stått utanför blocken men blev sedan med i samma block som svenska, So och bild. En block-konferens på fredagar var/är det forum där lärarna i blocken träffas för att tillrätthålla problem och hitta pedagogiska inriktningar som underlättar blockarbetet. Tanken var att schemat skulle läggas i blocken. Så blev det inte i verkligheten. Schemat blev av olika anledningar en kompromiss av traditionell schemaläggning och blockschema. Elevens val erbjöds tre dagar i veckan. Elever fick möjlighet till 10 minuters individuellt schemalagd handledarsamtal per vecka. Målet med dessa samtal var att planera elevens studier under veckan/ kommande vecka, men även kontrollera och handleda i elevens skolgång. Det var också bestämt att valet till elevens val skulle avgöras under dessa samtal men också i grupphandledning och i samtycke med hemmet via lärandeboken. Under vecka 46, inför höstterminens nya period av elevens val, gjorde jag en enkätundersökning¹⁹ för att ta reda på elevernas faktiska och upplevda inflytande på elevens val. Målet var också att få någon uppfattning om elevens lärande, om elever upplevde att de uppnått bättre lärande. Enkäten ifylldes av eleverna på samma dag som de bestämde sig för sina nya val. Jag gjorde enkätsammansättningen men frågorna godkändes även av elevens valkommittén som på den tiden bestod av rektor, en annan lärare och jag. Bort fallet var stort efter en epidemi av vinterkräksjukan. Endast 186 elever av skolans 225 har svarat på enkäten. Frågorna var öppna frågor som lämnade utrymme för flera svarsalternativ vilket gjorde att en ren kvantitativ statistisk analysmetod kunde leda till ett missvisande resultat.

Jag valde att genomföra flera fokusgruppintervjuer men jag hann inte med mer än 2x2. Eftersom jag ville vänta till efter enkätundersökningen och att nya perioder av elevens val gav effekt. Jag ville också ge tid på en eventuell förändring i elevens uppfattning av makten över sitt inflytande. Jag kom inte igång med de två första intervjuerna förrän innan av Jullovet som nya perioden

hade börjat. Sedan fick jag vänta till efter påsklovet när det var dags för nästa period eftersom rektors beslut minskade antal perioder från tre till två per termin. På så sätt skulle jag ha gjort 1×2 intervjuer vid skolavslutningen vilken jag inte hann med. Ändå efter sista intervjun ansåg jag med hänsyn till mina tidigare enkätundersökningar och användning av lärandebokens elevreflektioner att det inte längre framkom nya informationer.

Wibeck (2000) med stöd i Glaser och Strauss (1967) påstår att det inte på förhand går att bestämma sig för hur mycket material som ska samlas in. Efter hand upptäcker man att det inte framkommer några nya informationer och då är datainsamlandet mättat. Alltså datainsamling fortgår tills forskaren bedömer att nya data inte längre tillför något väsentligt. Följaktligen gör forskaren en godtycklig bedömning som sannolikt bygger på forskarens egen mättnadskänsla. Man utvecklar under undersökningens gång och genom ett ömsesidigt analyserande av data materialet, en "teoretisk känslighet" för materialet och det fält man undersöker. Detta bidrar sedan till forskarens mättnadskänsla för den delen av undersökningen (Wibeck 2000, Hartman 2001).

Jag intervjuade varje grupp under två olika elevens val perioder dels efter tredje perioden och dels efter fjärde perioden. McNiff (2002) anser att aktionsforskningens huvudsyfte är att skapa förbättringar i praktiken. Då måste det finnas en kontinuerlig påverkningsprocess i fältet där forskaren hämtar sin beskrivning, tolkning och analys ifrån. För att observera och reflektera över förändringar som genomfördes var jag beroende av den tid varje elevens valperiod tog för att eleverna skulle hinna reflektera över sitt inflytande, över själva valet och över sitt lärande. MacNiff (2002) menar att allt eftersom forskaren hämtar in nya kunskaper och får en bredare förståelse för fenomenet skapas nya frågeställningar och intresseområden inom forskningens ramar. Aktionsforskaren sätter sin egen förståelse i centrum och ökar sin förståelse av fenomenet och bidrar till förbättringar (McNiff, 2002). Jag har efter bästa förmåga varit förtrogen med dessa forskningsprinciper.

4.3. Elevens val organisationer under 07 – 08, om genomförandet av elevens val

Under läsåret 2007 - 2008 har vår skola erbjudit eleverna 5 perioder av elevens val med 4 olika organisationer enligt nedan:

- Period 1: vecka 34 – 39. Två dagar i veckan (tisdagar och torsdagar) erbjöds traditionellt elevens val enligt tidigare årens modell. Onsdagar fick man välja teoretiskt, basämnen mellan matte, svenska och engelska i ett av tre blocken som skolan presenterade. Denna period började andra skolveckan (v 34) och fortsatte t o m vecka 39. Elever i år 9 hade

språk schemalagd på torsdagar. Dessa elever fick en mindre valmöjlighet under hela läsåret.

- Period 2: vecka 40 – 46. Elevens val erbjöds i tvärvetenskapliga kurser på tisdagar och torsdagar. Onsdagar fick man välja teoretiska basämnen i ett av tre blocken. En av fyra sjundeklasser i skolan fick musik på onsdagar. Eftersom år 7 inte hade schemalagd musik, fick dessa elever, periodvis och i tur och ordning ha musik i elevens val. Samma blev för elever i år 8 och ämnet teknik. Dessa elever fick ha teknik periodvis och i tur och ordning på tisdagar och torsdagar. På så sätt blev det inte möjligt för andra elever i år 7 och år 9 att välja teknik i elevens val under hela läsåret. Dessa elever fick en mindre valmöjlighet. Elever i år 9 och en del elever i år 7 som inte hade musik fick två mindre valmöjligheter. Elever som inte fick plats för att delta i attraktiva kurser under denna period fick plats på väntelista till nästa period.
- Period 3: Vecka 46 – 51. Elevens val erbjöds inom blocken. Bara elever som stod på väntelistor fick ha sina kurser. Efter rektorsbeslut erbjöd man inte längre tvärvetenskapliga kurser. Inom blocken fick eleverna i år 7 och 8 inte välja praktisk-estetiska ämnen på tisdagar därför att man ville prioritera år 9 i val av dessa ämnen. Elever i år 9 hade annars ingen chans att få välja praktisk – estetiska ämnen. En klass i år 7 fick ha musik på onsdagar och en grupp i år 8 fick ha teknik på tisdagar och torsdagar. Eftersom 35 elever på Mabiteks väntelista fick ha sin kurs kvar denna period, fanns ingen bildlärare i So/Sv/bild blocket kvar för att erbjuda bild till resten av elever. En lärare i ämnet svenska erbjöd på eget initiativ bild på sina lektioner.
- Period 4 och 5: Periodens längd har förändrats från tre per termin till två per termin. Elever fick välja block. Onsdagar anges inget praktiskt – estetiskt ämne. En klass i år 7 fick dock ha musik på onsdagar och en grupp i år 8 fick ha teknik på tisdagar och torsdagar. Mabitek erbjöds inte trots stor efterfråga. Sökande till bild blev så många så man tillförde ett extra pass på torsdagar, genom att låna lektioner från So/Sv/bild blocket så alla ska få det de har valt. Detta var inte möjligt under period 5 av schema tekniska skäll.

En del av dessa förändringar var långt ifrån förbättringar, utan däremot en tvångströja för att hindra försämringar. Största problemet under dessa perioder, speciellt i början för skolledningen var att rekrytera lärare till alla elevens vallektioner så att elevgrupperna inte blev stora och att organisera frånvarolistor då elevernas rörlighet gjorde det omöjligt för handledarna att ha

kontroll på närvaron. För lärarna var största problemet att hitta bra innehåll för att väcka motivation och lust att lära i åldersblandade grupper. En del lärare ansåg att de inte hade tid för elevens val. Detta gjorde att grupperna i vissa av de teoretiska ämnen speciellt i matte men även i Mabitek, bild och textillslöjd blev stora. Själv hade jag under flera perioder upp till 45 elever i åldersblandade grupper på onsdagar men jag fick också hjälp av träslöjdläraren under två perioder och bildläraren under en period. Mattegrupperna i förhållande till undervisande lärare i början var så stort att man inte fick plats i salarna.

Allt som allt kan man säga, förutom andra perioden, hade vi svängt fram och tillbaka mellan traditionell elevens valmetoder som liknade tillvalsämnen i lgr - 80 och skapandet av något nytt. Det som skilde elevens valperioder från tidigare traditionella, var mindre utbud på praktiskt - estetiska ämnen och åldersblandade grupper. Praktiskt taget inför varje valperiod hade vi känt oss tvungna att godta en snabb, enkel lösning för organisationen av den anledningen att vi inte hann avsätta den bearbetningstid som förändringen krävde. När sedan i förlängningen detta ledde till problem någon annanstans i organisationen, inte fungerade bra, eller kostade en del, hittade man nästa snabba enkla lösning. Det som kallades för elevens valkommitté, i vilken jag och rektor och några andra lärare ingick kallades till möte någon gång innan varje period av elevens val. Kommittén hade aldrig fått chansen att bearbeta ett förslag och förankra det hos elever och lärarna. Bästa försöket gjordes under andra perioden. Denna period med sina brister bedöms ändå av eleverna som bäst. Allt detta gjorde att förslagen varje gång inte kändes noggrant utarbetade och genomtänkta. Även om tanken från början var att ta vara på allas delaktighet, blev tillvägagångssättet mer och mer hierarkiskt och mindre representativt. Detta i sig skapade förvirringar bland lärare och elever. Det man saknade var både mer inflytande från lärare och även elever i utformning av varje periods organisation. Även själva elevens valkommitté som skulle bidra till struktur och hitta strategier för organisationen hade förändrats både till antal och deltagande medlemmar. I sista perioden bortkopplades kommittén totalt. Gruppen fick aldrig tillräcklig tid för att utarbeta och organisera olika perioders val. Gruppen var också många gånger handlingsförlamad av olika anledningar, bland annat av ekonomiskt skäl, eller olika uppfattningar som skolledningen och lärarna hade om hur arbetet skulle gå fram.

Ett annat problem var att man hade gått ifrån timplanen för att erbjuda eleverna 160 minuters handledningspass, fyra dagar i veckan samt tre pass elevens val på 160 minuters i veckan.

Eleverna hade i princip fått ett mindre mattepass i veckan, mindre No, och mindre svenska/SO än timplanen kräver. Det krävdes av elever då att "välja" dessa ämnen i elevens val, eller jobba med dessa ämnen på egen hand när handledaren hade samtal med andra elever. Att kringgå

timplanen har även kommit med i inspektorernas rapport även om de skrev sina kommentarer i ett annat sammanhang i samband med hemstudiedagar.

Eleverna ges inte den garanterade undervisningstid som de har rätt till. (2 kap. 3 § grundskoleförordningen och bilaga 3 till skollagen). (Utbildningsinspektion i Gotlands kommun, Klinteskolan, Dnr 53-2007:3378)

För att hitta en lösning, valde de flesta elever med handledarnas eller mattelärarnas uppmuntran ett pass matte på onsdagar för att kompensera mindre schemalagd undervisning i ämnet. Det kändes inte av eleverna som om det hade varit deras val. Det har också medfört att under första perioderna räckte inte de mattelärare som fanns på plats till för att undervisa/ ta hand om alla elever som hade valt ämnet, inte heller fanns tillräckligt med fysiskt utrymme för antalet sökande.

Kapitel 5

5. Avslutande diskussioner

I min analys vill jag fokusera på elevens val under läsåret 2007 – 2008. Jag kommer därför använda pilotundersökningen som bakgrund utan att analysera dess resultat.

5.1. Att ”myndiggöra lärarna”!

Vår rektors planer har varit att i den nya organisationen erbjuda skolans elever bättre möjlighet till att förbättra sina kunskaper inom vissa önskade ämnesområden genom utökat antal arbetstimmar i elevens val. Målet har också varit att erbjuda eleven mer inflytande över sitt lärande genom valmöjligheter som erbjuds vid fler tillfällen. Det har därför funnits stora ambitioner att eleverna får sina förstahands val. Det har även sagts att det inte kunde förväntas finnas flera alternativ i val- blanketterna av den anledningen att eleven skall få det han/hon väljer. Elever märkte från början att de nya förändringarna syftade till att lyfta upp elevens inflytande och hennes ansvarstagande över sitt lärande.

”Vi får bestämma lite. Elevens val får man ju bestämma vad man ska göra. Blocktiden är också sånt tillfälle. Handledartiden kan man välja vad man vill göra.”

”Jag tycker vi har mycket elevens val möjligheter, och så vi har blocktid då vi får välja vad vi behöver göra. Och på vad jag vill kunna påverka har jag inga idéer nu”

”Jag vill komma längre fram i matte och lära mig mer i matte. Sen vill jag ha kul och lära mig mer sporter på idrotten” (Elevreflektioner ur lärandebokens ”reflektion och utvärdering” vecka 38, bok I s 36, v 40 bokII, s 40)

Medan elever uppskattade nya möjligheterna i elevens val ansåg en del lärare att de inte hade tid för att genomdriva undervisning. Skolan som samhällsinstitution och organisation är komplex och mångsidig. Skolans organisation är huvudsakligen mycket invecklad. Lärare, elever och skolledare har olika uppfattning om det arbete som pågår i skolan och den tid som arbetet kräver. En viktig punkt är upplevelsen av de processer som vi kallar lärande, samt bedömningen eller värderingen av dessa, tar sig olika uttryck hos de olika aktörerna (Berg 2003, Blossing, 2003, Hargreaves, 1998). För både lärare och rektor på Klinteskolan var det uppenbart att usken, den gamla undervisnings skyldigheten inte längre gällde. Med nya avtalet HÖK - 07 har man fortfarande inte hunnit diskutera vad som gäller för lärarnas arbetstider²⁰. Medan en del lärare på Klinteskolan upplevde att de inte hade mer tid för undervisningen var ledningens upplevelse annan av arbetsfördelningen. Förklaringar till hur tid och arbete kan upplevas olika av lärare respektive ledning finns bland annat i Edward Halls modell av monokrona och polykrona tidsuppfattningar (ref. Hargreaves 1998). Han menar att de personer som använder sig av

monokrona tidsuppfattningar gör en sak i taget, lägger all energi på att hålla tidsplaner och saknar känsla för sammanhanget. Inom den monokrona tidsuppfattningskulturen går genomförande och slutförande av planer före mänskliga relationer. Denna tidsuppfattning dominerar i Sverige och hela västvärlden, inom affärsvärlden och i byråkratiska organisationer. Men skolans värld är polykron och komplex. Denna tidsuppfattning karaktäriseras av personer som kan göra flera saker samtidigt. Inom den polykrona tidsuppfattningen är man mer intresserad av att genomföra uppgifter på ett bra sätt och är lyhörd för kontext och relationer. Inom denna kultur är organisationer mer personligt utformade och består av olika informella grupperingar. Hargreaves (1998) menar att det inom skolväsendet uppstår en kollision mellan dessa tidsuppfattningar, vilket resulterar i att administrativt påbörjade utbildningsreformer misslyckas (Hargreaves 1998). Följaktligen består skolans organisation till stor del av ett system med monokrona tidsuppfattning medan lärare och elever som måste kunna hantera många saker samtidigt ingår i den polykrona tidsuppfattningen. Alltså befinner lärare och elever sig i en arbetsmiljö som är utsatt för ständig förändring. I denna miljö försöker de lösa den kulturkrock som uppstår mellan olika tidsuppfattningar, vilket är energikrävande och tärande för alla involverade parter. Det finns också lärare och elever som är genomsyrade av monokron tidsuppfattning. Komplikationen är stor. På det sättet uppstår ofta situationer som kan upplevas som oorganiserade eller svårhanterliga, med trötthet bland lärare och elever som följd. Det kan också vara en orsak till misslyckade kurser och otillfredsställande måluppfyllelse hos elever.

Klinteskolan, innan omorganisationen, upplevdes som en av de mest lärartäta skolorna på Gotland²¹, där sjukskrivningar och trötthet bland de anställda också var högre än på andra skolor i området²². Andelen elever som lämnade skolan med ofullständiga betyg var relativt hög. Skolan hade ett stort underskott i tidigare års bokslut samtidigt som elevantalet minskade vilket krävde ännu stramare ekonomi. Förändring i skolans organisation verkade oundvikligt. Det fanns också en stark ambition bland skolans lärare och skolläda ning att övervinna svårigheterna och upprätta en organisation för lärande, som skulle uppfattas som stimulerande och lockande för eleverna och som skulle skapa arbetslust och glädje bland skolans personal. Alla lärare var dock inte övertygade om att förändringar i organisationen var nödvändiga. Vissa uttryckte skepsis gentemot planer som den nya skolläda ning hade presenterat. Något som bekymrade en del av lärarna var att planeringstiden minskade, medan tiden för handledning av elever ökade. Även detta var ett uttryck för lärarnas och skolläda ningens skilda synsätt vad gällde tiden som arbetsredskap. Den fenomenologiska tiden enligt Hargreaves (1998) handlar om att en bestämd tid upplevs olika av olika personer beroende på vad de ägnar sig åt under tiden eller vilka

uppfattningar och förväntningar de har. Hargreaves (1998) menar att de som sitter i ledningen och deras medarbetare kan ha två olika uppfattningar om tiden. Medan lärarna upplever att tiden inte räcker till för att de ska fullfölja sina plikter känner ledningen eller politikerna att de kan göra mer. De olika synsätten orsakar konflikt och stress i arbetsorganisationen (Hargreaves 1998). Följden av dessa skilda synsätt för Klinteskolan blev att i de första elevens - valperioderna fanns inte tillräckligt med lärare för att genomföra undervisningen. Undervisningsgrupperna i vissa dagar och i vissa ämnen blev väldigt stora. Skolledningen försökte att via öppet informationsbrev och olika informationsmöten och diskussionsforum involvera fler lärare så att de blir delaktiga. Carlgren och Hörnqvist (1999) likasom Hargreaves (1998) varnar för att när endast en mindre grupp blir delaktig i engagemanget, så blir lärares och skolledares delaktighet och inblandning i att formulera och diskutera fram lösningar till befintliga problem bristfällig. Det är viktigt enligt dessa forskare att det känns att incitamentet kommer från hela skolan. De menar att en framgångsrik utvecklingsprocess baseras på alla parter delaktighet, att elever och föräldrar liksom det omgivande samhället engageras i utvecklingsarbetet ger positiva effekter, arbetet får stöd från flera håll i stället för hinder får man alla med sig. För att man inte ska få motstånd och inte heller få käppar i hjulet gäller det att ha elever, lärare och även föräldrar engagerade i problematiken och i själva utvecklingsarbetet, att alla drar åt samma håll. Detta ger positiva effekter till utvecklingsarbetet och driver det framåt (Carlgren, Hörnqvist 1999). För Klinteskolans del blev lösningen schemaläggning av elevens val så att alla lärare fick veta vilka tider de skulle vara på plats och vilka undervisningsgrupper de skulle ha. Schemaläggningen genomfördes i början av senare elevens val- perioder med rektors underlag av speciell tjänstefördelning för elevens val, och senare med tillkomsten av bättre rutiner kunde man genomföra schemaläggningen vid blockkonferensen. Parallellt med detta fortsatte man med diskussioner i lärargruppen och handledarsamtalen för att eleverna skulle bli mer medvetna och motiverade om sina roller och sitt ansvar. Föräldrarna fick också information i olika forum för att förstå hur processen handledarsamtal kontra elevens val skulle fungera. Ett uppskattat informations- och diskussionsforum var rektorsmöte med elever i en årskurs en gång i månaden i skolans aula. Där kunde elever ställa sina frågor och diskutera det som inte fungerade. Ett annat forum var elevrådet där bristerna diskuterades och elevernas synpunkter redovisades. Perioderna efter jullovet upplevdes som mer rutinerade och fungerande av elever. Jag har inte gjort någon undersökning bland lärarna men enligt mina observationer och min egen loggbok fanns det även övertygelse bland lärarna att det nya systemet hade hittat rutiner till ett fungerande system. Ändå fanns elevgrupper där samtalen inte kom igång, eller föräldrar som inte fick tillräckligt med information, också en del planlöst missnöje.

”Jag ska ha ett samtal varje vecka, jag fick en varje termin det tycker jag är dåligt ... om jag får mina samtal förstår jag målen bättre, men så fungerar inte,... det var ju bra om det fungerade,...”
(Ur fokusgruppintervju v 15)

Enligt Hargreaves (1998) måste dessa typer av konflikter lösas flexibelt genom ökad förståelse och dialog mellan berörda medarbetare. Det innebär att läraren också får ansvar för samförstånd och konfliktlösning i stället för att förvänta sig att skolledaren löser hennes problem och förändrar hennes arbetssituation. Hargreaves talar om att ”myndiggöra” (Hargreaves, 1998, s 123) lärarna, d. v. s. att ge lärarna ansvar även för själva utvecklingsarbetet istället för att endast utföra förändringarna. Enligt min bedömning har det funnits stora ambitioner både från skolledningen och från en del lärare att skapa en avspänd situation, samförstånd och med grundvärderingar som ger positiv energi men själva arbetsprocessen fick aldrig tillräckligt med tid för att mogna utan hastades fram. Av tidsbrist hittade man många gånger snabba tillfälliga lösningar istället för att ge tid till kollegiala förnuftet och systemtänkandet som behövdes för utvecklingsarbetet i samma anda som Senge (1990), Berg (2003), Blossing (2003) och många andra forskare belyser.

5.2. En positiv vändning i elevernas attityder

Pilotundersökningen visade att elever som hade fått sina förstahandsval var nöjda med elevens val. Dessa elever kände sig motiverade/initiativrika och trivdes med sina val och tyckte att de lärde sig mycket. Oavsett olikheter i teorier om hur och när man lär är forskarna överens att man lär sig när man är motiverad och vill lära sig. På Klinteskolan kom vi fram till att elever som väljer sina ämnesområden själva och får möjligheten att jobba med det de är intresserade av, blir positivt inställda till elevens val och därmed motiverad för lärandet.

”Jag använder elevens val för att göra mina läxor och för att komma i kapp, det fungerar bra för jag valde själv” (Lärande boken bok I s 36)

Detta har sitt stöd i Angelöw & Jonsson (2000) och även i Maslows (1970) behovsanalys. De menar att dessa elevers upplevda tillfredsställelse av det gemensamma arbetet upplevs som arbetsglädje och leder till höggradigt lärande. Eleverna får på så sätt positiva attityder och förväntningar till sina valda ämnesområden (Angelöw & Jonsson 2000). Det var klart för oss att elever borde få det de väljer i första hand.

”... jag valde matte för att det är kul,...det är bra att man gör det man behöver...man lär sig när man tar eget ansvar...”(Ur fokusgrupp intervju v 4)

Mina undersökningar visar att elever uppskattar detta vilket leder till mer positiva förväntningar till elevens val lektioner, när det gäller deras ansvarstagande och inställningen till lärandet. Angelöw & Jonsson (2000) menar att individens attityd påverkas av individens förväntningar

och hennes faktiska resultat. Förväntningarna påverkar individens förtroende. När deras förväntningar uppfylls blir chansen större att attityderna blir ännu mer positiva. Om individen upplever att denne har liten egenkontroll, d. v. s. liten möjlighet att kontrollera och påverka sin egen situation, ökar risken för stress och starka emotioner. Därför kan attityderna bli negativa. Om individer har egenkontroll, vilket innebär möjlighet att påverka och kontrollera sin arbetssituation, byggs en skyddande buffert mot stress. Välbefinnandet höjs av att kunna påverka sin situation (Angelöw & Jonsson, 2000). Detta överensstämmer med Malows (1970) behovsanalys att eleven blir motiverad för lärande när hennes behov av ha inflytande över lärandet är uppfyllt.

”Det var jag själv som bestämde vad jag behöver ha i elevens val. Jag använder den så bra jag kan! Vill ju komma frammåt i det jag valt. Göra läxor på e v är ju ganska bra! ☺ Men det är dåligt att vi inte får ha musik på skemat...” (elevreflektion ur Lärande boken II s 80 v 15)

Mina undersökningar visade på en positiv attitydförändring när det gällde elevernas syn på lärande. Elever såg seriöst på elevens val som ett forum för lärande och elevens val inte längre var en lektion där ”man inte behövde göra något”, ”är slapp”, ”är fri, man fick göra vad man vill”²³ och dylikt. Pilotundersökningen för en grupp elever visade en negativ attityd och slapphet mot elevens val. Dessa elever (nästan en tredjedel) ville ha ett forum för elevens val där man inte behövde tänka på betyg och inte heller behövde engagera sig mycket. Den attityden var ganska stark bland dessa elever vilket även om det räknades som positivt från elevens sida fick både positiv och negativ ton i ett lärande perspektiv. Angelöw & Jonsson (2000) anser att attityder är individuella men ofta har en social prägel. De menar att eftersom attityderna är privata men deras beteende ofta är offentligt, utsätts beteendet för socialt tryck. Den attityd som upplevs normalt, positivt av en grupp kan dock upplevas avvikande och negativt av en annan grupp (Angelöw & Jonsson, 2000). Det var ju positivt i ett betygsfixerat system som det svenska skolsystemet är, att det fanns ett forum där elever inte behövde känna sig stressade, kunde göra roligare saker än vanliga lektioner och kunde göra det hon/han var intresserad av och även lärde sig en del. Det var negativt när dessa lektioner av den anledningen att det inte fanns något kontrollsystem i form av prov och läxor och sådant, upplevdes slappare, där man gjorde som man ville för att ingen kontrollerade resultatet eller ingen nödvändighet fanns för att något resultat skulle uppnås. Vi tog denna attityd på allvar och genom ständiga handledningssamtal försökte motivera och förklara för elever och deras föräldrar att skolan definitivt inte kunde erbjuda lektioner som upplevdes slappa under elevernas garanterade undervisningstid. En positiv följd av pilotundersökningen är att man i idag har vänt på denna attityd. Vidare menar Angelöw och Jansson (2000) att attityder förändras genom socialisationsprocessen vilket innebär att individen anpassar sig till sociala

normer, värden, koder som finns i ett samhälles eller grupperns kultur, religion och livsstil. De menar att föräldrar, skola, ett lands lagar och vänner fungerar som normgivande och lärande för socialisationsprocessen och attitydförändringen (Angelöw och Jansson, 2000). Man kan dra slutsatsen att elever kommer att vänja sig och ändra attityder när elevens val erbjuds på ett annat sätt än de har varit vana vid och om det nya sättet får social acceptans av bl.a. större elevgrupper.

Ett annat problem var att nästan var fjärde elev valde sitt val efter sina kompisars val. Det är också ett problem som vi ständigt jobbar med i handledarsamtalen. Om kompisgruppen bildar en strukturerad grupp av människor som arbetar mot definierade gemensamma mål, och som kräver samordnade interaktioner i syfte att utföra särskilda uppgifter (Angelöw & Jonasson 2000, Maslow, 1970) då är det positivt med kompisval. Här vill det också till en professionell organisation att hitta lösningar, motivation och innehåll för att använda frirummet för optimalt lärande utan att låta de positiva aspekterna försvinna, samt att öppna vägen till attitydförändringar när det gäller de negativa aspekterna. Vi såg då seriöst på problemet. Enligt Carlgren och Hörnqvist (1999) i ett målstyrt skolsystem som det svenska skolsystemet är, lärare och skolledarens professionella roll att formulera mål för verksamheten i den meningen att de överensstämmer med läroplaner och kursplaner men ändå ge en deltagande målstyrning för de lokala förhållandena – det är lokalt men ändå utformas en plan för lärandet (Carlgren och Hörnqvist 1999). Att hitta gemensamma mål och utnyttja kollegiala förnuftet för att hitta motivation och drift i lärprocessen tas upp även av andra forskare som Berg (2003), Blossing (2003) och Senge (1990). Här kan jag påstå att enligt mina undersökningar handledarsamtalen kontra elevens val och ständiga försök att tillsammans med eleven hitta mål och mening för det ämnesval som eleven väljer att jobba med på sina lektioner i elevens val, gjorde att på den relativt korta tiden mellan pilotundersökning och enkätundersökning kunde man tydligt lägga märke till en positiv vändning i elevattityden.

”På tisdagar och torsdagar valde jag So/sv blocket och sen har jag fördjupning i No som jag valde själv ... sen hjälpte läraren mig med vad jag ska uppnå för mål... och det tyckte jag va perfekt...”

(Ur fokusgruppintervjuer v49)

För att skapa motivation och goda lärandemiljöer ska elevens (individens) inre få lov att ta sig yttre uttryck anser Blossing (2003) med stöd av Dewey (1916 / 1966). Samma säger Malow (1970) i sin behovsanalys. Blossning (2002) med stöd i Deweys modell av erfarenhetsbaserande lärande, *learning by doing*, anser det viktigt att de vuxna som anses ha mest erfarenhet, ska engagera sig som ledare utifrån sin position i gruppen för gruppen bästa och inte utöva makt och kontroll i personliga syften. På så sätt menar dessa forskare att man kan åstadkomma en självkontrollerande mekanism inom gruppen som gör lärandet möjligt (Blossing 2003).

”Jag tycker samtalen är bra då förstår jag målen bättre... samtalen är bra när de fungerar. Jag behöver ha samtal när jag lägger upp mitt arbete, så fungerar effektivt för mig” (Ur fokusgruppintervjuer v 15)

Det är viktigt att inte svika elevers förväntningar. Lärarna på Klinteskolan tolkade inte verksamhetens mål likartat. Carlgren och Hörnqvist anser att de professionella lärare och skolledare som kan växla mål till verksamhet, ansvarar för att ta fram det underlag som behövs för att kunna fatta lokala beslut som leder till utveckling och som leder till de mål verksamheten riktar sig mot. Ökat elevinflytande hänger ihop med hur de lokala besluten som tas fram av lärare och skolledare, genomförs. Man kan säga att vi på Klinteskolan har lyckats bättre med att hitta gemensamma ämnens mål för det eleven ska göra på elevens val medan skolan har lyckats sämre att hitta gemensamt mål för hur elevens val skall vara en förbindelse till skolans utveckling.

5.3. Vad tyckte eleverna om utbudet av elevens val

Elevens val är utan tvekan ett forum där eleven kan verkställa sitt inflytande över det man ska lära sig. Här finns möjlighet för eleven att praktisera sitt inflytande och genom att välja det som han/hon är mest intresserad av eller behöver träna på, för att uppnå bättre lärande. Detta har kommit fram i alla mina undersökningar. Brett utbud på valmöjligheter i elevens val kan ge eleverna möjlighet till mer delaktighet och meningsfullhet och bättre motivation och kunskapsutveckling. Elever tycker att under läsåret 2007 -2008 underdominerades utbudet av praktisk - estetiska ämnen av teoretiska ämnen och speciellt av basämnena.

”Om jag hade möjlighet att påverka elevens val, fick alla mer praktiska ämnen typ musik eller mabitk, .. vi har ju för lite av de praktiska,..” (ur fokusgrupp intervju v 4)

” ... det enda som räknas är kärnämnena ...” (ur fokusgrupp intervju v 49)

” ... att vi ska kunna välja två praktiska ämnen och en teoretisk, inte som nu...”

(Ur Lärandeboken, bok II vecka 15, s 80)

Elever vill gärna vara med i elevens valkommitté och ha inflytande över utbud och utformning. Detta utrymme har inte hittills erbjudits till eleverna vilket enligt min uppfattning strider mot läroplanen och skollagens intentioner att elever skall erbjudas möjlighet att påverka i utformning och innehållet av undervisningen. Här kan eleven på ett naturligt sätt erbjudas att utöva sitt inflytande över lärandet. Detta är ett område som definitivt ska utvecklas på Klinteskolan. Vidare visar både enkätundersökningen och fokusgruppintervjuerna samt elevernas reflektioner i lärandeboken att andra perioden elevens val där man erbjöd tvärvetenskapliga kurser är mest uppskattade bland eleverna. De tycker att denna period var mest givande, lärorik och motiverande. Även om de flesta kurser då var i primitivt stadiet men hade kapacitet till att utvecklas till mer givande kurser. Eleverna visade stort

intresse för att vara med och ge förslag till förbättringsarbete och förslag till tema som binder ihop flera ämnen till en lustfylld meningsfull kurs. De ansåg att genom variation och mångfald kan alla elever hitta lämpliga val och på så sätt behövs inga väntelistor. Det är också ett förbättringsområde som man ska uppmärksamma. Selberg (2001) sätter stor vikt till ämnesintegration, temaarbete och helhetssyn för att lärande ska uppnås. Självt ville jag i början av detta arbete pröva om man genom ämnesintegration och erbjudande av tvärvetenskapliga kurser dels kunde effektivisera undervisningen, dels ge större omfattning till elevinflytande och lust att lära. Men detta kunde inte genomföras för att efter de två perioder erbjöd man inte sådana kurser längre. Fördelen med ämnesintegrerade kurser är att de på ett naturligt sätt underlättar möjligheterna för elevens inflytande på innehållet av undervisningen. Vidare visar undersökningen att elever är missnöjda när timplanen i vissa basämnen reduceras så mycket att de blir tvungna att välja ämnet på elevens val för att hinna med kursen. Elever upplever inte heller att variationen av utbudet är tillräckligt stort dock erbjuds vissa ämnen inte när ämnesläraren är upptagen med annan kurs eller inte finns på plats.

”Vi har ju för lite matte så man känner sig nästan tvungen och ta det. Musik har vi ju bara en elevensvalperiod så det är dåligt att vi inte får ha det nu på elevensval” (elevreflektion s 80 i lärandeboken bok II, vecka 15)

”Jag tycker elevens val fungerar bra förutom att jag bli tvungen att ha matte men läraren där kan inte hjälpa mig...” (Ur fokusgrupp intervju v 49)

”... vi var tolv elever i min klass som fick ha teknik på tisdagar och torsdagar o jag vill inte ha teknik. ... jag tycker elevens val är ju *elevens val* ... jag fick *inte* välja” (fokusgrupp intervju v 4)

Eleverna var inte så nöjda med krångel som fanns i vissa perioder av elevens val som begränsade deras valmöjligheter och därmed deras inflytande.

”Jag tycker om man väljer Ma, No, slöjd (eleven menar blocket) ska man kunna ha matte en tisdag och kanske No nästa tisdag” (elevreflektion sidan 36 i lärandeboken II vecka 3)

Eleven menar att hon inte fick välja både matte och NO och varva mellan tisdagar för att det inte fanns tillräckligt med lärare, gruppen var stor, att läraren som var på plats inte hann erbjuda undervisning i två olika ämne på samma lektion.

Elever på Klinteskolan anser enligt alla mina undersökningar att de inte har större inflytande på utbudet av elevens val, utan deras inflytande många gånger åsidosätts när de är tvungna till ett val. Däremot anser de att om deras inflytande på valet tillgodoses, uppnår deras lärande större omfattning. På så sätt anser elever att det finns klart samband mellan deras inflytande på valet och det optimala lärandet. Mina informanter uppskattar handledarsamtalen som hjälper dem att göra ett mer medvetet val. Men även detta är olika från elevgrupp till elevgrupp

”Vi har ju för mycket handlednings tid, ... vi gör nästan ingenting på den tiden, helt värdelöst ... Det samma är för blocktiden ... jag har halva fredagar handledning - och blocktid ... vad är vitsen med det? ...” (Ur fokusgrupp intervju vecka 49)

Elever uppskattar trots allt att det finns forum där man kan göra sin läxa i skolan eller komma i kapp i ett ämne.

”Jag tycker att elevens val blir bra den här perioden. Jag har gymna för att den är kul, matte för att göra läxorna och SO/Sv för att lära mig mera” (elevreflektion ur Lärandeboken II s 80 v 15)

De tycker att i den befintliga organisationen möjligheter för att fördjupa sig i ett ämne för att sikta mot högre betyg är litet dels för att sådana kurser inte ofta erbjuds och dels för att gruppstorleken i vissa kurser är mycket stor. Alltså de inte får tillräcklig hjälp av läraren. Vidare menar elever att de blir motiverade genom handledarsamtalen att jobba bra på sina lektioner även om det inte känns riktigt att valen i viss mån har varit deras egna. De jobbar ändå bra eftersom de behöver plugga basämnena för att uppnå målen eller för att få bättre betyg. På så sätt anser de flesta att de har lärt sig bra under tiden.

5.4. Vad tyckte eleverna om elevens vallektioner

Både pilotundersökning, enkätundersökning, elevreflektioner i loggboken och fokusgrupp intervjuerna visar att de flesta elever på Klinteskolan upplevt att de lärde sig bra eller tillräckligt mycket på elevens vallektioner även om det fanns ämne/kurser där de lärde sig mindre eller att det inte uppfyllde deras förväntningar. Elever uppskattar de perioder av elevens val när de fick sina förstahands val. Alltså de kände sig mer motiverade när de hade kommit in på de kurser /ämnena de ville jobba med. Elever upplever det positivt och utvecklande att det finns ett forum där man kan jobba för att komma i kapp/ fördjupa sig i det ämne man behöver, och på så sätt ta bättre ansvar för sitt lärande. Däremot anser de att de hade haft för lite inflytande i att utforma innehållet. Innehållet i de flesta kurser/ämnena överlag var/är redan bestämda, utan att eleverna fick/får chansen till medbestämmande.

Blossing (2003) anser både skolledningens och lärarnas pedagogiska ledarskap och kompetens har stor betydelse för att utveckla läroprocesser där elevernas inflytande över det egna lärandet är en grundläggande utgångspunkt. Balansen mellan elevernas individuella och kollektiva tid i läroprocessen är viktig för att skapa ett reellt elevinflytande och demokratiskt förhållningssätt. Den hör ihop med i vilken utsträckning skolan arbetar efter läroplanens intentioner. Elevernas möjligheter att lära sig och deras utrymme för inflytande minskar om pedagogiska skäl underordnas av de schematekniska och administrativa. Det pågår därför en del arbete som strävar efter vidgat utrymme för utökat elev- och lärardelaktighet inom den nya organisationen

I intervjuer och observationer framkommer att det är i skiftande omfattning som eleverna bereds tillfälle till verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen. Inspektörerna ser goda exempel på delaktighet men oftast är det läraren som bestämmer innehåll och arbetssätt i undervisningen och graden av delaktighet är olika för olika elevgrupper. Inspektörerna ser också att det i stor utsträckning är läroböckerna som styr undervisningens innehåll. Inspektörerna bedömer att rektorn bör förbättra arbetet med att ge alla elever, oberoende av lärare, möjligheter att utöva ett verkligt inflytande i undervisningssituationen.
(Utbildningsinspektion i Gotlands kommun, Klinteskolan, Dnr 53-2007:3378)

Elevens vallektioner upplevdes av eleverna i bästa fall som ”vanliga lektioner” där chansen till inflytande i lektionens innehåll i många ämnen var omkring noll. Men de upplevde att de hade inflytande kring arbetssätt och valet av arbetsområde. Lektionerna för det mesta bestod av stora grupper och i vissa fall stökiga där man inte hade arbetsro eller att läraren inte var alltid på plats.

”...sen har jag xxxx på onsdagar ... det är ju stor grupp...några yngre elever låg på golvet o slogs...det var ingen kul lektion ” (Ur fokusgruppintervjuer v 4)

Detta har varit olika från lärare till lärare. Det fanns också lektioner där antal deltagare var så få som tog död på gruppdynamiken och kändes tråkig av detta skäl. I fokusgruppintervjuerna visade vissa elever att de hade svårt att jobba och få tillräcklig hjälp hos en lärare som inte var deras ordinarie lärare och i viss fall inte behärskade ämnet. En del av informanter saknade tillräcklig kommunikation mellan ordinarie läraren och elevens välläraren. Det saknades också underlag för självvärdering, utvärdering och betygssättning som kommunicerades mellan ordinarie läraren och elevens vällärare och på så sätt kunde elevens val inte bidra till högre betyg och bättre måluppfyllelse. Det underlag som fanns i slutet av lärandeboken användes inte som det skulle eller kändes otillräckligt för ändamålet. Vidare visade fokusgruppintervjuerna att eleverna inte upplevde att alla lärare hade tillräckligt koll på det dem gjorde under elevens vallektioner.

”Jag har skollkat från min xxx elevensval ... ingen märkte...” (Lärandeboken II s 80 v 15)

Anledningen beskrevs olika av eleverna men gruppstorleken, bristande kommunikation mellan ordinarie lärare och elevens vällärare nämndes av många. Elever uppskattade åldersblandade grupper men också att träffa andra elever än sina klasskamrater på elevens vallektioner. Detta ställde dock till en del problem i teoretiska ämnen.

5.5. Elevernas faktiska och upplevda inflytande på elevens val

Enligt läroplanen ska skolan sträva mot att eleverna tar ett ansvar för sitt lärande och får inflytande över sin utbildning. Delaktighet är på så sätt en förutsättning för lärande. Enligt Lpo - 94 måste elevernas inflytande gripa in i skolans vardag och hela verksamheten. Deras inflytande gäller i lika hög grad innehållet i undervisningen som på vilket sätt den bedrivs. Elevernas möjligheter till inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter

att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer i dialog med eleverna (Lpo – 94). Enkätundersökningen visade att så gott som 36 % av eleverna upplevde att de inte hade fått det de hade valt. Så gott som 34 % upplevde att valet inte uppfyllt deras förväntningar eller de var osäkra om deras förväntningar hade blivit tillgodosedda. Det vill säga minst var tredje elev på Klinteskolan under hösten 2007 upplevde att han/hon saknade inflytande över sitt val i elevens val, 19 % upplevde att de inte hade lärt sig någonting under elevens vallektioner, 16 % upplevde att de inte hade lärt sig tillräckligt. Alltså var tredje elev hade inte lärt sig något eller hade lärt sig mycket mindre än han/hon förväntade sig. Detta berodde dels på att ungefär samma andel elever inte fick det de valde i första hand och dels berodde det på stora elevgrupper per undervisande lärare där läraren/lärarna inte hade möjligheter att erbjuda den hjälp eleverna förväntade sig att få. Organisationsmässigt försökte vi att anpassa en effektiviseringsmodell från friskolor till vår kommunala skola. Det som fungerade bra i friskolans flexibla ramar, stämde inte till fullo med Klinteskolans kultur, arbetsmöjligheter och ekonomiska situation. Det går inte att kopiera utvecklingsmodeller menar Carlgren och Hörnqvist (1999) men man kan ha nytta av visioner. Elevernas faktiska möjligheter till ”val” har utökats på Klinteskolan. Genom handledarsamtalen har eleverna blivit mer medvetna om rätten till inflytande och medbestämmande. Följaktligen borde de uppleva att deras inflytande på samma sätt har ökats. Ändå begränsas deras val på olika sätt eller deras förväntningar missgynnas. Elevers upplevda inflytande blir på så sätt inte det samma som deras faktiska inflytande. Angelow & Jonasson (2000) och Maslow (1970) anser att individen upplever mindre delaktighet när individens förväntningar och hennes faktiska resultat misslyckas. När elever upplever att de har sämre inflytande på sina val upplever de att de lär sig mindre.

5. 6 . Mål ett diffust begrepp

Ordet mål definieras i Bonniers ordbok som slutpunkt, bestämmelseort, avsikt eller något man vill göra. Dessa betydelser avser de vardagliga uppfattningar och användningsområden som förknippas till ordet. I undervisningssammanhang syftar ordet till styrdokumentens kunskapsmål som bestämmer vilka avsikter skolans kunskapsuppdrag har. Grundskolans kurser varierar i olika ämnesområden. För varje ämne i grundskolan finns det olika mål beskrivna i kursplaner. I motsats till gymnasiet delas inte högstadiets ämnen i olika kurser i kursplanen. Målen anges därför allmänt för hela ämnesområdet. Det lämnas öppet till lokala kursplaner och skolor och lärare att bryta ner målen i respektive ämnesområde. Mål att uppnå anger det minimum av kunskaper en elev ska ha att uppnått under den tid som studierna i ämnet omfattar. Kursplanernas texter anger den önskvärda riktningen för elevernas kunskapsutveckling. Texterna utgör också

sammanhållande ram för ämnet och anger också det som är mest väsentligt i ämnet, dess väsentliga eller bärande principer, teorier och huvudsakliga innehåll. Under läroprocessens gång ska läraren fastställa och avgöra hur väl elevens kunskaper överensstämmer med målen. För att detta ska ske på ett enhetligt sätt finns nationella betygskriterier. Målet för ett ämne anger vad eleven ska kunna. Betygskriterierna beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg. Dessa kriterier måste alltid läsas och tolkas i relation till målen för utbildningen och de kunskapskrav som de uttrycker. Relationen mellan mål och kriterierna har alltid varit ett dilemma. Många gånger används då kriterierna som mål. De nationella målen uttrycker en hög ambitionsnivå som syftar till en kvalitativ utbildning. Kriterierna konkretiserar målen och syftar till en minimal nivå när det gäller betyget för godkänd. Det finns stor risk att en snäv tolkning av målen leder till en icke önskvärd begränsning av undervisningens kvalitet och krav på kunskap²⁴. Under läsåret 2007 – 2008 har vi disponerat mycket tid i måldiskussioner. Det har varit stora ambitioner bland Klinteskolans ledning och lärare att skapa bättre förståelse och medvetenhet bland elever och föräldrar för kursplanernas kunskapsmål. Men vägen dit har inte varit jämn hela tiden. Det har även funnits diskussioner om ”skala bort målen”! Förvirringen har varit stor bland elever och lärare. Ändå har vi diskuterat kursplanernas mål i de flesta av våra lektioner, på handledningspassen och under de individuella handledningssamtalen. Under vecka 45 har Klinteskolan liksom en del andra skolor på Gotland varit utsatt för skolverkets inspektioner. Jag satt själv bland den grupp lärare som intervjuades av inspektörerna. Enligt deras uppfattning av Klinteskolan, hade våra elever varit medvetna om kursplanernas mål på ett relativt bra sätt.

I samband med lektionsbesöken ser inspektörerna exempel på hur lärarna informerar eleverna om kunskapsmålen och i samtal med dem bekräftas att de får information om målen i samtliga ämnen. Inspektörerna bedömer att skolan ger eleverna förutsättningar att få kännedom om målen för utbildningen. (Utbildningsinspektion i Gotlands kommun, Klinteskolan, Dnr 53-2007:3378)

Trots detta visade min enkätundersökning för utvärderingen av elevens val för perioderna innan vecka 46 att begreppet mål för elever var ett diffust begrepp. Under hela hösten 2007 försökte vi på Klinteskolan att skapa bättre förståelse bland våra elever för kursplanernas mål. Ändå var förvirringen bland elever är stor. Detta förtydligades under mina första fokusgruppintervjuer. Enligt min uppfattning har elever svårt att avgöra vad som menas med arbetsmoment, ämne, kurs, kriterier och kunskapsmål. Detta beror också på sammanblandningar mellan ordets vardagliga innebörd och den mening som styrdokumentet syftar till. I skolverkets dokument ”Bedömning och betygssättning” (2001) gör man ett försök att tydliggöra vad som menas med begreppen *mål*, *kriterier* och *kvalitet* och hur dessa begrepp förhåller sig till varandra.

”Det som bestäms nationellt i målen är vilka kvaliteter som undervisningen ska sträva mot. Innehåll och arbetsmetoder, det vill säga hur målen ska nås, bestäms däremot lokalt. Samma princip

ligger bakom de nationella betygskriterierna. De har formulerats så att de ska vara ett stöd för bedömningen av en elevs kunskaper men de ska också ge förutsättningar för och möjlighet till lokal tolkning och lokal utarbetande av betygskriterier. Det innebär att de är skrivna så att de ska kunna anpassa till olika innehåll och olika sätt att lägga upp undervisningen.” (Bedömning och betygssättning, 2001, s 25)

På Klinteskolan har vår ledning ”skrotat” alla tidigare lokala kriterier och vi har inte skaffat oss nya. Meningen är att vi skall utgå från kursplanernas mål för respektive ämne. Alltså målen för ämnena och kurser tas direkt ur kursplanen. Sedan så väl nästan alla lärare i eller utan samtal med elever försöker att bryta ner målen till delmål och konkretiserar kriterierna för att hjälpa eleverna att förstå vilka mål de ska uppnå och efter vilka kriterier deras kunskaper bedöms. Förvirringen är stor inte minst bland lärarna. Vi har gott om dokument och vägvisning som hänvisar eleven att lära sig om målen och kriterierna, för att få ett eller annat betyg. Somliga sidor i ”lärandeboken” syftar till detta ändamål. Målen tolkas olika av olika aktörer i skolan. Till detta ska tilläggas att ordet ”mål” också används olika i olika sammanhang. I lärandeboken (s 6 - 8 bok I och 9 – 20 bok II) anges mål och kriterier för betyget godkänt för basämnena. Målen är direkt tagna från kursplanen, kriterierna däremot är ämneslärarnas tolkning av målen som ska tilläggas i efterhand. På sidan 5 i detta dokument står

Min handledare har lärt mig hur jag ska hitta målen för de andra ämnena och kriterierna för betygssättning på nätet. När vi har diskuterat kriterierna i klassen skriver jag in dem i de tomma rutorna.

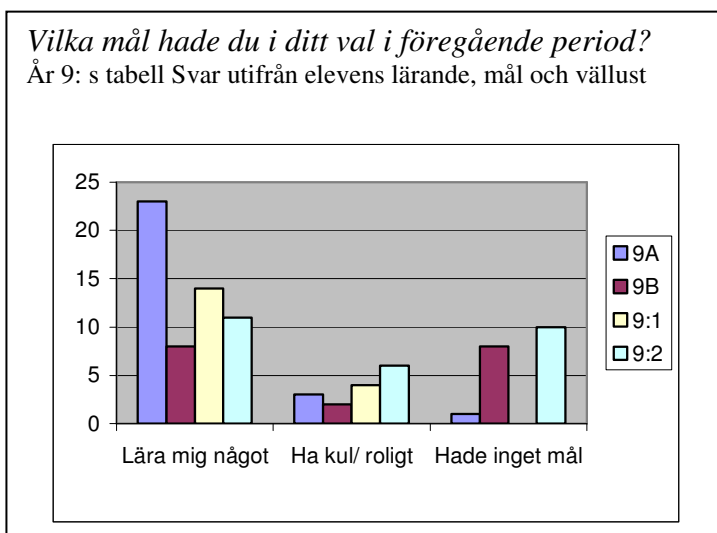
Detta arbete har genomförts av de flesta ämneslärare vilket också är skolinspektörernas uppfattning²⁵.

I samma dokument har vi också varje vecka ”Arbetsmål – vad jag ska uppnå”. Detta handlar om vilka mål eleven har under en vecka. På så sätt vill man uppnå bättre målmedvetenheten bland eleverna och underlätta för dem att bryta ner kunskapsmålen i delmål som går att uppnå under kortare period. Oavsett goda ambitioner från lärare och elever att åstadkomma mer tydlighet, skapas en del förvirring. Jag försöker belysa detta med ett exempel. Eleven x har under rubriken ”arbetsmål – vad jag ska uppnå” skrivit ”Jag ska bli bättre på engelska”. Samma elev under rubriken ”arbetssätt – hur ska jag arbeta” skrivit ”lyssna bättre, göra läxor”. När jag då frågade eleven i individuellt handledningssamtal vad hade han för mål i ämnet engelska svarade han ”göra mina läxor,.....okej bli bättre på engelska, ...jag vet faktiskt inte”²⁶. Det är ett exempel på elevens förvirring i att använda många instruktioner. Det är inte speciellt i engelska utan kan vara ett exempel för vilket ämne som helst. Elever och även lärare har svårt att åskådliggöra skillnaderna mellan kunskapsmål, arbetsmål, arbetssätt, kriterier, mm. Detta blir inte lättare för eleven om vi tar hänsyn till den vardagliga innebörden av ordet mål. Mångfalden i det fallet är ett

problem för sig både när det gäller implikationer, antalet instruktioner men även situationer där dessa innebär och instruktioner används.

Min undersökning pekar ut denna förvirring kring vad som menas med ”mål”. I frågan ”*Vilka mål hade du i ditt val i föregående period av elevens val*”, svarade 25

% av eleverna i år 9 att de inte hade något mål motsvarande siffra för år 8 är 24 % och för år 7 är 43 %. Kan man tolka resultatet så att var tredje elev (31 %) på Klinte-skolan inte hade något mål för sitt val i elevens val eller snarare otydligheten i instruktionerna

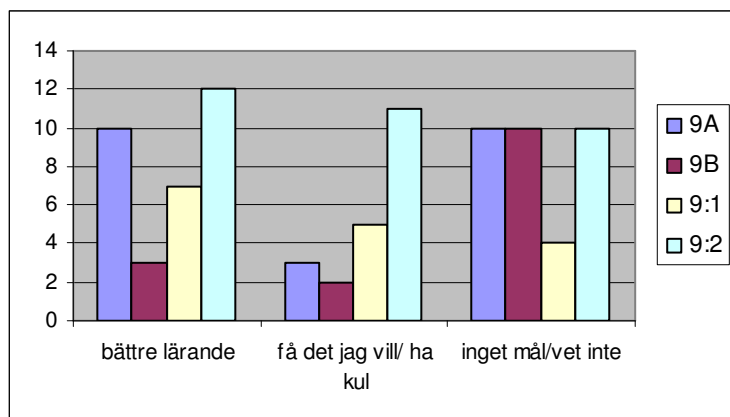


gjorde att eleverna blev förvirrade i att bestämma vilka mål som skulle sättas upp inför perioden . Två första elevens valperioder, i början av höstterminen, kom ganska hastigt och då hade handledningen inte kommit igång ordentligt vilket också kunde vara en bidragande orsak till ovanstående resultat. Ändå hade de flesta lärare som erbjöd specifika kurser, bra kurs – och målbeskrivningar som hjälpte de flesta elever (69 %) att kunna beskriva vilka mål de hade med sina val. En del av svarsfrekvensen för elever i år 9 hade ändå fokus på lärande även om det fanns olika grad av beläsenhet när det gäller formuleringen av målen. Diagrammet ger ändå en positiv bild av elevernas syn på lärandet. Det visar också en positiv attitydförändring när det gäller utnyttjandet av elevens val i lärandets ändamål. Detta är också resultat av lärarnas ständiga arbete för att väcka elevernas intresse och motivation för ett bättre lärande.

Sista frågan i min enkätundersökning handlade om mål för kommande period av elevens val. I denna period hade vi också ändrat organisationen ytterligare. Under den perioden av elevens val erbjöds inga specifika kurser längre. Eleverna fick välja ett block att jobba i. I den nya organisationen fick elever i efterhand välja idrott och praktiskt- estetiska ämnen i mån av plats i det block de valde att jobba i. Elever som hade schemalagd musik eller teknik kände att de hade en mindre valmöjlighet. Oklarhet mellan skolans val och elevens val, otydliga instruktioner om hur valet skulle ha gått till, och ständig förändring i organisationen utan att hinna förankra det hos elever medförde en del förvirring för eleverna för att beskriva vilka mål de hade inför nya elevens val perioden.

Fråga 8: Vilka mål har du för elevens val inför kommande period?

År 9:s tabell: Svar utifrån elevens lärande, mål och vällust



hade blivit mindre målmedvetna efter en period av hårt arbete. Utan tvärtom man kan säga att eleverna var förvirrade i vilka mål de skulle ha använt sig av när de svarade på enkäten. Tiden för att bearbeta tredje perioden var lika kort som de två tidigare. Vi hann inte ens att skicka hem tydliga instruktioner. Instruktioner tolkades av olika lärare på olika sätt. Vilket tydde på instruktionernas otydlighet. Jag kan ändå påstå att detta inte hade stor betydelse för resultatet. Det som skapade förvirring för eleverna var hur en sådan målbeskrivning skulle ha sett ut. Var målet till exempel att eleven skulle ”ha utvecklat sin taluppfattning till att omfatta heltal och rationella tal i bråk och decimalform²⁷” eller var målet att eleven skulle ”lära sig mer matte” under perioden, eller att eleven skulle ”använda tiden för att göra sina matte läxor” eller att eleven skulle ”få möjlighet för att förbättra sitt betyg i ämnet”, eller att eleven skulle ”utnyttja tiden för att spela mattespel och ha det kul samtidigt som man lär sig något²⁸”. Dessa förvirringar resulterade i att eleverna inte hittade den förväntade terminologin för att beskriva målen. Vi diskuterade undersökningens resultat på ett personalmöte och påpekade vikten av att använda samma gemensamma ”språk” i målformuleringar och handledarsamtalen för att öka graden av målmedvetenhet bland eleverna. Jag, i enighet med skolverket inspektörer, tror att eleverna fick goda möjligheter att förstå kunskapsmålen och kriterierna. Mina intervju- och loggbokundersökningar, observationer och anteckningar från min egen loggbok visar att vi har kommit långt iväg när det gäller att erbjuda eleverna förutsättningar att känna till kunskapsmålen, vilket är ett verktyg för elevens större inflytande över sitt lärande både till form och innehåll.

5.7. Slutdiskussioner

Aktionsforskningen rör sig om ett perspektiv eller ett angreppssätt som med sin praktiska och problemlösande inriktning syftar till större förståelse och förbättring av en konkret verklighet

Så plötsligt så många som 45 % i år 9, 41 % i år 8 och 21 % i år 7 hade inga mål med sina val i elevens val eller inte visste vilka mål de hade. Alltså fortfarande ca 37 % av skolans elever hade inga mål eller inte visste vilka mål de hade inför kommande period av elevens val. Det går inte att jämföra dessa diagram och dra slutsatsen att eleverna

under en längre tidsperiod. Det handlar om systematisk reflektions och lärandeprocess med elever, kollegor och forskare för att genomföra ändringar och förbättringar i verkligheten. Min huvudfråga har varit om elevens val kan leda till utökat inflytande för eleven över sitt lärande. Mina undersökningar visar att elevens val på Klinteskolan har utvidgat möjligheten för eleverna att få bättre inflytande över det de vill lära sig. Systematiskt sammanhängande samtal kring bl. a. kunskapsmålen har ökat elevernas medvetenhet och motivation men har också skapat höga förväntningar. Elever med höga förväntningar upplever inte att deras inflytande har inverkan om inte deras förhoppningar tillgodoses. Elever på Klinteskolan har blivit mer medvetna om sin rätt till inflytande vilken skapar höga förhoppningar och medvetenhet till att utöva denna inflytande. Klinteskolans organisation i elevens val har däremot inte utvecklats i samma takt som elevernas höga förväntningar kräver. Detta gör att organisationen på många sätt kommer i konflikt och sviker elevers förväntningar. Tidigare forskning betonar att vägen till en lärande organisation går genom inflytande, medbestämmande och kollegialt förnuft. Enligt Selberg (2001) påverkar ökat elevinflytande även skolans verksamhetsidé och skolans organisation. Ett utökat elevinflytande kräver en skolorganisation som genomsyras av inflytande och medbestämmande vilket på sätt och vis hör ihop med i vilken utsträckning skolan strävar efter läroplanens intentioner. Elevens val på Klinteskolan har varit ett outnyttjat forum när det gäller formella måluppfyllelser. Omorganisationen har erbjudit elever utöva sitt inflytande för att utnyttja forumet på ett målmedvetet sätt till bättre lärande. Detta har på många sätt varit ett lyckat försök som ännu inte uppnått sitt mål. I detta forum bör självvärdering användas som ett verktyg för utvärdering. Då får eleverna möjlighet att utnyttja det som finns potentiellt i deras förmåga att utveckla sin kunskap och kreativitet. Inflytande kräver en organisation som sätter prägel på användning av outnyttjade utrymmen, men erbjuder också lärare och elever ett redskap för bedömning i förhållande till verksamhetens mål. Det underlättar också för elever att ha inflytande inte bara på arbetsformer utan även på innehållet av sitt lärande. Enligt Berg (2000, 2003) handlar skol-utveckling i stort sett om ett nyttjande av det outnyttjade handlingsutrymmet för elevernas bästa. Skolutveckling blir på så sätt en process i två steg där första steget handlar om att upptäcka frirummet och därefter erövra det. Det pedagogiska samtalet anses vara ett medel för detta ändamål. På Klinteskolan är elevens val ett utrymme i skolan där elever deltar i lektioner som bedrivs inom ramar för den institutionella skolverksamheten utan att resultatet av elevens lärande inom ramen för verksamhetens organisation och uppdrag utvärderas, granskas och bedöms. Det pedagogiska samtalet genomförs dels för att organisera elevens val och dels för att handleda eleverna till det val som ger dem fördjupade eller kompletterande kunskap i samma riktning som skolans uppdrag är. Detta är också i samma riktning som erövrandet av skolans outnyttjade

utrymme. Det pedagogiska handledarsamtalet på så sätt fungerar som ett lämpligt verktyg i skolutvecklingsprocessen. Det öppnar för en naturlig ansvarsfördelning mellan skolans yttre och inre ramar. Frirummet för skolans ledning, lärare och elever är att söka och finna egna självständiga lösningar, för att uppnå optimalt lärande genom pedagogiska samtal och för att värnar om en bättre lärmiljö, bättre inflytande och bättre lärande . Det värnar också om värdegrunden, i den mening som läroplanen syftar till för att utveckla rätten till medbestämmande och demokratin. Frågan är om morgondagens Klinteskola organisationsmässigt kommer att uppfylla elevernas förväntningar genom att erbjuda dem ett snäpp högre rätt till inflytande och medbestämmande. Dagen Klinteskolans elever har nått högt i sin uppfattning av rätten till inflytande och vill vara med och organisera elevens val till form och innehåll. Frågan är om skolans organisation är mogen för det?

Referenser

- Ahlgren Rose- Marie (1991). *Skolelevs självvärdering*. Stockholm Förlag: Almqvist & Wiksell International.
- Alexandersson, Mikael (2003) *Värdera och Utvärdera*, artikel publicerad i Pedagogiska magasinets nr 2, 2003.
- Alexandersson Mikael (2007), *Tankens krökning tillbaka mot sig själv*, artikel publicerad i pedagogiska magasinet nr 1, 2007
- Alveson Mats och Sköldberg Kaj (1994). *Tolkning och reflektion, Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*; Lund, Studentlitteratur;
- Angelöw Bosse, Jonsson Thom (2000). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund, Studentlitteratur
- Berg, Gunnar (2000), *Skolkultur – nyckel till skolans utveckling*. Göteborg, Förlag: Gothia,
- Berg Gunnar (2003), *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund, Studentlitteratur.
- Berg Gunnar, Scherp Hans-Åke (red) 2003, *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndighet för skolutveckling, Liber Distribution, www.skolutveckling.se
- Blossing Ulf (2003), *Skolförbättring i praktiken*, Lund, Studentlitteratur,
- Carlgren, Ingrid & Hörnqvist, Berit (1999). *Skola i utveckling. När inget facit finns... - om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Skolverket, Dnr 95:2383, Stockholm
- Carlgren Ingrid, Marton Ference, (2000) *Lärare av i morgon*, Stockholm, Lärarförbundets Förlag
- Egerbladh Thor, Tiller Tom (1998) *Forskning i skolans vardag*; Lund, Studentlitteratur,
- Emanuelsson Jonas(2001) *En fråga om frågor*, avhandling; ACTA, Göteborg universitet, Göteborg studies in educational sciences 168
- Føllesdal Dagfinn, Walle Lars, Elster Jon (2001) *Argumentationsteori, språk och vetenskapsfilosofi*. Stockholm, Förlag Thales
- Jacobsen Dag Ingvar, Thorsvik Jan (2002), *Hur moderna organisationer fungerar*, Lund, Studentlitteratur
- Glaser Barney, Anselm L Strauss, (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, New York 1967, renewed 1995
- Grosin, Lennart. (2002), *Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hargreaves Andy (1998). *Lärare i det postmoderna samhället*, Lund, Studentlitteratur,

Hartman Jan (2001) *Grundad teori, teorigenerering på empirisk grund*. Lund, Studentlitteratur,

Hermansen Mads (2003) *Omläring*, Danmark, Förlag Klim

Holme Idar Magne, Solvang Bernt Krohn (1997), *Forskningsmetodik om kvalitativa och kvantitativa metoder*, Lund, Studentlitteratur

Jerlang Espen(red),(1980), *Selvforvaltning pædagogisk teori og praksis*, 2. udgave, Socialpædagogisk bibliotek

Kaufmann Geir, Kaufmann Astrid (2005) *Psykologi i organisation och ledning*, Lund, Studentlitteratur AB, upplaga 2

Klave Steiner (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, Studentlitteratur

Mattsson Matts (2004), *Att forska i praktiken, en kunskapsöversikt och en fallstudie*, Uppsala, Kunskapsförlaget

McNiff Jean, Whitehead Jack (2002) *Action Research Principles and Practice*, second edition, New York, RoutledgeFlamer

Moberger, B (red), (2005) Lärarförbundet och Lärarnas Riks förbund, *Vi värderar kvaliteten: om självvärdering och lärares utvecklingsarbete*, Stockholm, Lärarförbundet och Lärarnas Riks förbund

Rapport från granskning vid Klinteskolan 2/10 – 6/10 2006, skolverket 2006

Senge Peter M (1990), *Den femte disciplinen, Den lärande organisationens konst*, översättning: Tomas Cato, Förlag Nerenius & Santérus

Schön, Donald A. (1982) *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*, New York, The Perseus Books Group

Scherp Hans_Åke (2002) *Lärares lärmiljö _ att leda skolan som lärande organisation*. Förlag Karlstad University Studies

Skolöverstyrelsen; *Läroplan för grundskolan; 1980 Lgr*, Förlag; Liber, Stockholm

Skolverket; *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet LPO -94*; CE Fritzes AB, Stockholm, 2006, ändring införde t.o.m. SKOLFS 2003:17

Skolverkets Allmänna råd (2005) *Den individuella utvecklingsplanen*, Stockholm, Ljungbergs tryckeri 2005

Skolverket: *Bedömning och betygsättning, kommentarer med frågor och svar*, 2001, Stockholm, Liber

Skolverket (2007), *Utbildningsinspektion i Gotlands kommun, Inspektionsrapport från Skolverket 53-2006:3378*, www.skolverket.se

Skolverket (1999), *Är skolan som du vill ha den? En broschyr om elevinflytande till elever i grundskolan (år 6 – 9)*, Stockholm, www.skolverket.se

Skolverket, (1998) *Skolverkets arbete med elevinflytande och arbetssätt och arbetsformer i skolan*, Stockholm, Liber Distribution www.skolverket.se

Skolöverstyrelsen *Läroplan för grundskolan; 1980 Lgr*, Stockholm Förlag Liber

Skott Carola (2004) *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund, Studentlitteratur

Tiller Tom (1999) *Aktionslärande*, Malmö, Runa

Tiller Rita, Tiller Tom (2004), *Jokkmokksprojektet – aktionslärandets möjligheter*, Jokkmokk, Jokkmokks kommun
www.jokkmokk.se/Filer/Barnochutbildning/Genusarbete/Aktionslarandelasaret03-04.pdf
(Hämtat våren 08)

Wibeck Victoria (2000). *Fokusgrupper, om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund, Studentlitteratur

Ödman; Per – Johan (1994). *Tolkning förståelse vetande; hermeneutik i teori och praktik*. Göteborg, Förlag Norstedts

Internet referenser

Skollagen:

http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100

Arbetsmiljölagen: www.av.se

Läraryrket hemsida

<http://www.lararforbundet.se/>

Bilagor

ilaga1: Mabiteks kursplan

Förslag (kursplan) till kurs för elevens val

MaBiTek

En kurs i matematik, konst, bild och teknik

Syfte: Den tekniska kulturen vilar i hög grad på det praktiska arbetets kunskapstraditioner. Huvudsyftet med kursen är att utveckla och fördjupa ett tvärvetenskapligt perspektiv på konst och teknik och matematik. Kursen syftar också till

- Att entusiasmera elevens intresse för matematik genom att se andra aspekter på ämnet inom konst, teknik och bild.
- Att ge tillfälle till ett medvetet och allsidigt skapande och kunskapssökande genom praktiska handlingar som gynnar flickor så väl som pojkar.
- Att inspirera en dynamisk användning av bild som språk inom matematik och teknik som skapar mening och har innehåll utöver konstnärliga.
- Att känna till hur matematik påverkar vår kultur när det gäller till exempel arkitektur, formgivning eller konst samt hur matematikens modeller kan beskriva förlopp och former i natur.
- Att utveckla elevens intresse i den tekniska kulturens kunskapstraditioner och utvecklingen om hur tekniken påverkat och påverkar människan, samhället och naturen.
- Att utveckla elevens förmåga att reflektera över, bedöma och värdera konsekvenserna av olika teknikval.

Målet är visualisering av obegripliga, teoretiska, abstrakta ämnen med hjälp av konst och vardagsteknik. Målet också är att utveckla och fördjupa ett tvärvetenskapligt perspektiv bland skolans elever och lärare på konst, teknik, naturvetenskap och matematik. Genom projektarbete öppnar kursen vägen för att integrera även andra ämnen som svenska och SO när det gäller redovisning av elevens arbete och teknikens historia.

Målet också är att hitta praktiska tillämpningar som ger såväl elever som lärare tillfälle till ett medvetet och allsidigt skapande och kunskapssökande genom praktiska handlingar. Kursdeltagarna kommer därför att jobba i tema projekt, story lines, och andra tvärvetenskapligt arbetsformer.

Kursens innehåll och genomförande

Utgångsläget på kursen är att små elevgrupper hittar på en projekttid som ska sedan utvecklas till en färdig produkt. Under produktutvecklingens resa dokumenterar elevgruppen sitt arbete. Mot slutet av kursen presenterar elevgruppen detta i en PowerPoint presentation för resten av gruppen. Elevernas produkter presenteras i en utställning för hela skolan. Kursen anges två terminer i rad¹ för större elevgrupp (högst 20 elever i varje grupp) med två lärares deltagande nämligen matematik, NO/ teknik och bildläraren. Kursen innehåller bland annat:

- måleri
- skulptur
- keramik/gips/ betong
- glas/plast
- foto, fotografering och digitalbildbehandling
- metalogi, gjutning, legering
- design/konsthantverk/industri design
- design av smycke i metall, keramik, glas, ...
- arkitektur
- tryckkonst, grafik
- introduktion till användning av programmet Powerpoint presentation

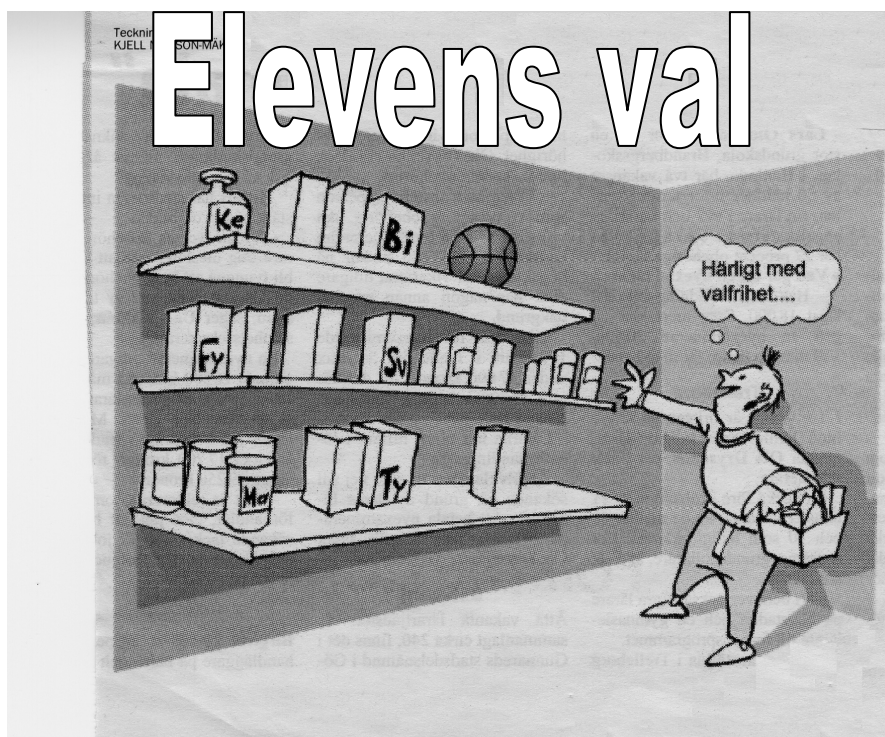
Efter avslutad kurs skall alla kursdeltagare ha skaffat sig nya perspektiv, och fördjupade kunskaper inom den valda inriktningen kursen syftar till.

Övrigt: Kursen kan erbjudas alla årskurser även i åldersblandade grupper. Till kursens förfogande ska Bildsalen och en NO sal (om inte Teknisksalen) vara tillgängligt.

Två av skolans lärare inom matematik – teknik (ZM) och bild (MG) som redan har haft flerårigsarbete och erfarenhet inom dessa områden deltog i en 10 poäng tvärvetenskaplig kurs inom konst och teknik vid KTH samt en del andra kurser hos olika konstnärer vid Konstskolan på Gotland som bidrar till mer kreativitet i genomdrivandet av kursen.

OBS! Kursen tyvärr inte erbjudas fullständigt under en period elevens val (6 veckor), utan delar av kursen väljs ut efter elevgruppens intresse och behov.

Bilaga 2: Elevens vals introduktionsbrev till föräldrar



Under läsåret 2006 – 2007 och i enighet med kraven i grundskoleförordning kommer Klinteskolan att erbjuda ett utformat elevens val till skolans samtliga högstadiel elever. Undervisningen i elevens val syftar till att fördjupa och bredda elevens kunskaper i ett eller flera ämnen¹.

Genom att låta eleverna få nya möjligheter till elevens val vill man skapa bra utgångspunkter för elevernas inflytande och ansvar över sitt lärande. De nya erbjudande inom elevens val skapar också möjligheter som erbjuder eleverna förutsättningar att förbättra sina kunskaper inom områden de själva väljer. Målet är att förbättra rutinerna kring möjligheter som erbjuds inom elevens val samt att öka elevernas inflytande över och ansvar för det egna lärande. Målet är också att erbjuda nya arbetssätt där man med hjälp av praktiska, laborativa och jordnära aktiviteter, utvecklar lust att lära hos eleven.

Elevens val erbjuds i åldersblandade grupper. Eleverna genomför sina val i början av höstterminen men det finns möjlighet till omval i början av vårterminen om det önskas av vissa elever. I mån av plats får elever som önskar göra omval. För att erbjuda elever variation och valfrihet, får elever som har fått ett val område inte förstahandstillträde till samma område nästa läsår. Varje byte av val skall göras i samtycke med medverkande lärare och elevens handledare genom en speciell blankett som inlämnas till elevens handledare. Elevens vårdnadshavare informeras innan eller efter bytet har skett.

Eleverna ges tid för att genomföra sina val i lugn och ro och helst i samtycke med sina föräldrar. Valblanketterna lämnas sedan till handledarna för att föras vidare till berörda lärare.

I detta område erbjuder vi elevens val:

1. "PRASK"

PRASK står för Praktisk spel- & knåphörna. Här ges eleverna möjlighet att utveckla sitt matematiska tänkande, oavsett om det är att man behöver träna extra eller om man vill fördjupa sitt kunnande.

¹ Skollagen § 19; Undervisningen skall till sitt innehåll och sin inriktning vara förenlig med målen i den kursplan eller de kursplaner som regeringen fastställt för det ämne eller de ämnen som utgör elevens val.

Tanken är att vi går vägen via andra praktiska ämnen såsom hemkunskap, slöjd och bild. Vi kommer också att spela en hel del spel.

Eftersom "PRASK" är ett helt nytt i elevens val, emottages tips och idéer om passande uppgifter gladeligen!

2. Musik

På musiken i elevens val så kommer vi att spela ihop i grupp (som ett stort band). Instrumenten som kommer att finnas tillhands på skolan är; Trummor, Gitarr, Synth, Piano och Bas, (Sång) dessa instrument kommer att ligga till grund för denna grupp (ensemble). Vi spelar ihop låtar som lärare tillsammans med elever valt. Arbetet kommer senare att mynna ut i en konsert som troligen ligger på vårterminens slut.

3. MaBiTek

En kurs i design och form (matematik, konst, bild och teknik)

Syfte: Huvudsyftet med kursen är att utveckla och fördjupa ett tvärvetenskapligt perspektiv på konst och teknik och matematik. Kursen syftar också till

- Att entusiasmera elevens intresse för matematik genom att se andra aspekter på ämnet inom konst, teknik och bild, design och formgivning.
- Att ge tillfälle till ett medvetet och allsidig skapande och kunskapssökande genom praktiska handlingar som gynnar flickor så väl som pojkar.
- Att inspirera en dynamisk användning av bild som språk inom matematik, design och teknik som skapar mening och har innehåll utöver konstnärliga.
- Att känna till hur matematik, bild, design och teknik påverkar vår kultur när det gäller till exempel arkitektur, formgivning eller konst samt hur matematikens modeller kan beskriva förlopp och former i natur.

Kursen anges som ett **projektarbete** inom grupparbete. Kursen innehåller bland annat: måleri, skulptur, keramik/gips/ betong, glas/plast, foto, fotografering och bildbehandling och film, metallogi, gjutning, legering, design/konsthandverk/industridesign, design av smycke i metall, keramik, glas, arkitektur, tryckkonst, grafik, även papper och textil. Elever väljer arbetsområde anpassad till det projekt de vill jobba med. Kursen kommer senare att resultera en del utställningar och Power Point presentationer av projektarbetet. Handledarna på kursen kommer att få direkt handledningen från institut för industriell design på Högskolan på Gotland.

Andra kurser i elevens val är

4. Idrott

5. Teknik

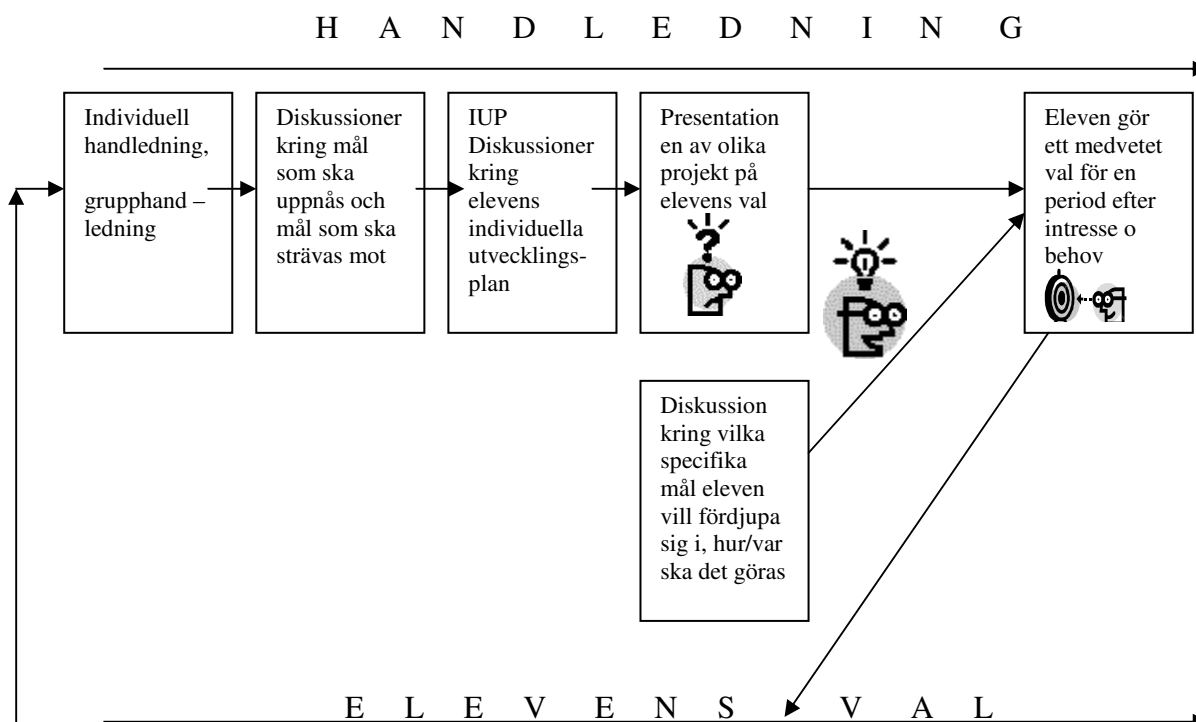
6. Träslöjd

7. Textilslöjd

8. Engelska

9. Bild

Eleveperspektiv på sambandet mellan handledning och elevens val



Här ska presenteras olika projekt av typen, mabitek, idrott och hälsa, drama, film, digitalkompetens, mm. Projekten väljs periodvis t ex med fem veckors intervall. Projekten är tvärvetenskapliga kurser som ger utrymme till att uppnå delmål i olika ämnen. Här använder man sig av praktiskt estetiska ämnen kopplade till de teoretiska ämnena för att uppnå flera mål i en kurs. Varje projekts arbetsområde beskrivs i en kursplan som är tillgänglig för elever och deras vårdnadshavare. Eleven dokumenterar det han/hon gör under perioden och redovisar detta skriftligt, i form av PowerPoint presentationer eller annan redovisningsform som passar projektet. Detta lämnas in till lärarna i svenska eller andra berörda ämneslärare för bedömning sedan arkiveras det i elevens portfölje.

Här presenteras också enskilda ämneskurser som riktar sig mot elever som vill fördjupa sig i ett specifikt ämne. Det kan vara kurser som riktar sig mot mål att uppnå eller kurser som riktar sig mot mål att sträva mot. Man kan också bygga kurser efter behov som riktar sig mot mål i ett specifikt ämnesområde för att hjälpa elever som inte har nått upp delmålen i det ämnesområde. Undervisande läraren ger sitt omdöme i slutet av perioden.

H A N D L E D N I N G

Mot slutet av varje period diskuteras och omvärderas resultatet i individuella handledning.

Hur har eleven upplevt elevens val perioden?
 Har eleven uppnått sina mål?
 Vad var styrkan /svagheter med elevens valperioden?
 Behövs det mer träning på föregående område för att eleven ska uppnå sina mål?
 Vilka är elevens nya mål?
 Vad ska väljas nu?
 Hur bedömer elevens ämneslärare respektive målsman situationen?

E L E V E N S V A L

Elevers val för nästa val period

Bilaga 3

Lärarperspektiv på sambandet mellan handledning (organisationen kring sambandet mellan handledning och elevens val)

H A N D L E D N I N G

Handledaren genom individuella och grupp handledningar hjälper eleven till ett målmedvetet val i elevens val. Obesvarade frågor (hinder):

- Handledarna bör få möjligheten att fördjupa sig i kursplanernas mål för alla ämnen.
- Alla känner inte sig tillräckliga för att genomföra handledning på detta sätt, fortbildning behövs.
- Det bör finnas kursplaner för de tvärvetenskapliga kurser som elevens val erbjuder. Handledarna bör få möjlighet att sätta sig i dessa kursplaner.
-

E L E V E N S V A L

- Det måste finnas lärargrupper som är intresserade att genomföra tvärvetenskapliga kurser. Dessa lärare behöver tid att samla ihop sig kring en projektidé och skriva kursplaner som redovisar innehåll och mål för dessa kurser.
- Dessa lärare bör ges möjlighet för att bearbeta sina kursplaner.
- Dessa lärare skall befrias minst 2x 60 min av vanlig undervisning för att kunna bedriva sina tvärvetenskapliga kurser. Man kan hitta andra möjligheter i fall kurser ges bara under en viss period.
- Rektor har övergripande ansvar för att detta arbete ska genomföras.
- Kursplanerna kan även granskas av andra lärargrupper för förslag på förbättringar.
- Alla dessa dokument skall vara tillgängliga för elever och deras målsman.

H A N D L E D N I N G

Mot slutet av varje period diskuteras i individuell handledning och omvärderas resultatet av elevens arbete. Handledaren framför elevens synpunkter och förslag på förbättringar till lärarna i elevens val - gruppen

E L E V E N S V A L

- Lärarna i elevens val gruppen ser över sina kursplaner, gör nödvändiga förändringarna och planerar för nästa period.
- Dessa lärare måste ha schemalagda tid för samplanering
- Eftersom dessa lärare samarbetar över blockgränserna kan man tänka sig att de periodvis får tid för samplanering och utvärdering t ex på fredagar var annan vecka.
- Rektor har övergripande ansvar för att dessa lärare får den tid dom behöver för att genomföra samplanering och utvärderingen.
- På längre sikt kan man även tänka sig att en del av dessa lärare behöver gå på kurser för att kunna erbjuda fylligare kurser till elever.

Bilaga 4: Brev till elevens målsman

Klinteskolan
Aktionsforskning

2007-11-01

Till
målsmän för eleven år

Aktionsforskande lärare.

Två av lärarna på Klinteskolan, Kurt Wahnström och Zohreh Mortazavi, deltar i masterutbildning i aktionsforskning vid Universitet i Tromsø. Det innebär att de genomför aktioner och undersökningar om den verksamhet som de bedriver i Klinteskolan år 7-9. I samband med skolans organisationsförändring, har Klinteskolans ledning ombett dessa lärare att så nära som möjligt följa utvecklingen av skolan.

Kurt kommer att följa utvecklingen av elevhandledningen och måldiskussioner.
Zohreh kommer att följa utvecklingen av elevens val.

I praktiken innebär det att eleverna får svara på enkäter om hur förbättringsarbetet utvecklas. Några elever kommer att få delta i gruppdiskussioner på samma tema.

Det är vår förhoppning att målsmän stödjer detta utvecklingsarbete och att ni ger klartecken till att våra aktionsforskande lärare får tillfälle att genomföra undersökningarna.

Ditt barn har anmält sig till att delta i fokusgruppintervjuer för elevens val. Det kommer att bli tre intervjutillfällen, två tillfällen under ht 2007 och ett tillfälle under vt 2008. Intervjufrågorna handlar om elevinflytande, och lärande i samband med elevens val.

Har du frågor om aktionsforskningen så ringer du
Kurt xxxxxxxx eller Zohreh xxxxxxxxxx .

Med vänliga hälsningar

Zohreh Mortazavi



Här med intygar jag att mitt barn får delta i ovanbeskrivna fokusgruppintervjuer

Målman namn
Målmans underskrift

Bilaga 5: Intervjuguiden

Intervjuguiden

Enligt Wibeck (2000) intervjuguiden i en strukturerade fokusgrupp ska innehålla relativt många specificerade och öppna frågor. Jag vill använda mig av en sådan intervjuguide för att jag vill fokusera mig på *elevinflytande och lärande* i förhållande till elevens val. Jag kommer att genomföra två intervjuer efter påsklovet med två olika fokusgrupper, dock samma grupper jag hade innan jul lovet. När det gäller intervjuguiden utifrån Wibecks (2000) modell vill jag ställa följande frågor.

Öppningsfrågor (alla får svara)

Vad har ni/du för val i den nya perioden elevens val

Introduktionsfrågor

Vem bestämmer vad ska du ha för val i e v?

Hur valde du dina val?

Vilka mål hade du?

Vilken inflytande fick du, fick du välja det du vill?

Du har mindre timmar schemalagda ämnen för att du sedan ska planera att välja de på elevens val vad tycker du om detta?

Hur är tillgången till lärare, hjälp du behöver, arbetsro på e v?

Har ni diskuterat e v i klassrådet, elevrådet?

Övergångsfrågor

Kan du påverka innehållet av elevens val oavsett om du har fått det du vill eller inte?

Kunde man ordna valet på annat sätt? Vilket?

Nyckelfrågor

Hur elevens val skall ordnas för att du ska få både inflytande på själva valet av ämnen och dess innehåll.

Hur ska elevens val ordnas för att du ska lära dig bättre?

Avslutande frågor (alla får svara)

Lär du dig bättre på e v än vanliga lektioner?

Gör en jämförelse mellan gamla metoden av elevens val (förra läsåret) och den nya metoden i förhållande till ditt lärande.

Bilaga 6: Enkäten

Utvärdering av elevens val v 40 – v 46

V 46 kommer du att börja en ny period i elevens val. Målet med undervisningen i elevens val är att du får möjlighet att fördjupa dina kunskaper i ett eller flera ämnen. Du ska också få göra ett medvetet val i samtycke med dina föräldrar och dina handledare utifrån det du behöver förbättra dina kunskaper i eller utifrån ditt intresse. Din utvärdering av perioden som gick hjälper oss att motverka bristerna i kommande period.

Namn Klass Arbetslag

1. Vilka mål hade du i ditt val i föregående perioden?

.....
.....
.....
.....

2. Diskuterade du ditt val utifrån målen med dina föräldrar? Om inte motivera varför?

.....
.....
.....
.....

3. Diskuterade du ditt val utifrån målen med dina handledare? Om inte motivera varför?

.....
.....
.....
.....

4. Fick du det du hade valt?

.....

5. Var valet rätt för dig? (uppfyllde valet dina förväntningar?) Om inte motivera varför?

.....
.....
.....
.....

6. Vad har du lärt dig under perioden som gick på dina elevens val lektioner?

.....
.....
.....
.....

7. Vad tycker du var bra med ditt elevens val och vad tycker du var dåligt?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Vilka mål har du för elevens val inför kommande period?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bilaga 7 tabeller

	Utvärderings frågor	9A		9B		9:1		9:2	
		det var bra i början,	1	Vi fick inte välja något	3	Jag fick ingen hjälp	1	Borde finnas mer val alternativ	1
6	Vad har du lärt dig under perioden som gick på dina elevens val lektioner	Inget nytt/ inte så mycket	4	Inget nytt/ inte så mycket	4	Inget nytt/ inte så mycket	5	Inget nytt/ inte så mycket	7
		Inget /vet inte	2	ingenting	11	ingenting	2	ingenting	4
		Borra, teknik, betong, k-burk	4	En massa saker	1	k- burk	1	k-burk	2
		Matte	5	Mycket "svänska"	1	Blivit bättre på idrott			
		Historia	3	Mycket inom musik	1	Musik	3	Att lärare går att övertala	1
		Matlagning mellan mål	5			Blivit bättre på matte/no	2	Att springa med mina ben	1
		gjorde mina arbete färdiga	1			Lite historia	1	Jobba i grupp	1
		En del7/ musik /skriva fint	3			Att de gruppen var oseriösa (mu)	1	Att man får fria händer på ev	1
7	Vad tycker du var bra med ditt elevens val och vad tycker du var dåligt?	+ att man tar ansvar själv / fick bestämma själv	4	+ att man diskuterade med rektorn	1				
		+ att man fick jobba med det man vill	4	+ att man fick jobba med det man vill	3	+ att man fick jobba med det man vill	2	+ att man fick jobba med det man vill	1
		+ allt var bra	3	+ allt var bra	5	+ allt var bra	2	+ allt var bra	5
		+ att spela musik / det var kul	6	+ bra grupp i musik/ kul att spela	2	+ att spela musik / det var kul	5	+ man fick göra vad man vill	3
		+ att det var många val möjligh.	1	+ det var slapp, inget arbete	1	+ bra med 2 lärare på mu	1	+ att träffa andra elever	1
		+ bra att man fick göra läxorna	1	+ bra med liten grupp	1	+ bra med liten grupp	1	+ jag fick den tid jag behövde	1
		+ bra att man fick arbeta i kapp	1			+ bra att man fick arbeta i kap	1	+ bra med varierande arbete	1
		- med allt som inte fungerade	1	- att man inte fick välja själv	1	+ bra att det fanns val möjlighet	1	+ läraren var bra	1
		- med oseriösa elever/stök (mu)	3			- inget var bra	1	- inget var bra	2
		- att jag inte lärde mig något	1	- att jag inte lärde mig något	1	- man fick inte medbestämmande	1	- man lärde sig inte så mycket	1
		- tiden var kort/ hann inte	4	- tiden var kort/ hann inte	1	- tiden var kort/ hann inte	2	- tiden var kort/ hann inte	2
		- salen var liten	1	- allt var tråkigt/dåligt	3	- gruppen var stökigt	1	- för mycket boll spel	1
		- för få utbud	1	- man hade inget inflytande	2	- svårt att komma i gång	2	- svårt att komma i gång	1
		- svårt att komma i gång (mu)	1			- de valde sämsta låten	1	- för lite tjejer, för många 9 or	1
		- lärarna hinner inte hjälpa alla	1			- För lite boll spel	1	- det var dålig planerat id	3
		8	Vilka mål har du för elevens val inför kommande period	Vet inte	6	Vet inte	4	Vet inte	3
Inget mål	4			Har inget mål	6	Har inga mål	1	Har inga mål	1
Att få det jag vill (Vara med på konserten)	3			Att få det jag vill	2	Att få det jag vill	5	jobba i något ämne, jobba med det jag behöver	10
Att jobba med det jag behöver	3			Att jobba med det jag behöver	1	Att jobba med det jag behöver	3	fördjupa mig i bild, metallslöjd	5
Få bra betyg	1			Få bra betyg	1	Få bra betyg	2	Få bra betyg	1
Lära mig mer	6			Lära mig mer	1	Ha kul/roligt	4	något roligt, mu, hk, mabitek	6
				Lära mig mer	2	Lär mig mer	1		

	Utvärderings frågor	8A	antal	14		8B	antal	10		8:1	antal	14		8:2	antal	13
1	Vilka mål hade du i ditt val i föregående perioden?	Lära mig något utöver skolämnen	3	Lära mig något utöver skolämne	3	Lära mig något utöver skolämnen	3	Lära mig något utöver skolämnen	6							
		Ha kul/ roligt	1	Ha kul	0	Ha kul	2									
		Få det val jag vill	1	Spela matte spel på onsdagar	1											
		Bli bättre på något ämne	4	Bli bättre på något ämne	3	Bli bättre på något ämne	11	Bli bättre på något ämne	2							
		Få bra betyg	4	Få mer hjälp	1	Att bli färdig / komma i kap	3									
		Att bli färdig / komma i kap	2	Att göra läxorna i skolan	2	Göra läxorna i skolan	3									
		Hade inget mål	0	Hade inget mål	5	Hade inget mål	1	Hade inget mål/vet inte	6							
2	Diskuterade du ditt val utifrån målen med dina föräldrar?	Ja	11	Ja	1	Ja	4	Ja	7							
		Nej	3	Nej	9	Nej	10	Nej	6							
	Om inte motivera varför	Det är mitt val inte deras	4	Det är ju mitt val	1	Det är ju mitt val	2	vet inte varför	2							
		Vi fick teknik, inga diskussioner	4	Jag har eget ansvar	1	Kunde fatta eget beslut	5	Jag tog hem och visade, utan disk.	3							
		Vet inte varför	2	Vet inte /tänkte inte på det	2	Tyckte inte att det var viktigt	2	Det inte behövdes/onödigt	1							
				Varför skulle jag?	1			För att jag hade inget mål	2							
				Jag vill inte diskutera	1											
3	Diskuterade du ditt val utifrån målen med dina handledare?	Ja	0	Ja	1	Ja	4	Ja	4							
		Nej	10	Nej	9	Nej	9	Nej	8							
		Vet ej	2	Vet ej	1	Vet ej	1	Vet ej	1							
	Om inte motivera varför?	Vi fick teknik, inga diskussioner	5	Vi hade inga diskussioner	3	Vi diskuterade inte	1	Det kom aldrig upp	1							
		Det var mitt val inte handledare.	2	Jag hade redan bestämt mig	1	Jag visste vad jag skulle välja	2	Jag visste vad jag skulle välja	1							
		Jag vet bäst vad ska väljas	2	visste ej om jag kunde göra det	1	Det behövdes inte/ ej nödvändigt	1	visste ej om jag kunde göra det	1							
		Vet inte varför	3	vet inte varför	2	Vet inte varför	1	Hade inga mål	1							
		Ingen kommentar	1	Det är mitt eget val	1	Jag fick i alla fall inte det jag ville	1	Jag kunde målen redan	1							
		Vi diskuterade inte målen	1	därför	2											
4	Fick du det du hade valt?	Ja	4	ja	5	Ja	11	ja	13							
		Nej	8	Nej	6	Nej	3	Nej	5							
5	Var valet rätt för dig? (uppfyllde valet dina förväntningar?)	Ja	12	Ja	7	Ja	9	Ja	8							
		Nej	0	Nej	3	Nej	2	Nej	5							
		Vet ej	1	Vet ej	1	Vet ej	1	Vet ej	0							
	Om inte motivera varför?	Fick mitt 3:dje val	1	Sega oseriösa lektioner	1	Jag fick göra vad JAG vill (so/sv)	1	Brist på ideer, seg start	3							
		Hade svårt att komma igång	1	Fick mitt 3:dje val	1	Vi gjorde andra saker i stället för en	1	Jag fick inte det jag hade valt	2							
				Tiden var kort, hann inte	1											

	Utvärderings frågor	8A		8B		8:1		8:2	
6	Vad har du lärt dig under perioden som gick på dina elevens val lektioner	Inget nytt/ inte så mycket	1	inget man har nytta av	2	Inget	6	inget	1
		En massa teknik	6	en trappa i konflikt hantering,	2	Jag fortsatte på mitt arbete	1	Att läsa o förstå o skriva om det	1
		Namn på olika verktyg	1	Krympburkar det var kul	1	Kalligrafi/ so sv	3	kalligrafi	3
		Att det fanns farliga maskiner	1	mattspel o sadako	2	Lyssna på andra	1	Bättre kondition	1
		Att vara försiktig i tk salen	1	spanska	1	Spela gitar	1	Om klimat	1
		Förbättrat min autograf	1	kunna skriva snyggt	2	Göra pizza	1	Skriva berättelser	1
		Blivit bättre på något ämne	4	tälja	1	Engelska	1	Lösa konflikt	2
		Om foto	1			Lite om foto o framkalning	1	Jobba med betong	2
7	Vad tycker du var bra med ditt elevens val och vad tycker du var dåligt?			+ man inte behövde anstränga sig	1				
		+ att man fick jobba med det man vill	1	+ att man fick jobba med drama	1	+ att man fick jobba med det man vill	2	+ att man fick jobba med det man vill	1
		+ allt var bra	8	+ allt var bra	4	+ allt var bra	6	+ allt var bra	7
		+ att man fördjupade sig i något	1	+ bra det fanns mycket att göra	1	+ att man fick mer gympa	1	+ det fanns mycket kul att välja	1
		+ att spela matte spel	1	+ det var slapp, inget arbete	1	+ det var bra att spela musik	1	+ det var fritt	1
		+ teknik var bra	4	+ bra med lagom långa lektioner	1	- tiden var kort/ hann inte	3	+ jag fick den tid jag behövde	1
		+ bra att jobba med nya material	1	- kurserna var värdelösa (kh)	1	- retorik var dålig, hände inget	1	+ bra med varierande arbete	
		- det var svårt att komma igång	1	- gjorde inget för att bättre betyg	1	- so/sv var dålig, inga fördjupning	2	+ uppmuntrande lärare	
				- att inte lärde mig något	1	- man inte fick den hjälp man vill	1	- inget var bra	2
				- en del elever var oseriösa (kh)	1	- att det inte finns språk på onsdag	1	- ingen utveckling, massa arbete	1
		- tiden var kort/ hann inte	1	- tiden var kort/ hann inte	1			- tiden var kort/ hann inte	4
				- allt var tråkigt/dåligt	1			- fick inte(lite) respons /hjälp med texter	2
								- hade svårt att komma i gång	2
						- lärde mig inget	1		
						- förra årets ev bättre	1		
8	Vilka mål har du för elevens val inför kommande period	Vet inte	2	Vet inte	3	Vet inte	9	Vet inte	7
		Inget mål	0	Har roligt	1	Välja rätt	1	Har inga mål	1
		Få det jag vill ha	2	Att få det jag vill	3			Att få det jag vill	3
		Att jobba med det jag behöver	2	Jobba i matte i stället för blokus	1			Att jobba med det jag behöver	2
		Få bra betyg	5	Få bra betyg	1			Få bra betyg	1
		Lära mig mer	3	Lära mig mer	4			Ha kul/rolig	1
						Lära mig mer	3	Lära mig mer	5

	Utvärderings frågor	7A	antal	17	7B	antal	15	7:1	antal	15	7:2	antal	13
1	Vilka mål hade du i ditt val i föregående perioden?	Lära mig något utöver skolämnen	3	Lära mig något utöver skolämne	8	Lära mig något utöver skolämnen	7	Lära mig något utöver skolämnen	5	Ha kul/ roligt	0	Ha kul	1
		Få mer timmar i något ämne	3	Lära mig något	1	Att stå framför en grupp o prata	4			Bli bättre på något ämne	4	Bli bättre på något ämne	1
		Bli bättre på något ämne	4	Bli bättre på något ämne	7	Bli bättre på något ämne	3	Bli bättre på något ämne	1	Att bli färdig / komma i kap	3	Göra det jag är bra på	1
		Att bli färdig / komma i kap	3	Att bli färdig / komma i kap	2	Att bli färdig / komma i kap	1	Göra det jag är bra på	1	Hade inget mål	7	Hade inget mål	6
		Hade inget mål	11	Hade inget mål	2	Hade inget mål/ vet inte	7	Hade inget mål	6				
2	Diskuterade du ditt val utifrån målen med dina föräldrar?	Ja	6	Ja	3	Ja	13	Ja	7	Nej	11	Nej	6
		Nej	11	Nej	12	Nej	2	Nej	6				
	Om inte motivera varför	Det är mitt val inte deras	1	Diskuterade med kompisar	1			Jag hade inget mål	1	Tänkte inte på det/ vet inte	1	Tänkte inte på det, tog inte hem	5
		Jag visste vad jag vill ha/ fick bestämma själv	5	Jag visste vad jag vill ha/ fick bestämma själv	5	Jag visste vad jag vill ha/ fick bestämma själv	1	Jag visste vad jag vill ha/ fick bestämma själv	1	Det inte behövdes/onödigt	1		
		Hade inga mål	3					Vi pratade inte om det	1	Jag tog hem o visade	1	Jag tog hem o visade	1
3	Diskuterade du ditt val utifrån målen med dina handledare?	Ja	0	Ja	8	Ja	1	Ja	4	Nej	18	Nej	8
		Nej	18	Nej	7	Nej	14	Nej	8	Vet ej	0	Vet ej	
		Vet ej	0	Vet ej	0	Vet ej		Vet ej					
	Om inte motivera varför?			Det behövdes inte	1			Jag hade inga mål	1				
		Det blev inte tid till det	4	Det blev inte tid till det	1					Jag visste vad jag vill ha	7	Jag visste vad jag vill ha	2
		Jag visste vad jag vill ha	7	Jag visste vad jag vill ha	2	Jag visste vad jag vill ha	1	Jag visste vad jag vill ha	2	Jag hade inga mål	2	Tänkte inte på det	1
		Jag hade inga mål	2	Tänkte inte på det	1			Det kom aldrig upp	3	Kommer inte ihåg/vet inte varför	3	Vet inte varför	1
		Kommer inte ihåg/vet inte varför	3	Vet inte varför	1	Jag visste inte att jag skulle	13	Jag visste inte att jag skulle	1				
4	Fick du det du hade valt?	ja	15	ja	3	Ja	12	ja	4	Nej	3	Nej	9
		Nej	3	Nej	12	Nej	2	Nej	9				
5	Var valet rätt för dig? (uppfyllde valet dina förväntningar?)	Ja	11	Ja	6	Ja	12	Ja	8	Vet ej	1	Vet ej	0
		Nej	5	Nej	9	Nej	3	Nej	5				
		Vet ej	1	Vet ej	0	Vet ej	0	Vet ej	0				
	Om inte motivera varför?	Det var för slapt	1	Det var inte kul/ tråkigt	3	Det var inte min grej	1	Det var inte lika kul som jag ville	2				
		jag ville ha annat	3	jag ville ha annat	3			Jag vill ha annat	3	Lärde mig inget	3	Lärde mig inget	1
		Lärde mig inget	3	Lärde mig inget	1	Lärde mig inget	1	Lärde mig inget	1	Kort tid,	2	Man hann inte så mycket, kort tid	1
		Kort tid,	2	Man hann inte så mycket, kort tid	1	Tiden var kort	1	Borde finnas mer val alternativ	1	dålig utrustning	1	Vi gjorde andra saker på e v	1
		dålig utrustning	1	Vi gjorde andra saker på e v	1	Jag trodde vi ska öva mer innan ..	1						

	Utvärderings frågor	7A		7B		7:1		7:2	
6	Vad har du lärt dig under perioden som gick på dina elevens val lektioner	Inget nytt/ inte så mycket	2	Inget nytt/ inte så mycket	4	Inget nytt/ inte så mycket	1	Inget nytt/ inte så mycket	0
		Inget	2	ingenting	5	Ingenting	2	ingenting	1
		betong, k-burk	3	Lite av varje	1	k- burk	4	En del saker bla betong	2
		Jobba vissa program i datorn	1	Göra läxor	2	Göra betong föremål	1	Lösa konflikt	2
		Foto o framkallning	2	Foto o framkallning	1	Foto o framkallning	4	Blivit bättre på läsa, skriva	2
		Lite tyska, historia, franska	4	Blivit bättre på läsa, skriva	4	Blivit bättre på engelska	1	Om kondition	1
		gjorde mina arbete färdiga	3	Lite matte	1	Retorik	1	Kalligrafi, skrivstil	3
		matlagning	4	språk	1	Grafik	1	Prata inför en grupp	1
En massa saker	1	En massa saker	2			Lite om klimat	1		
7	Vad tycker du var bra med ditt elevens val och vad tycker du var dåligt?	+ att man fick medbestämmande	1						
		+ att man fick jobba med det man vill	2	+ att man fick jobba med det man vill	2	+ att man fick jobba med det man vill	2	+ att man fick jobba med det man vill	1
		+ allt var bra	4	+ allt var bra	5	+ allt var bra	3	+ allt var bra	9
		+ att lärarna var bra	1	+ att lektioner var lugnare	2	+ kul att jobba med olika projekt	1	+ att det var fritt	1
		+ att fick laga mat o baka kakor	1	+ att vi fick spela spel på matte	3	+ rolig att jag fick hjälp	1	+ bra att man använde på dator	1
		+ bra att man fick göra läxorna	2	+ bra att man fick göra läxorna	2	+ bra att jag lärde mig mycket	2	+ jag fick den tid jag behövde	1
		+ att jag lärde mig mycket	3	+ att man fick mycket hjälp	1	+ bra att det fanns olika material	1	+ jag lärde mig mycket	3
		- att det fanns mycket att välja	1	+ att vi fick jobba i fotolabbet	2	+ bra lärare	1	+ att det fanns mycket att göra	1
		- för lite utbud på praktiska ämn	3	- för många e v pass i veckan	1	- inget var bra	2	- inget var bra	1
		- att det fanns bara en analog ka	1	- att det fanns bara en analog ka	1	- kameran gick sönder	1	- läraren kunde ge mer tips	1
		- tiden var kort/ hann inte	5	- tiden var kort/ hann inte	1	- tiden var kort/ hann inte	1		
		- jag hade ingen att vara med	1	- dålig med blandade klasser	1	- jag lärde mig inte så mycket	3	- so/sv var inte roligt	1
		- retoriken var tråkig	1	- trist tyst på k h	1	- stor grupp alla fick inte hjälp	1	- svårt att komma i gång	2
		- det var stökigt på lektionen	2	- det var stökigt på lektionen	2	- läraren var inte där alla gånger	2	- för lite killar i gruppen	1
		- lärarna hann inte hjälpa alla	1	- inget var bra	2	- det var stökigt på lektionen	1		
8	Vilka mål har du för elevens val inför kommande period	Vet inte	2	Vet inte	3	Vet inte	1	Vet inte	2
		Inget mål	2	Har inget mål	1	Inget mål	2	Vill ha idrott	2
		Att komma i kap	2	Att få det jag vill	6			jobba i något ämne/block	7
		Att jobba med det jag behöver	6	Att jobba med det jag behöver	1	Att jobba med det jag behöver	11	fördjupa mig i bild, metallslöjd	4
		Det ska vara roligt	3	Ha idrott o få bra kondition	1	Ha idrott o få bra kondition	1	Ha kul/roligt	2
		Lära mig mer	3	Lära mig mer	2	Lära mig mer	1	Lär mig mer	1
		något roligt hk, mabitek, träslöjd	7	något roligt hk, mabitek, träslöjd	10	något roligt hk, mabitek, träslöjd	7	något roligt, mu, hk, mabitek	1

Övriga kommentarer som inte fick plats någonstans

Rektor får inte använda eleverna som försök kaniner till sitt projekt (år 9)

Man får inte marknadsföra något i falskt namn, elevens val får vara Elevens val! (år 8, o 9)

Vi fick inga information om mål år9

Jag hade så kul som nästan missade bussen varje gång år7

Fotnoter

¹ Skollag (1985:1100), SFS nr: 1985:1100, Departement/myndighet: Utbildningsdepartementet, Utfärdad: 1985-12-12, Omtryck: SFS 1997:1212, Ändrad: t.o.m. SFS 2008:317

² Skollag (1985:1100), SFS nr: 1985:1100, Departement/myndighet: Utbildningsdepartementet, Utfärdad: 1985-12-12, Omtryck: SFS 1997:1212, Ändrad: t.o.m. SFS 2008:317

³ Skollag (1985:1100), SFS nr: 1985:1100, Departement/myndighet: Utbildningsdepartementet, Utfärdad: 1985-12-12, Omtryck: SFS 1997:1212, Ändrad: t.o.m. SFS 2008:317

⁴ Bilaga 1

⁵ Bilaga 2

⁶ www.skolverket.se/Inspektion

⁷ Kursplanen följer som bilaga 1

⁸ Bilaga 3

⁹ Lpo 94, s. 11

¹⁰ Lpo 94, s. 11

¹¹ Lpo 94, s. 11

¹² Arbetsmiljöverket: www.av.se

¹³ Skollag (1985:1100), SFS nr: 1985:1100, Departement/myndighet: Utbildningsdepartementet, Utfärdad: 1985-12-12, Omtryck: SFS 1997:1212, Ändrad: t.o.m. SFS 2008:317

¹⁴ Skollag (1985:1100), SFS nr: 1985:1100, Departement/myndighet: Utbildningsdepartementet, Utfärdad: 1985-12-12, Omtryck: SFS 1997:1212, Ändrad: t.o.m. SFS 2008:317

¹⁵ Arbetsmiljöverket: www.av.se

¹⁶ Lärarförbundet och LR 2005 s 17

¹⁷ Bilaga 4

¹⁸ Bilaga 5

¹⁹ Bilaga 6

²⁰ Enligt lärarförbundets hemsida förre utbildningsministern Per Unckel har utsetts till ordförande i den grupp som ska jobba med arbetstidsfrågan enligt avtalet HÖK- 07. Uppdraget ska redovisas senast 15 juni 2009.
www.lararforbundet.se

²¹ Rektorerens uttalande i flera personalkonferenser under hösten 2006 2007

²² Rektorerens uttalande i flera personalkonferenser under hösten 2006 2007

²³ Elevkommentarer från Pilotundersökningen vårterminen 2007, Klintesklan

²⁴ Bedömning och betygssättning 2001, skolverket

²⁵ Gotland- inspektions rapport www.skolverket.se

²⁶ Anteckningar ur min egen loggbok vecka 5 2007

²⁷ Kursplan 2000

²⁸ Elevkommentarer ur enkätundersökning veka 46 2007