Långsiktiga iakttagelser av skolor

Mats Ekholm

Professor emeritus

matsekholm@telia.com

Abstract

Ett antal identiska enkätfrågor har riktats till elever i årskurs 8 och deras lärare vid ett antal skolor i Sverige vid fyra tillfällen – 1969, 1979, 1994 och 2023. Jämförelsen över det halvsekel som gått visar att eleverna i grundskolornas senare del har en något mer varierad skoldag i början av 2020-talet än vad som varit fallet under den senare delen av 1900-talet. En regelbundenhet som består över tid är att lärare föredrar det stoff som ska läras in och kombinerar föredragningen med frågor till elever. Över det gångna halvseklet har det blivit vanligare att elever arbetar enskilt och också att diskussioner förekommer i vardagen. Elevers inflytande över skolarbetet är fortsatt starkt begränsat. Deras självständighet i skolan har blivit lägre och lärares förväntningar på elevers självständighet har avtagit. Skolledare och lärare uppfyller under 2020-talet i mindre grad politikers förväntningar på skolverksamheterna än vad de gjorde i slutet av 1900-talet.

Nyckelord

Skolanda, social utveckling, longitudinell, politisk styrning.

Bakgrund och syfte

Forskning om vilken kvalitet som skolor har och hur denna ska kunna förbättrats är en livaktig gren av utbildningsvetenskapen. Forskningsområdet fick en första energiinjektion i slutet av 1950-talet och början av 1960-talet som en följd av Sputnikkrisen i USA. I den diskussion som fördes där, efter det att Sovjet chockat USA genom att komma fyra månader före med att sända upp en satellit, diskuterades inte bara vetenskapsmäns tillkortakommande utan också svagheter i det amerikanska utbildningsväsendet. En av de vetenskapliga studier som gav bränsle åt diskussion var *The Adolescent Society* (Coleman, 1961). Studien som hade planerats 1955, flera år innan den infekterade diskussionen om utbildningens kvalitet i USA tagit sin början, hade som undertitel *The Social Life of the Teenager and its Impact on Education.* Undersökningen ”took a perspective on educational institutions that was distinctly sociological, and decidedly unlike that taken by researchers concerned explicitly with educational policy (such as, for example, the kind of research that had been carried out by Paul Mort of Columbia Teachers College, on characteristics of modernity in public schools). This research looked at high school life not in the terms of the goals of educators, but in terms of the goals and interests of the adolescents occupying the school and constituting the largest part of its population.” (Coleman, 1996, p 18). Genom att förstå det inre liv som ungdomarna förde inom skolorna (Coleman undersökte tio skolor) gick det att förstå för vilka ungdomar som skolan inte lyckades och att få idéer om hur det inre livet kunde förändras för att undvika misslyckanden. Popularitet och social konkurrens var faktorer som stod fram i de ungdomskulturer som studerades. Coleman fann att skolprestationer sällan eller aldrig låg till grund för ungdomars högre placeringar i den sociala rangordningen. Om de hade någon betydelse så innebar höga skolprestationer att den unga fick en lägre social position. Coleman bidrog med förslag på hur det amerikanska skolväsendet skulle kunna förbättras genom att utforma och pröva ett antal vägar där academical games användes som motvikt mot de dominerande idrotts- och musikengagemangen som grund för ungdomars sociala position. (Coleman, ibid)

Det har funnits fler energiinjektioner som försett forskningen om skolors kvalitet med bränsle. Rutters m fl (1979) studie av hur kvaliteten på det inre skollivet inverkar på ungdomars utveckling vid tolv skolor i London gav upphov till en lång rad av studier av skolors effektivitet (Scheerens m fl, 2013). Samtidigt som fler och fler studier av skoleffektivitet växte fram från 1980-talet tog forskning om skolförbättring vid denna tid ny fart. Mort och Cornell (1941, 1945) liksom Miles (1964) hade svarat för tidiga bidrag inom denna forskningsgren. OECD samlade i början av 1980-talet internationell expertis inom detta fält och sammanställningar gjordes av skolförbättringsforskning (van Velzen m fl, 1985, Miles m fl 1987) som stimulerade till nya insatser. I slutet av 1980-talet såg företrädare för de två då dominerande forskningsinriktningarna – school effectiveness and school improvement – goda skäl att försöka samla de vetenskapliga krafterna. Den gemensamma mötesplatsen ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement) bildades. Forskningen om skolors inre liv och betydelse av detta för utbildningssystemens effektivitet har under slutet av 1900-talet och under början av 2000-talet vuxit i snabb takt (Hargreaves m fl, 1998, van der Kleij m fl, 2023). I mycket av den forskning som lagts fram har de perspektiv som innebär att lärares och skolledares agerande är i fokus dominerat över det perspektiv som Coleman utgick ifrån i sin studie, där elevers mål, intresse och aktiviteter varit i blickpunkten

Syftet med den forskning som redovisas här är att beskriva hur det inre livet i skolor varierar över lång tid och i vilken grad skolors följsamhet mot politiska direktiv förändras under historiens gång. Det inre livet i skolor ses framförallt utifrån elevers perspektiv och relaterar detta till krav och förväntningar på skolor som den politiska nivån ställer.

**Analysverktyg**

Skolor är arbetsplatser som under flera olika skeden i livet berör alla människor i samhället. I mitt forskningsarbete är skolor och det liv som förs inne i dessa som är i fokus. Många av ordningarna som skapats för undervisning och lärande finner man i alla skolor, många i nästan alla och en del ordningar bara i några få skolor. Skolor varierar mellan varandra med avseende såväl på hur undervisning utformas som på hur disciplinering går till. Skolor varierar också när det gäller på vilket sätt man förändrar och utvecklar verksamheten. Forskning om variationer i skolors inre liv och deras utveckling har pågått under nästan ett helt sekel (Mort & Cornell, 1941, 1945). Den forskning som redovisas här har bidragit till förståelsen av skolor som arbetsorganisationer och sociala organisationer under det senaste halvseklet. I slutet av 1960-talet utformades en tankemodell över hur andan på en skola inverkar på elevers prestationer, trivsel, grad av gemenskap och deras engagemang i arbetet. Arbetsatmosfären på skolan är omgiven av ramfaktorer av kulturell, ekonomisk och politisk natur. Skolandan är beroende av de krav och förväntningar som i Sverige uttrycks i sådana reglerande texter som skollag, skolstadga och läroplaner. Den var också beroende av sådana faktorer som hur många elever och lärare som finns där, hur den fysiska utformningen ser ut och hur sammansättningen av elevgruppen gestaltar sig. Hur sanktions- och belöningssystemen liksom beslutssystemet är utformat inverkar på skolandan. Vilka arbetsmetoder som används och hur intresseinriktningen mot omvärlden kommer till uttryck har inverkan på skolors anda (Ekholm, 1971).

Tankemodellen har utvecklats vidare under årens gång. Skolandan som sätter sina spår i de ungas lärande och utveckling verkar inom de kulturella, ekonomiska och politiska ramar som samhället ställer upp. De faktorer som ger olika skolors anda karaktär fångas upp så här i den senaste gestaltningen av tankemodellen (Ekholm, Forssten Seiser & Söderström, 2021)



De många delfaktorer som inverkar på inlärningen och undervisningen och på umgänget mellan människorna inom skolor är inflätade i varandra där var och en av dem har betydelse för hur skolandan tonar fram. Det tänkande som leder till den presenterade modellen återfinns hos många forskare som tagit fasta på att klara ut hur det arbets- och samvaroklimat som finns vid en skola inverkar på elevernas utveckling. Det har särskilt varit utbytet med några av de forskare som lämnat bidrag till förståelsen av skolandans betydelse för elever såväl som för lärares tillvaro (Andersson, 1982, Bronfenbrenner, 1979, Coleman, 1961, Hargreaves, 1972, Miles, 1965, 1998, Sarason, 1980 och Schlecty, 1976, 1990 ) som haft betydelse för den gestaltning av förståelsen av skolandan som presenteras här.

I breda litteraturöversikter där skolanda varit ett väsentligt inslag (Anderson, 1982, Boocook, 1966, Thapa m fl, 2013, van der Kleij, 2023) återkommer de olika faktorer som inverkar på skolandan. I en av de senaste av dessa översikter (Thapa m fl, 2013) som inkluderade mer än 200 arbeten utgjorde en fjärdedel av dessa andra litteraturöversikter, knappt hälften var studier av samvariationer och en tjugondel var experimentella studier. Den resterande fjärdedelen av studierna bestod av olika slags beskrivningar av skolandan varav en del var kvalitativa till sin natur. I denna översikt betonas att forskare som studerat skolanda framhåller att de krafter som bygger upp skolors anda är inflätade i varandra. Thapa m fl (2013) lyfter fram fem kärndimensioner i skolors anda som träder fram i forskningslitteraturen. Det är förhållandena mellan de som är verksamma i skolorna, upplevelsen av trygghet och säkerhet, utformningen av lokaler och kringområden, lärande och undervisning samt skolförbättringsprocesser som står fram i deras litteraturgenomgång. De allra flesta studier som görs och har gjorts av skolanda och dess betydelse för elevers utveckling är momentana. Det är sällsynt att finna longitudinella studier av hur andan i skolor varierar. I ingående undersökningar av vilken inverkan som skolandan har på elevers lärande behöver alla de faktorer som inverkar på skolandan täckas av och deras inflätade natur klaras ut för att det ska vara möjligt att förstå de resultat som skolgången leder till. I den studie som redovisas här begränsas uppmärksamheten till en liten del av tankemodellen. Elevers och lärares arbetsrutiner och delar av deras samvaro är i blickpunkten tillsammans med de makt- och ansvarsförhållanden som råder vilka har inverkan på elevernas sociala utveckling.

För att kunna visa om och hur det inre livet i skolor varierar över lång tid behöver återkommande mätningar, uppskattningar eller bedömningar göras. Inom utbildningsvetenskaplig forskning finns starka traditioner att göra utveckling synlig genom att följa individer över tid. Förebildliga longitudinella studier har hämtats från utvecklingspsykologin. En av de mer kända bland dessa är den som amerikanen Terman gjorde av högt begåvade barn som följdes från 1921 och under lång tid framöver (Terman & Oden, 1959). I Sverige har detta slags ansats använts i stor skala för att granska effekter av utbildningssystemet. Från1960-talet samlar statistiska centralbyrån med jämna mellanrum in uppgifter om begåvning, skolprestationer och skolgång från stickprov av elever när de gått i årskurs tre fram tills det att de gått ur gymnasieskolan (Emanuelson, 1979). Forskare vid Göteborgs universitet har under årens lopp analyserat den rika datamängden, som utgörs av enkätuppgifter, resultat från kognitiva test och resultat från kunskapsprov, med sikte på att Sverige ska kunna överblicka följderna av sitt utbildningssystem (Svensson, 2011).

Forskning som satt skolutveckling och skolförbättring i blickpunkten är trots sin betoning av utveckling och positiv förändring endast i undantagsfall upplagd så att längre tidsintervall förekommer. När forskare någon gång återkommer till samma skolor som man försökt förbättra rör det sig om korta tidsperioder mellan den första och andra insynen i skolans inre liv (t ex Gross m fl, 1971, Giacquinta, 1998) eller att forskare följer ett förlopp under en längre tid, där den längre tiden handlar om ett eller ett par år (Huberman och Miles, 1984, Miles, 1998). Några av de längst utsträckta studierna av hur förändrings- och förbättringsarbete som tagit sikte på det inre livet i skolorna gestaltat sig på skolor har utförts i Sverige. Sandström och Ekholm (1984) följde förändringar och stabiliteter i verksamheter genom direkta iakttagelser, intervjuer och enkäter vid tre skolor under fyra år. Trettiofem skolors inre verksamhet genomlystes med hjälp av intervjuer vid fyra tillfällen utsträckta över tjugo år för att klarlägga hur politiska initiativ togs emot och hur man inom skolorna utvecklade den lokala organisationen (Ekholm, Fransson & Lander, 1987, Blossing, 2004, Blossing & Lindvall, 2003). 2023 upprepade det svenska Skolverket 1992 och 1995 års nationella utvärderingar av grundskolan (Skolverket, 2004) vilket utgör ytterligare ett exempel på hur återkommande undersökningar kunnat belysa stabiliteter och förändringar i skolors inre verksamhet. Ekholm & Kull (1996) visade att lärare och elevers arbete med undervisning och inlärning i nio skolor till stora delar följde samma mönster över tjugofem år. Dessa långsiktiga studier av skolors inre verksamhet har visat att de iakttagelser som Sarason (1971) gjorde av att starka regelbundenheter (regularities) består i skolor över lång tid äger giltighet långt in på 2000-talet. De svenska longitudinella studierna av skollivet har också bekräftat de observationer som bland annat Miles m fl (1987) gjort om att förändringar av skolors undervisningsmönster och deras uppläggning av elevers inlärning i lyckade fall tar många år, betydligt fler än vad de flesta forskningsstudier täcker av. För att göra det möjligt att yttra sig om hur kvaliteten i skolors anda förändras är det nödvändigt att följa skolor över längre tid.

**Metod**

Vå­ren 1969 undersöktes skolandan vid femton grundskolor i västra Sverige (Ekholm, 1971). Utgångspunkten för studien var det som angavs i skolstadgan om arbetets anordning:

Arbetet i grundskolan skall anpassas efter elevernas ålder samt varje elevs egna förutsättningar. I arbetet bör främjas känslan av samhörighet mellan elever och lärare. Eleverna böra uppmuntras att söka gemensamt lösa lämpliga uppgifter. Skolan bör genom sin anda och miljö fostra eleverna till självtillit och självständigt omdöme samt vänja dem till ärlighet, hänsyn, uppmärksamhet mot andra samt vårdat uppträdande.

(Skolstadgan 1962, kap 5, § 1, *Arbetets anordning*)

Med hjälp av ett enkätinstrument för elever i åk 8 och deras lärare karaktäriserades arbetsatmosfären, andan, på skolorna. Innehållsmässigt täckte frågorna som åttorna och deras lärare svarade på 1969 flera av de områden som anges i tankemodellen ovan. Förutom frågor om bakgrundsdata innehöll den omfattande enkäten många frågor där de svarande fick ange hur ofta olika sätt att arbeta eller agera användes. En annan frågeuppbyggnad var att en kritisk situation beskrevs och de svarande valde mellan flera sätt att agera i situationen. I andra frågor angav de svarande vilken inställning de hade bland annat till att prestera, hur de ställde sig till erbjudanden och vad de bedömde som krävdes för social framgång. De enkäter som användas bland elever och lärare har presenterats i sin helhet av Ekholm (1971) och enbart för eleverna av Ekholm (2022).

För att klargöra hur det inre livet i skolor varierar över lång tid har återkommande datainsamlingar skett vid samma skolor. Samtliga frågor som användes i studien 1969 ställdes till elever i årskurs 8 och deras lärare också år 1979. Tre av skolorna hade då lagts ner varför resultaten från de tolv kvarvarande redovisades (Ekholm, 1982, 1984, Lindvall, 1985). 1994 upprepades datainsamlingarna bland elever och lärare vid nio av de ursprungliga skolorna. Ytterligare två skolor hade lagts ner och en var tillfälligt stängd för renovering och tillbyggnad. Resultaten från denna undersökning har redovisats av Ekholm (1995a och b), Ekholm och Kull (1996) och Ekholm (2022). Insamlingen av enkätsvar bland eleverna genomfördes vid det första tillfället genom direkta möten mellan mig och eleverna. Lärarna fick vid detta tillfälle ett brev där syfte och hantering av svar beskrevs. Samma procedur användes för insamling av frågeformulär bland lärare vid undersökningarna 1979 och 1994. Vid dessa båda tillfällen samlades elevernas svar in under lärares ledning.

Genom att återkomma till samma skolor och upprepa samma frågor till åttorna och deras lärare är det möjligt att belysa i vilka avseenden som stabilitet råder och i vad som förändringar sker inom skolorna. Sådana regelbundenheter (Sarason, 1980) i skolornas inre som består oavsett vilka pedagogiska eller politiska modetrender som råder kan göras tydliga. När frågorna besvaras åratal efter att de tidigare besvarats blir det också möjligt att jämföra i hur hög grad man på skolorna levt upp till de krav som de övergripande delarna av samhället riktat till skolorna. Genom att upprepa samma frågeundersökningar blir följsamheten från skolor i förhållande till politiska beslut synlig. Hösten 2023 fick jag en fråga från en av de kommuner där de återkommande undersökningarna av skolandan tidigare genomförts om jag kunde medverka i en kompetensutbildning för de äldre grundskolelevernas lärare. Jag accepterade erbjudandet men ställde ett villkor för mitt deltagande – att elever i årskurs 8 och deras lärare skulle besvara några av de frågor som ingår i de enkäter som användes mellan 1969 och 1994. Villkoret antogs och genom skolledarnas försorg besvarade elever och lärare i oktober 2023 ett urval med frågor från den ursprungliga enkäten (bilaga 1). Frågorna avser hur ofta olika arbetssätt förekommer på skolorna, i vilken utsträckning elevers inflytande förekommer och hur elever skulle agera i en självständighetskrävande situation. Att detta lilla antal frågor kom till användning 2023 betingades av att lärare och skolledare endast ville använda en kort tid för att läsa och besvara frågorna. Under kompetensutvecklingsinsatsen diskuterades de använda frågorna. De lärare som hade besvarat dem bedömde dem som relevanta i den situation som de och eleverna befann sig även om de kommit till för mer än ett halvsekel sedan. Av diskussionen med lärarna under kompetensutvecklingsdagen framgick att några enstaka formuleringar i frågornas känts något ålderdomliga. Genom att information i förväg hade getts om att frågorna hämtats från tidigare undersökningar var det dock lärarnas uppfattning att formuleringarna inte störde dem eller eleverna när man besvarat frågorna.

Undersökningsgrupper

Frågor har riktats till elever i årskurs 8 och deras lärare. 2023 är det elever och lärare vid fyra skolor som besvarat dessa. I några av presentationerna av hur frågorna besvarats redovisas den samlade bilden av hur elever och lärare vid de nio skolor som medverkade i 1994 års undersökning och som också deltog i 1969 respektive 1979 års undersökningar tillsammans med hur elever och lärare svarat på de skolor som deltagit 2023. Detta för att förändringsmönster ska bli synliga. I tabell 1 redovisas hur många elever och lärare som besvarat frågorna vid dessa nio skolor vid de tre första undersökningstillfällena tillsammans med antalet elever och lärare som besvarat frågorna vid de fyra skolor som fick frågorna 2023.

***Tabell 1.*** Antal elever i åk 8 och deras lärare som besvarat samma enkätfrågor vid fyra tillfällen utspridda över 54 år.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1969 | 1979 | 1994 | 2023 |
| elever | 1 274 | 1 318 | 1 036 | 411 |
| lärare | 218 | 186 | 185 | 71 |

Två av skolorna där elever och lärare har besvarat frågorna 2023 har deltagit vid alla fyra tillfällena. Den tredje skola som medverkar 2023 var den skola som renoverades 1994. Den deltog i undersökningarna såväl 1969 som 1979. En skola som ingår i underlaget 2023 har dessförinnan inte ingått i undersökningen. 2023 års skolor finns i en kommun med cirka 60 000 invånare. En närmare redogörelse för i vilka lokalsamhällen skolorna som deltagit i tidigare års undersökningar finns i Ekholm (1971). Bortfallet bland eleverna och lärarna har varit av samma natur vid alla fyra tillfällena, vilket innebär att drygt nittio procent av eleverna i åk 8 besvarade frågorna vid alla fyra tillfällena. Bortfallet bland eleverna består av sjukfrånvaron eller skolk en vanlig skoldag. Bland åttornas lärare var bortfallet större än bland eleverna. Sextiosju, femtioåtta, sjuttio respektive sextio procent av de lärare som undervisade eleverna i åttonde klass svarade på frågorna vid de fyra tillfällena. Att bortfallet är större bland lärarna än bland eleverna har att göra med de olika situationer som frågorna ställts i. För eleverna är de ett inslag i en skoldag där lärare brukar förse elever med uppgifter och som elever löser. För lärarna är frågorna ett extra inslag i en arbetssituation som präglas av trängsel och som kräver prioritering.

## Undersökningsresultat

Kärnan i skolandan utgörs av möten mellan eleverna och mellan dem och deras lärare liksom av det inlärningsarbete och den undervisning som utgör grunden för mötena. Hur ofta olika sätt att arbeta förekommer i skolvardagen sätter prägel på samvaron. Allt sedan skolgång kom att gälla alla unga i Sverige har denna kärna varit föremål för diskussioner såväl bland skolans yrkesverksamma som bland de som styr skolverksamheten. Det är såväl innehållet i skolarbetet som utformningen av det som tagits upp. För att skolarbetet ska fungera bra bland de unga behöver de vara motiverade att lära sig. Brandell (1913) konstaterade för över ett sekel sedan att innehållet i dåtidens svenska folkskola hade svårt att intressera de unga och att skolarbetet var väl enahanda för att motivera dem. Hans studier av skolelevers intressen och andra strömningar i tiden ledde fram till att en undervisningsplan antogs av den högsta politiska instansen 1919 där elevers aktiva kunskapstillägnan betonades och behovet av att varierade sätt att arbeta med denna framhölls (Bergqvist, 1923). Under nittonhundratalet och i början av tjugohundratalet har de centrala läroplanerna i Sverige vid ett flertal tillfällen reviderats. Den politiska nivån har gång på gång i dessa läroplaner klargjort för skolans yrkesverksamma att de förväntas leda skolarbetet så att elevers intresse väcks och hålls vid liv och så att eleverna genom varierade egna aktiviteter kan tillägna sig den kunskap som är relevant för deras utveckling till vuxna. I den skollag som fastställdes 2010 komprimeras denna förväntan.

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Skollagen, kap 1, § 4).

Under de år som de undersökningar vilka redovisas här genomförts har de förväntningar som politiker riktat mot lärare och skolledare också utgjort innehåll i olika slags kompetensutvecklingsinsatser för lärare och skolledare (se Ekholm, 2005, 2015, 2022). Det finns förväntningar på att sättet att arbeta kommit att bli mer varierat och att arbetsformer som innebär mer av elevers aktiva insatser oftare ska ha kommit i bruk på de skolor som deltagit i undersökningen.

### Vardagliga sätt att arbeta

En fråga ställdes till elever och lärare om hur ofta fem olika sätt att arbeta i grundskolan förekom. Sätten att arbeta beskrevs så här för de olika grupperna:

|  |  |
| --- | --- |
| Elever | Lärare |
| Klassen sitter och lyss­nar och läraren pratar. | Du själv föredrar stoffet medan klassen lyss­nar.  |
| Läraren pratar och ställer frågor. Enskilda elever svarar. | Du själv föredrar stoffet medan klassen lyss­nar och ställer frågor, elever svarar och lyssnar. |
| Läraren och klassen diskuterar gemensamt. | Du och klassen diskuterar tillsamman stoffet och frågor i anslutning till detta. |
| Grupparbete med speciella uppgifter. | Eleverna grupparbetar med specifika arbetsuppgifter och du står till deras förfogande. |
| Eleverna arbetar var för sig med speciella uppgifter. | Eleverna arbetar enskilt med specifika arbetsuppgifter. Du står till deras förfogande. |

Båda grupperna fick välja mellan fem beskrivningar av hur ofta de olika arbetssätten användes. Alternativen var *aldrig eller nästan aldrig*, *någon gång i månaden*, *enstaka gånger i veckan*, *enstaka gånger per dag* och *flera gånger per dag*. För att spegla i hur hög grad dessa fem arbetssätt i grundskolan används presenteras hur stora andelar av eleverna respektive lärarna som svarat att respektive arbetssätt förekommer enstaka eller flera gånger per dag – att arbetssättet är i dagligt bruk. I figur 1 visas hur stor andel i procent av eleverna respektive lärarna som gjort denna bedömning under årens lopp.

***Figur 1***. Andelar i procent av elever i åk 8 och deras lärare som bedömt att fem arbetssätt används varje dag i deras skola vid fyra tillfällen utspridda över 54 år.

Störst andel elever, mellan 75 och 85 procent, bedömer att det är två lärardominerade sätt att arbeta som förekommer dagligen under hela femtioårsperioden. Det är de väl beprövade sätten som skolverksamhet bedrivs på, att undervisningen sker genom att lärare berättar, förklarar och åskådliggör och att lärarens presentationer avbryts av att läraren ställer frågor. Under tidsperioden har det stadigt blivit större andelar elever som bedömt att lärare och elever dagligen diskuterar med varandra. Andelarna elever har stigit från tjugo till mer än sextio procent. Att man dagligen arbetar var för sig med speciella uppgifter bedöms i början av 2020-talet vara lika vanligt som att lärare föredrar och ställer frågor till eleverna. Andelarna elever som bedömt att detta arbetssätt är i dagligt bruk har varierat mest över de fyra frågetillfällena. Andelarna elever som bedömer att arbete i grupp förekommer varje dag har liksom andelarna som bedömer att diskussioner blivit dagliga stadigt ökat under halvseklet. Andelen elever som finner att arbete i grupp är en daglig företeelse är 26 procent 2023 vilket är avsevärt högre än vid de tre tidigare tillfällena. Det är samtidigt större andelar elever som bedömer att detta sätt att arbeta förekommer varje vecka än vad som tidigare varit fallet. Att arbeta i grupp, som läroplanerna 1969, 1980 och 1994 ställde krav på, förefaller att döma av mönstren i elevernas svar ha hittat in i skolans vardag under 2000-talet. De sätt på vilket de fem arbetssätten förekommer inom det begränsade antalet skolor som följts under lång tid bekräftas av de bredare studier som företogs inom ramen för de nationella utvärderingar av grundskolan som skedde 1992, 1995 och 2003. Den fråga som ställdes i studien från 1969 och framåt användes också i dessa studier där elever i åk 9 vid 101, 131 respektive 120 skolor bedömde hur ofta arbetssätten förekom (se Skolverket, 1993 och Ekholm, 2022 för detaljer).

Lärare och elever har olika utgångspunkter för sina bedömningar av vad för slags sätt att arbete som förekommer i skolarbetet. Lärare leder arbetet, elever deltar och utför arbetet. Lärare som undervisar i åk 8 möter en stor mängd undervisningsgrupper varje vecka, elever möter ett betydligt mer begränsat antal lärare. Det blir skillnader mellan elevers och lärares bedömning av vad som är dagligt förekommande. Färre lärare bedömer till exempel att de själva föredrar stoffet än vad det är elever som bedömer att läraren talar och de själva lyssnar. Poängen med att ha upprepat samma frågor till elever och lärare på samma skolor över lång tid är att få syn på mer långsiktiga trender i det som lärare och elever bedömer ske och inte ske i skolorna. Utifrån de bedömningar av vilka sätt att arbeta som förekommer i skolan som åk 8-eleverna och deras lärare gjort förefaller arbetssätten varieras i högre grad i början av 2020-talet än vad som var fallet under slutet av 1900-talet. Såväl andelarna lärare som andelarna elever vilka vittnar om att diskussioner och enskilt arbete används dagligen har ökat. När det gäller bedömningarna av i vilken utsträckning som arbete i grupp dagligen förekommer tycks lärarkollektivet i någon mån överskatta användningen i förhållande till elevernas vittnesmål. Det är höga andelar lärare såväl som elever under hela femtioårsperioden som finner att traditionell lektionsundervisning är ett vanligt inslag i skolvardagen.

Hur elevernas bedömningar av vilka arbetssätt som dagligen förekommer förändras över åren vid de tre skolor där data föreligger visas i figur 2. Data föreligger inte för L-skolan varför en stapel saknas för 1994 i detta deldiagram. Översiktsbilderna av hur elevernas bedömningar förändrats under halvseklet vid de tre skolorna visar stora likheter. Det är genomgående höga andelar elever vid de olika årtalen som bedömer att lärares föredragningar och dessa i kombination med frågor till eleverna är något av det som präglar vardagarna vid de tre skolorna. I början på 2020-talet är det något fler elever på L-skolan, nästan alla elever på skolan, än på de båda andra skolorna som anger att lärarna föredrar för eleverna. Andelarna elever som bedömer att diskussioner kommer till daglig användning ökar steg för steg på alla tre skolorna, där dock O-skolans elever redan i mitten av 1990-talet når samma frekvenser som alla tre skolorna gör i början av 2020-talet. Skolorna uppvisar samma ryckiga fördelning av frekvenser av elever som bedömt att elevernas enskilda arbete är vardagligt. O-skolans elever anger till betydligt lägre andelar att detta arbetssätt används varje dag än vad eleverna gör på båda andra skolorna. Mönstret för elevernas bedömning av att grupparbete är vardagligt förekommande är också likartat, låga frekvenser under de första tjugofem åren med en uppgång i början av 2020-talet. Andelen elever som ser att denna arbetsform förekommer varje dag är något högre på L-skolan än på de andra båda skolorna.

***Figur 2***. Andelar i procent av elever i åk 8 vid tre skolor som bedömt att fem arbetssätt används varje dag i deras skola vid fyra tillfällen utspridda över 54 år.

***Figur 3***. Andelar i procent av lärare som undervisar i åk 8 vid tre skolor som bedömt att fem arbetssätt används varje dag i deras skola vid fyra tillfällen utspridda över 54 år.

Andelarna lärare som bedömt att de olika arbetssätten använts dagligen på de tre skolorna varierar mellan åren på andra sätt än vad elevernas andelar gör. De tre mer elevaktiva sätten att arbeta – att arbeta i grupp, arbeta enskilt och att elever och lärare diskuterar – bedöms förekomma varje dag av fler lärare än elever på de tre skolorna vid de flesta tillfällena som frågorna ställts. På två av skolorna (N- och O-skolorna) har andelarna lärare som bedömer att deras egna föredragningar förekommer varje dag gradvis ökat under åren. På L-skolan stegras andelen lärare som bedömer att enskilt arbete och diskussioner förekommer varje dag från genomsnittliga värden till höga. På den skolan avtar andelen lärare som bedömer grupparbete som dagligen förekommande medan samma andel tar ett språng bland O-skolans lärare. På L-skolan går andelen lärare som ser grupparbete som ett vanligt sätt att arbeta i motsatt riktning mot vad elevernas andelar gör. Det har blivit fler bland eleverna som ser grupparbete som ett vardagligt arbetsinslag än vad lärarna gör.

### Elevinflytande

Det är ett komplext uppdrag som ges till de unga medborgare som har att förlägga en stor del av sin utvecklingsintensiva period, från deras sjunde till deras sextonde levnadsår, i en svensk grundskola. De ska där bygga upp kunskaper av många slag inom femton ämnen, lära sig att respektera andra människor och förstå sig på hur demokratisk samlevnad verkar. De ska klara av att ta ansvar och vara uppfinningsrika på ett aktivt sätt och de ska ställa in sig på att fortsätta att lära sig också när de har lämnat sin skola. I de styrdokument som finns för grundskolan har vikten av att elever får lära sig att delta i demokratiska processer betonats under hela det halvsekel som de upprepade frågeundersökningarna täcker. I den skollag som antogs 2010 föreskriver statsmakten att

Barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för barnens och elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. Elevernas och deras sammanslutningars arbete med inflytandefrågor ska även i övrigt stödjas och underlättas. (Skollagen 2010, 4 kap. 9§)

En del frågor i det frågeinstrument som användes i vid de första tre tillfällena behandlade elevers inflytande för att göra det möjligt att spegla i vilken utsträckning som livet i skolan följde de direktiv som givits. Några av dessa valdes ut för den insamling som skedde 2023. Den ena frågan gällde i vilken utsträckning som eleverna tilläts vara med att bestämma om tio vanligt förekommande företeelser på skolorna. Frågan var formulerade så här:

* Hur ofta tillåts eleverna på din skola vara med och bestämma vad det gäller nedanstående? (lärare)
* Hur ofta anser du att du och dina klasskamrater brukar få vara med och bestämma om det som står nedan? (elever)

Lärare och elever tog ställning till om eleverna *alltid eller mycket ofta*, *ganska ofta*, *inte särskilt ofta* eller *aldrig eller mycket sällan* brukar få vara med att bestämma om

* Vart man ska gå på studiebesök
* Klassfester (för elever) Skoldanser (för lärare)
* Hur ordningsreglerna ska vara
* Läxorna
* Hur skolans fritidslokaler ska möbleras
* Vad man får göra på skolgården
* Maten i skolan
* Prov
* Hur det ska se ut på toaletterna
* Insamlingar

Elevernas bedömningar av inom vilka områden som de haft inflytande över under de gångna åren framgår av figur 4.

***Figur 4.*** Andelar i procent av elever som bedömt att de alltid eller mycket ofta och ofta varit med att bestämma om tio olika företeelser i skolorna vid fyra tillfällen.

Svarsmönstren är likartade över halvseklet. Det är mindre än en tredjedel av ungdomarna som uppfattar sig ha haft inflytande med avseende på sådana vardagsföreteelser som maten, läxorna, ordningsreglerna, toaletterna, vart man ska gå på studiebesök, möbleringen av fritidslokaler och prov. Andelarna elever som gör denna bedömning skiftar i liten utsträckning mellan de fyra tidpunkterna. Merparten av eleverna i åk 8 har således vid de olika tidpunkterna under halvseklet bedömt att de tillfällen som stått till buds för dem att delta i beslut inte blivit använda för deras inlärning. För två av de tio presenterade företeelserna ökar andelarna elever 2023 som anser att de varit med att bestämma – vad man får göra på skolgården och läxorna. Det har också blivit fler elever som anger att de är med om att ta beslut om skolmaten, men här sker en ökning till blygsamma 16% efter ett halvt sekel. För medinflytande över läxorna är det 2023 fortfarande bara en tredjedel av eleverna som bedömer att de har varit med att bestämma om dem medan det är hälften av dem som anger detsamma om vad man får göra på skolgården. Mer än två tredjedelar av eleverna bedömde i mitten av 1990-talet att de varit med att bestämma kring klassfester. 2023 har denna andel rätat in sig i ledet av mindre utnyttjade tillfällen för att praktiskt lära medbestämmande.

I figur 5 jämförs elevernas andelar som bedömt att de varit med att bestämma om de tio olika företeelserna med hur lärarna bedömde samma sak vid det första och senaste tillfället som undersökningarna genomförts.

Andelarna lärare som bedömer att elever varit med att bestämma på skolorna om prov, skolgården, ordningsreglerna, läxorna och om maten i skolan har ökat avsevärt i jämförelse med hur lärarna bedömde elevernas medinflytande femtiofyra år tidigare. I fyra av dessa områden är andelarna lärare som bedömer att eleverna har inflytande avsevärt högre än bland eleverna. Påfallande är att betydligt större andelar bland lärare 2023 än bland elever bedömer att elever har inflytande över prov, läxor och ordningsregler vilka är viktiga inslag i det som bygger upp skolandan. Diskrepansen i detta avseende antyder att elever och lärare definierar den situation som de lever i på skolorna på relativt olika sätt. De förefaller inte leva i en gemensam skolsituation utan i varsin. Samtidigt som utfallet av frågorna antyder detta är det slående att elever och lärare vid de olika tillfällena har samsyn på hur skolsituationen är. Det är över lag små andelar elever och lärare som uppfattar att elever är med att bestämma om de tio företeelserna. Skolorna fortsätter att vara verksamheter där det är lärare och skolledare som fattar beslut och elever har att underordna sig. Skolledare och lärare tar inte vara på de många möjliga tillfällena att lära sig att praktisera demokrati som elevers inflytande inom de exemplifierade områden utgör.

Bedömningarna av medinflytande inom de tio områdena har räknats om till ett enkelt medinflytandeindex. Indexet har beräknats genom att svarsalternativen getts värdena 4 (*alltid eller mycket ofta*), 3 (*ganska ofta*), 2 (*inte särskilt ofta*) och 1 (*aldrig eller mycket sällan*). Medelvärden har räknats fram som kan variera mellan 1 och 4 där ett värde som ligger nära 4 innebär att medbestämmande bedömts förekommer ofta och ett värde nära 1 att medbestämmande bedömts förekomma sällan. I tabell 2 visas hur detta medbestämmandeindex såg ut vid det första och senaste undersökningstillfället på de tre skolorna.

Tabeller Medbestämmandeindex för de tre skolorna 1969 och 2023.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| elever | 1969 | 2023 | lärare | 1969 | 2023 |
| L-skolan | 1,74 | 2,02 | L-skolan | 2,53 | 2,07 |
| N-skolan | 1,96 | 1,99 | N-skolan | 2,33 | 2,35 |
| O-skolan | 1,78 | 1,78 | O-skolan | 2,28 | 2,18 |

**Tabell 2**. Elevers och lärares genomsnittliga medbestämmandeindex vid tre skolor 1969 respektive 2023.

Vid L-skolan har medbestämmandeindexet ökat bland eleverna samtidigt som det minskat bland lärarna vilket tyder på att de båda grupperna uppfattar inflytandesituationen på ett likartat sätt. Vid de båda andra skolorna är medbestämmandeindexet stabila över halvseklet både för eleverna och lärarna. Differenserna mellan de båda grupperna består över den långa tiden där indexet visar att lärarna till högre andelar än eleverna skattar satt eleverna har inflytande i skolsituationen.

Den andra frågan som fångade in elevers medinflytande var:

I skolan är det ju ofta så att lärare och elever gör saker tillsammans, till exempel går på studiebesök, läser gemensamma böcker osv. När ni i er klass gör något gemensamt, hur ofta bestämmer ni, lärare och elever, tillsammans då? (elever)

I skolan gör lärare och elever gör saker tillsammans, till exempel går på studiebesök, läser gemensamma böcker osv. När du och dina elever gör något gemensamt, hur ofta bestämmer ni då också t ex vad ni ska besöka eller läsa för något, gemensamt? (lärare)

Elever och lärare tog ställning till samma svarsalternativ där det angavs att elever och lärare bestämmer gemensamt *alltid eller nästan alltid*, *ofta*, *någon gång*, *aldrig eller nästan aldrig*. Andelarna elever och lärare som bedömt att eleverna *alltid eller mycket ofta* samt *ganska ofta* brukar få vara med att bestämma redovisas i tabell 3 för de fyra tillfällena när frågeundersökningarna genomförts.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1969 | 1979 | 1994 | 2023 |
| Elever i åk 8 | 28 | 34 | 43 | 32 |
| Lärare | 40 | 58 | 41 | 24 |

***Tabell 3.*** Andelar i procent av elever i åk 8 och andelar i procent av lärare som bedömer att man ofta bestämmer tillsammans när man gör gemensamma verksamheter 1969, 1979, 1994 och 2023.

Under det gångna halvseklet förändras andelarna elever och lärare som bedömer att man ofta bestämmer gemensamt om delade verksamheter. För eleverna når andelen som bedömer att de och lärarna mer frekvent bestämmer tillsammans en topp i mitten av 1990-talet för att andelen i början av 2020-talet återgår till samma nivå som visade sig under 1960- och 1970-talen. Störst andel lärare som bedömer att de och eleverna ofta bestämmer gemensamt återfanns i slutet av 1970-talet. I början av 2020-talet är det knappt var fjärde lärare som bedömer att de och eleverna bestämmer gemensamt mer frekvent, vilket är en klart lägre andel än elevernas.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| L-skolan | 1969 | 1979 | 1994 | 2023 |
| Elever i åk 8 | 32 | 29 | - | 21 |
| Lärare | 38 | 61 | - | 50 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| N-skolan | 1969 | 1979 | 1994 | 2023 |
| Elever i åk 8 | 34 | 26 | 34 | 40 |
| Lärare | 41 | 54 | 41 | 19 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| O-skolan | 1969 | 1979 | 1994 | 2023 |
| Elever i åk 8 | 30 | 56 | 29 | 25 |
| Lärare | 58 | 69 | 20 | 20 |

***Tabell 4.*** Andelar i procent av elever i åk 8 och andelar i procent av lärare som bedömer att man ofta bestämmer tillsammans när man gör gemensamma verksamheter 1969, 1979, 1994 och 2023 på L- , N- och O-skolorna.

Förändringsmönstren skiljer sig åt för de tre skolorna. På L-skolan uppfattar en stor del av lärarna från slutet av 1970-talet och framåt att de och eleverna bestämmer tillsammans, något som allt mindre andelar av eleverna gör ju längre tiden går. Såväl andelarna bland eleverna som bland lärarna på O-skolan vilka uppfattar att man bestämmer tillsammans ökar under det första årtiondet för att sedan sjunka ihop för båda grupperna i slutet av 1900-talet och i början av 2020-talet. Lärarnas andelar på N-skolan följer detta förändringsmönster medan andelarna elever på denna skola håller en förhållandevis hög och jämn nivå under hela den studerade perioden.

Självtillit

I styrdokumenten som gällt och gäller för grundskolan har utveckling av elevers självtill och självständighet varit ett stående inslag. Självständighet är en del av den sociala utveckling som skolandan förväntas bidra till. Genom att delta i grundskolans verksamhet ska de unga förberedas att vara vuxna. Under hela den period som de upprepade undersökningar har styrdokumenten innehållit förväntningar om att skolverksamheten ska leda åt detta håll. I 1962 års skolstadga konstaterades:

Arbetet i grundskolan skall anpassas efter elevernas ålder samt varje elevs egna förutsättningar. I arbetet bör främjas känslan av samhörighet mellan elever och lärare. Eleverna böra uppmuntras att söka gemensamt lösa lämpliga uppgifter. Skolan bör genom sin anda och miljö fostra eleverna till självtillit och självständigt omdöme samt vänja dem till ärlighet, hänsyn, uppmärksamhet mot andra samt vårdat uppträdande.

(Skolstadgan 1962, kap 5, § 1, *Arbetets anordning*)

 2022 beslöt regeringen om en ny läroplan för grundskolan. Där står:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 22, s 8)

Styrsignalerna till de yrkesverksamma i grundskolorna har varit konsekventa under det studerade halvseklet. Skolor ska genom sin verksamhet bidra till att dana självständiga unga så att de är väl förberedda för livet som vuxen i framtidens samhälle.

Några av frågorna i 1969 års undersökning fångade i vilken utsträckning den sociala utvecklingen lyckades i dåtidens grundskolor genom att ställa eleverna inför situationer där de kunde välja att agera mer eller mindre självständigt. En av dessa frågor har återanvänts 2023 för att kunna spegla eventuella rörelser över tid. Frågan (nr 4 till eleverna, nr 3 till lärarna i bilaga 1) gällde hur elever valde att agera i en situation där de fått en uppgift av läraren. Eleverna fick tre svarsalternativ att välja mellan vilka utgör rader i tabell 3.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1969 | 1979 | 1994 | 2023 |
| Gör som din lärare bett dig att göra och går till biblioteket | 12 | 11 | 7 | 26 |
| Frågar din lärare om du får göra som du själv tänkt | 75 | 75 | 77 | 66 |
| Gör som du själv tänkt utan att först fråga din lärare | 10 | 12 | 15 | 8 |

***Tabell 5.*** Andelar elever i åk 8 1969, 1979, 1994 respektive 2023 i procent som valt att agera på tre olika vis i en uppgift som getts av läraren.

Merparten av eleverna fastnar för att fråga sin lärare om de för göra som de själva tänkt i den skolanknutna situationen. Under slutet av 1900-talet blir det en smula färre elever som väljer att helt följa lärarens direktiv och det blir en gnutta fler som väljer det självständiga alternativet. På 2020-talet är elevernas svarsbild förändrad. 26 % av dem väljer nu att helt följa lärarens direktiv där bara 7 % gjorde så trettio år tidigare. Bara 8% av eleverna föredrar det självständiga alternativet i början av 2020-talet mot 15% i mitten av 1990-talet. Samma fråga ingick i den enkät som användes för åk 9 elever 1992 inom ramen för den nationella utvärderingen. Då valde något mer än var tredje elev det självständiga alternativet. Något förefaller vara på väg att hända i de svenska grundskolorna som inte går i den riktning som de konsekventa uppmaningarna i de olika styrtexterna efterlyser.

En av många möjliga förklaringsgrunder till att elevers självständighet i skolarbetet är på väg åt ett inte önskat håll i förhållande till styrdokumenten kan sökas i de normer som finns bland lärare och som kom till uttryck i deras förväntningar på eleverna. Lärarna tog ställning till hur de anser att eleverna bör agera när de fått en uppgift att lösa av det slag som beskrivs i frågan. De valde mellan samma svarsalternativ som eleverna.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1969 | 1979 | 1994 | 2023 |
| Göra som du bett att eleven skulle göra och gå till biblioteket. | 2 | 3 | 0 | 7 |
| Frågar dig om eleven får göra som den själv tänkt ut | 76 | 64 | 58 | 85 |
| Gör som den själv tänkt utan att först ha frågat dig | 19 | 32 | 40 | 8 |

***Tabell 6.*** Andelar lärare 1969, 1979, 1994 respektive 2023 i procent som anser att eleven bör agera på tre olika vis i en uppgift som getts av läraren.

Förändringarna av lärarnas förväntningar på elevernas agerande går under de första tjugofem åren i den riktning som kan förväntas mot bakgrund av styrdokumentens innehåll. Det blev fler och fler lärare, 1994 nära hälften bland dem, som ansåg att eleverna borde välja att pröva en självständig väg. 2023 är det bara en mycket liten del av lärarna som har denna förväntan på sina elever. Lärarna väntar sig inte längre att eleverna ska agera självständigt i skolsituationen, de förväntas samråda med läraren innan de tar ett eget initiativ. Normvinden bland lärarna har blåst åt ett annat håll än vad de styrande eftersträvat. De svarsmönster som visar sig när hela datamaterialet behandlas (se tabell 7) går igen på N- och O-skolorna. Lärarna på L-skolan skiljer ut sig genom att fler av dem har förväntningar på att eleverna bör handla självständigt än på de andra skolorna som deltagit i studien.

L-skolan

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| elever | Gör som läraren säger | Frågar om lov | Agerar självständigt | lärare | Gör som läraren säger | Frågar om lov | Agerar självständigt |
| 1969 | 10 | 77 | 11 | 1969 | 3 | 74 | 19 |
| 1979 | 9 | 75 | 13 | 1979 | 0 | 64 | 34 |
| 1994 | - | - | - | 1994 | - | - | - |
| 2023 | 12 | 23 | 4 | 2023 | 10 | 50 | 50 |

N-skolan

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| elever | Gör som läraren säger | Frågar om lov | Agerar självständigt | lärare | Gör som läraren säger | Frågar om lov | Agerar självständigt |
| 1969 | 18 | 76 | 4 | 1969 | 7 | 94 | 19 |
| 1979 | 6 | 73 | 20 | 1979 | 3 | 81 | 32 |
| 1994 | 9 | 73 | 16 | 1994 | 1 | 45 | 40 |
| 2023 | 33 | 59 | 8 | 2023 | 14 | 85 | 8 |

O-skolan

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| elever | Gör som läraren säger | Frågar om lov | Agerar självständigt | lärare | Gör som läraren säger | Frågar om lov | Agerar självständigt |
| 1969 | 15 | 73 | 11 | 1969 | 0 | 77 | 22 |
| 1979 | 11 | 74 | 13 | 1979 | 0 | 58 | 41 |
| 1994 | 11 | 77 | 12 | 1994 | 0 | 65 | 34 |
| 2023 | 17 | 74 | 9 | 2023 | 7 | 80 | 13 |

***Tabell 7.*** Andelar elever i procent som valt att agera på tre olika vis i en uppgift som getts av läraren och andelarna lärare i procent som anser att eleverna bör agera på dessa sätt vid fyra tillfällen på tre skolor.

## Diskussion

Ett tillfälle att ge inblickar i några delar av hur ett fåtal viktiga komponenter i skolandan förändras eller inte förändras under lång tid har utnyttjats. Femtonåriga elever och deras lärare har vid fyra tillfällen utspridda över ett halvt sekel bedömt hur vanligt det varit att fem arbetssätt ingått i den dagliga rutinen. Elevernas bedömningar visar att lärares föredragningar som kombineras med lärares frågor till elever varit ett stabilt inslag i undervisningen under hela den långa tidsperioden. Under årens lopp har det blivit fler bland lärarna som delar elevernas bedömning att detta sätt att arbeta ingår i de dagliga rutinerna. Såväl elevernas som lärarnas bedömningar av hur ofta mer elevaktiva sätt att arbeta karaktäriserar vardagen visar att variationsrikedomen ökar i sättet att arbeta. De elevaktiva arbetssätten kommer under tidens gång mer till användning i kombination med de lärardominerade sätten att arbeta, vilket kan innebära att möjligheterna ökat på skolorna att hålla liv i elevernas lust att delta i skolarbetet.

Över det gångna halvseklet har det blivit vanligare att elever arbetar enskilt och också att diskussioner förekommer i vardagen. Att det enskilda arbetet bedöms komma till användning kan spegla en rikare förekomst av hjälpmedel för inlärning, framförallt digitala sådana, som underlättar de individuella insatserna. Men förändringen kan också tänkas vara ett uttryck för att den starka betoning som skett under senare år på att en lektion ska innehålla en början där läraren anger vad som ska läras, en mitt där eleven enskilt arbetar med det som ska läras och ett slut där läraren kontrollerar att det som skulle läras in blev inlärt. Att ökade andelar elever och lärare bedömer att diskussioner är vardagliga inslag i skolarbetet kan vara en konsekvens av att distansen mellan lärare och elever gradvis minskat under det aktuella halvseklet. Införandet av ”kvartssamtal” under 1980-talet, vilka blev till utvecklingssamtal och till tydliga mentorskap för lärare, har vant båda parter att föra diskussioner med varandra om livet i skolan. Något som inverkar på sätten att föra arbetet framåt i vardagen.

Sammantaget tyder utfallet av frågorna till eleverna och lärarna som besvarats från slutet av 1960-talert till början av 2020-talet att skolledare och lärare långsamt börjar leva upp till de förväntningar som sedan länge ställs på dem från de politiska instanserna. Mer av elevaktiva sätt att arbeta har vuxit in i skolorna och arbetet där har blivit mer variationsrikt.

De makt- och ansvarsförhållanden som råder vid en skola har betydelse för hur skolandan gestaltas. Femtonåringarna och deras lärare har vid de fyra tillfällena bedömt i vilken utsträckning som elever har inflytande över det som sker inom skolorna. I de flesta avseenden som elevers medinflytande bedömts är det små andelar elever och lärare som uppfattar att detta förekommer såväl i slutet av 1900-talet som under början av 2000-talet. Det begränsade inflytande som elever haft på de studerade skolorna har i liten utsträckning kunnat bidra till att hålla elevers motivation att delta i skolarbetet vid liv. Skolornas anda har i detta avseende fortsatt att vara föga karaktäriserat av elevers vilja att dela verksamheten med lärarna.

De få områden som eleverna uppfattas vara med att bestämma inom, den låga andel som finner att lärare och elever bestämmer tillsammans och de låga andelarna som anger att grupparbete är ett vardagligt inslag i skolarbetet tyder tillsammans på att samarbete inte är en kunskap som ges hög prioritet. Samarbete blir inte systematiskt tränat. Utfallet på dessa frågor visar att diskrepansen mellan de politiskt fastställda kraven på skolverksamheten och den praxis som finns i skolorna är stor. Skollag och läroplaner innehåller krav på att elever ska vänjas vid att delta i demokratins kärnprocesser. En av dessa består i att vara med att bestämma i gemensamma spörsmål. De svar som elever och lärare gett på frågorna om medinflytande under det senaste halvseklet tyder på att eleverna och lärarna inte tar vara på de många inlärningstillfällen som gemensamt beslutande kan innebära. De professionella lärarna har inte förmått att svara på den utmaning som politikernas beställning om demokratifostran för eleverna inneburit. Den planmässighet och noggrannhet som kännetecknar professionella lärares insatser för att leda elevers lärande i sådana ämnen som matematik och språk har inte kommit till användning i det krävande ämnet demokrati. De många elevernas och lärarnas bedömningar att medbestämmande inte är frekvent förekommande pekar på en bristande satsning på en av de framtida medborgarnas viktigaste kunskaper.

Ett av de många möjliga utfallen av verksamheten i en skola har speglats i de återkommande enkätinsamlingarna. En del av den sociala utveckling som skolor förväntas bidra till, självständighet, har belysts. De upprepade frågorna visar att den svagt ökade tendens till att våga agera självständigt i förhållande till ett lärardirektiv som uppnåtts i slutet av 1900-talet fasat ut. Femtonåringarna har i skolsituationen fortsatt att ta det säkra före det osäkra. Den dominerande delen bland dem frågar helst en lärare om lov när de kan agera på ett eget sätt om de inte helt följer lärarens direktiv. Bland lärare har en stark ökning av en förväntan på elevers självständiga agerande under slutet av 1900-talet i början av 2020-talet tonat bort. Det dominerar bland 2020-talets lärare att förvänta sig att elever frågar lärare om lov att få göra på ett annat sätt än det som läraren angett. Det är inte längre i skolan som elever lär självständighet, det sker på annan tid och annan plats. Kanske har lärarnas förväntan på självständiga elever sjunkit undan i takt med den starka betoningen av att bedömningsstöd ska användas så att elevernas förhållanden inom de många skolämnena kan anges i detalj. När umgänget mellan elever, lärare och föräldrar redan från de första årskurserna har starka inslag av en jakt på att förstå bedömningsunderlagen och senare att begripa betygskriterier och betygssättning, saknas utrymme inte bara för självständigt agerande utan också för lärare att reagera på elevers sätt att vara självständiga eller att samarbeta. De sociala utvecklingsmålen har under de senaste decennierna hamnat helt i bakgrunden i det liv som förs inom grundskolorna.

Styrningen av den svenska grundskolan sker i hög grad med tillit som grund. På politisk nivå formuleras såväl mål som riktlinjer för hur verksamheten ska organiseras och bedrivas. Skolsystemet bygger på antagandet att de som verkar i skolan läser de lagar, förordningar, målangivelser och anvisningar som formuleras på systemnivån. Det bygger också på idéen om att det som de professionella krafterna i skolan tagit del omsätts i praktisk handling. I den ström av meddelande som de professionella tar emot får några delar en hårdare karaktär än annat. Så är till exempel fallet med de anvisningar som finns om hur bedömningen av elevers kunskaper ska göras vilka ska användas vid betygssättning. Samma hårda karaktär har de nationella prov som elever utsätts för under sin skolgång. De är hårda eftersom dessa är starkt koncentrerade till ett smalt målutrymme. De gäller skolämnenas innehåll. De är också hårda eftersom de landar i bedömningar som blir betygsabsoluta till sin karaktär. Dessa hårda delar av kraven på de som arbetar i skolan har under de senare decennierna tagit bort de professionellas uppmärksamhet från många av de mjukare delarna i uppdraget att bedriva skola. Sådana mjukare delar som handlar om framtidsviktiga kompetenser som samarbetsförmåga, självständigt agerande och skapande förmåga.

Under det gångna halvseklet där de redovisade undersökningarna genomförts har politiskt fastlagda förväntningar och krav, som innehåller en vid syn på vilka kompetenser som grundskolors elever ska utveckla under sin skolgång, vid upprepade tillfällen förts fram i skollag, läroplaner och författningar. Resultaten från frågor som ställts vid fyra tillfällen utspridda över femtiofyra år visar att skolorna som deltagit inte lever upp till dessa vad det gäller att förbereda de unga för ett aktivt deltagande i demokrati där samarbete och självständigt agerande utgör viktiga komponenter. De upprepade studierna visar att flera av de ambitioner som Sverige haft med grundskolan inte verkar bli förverkligade när styrningen sker med hjälp av icke bindande texter och när andra områden som bedömning och betygssättning i skolämnen tar uppmärksamheten i anspråk.

Referenslista

Andersson, B-E. (1982) *Generation efter generation. Om tonårskultur, ungdomsrevolt och generationsmotsättningar*. Malmö: Liber förlag.

Anderson, C. S. (1982) The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, Vol 52, No 3, 368-420. <https://doi.org/10.2307/1170423>

Bergqvist, B. J:son. (1923) *Våra skolor. En överblick i anledning av skolkommissionens reformförslag*. Stockholm. Norstedt & Söners Förlag.

Blossing, U. (2004) *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad University Studies 2004:45. Karlstad. Karlstads universitet

Blossing, U. & Lindvall, K. (2003) Skolors förbättringskulturer från 1980 till 2001 i Persson, A (red.) (2003) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Boocock, S. S. (1966) Toward a Sociology of Learning: A Selective Review of Existing Research i

*Sociology of Education* [Vol. 39, No. 1 (Winter, 1966)](https://www.jstor.org/stable/i310518), pp. 1-45

Brandell, G. (1913) *Skolbarns intressen. En psykologisk-pedagogisk undersökning.* Nya Tryckeriaktiebolaget. Stockholm.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Coleman, J.S. (1961) *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Implication on Education*. The Free Press. New York.

Coleman, J. S. (1996) Reflections on Schools and Adolescents i Clark, J. (Ed.) *James S. Coleman*. Washington D.C. Falmer Press.

Ekholm, M. (1971) *Skolans anda och miljö.* Licentiatavhandling. Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet.

Ekholm, M. (1982) Hjelpsomhet og toleranse - noen utviklingstendenser. i: Ness, T. m fl, *Tilskuer eller* *deltaker?* Tiden Norsk Forlag. Oslo.

Ekholm, M. (1984) Improvement or Not – That is the Question in

Ekholm, M. (1995, a) Skolarbetets miljö i Järvholm, B. (red) (1995) *Arbetsliv och hälsa - en kartläggning*. Solna. Arbetarskyddstyrelsen, Arbetslivsinstitutet.

Ekholm, M. (1995, b) Dissemination of Educational Research in Sweden. Some Notes on Traditions and Patterns. i Tydén, T. (red) (1995) *When School Meets Science*. Stockholm. HLS Förlag.

Ekholm, M. (2005) *Att fånga kunnandet och lärande och undervisning. Om villkoren för skolledare och lärare att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsvetenskap.* Ds 2005:16. Stockholm. Utbildnings- och kulturdepartementet.

Ekholm, M. (2015) *Skolledarutbildningen. Fyrtio års tillbakablickande.* Rektorsutbildningen, arbetsrapport juni 2015. Karlstad. Karlstads Universitet.

Ekholm, M. (2022) *På skolresa. Intryck av den pedagogiska historien medan den pågick*. Karlstad. Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.

Ekholm, M., Fransson, A & Lander, R. (1987) *Skolreform och lokalt gensvar*. Göteborg. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Ekholm, M. & Kull, M. (1996) *School climate and educational change: Stability and change in nine Swedish schools.* EERA Bullentin. No. 2, July 1996.

Ekholm, M., Forssten Seiser, A. & Söderström, Å. (2021) *Skolförbättring genom aktioner. Verksamheter i skola, förskola och fritidshem möter forskning.* Studentlitteratur. Lund

Emanuelsson, I. (1979) *Utvärdering genom uppföljning av elever. Ett nytt individualstatistikprojekt*. Stockholm. Högskolan för lärarutbildning.

Gross, N., Giacquinta, J. B. & Bernstein, M. (1971) *Implementing organizational innovations. A sociological analysis of planned educational change.* New York. Harper and Rowe

Giacquinta, J. B. (1998) Seduced and Abondened: Some Lasting Conclusions about Planned Change from Cambire School Study i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (1998) *International Handbook of Educational Change.* s 163-180. London. Kluwer Academic Books.

Hargreaves, A., Liebermann, A, Fullan, M. & Hopkins, D. (1998) *International Handbook of Educational Change. Part one, part two*. London. Kluwer Academic Publishers.

Hargreaves, D. (1972) *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hopkins, D. & Wideen, M. (1984) *Alternative Perspectives on School Improvement*. London. The Falmer Press.

Huberman, A.M. & Miles, M. M. (1984) *Innovation up close. How school improvement works*. New York. Plenum Press.

van der Kleij, F., Taylor-Guy, P., & Rogers, C. (2023). School Improvement Tool: Literature review. Australian Council for Educational Research (ACER). <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-613-0>

Kull, M. (1995) *Att prestera eller inte prestera… En undersökning om årskurs åtta elevers prestationsnormer sett ur ett 25-årsperspektiv.* Karlstad. Institutionen för utbildningsvetenskap och psykologi. Högskolan i Karlstad.

Lindvall, K. (1985) *Ungdomars värderingsmönster. En tioårsjämförelse och en socialgruppsanalys.* Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet.

Miles, M.B. ed. (1964) *Innovation in Education*. New York. Bureau of Publications Teachers College, Columbia University.

Miles, M. B. (1965) Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. i Carlson, R. O., Gallaher, A., Miles, M. B., Pellegrin, R. J. & Rogers, E.M. *Change Process in the Public Schools*. Eugene, Or.: Center for the Advanced Study of Educational Administration.

Miles, M. B. (1998) Finding Keys to School Change: A 40-year Odyssey i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (1998) *International Handbook of Educational Change.* s 37-69. London. Kluwer Academic Books.

Miles, M. B., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (1987) *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalization.* OECD Isip-book 5. Leuven, ACCO.

Mort, P. R. & Cornell, F. G. (1941) *American Schools in transition*. Bureau of Publications, New York. Teachers College.

Mort, P. R. & Cornell, F. G. (1941) *What makes good schools*. Metropolitan School Study Council. New York. Teachers College.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. with Smith, A., (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children.* London. Open Books.

Sandström, B. & Ekholm, M (1984) *Stabilitet och förändring i skolan*. Stockholm. Liber Utbildningsförlaget.

Sarason, S. B. (1971) *The Culture of the School and the Problem of Change.* Boston. Allyn and Bacon Inc.

Sarason, S. B. (1980) *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem.* Stockholm: Wahlström & Widstrand

Scheerens, J. & Witziers, Bob & Steen, Rien. (2013). A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de Educación* p 619-645. 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235.

Schlechty, P. C. (1976) *Teaching and Social Behavior. Toward an Organizational Theory of Instruction.* Boston:Allyn and Bacon.

Schlechty, P. C. (1990) *Schools for the Twenty-First Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers

SFS 1962:439. Skolstadgan 1962

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Stockholm.

Skolverket (1993) *Skolor och elevers utveckling. Huvudrapport*. Stockholm: Skolverkets rapport nr 27.

Skolverket (2004) *Nationella utvärdering av grundskolan 2003*. Stockholm. Skolverket.

Skolverket (2022) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverket. Stockholm.

Svensson, A. (Red.). (2011). *Utvärdering genom uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel.* Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Terman, L. M. & Oden, M. (1959). *[The Gifted Group at Mid-Life: Thirty-Five Years' Follow-Up of the Superior Child](https://archive.org/details/giftedgroupatmid011505mbp). Genetic Studies of Genius, Volume V*. Stanford, California: Stanford University Press. Stanford.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*. 83. 357-385. 10.3102/0034654313483907.

van Velzen, W. G., Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U & Robin, D. (1985) *Making School Improvement Work. A Conceptual Guide to Practice*. OECD Isip-book 1. Leuven, ACCO.

**Bilaga**

Till elever i årskurs 8.

1. Vilken skola går du i?

2. Jag är  flicka  pojke

3. Hur ofta anser du att du och dina klasskamrater brukar få vara med och bestämma om det som står nedan?

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | alltid eller mycket ofta | ganska ofta | inte särskilt ofta | aldrig eller mycket sällan |
|  | 1. | Vart man ska gå på studiebesök |  |  |  |  |
|  | 2. | Klassfester |  |  |  |  |
|  | 3. | Hur ordningsreglerna ska vara |  |  |  |  |
|  | 4. | Läxorna |  |  |  |  |
|  | 5. | Hur skolans fritidslokaler ska möbleras |  |  |  |  |
|  | 6. | Vad man får göra på skolgården |  |  |  |  |
|  | 7. | Maten i skolan |  |  |  |  |
|  | 8.  | Prov |  |  |  |  |
|  | 9. | Hur det ska se ut på toaletterna |  |  |  |  |
|  | 10. | Insamlingar |  |  |  |  |

4. Tänk dig att du får ett uppdrag av din lärare. Du ska så snabbt som möjligt ta reda på hur en sak tillverkas. Läraren har talat om för dig hur du ska göra. Du ska gå till biblioteket och läsa om detta i en bok. Själv kan du tänka dig ett sätt som är snabbare. Du kanske kan skaffa fram upplysningar från någon du vet arbetar med sådan tillverkning, ringa till en fabrik eller något annat. **Hur gör du då?**

 1.  Gör som din lärare bett dig att göra och går till biblioteket.

 2.  Frågar din lärare om du får göra som du själv tänkt

 3.  Gör som du själv tänkt utan att först fråga din lärare

5. I skolan har du många olika ämnen och lärare. Klassen arbetar på många olika sätt. Hur ofta brukar de här olika arbetssätten förekomma i din klass? **Sätt ett kryss för varje arbetssätt**.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | Flera gånger per dag | Enstaka gånger per dag | Enstaka gånger i veckan | Någon gång i månaden | Aldrig eller nästan aldrig |
|  | 1 | Klassen sitter och lyss­nar och läraren pratar |  |  |  |  |  |
|  | 2 | Läraren pratar och ställer frågor. Enskilda elever svarar |  |  |  |  |  |
|  | 3 | Läraren och klassen diskuterar gemensamt |  |  |  |  |  |
|  | 4 | Grupparbete med speciella uppgifter |  |  |  |  |  |
|  | 5 | Eleverna arbetar var för sig med speciella uppgifter |  |  |  |  |  |

6. I skolan är det ju ofta så att lärare och elever gör saker tillsammans, till exempel går på studiebesök, läser gemensamma böcker osv. När ni i er klass gör något gemensamt, hur ofta bestämmer ni, lärare och elever, tillsammans då?

 1.  Vi bestämmer alltid tillsammans

 2.  Vi bestämmer ofta tillsammans

 3.  Vi bestämmer någon gång tillsammans

 4.  Vi bestämmer aldrig tillsammans

Till lärarna på högstadieskolorna

1. Vilken skola arbetar du i?

2. Hur ofta utnyttjar du nedanstående arbetssätt i din dagliga undervisning? **Sätt ett kryss för varje arbetssätt**.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | Flera gånger per dag | Enstaka gånger per dag | Enstaka gånger i veckan | Någon gång i måna-den | Aldrig eller nästan aldrig |
|  | 1 | Du själv föredrar stoffet medan klassen lyss­nar  |  |  |  |  |  |
|  | 2 | Du själv föredrar stoffet och ställer frågor, elever svarar och lyssnar |  |  |  |  |  |
|  | 3 | Du och klassen diskuterar tillsamman stoffet och frågor i anslutning till detta |  |  |  |  |  |
|  | 4 | Eleverna grupparbetar med specifika arbetsuppgifter och du står till deras förfogande. |  |  |  |  |  |
|  | 5 | Eleverna arbetar enskilt med specifika arbetsuppgifter. Du står till deras förfogande. |  |  |  |  |  |

3. Tänk dig att du gett ett uppdrag åt en av dina elever i åttan. Den ska så snabbt som möjligt ta reda på hur en sak tillverkas. Du har talat om för eleven hur den ska göra. Eleven ska gå till biblioteket och läsa om tillverkningen i en bok. Eleven kan själv tänka sig ett annat sätt som är snabbare. Eleven kanske kan skaffa fram upplysningar från någon som arbetar med sådan tillverkning, ringa till en fabrik eller något annat. **Hur anser du att eleven bör handla?**

 1.  Göra som du bett att eleven skulle göra och gå till biblioteket.

 2.  Frågar dig om eleven får göra som den själv tänkt ut

 3.  Gör som den själv tänkt utan att först ha frågat dig

4. Hur ofta tillåts eleverna på din skola vara med och bestämma vad det gäller nedanstående?

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | alltid eller mycket ofta | ganska ofta | inte särskilt ofta | aldrig eller mycket sällan |
|  | 1. | Vart man ska gå på studiebesök |  |  |  |  |
|  | 2. | Skoldanser |  |  |  |  |
|  | 3. | Hur ordningsreglerna ska vara |  |  |  |  |
|  | 4. | Läxorna |  |  |  |  |
|  | 5. | Hur skolans fritidslokaler ska möbleras |  |  |  |  |
|  | 6. | Vad man får göra på skolgården |  |  |  |  |
|  | 7. | Maten i skolan |  |  |  |  |
|  | 8.  | Prov |  |  |  |  |
|  | 9. | Hur det ska se ut på toaletterna |  |  |  |  |
|  | 10. | Insamlingar |  |  |  |  |

5. I skolan gör lärare och elever gör saker tillsammans, till exempel går på studiebesök, läser gemensamma böcker osv. När du och dina elever gör något gemensamt, hur ofta bestämmer ni då också t ex vad ni ska besöka eller läsa för något, gemensamt?

 1.  Vi bestämmer alltid eller nästan alltid gemensamt

 2.  Vi bestämmer ofta gemensamt

 3.  Vi bestämmer någon gång gemensamt

 4.  Vi bestämmer aldrig eller nästan aldrig gemensamt