

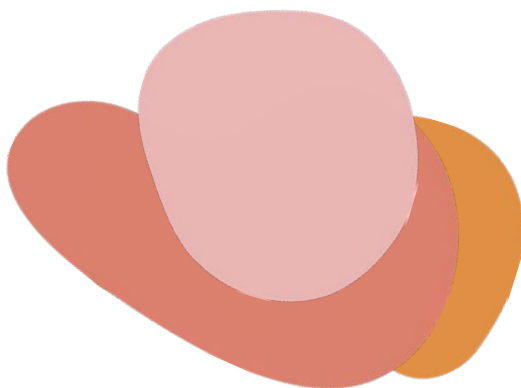
i samverkan



*"Det kanske inte är ofta det faktiskt
ändras, men lärarna är bra på det"*

Delaktighet som drivkraft

*"Det kanske inte är ofta det faktiskt
ändras, men lärarna är bra på det".*



NR10 2026

FORSKNING & SKOLUTVECKLING i samverkan

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under
Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Distribution: Pedagogisk inspiration Malmö

Layout: Kristian Ingers, Pedagogisk inspiration, Malmö stad

Elektronisk version tillgänglig på: www.pedagogmalmö.se





Eva Hallberg
Förord

Kristina Westlund
Introduktionen

Maria Almgren & Camilla Jonasson
Man ser det i ögonen



Karin Ollinen
Elevers digitala kunnande

Annika Karlsson & Cristina Nordman
Anahtar, det är nycklar



David Gelebo & Jens Ideland
Utmanande möjligheter

Anna Singhateh & Anne Harju
Delaktighet och tillhörighet

FÖRORD	8
 INTRODUCTION	10
 "MAN SER DET I ÖGONEN" - om pojkars upplevelse av delaktighet i skoldemokrati	15
 ELEVERS DIGITALA KUNNANDE - hur det uppmärksammas, värderas och omsätts i skolans vardag	29
 "ANAHTAR, DET ÄR NYCKLAR" - vad ett samtal i ett flerspråkigt säger om makt, delaktighet och empowerment	43
 UTMANANDE MÖJLIGHETER - elevers upplevelser av genomlevd demokrati i undervisning om hållbar utveckling	53
 DELAKTIGHET OCH TILLHÖRIGHET - en väg framåt för att motverka skolavbrott	68

FÖRORD

Att skapa en skola där varje barn och elev upplever sig delaktig, lyssnad på och betydelsefull är inte bara en pedagogisk ambition – det är en demokratisk nödvändighet. Under perioden 2022–2025 har Pedagogisk Inspiration Malmö (PI) arbetat med att stödja Malmö tre skolförvaltningar i utvecklingsuppdrag som ytterst syftar till att verka för likvärdighet, delaktighet, språkutveckling och hållbarhet i ett livslångt lärandeperspektiv. PI har, bland annat, i uppdrag att stärka skolverksamheternas vetenskapliga grund och förmåga att använda forskning i arbetet.

En central del i PIs uppdrag har varit att värna och vidareutveckla skolans demokratiska praktik: att bidra till undervisning och lärmiljöer där barn och elever ges möjlighet att uttrycka sina perspektiv, utveckla sina handlingsförmågor och erfara vad det innebär att påverka sin utbildning och sin omgivning. I en samtid där ungas tilltro till sitt inflytande minskar och där samhällsförändringar riskerar att skapa större avstånd mellan barn och beslutsfattande vuxna, blir skolans demokratiuppdrag än viktigare.

Inom ramen för rapportserien *Forskning och skolutveckling i samverkan* publiceras texter och rapporter som bygger på forskning och vetenskapliga metoder, framtagna av eller i samarbete med de forskare och forskarutbildade lärare som verkar som vetenskapliga utvecklingsledare på PI. Serien rymmer forskningsbaserade skolutvecklingsprojekt, analyser riktade mot skolverksamheter och vetenskapliga artiklar – ofta utvecklade tillsammans med pedagogisk personal, skolläda-re och lärosäten.

Denna antologi samlar texter som utgår från forskningsbaserade utvecklingsprojekt genomförda i nära samarbete med lärare, skolläda-re, andra medarbetare, elever och som här belyses genom att särskilt uppmärksamma elevdemokrati, delaktighet och inflytande. Kapitlen visar tillsammans hur delaktighet formas i skolans vardag – i interaktioner, språkliga möjligheter, val av arbetsformer och professionella överväganden – och att delaktighet inte är en punktsats utan ett långsiktigt, medvetet pedagogiskt arbete där kunskapssyn, språk och relationer samspelar.

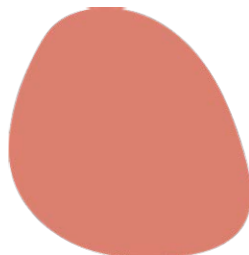
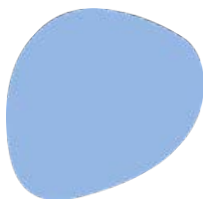
Vår förhoppning är att denna antologi ska inspirera till samtal, reflektion och utveckling. Den kan läsas som ett kunskapsunderlag, ett diskussionsmaterial i kollegiet eller som en utgångspunkt för att fördjupa den egna skolans demokratiarbete. Framför allt hoppas vi att texterna påminner oss om vad som står på spel: att varje elev, oavsett bakgrund eller tidigare erfarenheter, har rätt att vara delaktig i sin utbildning och att få erfara att deras röst spelar roll.

Pedagogisk Inspiration Malmö vill tacka alla lärare, elever, skolledare och kollegor som medverkat i dessa projekt. Tillsammans skapar vi de villkor som gör skillnad – för Malmös barn och ungdomar idag, och för det samhälle de formar imorgon.

Malmö, 20 februari 2026

Eva Hallberg

Chef Pedagogisk inspiration Malmö



INTRODUKTION

Kristina Westlund

Skolans demokratiuppdrag är en central del i det svenska utbildningssystemet och innebär att skolan ska verka för att elever utvecklas som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Efter andra världskriget fanns det i samhället en stark önskan om att skolan skulle fostra kritiskt tänkande individer, vilket skulle förhindra att liknande händelser som pågått under kriget skulle upprepas. Idag, 80 år senare, är den ambitionen lika relevant som då. Enligt 1946 års skolkommision (SOU 1948:27) var skolväsendet i alltför hög grad inriktat mot att lyda auktoriteter, och kommissionen ville i stället främja fritt tänkande samt en demokrati som bygger på fri samverkan snarare än politiska doktriner. Denna skolkommision bidrog till att utforma det demokratiuppdrag som än idag är tydligt framskrivet i svensk skollag och i läroplanerna för samtliga skolformer. En viktig grund för dagens elevinflytande är dessutom barnkonventionen, som sedan år 2020 är inkorporerad i svensk lagstiftning (SFS 2018:1197). Elevers delaktighet och inflytande i skolan handlar således både om rätten till delaktighet här och nu, samt om att utveckla attityder, kunskaper och förmågor som elever behöver som demokratiska medborgare även efter avslutad skolgång.

Då och då blossar det upp en debatt om huruvida elever har för mycket inflytande inom ramen för sin skolgång. De som kritiserar elevernas rätt till inflytande menar ofta att elever ställer för stora krav på individuella speciallösningar och att läraren måste vara den som bestämmer i klassrummet (se t.ex. Lundberg, 2025). De som försvarar elevinflytandet som en grundpelare i utbildningsväsendet lyfter i stället fram dess betydelse för elevers lärande och välbefinnande, och menar att synen på elevinflytande som ett problem grundar sig i en missuppfattning där eleven betraktas som kund i skolan (se t.ex. Andersson & Blossing, 2024). I sin debattartikel lyfter pedagogikforskarna Andersson och Blossing (2024) fram elevinflytandet som centralt för elevers medborgerliga engagemang och kritiska tänkande. De menar att utan elevinflytande fostras barn och unga till att lyda, och faller då lättare offer för konspirationsteorier och auktoritära ledare.

Enligt Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet Lgr22 (2022) ska alla som arbetar i skolan "förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle". I Läroplan för gymnasieskolan Lgy25 (2025) uttrycks målet att varje elev "stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor".

I både grundskolans och gymnasieskolans läroplaner är således elevernas inflytande starkt förknippat med just ansvar. Det handlar då om ansvar för såväl det egna lärandet som för skolans sociala, kulturella och fysiska miljö.

Just nu pågår en översyn av Lgr22 (SOU 2025:19), där revideringar av innehållet kring elevinflytande har väckt kritik. Enligt förslaget ska lärarens ansvar för att leda undervisningen stärkas. Större vikt än tidigare läggs vid att inflytande ska möjliggöras i förhållande till elevernas ålder och mognad, vilket signalerar en syn på inflytande som något som elever övar på i skolan. Därutöver föreslås en ändring på rubriknivå, där begreppet delaktighet ersätter begreppet inflytande. Motivet till de föreslagna ändringarna är vad som beskrivs som orimliga krav på individualisering. Elevernas riksförbund (2025) uttrycker i sitt remissvar en oro över minskat elevinflytande och menar att elever redan idag har bristande möjligheter till reellt inflytande. De efterfrågar en mer nyanserad syn på lärare som både kan vara lyhörda och styrande.

Exemplen ovan illustrerar hur elevinflytande definieras och förstås på varierade sätt av skilda aktörer och därmed får olika stark ställning som en del av skolans demokratiuppdrag. Ibland tenderar begreppet inflytande att reduceras till att handla om individuella val eller möjligheten att bestämma (jfr. Forsberg, 2000), vilket snarare leder tanken till ett marknadsindividualistiskt sätt att se på utbildning än som en institution där medborgare får möjlighet att växa. Denna snäva förståelse av inflytande återspeglas i den nutida debatten om skolans uppdrag. En demokratisk skola förstås i denna skrift som en plats där elever får delta i demokratiska praktiker tillsammans med andra, och samtidigt har möjlighet att uttrycka sin egen röst (jfr Biesta, 2006). En sådan skola vilar på antagandet att barn har lika stor rätt som vuxna att vara delaktiga i frågor som rör dem.

När Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor publicerade sin senaste attityd- och värderingsstudie (MUCF, 2025) framkom att nio av tio unga tycker att demokrati är viktigt, och att sju av tio är nöjda med hur demokratin fungerar i Sverige. Men ungas tilltro till sin förmåga att framföra åsikter är relativt låg. Endast 22 procent av de unga som medverkat i undersökningen tycker att de har stora möjligheter att föra fram sina åsikter till dem som bestämmer i samhället. För flickor är motsvarande siffra ännu lägre, 16 procent. MUCF betonar särskilt två resultat i studien som bekymmersamma. Det första resultatet är att tilliten till andra människor är lägre hos unga än i den äldre jämförelsegruppen. Det andra resultatet som lyfts handlar om att ungas vilja att stödja det de tycker är rätt, och protestera mot det de tycker är fel i samhället, minskar.

Sett till intentionerna i skolans styrdokument, framstår det som att ungas tilltro till sitt eget inflytande samt vilja till ansvarstagande i samhället bör stödjas ytterligare. Detta kräver att skolor arbetar med frågor om elevinflytande och demokrati på många sätt, integrerat i utbildningens samtliga moment. Som texterna i denna skrift illustrerar, handlar det inte bara om att eleverna ska få bestämma, utan att de ska få uppleva sig själva som delaktiga och att de har möjlighet att uttrycka sina åsikter och perspektiv på sin skolgång. De olika kapitlen har skilda ingångar i sina sätt att undersöka elevers delaktighet och inflytande. Gemensamt är emellertid synen på elevers delaktighet och inflytande som en del av en demokratisk skola, vilket denna skrift tar ställning för.

I det första kapitlet, "Man ser det i ögonen", synliggör Maria Almgren och Camilla Jonasson genom pojkars berättelser hur delaktighet upplevs och formas i mötet med lärare, i undervisningen och i skolans elevråd. Kapitlet bygger på ett flerårigt praktisknära utvecklingsarbete. Berättelserna visar att pojkarna upplever att deras delaktighet stärks när det finns tydlig information, uttalade förväntningar, goda relationer och likvärdigt bemötande samt när de får utrymme att lyfta frågor som berör dem. Analysen visar både möjligheter och utmaningar i skolans praktik och bidrar med ett elevnära perspektiv på skoldemokrati.

Kapitlet "Elevers digitala kunnande" utgår ifrån fokusgruppsintervjuer med tolv högstadiееlever. Karin Ollinen belyser i kapitlet hur elevernas digitala kunnande påverkar deras möjligheter att lära, delta och ta initiativ i undervisningen. Analysen visar att elever besitter kunskaper som ofta kan stärka både deras eget och klassens arbete, men som inte alltid tas tillvara. Samtidigt framträder ett tydligt behov av att alla elever ges en stabil grund i digital kompetens för att kunna delta på lika villkor och utvecklas i en alltmer digitaliserad skolmiljö.

Annika Karlsson och Cristina Nordman synliggör i kapitlet "Anahtar – det är nycklar" hur delaktighet, makt och språk samverkar i flerspråkiga klassrum och påverkar elevers *empowerment*, det vill säga möjligheter att utvecklas, stärka sin identitet och delta aktivt i undervisningen. Genom ett klassrumsexempel visas hur lärarens interaktion kan öppna eller begränsa utrymmet för elevernas språkliga resurser och inflytande, och att delaktighet formas av lärarens handlingar snarare än av transspråkande aktiviteter i sig. Kapitlet erbjuder teoretiska verktyg för att analysera maktförhållanden i undervisning och visar hur ett samarbetsinriktat förhållningssätt kan stärka flerspråkiga elevers delaktighet och lärande.

”Utmanande möjligheter” är rubriken på Jens Idelands och David Gelebos kapitel. Där undersöker de hur gymnasieelever uppfattar och upplever ett undervisningsupplägg baserat på de former för genomlevd demokrati som lyfts fram i forskning och Skolverkets stödmaterial om undervisning i hållbar utveckling. I fokusgruppsamtal med elever framkommer att det kreativa arbetet med förankring i verkliga utmaningar bidrar till att eleverna diskuterar och tar till sig kunskaper på ett mer personligt plan, samt att deras motivation och vilja att lära stärks. Kapitlet lyfter även möjligheter och utmaningar med att använda denna form av undervisning för att förbereda elever för ett liv i ett samhälle som står inför komplexa utmaningar rörande miljö och social hållbarhet.

I det avslutande kapitlet, ”Delaktighet och tillhörighet”, undersöker Anne Harju och Anna Singhateh vilka möjligheter och begränsningar för delaktighet och tillhörighet som unga i Malmö, som avbrutit sina gymnasiestudier, har erfärut fram till beslutet att lämna skolan. Resultatet visar hur gymnasiestudier, trots att de formellt är frivilliga, fungerar som ett normstyrt och i praktiken obligatoriskt val som starkt begränsar ungas reella handlingsutrymme. Resultaten tydliggör att begränsat inflytande och avsaknad av lyhörda, relationsbaserade stödstrukturer bidrar till upplevelser av utanförskap och i förlängningen till studieavbrott. Kapitlet visar samtidigt att en deltagarorienterad, flexibel och relationsskapande gymnasieskola är central för att stärka både elevers delaktighet och deras vilja att fullfölja sin utbildning.

Tillsammans bidrar kapitlen med en mångfasetterad bild av elevinflytande och skoldemokrati i grund- och gymnasieskolan, som i flera fall inkluderar elevernas egna perspektiv på sin utbildning. Elevernas delaktighet och inflytande diskuteras i relation till både ämnesundervisningen, skolans formella beslutsforum och till elevernas samlade skolsituation. Vår önskan är att kapitlen ska inspirera läsaren att fördjupa sitt arbete med elevinflytande samt väcka lusten att pröva nya tankar och arbetssätt. Vi hoppas även att texterna utmanar läsaren till att tillsammans med kollegor fundera vidare kring hur elevers inflytande och delaktighet kan ta sig olika uttryck i skolan.

REFERENSER

- Andersson, E., & Blossing, U. (2024, 27 oktober). Utan elevens demokratiska inflytande blir skolan socialt farlig. *Göteborgs-Posten*. <https://www.gp.se/debatt/utan-elevens-demokratiska-inflytande-blir-skolan-socialt-farlig.be21d429-22f0-4d39-b526-752dc58fffb8>
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur.
- Elevernas riksförbund (2025). *Remissvar Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*, SOU 2025:19. <https://www.regeringen.se/contentassets/f4c612a0e165463e8a451224a-10f65a5/elevernas-riksforbund.pdf>
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala studies in education 93, Uppsala universitet.
- Lundberg, E. (2025, 27 mars). Lärare larmar: Elevers inflytande har gått överstyr. *Ämneslärares*. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/fokus/larare-larmar-elevs-inflytande-har-gatt-overstyr>
- Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet#/curriculums/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner>
- Läroplan för gymnasieskolan* (2025). Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&type=OfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST
- Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (MUCF, 2025). *Så tycker unga 2025: Demokrati och viktiga samhällsfrågor*. <https://www.mucf.se/publikationer/sa-tycker-unga-2025-demokrati-och-viktiga-samhallsfrigor>
- SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197/
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. <https://lagen.nu/sou/1948:27?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>
- SOU 2025:19. *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. <https://www.regeringen.se/contentassets/ff8d9a87571445c38afab38690c0c60e/kunskap-for-alla--nya-laroplaner-med-fokus-pa-undervisning-och-larande-sou-202519.pdf>

"MAN SER DET I ÖGONEN"

–om pojkars upplevelse av delaktighet i skoldemokrati

Maria Almgren och Camilla Jonasson

Genom pojkars berättelser, insamlat i ett praktisknära utvecklingsarbete, blir det tydligt hur delaktighet i skoldemokrati tar form i deras vardag. De beskriver hur delaktigheten framför allt knyts till skolans elevråd, där vuxna ofta styr agendan, medan delaktighet i undervisningens innehåll sällan förekommer. Analysen visar hur information, förväntningar, relationer, bemötande och utrymme att lyfta egna frågor påverkar upplevelsen av att vara delaktig. I kapitlet synliggörs hur delaktighet både möjliggörs och begränsas i skolans praktik genom dessa berättelser.

När vi ställer frågan om eleverna ber lärarna om hjälp när de inte förstår en uppgift på lektionen svarar en av pojkarna att vissa lärare frågar man bara en gång. När vi ber honom förklara vad han menar säger han att "man ser det i ögonen om det är värt att fråga igen".

Pojken i det här citatet beskriver blicken från läraren som något avgörande för hans möjlighet till delaktighet: om det finns utrymme att fråga igen, eller om det är bättre att låta bli. Detta kapitel utgår från pojkars egna berättelser om skolan och deras erfarenheter och upplevelser av delaktighet i skoldemokrati. Utdrag kommer från ett flerårigt praktisknära arbete med skolutveckling (2023–2026) som genomförts i samarbete med tre skolor i Malmö stad och fångar en central aspekt av det som undersöks i kapitlet och har gett namn åt dess titel. Materialet bygger på samtal med 18 pojkar i årskurs 6–9 och har genomförts av Camilla Jonasson, vetenskaplig utvecklingsledare, och Maria Almgren, barnrättsstrateg på Pedagogisk inspiration Malmö (Pi). I texten benämns deltagarna som pojkar eftersom det är så de själva definierar sig.

Utifrån ett barnrättsperspektiv och läroplanens formuleringar förstås skoldemokrati i detta kapitel som något som tar form både i undervisningens innehåll och i relationer mellan elever och vuxna, samt i mer formella sammanhang såsom skolans råd (tex mat- fritids- och elevråd). I kapitlet används delaktighet som ett analytiskt begrepp, i anslutning till antologins inledning, för att undersöka hur pojkarna erfar och förstår sin möjlighet att ta del i skolans demokratiska praktik.

Syftet med kapitlet är att, med utgångspunkt i pojkarnas berättelser, synliggöra hur delaktighet möjliggörs och begränsas i skoldemokrati.

HUR VI SAMLADE IN BERÄTTELSENA

Arbetet har sin utgångspunkt i en politisk hearing om resultatskillnader mellan pojkar och flickor. Tidigare studier och rapporter som presenterades under hearingen visade att pojkar presterar sämre i majoriteten av skolans ämnen. Därav ville vi, tillsammans med tre deltagande skolor, fördjupa förståelsen av hur pojkar själva upplever och beskriver sin skolsituation och sina möjligheter att prestera och vara delaktiga. Urvalet av de 18 deltagarna var jämnt fördelat mellan de tre skolorna och utgick från en bredd avseende årskurs, betyg, studiemotivation och intressen. Vid projektets start gick deltagarna i årskurs 6 och 7. De följdes kontinuerligt under högstadiet, med två till tre träffar per termin. Datainsamlingen omfattade VT 2023-VT 2026 för skola 1, VT 2023-VT 2024 för skola 2 och HT 2024-HT 2025 för skola 3. Varje samtal eller workshop varade mellan en och två timmar och dokumenterades både skriftligt och genom ljudinspelningar, beroende på upplägg. Analysen av datamaterialet gjordes sedan tillsammans med pojkarna.

För att samla in pojkarnas berättelser utgick vi från fokusgruppsamtal och strukturerade samtals- och samarbetsövningar som syftade till att skapa dialog och delaktighet. Ett exempel är värderingsövningar där pojkarna fick ta ställning till frågor som: Finns det särskilda tillfällen för dig att uttrycka dina åsikter under skoldagen? Genom en fyrahörnövnig, markerat med alltid – ofta – ibland – aldrig, skapades en utgångspunkt för samtal om delaktighet och hur de själva upplever sina möjligheter att påverka. Vi använde även kooperativa lärandestrukturer som EPA (Enskilt, Par, Alla) och Karusellen (Kagan, 2009).

BAKGRUND OCH PERSPEKTIV FÖR ATT TOLKA BERÄTTELSENA

I detta avsnitt presenteras de perspektiv och begrepp som utgör både den bakgrund och den teoretiska ram som studien vilar på. Vi inleder med skoldemokrati samt barnperspektiv, barnets perspektiv och barnrättsperspektivet, eftersom dessa formar våra ingångar i mötet med pojkarna och är centrala för kapitlets bakgrund. Därefter beskrivs begreppen arkiv och väggar, som används i analysen. För att synliggöra nivåer av delaktighet beskrivs avslutningsvis delaktighetstrappan (Nazar & Andersson, 2023) som används i diskussionen av resultatet.

Skoldemokrati

Skoldemokrati förstås här utifrån grundskolans läroplan Lgr22 (Skolverket, 2022) och dess beskrivningar av skolans demokratiuppdrag, vilket kan förklaras genom tre ömsesidigt beroende delar:

- Den formella och organisatoriska strukturen, såsom elevråd och klassråd.
- Det planerade tematiska innehållet i undervisningen, exempelvis inom SO, ska ge eleverna utrymme att utforska och lära om demokratiska processer, utveckla kunskap och pröva hur dessa fungerar i praktiken.
- Ett demokratiskt och pedagogiskt förhållningssätt, som genomsyrar mötet och maktrelationer mellan vuxna och elever under hela skoldagen.

Dessa aspekter av skoldemokrati ligger i linje med Barnkonventionens grundprinciper (FN 1989, art. 2,3,6 &12) och skollagens krav (2010:800, 4 kap. 9). Dessa anger att barn och elever ska ges reellt inflytande över sin utbildning, stimuleras till aktivt deltagande och hållas informerade i frågor som rör dem, med hänsyn till ålder och mognad.

Barnperspektiv, barnets perspektiv och barnrättsperspektiv

Vi utgår även från barnkonventionen, som blev svensk lag 2020 (FN, 1989). Detta har tydliggjort behovet av att stärka barnrättsperspektivet, vilket innebär att barns rättigheter enligt barnkonventionen ska vara vägledande för beslut och handlingar. Samtidigt lyfts barnets perspektiv fram som centralt för att skapa delaktighet och inflytande och för att undvika att vuxna enbart tolkar barns situation utifrån ett barnperspektiv (UNICEF Sverige, 2020). Barnets perspektiv utgår från barnets egna erfarenheter och uttryck, medan barnperspektiv avser vuxnas tolkningar av barns behov. Genom en medveten förflyttning mellan dessa tre perspektiv i mötet med pojkarna skapas en bakgrund för att förstå berättelserna i relation till skolans uppdrag och elevers möjligheter till delaktighet i frågor som rör dem.

Arkiv och väggar

För att visa på möjligheter och begränsningar som framkommer i pojkarnas berättelser använder vi Sara Ahmeds (2017) teoretiska begrepp arkiv och väggar. I Ahmeds arbete beskriver arkiv hur historia, erfarenheter och minnen ordnas, bevaras och ges betydelse. Genom att avgöra vad som lyfts fram och vad som glöms bort formar arkiven förståelsen av berättelser och identiteter. Arkiven kan både upprätthålla och

utmana normer och rymmer såväl lärares som elevers erfarenheter, förväntningar, föreställningar och motstånd. Begreppet väggar används för att synliggöra de osynliga men ändå påtagliga begränsningar som elever möter i skolans organisation och i interaktionen med vuxna. Väggarna representerar strukturella och institutionella barriärer som hindrar vissa grupper och individer från att röra sig fritt, ta plats eller uppnå sina mål, och kan uppstå i relation till exempelvis kön, klass, ålder, etnicitet eller andra sociala kategorier.

För att tydliggöra hur begreppen används i analysen utgår vi från exemplet från inledningen där en av pojkarna beskriver att "man ser det i ögonen" om det är värt att fråga läraren igen. Tolkningen av blicken avgör om han upplever utrymme att ställa en följdfråga eller om han bör avstå. Här blir både arkiv och väggar synliga. Tolkningen formas i mötet mellan pojkens och skolans arkiv där tidigare erfarenheter av bemötande, lärares förväntningar på elever och minnen av att ha blivit lyssnad på eller avvisad blir avgörande. När blicken uppfattas som i citatet reser sig en osynlig vägg som begränsar delaktighet. Begreppen visar hur delaktighet möjliggörs eller begränsas i mötet mellan elever och lärare, både genom strukturer och subtila relationella uttryck som en blick.

Delaktighetstrappan

För att synliggöra olika nivåer av delaktighet använder vi delaktighetstrappan (Nazar & Andersson, 2023) för att analysera och diskutera pojkarnas berättelser i det avslutande avsnittet. Genom den illustrerar vi hur delaktighet, från att få information till medbeslutande, kan förstås och utvecklas i praktiken och därigenom bidra till att stärka skoldemokratin.



Bild 1 Delaktighetstrappan, framtagen av Gustavo Nazar och Patrik Andersson (2023) i samband med uppstarten av Grundskoleförvaltningens Centrala elevråd, utvecklad utifrån Hart (1992).

Delaktighetstrappan (Nazar & Andersson, 2023) består av fem steg med en tydlig progression från information till medbeslutande, där de högre stegen innebär att eleverna har inflytande och därmed är delaktiga i frågor som rör deras skoldag. Med progression avses hur elever kan röra sig från att få information (steg 1) till att vara medbeslutande (steg 5). Modellen kan tillämpas i skoldemokratins samtliga perspektiv: klassråd, undervisningens tematiska innehåll och i möten mellan vuxna och elever (se skoldemokrati).

POJKARNAS BERÄTTELSE

I detta avsnitt presenteras och analyseras materialet med stöd av väggar och arkiv (Ahmed, 2017). Analysen är strukturerad utifrån två teman: *bemötande och förväntningar samt delaktighet i undervisning och råd*. Efter citaten följer en kort analys som kopplar tillbaka till syftet att, utifrån pojkarnas berättelser, synliggöra hur delaktighet möjliggörs eller begränsas i skoldemokrati.

Berättelser om bemötande och förväntningar

Här presenteras och analyseras pojkarnas erfarenheter av att bli bemötta som grupp, deras svårigheter att gå från "stökig" till "seriös", samt betydelsen av relationer till skolans vuxna.

Pojkar som grupp

I berättelserna från de tre skolorna framträder en samstämmig upplevelse av att pojkar bemöts som en grupp snarare än som individer. Att ingå i en grupp beskrivs som något positivt i fritidssammanhang. En av pojkarna berättar att han känner "alla" i sitt område, vilket ger trygghet och gemenskap. I skolsammanhang kan pojkarna dock uppleva att ingå i en grupp inte uppfattas som något positivt av de vuxna. En av pojkarna beskriver:

Lärarna säger: Ni killar! Ni killar

Att tilltala dem som "ni killar" gör lärarna i stället för att tilltala dem med namn. Pojkarna berättar att det sällan är positiva beteenden som uppmärksammas på detta sätt, som i citatet. När de behandlas som en grupp i skolan upplever de det som negativt. Det leder också till att de inte känner sig sedda som individer av de vuxna.

En återkommande erfarenhet är att om en eller ett par i gruppen "stökar" eller utmärker sig negativt påverkas alla pojkar, oavsett eget beteende. Denna erfarenhet delas av pojkarna från samtliga tre skolor.

Att läraren tilltalar pojkarna som grupp kan förstås i relation till de arkiv av tidigare erfarenheter och föreställningar som påverkar bemötandet i stunden. Dessa formas både av lärarens egna erfarenheter av att undervisa pojkar och av skolans etablerade sätt att tala om dem. När pojkarna tilltals som "ni killar" blir det inte bara en språklig handling, utan befäster en kollektiv positionering av dem som grupp. Detta kan skapa en vägg som gör det svårare för dem att uppfattas som individer och som föränderliga, unika subjekt.

Från stökig till seriös

I pojkarnas berättelser återkommer en gemensam upplevelse av att de tillskrivs särskilda beteenden och samtidigt ges större utrymme i klassrummet. De menar också att de får mer uppmärksamhet och stöd än flickor. En av pojkarna uttrycker det så här:

Killar har ofta mer energi.

Uttalandet visar att det finns en föreställning om att pojkar generellt har mer energi än flickor. I berättelserna framgår det att de upplever sig som mer "stökiga" i klassrummet. Samtidigt uttrycker pojken en önskan om att bli uppmärksammas när han agerar på ett positivt sätt. Han fortsätter:

Lärare behöver ha bättre uppmärksamhet i klassrummet.

Pojkarna beskriver att negativa beteenden ofta uppmärksammas, medan positiva handlingar i mindre utsträckning ges erkännande. De berättar också om svårigheten att förändra hur de uppfattas av vuxna i skolan, särskilt när de försöker, som de säger, gå från att vara "stökiga" till att uppfattas som "seriösa". En av pojkarna berättar:

Om en elev är stökig när lektionen börjar, blir den ofta betraktad som stökig under hela lektionen.

Pojkarna beskriver även hur denna bild kan bestå över tid, trots att de själva upplever att de har förändrats, exempelvis mellan årskurser. En annan elev säger:

Jag var stökig i sexan, men nu är jag seriös.

är svårt att gå från "stökig" till "seriös" delas av fler än de som citeras. Samtidigt anser pojkarna att flickor också "stökar", men att reaktionerna från läraren inte blir "ni tjejer!" utan att tillrättavisandet riktar sig till en specifik individ och inte till flickor som grupp. Berättelserna synliggör hur lärarnas förväntningar och reaktioner på flickors betenden skiljer sig, vilket påverkar bemötande, delaktighet och tilltro utifrån kön.

Detta kan förstås som ett uttryck av skolans arkiv om föreställningar om skillnader och förväntningar mellan pojkar och flickor, föreställningar som delas av både elever och lärare. Genom kommentaren om att lärare behöver vara mer uppmärksamma och om svårigheten att göra förflyttningar från "stökig" till "seriös", uttrycker en pojke önskan om att bli erkänd för positiva handlingar och mötas av likvärdiga förväntningar. När pojkar bemöts utifrån etablerade föreställningar av dem som mer stökiga eller energiska, och deras ansträngningar att förändras inte uppmärksammas, kan detta skapa en vägg som begränsar deras upplevelse av delaktighet och möjlighet att förändra sina positioner.

Vikten av relationer

Relationen till lärarna framstår, i pojkarnas gemensamma berättelse, som avgörande för upplevelsen av delaktighet. En bra lärare är, enligt flera av pojkarna, "en snäll lärare som lyssnar och hjälper en". Att ha en god relation kopplar de även till möjligheten att lyckas i skolan, det vill säga ett högre betyg. Gemensamt är också att de upplever att flickorna har bättre relationer till lärarna och behandlas bättre av dem. En av dem säger:

Lärarna har högre förväntningar på tjejer och tycker att de är snällare och mer mogna.

Samtidigt menar pojkarna att relationen till lärarna, oavsett kön och mognad, är avgörande för att lyckas i skolan. De är dock överens om att det största ansvaret ligger på dem själva, exempelvis hur mycket tid de lägger på sina studier efter skoltid. Flera av dem uttrycker:

Det är bara jag som kan hjälpa mig.

Uttalandet kan förstås som ett uttryck för ansvarstagande, men samtidigt återkommer uppfattningen att flickor ägnar mer tid åt skolarbete och saknar fritidsintressen i samma utsträckning som pojkarna själva.

Upplevelser av skillnader mellan kön och av vilka elever som är "snälla", "mogna" eller lättare att ha en relation till utgör en del av pojkarnas föreställning om skolans institutionella arkiv.

Dit hör också föreställningar om normer som kopplar ordning, uppförande och goda relationer till möjligheten att lyckas i skolan, vilket de tydligt ger uttryck för. Tillsammans formar dessa arkiv deras upplevelse av vilka möjligheter till delaktighet som finns. Trots dessa föreställningar om skolans arkiv rörande relationer framhåller pojkarna att ansvaret för att klara skolan ytterst ligger på dem själva. Detta ansvarstagande kan förstås som en medvetenhet om att de genom sitt eget agerande kan riva väggar och utmana normerna i arkiven, och därigenom skapa större möjligheter till delaktighet.

Berättelser om delaktighet i undervisning och råd

Under denna rubrik behandlas berättelser som rör möjligheter att uttrycka åsikter samt betydelsen av information och tydlighet i undervisningen.

Att få tycka till men inte förändra

I pojkarnas berättelser om delaktighet i undervisningen framkommer att den upplevs som begränsad och främst kopplad till praktiska moment, exempelvis att få rösta om vilken film som ska visas under lektionen. Delaktigheten beskrivs oftast som ytliga val, där verklig påverkan i undervisningen tycks bero på relationen till enskilda lärare. I materialet framkommer få exempel där elever ges möjlighet att påverka undervisningen. När det lyfts är det i relationer till lärare som exempelvis mentorer som de upplever sig ha bättre och närmare relationer med.

På mentorstiden brukar vi kunna säga till om vi tycker att det är för många prov under en vecka. Då kan mentorn gå och snacka med de andra lärarna.

Antalet prov per vecka, som i citatet ovan, är ett återkommande tema. Pojkarna upplever att de blir lyssnade på i frågor som rör exempelvis provmängd, men att detta sällan leder till någon förändring. En av dem beskriver det så här:

Det kanske inte är ofta det faktiskt ändras, men lärarna är bra på det.

Uttalandet tolkas som att eleven upplever att lärarna är bra på att lyssna, men att detta inte nödvändigtvis leder till förändring.

Utsagorna visar att det finns en gemensam föreställning om att vuxna ska lyssna på eleverna och ta deras åsikter i beaktande, samtidigt framträder en acceptans bland både elever och vuxna att lyssnandet inte behöver leda till förändring. Detta kan förstås som ett uttryck för hur skolans arkiv rymmer strukturella begränsningar kopplade till föreställningar om barns möjligheter till delaktighet, och kan sättas i relation till

både ålder och de maktrelationer som råder mellan barn och vuxna. Dessa maktordningar kan utgöra en orsak till att delaktigheten stannar vid att elever "blir hörda" men inte ges reellt inflytande. Beskrivningen av mentorer som lyssnar och agerar på elevernas önskemål blir en förutsättning för att utmana arkivets normer och öppna upp för fler sätt att möjliggöra elevers delaktighet i större utsträckning, vilket i sin tur kan bidra till att dessa väggar rivs.

Information och tydlighet

I pojkarnas berättelser framgår att de upplever delaktighet som att få information från lärarna inför ett nytt arbetsområde, ett prov eller en bedömning. En av dem säger:

Läraren berättar vad ämnet är, vad vi ska kunna och när det är prov.

När vi frågar pojkarna, vid samma samtal, om de själva har ett ansvar att bidra till undervisningen svarar de att de alltid eller ofta upplever ett sådant ansvar. Pojken fortsätter:

Mitt ansvar är att veta vad jag ska plugga på, vad som kommer på provet, om jag inte känner mig säker måste jag vara med på lektionerna.

Citaten visar att pojken upplever att han har ett ansvar, samtidigt som han betonar att även läraren har ett ansvar för att se till att eleverna vet vad de ska plugga på och hur de ska plugga, så att de inte kommer hem och känner sig osäkra. Alla pojkar är dock eniga om att de själva behöver ta ansvar för sina studier.

En ytterligare utmaning som en grupp av pojkar lyfter rör hur information från olika lärare förmedlas och delas, särskilt via digitala plattformar:

Alla lärare gör olika. Ibland är det strul med tekniken.

Pojkens beskrivning visar både på bristen på samsyn mellan lärarna i hur de använder de gemensamma plattformarna och på hur tekniska problem kan skapa ytterligare hinder för att ta del av information.

För att kompensera detta har exempelvis en klass organiserat stöd via en privat chatt-grupp, berättar en av pojkarna.

I vår klass har vi startat en snap-grupp.

Han berättar också att i denna grupp delas olika information efter skoltid som till ex-

empel bilder på sidor i en lärobok, datum för prov, hjälp att hitta information som lärarna har delat eller gett.

Gällande information och tydlighet lyfter en annan grupp pojkar svårigheter kopplade till betygskriterierna, som de upplever som svåra att förstå, tolka och hitta; en av pojkarna beskriver det så här:

Instuderingsfrågorna bara finns på E-nivå.

Instuderingsfrågorna beskrivs som ett frågebatteri inför kommande prov. Genom citatet framgår att den som siktar på högre betyg än E själv behöver hitta och tolka kriterierna för de övriga nivåerna. En av pojkarna berättar att han söker information på läroböckernas förlagssidor, medan flera använder lärarnas PowerPoint-presentationer som stöd. Samtidigt uppger flera elever i samma samtal att de inte vet var de ska hitta denna information.

Pojkarnas berättelser visar att deras upplevelse av delaktighet i undervisningen i hög grad formas av hur information görs tydlig och tillgänglig genom lärarnas kommunikation, digitala plattformar och betygskriterier. När delaktighet främst kopplas till att veta vad som ska läras och bedömas kan det förstås som ett uttryck för skolans arkiv rörande kunskapssyn, där prestation och resultat ges företräde. Resultaten kring instuderingsfrågorna, som lyfts på en av skolorna, visar samtidigt på låga förväntningar, vilket i sig kan ses som ett uttryck för detta arkiv. Dessa förväntningar präglar både lärarnas sätt att kommunicera och elevernas behov av tydliga instruktioner. När information saknas eller är svår att hitta, eller när förväntningarna är låga, skapas väggar som begränsar vissa elevers möjlighet att vara delaktiga och påverka sin egen lärprocess. En pojkes berättelse visar samtidigt att elever genom informella kanaler, som snap-gruppen, kan ta sig runt dessa väggar.

Berättelser om skolans råd

I samtliga berättelser beskrivs klassråd, matråd och elevråd som självklara forum för att uttrycka åsikter, men där agendan upplevs vara förutbestämd av vuxna.

Det handlar ju mest kanske om vem som får vara på multiarenan vilken tid och så och kanske inte så mycket om lektionerna.

I pojkarnas berättelser framgår att dessa forum ger en viss möjlighet till delaktighet, men att det de får tycka till om oftast rör den fysiska skolmiljön, exempelvis inköp av nya soffor till gemensamma ytor eller val av stolar till lektionssalar. Som citatet visar handlar det även om rastaktiviteter, såsom användning av och regler för multiarenan, som är en utomhusyta för olika sportaktiviteter.

Pojkarna berättar att de sällan själva tar initiativ eller uttrycker sina åsikter. En grupp beskriver dock hur de försökte påverka öppettiderna i skolans elevcafé genom att lämna ett förslag om att elever i årskurs 9 kunde arbeta där vissa tider. Förslaget avslogs av de vuxna med hänvisning till säkerhet, eftersom pengar var involverade. Händelsen gav dem en känsla av att deras synpunkter och erfarenheter inte togs tillvara, samtidigt som de i samtalet uttrycker förståelse för att vissa beslut inte går att påverka.

Berättelserna visar att det finns en norm i skolans arkiv där skolans råd framstår som den självklara arenan för delaktighet. Detta formar ramarna för vad både elever och lärare uppfattar som möjligt att påverka. Samtidigt, liksom exemplen som lyfts under avsnittet Att få tycka till men inte förändra, sker delaktigheten ofta utifrån en agenda som redan är bestämd av de vuxna, med undantag för exemplet med elevcaféet. När eleverna inte får vara med och bidra till rådets agenda, och när pojkarnas initiativ inte leder till faktisk förändring, uppstår väggar som begränsar deras möjlighet att initiera eller delta som subjekt i skolans demokratiska processer. De uttrycker dock både förståelse och acceptans för detta, vilket ytterligare visar hur stark normen är för vad som räknas som möjlig delaktighet i skolans arkiv.

STEG MOT ATT STÄRKA SKOLDEMOKRATI

Utifrån analysen av pojkarnas berättelser, med stöd av Ahmed (2017) och i relation till studiens syfte att synliggöra hur delaktighet möjliggörs och begränsas i skoldemokrati, har fyra aspekter identifierats som särskilt betydelsefulla för vad pojkarna sammantaget uppfattar som möjligt i fråga om delaktighet:

- att information är tydlig och tillgänglig,
- att relationen mellan lärare och elev är god,
- att förväntningar och bemötande är likvärdiga,
- samt att elever ges möjlighet att vara delaktiga i frågor som är aktuella och berör dem, både i skolans råd och i undervisningen.

För att sätta dessa erfarenheter i relation till olika nivåer av delaktighet används i detta avsnitt delaktighetstrappan (Nazar & Andersson, 2023) som analytiskt verktyg. Genom trappan synliggörs både möjligheter och begränsningar som framträder, och vad dessa innebär för hur skolan kan stärka och utveckla sitt arbete med skoldemokrati.

Möjligheter

I pojknas berättelser framträder flera sätt på vilka delaktighet tar form. När lärare informerar om prov och arbetsområden beskrivs detta av en grupp pojkar som delaktighet, något som motsvarar delaktighetstrappans första nivå (steg 1). Pojkarna återger också situationer där deras synpunkter tas till vara, som i exemplet med val av film, och ibland diskuteras vidare, som i exemplet med caféförslaget, vilket ligger närmare trappans mellannivåer (steg 2–3). Skolans råd framstår i sin tur som arenor där delaktigheten i vissa fall närmar sig direkt inflytande (steg 4), men samtidigt kopplas dessa råd ofta till frågor som inte kommer från eleverna eller som inte är centrala för deras skolvardag eller undervisning. Relationerna mellan elever och lärare framträder i allas berättelser som avgörande för hur möjligheten till delaktighet formas och upplevs. Goda relationer kopplas ofta till enskilda vuxna, exempelvis mentorer, och när dessa fungerar väl vågar pojkarna uttrycka sina tankar. Det skapar förutsättningar för att ta steg uppåt på delaktighetstrappans högre nivåer (steg 4–5).

Utsagorna visar att delaktighet inte framträder som en sammanhållen process, utan varierar beroende på situation och relation. Samtidigt framgår det att både elever och lärare uppfattar skolans formella och organisatoriska strukturer, såsom råd, som den primära plattformen för delaktighet, vilket bidrar till att forma och upprätthålla innehållet i skolans arkiv.

Begränsningar

I pojknas berättelser framträder återkommande situationer där delaktigheten begränsas, vilket gör det svårt att nå upp till delaktighetstrappans första nivå (steg 1). En sådan situation rör information som upplevs otydlig, svår att hitta eller tolka, exempelvis avsaknaden av instuderingsfrågor över E nivå. När information inte når fram eller inte uppfattas som begriplig påverkar det pojkarnas möjlighet att bli delaktiga. En elev beskriver också hur en lärarysning kan upplevas som ett tecken på att följdfrågor inte är välkomna. I sådana situationer når avgörande information inte fram, vilket kan försvåra möjligheten att ta ansvar för det egna lärandet. Pojkarna lyfter samtidigt att vuxnas bemötande inte alltid upplevs som likvärdigt. De menar också att lärare kan ha olika förväntningar på pojkar och flickor, något som kan påverka hur de blir bemötta och vilka möjligheter de upplever att de har att vara delaktiga. Försöket att påverka antalet prov per vecka, som återkommande inte leder till förändring, förstärker intrycket av begränsad delaktighet och av vad som faktiskt går att påverka. Därtill beskriver en grupp elever problem med röriga informationskanaler och bristande samsyn mellan lärare i användningen av digitala plattformar. Något som också framkommer i Ollinens (2026) kapitel i denna antologi. När skolans strukturer inte ger tillräcklig vägledning utvecklar några egna strategier, exempelvis en informell snap chattgrupp, för att samla skolrelaterad information som upplevs svår att hitta.

Sammantaget visar dessa erfarenheter hur bristande tydlighet, olikvärdigt bemötande, förväntningar och otydliga strukturer fungerar som begränsningar i skolans praktik. Dessa begränsningar kan ses som väggar som gör det svårt att nå delaktighetstrappans första steg. Ett sätt att kringgå dessa väggar kan vara att skapa egna informella kommunikationskanaler.

Vad vi tar med oss

Pojkarnas berättelser, som i exemplet där man "ser det i ögonen" om det är värt att fråga igen, visar hur vardagliga signaler präglar elevers upplevelse av delaktighet. Utifrån både barnets perspektiv och ett barnrättsperspektiv blir det tydligt hur centralt mötet i vardagen är. Deras utsagor synliggör fyra villkor som framträder som särskilt betydelsefulla för delaktighet: tydlig och tillgänglig information, goda relationer, likvärdiga förväntningar och bemötanden samt möjligheten att påverka frågor som berör deras vardag.

Berättelserna visar både möjligheter och begränsningar och pekar på vikten av att se delaktighet som något som rör hela skolans vardag, inte enbart formella råd. Delaktighetstrappan kan fungera som ett stöd för att förstå progressionen från information till medbeslutande, men det är i elevernas konkreta erfarenheter som utvecklingsarbetet behöver ta sin utgångspunkt. Pojkarna uttrycker också en önskan om att deras klasskamrater ska få dela sina erfarenheter av delaktighet. Att fortsätta lyssna till elever och skapa utrymme för att deras perspektiv ska kunna påverka undervisning, kommunikation och relationer framstår som avgörande för att stärka skoldemokratien.

Mot denna bakgrund väcks frågor som kan utveckla arbetet vidare:

- Vilka frågor ställer vi till eleverna idag – och vilka behöver vi börja ställa?
- Hur ger vi eleverna möjlighet att formulera vad de behöver för att vara delaktiga?
- Hur skapar vi utrymme för elever att initiera frågor som rör deras lärande?
- Hur låter vi elevernas perspektiv påverka de beslut som tas i skolan?

REFERENSER

Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.

Barnombudsmannen. (2023). *Barnkonventionen om barnets rättigheter* (Nytryck 2023). Hämtad 2026-02-17 från https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument/publikationer/barnkonventionen_2023.pdf

Förenta nationerna. (1989). *Konventionen om barnets rättigheter*. FN.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Essays No. 4.

Kagan, S. (2009). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.

Nazar, G., & Andersson, P. (2023). *Delaktighetstrappan: Modell framtagen för Grundskoleförvaltningens Centrala elevråd*. Malmö stad, Grundskoleförvaltningen.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr22).

Sveriges riksdag. (2010). *Skollag* (2010:800). Hämtad 2026-02-17 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

UNICEF Sverige. (2020). *Barnkonventionen i praktiken*. UNICEF Sverige.

ELEVERS DIGITALA KUNNANDE

- hur det uppmärksammas, värderas och omsätts i skolans vardag

Karin Ollinen

Digitala verktyg är idag en självklar del av elevers vardag, både i och utanför skolan, men elevers kunskaper om och sätt att använda verktygen skiljer sig åt. Detta framkom i tre fokusgruppsintervjuer med högstadeelever våren 2022, där eleverna beskrev hur digitala resurser påverkar deras lärande. I kapitlet analyseras hur elevers digitala erfarenheter och färdigheter blir synliga i undervisningen och vilket handlingsutrymme de ges när det gäller att påverka sitt eget lärande genom användningen av digitala verktyg.

De variationer som blir synliga i elevernas digitala erfarenheter och färdigheter aktualiserar frågor om likvärdighet i undervisningen. När digital kompetens får en allt större betydelse för hur elever kan delta, påverka och utvecklas i skolan, blir det centralt att förstå vilka förutsättningar som faktiskt ges. Mot denna bakgrund är det relevant att undersöka hur digital kompetens formuleras i skolans styrdokument och vilka förmågor elever förväntas utveckla.

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22, (2022) framhålls att utbildningen ska ge elever förutsättningar att utveckla digital kompetens och förstå digitaliseringens påverkan på individ och samhälle. Elever ska kunna använda digitala verktyg för kunskapssökande, problemlösning, skapande och kommunikation. Dessa skrivningar är i linje med EU:s rekommendation om åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande (Europaparlamentet och Europeiska unionens råd, 2006), där digital kompetens tillsammans med förmågan att lära sig att lära lyfts som grundläggande för att kunna verka som aktiva och delaktiga samhällsmedborgare.

Frågor om delaktighet och inflytande är också centrala i Barnkonventionen (SFS 2018:1197), som sedan 2020 är svensk lag. Enligt artikel 12 ska barns åsikter ges betydelse utifrån ålder och mognad, vilket ytterligare förstärker skolans ansvar att skapa utrymme för elevröster. Detta ansvar formuleras även i Lgr22 (2022), där elever förväntas ges möjlighet till medansvar och inflytande över sin utbildning, och där inflytandet ska öka med stigande ålder.

Detta gör det relevant att uppmärksamma att diskussionen om ungas digitala vanor har intensifierats sedan intervjuerna genomfördes, både i samhällsdebatt och forskning.

Debatten rör såväl digitaliseringens möjligheter som risker, liksom frågor om hur mycket inflytande elever bör ha över digitala arbetssätt i undervisningen. Samtidigt pågår en översyn av Lgr22 (SOU 2025:19), där just ramen för elevinflytande och elevernas användning av digitala verktyg är centrala områden. Tillsammans skapar dessa processer en viktig kontext för att förstå elevernas berättelser och ger ytterligare aktualitet åt studiens fokus.

Sammantaget ger styrdokument, barnrättsperspektivet och pågående diskussioner om skolans digitala arbete en kontext där frågor om elevers digitala kompetens och inflytande framstår som särskilt relevanta. Mot denna bakgrund är syftet med detta kapitel att synliggöra elevers digitala kompetens som en resurs och att undersöka vilket handlingsutrymme de ges i användningen av digitala verktyg i undervisningen. Analysen tar sin utgångspunkt i elevernas egna utsagor och genomförs med stöd i begreppen *digital kompetens* och *digitalt kapital*, med fokus på hur digitalt kunnande uppmärksammas, värderas och omsätts i skolans vardag.

DIGITALT KAPITAL OCH DIGITAL KOMPETENS SOM ANALYTISKA UTGÅNGSPUNKTER

Skolans uppdrag innebär att elever ska ges reella möjligheter till delaktighet och inflytande över sitt lärande (Lgr22, 2022). I en digitaliserad undervisningsmiljö väcks därför frågor om hur elevers digitala erfarenheter, kunnande och intressen synliggörs – och i vilken grad dessa tas tillvara som resurser som kan stärka deras deltagande och utveckling. I samband med revideringen av Lgr11 2017, fick digital kompetens en mer framträdande plats i skolans styrdokument. Parallellt lanserades en Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet som betonade digital kompetens som en central del av skolans utvecklingsuppdrag (Utbildningsdepartementet, 2017). Samtidigt har forskare utvecklat begreppet digitalt kapital, som har sina rötter i Bourdieus kapitalteori. Nedan presenteras dessa två teoretiska utgångspunkter och hur de kan relateras till varandra i en skolkontext.

Digitalt kapital

Begreppet digitalt kapital har sin grund i Bourdieus kapitalteori. Teorin utgår från att individers möjligheter att agera och lyckas i olika sociala sammanhang formas av deras tillgång till ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital, som tillsammans påverkar deras position i det sociala rummet (Bourdieu, 1986). Begreppet har sedan vidareutvecklats bland annat genom Archers m.fl. arbete med *science capital* (naturvetenskapligt kapital),

beskrivet i en IVA rapport (Kungl. Ingenjörsvetenskapsakademien, 2023). Tidigare introducerade Selwyn (2004) begreppet *technological capital* för att belysa tillgång till och förmåga att använda teknik, men detta har kritiserats för att fokusera på själva tekniken snarare än dess användning (English & Howell, 2011; Samuelsson, 2014). Mot denna bakgrund framstår digitalt kapital som ett mer ändamålsenligt begrepp, då det betonar hur teknologin används och vilka möjligheter detta skapar.

Ragnedda m.fl. (2020) beskriver digitalt kapital som summan av digital kompetens och digital tillgång, det vill säga både tillgången till digitala teknologier och förmågan att använda dem på ett meningsfullt sätt. Forskarna visar också att personer med högt digitalt kapital oftare har starkare socioekonomiska förutsättningar, högre utbildning och fler möjligheter på arbetsmarknaden. Begreppet bidrar därmed till att synliggöra hur digitala resurser skapar fördelar eller nackdelar för individer i en digitaliserad värld.

Digital kompetens och digital ojämlikhet

Trots att digital kompetens numera är en integrerad del av styrdokumentet, upplever många lärare att begreppet är otydligt (Godhe, 2023; Löwing, 2025). Skolverket har konkretiserat begreppet genom att beskriva fyra aspekter av digital kompetens: förstå digitaliseringens påverkan på samhället, lösa problem och omsätta idéer till handling, använda och förstå digitala verktyg och medier samt ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt. Aspekterna överlappar varandra och visualiseras i ett venndiagram i bild 1. Detta sätt att beskriva digital kompetens på, breddar förståelsen och placerar det i ett samhällsperspektiv med fokus på ett livslångt lärande.



Bild 1. Visualisering av Skolverkets fyra aspekter av digital kompetens.

Forskning visar att lärare ofta grundar sin undervisning på sin egen professionella digitala erfarenhet, snarare än på elevernas ofta nätbaserade kunskaper (Löwing, 2025). När elevernas digitala erfarenheter inte integreras i undervisningen riskerar digital ojämlikhet att förstärkas. Samtidigt menar lärare att elever behöver utveckla sin digitala kompetens för att inte hamna i utanförskap, utan vara aktiva samhällsmedborgare i dagens och morgondagens samhälle (Godhe m.fl., 2023), vilket ligger i linje med skolans kompensatoriska uppdrag. Redan i Samuelssons avhandling (2014) framkom att en digital (o)jämlikhet präglar skolan och att skolan inte fullt ut förmår kompensera för dessa skillnader - något som även bekräftas i Godhes m.fl. studie, tio år senare.

IEAs (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) internationella studie ICILS (2025) visar dessutom att fyra av tio svenska elever saknar grundläggande digital kompetens, samt att socioekonomisk bakgrund och kön har betydelse för resultaten. Tillsammans pekar dessa resultat på en tydlig utmaning för skolans kompensatoriska uppdrag.

Sammanfattning av det teoretiska ramverket

Begreppen digitalt kapital och digital kompetens utgör tillsammans en analytisk ram för att förstå elevers möjligheter att verka i och påverka en digitaliserad skolmiljö.

- Digital kompetens synliggör vilka kunskaper som eleverna förväntas utveckla.
- Digitalt kapital hjälper till att förstå hur digitala resurser kan användas, värderas och omvandlas till handlingsutrymme – men också hur ojämlikheter riskerar att förstärkas.

I detta kapitel används dessa begrepp för att analysera på vilket sätt elevers digitala erfarenheter och färdigheter blir synliga i undervisningen och vilket handlingsutrymme de ges att påverka sitt eget lärande med hjälp av digitala verktyg.

ATT FÅNGA OCH FÖRSTÅ ELEVERS RÖSTER

Under våren 2022 genomfördes fokusgruppsintervjuer med totalt tolv högstadiel elever från tre olika skolor. Könsfördelningen var jämn totalt sett, men varierade mellan skolorna. Varje skola representerades av en grupp elever i årskurs 8 eller 9, och grupperna bestod av elever från olika klasser.

Urvalet av elever gjordes av respektive skolledning, och skolorna valdes ut eftersom de bedömdes ha kommit långt i sin digitala utveckling. Intervjuerna ingick i ett större uppdrag där även lärare och skolledare deltog i separata fokusgrupper med fokus på digitaliseringens påverkan på undervisning och lärande. De semistrukturerade intervjuerna kretsade kring elevernas upplevelser av digitala verktyg och hur dessa påverkade deras lärande, både i undervisningen och på fritiden. Syftet var att synliggöra elevernas digitala kompetens samt att undersöka om det fanns en samsyn mellan eleverna, men också i relation till de lärare som intervjuades inom ramen för det större uppdraget. Intervjuerna väckte ytterligare frågor och gav upphov till en fördjupad analys med utgångspunkt i de teoretiska begrepp som redogjorts för ovan, vars resultat presenteras och diskuteras i detta kapitel.

Även om perspektiven skilde sig åt mellan de intervjuade grupperna, återkom flera gemensamma teman i materialet. Elevernas utsagor analyserades genom innehållsanalys vilket resulterade i fem övergripande kategorier:

- Elevers kunskaper
- Lärares kunskaper
- Pedagogiskt och administrativt stöd
- Förhållningssätt till digitala verktyg
- Användning i skolan och på fritiden

Dessa kategorier presenteras och diskuteras i följande avsnitt.

ELEVERNAS PERSPEKTIV PÅ ANVÄNDNING AV DIGITALA VERKTYG

I följande avsnitt redogörs för de kategorier som framkom i analysen av intervjuerna. Under varje kategori presenteras citat som belyser centrala aspekter av elevernas erfarenheter. Efter varje citat följer en kort analys som kopplar tillbaka till syftet att belysa elevers digitala erfarenheter och deras handlingsutrymme i undervisningen.

Elevers kunskaper

Bland de tolv elever som intervjuades uppgav drygt hälften att de kände sig trygga i användningen av digitala verktyg i skolarbetet. De beskrev att de sällan stötte på hinder när uppgifter innehöll digitala moment. En elev uttryckte ett starkt eget driv:

Ja jag försöker lära mig allt som gör arbetet mer effektivt.

Citatet visar på en elev som använder digitala verktyg på ett strategiskt och medvetet sätt. Genom att aktivt söka kunskap som kan effektivisera arbetet ger eleven uttryck för en digital kompetens som inte enbart handlar om färdighet, utan också om förståelse för hur digitala verktyg kan stödja det egna lärandet.

Elevernas digitala kompetens skiljde sig dock åt. Flera elever menade att det i klassen fanns en tydlig bild av vilka som hade goda digitala kunskaper. Kamrattstöd var vanligt förekommande och beskrevs som en resurs i klassrummet. En elev uttryckte:

Vi är duktiga på att lära av varandra. Vet man inte så kan man alltid fråga någon.

Uttalandet visar hur elevernas digitala kompetens ofta blir en kollektiv tillgång där kunskap sprids mellan eleverna. Samtidigt beskrev andra elever att tekniska problem kunde skapa frustration och påverka både motivation och arbetsro. En elev lyfte detta på följande sätt:

Det kan påverka vissa elever negativt när de inte kan lösa något tekniskt problem som uppkommer.

Citaten synliggör hur digitala hinder kan skapa stress och osäkerhet och därmed påverka elever negativt. I relation till Skolverkets beskrivning av digital kompetens kan detta förstås som en begränsning i förmågan att använda digitala verktyg på ett ändamålsenligt sätt, där tekniska problem tar fokus från lärandet. Samtidigt pekar utsagan på att bristande möjligheter att hantera eller förstå tekniska svårigheter dessutom kan påverka elevers motivation och handlingsutrymme i undervisningen.

Nästan hälften av eleverna beskrev en mer uttalad osäkerhet kring hur digitala verktyg fungerar. En elev uttryckte detta direkt:

Jag är jättedålig på att veta hur man ska göra på datorn. Glömmer till och med hur man kopierar.

En annan elev beskrev osäkerheten mer indirekt:

Jag vet inte vad man kan lära sig, vad som finns. Kan inte sakna något som man inte känner till.

Citaten synliggör hur bristande grundläggande färdigheter kan begränsa elevers möjlighet att använda digitala verktyg på ett ändamålsenligt sätt. Osäkerheten kring enkla funktioner, såsom att kopiera text, visar på hinder i den mest basala aspekten av digital kompetens. Samtidigt pekar det andra citatet på en mer övergripande begränsning i förståelsen för digitala möjligheter, där avsaknaden av kännedom om vad digitala verktyg kan användas till också påverkar elevers möjlighet att efterfråga stöd eller utveckla sitt lärande, vilket påverkar deras handlingsutrymme.

Utöver skolerfarenheter framhöll flera elever att de lärde sig mycket på sin fritid – genom sociala medier, gaming, programmering eller engagerade miljöer online. Dessa kunskaper kunde ibland användas i skolarbetet, men inte alltid.

Lärares kunskaper

Flera elever beskrev att vissa lärares begränsade digitala kompetens kunde bli ett hinder i undervisningen. Tekniska problem tog tid och avbröt arbetsprocesser. En elev beskrev detta konkret:

En del lärare är väldigt långsamma när det kommer till datorer. Smågrejer kan de inte fixa utan måste ta hjälp av elever. Det kan ta 15–20 minuter och mycket kunskap försvinner då.

Detta citat visar hur lektionstid går förlorad och hur elevernas fokus påverkas negativt när läraren behöver hjälp med grundläggande funktioner.

Flera elever noterade också att bristande digital kompetens hos lärare kunde leda till låg progression, särskilt inom programmering där några elever redan hade förkunskaper från fritiden. En elev uttryckte frustration över bristen på utveckling:

När vi haft samma uppgifter i programmering i typ tre år och det har inte blivit mer avancerat, då är det inte okej.

Detta uttalande visar att elever med hög digital kompetens riskerar att inte utmanas på sin nivå, när de inte upplever någon progression i uppgifterna som ges.

När lärarna däremot behärskade digitala verktyg beskrev eleverna att det gav tydliga fördelar. En elev formulerade det så här:

Lärarna kan göra det mer roligt och varierande med hjälp av digitala verktyg.

Detta citat understryker hur digital kompetens hos läraren kan bidra till engagemang och variation i undervisningen.

Administrativt och pedagogiskt stöd

Under intervjuerna beskrev eleverna hur digitala verktyg gav stöd både i det administrativa arbetet och i lärandet. De lyfte särskilt fram Google Classroom, där lärare delar information och lektionsmaterial som eleverna enkelt kan ta del av, vilket ger bättre överblick över uppgifter och deadlines. I plattformen arbetar eleverna även med delade dokument, något de upplever underlättat vid grupparbeten och när någon är frånvarande. Även digitala läromedel nämndes som positiva, främst eftersom de alltid är tillgängliga oavsett tid och plats.

En grupp elever beskrev hur lärarnas arbetssätt gjorde digitala verktyg pedagogiskt meningsfulla:

Vi lär oss mycket bättre när lärarna gör presentationer med det viktigaste innehållet, går igenom det med oss och sen delar det med oss i Classroom.

Citatet illustrerar hur digitala arbetsformer kan skapa tydlighet och kontinuitet i läroprocessen om lärarna behärskar arbetssättet.

Digitala verktyg användes också som stöd när lärarens förklaring inte räckte:

Saker jag inte förstår när läraren förklarar kollar jag upp på internet.

Detta visar hur elever använder digitala resurser för att komplettera undervisningen och stärka sin egen förståelse. Ur ett digitalt kapital-perspektiv kan utsagan förstås som ett exempel på hur tillgång till digitala resurser, i kombination med förmågan att använda dem, ger elever möjlighet att utöka sitt handlingsutrymme bortom den undervisning som erbjuds i klassrummet. Denna möjlighet att kompensera, förstärka och utveckla sitt lärande återkommer även i elevernas beskrivningar av digitala verktyg som stöd för skapande arbete. Flera elever framhöll möjligheten att producera texter, musik och film med hjälp av digitala verktyg var central för deras lärande. Några uttryckte att det inte skulle vara möjligt för dem att uppnå samma kvalitet eller mängd text om de hade behövt skriva för hand.

Trots de tydliga fördelarna beskrev flera elever att digitala verktyg också kan vara en källa till distraktion. En elev beskrev detta:

ibland tappar man fokus och hamnar på någon spelsida i stället och fastnar där.

Citatet synliggör att digitala resurser kan störa en del elever i sitt lärande. En annan elev beskrev att hon hade relativt god kontroll över när hon tog pauser, även om dessa ibland innebar digitala avbrott:

Ibland går man och pratar med någon, andra gånger går man in på Instagram eller Snap när man vill ha lite paus.

Detta visar hur digital användning också kan vara ett sätt att reglera energi och fokus.

Förhållningssätt till digitala verktyg

Elevernas förhållningssätt till digitala verktyg varierade betydligt. Vissa föredrog att använda digitala resurser i större omfattning, medan andra hade motsatt inställning. En elev uttryckte att analogt arbete ibland var mer hållbart:

Jag hade valt mer papper och penna för man blir jättetrött i ögonen av att sitta framför skärmen hela tiden. När vi ungdomar kommer hem så sitter vi med mobiler och det blir tröttsamt.

Andra elever lyfte fram att datorn gjorde dem mer produktiva:

På papper kanske jag bara kan skriva 300 ord på 10 min men sitter jag framför datorn blir det 1000 ord. När jag sitter framför ett tangentbord så kommer det ut, det är som att prata.

Detta citat illustrerar hur digitala verktyg kan stötta elevers uttrycksförmåga och produktivitet.

Elevernas beskrivningar av sina lärare och deras undervisning visade också att lärarna hade olika syn på i vilken omfattning digitala verktyg skulle användas. Vissa lärare lät eleverna välja mellan handskrivna och digitala anteckningar, medan andra bestämde. I ett par intervjuer framkom att eleverna uppfattade att det fanns skolövergripande riktlinjer kring exempelvis sätt att anteckna på eller vilka digitala resurser som fick användas. Samtidigt beskrev de att vissa lärare inte följde dessa riktlinjer, vilket kunde upplevas som rörigt av en del elever. Andra uppskattade variationen.

Användning i skolan och på fritiden

Under intervjuerna framkom att eleverna använde digitala verktyg i betydande omfattning även på sin fritid, men att användningsområdena varierade stort. Några berättade att de lärde sig programmera, var sociala via dator eller mobil och fick nya perspektiv genom att delta i chattar och diskussioner på sociala medier. Andra beskrev hur de testade teknik hemma och utforskade olika digitala funktioner, eller använde program som Word och Excel i samband med föreningsengagemang. Dessa exempel kom framför allt från pojkar, som uttryckte att deras fritidsaktiviteter hade gjort dem mer digitalt kunniga. Majoriteten av flickorna uppgav att deras fritidsanvändning främst handlade om nöjen som sociala medier, musik och film.

Flera elever lyfte också att det finns digitala verktyg de använder på fritiden som de upplever som både mer kraftfulla och ändamålsenliga än de resurser som skolan tillhandahåller, men att dessa inte fick användas i undervisningen. Ingen beskrev att deras digitala erfarenheter utanför skolan togs tillvara i skolans utveckling av undervisningen, trots att de själva uppfattade att dessa kunskaper skulle kunna bidra.

Några av pojkarna betonade att egna datorer hemma gav dem avsevärt större möjligheter än de Chromebooks som skolan erbjuder. De beskrev hur intresse för teknik ofta uppmuntrats i hemmet och att de uppfattade att deras digitala kunskaper skulle kunna få betydelse för framtida studie- och yrkesval. Samtidigt menade både pojkar och flickor att deras kunskaper från fritiden inte alltid erkändes eller användes i skolarbetet. Ur ett digitalt kapital-perspektiv visar detta hur skillnader i tillgång till utrustning och stöd i hemmet skapar olika förutsättningar att utveckla digital kompetens — och hur skolans begränsade erkännande av dessa resurser riskerar att reproducera skillnader i elevers möjligheter att delta, utvecklas och lyckas i undervisningen.

Sammanfattning av resultaten

Resultaten visar att elevernas digitala kompetens varierar betydligt. Vissa elever upplever sig trygga och arbetar ändamålsenligt med digitala verktyg, medan andra beskriver osäkerhet och tidskrävande arbetsprocesser som tar fokus från lärandet. Eleverna framhåller även att lärarens digitala kompetens har betydelse för undervisningens kvalitet: osäkerhet kan leda till tekniska hinder och bristande progression, medan god kompetens bidrar till tydlighet, variation och ökat pedagogiskt stöd.

Digitala verktyg beskrivs som centrala resurser i undervisningen, både administrativt och pedagogiskt. Plattformar som Google Classroom, delade dokument och digitala läromedel skapar struktur och tillgänglighet, och eleverna använder digitala resurser för att komplettera lärarens förklaringar. Samtidigt framträder distraktionsomen utmaning, särskilt i situationer där motivationen är låg.

Eleverna uttrycker olika preferenser i valet mellan digitalt och analogt arbete och beskriver varierande riktlinjer och förväntningar mellan lärare. På fritiden utvecklar eleverna sin digitala kompetens på skilda sätt, men dessa erfarenheter tas sällan tillvara i undervisningen. Sammantaget pekar resultaten på att elevers digitala kompetens utgör ett digitalt kapital som ger olika handlingsutrymmen, men som sällan erkänns i skolans praktik.

ELEVERNAS DIGITALA VILLKOR – EN VIDARE ANALYS

Resultaten visar att elevers digitala kompetens och handlingsutrymme formas i samspellet mellan deras egna erfarenheter, lärarens digitala kunnande och de ramar som skolans digitala praktik erbjuder. Denna komplexitet aktualiserar frågor om hur digital kompetens förstås, värderas och fördelas i undervisningen, liksom hur skolans uppdrag relaterar till elevers olika digitala resurser.

I detta avsnitt diskuteras resultaten i relation till styrdokument, forskning och begreppen digital kompetens och digitalt kapital med fokus på hur skolans digitala praktik kan förstås och utvecklas.

Digital kompetens, variation och skolans kompensatoriska uppdrag

Eleverna i studien beskriver variationer i digital kompetens som påverkar deras möjligheter att delta i undervisningen. Att några elever hanterar digitala verktyg självständigt medan andra uttrycker osäkerhet inför grundläggande funktioner bekräftar tidigare forskning som visar att digital kompetens är ojämnt fördelad även bland elever i samma årskurs (Godhe, 2023; Löwing, 2025). Detta står i tydlig kontrast till ambitionerna i Sveriges digitaliseringsstrategi 2025–2030, där digital kompetens beskrivs som en grundläggande förutsättning för delaktighet i ett demokratiskt samhälle och där digital inkludering ska säkerställas oavsett individens bakgrund (Regeringskansliet, 2025).

Denna bild förstärks ytterligare i den internationella kartläggningen ICILS (2025). Den visar att fyra av tio svenska elever saknar grundläggande digital kompetens och att socioekonomiska faktorer har en tydlig påverkan. Dessa mönster står i direkt spänningsförhållande till skolans kompensatoriska uppdrag enligt Lgr22 (2022), där elever ska ges förutsättningar att utveckla de färdigheter som krävs för fortsatt utbildning och aktivt deltagande i samhället.

Elevernas beskrivningar av att digitala system förväntas vara självklara i högstadiet indikerar att progressionen i undervisningen inte alltid säkerställer att alla elever ges förutsättningar att utveckla motsvarande färdigheter. När centrala digitala verktyg förväntas behärskas utan introduktion riskerar befintliga skillnader att förstärkas, något Ragnedda m.fl. (2020) beskriver som en form av digital ojämlikhet kopplad till varierande digitalt kapital.

Lärarens digitala kompetens och undervisningens kvalitet

Materialet visar att lärarens digitala kompetens har stor betydelse för undervisningens kvalitet och elevernas möjlighet att ta till sig innehållet. Eleverna beskriver hur undervisningen blir mer strukturerad, varierad och lättare att följa när läraren tryggt kan hantera de digitala verktyg som används. Detta ligger i linje med Godhe m.fl., (2023), som framhåller att lärares förmåga att navigera och göra didaktiska val i digitala miljöer är central för att digitala verktyg ska bidra till lärande.

Samtidigt framkommer att bristande digital kompetens hos läraren ofta leder till avbrott och minskad tydlighet i undervisningen. Detta knyter an till Löwing (2025), som visar att digital undervisning ofta formas av lärarens egna erfarenheter snarare än av elevernas behov eller förutsättningar. När digitala verktyg används på ett sätt som inte är pedagogiskt genomtänkt riskerar elever att få olika möjligheter att utveckla de digitala förmågor som efterfrågas i såväl styrdokumentet som på framtidens arbetsmarknad.

Digitalt kapital från fritiden – en outnyttjad resurs

En central observation i materialet är att elever utvecklar betydande digitalt kunnande på fritiden – genom programmering, gaming, digitalt skapande eller experimenterande med teknik. Detta överensstämmer med Ragnedda m.fl. (2020), som beskriver hur digital kompetens och digital tillgång i kombination kan utvecklas till ett digitalt kapital som stärker individens handlingsutrymme.

Flera elever beskriver hur detta kunnande ger dem både självförtroende och framtidstro, något som forskning också lyfter som viktigt för elevers studieorientering (Samuelsson, 2014; Ragnedda m.fl., 2020). Samtidigt visar studiens resultat att skolan i liten utsträckning uppmärksammar eller integrerar dessa erfarenheter i undervisningen. När undervisningen främst bygger på lärarens perspektiv och inte på elevers digitala kunnande riskerar skolan att missa en viktig pedagogisk resurs (Löwing, 2025).

Att elever med högt digitalt kapital inte ges inflytande över arbetssätt och val av verktyg innebär också att deras möjligheter att bidra med kompetens begränsas. Detta kan i förlängningen reproducera den digitala ojämlikhet som skolan förväntas motverka.

Digitala verktyg, fokus och likvärdiga villkor

Digitala verktyg fungerar olika för olika elever. Vissa uttrycker att de blir mer effektiva, mer kreativa och mer produktiva när de arbetar digitalt. Andra beskriver att de lätt tappat fokus och fastnar i distraherande innehåll. Detta överensstämmer med forskning som pekar på att digitala lärmiljöer ställer höga krav på att elever kan navigera mellan uppgifter, filtrera bort distraktioner och behålla fokus under längre arbetsperioder (Godhe, 2023).

En likvärdig digital undervisning behöver därför ta hänsyn till att digitala resurser inte påverkar alla elever på samma sätt. Att använda samma digitala arbetsform för alla elever skapar inte automatiskt likvärdighet – det kan i stället förstärka skillnader i förutsättningar, motivation och arbetsro.

Vägen vidare – möjligheter för utveckling

Studien visar att elever bär på ett omfattande digitalt kapital som ännu inte fullt ut används i undervisningen. Samtidigt framträder skillnader i förutsättningar, fokus och digital kompetens som skolan behöver hantera medvetet. Mot denna bakgrund kan det vara värdefullt att ställa följande frågor inför det fortsatta arbetet:

- Hur kan elevernas egna digitala erfarenheter bli en aktiv tillgång i undervisningen och inte bara något som sker utanför skolan?
- Hur skapar vi undervisningsmiljöer där digitala verktyg stöttar lärande för alla elever – även de som behöver mer stöd i att orientera sig i digitala miljöer??
- Skulle tydligare riktlinjer, exempelvis i form av en nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet, bidra till ett mer likvärdigt handlingsutrymme för elever?

Dessa frågor visar på behovet av arbetssätt som systematiskt tar tillvara elevers digitala erfarenheter och skapar handlingsutrymme som stärker motivation, delaktighet och framtidstro.

REFERENSER

- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood Press.
- English, L., & Howell, J. (2011). Science capital in the classroom: Using sociocultural theory to support science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 166–187. <https://doi.org/10.1002/tea.20389>
- European Parliament, & Council of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, L 394, 10–18.
- IEA. (2025). *ICILS 2023 International Report: An international perspective on digital literacy*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/icils-2023-international-report>
- Godhe, A. L., Ideland, J., & Ollinen, K. (2023). Dilemmatic spaces pertaining to digitalisation, equity and increased goal attainment in Swedish schools and preschools. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(3), 923–941. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2298446>
- Kungl. Ingenjörsvetenskapsakademien. (2023). *Vetenskapligt kapital med fokus på teknik och naturvetenskap*. IVA. <https://www.iva.se/contentassets/a51d0d6f95de41c3b09dcf3bfa5731d/202302-iva-vetenskapligtkapital-rapport.pdf>
- Läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet (2022). Skolverket.
- Löwing, C. (2025). *Catering for Student Digital Competence - Teachers navigating the complexities of digital-infused education* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborgs universitet. <https://hdl.handle.net/2077/84928>
- Ragnedda, M., Rui, M., & Addeo, F. (2020). Measuring digital capital: An empirical investigation. *New Media & Society*, 22(5), 793–816. <https://doi.org/10.1177/1461444819869604>
- Regeringskansliet. (2025). *Sveriges digitaliseringsstrategi 2025–2030*. Finansdepartementet. <https://www.regeringen.se/contentassets/fe3e296228fb474f803a986ae3842b4c/sveriges-digitaliseringsstrategi-20252030.pdf>
- Samuelsson, U. (2014). *Digital (o)jämlighet? IKT-användning i skolan och elevers tekniska kapital* [Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University]. DiVA Portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:681386/FULLTEXT01.pdf>
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341–362.
- SOU 2025:19. *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande*. <https://www.regeringen.se/contentassets/ff8d9a87571445c38afab38690c0c60e/kunskap-for-alla-nya-laroplaner-med-fokus-pa-undervisning-och-larande-sou-202519.pdf>
- SFS 2018:1197. Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197/
- Utbildningsdepartementet (2017). Regeringen beslutar om nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet (Diarienummer U2017/04119/S). Hämtad 2025-01-20 <https://www.regeringen.se/informationsmaterial/2017/10/regeringen-beslutar-om-nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolasendet>

"ANAHTAR, DET ÄR NYCKLAR"

–vad ett samtal i ett flerspråkigt klassrum säger om makt, delaktighet och empowerment

Annika Karlsson och Cristina Nordman

Delaktighet och inflytande är avgörande för att skapa en lärmiljö där alla elever känner sig sedda och betydelsefulla. Om elevers längtan efter att få bidra och bli bekräftade inte tillgodoses, kan detta leda till frustration som i sin tur riskerar att skapa oro i klassrummet. När lärare däremot tar till vara elevers erfarenheter och flerspråkiga resurser i undervisningen, kan dörrar till engagemang, motivation och delaktighet öppnas. Syftet med detta kapitel är att vara ett stöd för lärare som vill reflektera över sin undervisning och utveckla strategier som stärker flerspråkiga elevers möjligheter till inflytande och empowerment. Genom teoretiska begrepp som synliggör relationen mellan språk, makt och pedagogisk struktur bidrar kapitlet till en förståelse av hur delaktighet skapas eller begränsas i klassrummet.

Många lärare har en positiv syn på flerspråkighet och vill inkludera alla elever, men dessa ambitioner märks inte alltid i undervisningen. Lärares agerande har stor betydelse för flerspråkiga elevers lärande (Cummins, 2017). Små handlingar, såsom fördelning av talutrymme, vilka frågor som ställs och hur modersmål bemöts, kan antingen öppna möjligheter eller skapa hinder för delaktighet och utveckling.

I praktiken riskerar elevers erfarenheter och språkliga resurser att osynliggöras, vilket skapar ett glapp mellan lärarens intentioner och vad som faktiskt sker i undervisningen. Detta glapp kan påverka elevernas möjligheter till delaktighet, inflytande och i förlängningen deras *empowerment*, det vill säga de verkliga möjligheter elever ges att utvecklas, känna trygghet i sin identitet och aktivt delta i undervisningen (Cummins, 1996). För att minska glappet behöver därför samspelet mellan lärare och elever synliggöras. När språkliga och kulturella resurser erkänns och används som en tillgång, stärks dessa möjligheter. Det kan exempelvis handla om att elever får använda sina språk i arbetet, påverka arbetssätt eller bidra med egna erfarenheter i undervisningen. Mot denna bakgrund beskriver kapitlet hur samspelet mellan lärare och elever kan röra sig mellan två ytterligheter: från ett mer lärarstyrt arbetssätt till ett mer samarbetsinriktat förhållningssätt.

ATT SE EMPOWERMENT

För att synliggöra hur undervisningen formar flerspråkiga elevers möjligheter till inflytande och empowerment utgår detta kapitel från teoretiska perspektiv som belyser samspelet mellan makt, språk och pedagogisk struktur (Bernstein, 2000; Cummins, 2017). Dessa perspektiv används för att visa hur dessa faktorer påverkar elevers förutsättningar till lärande och delaktighet.

Cummins (2017) betonar att makt i klassrummet främst handlar om relationer och kommunikation, det vill säga hur samspelet mellan lärare och elever påverkar elevernas möjlighet att uttrycka sig, ta initiativ och aktivt delta i undervisningen. Detta blir särskilt relevant för lärare, eftersom de val som görs i undervisningen, hur frågor ställs, vilka språk som får användas och hur flerspråkiga elevers erfarenheter tas tillvara, formar elevernas handlingsutrymme. Cummins (2017) skiljer mellan tvingande och samarbetsinriktade maktförhållanden, vilka kan fungera som teoretiska verktyg för att reflektera över undervisning. I tvingande maktförhållanden förväntas eleverna anpassa sig till majoritetssamhällets språkbruk, normer och regler utan att deras egna språkliga och kulturella resurser får utrymme. Lärare kan i detta sammanhang antingen föra normerna vidare eller arbeta mot mer samarbetsinriktade maktförhållanden. I ett tvingande maktförhållande har elever små möjligheter att påverka undervisningens innehåll eller arbetssätt, något som forskning visar kan leda till passivitet och begränsat lärande (Cummins, 2000; Svensson, 2018). I samarbetsinriktade maktförhållanden erkänns och integreras däremot elevernas språk och erfarenheter som värdefulla resurser i undervisningen. När lärare aktivt skapar utrymme för att flerspråkiga elever ska kunna använda hela sin språkliga och kulturella repertoar ökar deras delaktighet och engagemang (García & Wei, 2014). Eleverna får då större möjlighet att påverka undervisningen och kan på så sätt bli medskapare snarare än passiva mottagare. Ett sådant arbetssätt stärker elevernas empowerment och bidrar till en mer inkluderande och meningsfull lärmiljö.

Även Bernsteins (2000) begrepp *klassifikation* och *inramning* erbjuder användbara verktyg för att analysera och utveckla undervisningen. Klassifikation handlar om hur tydliga gränserna är mellan ämnen, språk, roller och kunskapsområden. I undervisningen märks stark klassifikation när ämnen hålls åtskilda, språk separeras och rollerna mellan lärare och elever är klart definierade, vilket ofta leder till att skolans språk och normer dominerar. Detta kan begränsa flerspråkiga elevers möjligheter att använda alla sina språkliga resurser och därmed minska känslan av delaktighet och empowerment (Cummins, 2017; García & Wei, 2014). I motsats öppnar en svagare klassifikation för att integrera flerspråkiga elevers sociala och språkliga erfarenheter i undervisningen.

Därmed blir elevernas språk och erfarenheter legitima och värdefulla, vilket skapar en mer inkluderande och motiverande lärmiljö. Detta kan relateras till ett transspråkande förhållningssätt som utmanar gränserna mellan skolans språk och elevernas språk genom att tillåta och uppmuntra användningen av hela den *språkliga repertoaren* i undervisningen, det vill säga alla de språkliga uttryckssätt som elever har för att kommunicera och skapa mening (García & Wei, 2014). Klassifikation kan därför användas som ett analytiskt redskap för att synliggöra vilka gränser som upprätthålls i undervisningen och vilka som kan öppnas för att skapa ökad delaktighet.

Inramning beskriver i sin tur vem som har kontroll över undervisningen: hur kommunikationen organiseras, vilket tempo som råder och vilka kriterier som styr bedömning och respons. Stark inramning innebär att läraren tydligt definierar vad som räknas som godtagbara svar, beteenden och kunskaper. Vid svag inramning får eleverna i stället större inflytande över arbetssätt, innehåll och språkbruk, vilket kan stärka deras delaktighet och ansvarstagande. För att fördjupa förståelsen av inramning skiljer Bernstein (2000) mellan två samverkande dimensioner: *den reglerande* och *den instruerande diskursen*. Den reglerande diskursen handlar om de normer och värden som präglar klassrummets sociala ordning, hur elever och lärare förväntas agera, samarbeta och kommunicera. Den instruerande diskursen rör däremot själva undervisningen: hur innehåll struktureras, vilken ordning det presenteras i och vilka bedömningskriterier som används. Tillsammans innebär dessa diskurser att varje didaktiskt beslut, val av uppgift, gruppkonstellation, instruktion eller bedömningsform, både uttrycker kunskap och en värdering av hur kunskap bör läras (Bernstein, 2000).

ATT FÖRSTÅ EMPOWERMENT I PRAKTIKEN

I kapitlet presenteras en kort undervisningssituation i NO på mellanstadiet, där målet är att eleverna ska utveckla förståelse för vad en strömbrytare är och hur den fungerar. Flera av eleverna har ett annat modersmål än svenska, och tillsammans representerar de flera olika språk. Det empiriska materialet består av en klassrumsobservation som dokumenterats genom ljud- och videoinspelningar. I transkriberingen av observationen har samtliga namn pseudonymiserats. Datainsamlingen har genomförts inom ramen för forskningsprojektet Utrymme för flerspråkighet (2022–2026), finansierat av Vetenskapsrådet. Forskningsprojektet syftar till att bidra med kunskap om språk- och kunskapsutvecklande och flerspråkiga förhållningssätt och arbetssätt i undervisning och lärande i matematik och naturvetenskap.

Med utgångspunkt i projektets diskussioner har läraren i den observerade lektionen valt att arbeta med en begreppsövning, vilket bland annat innebär att begreppet strömbrytare relateras till andra språk än svenska.

Analysen av undervisningssituationen genomfördes i tre steg. Det första steget handlade om att läsa igenom transkriberingarna från klassrumsobservationerna och beskriva vad som faktiskt hände under lektionen, både vad som sades och gjordes. Här noterades lärarens och elevernas yttranden, aktiviteter samt kroppsspråk och gester. Syftet var att skapa en bild av undervisningssituationen. I nästa steg jämfördes dessa beskrivningar med centrala teoretiska begrepp, till exempel inramning (hur styrd undervisningen är), klassifikation (hur tydliga gränserna mellan språk och ämnen är) och empowerment (om eleverna får inflytande och erkännande). Genom att pendla mellan observationerna och teorin (läsa om materialet, markera exempel och skapa kategorier som till exempel "Lärarstyrning" och "Elevinflytande") växte en struktur fram som gjorde det möjligt att se mönster. Det avslutande steget bestod av att tolka dessa mönster för att skapa en djupare förståelse för hur relationer i flerspråkiga klassrum både formas av och ibland utmanar de strukturer som präglar skolan. Bit för bit växte en helhetsbild fram som visar hur undervisningens språk, struktur och interaktion påverkar flerspråkiga elevers möjligheter att känna delaktighet och utveckla empowerment.

ATT SYNLIGGÖRA EMPOWERMENT I UNDERVISNINGEN

Efter en laboration om elektricitet och olika materials ledningsförmåga introducerar läraren, Martin, en övning som syftar till att fördjupa elevernas förståelse för begreppet strömbrytare. Övningen inleds med ett samtal i helklass där ordets betydelse diskuteras. Eleverna får först föreslå synonymer och ge exempel på sammanhang där de tidigare har hört ordet. Därefter översätts ordet till olika språk med hjälp av Google Translate. Syftet med detta är att stärka elevernas metaspråkliga medvetenhet (att reflektera över språkets form och funktion) och deras tvärspråkliga medvetenhet (att se likheter och skillnader mellan språk). Under samtalet fyller Martin i ett arbetsblad som projiceras på tavlan, vilket gör processen synlig för alla. Eleverna är delaktiga genom att föreslå vilka språk som ska användas. När läraren översätter strömbrytare till "anathar" på turkiska utbrister Emir, en elev som har turkiska som modersmål, att "anathar det är nycklar".

	Person	Vad som sägs	Vad som händer
1.	Martin:	jag tar era / jag tar de språken som jag vet att ni pratar lite	Martin inleder aktiviteten med att förklara att han kommer att välja språk som han vet att några elever i klassen talar och spelar upp det turkiska ordet för strömbrytare "anahtar".
2.	Emir:	anahtar turkiska	Emir som har turkiska som förstaspråk utbrister "anahtar turkiska".
3.	Martin:	det är turkiska	Martin bekräftar att det är turkiska.
4.	Ivana:		Ivana en elev i klassen ler uppmuntrande mot Emir.
5.	Hassan:		Hassan som sitter bredvid Emir ger Emir en vänskaplig klapp på huvudet.
6.	Emir:	anahtar / det säger nycklar / Martin / de säger nycklar på turkiska	Emir säger till Martin att ordet "anahtar" betyder nycklar.
7.	Martin:		Martin ger inte någon respons på Emirs kommentar.
8.	Emir:	anahtar det är nycklar	Emir vänder sig då till Hassan och förklarar att "anahtar" betyder nycklar.
		[...]	Martin fortsätter aktiviteten genom att översätta ordet "strömbrytare" till franska och danska och skriver sedan det turkiska ordet "anahtar" på arbetsbladet som projiceras på tavlan.
9.	Emir och Ivana:		Ivana och Emir ser att Martin skriver det turkiska ordet på tavlan och ler mot varandra.
10.	Emir:	anahtar	Emir läser högt ordet "anahtar" som står på tavlan.
11.	Emir:	anahtar yeah	Emir läser ordet en gång till och gör ett segertecken.
12.	David:	avatar	David som sitter en bit ifrån undrar om Emir menar "avatar".
13.	Emir:	jag sa anahtar / det är nycklar Martin	Emir förtydligar för David att han sa "anahtar" och vänder sig till Martin och förklarar ännu en gång att "anahtar" betyder nycklar.
14.	Hassan:	vem bryr sig Emir / bara spela / spela vidare	Hassan säger till Emir att inte bryr sig utan "bara spela / spela vidare".
15.	Martin:	en teckning klarar ni själv nu hoppas jag / jag vet vilken jag hade ritat på teckning	Martin fortsätter till nästa ruta på arbetsbladet där eleverna ska illustrera ordet "strömbrytare"
16.	Emir:	Martin sätt nycklar på turkiska det kommer att låta exakt samma	Emir uppmanar Martin att översätta ordet "nycklar" till turkiska och säger att det kommer att låta likadant.
17.	Martin:		Martin ger ingen respons.

	Person	Vad som sägs	Vad som händer
18.	Emir:	Martin sätt nycklar på turkiska det kommer att låta precis samma	Emir ber läraren ännu en gång att översätta ordet "nycklar" till turkiska och förklarar att det blir samma ord, "anahtar", som när han översätter ordet "strömbrytare".
19.	Ivana:	nej det är nog inte anahtar	Ivana uttrycker osäkerhet om Emir har rätt.
20.	Emir:	anahtar / det är nycklar	Emir hävdar bestämt att ordet "anahtar" betyder nycklar.
21.	Martin:		Martin skriver ordet "nycklar" och översätter det till turkiska och spelar upp uttalet "anahtarlar". (pluralformen av anahtar)
22.	Emir:	samma / nycklar på turkiska	Emir ser nöjd ut och säger "samma / nycklar på turkiska". (På turkiska betyder "anahtar" främst nyckel, men ordet används också i tekniska sammanhang för strömbrytare.)

Tabell 1. Utdrag från en NO-lektion inom NTA-temat Kretsar kring el.

I den beskrivna undervisningssituationen blir samspelet mellan språk, makt och pedagogisk struktur tydligt. Läraren initierar en aktivitet som bygger på transspråkande strategier och som kan skapa utrymme för elevernas språkliga resurser genom att översätta ordet "strömbrytare" till olika språk. Samtidigt visar interaktionen hur kontrollen över aktiviteten i hög grad styrs av läraren. Det är han som avgör vilka språk som ska användas och hur översättningarna ska presenteras, vilket kan förstås som att elevernas inflytande över processen begränsas. Emir engagerar sig starkt i aktiviteten och försöker bidra med sin språkliga kunskap genom att förklara ordets betydelse, men hans bidrag följs till en början inte upp. Han påpekar flera gånger att "anahtar" betyder nycklar, vilket är korrekt i vardagligt språkbruk, samtidigt som ordet även används i tekniska sammanhang för strömbrytare. Hans återkommande försök att få läraren att översätta ordet "nycklar" till turkiska kan illustrera en vilja att bidra med sin språkliga kompetens och skapa mening. När detta först inte tas tillvara, synliggörs en spänning mellan tvingande och samarbetsinriktade maktförhållanden.

Genom att elevernas förstaspråk används i aktiviteten finns inslag som öppnar för samarbetsinriktade maktförhållanden. Men eftersom läraren bestämmer över språkval, tempo och arbetsgång kan elevernas handlingsutrymme begränsas. Elevernas erfarenheter erkänns i viss mån, men integreras inte fullt ut i undervisningen. När läraren till slut översätter ordet "nycklar" och spelar upp uttalet, bekräftas Emirs kunskap. Detta ögonblick visar den potential som finns i att öppna upp för elevernas språkliga repertoarer och skapa mer inkluderande undervisningssituationer. Genom att ta fasta på Emirs kommentar om ordets vardagliga betydelse fanns en möjlighet att utveckla aktiviteten i en mer samarbetsinriktad riktning. Det hade kunnat bidra till att stärka Emirs empowerment och göra hans språkliga resurser till en del av undervisningen.

Elevernas agerande visar också hur sociala relationer påverkar undervisningssituationen. Ivana och Hassan reagerar initialt positivt på Emirs bidrag genom leenden och en vänskaplig klapp, vilket kan ses som ett stödjande beteende som bekräftar hans engagemang. Detta skapar en social dimension av empowerment där eleverna uppmuntrar varandra. Samtidigt säger Hassan "vem bryr sig Emir / bara spela / spela vidare" (14), vilket kan signalera en uppgivenhet inför möjligheten att påverka undervisningens riktning. Även Ivana ger uttryck för osäkerhet kring Emirs möjligheter att påverka situationen, när läraren inte på en gång följer upp hans bidrag.

Teoretisk förankring

Undervisningssituationen kan förstås som ett exempel på hur klassrummets sociala och språkliga ordning formas genom lärarens interaktion med eleverna. På en strukturell nivå präglas aktiviteten av stark inramning (Bernstein, 2000), eftersom läraren i stor utsträckning bestämmer över språkval, tempo och arbetsgång. Detta kan tolkas som att elevernas möjligheter att påverka undervisningens innehåll är begränsade, vilket bidrar till asymmetri i maktrelationerna. Elevernas initiativ, även när de är relevanta och har potential för meningsskapande, erkänns endast i begränsad utsträckning. Denna typ av styrning kan, i linje med Cummins (2017) förstås som kännetecknande för mer tvingande maktförhållanden, där elever förväntas anpassa sig till lärarens normer och språkbruk. Samtidigt innehåller aktiviteten element som kan öppna för en mer inkluderande praktik. Översättningen av ordet "strömbrytare" till olika språk synliggör flerspråkighet som en resurs och kan, om den tas tillvara, bidra till svagare klassifikation genom att skapa utrymme för elevers erfarenheter och språkliga repertoarer. Men när lärare behåller kontrollen över vilka språk som används och hur översättningar presenteras blir denna öppning begränsad. Elevernas språkliga resurser erkänns, men integreras inte fullt ut i undervisningen.

Ur ett transspråkande perspektiv blir Emirs agerande särskilt intressant. Hans upprepade försök att koppla ordet "anahtar" till ytterligare en betydelse (nycklar) visar hur elever spontant använder sin samlade språkliga repertoar för att skapa förståelse (Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson, 2019; Karlsson, 2025). Transspråkande teorier (García & Wei, 2014) framhåller att elevers lärande och identitet stärks när de får använda hela sin språkliga repertoar som resurs, i stället för att hålla språk strikt åtskilda. I denna situation sker transspråkande spontant, men följs inte upp på ett sätt som främjar vidare utforskning, vilket kan begränsa flerspråkiga elevers möjligheter till dialog och gemensamt meningsskapande.

Även elevernas sociala interaktioner bidrar till att forma lärmiljön. De stödjande gester, leenden och kommentarer som uttrycks i stunden visar en vilja att bekräfta och engagera sig i varandras bidrag. Detta skapar en parallell social ordning som kan stärka

empowerment (Cummins, 1996), även när den formella undervisningen präglas av stark inramning. När elevernas engagemang i varandras språkliga bidrag inte uppmärksammas kan emellertid dessa möjligheter minska. Undervisningen speglar en reglerande diskurs, som avgör vilka uttryck, språk och beteenden som uppfattas som relevanta och önskvärda i klassrummet. Läraren styr därmed inte bara vad eleverna förväntas lära sig, utan också vilka sätt att delta som legitimeras. De spontant stöttande elevaktiviteterna förändras eller begränsas när de inte rymts inom de normer som präglar klassrummets sociala ordning.

Analysen synliggör att ett större elevinflytande hänger samman med medvetna förändringar av arbetssättet. Det handlar både om att aktivt ta tillvara elevers initiativ i undervisningens innehåll och om att vara transparent kring varför och hur olika uttrycksformer ges utrymme (Nordman, 2024). En mer inkluderande och dynamisk lärmiljö kan utvecklas om lärare öppnar upp för elevernas initiativ i större utsträckning. Till exempel kan en gemensam diskussion om hur ord används i både vardagliga och ämnesspecifika sammanhang, eller en jämförelse mellan olika språks uttryck för samma begrepp, skapa en tydligare koppling mellan elevernas resurser och undervisningens mål. Detta kan främja ett mer samarbetsinriktat maktförhållande och göra elevernas språkliga repertoarer till en del av undervisningen.

DISKUSSION

Elevers möjligheter till empowerment och delaktighet formas i det konkreta samspelet mellan lärare och elever. Det handlar inte enbart om vilka aktiviteter som planeras, utan även om hur lärare förhåller sig till elevernas språk, erfarenheter och initiativ i praktiken. Den analyserade undervisningssituationen visar hur en aktivitet, som i viss mån verkar skapa utrymme för elevers flerspråkighet, ändå kan präglas av en stark inramning, där läraren i stor utsträckning behåller kontrollen över språkval, tempo och arbetsgång. Detta kan förstås som att elevernas inflytande begränsas, även när deras språk till synes inkluderas.

Små handlingar från lärare kan göra stor skillnad. När läraren i klassrumsobservationen till slut bekräftar att både "strömbrytare" och "nycklar" kan översättas med "anahtar", uppstår ett ögonblick där Emirs språkliga kunskap erkänns och hans identitet som kompetent flerspråkig elev stärks. Detta visar att möjligheten till empowerment inte ligger i den planerade undervisningsaktiviteten i sig, utan formas i hur elevers initiativ tas emot och följs upp i interaktionen.

Genom att stanna upp och utforska språkets variation kan aktiviteten förflyttas från ett tvingande till ett mer samarbets- inriktat maktförhållande och därmed stärka elevinflytandet.

I kapitlet synliggörs hur klassifikation och inramning samspelar. Den starka inramningen håller undervisningens struktur tät och lärarstyrd, samtidigt som klassifikationens gränser mellan språk och skolämnen förblir relativt stängda även när elevernas språk nämns. Först när dessa gränser aktivt öppnas, till exempel genom att diskutera olika betydelser av ord och begrepp, jämföra språkliga uttryck eller låta eleverna resonera om ordens användning i olika sammanhang, kan transspråkande bli en resurs som stärker elevernas delaktighet. Ett sådant dialogiskt utforskande av språk och kunskap förutsätter att lärare vågar släppa en del av kontrollen och bjuda in eleverna.

Resultatet pekar mot en viktig implikation: betydelsen av ett medvetet lyssnande och en beredskap att följa upp elevers initiativ även när de kommer oväntat eller utmanar den planerade strukturen. Ett sådant lyssnande gör det möjligt att omvandla spontana bidrag till resurser i undervisningen. Detta innebär inte att lärare måste frånga sin lektionsplanering, utan att den behöver vara flexibel för att integrera elevernas perspektiv.

Med detta kapitel vill vi tydliggöra hur lärares förhållningssätt, språkval och respons på elevers initiativ påverkar elevers möjligheter till delaktighet, och därigenom erbjuda teoretiska perspektiv för analys och utveckling av undervisning. Resultaten visar hur empowerment och delaktighet inte är inneboende i transspråkande aktiviteter i sig, utan formas i lärares handlingar i nuet. Detta väcker den övergripande frågan för alla som arbetar med utbildning: *Hur påverkar våra sätt att lyssna, styra och följa upp elevers initiativ deras möjligheter till empowerment?*

REFERENSER

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Karlsson, A. (2025). An orchestra of semiotic resources in a translanguaging science classroom. *International Journal of Science Education*, 121. <https://doi.org/10.1080/09500693.2025.2469823>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P., & Jakobsson, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049–2069. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1477261>
- Nordman, C. (2024). *När blir flerspråkighet en resurs? En aktionsforskningsstudie om pedagogiskt transspråkande i ämnesundervisning*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1910533/FULLTEXT01.pdf>
- Svensson, G. (2018). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel*. Skolverket.

UTAMANANDE MÖJLIGHETER

- elevers upplevelser av genomlevd demokrati i undervisning om hållbar utveckling

David Gelebo och Jens Ideland

Enligt styrdokumentet ska skolan stimulera elevers vilja att lära, samt förbereda dem för ett liv som aktiva medborgare i ett samhälle som står inför komplexa utmaningar rörande miljö och social hållbarhet. För att stärka arbetet inom dessa områden har lärare på en gymnasieskola i Malmö utvecklat ett undervisningsupplägg i kursen *Politik och hållbar utveckling* som bygger på former för genomlevd demokrati, vilket är ett perspektiv på lärande som lyfts fram i såväl forskning som Skolverkets stödmaterial om undervisning i hållbar utveckling. I detta kapitel undersöker lärare och forskare gemensamt hur eleverna uppfattar och upplever undervisningen. Analysen av ett fokusgruppsamtal med elever synliggör bland annat hur erfarenheter av genomlevd demokrati kan göra avtryck och bidra till elevers lärande och motivation.

Det finns en koppling mellan demokratifrågor och hållbar utveckling som lyfts fram i både styrdokument och forskning om skola och utbildning. I skollagen (SFS 2010:800) och de aktuella läroplanerna för gymnasieskolan (Lgy11 ; Lgy25) betonas att undervisningen ska utgå från demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter. Enligt läroplanerna ska undervisningen även "bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet" (Lgy25). För att kunna möta framtida miljöutmaningar och förändringar behöver skolan dessutom stimulera elevernas kreativitet och lägga en grund för deras livslånga lärande, samt belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling (Lgy25).

Flera forskare betonar att skolans arbete kring miljöutmaningar och demokratiska processer relaterar till varandra. Andersson (2020) poängterar exempelvis att pedagogiska praktiker för hållbar samhällsutveckling bör vila på demokratisk grund; en demokratisk ram möjliggör en öppenhet för att diskutera olika perspektiv på de gemensamma beslut som krävs för att hantera stora samhällsutmaningar. Boström m.fl. (2018) påpekar att det behövs ett förändringsinriktat lärande för att hantera de spänningar och konflikter som kan uppstå i arbetet med miljöutmaningar. Att undervisa kring komplexa miljö- och hållbarhetsfrågor kan vara utmanande, men också bli en viktig drivkraft i undervisningen (Christersen m.fl., 2022; Ekborg m.fl., 2012).

¹ Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 [Lgy11].

² Läroplan för gymnasieskolan [Lgy25].

Om elever ges möjlighet att utveckla och uttrycka egna idéer kan undervisningen bli mer pluralistisk (Lundegård & Caiman, 2019; Sjöström & Tyson, 2022) och bidra till den subjektbildning som bland andra Biesta (2006) framhåller som en av utbildningssystemets viktigaste uppgifter: att stärka elevernas utveckling till självständiga individer som vill och kan delta i samhällsutvecklingen. Forskning som belyser miljöutmaningar som drivkraft för lärande (ex. Christersen m.fl., 2022; Ekborg m.fl., 2012) pekar indirekt mot att undervisning i hållbar utveckling kan utgöra en bas för värdeskapande lärande (Lackéus, 2020; 2022). Denna syn på lärandeprocesser bygger på psykologisk forskning och arbetslivsforskning som visar att människor trivs och motiveras när de arbetar med något som skapar värde för andra. För elever innebär värdeskapande lärande ofta att arbeta med autentiska projekt som är meningsfulla bortom det egna lärandet och klassrummet och upplevs som "viktiga på riktigt" (Wiman, 2019).

I gymnasieskolans utbildningar finns flera olika ämnen och kurser som berör klimat- och demokratifrågor. Undervisningen utgår vanligtvis från den aktuella kursens innehåll, vilket innebär att frågor kring hållbar utveckling ofta diskuteras utifrån antingen ett natur- eller ett samhällsvetenskapligt perspektiv. *Politik och hållbar utveckling* är en tvärvetenskaplig kurs som kan erbjudas elever på gymnasieskolans samhällsvetenskapliga program (Skolverket, 2010; 2024). Ämnets syfte är att ge eleverna förutsättningar att utveckla förståelse för de drivkrafter och värden som ligger bakom arbetet för en hållbar utveckling. Undervisningen ska även leda till att eleverna förstår hur olika handlingsalternativ ger olika konsekvenser, vilket har en tydlig koppling till läroplanernas skrivningar om miljöutmaningar och deras komplexitet. I Skolverkets stödmaterial kring undervisning i *Hållbar utveckling* (Skolverket, 2019; Lundegård, 2019) lyfts genomlevd demokrati fram som en väsentlig aspekt av en undervisning som förbereder eleverna för ett aktivt medborgarskap. Hur läroplanernas och stödmaterialens abstrakta skrivningar ska omsättas i konkret didaktik och undervisningspraktik i exempelvis kursen *Politik och hållbar utveckling* framstår dock som oklart, då detta inte preciseras i vare sig styrdokument eller stödmaterial.

Vid en gymnasieskola i Malmö har lärare under flera år arbetat med att utveckla ett undervisningsupplägg för *Politik och hållbar utveckling* som operationaliserar de former för deltagande som lyfts fram i Skolverkets stödmaterial (Lundegård, 2019) och i forskning om genomlevd demokrati (Lundegård & Caiman, 2019). Syftet med föreliggande studie är att bidra till ökad förståelse för hur elever upplever och uppfattar en sådan undervisning genom att besvara följande frågeställningar:

- Hur beskriver och resonerar eleverna om sina upplevelser av ett undervisningsupplägg kring hållbar utveckling som bygger på idéer om genomlevd demokrati?
- Vilka spår av idéer om genomlevd demokrati framträder i elevernas beskrivningar och resonemang?

Resultaten ger en inblick i vilka avtryck liknande undervisningsupplägg kan göra i elevers upplevelser och lärande. För att ge perspektiv på elevernas resonemang presenteras lärarnas erfarenheter och reflektioner rörande förutsättningar och utmaningar med denna form av undervisning i den avslutande diskussionsdelen.

Härnäst beskrivs de teorier om genomlevd demokrati som legat till grund för kursens utformning på den aktuella skolan. Dessa perspektiv utgör också studiens teoretiska ramverk, och de begrepp som introduceras ligger till grund för de analyser som presenteras senare i texten.

PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE OCH GENOMLEVD DEMOKRATI

Skolverkets stödmaterial om undervisning i *Hållbar utveckling* för gymnasieskolan (Skolverket, 2019) och särskilt del 3, *Att genomleva demokrati* (Lundegård, 2019), har varit en viktig inspirationskälla för de lärare som utvecklat undervisningen i *Politik och hållbar utveckling* på den aktuella skolan. Materialet har sina rötter i de tankar om utbildning och dess betydelse som John Dewey introducerade under tidigt 1900-tal. Deweys pragmatiska perspektiv på lärande har legat till grund för en rad pedagogiska ingångar (Christersson m.fl., 2022) som betonar att elever lär genom att engagera sig i och få erfarenheter av ett område (Dewey, 1938; 1999). En av Deweys huvudpoänger är att skolan måste förbereda elever och ge dem redskap för att delta i ett demokratiskt samhälle. Detta sker genom att eleverna får "göra" och uppleva demokrati som livsform (Dewey, 1999; Lundegård & Caiman, 2019). Det räcker därför inte med att lära sig om demokrati i skolan. För att förbereda dagens elever för att hantera komplexa samhällsutmaningar behöver undervisningen och skolans verksamhet utformas så att eleverna får uppleva och delta i nyskapande och demokratiska processer (Lundegård & Caiman, 2019). Med stöd i texter från en rad olika forskare lyfter Lundegård & Caiman (2019) fram fem former av deltagande som centrala för en sådan undervisning, vilka också lyfts fram i stödmaterialiet kring *Hållbar utveckling* från Skolverket (Lundegård, 2019):

Deliberativa samtal

När elever kommunicerar med varandra för att lösa och reda i problem ingår de i deliberativa samtal. En undervisning som utmanar och lyfter fram olika perspektiv, och där fakta diskuteras i relation till värderingar, etik och moraliska ståndpunkter, ger eleverna möjlighet att utveckla ett mer aktivt förhållande till faktakunskaper. Detta bidrar i sin tur till att stärka deras autonomi och förmåga att delta i värdemässiga beslut.

Initiativtagande och agens

Initiativtagande och agens är en form av handlingskompetens och subjektivitet som utvecklas i växelspelet mellan individer och deras sammanhang. Undervisningens organisering, val av material och gruppindelningar blir därmed avgörande för vilken identitet som eleverna kan utveckla när de arbetar med komplexa hållbarhetsutmaningar.

Nyskapande och kreativitet

För att hantera komplexa framtidsfrågor krävs en nyskapande kreativitet som utmanar etablerade system och ortodoxt tänkande. Snarare än en individuell egenskap beskrivs detta som ett "socialt konstituerat tillstånd". Att arbeta med estetiska uttrycksformer kan öppna upp för trygga, gemensamma processer där eleverna får utrymme för improvisation och experimenterande och kan föreställa sig nya handlingsvägar.

Kritik och reflektion

Eleverna behöver även utveckla förmågan till källkritik och kritisk reflektion för att kunna använda sin initiativförmåga och kreativitet i hållbarhetsarbetet. Det innebär att lära sig "höja blicken" och reflektera över hur rådande normer och värderingar påverkar deras egna och andras handlingar. Genom att granska de sammanhang de själva ingår i får skolan en central roll för utvecklandet av denna reflektionsförmåga.

Äkta deltagande och autenticitet

För att eleverna ska få arbeta med frågor som berör och inte upplevs som "skolifierade" är två dimensioner av autenticitet viktiga: Kulturell autenticitet innebär att undervisningen erbjuder möjligheter att uppleva verksamheter och miljöer utanför skolan. Personlig autenticitet handlar om elevernas behov av att undervisningen känns meningsfull och har ett personligt värde. Det kan innebära att engagera sig "kroppsligt och känslomässigt med ett innehåll som berör dem på djupet" eller att ta ställning i utmanande frågor.

ETT UNDERVISNINGSUPPLÄGG FÖR GENOMLEVD DEMOKRATI

Med utgångspunkt i Skolverkets stödmaterial och de fem formerna för genomlevd demokrati har lärarna på den aktuella skolan utvecklat ett undervisningsupplägg för ett arbetsområde i kursen *Politik och hållbar utveckling*, vilket handlar om hållbar stadsplanering. Upplägget innehåller flera olika delar och moment som eleverna i årskurs 3 arbetar med under större delen av kursen, det vill säga nästan ett helt läsår.

I det första steget går lärarna igenom syftet, slutmålet och kursens redovisningsformer. De går också igenom stadens utveckling med en kort historik kring hur städer växt fram över tid. Därefter tar lärarna med klassen på stadsvandringar med externa guider i Malmö och andra städer. Stadsvandringarna fokuserar på hållbarhetsfrågor snarare än historiken i sig, även om dessa ofta vävs ihop. Fokus riktas mot social inkludering, gröna och blå lösningar på land- och vattenrelaterade miljöutmaningar, samt ekonomiska målkonflikter i hur stadsdelar blir till eller förändras. Eleverna får även läsa och diskutera olika typer av texter som berör dessa områden.

Nästa steg är att eleverna får arbeta med case relaterade till liknande utmaningar. Varje grupp får ett eget case, som består av ett uppdrag från en fiktiv kommun som vill att de ska skapa eller förändra en stadsdel för att göra den mer hållbar. De olika casen har sina egna premisser, förutsättningar och hinder. Grupperna får



planera, samtala och diskutera fram ett förslag och sedan bygga en modell av stadsdelen där de försöker illustrera de lösningar de kommit fram till. Under processen har eleverna tillgång till en rad olika material som de kan använda för att bygga en fysisk modell av sitt förslag på en pappskiva. Dessa modeller påminner om de modeller exempelvis arkitekter skapar (se bild 1).

Bild 1. Exempel på elevernas fysiska modeller. Här i form av en stadsdel med ytor för sociala möten, idrott och vattenhantering i en centralt belägen park.

I det tredje steget redovisar eleverna sina modeller i form av en vernissage med inbjudna gäster, däribland tjänstepersoner från Malmö stads miljöförvaltning som arbetar med liknande frågor. Ett kompletterande bedömningstillfälle utgörs av seminarier i mindre tvärgrupper. Under dessa seminarier berättar eleverna individuellt för en grupp klasskamrater om sin stadsbyggnadsmodell samt de val och överväganden de gjort för att komma fram till sitt förslag. De ger också konstruktiv feedback på klasskamraternas modeller, presentationer och resonemang.

I nästa del beskrivs hur en forskare från Pedagogisk inspiration Malmö (Jens Ideland) samarbetat med en av kursens lärare (David Gelebo) för att synliggöra hur eleverna upplever och resonerar kring undervisningens upplägg.

FOKUSGRUPPSSAMTAL FÖR ATT FÅNGA ELEVRÖSTER

Huvudmaterialet utgörs av ett fokusgruppssamtal (Kvale & Brinkmann, 2019) med sex elever ur en av klasserna. Fokusgruppssamtalet varade i cirka 1 timme och 45 minuter och genomfördes i slutet av kursen. Eleverna gavs då möjlighet att samtala fritt om sina upplevelser och tankar kring kursupplägget och undervisningen. För att rikta samtalet mot relevanta områden användes en semistrukturerad samtalsmall med några få övergripande frågor samt ett antal underfrågor (Kvale & Brinkmann, 2019). Forskaren utformade frågorna och ledde samtalen med eleverna. Samtalet spelades in, vilket samtliga deltagare gett sitt samtycke till. Förutom fokusgruppssamtal, har forskaren genomfört observationer (tre lektioner och ett redovisningstillfälle) samt intervjuat den involverade läraren. Syftet med detta var att stärka förståelsen för sammanhanget och lärarnas utvecklingsarbete och tankar kring undervisningsupplägget.

För att stärka analysen av fokusgruppsintervjun samarbetade forskaren och läraren under analysarbetet. Inför detta arbete transkriberade och sammanfattade forskaren elevernas uttalanden, vilket innebär att materialet som ligger till grund för analysen inte innehåller namn eller andra personuppgifter. Efter en första tematisering av materialet riktades analysen mot hur elevernas uttalanden relaterar till de fem former för deltagande och genomlevd demokrati som presenterats ovan. I nästa del sammanfattas analysen av elevernas uttalanden, med fokus på spår av genomlevd demokrati i deras beskrivningar av undervisningen.

ELEVERS RÖSTER OM UNDERVISNINGEN OCH SITT EGET LÄRANDE

Analysen visar att erfarenheter av olika former för genomlevd demokrati ofta överlappar och är tätt sammanlänkade. För att synliggöra att de fem formerna är sammanflätade i undervisningen och elevernas resonemang presenteras resultaten under tre övergripande rubriker, med löpande hänvisningar mellan de olika delarna.

Autenticitet och deliberativa samtal

Elevernas resonemang pekar mot att stadsvandringar och möten med professionella bidragit till en upplevelse av kulturell autenticitet. Eleverna beskriver exempelvis hur de under stadsvandringarna fått ta del av fakta och teori om miljö- och hållbarhetsfrågor i ett sammanhang, vilket underlättat deras förmåga att tillägna sig innehållet. En elev uttrycker det enligt följande:

Det är mycket lättare att ta in ganska svår fakta [och teori] när man ser det framför sig.

Det framgår även att de efterföljande diskussionerna och sammanfattningarna varit centrala. Dessa har fungerat som en form av deliberativa samtal där eleverna diskuterat och övervägt hur de ska förstå och förhålla sig till den information de erhållit. Enligt eleverna har sådana samtal varit avgörande för att de på djupet ska kunna tillägna sig kunskaper och erfarenheter från stadsvandringarna:

Det vi lärde oss mest var det vi fick vara [med om] när vi var på våra stadsvandringar. Och sen att vi gjorde sammanfattningar: 'Vad fick vi lära oss från den här stadsvandringen?' Att man verkligen fick se det i praktiken. Det är väl det som är den största skillnaden.

Eleverna beskriver därtill hur det långsiktiga arbetet med case bidrog till att de kunde förstå och se nyttan av de nya kunskaperna i ett större sammanhang:

Dag ett fick vi veta att detta ska sluta i att vi ska bygga våra stadsdelar. Så alla de här stadsvandringarna [...] det kändes som att man samlade information till nånting.

Sådana uttalanden pekar mot att kopplingen till det egna projektet bidrog till en personlig autenticitet, det vill säga att eleverna upplevde innehållet och kunskaperna som värdefulla för dem själva.

Att klassen fick möta och även presentera och diskutera sina stadsmodeller med professionella, inom områden som de själva kan komma att arbeta med, bidrog i liknande riktning:

Kul att kommunen kom och tittade. Att vi fick faktiska professionella som kom och gav oss respons.

En rimlig tolkning av elevernas uttalanden är att möten och samtal med professionella i autentiska miljöer stärkt elevernas upplevelse av en kulturell och personlig autenticitet. De samtal eleverna varit med om under arbetsprocessen, och när de redovisat sina resonemang och ställningstaganden, framstår också som viktiga för elevernas lärande och utveckling.

Nyskapande och kreativitet

En annan aspekt som eleverna lyfter fram som väsentlig för upplevelsen av undervisningen som autentisk och angelägen är det långsiktiga och kreativa arbetet med att skapa stadsdelsmodeller. En elev reflekterar över kopplingen till yrkeslivet:

Det efterliknar mer det man kommer att göra i arbetslivet. [...] Allting man fått lära sig [...] att man använder det i praktiken. Det är inte så ofta vi gör det. Det är ofta vi skriver texter där vi ska analysera och vända på saker hit och dit. Men vi får aldrig riktigt, såhär, vad leder det här till sen, i framtiden.

Eleverna beskriver därtill hur det kreativa och praktiska arbetet i grupp, där olika material och tekniker kombinerades med teoretiska kunskaper för att skapa en fysisk stadsmodell, bidrog till att lärandet upplevdes som givande och värdefullt:

[Vi] fick se hur kunskapen, det man lärde i skolan, kunde användas i praktiken, i livet liksom. Att det inte är bara att rabbla upp fakta. Ja, att det är bra att ha gröna tak för att det är bra.

Resonemangen tyder på att det nyskapande och praktiska arbetet med modellerna har fungerat som en ram för en fördjupad teoretisk förståelse:

Det fanns ett mål med det hela som jag tyckte var spännande. Det förenklade det hela. Varför ska jag veta det här med dagvatten och sånt? Det tyckte jag var ointressant från början. Men sen gick det ju vidare, jag ser att detta kommer någonstans.

Beskrivningarna synliggör även hur det kreativa och nyskapande arbetet öppnade upp för deliberativa samtal inom grupperna,

där medlemmarna diskuterade och övervägde olika val och alternativ. Enligt eleverna har denna process bidragit till att de tillägnat sig kunskaper på djupet, vilket medfört att även redovisningar och examinationer upplevts på ett nytt sätt:

Jag kände knappt att jag behövde plugga. Jag kan det här så bra. [...] Kände mig så säker i kunskapen. Det var länge sen jag kände så.

Eleven som citeras uttrycker till och med en viss frustration över att inte hinna med att visa upp allt hen lärt sig. Sådana uttalanden tyder på att eleverna, till skillnad från i många andra kurser, fann det stimulerande att få redovisa sina förvärvade kunskaper under redovisningstillfällena.

Handlingskapacitet, agens och kritisk reflektion

I elevernas resonemang om de kreativa och nyskapande stadsdelsprojekten finns även en tydlig koppling till agens och kritisk reflektion. Flera av citaten som presenterats tidigare synliggör att det praktiska, kreativa och nyskapande arbetet bidrar till ett framtidsperspektiv, samt att eleverna får en ökad förståelse för hur de kan omsätta sina teoretiska kunskaper i framtida handlingar och yrkesliv. Att de under arbetet med stadsdelsmodellerna fått ovanligt fria tyglar att skapa något nytt och eget utifrån givna case och teoretiska kunskaper, har enligt elevernas beskrivningar även bidragit till en tydligare koppling till framtida yrkesroller:

[Det] påminner mycket om det man gör i framtiden. Att man får tänka själv och hitta nya idéer och kunna motivera de idéerna.

Sådana uttalanden tyder på att eleverna under kursen upplevt och fått erfarenhet av ökad handlingskapacitet och agens, vilket också bidragit till att de ser ökade möjligheter att agera och bidra i den framtida samhällsutvecklingen. En elev uttrycker det som att:

Man inser att det alltid behövs nya idéer, nya stadsplanerare. För städer förändras hela tiden.

Att eleverna resonerar på detta sätt kan även relateras till att de under kursens gång fått ta del av och reflekterat över många olika perspektiv och lösningar på miljö- och hållbarhetsutmaningar. Någon elev beskriver hur hållbarhetsfrågor kan kännas tråkiga, men att det i denna kurs kändes "brett och större" än det "basic-perspektiv" eleverna mött i många andra sammanhang. En bidragande faktor som eleverna lyfter fram är att läraren utmanat dem med avancerade texter och ställt kritiska frågor. En elev uttrycker det som att:

Det kändes passionerat på ett sätt. Då blir det roligare. [...] Även om du inte är intresserad av hållbarhet så sug du in i det ändå.

En annan elev betonar vikten av att ens åsikt betyder nånting och att det inte bara är "jaja". Detta är ett av flera uttalanden som pekar mot att upplevelsen av att bli tagen på allvar och få förtroende att självständigt söka lösningar på komplexa utmaningar varit central för elevernas engagemang och lärande.

Som avslutning presenteras några av forskarens och lärarens reflektioner kring de analyser som presenterats samt vilka möjligheter och utmaningar en undervisning utifrån genomlevd demokrati kan föra med sig.

GENOMLEVD DEMOKRATI – EN UTMANANDE MÖJLIGHET

Resultaten ger en övervägande positiv bild av elevernas upplevelser och syn på det aktuella undervisningsupplägget. Det är därför på sin plats att påminna om att denna studie är liten och har genomförts i en klass där många elever har höga meritvärden och kan beskrivas som studiemotiverade. Det är också rimligt att anta att de elever som valde att delta i fokusgruppsintervjun har en positiv inställning till undervisningen, och att deras uttalanden därmed inte nödvändigtvis speglar alla elevers synsätt och upplevelser.

Med det sagt utgör elevernas uttalanden i resultatdelen ett empiriskt exempel som synliggör att en pluralistiskt inriktad undervisning (Sjöström & Tyson, 2022), utifrån idéer om genomlevd demokrati (Lundegård & Caiman, 2019), kan få genomslag i hur elever upplever och uppfattar undervisningen och sitt eget lärande. Elevernas uttalanden pekar mot att en sådan undervisning kan utformas så att den bidrar till att stärka deras motivation och lärande, men även elevers utvecklingsprocess och handlingskapacitet. Det aktuella undervisningsuppläggets förankring i verkliga utmaningar och arbetet med kreativa stadsdelsprojekt bidrar, enligt elevernas beskrivningar, till att de tar till sig fakta, begrepp och teorier på ett djupare och mer personligt plan.

Elevernas beskrivningar ligger också i linje med lärarens egna upplevelser av att eleverna tar till sig kunskapen på ett sätt som förändrar dem för livet och att detta nästan syns fysiskt, och förkroppsligas i deras hållning och agerande.

En rimlig tolkning är sammanfattningsvis att resultaten synliggör och ger exempel på hur undervisningen kan läggas upp – för att närma sig de intentioner och former för deltagande som lyfts fram av forskare som förespråkar en utbildning som bygger på genomlevd demokrati (Andersson, 2020; Dewey, 1999; Lundegård & Caiman, 2019).

Sådana slutsatser kan tyckas överdrivna, men ligger i linje med tidigare forskning som betonar att arbete med verklighetsbaserade utmaningar och miljörelaterade samhällsproblem kan bli en drivkraft för eleverna och deras lärande (ex. Christersson m.fl., 2022; Ekborg m.fl., 2012). Den motivation och lust att lära som eleverna beskriver stämmer också väl överens med de aspekter som lyfts fram som centrala för ett värdeskapande lärande (Lackéus, 2022).

Erfarenheter av att utveckla en pluralistisk och kreativ undervisning

Det är dock inte alldeles enkelt att få till stånd den typ av lärandeprocesser som presenterats. Lärarna som håller i *Politik och hållbar utveckling* på den aktuella skolan har utvecklat kursen under flera år, och därigenom arbetat fram ett betydande handlingsutrymme för både sig själva och sina elever. I detta arbete har lärarna kunnat dra fördel av ett förtroende från skolledning och kollegor. Att det rör sig om en valbar kurs med relativt öppna mål, i linje med Skolverkets stödmaterial och principer för genomlevd demokrati, har också varit en gynnsam faktor. En annan fördel är att eleverna går i årskurs 3 på gymnasiet; de är därmed relativt självständiga och har ofta redan hunnit etablera en förtroendefull relation till sina lärare.

I andra sammanhang kan det vara utmanande att få till stånd liknande processer. Gymnasieskolans uppdelning gör att frågor om miljö- och samhällsutmaningar ofta berör flera olika ämnen. Att arbeta ur ett bredare perspektiv erbjuder visserligen möjligheter till intressanta ämnesövergripande samarbeten, men sådana initiativ riskerar också att bli sårbara då de kräver tid och resurser från olika kurser. Det kan även vara svårt att synkronisera gemensamma projekt med det innehåll och de bedömningsunderlag som krävs i respektive ämne. Om det inte finns "holistiska" kurser krävs det, enligt lärarnas erfarenheter, ett långsiktigt organisatoriskt arbete med stöd från ledningen.

Det finns också en risk att invanda föreställningar om skola och undervisning blir ett hinder för pluralistiska och kreativa läroprocesser. Den kurs i *Politik och hållbar utveckling* som presenterats här är ett exempel på hur lärare som ges möjlighet att arbeta långsiktigt kan förändra sitt sätt att tänka kring undervisning och lärande. Genom detta utvecklingsarbete blev det möjligt att omsätta idéer om genomlevd demokrati, vilka eventuellt kan uppfattas som idealistiska utopier, i konkreta och genomförbara undervisningsupplägg.

Avslutande reflektion

Lärarnas erfarenheter synliggör att det är en utmaning att utforma undervisning baserad på former för genomlevd demokrati (Lundegård & Caiman, 2019). Samtidigt tyder elevernas uttalanden på att ett sådant upplägg kan erbjuda sammanhang där deras röster, perspektiv och funderingar får utrymme att utvecklas. En rimlig slutsats är att denna typ av undervisning utgör ett sätt att arbeta med skolans grundläggande värden och breda demokratiuppdag. Liknande upplägg kan utveckla elevernas nyfikenhet, självförtroende och förmåga till kritisk reflektion och personliga ställningstaganden i linje med läroplanen (Lgy25).

Elevernas resonemang om hur undervisningen stärker deras lärande, utveckling och agens harmonierar även med styrdokumentens formuleringar om att utbildningen ska stimulera ett livslångt lärande och ansvarsfullt deltagande i samhällslivet (Lgy25). Att flera elever uttrycker ett starkt intresse för fortsatta studier inom miljö- och samhällsutveckling kan ses som en indikation på att denna undervisningsform svarar mot de behov som lyfts fram av både forskare och i läroplanen: att vårt demokratiska samhälle kräver ett utbildningssystem som stärker ungas förmåga att vara innovativa och våga ta sig an komplexa miljö- och samhällsutmaningar (Lgy25; Boström m.fl., 2018; Christersson m.fl., 2022; Lundegård & Caiman, 2019). Att utveckla liknande undervisningsupplägg kan därför vara en värdefull möjlighet, även om det kräver betydande engagemang från både lärare och skolledare. Vi som genomfört studien och skrivit detta kapitel vill därför uppmana exempelvis lärare, skolledare och forskare att undersöka och dela sina erfarenheter av:

- På vilka sätt kan vi dra nytta av former för genomlevd demokrati i olika skolkontexter och undervisningssammanhang?
- Hur kan en sådan undervisning bidra till att stärka elevernas lärande och utveckling till aktiva medborgare som kan ta sig an komplexa miljö- och samhällsutmaningar?
- Vilka möjligheter och utmaningar innebär en sådan undervisning?

REFERENSER

- Andersson, E. (2020). Pedagogik för hållbar samhällsutveckling: Bildning och hållbar utveckling som pedagogiska principer. I *Rapporter i pedagogik: Vol. 23. Humanistiska och samhällsvetenskapliga perspektiv på bildning och hållbar utveckling* (s. 20–33). Örebro universitet. <https://urn.kb.se/resol-ve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-86069>
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur.
- Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B. E., Svenberg, S., Uggle, Y., & Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability*, 10(12), Article 4479. <https://doi.org/10.3390/su10124479>
- Christersson, C. E., Melin, M., Widén, P., Ekelund, N., Christensen, J., Lundegren, N., & Staaf, P. (2022). Challenge-based learning in higher education: A Malmö University position paper. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.4018/ijitlhe.306650>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Daidalos. (Originalarbete publicerat 1916)
- Ekborg, M., Ideland, M., Lindahl, B., Malmberg, C., Ottander, C., & Rosberg, M. (2012). *Samhällsfrågor i det naturvetenskapliga klassrummet* (M. Ekborg & M. Ideland, Red.; 1. uppl.). Gleerup.
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 937–971. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0236>
- Lackéus, M. (2022). *Den värdeskapande eleven: En handbok för meningsfullt lärande i skolan*. Studentlitteratur.
- Lundegård, I. (2019). Att genomleva demokrati i undervisning för hållbar utveckling [Del 3 i stödmaterial kring Hållbar utveckling på Lärportalen]. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR123796>
- Lundegård, I., & Caiman, C. (2019). Didaktik för naturvetenskap och hållbar utveckling – Fem former av demokratiskt deltagande. *NorDiNa*, 15(1), 482–497. <https://doi.org/10.7030/nordina.v15i1.482>
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. (2011). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Läroplan för gymnasieskolan. (2025). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan>
- SFS 2010:800. (2010). Skollag. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.

- Skolverket. (2010). *Hållbart samhällsbyggande: Politik och hållbart samhällsbyggande (HÅLPOL0)* [Ämnesplan]. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan-gy11/hitta-program-och-amnesplaner-i-gymnasieskolan-gy11#/search/subjects/H%C3%85L#H%C3%85LPOL0>
- Skolverket. (2019). *Hållbar utveckling, Gy* [Modul på Lärportalen]. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M902>
- Skolverket. (2024). *Politik (POLT)* [Ämnesplan]. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25#/search/subjects/POLT#POLT>
- Wiman, M. (2019). *Värdeskapande lärande*. Lärarförlaget.

DELAKTIGHET OCH TILLHÖRIGHET

- en väg framåt för att motverka skolavbrott

Anne Harju och Anna Singhateh

Gymnasiestudier har blivit en norm och kravet på unga i grundskolan att söka vidare till gymnasiet är därför stort. Detta ställer stora krav på gymnasieskolan att ge förutsättningar för elever att klara sin utbildning. En del av förutsättningarna handlar om att skapa möjlighet till delaktighet och en känsla av tillhörighet för elever under deras studietid. I kapitlet undersöks de möjligheter och begränsningar för delaktighet och tillhörighet som unga i Malmö, som avbrutit sina gymnasiestudier, har erfart fram till beslutet att lämna skolan. Genom deras erfarenheter belyses hur gymnasieskolans utformning är avgörande för ungas möjlighet att både känna sig delaktiga och fullfölja sin utbildning.

INLEDNING

Gymnasiestudier har blivit en norm, något som alla förväntas slutföra (SOU, 2020:43; Rolfzman, 2020; SOU, 2022:34), oavsett förmåga, betyg, motivation eller livsvillkor. Normen är kopplad till ett snabbt föränderligt kunskapsbaserat samhälle som efterfrågar en hög utbildningsnivå på arbetsmarknaden, vilket lämnar få möjligheter till omedelbar anställning efter grundskolan (Lund, 2022). Normen är också kopplad till att en icke fullföljd gymnasieutbildning kan få långtgående konsekvenser, både för individen och för samhället. Det finns ett tydligt samband mellan att endast ha grundskoleutbildning och en ökad risk för arbetslöshet, långvarig fattigdom, beroende av socialförsäkringssystemet samt sämre fysisk och psykisk hälsa (Forslund & Liljeberg, 2021; MUVAH, 2021, 2023; MUCF, 2023). Kravet på unga att söka vidare till gymnasiestudier är därför stort. Utbildningen som i teorin är frivillig, upplevs därmed i praktiken obligatorisk.

Kravet på unga att söka vidare till och fullfölja sina gymnasiestudier ställer stora krav på gymnasieskolan som institution att ge relevanta förutsättningar för elever att klara sin utbildning (SOU, 2022:34). En del av förutsättningarna handlar om elevers delaktighet i sin utbildning, och om känslan av tillhörighet under studietiden.

En gymnasieutbildning som brister i att ge stöd och sätta in åtgärder när de akademiska och sociala utmaningarna blivit för stora, och som väljer att lägga ansvaret på den enskilda studenten, riskerar att bidra till höga avbrottsstal (Lundahl et al., 2017; Skolinspektionen, 2014; Plug-In, 2018a, b; Harju & Singhateh, 2024). Däremot kan en utbildning som fungerar som en flexibel lärandemiljö, anpassad efter individuella behov, tillsammans med en gynnsam socioemotionell miljö där lärare och annan personal lyssnar på eleverna och aktivt stärker deras känsla av tillhörighet och tillit till skolan, bidra till att elever stannar kvar på sin utbildning (Sundelin et al., 2023). Skolmiljöer som tar tillvara elevers erfarenheter och upplevelser och samtidigt främjar en känsla av tillhörighet kan således bidra till att förebygga avbrott från gymnasieskolan. Med denna utgångspunkt är syftet med kapitlet att undersöka, baserat på en intervjustudie i Malmö med elever som avbrutit sina gymnasiestudier, vilka möjligheter och begränsningar för delaktighet och tillhörighet deltagande unga har upplevt fram till beslutet att avbryta studierna. Med avbrott avses här de som formellt avbrutit sin gymnasieutbildning i förväg.

OM DELAKTIGHET OCH TILLHÖRIGHET I SKOLAN

Elevers rätt till delaktighet i sin utbildning och arbetsmiljö står högt på agendan i skollagen (Skollag, 2010:800) och läroplanen för förskoleklass, grundskola och fritidshem (lgr22). I förhållande till det poängteras skolans demokratiuppdrag, dvs. att elever ska ges förutsättningar att tillägna sig demokratisk och medborgerlig kompetens för att kunna ta sina demokratiska rättigheter i anspråk (Skolverket, 2024). Vad som avses med delaktighet varierar dock (se antologins inledning), men det råder en bred samsyn om att elevers delaktighet i skolan är ett komplext och mångdimensionellt fenomen som uppstår i mötet mellan pedagoger och elever. Den påverkas också av både individens resurser och de strukturella förutsättningar som skolan erbjuder. Delaktighet är därmed en relationell och villkorad praktik (Elvstrand, 2015; Thuresson & Quennerstedt, 2020; Gonzales et al., 2021). I kapitlet definieras delaktighet som elevers möjligheter att utöva inflytande över beslutsprocesser i skolan och delaktighet i sin utbildning utifrån erfarenheter, intressen och behov (Thomas, 2007).

I takt med att allt fler unga hamnar utanför utbildning och arbetsmarknad har känslan av tillhörighet i skolan uppmärksammats som en betydelsefull faktor för elevers skolgångsframgång (Parker et al., 2022). Precis som begreppet delaktighet, saknar tillhörighet i skolan en entydig definition.

Den mest etablerade definitionen i en skolkontext utgår från i vilken grad elever upplever sig personligen accepterade, respekterade, inkluderade och stöttade i skolans sociala miljö (Goodenow, 1993). Andra definitioner betonar psykologiska och emotionella aspekter, såsom identifikation med skolan eller hur andra identifierar individen i ett visst skolsammanhang. Tillhörighet kan också förstås som en känsla av att vara "hemma" i en viss plats eller miljö, formad av socio-politiska och kulturella villkor (Parker et al., 2022). I kapitlet definieras skoltillhörighet som att uppleva sig accepterad, värdefull och inkluderad i skolmiljön, både socialt och emotionellt (Goodenow, 1993).

METOD OCH URVAL

Kapitlets resultat baseras på intervjuer med fjorton unga personer i Malmö, varav tretton har avbrutit sina gymnasiestudier och en har avslutat gymnasiet utan examen. Deltagarna är mellan 16 och 24 år, nio är killar och fem är tjejer, och de har gått på olika grundskolor i Malmö. Majoriteten av dem var behöriga till ett nationellt gymnasieprogram. Majoriteten valde också ett högskoleförberedande program vid kommunala eller fristående gymnasieskolor. Tre deltagare hade ett mycket lågt meritvärde vid avslutad grundskola och saknade behörighet till ett nationellt gymnasieprogram och påbörjade därför ett gymnasialt introduktionsprogram.

Intervjuerna, som genomfördes under år 2023, varade mellan 45 och 90 minuter. De genomfördes individuellt med varje deltagare, med undantag för ett tillfälle då två unga valde att delta tillsammans. Samtalen var semistrukturerade (Denscombe, 2018) och följde en tematisk intervjuguide för att möjliggöra för deltagarna att utveckla sina tankar och erfarenheter. Teman inkluderade: bakgrund, grundskoleerfarenheter, övergången till gymnasiet, upplevelser från gymnasieskolan, orsaker till avhopp samt framtidsperspektiv.

Intervjuerna såg till att deltagarna var informerade om studien, dess syfte och hur resultaten skulle bidra till ökad kunskap utifrån deras perspektiv på avbrott från gymnasieskolan. Samtycket inhämtades enligt Vetenskapsrådets riktlinjer (2017) och GDPR (EU 2016/679). Utöver detta, var det avgörande att visa känslighet rörande frågor som kunde upplevas som etiskt känsliga, såsom personliga erfarenheter och orsaker till avbrott. Särskild vikt lades vid att säkerställa att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst. Studien godkändes av Etikprövningsmyndigheten (dnr 2023-00461-01). För att säkerställa deltagarnas anonymitet har samtliga tilldelats fingerade namn i resultatredovisningen.

De medverkande unga

De medverkande har varierande bakgrund vad gäller uppväxtmiljö, familjeförhållanden samt vårdnadshavares utbildningsnivå och sysselsättning. Vissa har vuxit upp i stabila och resursstarka miljöer med stödjande föräldrar, medan andra har upplevt otrygga familjeförhållanden, frekventa flyttar och upprepade skolbyten. Flera har vuxit upp i socioekonomiskt utsatta områden med föräldrar som haft ekonomiska eller andra svårigheter.

Grundskoleupplevelserna varierar mellan deltagarna. Några trivdes och fungerade väl både socialt och akademiskt, medan andra har haft svårigheter antingen socialt, akademiskt eller både och. En majoritet av deltagarna beskriver utmaningar såsom psykisk ohälsa, koncentrationssvårigheter, bristande motivation, socialt utanförskap, otillräcklig akademisk förberedelse och svåra livsomständigheter. Många upplever att utmaningarna följde med in i gymnasiet.

DELTAGARNAS UPPLEVELSER AV DELAKTIGHET OCH TILLHÖRIGHET

Utifrån analysen har tre centrala teman identifierats kopplat till deltagarnas upplevelser av delaktighet och skoltillhörighet under gymnasietiden: begränsad delaktighet i övergången till gymnasiet, begränsad delaktighet under gymnasietiden och vikten av att känna tillhörighet i skolmiljön. Dessa tre teman utgör de rubriker under vilka resultatet nedan presenteras.

Begränsad delaktighet i övergången till gymnasiet

Majoriteten av de medverkande har upplevt begränsat inflytande redan i samband med gymnasievalet då de, trots att övergången formellt är frivillig, upplevde den som obligatorisk eftersom de reella alternativen är kraftigt begränsade. Detta ligger i linje med utbildningspolitiska viljeyttringar (SOU, 2016:77; SOU, 2022:34), och tidigare forskning som visar att elever ofta uppfattar gymnasiet som den enda möjliga vägen (Lundahl et al., 2015; Rolfman 2020). Majoriteten av studiens deltagare beskriver också att de gjort valet till gymnasiet utan tillräcklig vägledning, och att det ofta baserades på tillgänglighet snarare än intresse. Detta illustreras av en deltagarna, Gabriel, som påbörjade en utbildning på fordonsprogrammet:

Jag var inte intresserad av att bli bilmekaniker. Det var typ det enda jag hade. Det är väl den enda vägen, jag fick höra att 'utan gymnasieexamen så kommer du inte lyckas i livet'. Jag tog det som fanns för att vara kvar. (Gabriel)

Citat visar hur avsaknaden av alternativ begränsar inflytandet över utbildningsval. Avsaknad av reella alternativ har för Gabriel, och flera av de övriga medverkande, inneburit att de tvingats göra utbildningsval som inte varit förankrade i deras behov eller önskemål. Väl på gymnasiet har det dock för vissa av deltagarna funnits ett visst inflytande över byte av program och/eller gymnasieskola. Flera har med stöd av skolan, eller som Sam på eget initiativ, bytt både program och gymnasieskola:

Från tvåan fick jag bara byta gymnasium helt och hållet. Jag trivdes inte alls. Så jag bytte till en annan skola igen. Sen så hoppade jag av helt. (Sam)

Ett visst inflytande har alltså funnits när det gäller program- och skolbyten för deltagare som gjort utbildningsval som inte varit förankrade i deras behov eller önskemål. Ett visst inflytande gäller också för dem som har haft möjlighet att välja program utifrån intresse. Till exempel var valet av gymnasieprogram för en av de medverkande, Sara, aktivt grundat i ett långvarigt intresse för musik. Väl på programmet upplevde hon dock att livssituationen, i kombination med att hon inte var tillräckligt förberedd för gymnasiet tempo och krav, bidrog till att hon tappade motivation och slutligen gjorde ett avbrott:

Jag kände väl inte heller att jag hade någon riktig tid eller energi att plugga, mellan att pendla och vara i skolan och så. Och då började jag också få väldigt mycket panikattacker för att allting gick så snabbt. Och jag kände mig dels inte förberedd från högstadiet på vilken nivå det skulle vara på, och då gick jag väl in i en känsla av att jag inte riktigt kan. (Sara)

Som framgår, kan övergången från högstadiet till gymnasiet upplevas som abrupt, även om man har haft inflytande över valet av program. Som för Sara, har övergången för flera av de medverkande försvårats både på grund av den egna livssituationen och stress för studierna. När stöd sedan saknats på gymnasiet har självförtroendet och motivationen minskat.

Sammanfattningsvis visar resultatet att möjligheten att utöva inflytande i övergången till gymnasiet har varit begränsat för de deltagande unga. Trots att gymnasievalet framställs som frivilligt har de upplevt det som obligatoriskt, vilket inneburit att flera av dem har gjort utbildningsval som inte varit förankrade i intresse eller behov.

Även när inflytande förekommit har handlingsutrymmet varit starkt begränsat av livssituation och brist på stöd. Det tyder på att förutsättningar för reell delaktighet i form av möjligheter att utöva inflytande över utbildningsval (Thomas, 2007) egentligen har saknats.

Begränsad delaktighet under gymnasietiden

Avsaknad av reella möjligheter till delaktighet utifrån erfarenhet, intresse och behov under tiden på gymnasiet sticker särskilt ut i intervjuerna, vilket ligger i linje med tidigare forskning som visar att avsaknad av delaktighet och upplevelse av relevans i undervisningen utgör centrala riskfaktorer för avbrott från gymnasiet (Dewitte et al 2013). Flera av de medverkande uttrycker att deras intressen inte integrerats i undervisningen, vilket bidragit till en upplevelse av låg meningsfullhet. Exempelvis berättar Adam om ett starkt intresse för datorprogram och spel som aldrig fångades upp, medan David, som gick ett fordonsprogram, upplevde att det intresse för bilar som han har haft sedan barnsben inte alls integrerades i skolmiljön:

Det är helt separat. Skolan kunde inte fånga upp mig via bilintresset. (David)

Avsaknad av delaktighet har också funnits utifrån behov kopplat till neuropsykiatriska diagnoser, psykisk ohälsa eller andra svårigheter såsom svåra livsvillkor och skoltrötthet. Ett exempel rör bristen på systematiska insatser för att stödja deltagare vars motivation börjar avta, som Josef som upplever att det inte fanns en tydlig plan eller uppföljning från skolans sida. Detta i sig bidrog till att han inte klarade kurserna:

Det var bara att försöka ta min närvaro så jag får CSN. Men jag visste väldigt tydligt att jag inte kommer kunna få gymnasieexamen. (Josef)

Daniel som har ADHD med svåra koncentrationssvårigheter, upplevde inte att han fick något anpassat stöd, och gav uttryck för liknande tankar som Josef. Detsamma gäller också Hanna, som kämpade med psykisk ohälsa och upplevde att hon inte fick något stöd:

Men sen tänker jag väl också att själva skolsystemet är inte riktigt flexibelt nog, att man ska kunna må dåligt och få rätt stöd. För att det fortsätter ju, det går ju inte att pausa riktigt. För att pausar du, så missar du. (Hanna)

Att gymnasieutbildningen upplevts som icke-flexibel utifrån elevers behov och intressen, går som en röd tråd genom intervjuerna. Det finns dock deltagare som har upplevt viss delaktighet utifrån behov.

Det handlar främst om stöd genom studievägledare eller skolkurator när studierna av olika anledningar inte har fungerat. Det handlar också om anpassning av undervisning genom specialpedagogiskt stöd eller studiedesign, till exempel studietakt och inlämningar. I förhållande till det sistnämnda har enskilda lärares engagemang spelat stor roll:

Jag testade allting med alla lärare för att försöka få hjälp, men det gick inte.
(Leila)

Sammanfattningsvis visar resultatet att deltagarna haft begränsad delaktighet under sin gymnasietid. Begränsningen kan främst kopplas till avsaknaden av anpassningar och stöd utifrån deras individuella behov eller intressen. Den begränsade delaktigheten blir också tydlig i att det stöd som ibland erbjudits främst har bestått av traditionella insatser eller varit beroende av enskilda engagerade lärare. I hög grad har ett stöd saknats som tar sin utgångspunkt i deltagarnas egna resurser och intressen, vilket hade legat mer i linje med en delaktighetsorienterad utbildning (Thomas, 2007).

Vikten av att känna tillhörighet i skolmiljön

Förutom att erbjuda en akademisk miljö, är skolan en central plats för unga att känna tillhörighet till genom sociala relationer med kamrater och skolpersonal. Känslan av tillhörighet är också viktig i relation till själva skolinstitutionen och dess socio-ekologiska struktur såsom policyer och praxis (Goodenow, 1993; Parker et al 2022). För de deltagande unga har känslan av tillhörighet varierat. När det gäller relationen till skolkamrater, beskriver vissa en stark känsla av acceptans och inkludering, vilken ofta är kopplat till gemensamma erfarenheter:

Vi har gått igenom i princip samma saker. Så det är därför vi är så nära varandra. (Sam och Josef)

I några fall har behovet av att känna tillhörighet med personer som man delar erfarenheter med lett till byte av program och skola. Det gäller till exempel en av deltagarna som kom till en klass där de flesta kände varandra sedan tidigare. Han kände sig utanför och bytte till ett annat program:

Där hade jag lite vänner, så det kändes mycket bättre. (Adam)

Tillhörigheten är således starkt kopplad till att höra till och därmed känna sig inkluderad i den sociala miljön på skolan. I förhållande till detta beskriver dock majoriteten av deltagarna en känsla av utanförskap under gymnasietiden. Grupperingar och bristande gemenskap har bidragit till att de inte har känt sig hemma i skolmiljön:

Jag kände att jag inte passade in, jag hade aldrig kunnat tänka mig att ta studenten med den klassen eller på den skolan. (Daniel)

Jag hade inte någon i min klass som jag kände att jag kunde vara med på rasterna eller känna mig trygg med. (Leila)

Det var svårt att kunna hitta min plats. Jag kunde inte riktigt relatera till folk. (Josef)

Den låga skoltillhörigheten i form av en känsla av utanförskap i förhållande till klasskamrater, som illustreras av citaten, har varit en bidragande orsak till avbrottet, vilket är linje med tidigare studier som visar att sociala relationer med andra elever, motivation och skolengagemang är ömsesidigt relaterade (Korpershoek et al., 2020).

Sociala relationer med lärare och annan skolpersonal spelar också roll. Rättvisa, stödjande och engagerade lärare främjar elevers känsla av tillhörighet i skolan (Nix et al., 2022). Känslan av tillhörighet i förhållande till skolpersonal varierar dock bland de medverkande. Vissa av dem har haft god kontakt med mentorer, kuratorer eller kontaktpersoner, vilket har upplevts som avgörande för känslan av inkludering:

Där kände jag verkligen att jag fick stöd och support. (Leila)

Han [en lärarassistent] hjälpte mig väldigt mycket när det kommer till närvaro och personlig hälsa. /.../. Jag tycker det är en väldigt underskattad roll i skolsystemet. (Gabriel)

Min mentor, han hjälpte ju mig väldigt mycket. (Nora)

Hon [mentorn] gjorde sitt yttersta för att se till att vi var uppdaterade och fortfarande, hon checkade in och kollade hur vi mädde. /.../. Jag tycker att insatsen som gjordes, till exempel på mig, med att jag fick en kontaktperson och sådant, det gjorde jättemycket. (Hanna)

Som citaten illustrerar, har stödinsatser, för dem som fått det, upplevts som ett försök från lärare och annan personal att skapa en inkluderande och stöttande miljö. Andra medverkande har saknat kontinuerligt stöd, och de har upplevt att skolan inte alls har sett eller brytt sig om dem. Detta illustreras av en av de medverkande som nu efteråt reflekterar över att skolan skulle ha reagerat mycket tidigare på hans frånvaro:

Alltså jag hade problem från början. Att jag fick frånvaro och sånt. Men de tog inte upp det förrän i slutet av tvåan. Och det kändes att typ, jag vet att det inte är deras ansvar att hålla koll på mig för gymnasiet är ändå valfritt. Men de hade kunnat hålla koll på dig lite mer i början så att du kan sköta dig. Typ sagt till, alltså om du gör det så här så kommer det inte funka eller kanske, jag vet inte, ha någon extra lärare eller något sånt. Alltså som säger till bara typ, som motiverar dig. (Adam)

Det stöd som efterfrågas av Adam är att skolan skulle ha fångat upp och stöttat honom i tid genom för relevant stöd. Att inte ta ett större ansvar genom att fånga upp och försöka hitta lösningar upplevs som ett tecken på att gymnasieskolan inte bryr sig:

Det var mer kom in, gör ditt, gå ut. Så lärarna där skiter i fullständigt om du klarar det eller inte. Så det är gymnasiet, de får sina pengar, sen så går de hem. (Sam)

En liknande upplevelse av att ingen bryr sig uttrycks av en annan deltagare, som under gymnasietiden kände sig utanför både i korridorerna och i klassrummet. Hon fick inte kontakt med vare sig lärare eller elever, vilket förstärkte känslan av att inte höra hemma och att inte betyda någonting i skolan:

Jag spelar ingen roll. Det spelar ingen roll om jag inte går i skolan. Det spelar ingen roll om jag blir misslyckad. (Sara)

Sammanfattningsvis visar resultatet att vissa av deltagarna har upplevt tillhörighet i form av en känsla av acceptans och inkludering i relation till sina skolkamrater, särskilt när de har haft möjlighet att byta skola eller program. Detta gäller även i fråga om stödinsatser som har upplevts som genuina försök från lärare och annan personal att skapa en inkluderande och stöttande miljö. Andra deltagare har däremot känt låg acceptans och social inkludering i skolmiljön. Det har tagit sig uttryck i känslor av utanförskap och att inte passa in bland skolkamrater, men också i upplevelser av ett icke-flexibelt skolsystem som varken ser eller bryr sig om elevernas erfarenheter, intressen eller behov.

FRÅN BEGRÄNSNINGAR TILL MÖJLIGHETER FÖR DELAKTIGHET

Hittills har kapitlet behandlat de begränsningar som de medverkande har mött i övergången till gymnasiet, under gymnasietiden och i relation till känslan av tillhörighet. Resultaten visar att det, trots att övergången till gymnasiet formellt är frivillig, har funnits en stark förväntan att påbörja gymnasiestudier. Detta har i praktiken begränsat de medverkande ungas inflytande över sina utbildningsval. Väl på gymnasiet har de dessutom saknat reella alternativ och möjligheter att påverka utbildningens utformning i enlighet med en deltagarorienterad utbildning (Thomas, 2007). Även när inflytande förekommit har handlingsutrymmet varit starkt begränsat av livssituation och brist på stöd. Sammantaget framträder ett mönster där de unga medverkandes handlingsutrymme vad gäller delaktighet har varit begränsat av samhälleliga normer, utbildningens utformning och bristande stöd. Delaktigheten, både i övergången till gymnasiet och under gymnasietiden, framstår därmed som starkt begränsad.

Resultaten visar också att delaktighet är nära kopplad till de medverkandes känsla av tillhörighet. För vissa deltagare har tillhörigheten stärkts när de fått göra egna val, som att byta skola eller program, vilket öppnat för miljöer där de känt sig accepterade och inkluderade. Tillhörigheten har också stärkts när de mött stödsatser som upplevts som genuina försök från lärare och annan personal att lyssna på dem och se deras behov. För andra har känslan av tillhörighet varit svag. De beskriver utanförskap, brist på inflytande och ett skolsystem som upplevs som oflexibelt och ointresserat av deras intressen och behov. Sammantaget visar resultaten att begränsad delaktighet minskar chansen att känna sig accepterad, inkluderad och värdefull, vilket är centrala delar av skoltillhörighet (Goodenow, 1993).

Utifrån det faktum att gymnasieutbildning är frivilligt i teorin men inte praktiken, är det viktiga att ställa frågan: *Hur kan gymnasieskolan fungera som en deltagarorienterad utbildning där elever som riskerar att göra avbrott kan känna delaktighet och tillhörighet?*

Svaret går att finna i detta kapitel, som tydliggör att begränsad delaktighet och avsaknad av lyhörda, relationsbaserade stödstrukturer bidrar till upplevelser av utanförskap och i förlängningen till studieavbrott. Motsatsen är en deltagarorienterad, flexibel och relationsskapande gymnasieskola, där det finns en vilja att bemöta elever med respekt.

Här ingår bland annat att se elever som en resurs, att skolmiljön innefattar både ett akademiskt och emotionellt stöd, samt att anpassningar görs efter elevers behov, intressen och erfarenheter. Allt detta är i linje med tidigare forskning (Lundahl et.al., 2019; Tarabini et.al., 2019; Sundelin et.al., 2023; Harju & Singhateh, 2024), som tydligt visar att flexibla och individanpassade lärmiljöer tillsammans med tillitsfulla relationer är avgörande för elevers skolengagemang och därmed viljan att fortsätta studera.

REFERENSER

- Cederberg, M. (2012) *Gymnasieskolan - inte en skola för alla? En forskningssammanställning om låg utbildning och hälsa*. Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund, Studentlitteratur.
- DeWitte, K., G. Thyssen, W. Groot & H. Maassen van den Brink (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, Vol. 10: 13–28.
- Elvstrand, H & Lago, L. (2022). Elevers delaktighet: ett sätt att utmana och utveckla aktionsforskning i skolan?, *Forskning och Förändring*, 5(1), 25–45.
- Elvstrand, H. (2015). Att göra delaktighet i skolan – elevers erfarenheter. *Utbildning och lärande*, 9(1), 102–115.
- Forslund, A. & Liljeberg, L. (2021). *Unga som varken arbetar eller studerar. En beskrivning av gruppen och effekter av insatser för att möta problemet*. IFAU, rapport 2021:12.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement: Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- González, C., Varela, J., Sánchez, P. A., Venegas, F., & De Tezanos-Pinto, P. (2021). Students' Participation in School and its Relationship with Antisocial Behavior, Academic Performance and Adolescent Well-Being, *Child Indicators Research*, 14:269–282
- Harju & Singhateh (2024). *"INGEN SA SANNINGEN" – en studie med fokus på ungas röster om avbrott från gymnasiet*. Rapport # 4, Rapportserien FORSKNING & SKOLUTVECKLING i samverkan. Malmö: Pedagogisk Inspiration, Malmö stad.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680.
- Lund, S. (2022). Governing Students' Access to Knowledge: A Critical Discourse Analysis of General Subjects in the Swedish Upper Secondary School Reforms Between 1990 and 2011. In: Rasmussen, A., Dovemark, M. (eds) *Governance and Choice of Upper Secondary Education in the Nordic Countries*. Educational Governance Research, vol 18. Springer, Cham.
- Lundahl, L., Lindblad, M., Lovén, A., Mårald, G., & Svedberg, G. (2017). No particular way to go: Careers of young adults lacking upper secondary qualifications. *Journal of Education and Work*, 30(1), 39–52.
- Lundahl, L., L. Lidström, M. Lindblad, A. Lovén, J Olofsson (2015) *Osäkra övergångar*. I Resultatdialog. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Montero-Sieburth, M., & Turcatti, D. (2022). Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families. *Intercultural Education*, 33(2), 139–155.
- MUCF (2023). *Fokus 2023. Olika villkor för etablering*. Lokala förutsättningar och stöd till unga som varken arbetar eller studerar. Stockholm: MUCF.
- MUVAH (2023). *Pandemins kortsiktiga och långsiktiga effekter för unga – ett försörjningsperspektiv med särskilt fokus på unga vuxna i Malmö*. Malmö universitet och Malmö stad.
- MUVAH (2021). *Vägar till arbetslivet via grundläggande och högre utbildning i Malmö*. Malmö universitet och Malmö stad.
- Nix, T., Pendergast, D., & O'Brien, M. (2022). Belonging in school–The effect of teacher-student relationships: A systematic quantitative review of the literature. *Education Thinking*, 2(1), 63–90.

- Parker, P., Allen, K. A., Parker, R., Guo, J., Marsh, H. W., Basarkod, G., & Dicke, T. (2022). School belonging predicts whether an emerging adult will be not in education, employment, or training (NEET) after school. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1881.
- PlugIn (2018a). *Motverka studieavbrott – framgångsfaktorer i praktiken*. Sveriges kommuner och landsting (SKL).
- PlugIn (2018b). *Studieavbrott. En fråga med konsekvenser långt utanför klassrummet*. Sveriges kommuner och landsting (SKL).
- Rolfsman, E. (2020). *Swedish students in the process of transition to upper secondary education – factors of importance for educational choice and for their future*. *Education Inquiry*, 11(4), 331–359.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226–241.
- Skolinspektionen (2014). *Kunskapsöversikt. Kvalitetsgranskning av studieavbrott i gymnasieskolan*. Dnr 400–2014:4245.
- Skollag (2010:800). Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, Stockholm.
- Skolverket (2024). *Elevers rätt till delaktighet och inflytande*, Stockholm
- Skolverket (2022). *Läroplanen för förskoleklass, grundskola och fritidshem* (lgr22).
- Sundelin, Å., Lindgren, J., & Lundahl, L. (2023). Young People's Stories of School Failure and Remedial Trajectories – Clues to Prevention of School Absenteeism and Early School Leaving. *European Education*, 55(3–4), 202–215.
- SOU (2016:77). *En gymnasieutbildning för alla – åtgärder för att alla unga ska påbörja och fullfölja en gymnasieutbildning*. Betänkande från Gymnasieutredningen, Stockholm.
- SOU (2022:34) *I mål - vägar vidare för att fler unga ska nå målen med sin gymnasieutbildning*. Betänkande av Utredningen fler unga ska nå målen med sin gymnasieutbildning, Stockholm
- Thuresson, H & Quennerstedt, A. (2020). *Barn och elevers inflytande i förskola och skola: En kunskapsöversikt*. Educare, Malmö.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218.



Fler nummer i rapportserien
Forskning och skolutveckling
i samverkan hittar du här:



Denna antologi av Pedagogisk inspiration Malmö utforskar elevers delaktighet, inflytande och möjligheter att forma sin skolvardag – från grundskola till gymnasium – genom praktiska studier och elevers berättelser. Genom fem kapitel belyses hur demokrati, normer, digital kompetens, språk, kreativitet och relationsskapande arbetssätt påverkar elevers lärande, motivation och framtidstro.

Boken vänder sig till lärare, skolledare, forskare och andra som vill utveckla en mer inkluderande och demokratisk skola.

