



KSM - kultur, språk, medier

Examensarbete i fördjupningsämnet svenska och lärande

15 högskolepoäng, grundnivå

Elevinflytande i läs- och skrivundervisning

- Kvalitativ studie av lärares beskrivningar av hur elevinflytande tar sig uttryck samt vilka möjligheter och utmaningar som framträder

Student Influence in Reading and Writing Instruction

- *Qualitative study of teachers' descriptions of how student influence is expressed and the opportunities and challenges that emerge*

Isa Cedergren

Emelie Lyberg

Grundlärarprogrammet med inriktning 4-6,
240 högskolepoäng

Datum för examinationsseminarium 2026-03-29

Examinator: Anders Agebjörn
Handledare: Eva Bringéus

Förord

Detta examensarbete har genomförts inom ramen för grundlärarprogrammet med inriktning mot årskurs 4–6 vid Malmö universitet med fördjupning i svenska.

Arbetet har varit en lärorik och utvecklande process där vi fått möjlighet att fördjupa oss i frågor som rör elevinflytande i läs- och skrivundervisningen. Genom intervjuer med verksamma lärare har vi fått ta del av värdefulla erfarenheter och perspektiv som har bidragit till en ökad förståelse för hur elevinflytande kan ta form i undervisningspraktiken samt vilka möjligheter och utmaningar det kan innebära för oss som framtida lärare.

Examensarbetet har genomförts av oss, Isa Cedergren och Emelie Lyberg, i ett nära samarbete genom hela processen. Arbetet har inneburit många långa timmar av skrivande, analys och genomlysning av intervjuer. Vi har även haft en kontinuerlig dialog där vi kunnat diskutera frågor, bolla tankar och stötta varandra när arbetet har känts utmanande. Även om vi i vissa delar har tagit ett större ansvar för olika avsnitt och delar har arbetet hela tiden varit ett gemensamt projekt där vi tillsammans har arbetat fram text, analys och slutresultat.

Vi vill rikta ett stort tack till de lärare som generöst delat med sig av sina erfarenheter och avsatt tid för att delta i intervjuerna. Utan deras medverkan hade denna studie inte varit möjlig att genomföra.

Vi vill även rikta ett varmt tack till vår handledare Eva Bringéus för värdefulla synpunkter, stöd och vägledning under arbetets gång.

Abstrakt

Syftet med denna studie är att, ur ett lärarperspektiv, undersöka hur elevinflytande tar sig uttryck i läs- och skrivundervisningen i årskurs 4–6. Studien fokuserar på vilka former av elevinflytande lärare beskriver att de använder i undervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i arbetet med elevinflytande.

Studien genomfördes med en kvalitativ metod där semistrukturerade intervjuer användes för datainsamling. Totalt deltog åtta verksamma lärare i svenskämnet i årskurs 4–6. Det empiriska materialet analyserades med tematisk analys enligt Braun och Clarke (2006). Analysen genomfördes på en semantisk nivå och syftade till att identifiera återkommande mönster i lärarnas beskrivningar av undervisningen.

Resultatet visar att elevinflytande i läsundervisningen främst tar form genom elevers möjlighet att påverka bokval samt genom inflytande över hur läsningen organiseras och genomförs. I skrivundervisningen framträder elevinflytande främst i relation till innehållet i skrivuppgifter, exempelvis genom att elever ges möjlighet att välja ämne, utgå från egna intressen eller påverka hur texter utformas inom givna ramar. Av resultaten framgår även att elevinflytandet i många fall sker inom pedagogiska ramar där läraren ansvarar för struktur och progression i undervisningen.

Studien visar även att lärare upplever både möjligheter och utmaningar i arbetet med elevinflytande, exempelvis i relation till elevers olika behov, kunskapskrav och undervisningens organisering.

Nyckelord:

elevinflytande, svenskundervisning, läsundervisning, skrivundervisning, autonomi, student voice, årskurs 4–6, mellanstadiet, utmaningar, möjligheter

Innehållsförteckning

Förord	2
Abstrakt	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning	5
1.2 Syfte och frågeställningar	7
2. Tidigare forskning	8
2.1 Elevinflytande i läsundervisning	8
2.2 Elevinflytande i skrivundervisningen	9
3. Teoretiska perspektiv och begrepp	13
3.1 Self-Determination Theory	13
3.2 Student voice theory	14
4. Metod	16
4.1 Metodval	16
4.2 Urvalsprocess	17
4.2.1 Presentation av lärarna	17
4.3 Genomförande	18
4.4 Tillförlitlighet	19
4.5 Analysmetod	21
4.6 Forskningsetiska överväganden	23
5. Resultat och analys	25
5.1 Elevinflytande i läsundervisningen	25
5.1.1 Bokval	25
5.1.2 Organisering av läsning	27
5.2 Elevinflytande i skrivundervisningen	28
5.2.1 Val av ämne	28
5.2.2 Egna intressen som utgångspunkt	30
5.2.3 Arbets- och redovisningsformer	32
5.3 Elevinflytande som möjlighet	33
5.3.1 Ökat engagemang och motivation	33
5.3.2 Elevinflytande som en del av demokratiskt lärande	34
5.4 Utmaningar med elevinflytande	36
5.4.1 Styrdokumentens och bedömningskrav	36
5.4.2 Upplevelsen av inflytande inom förutbestämda ramar	37
5.4.3 Elevers olika förutsättningar	38
6. Slutsats och diskussion	40
6.1 Sammanfattning av resultat	40
6.2 Textsamtalets betydelse i elevinflytande	40
6.3 Elevinflytande och skrivande som process	42
6.4 Elevinflytande och elevers olika förutsättningar	43
6.5 Elevinflytande som identitetsperspektiv	45
6.6 Resultatets konsekvenser för framtida yrkesroll	45
6.7 Förslag till vidare forskning	46
Referenslista	
Bilagor	

1. Inledning

Skolans verksamhet vilar på ett demokratiskt uppdrag där elever inte enbart ska tillägna sig kunskaper utan också ges möjlighet att utveckla förmågan att ta ansvar, uttrycka åsikter och utöva inflytande över sin egen utbildning. I läroplanen betonas att "undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet" samt att den "ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar" (Skolverket, 2022, s. 7). Vidare framhålls att läraren ska "svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad" (Skolverket, 2022, s. 15).

Detta överensstämmer med skollagens bestämmelser om elevinflytande, där det uttryckligen anges att barn och elever ska ges inflytande över utbildningen och fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla den, samt hållas informerade i frågor som rör dem (SFS 2010:800, 4 kap. 9 §). Enligt både skollagen och läroplanen för grundskolan (Lgr22) ska undervisningen således utformas så att elever ges reellt inflytande och möjlighet att påverka sitt lärande. Elevinflytande framstår därmed som en central del av skolans demokratiska uppdrag och en förutsättning för att elever ska utvecklas till aktiva och självständiga samhällsmedborgare.

Läs- och skrivförmåga utgör en grund för elevers möjligheter att tillägna sig kunskaper i skolans olika ämnen, eftersom undervisning i hög grad bygger på arbete med texter och språklig bearbetning av innehåll (Liberg, 2006, s. 21–23). Inom literacyforskningen betonas att läsande och skrivande inte enbart handlar om att tillägna sig tekniska färdigheter, utan om att delta i sociala och meningsskapande praktiker där språk används för att förstå och kommunicera i olika sammanhang (Liberg, 2006, s. 11–15). Elevers språk- och kunskapsutveckling sker genom att de aktivt använder, prövar och förhandlar mening i arbete med texter (Liberg, 2006, s. 57–60). Eftersom literacy utvecklas genom deltagande i språkliga aktiviteter behöver undervisningen skapa utrymme för elevers perspektiv, erfarenheter och aktiva medverkan (Liberg, 2006, s. 63–65). Frågor om elevers möjligheter att vara delaktiga och påverka arbetet med texter blir därmed didaktiskt centrala i läs- och skrivundervisningen.

I linje med detta fördjupas perspektivet hos Cummins (2000), som betonar att elevers språkutveckling inte enbart handlar om deltagande i språkliga praktiker, utan även är nära sammanlänkad med deras identitet och upplevelse av erkännande i undervisningen (s. 20). När elevers erfarenheter, språk och perspektiv erkänns och ges utrymme i klassrummet stärks deras identitet som lärande individer, vilket i sin tur påverkar deras vilja att använda språket aktivt (s. 12–13). Om undervisningen däremot begränsar elevers inflytande eller inte tar deras erfarenheter på allvar riskerar språkanvändningen att bli mer passiv, vilket kan hämma både engagemang och språkutveckling (s. 17).

Mot denna bakgrund framstår elevers delaktighet inte enbart som en demokratisk princip, utan som en didaktisk förutsättning för lärande i läs- och skrivundervisning. Om literacy utvecklas genom aktivt deltagande blir det centralt att uppmärksamma hur elever ges möjlighet att påverka och delta i dessa praktiker.

Vi ser en risk att elevinflytande reduceras till en formell princip snarare än en faktisk praktik i undervisningen. Om elevers möjligheter att delta och påverka begränsas kan det få konsekvenser både för deras språkliga handlingsutrymme och för vilka positioner de ges som lärande och meningsskapande individer i klassrummet. Hur elevinflytande förstås, tolkas och omsätts i undervisningen blir därmed i hög grad beroende av lärares didaktiska överväganden och praktiska handlande.

Tidigare forskning och kunskapsöversikter har väckt frågor om hur elevinflytande faktiskt kommer till uttryck i svenskundervisningen. I mötet med verksamma lärare, bland annat under vår verksamhetsförlagda utbildning, har vi dessutom fått intrycket att elevinflytande ofta upplevs som komplext och ibland svårtolkat. Läroplanen anger att elevinflytande ska finnas samt vad läraren ansvarar för, men hur detta ska omsättas i praktiken lämnas i stor utsträckning till lärarens professionella omdöme. Läroplanen definierar inte heller vad som räknas som tillräckligt eller reellt inflytande, vilket innebär att elevinflytande kan ta sig olika uttryck beroende på hur det tolkas och genomförs i undervisningen, något som tidigare forskning också har uppmärksammat (Forsberg, 2000, s. 45, 143–144).

För oss som blivande lärare för årskurs 4–6 är det därför särskilt relevant att undersöka hur elevinflytande faktiskt tar sig uttryck i läs- och skrivundervisning. Elever i denna åldersgrupp befinner sig i en utvecklingsfas där de i allt högre grad förväntas ta ansvar

för sitt lärande och där deras förmåga till självständighet och kritiskt tänkande successivt stärks. Mot denna bakgrund finns ett behov av att studera hur verksamma lärare beskriver sitt arbete med elevinflytande i läs- och skrivundervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar de ser i detta arbete.

1.2 Syfte och frågeställning

Detta arbete syftar till att, ur ett lärarperspektiv, undersöka hur elevinflytande tar sig uttryck i läs- och skrivundervisningen i årskurs 4–6. Genom att bidra med kunskap om lärares beskrivningar och erfarenheter av elevinflytande fokuserar studien på vilka former av elevinflytande lärare beskriver att de använder i sin undervisning. Dessutom syftar studien till att belysa vilka möjligheter och utmaningar lärare upplever i arbetet med elevinflytande inom läs- och skrivundervisningen.

Studien syftar inte till att bedöma eller värdera lärarnas kompetens, utan fokuserar på deras upplevelser och beskrivningar av arbetet med elevinflytande.

Utifrån detta syfte har två frågeställningar utarbetats:

- Vilka former av elevinflytande beskriver lärare att de använder i läs- och skrivundervisningen i årskurs 4–6?
- Vilka möjligheter och utmaningar ser lärare med elevinflytande i läs- och skrivundervisningen i årskurs 4–6?

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om elevinflytande i läs- och skrivundervisningen i grundskolan, med fokus på årskurs 4–6. Avsnittet behandlar hur elevinflytande kan komma till uttryck i undervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar som beskrivs i forskningen. Avsnittet organiserats i två delar: Elevinflytande i läsundervisningen respektive Elevinflytande i skrivundervisningen.

2.1 Elevinflytande i läsundervisningen

Tidigare forskning visar att elevinflytande i läsundervisningen främst tar sig uttryck genom tre övergripande teman: textsamtal, möjligheten att påverka textval samt inflytande över läsundervisningens organisering över tid. Dessa teman används i det följande för att strukturera forskningsgenomgången.

Ett område som framträder i forskningen är textsamtalens betydelse för elevers delaktighet och inflytande i undervisningen. I en kvalitativ fokusgruppsstudie med verksamma lärare i USA undersöker Unrau et al. (2015, s. 107–109) hur lärare beskriver sitt arbete med att stödja elevers läsförståelse och motivation. Resultaten visar att lärare organiserar läsundervisningen genom textsamtal och gemensam bearbetning av texter, vilket skapar möjligheter för elever att delta i diskussioner om texters innehåll samt relatera dessa till egna erfarenheter (Unrau et al., 2015, s. 111–115).

En liknande bild framträder i Alatalos (2023, s. 57–59) observationsstudie, där läsundervisningen organiseras genom dialogiska arbetssätt där textsamtal utgör en central del. Även här ges elever möjlighet att delta i samtal om textens innehåll, språk och tolkningar (Alatalo, 2023, s. 66, 68, 72). Sammantaget visar dessa studier att textsamtal utgör en central praktik där elever ges möjlighet att delta aktivt i arbetet med texter.

Forskningen visar även att textval utgör en central del av elevinflytandet. I både Unrau et al. (2015, s. 118–120) och Alatalo (2023, s. 57–59) framkommer att elever i vissa moment ges möjlighet att välja texter utifrån egna intressen, vilket kopplas till ökad motivation och delaktighet i läsningen.

Vidare visar forskning att elevinflytande även kan påverka organiseringen av läsundervisningen över tid. I en studie av Ng (2018, s. 11–12) framkommer att lärare systematiskt använder elevers synpunkter som underlag för att förändra undervisningen. Detta innebär att elever inte enbart ges inflytande i enskilda moment, utan att deras perspektiv kan påverka undervisningens upplägg mer långsiktigt (Ng, 2018, s. 15–18).

Flera studier belyser också möjligheter och utmaningar relaterade till elevinflytande i läsundervisningen. Tegmark et al. (2022, s. 112–114) visar att elever upplever begränsat inflytande över textval, men samtidigt efterfrågar större möjlighet att påverka, vilket de kopplar till ökad motivation. Även Kakoulidou et al. (2021, s. 1410–1412) visar att möjligheten att välja text kan ha positiva effekter på läsförståelse, även om effekten på läsglädje inte är lika tydlig.

Samtidigt framträder utmaningar i relation till elevinflytande. Unrau et al. (2015, s. 120–123) visar att vissa elever kan uppleva svårigheter när de ges större frihet, särskilt om de är vana vid mer lärarstyrd undervisning. Även organisatoriska faktorer, såsom krav kopplade till undervisning och bedömning, påverkar hur elevinflytande kan genomföras i praktiken.

Den tidigare forskningen visar därmed att elevinflytande i läsundervisningen ofta organiseras inom ramar som läraren sätter, där elever ges möjlighet att påverka exempelvis textval och deltagande i textsamtal. Samtidigt framträder att elevinflytande både kan skapa ökat engagemang och innebära didaktiska utmaningar, vilket gör det till ett komplext fenomen i undervisningspraktiken.

2.2 Elevinflytande i skrivundervisningen

Tidigare forskning visar att elevinflytande i skrivundervisningen främst tar sig uttryck genom elevers delaktighet i skrivprocessens olika faser, möjligheter att påverka innehåll och formulering samt deltagande i respons- och bearbetningsarbete.

Forskning om skrivundervisning visar hur undervisningen organiseras och på vilka sätt elevinflytande kommer till uttryck i arbetet med skrivande. Ett område som framträder i forskningen är elevers delaktighet i skrivprocessens olika faser. I en interventionsstudie

i nederländska grundskolor undersöker Rietdijk et al. (2017, s. 173–176) hur ett forskningsbaserat skrivprogram implementeras i undervisningen i årskurs 4–6, med syfte att utveckla elevers skrivförmåga och undervisningspraktik. Studien baserades på klassrumsobservationer, intervjuer samt analys av undervisning och elevtexter. Resultaten visar att skrivundervisningen organiseras som en strukturerad skrivprocess där elever ges inflytande över planering, formulering och revidering av texter i flera steg (Rietdijk et al., 2017, s. 176–178). Undervisningen innefattar explicit arbete med genre och skrivstrategier och bygger på skrivande som process (Rietdijk et al., 2017, s. 173–176, 178). Även i Kennedy och Shiels (2024, s. 1575–1576) studie, som undersöker hur lärare implementerar en skrivverkstadsmodell genom en *mixed methods-design*, framkommer att skrivundervisningen organiseras genom återkommande moment såsom mini-lektioner om skrivstrategier och genrer samt självständigt skrivande (Kennedy & Shiel, 2024, s. 1577–1579).

Forskningen visar även att elevinflytande kan handla om elevers möjlighet att fatta beslut om innehåll och formulering inom ramen för skrivuppgiften. Rietdijk et al. (2017, s. 178–179) visar att elever ges möjlighet att fatta beslut om innehåll och formuleringar, samtidigt som undervisningen är strukturerad och genrebaserad. Skrivandet organiseras kring kommunikativa syften och mottagare, där textens funktion utgör en central del av undervisningen (Rietdijk et al., 2017, s. 175–176). I Kennedy och Shiels (2024, s. 1577–1579) studie framkommer att elever inom skrivverkstadsmodellen arbetar med egna texter under självständigt skrivande och ges utrymme att påverka sitt skrivande inom givna ramar.

Ett ytterligare område rör elevers delaktighet i respons- och bearbetningsarbetet i skrivprocessen. I Rietdijk et al. (2017) beskrivs skrivundervisning där elever arbetar med texter i relation till deras kommunikativa syfte och mottagare. Elever ges möjlighet att pröva sina texters kommunikativa effektivitet genom att låta läsare ge respons samt genom att själva observera hur deras texter förstås. Respons integreras därmed som en del av planering, skrivande och revidering av texter (Rietdijk et al., 2017, s. 175–176, 179). Även Kennedy och Shiel (2024) beskriver undervisning där respons och samtal om texter utgör en central del, där läraren genom individuella konferenser ger återkoppling och stöd i den fortsatta skrivprocessen (Kennedy & Shiel, 2024, s. 1577–1579).

Flera studier belyser möjligheter och utmaningar relaterade till hur skrivundervisningen organiseras och genomförs. I en omfattande observationsstudie av skrivundervisning i svenska skolor visar Sturk (2023) att skrivande ofta används som ett verktyg för att bearbeta ämnesinnehåll, exempelvis genom kortare skrivaktiviteter kopplade till undervisningens innehåll (Sturk, 2023, s. 893–897). Undervisning med ett tydligt fokus på skrivande som färdighet förekommer mer sällan, vilket innebär att elever i mindre utsträckning arbetar med längre skrivprocesser där planering, formulering och bearbetning ingår (Sturk, 2023, s. 893–897). Detta kan innebära att elevers möjligheter att delta aktivt i hela skrivprocessen blir mer begränsade.

Liknande resultat framkommer i Kennedy och Shiel (2024), där lärare beskriver att implementeringen av skrivverkstadsmodellen innebar förändringar i undervisningen, där mer tid avsattes för skrivande och där elever producerade mer text (Kennedy & Shiel, 2024, s. 1575–1576). Den ökade tiden för skrivande och arbetet inom en tydlig struktur kan relateras till möjligheter för elever att vara mer delaktiga i sitt skrivande. Det framkommer även att lärare beskriver behov av fortsatt stöd i undervisningen, särskilt i relation till arbete med skrivstrategier, genrer och återkoppling (Kennedy & Shiel, 2024, s. 1578–1580). Detta synliggör en utmaning, då elevers möjligheter att ta ansvar och fatta beslut i skrivprocessen är beroende av att undervisningen erbjuder tillräcklig struktur och stöttning.

Elevers perspektiv framkommer i en intervjustudie av Young et al. (2025), där elever beskriver skrivundervisning där graden av inflytande varierar mellan undervisningstillfällen (Young et al., 2025, s. 372–375). I vissa fall styr läraren innehåll och genomförande, medan elever i andra situationer ges möjlighet att påverka innehållet i sina texter och fatta egna beslut om sitt skrivande. Detta synliggör hur elevinflytande kan variera mellan mer lärarstyrda och mer elevstyrda situationer.

Vidare visar Rietdijk et al. (2017, s. 173–176) att implementeringen av ett forskningsbaserat skrivprogram innebar förändringar i lärares undervisning, där undervisningen i högre grad inkluderade arbete med skrivstrategier och skrivprocesser. Elever som deltog i undervisningen uppvisade förbättringar i sin skrivförmåga jämfört med elever som inte deltog i programmet. Undervisning som explicit fokuserar på skrivstrategier kan därmed bidra till att elever utvecklar redskap för att mer självständigt planera och bearbeta sina texter.

Betydelsen av explicit undervisning framkommer även i Graham och Harris (2005, s. 31), där undervisning om skrivstrategier och planering lyfts som en central del för att stödja elevers utveckling av skrivförmåga. För elever i behov av stöd kan en sådan struktur vara avgörande för att möjliggöra delaktighet i skrivandet, då tydliga strategier skapar förutsättningar för ökat självständigt agerande.

Den tidigare forskningen visar därmed att elevinflytande i skrivundervisningen ofta sker inom ramar som läraren sätter, där elever ges möjlighet att påverka innehåll, arbetsprocesser och bearbetning av texter. Det framträder också att elevinflytande är beroende av en undervisning som kombinerar valmöjligheter med tydlig struktur och stöd.

3. Teoretiska perspektiv och begrepp

I detta kapitel presenteras de teoretiska perspektiv som ligger till grund för studiens analys. Studien utgår från *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000), som används för att analysera hur undervisningens organisering kan skapa förutsättningar för elevers autonomi, motivation och deltagande i läs- och skrivundervisningen. Vidare används *student voice*-perspektivet (Cook-Sather, 2006) för att belysa hur elevers perspektiv kan ges utrymme och betydelse i undervisningens utformning.

3.1 Self-Determination Theory

Self-Determination Theory utvecklades av Richard M. Ryan och Edward L. Deci (2000), används i denna studie som teoretiskt ramverk för att analysera hur undervisningens organisering kan skapa förutsättningar för elevinflytande i läs- och skrivundervisningen. Teorin belyser hur sociala och pedagogiska sammanhang påverkar individers motivation, engagemang och lärande (Ryan & Deci, 2000, s. 68). En central utgångspunkt inom teorin är att människors motivation påverkas av i vilken utsträckning tre grundläggande psykologiska behov tillgodoses: autonomi, kompetens och samhörighet (Ryan & Deci, 2000, s. 68–70). I denna studie ligger fokus främst på begreppen autonomi och kompetens, eftersom dessa är särskilt relevanta för analysen av elevinflytande i undervisningen.

Autonomi definieras inom *Self-Determination Theory* som individens upplevelse av valfrihet och självbestämmande i sina handlingar (Ryan & Deci, 2000, s. 68–69). I studien relateras begreppet till elevers möjlighet att påverka innehåll, arbetssätt och uttrycksformer i läs- och skrivundervisningen. Autonomi förstås här inte som frånvaro av struktur eller lärarstyrning, utan som elevers upplevelse av inflytande inom tydliga pedagogiska ramar.

Inom *Self-Determination Theory* beskrivs autonomistödjande undervisning som ett förhållningssätt där läraren stödjer elevers självbestämmande genom att ta deras perspektiv, erbjuda meningsfulla val inom tydliga pedagogiska ramar och använda ett stödjande snarare än kontrollerande språkbruk (Reeve, 2006, s. 228–231). Begreppet används i studien för att analysera hur lärare beskriver arbetssätt som möjliggör

elevinflytande i läs- och skrivundervisningen. Reeve (2006, s. 229–230) betonar att autonomistödande lärare fungerar som vägledare snarare än kontrollanter, exempelvis genom att förklara syftet med uppgifter, bekräfta elevers erfarenheter och stödja deras initiativtagande.

Kompetens avser enligt *Self-Determination Theory* individens upplevelse av att kunna hantera uppgifter och utveckla sina förmågor i en given aktivitet (Ryan & Deci, 2000, s. 69). När elever upplever att de har förmåga att klara av uppgifter stärks deras motivation och engagemang i lärprocessen. Känslan av kompetens utvecklas särskilt när elever möter uppgifter som är utmanande men möjliga att genomföra, samt när de får återkoppling som stödjer deras förståelse och utveckling (Ryan & Deci, 2000, s. 69–70). I läs- och skrivundervisning kan kompetens exempelvis relateras till hur uppgifter, stöd och återkoppling organiseras för att främja elevers utveckling i läsande och skrivande. Kompetensbegreppet används i studien för att analysera hur lärarnas beskrivningar av undervisningens organisering kan bidra till att stärka eller begränsa elevers möjligheter till deltagande och inflytande i läs- och skrivundervisningen.

3.2 *Student voice theory*

Student voice är ett teoretiskt perspektiv som vuxit fram inom utbildningsforskning och reformarbete med syfte att ompositionera elever i relation till makt, kunskap och beslutsfattande i skolan (Cook-Sather, 2006, s. 359–360). Perspektivet utgår från övertygelsen att elever har unika och legitima perspektiv på undervisning och lärande, samt att dessa perspektiv inte enbart bör uppmärksammas utan ges faktisk betydelse i utbildningens utformning (Cook-Sather, 2006, s. 359–360).

Begreppet *voice* signalerar enligt Cook-Sather (2006, s. 359, 364–365) inte endast att elever får uttrycka sina åsikter, utan att deras perspektiv erkänns som närvarande (*presence*) och ges möjlighet att påverka undervisningens utformning (*power*). Elevröst omfattar därmed både uttryck och inflytande och måste förstås i relation till maktrelationer och deltagande i beslut om undervisningens innehåll och organisering (Cook-Sather, 2006, s. 364–365). Att elever får komma till tals är således inte tillräckligt; deras perspektiv behöver ges faktisk betydelse i didaktiska beslut.

Cook-Sather (2006, s. 10–11) visar att elevperspektiv kan uppmärksammas utan att leda till förändring, vilket innebär en risk att elevinflytande stannar på en symbolisk nivå. Hon benämner detta som *tokenism*, det vill säga situationer där elevröster inkluderas utan att påverka undervisningens innehåll eller struktur (Cook-Sather, 2006, s. 371–373). Perspektivet synliggör därmed en central distinktion mellan att lyssna på elever och att faktiskt låta deras perspektiv påverka undervisningens utformning.

I denna studie används *student voice*-perspektivet, såsom det formuleras av Cook-Sather (2006), som teoretisk och analytisk utgångspunkt för att undersöka hur elevinflytande tar sig uttryck i läs- och skrivundervisningen i årskurs 4–6. Med utgångspunkt i Cook-Sathers (2006) begreppsapparat används distinktionen mellan reellt och symboliskt inflytande som analytiska begrepp. Reellt inflytande avser situationer där elevers perspektiv påverkar undervisningens innehåll, arbetsformer eller organisering, medan symboliskt inflytande avser situationer där elever ges möjlighet att uttrycka åsikter utan att dessa påverkar undervisningens utformning. Begreppet *tokenism* används för att analysera situationer där elevinflytande framstår som formellt eller konsultativt utan att leda till faktisk förändring. De två begreppen används som analysverktyg för att undersöka vilka former av elevinflytande lärare beskriver i läs- och skrivundervisningen, exempelvis inflytande över textval, skrivuppgifter, arbetssätt eller responspraktiker, samt hur dessa motiveras. De möjliggör även en analys av vilken betydelse elevinflytandet ges i undervisningen, det vill säga om elevers perspektiv påverkar undervisningens didaktiska praktik eller främst fungerar som möjlighet till uttryck. Genom att använda *student voice*-perspektivet som analytisk ram blir det därmed möjligt att analysera både vilka former av elevinflytande lärare beskriver och vilken betydelse detta inflytande ges i läs- och skrivundervisningens didaktiska praktik i årskurs 4–6.

4. Metod

I detta kapitel redogörs för studiens metodval samt urvalsprocessen, datainsamlingens genomförande och analysen av materialet. Kapitlet behandlar även metodens tillförlitlighet och de forskningsetiska överväganden som har gjorts.

4.1 Metodval

I vår studie har vi valt att använda en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer, eftersom syftet är att förstå hur lärare beskriver och erfar elevinflytande i läs- och skrivundervisningen i årskurs 4–6. En kvantitativ metod, exempelvis i form av en enkät, bedömdes vara mindre lämplig eftersom studiens syfte är att förstå lärares erfarenheter och resonemang snarare än att mäta förekomst eller omfattning. Den kvalitativa intervjun möjliggör flexibla samtal som kan ge fylliga och detaljerade beskrivningar av informanternas upplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 83). Dessa beskrivningar är viktiga för att kunna tolka hur elevinflytande förstås och praktiseras ur lärarnas perspektiv. För att uppnå en fördjupad förståelse av hur elevinflytande tar sig uttryck i undervisningen har vi därför bedömt det som viktigt att intervjuerna fångar lärarnas vardagsvärld och deras egna beskrivningar av den pedagogiska praktiken. Genom denna metod ges möjlighet att synliggöra komplexitet och nyanser i lärarnas resonemang, vilket är särskilt relevant då elevinflytande är ett mångfacetterat fenomen som kan ta sig olika uttryck beroende på sammanhang (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 84).

Som en följd av detta metodval har vi valt semistrukturerade intervjuer eftersom denna intervjutyp ger informanterna utrymme att själva påverka vilka aspekter som lyfts fram. Detta är i linje med Christoffersen och Johannessen (2015, s. 84), som menar att människors erfarenheter och uppfattningar framkommer bäst när informanten ges möjlighet att själv vara med och bestämma vad som tas upp i intervjun. Som stöd i intervjuerna används en övergripande intervjuguide för att säkerställa att studiens frågeställningar behandlas (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 85). De öppna frågorna möjliggör för lärarna att formulera sina svar med egna ord, vilket bidrar till rika och nyanserade beskrivningar av både möjligheter och utmaningar i arbetet med elevinflytande. Genom en viss grad av standardisering, där samtliga informanter får

liknande frågor, skapas även förutsättningar för jämförbarhet mellan intervjuerna (Christoffersen & Johannessens, 2015, s. 85), vilket är relevant i denna studie eftersom det möjliggör en tematisering av lärarnas svar i relation till studiens syfte.

4.2 Urvalsprocess

I denna studie har ett strategiskt urval använts i syfte att samla in data från personer med relevant kompetens och erfarenhet i relation till studiens forskningsfrågor. Urvalet har därför bestått av verksamma och behöriga lärare i svenskämnet i årskurs 4–6, då dessa bedöms ha goda förutsättningar att reflektera över och besvara studiens frågor. Ett strategiskt urval innebär att deltagare väljs ut utifrån sin relevans för forskningsfrågorna snarare än genom slumpmässighet, vilket är särskilt lämpligt i kvalitativa studier som fokuserar på upplevelser och beskrivningar (Alvehus, 2023, s. 97).

Urvalsprocessen har påverkats av studiens tidsramar och praktiska förutsättningar, vilket innebär att urvalet även har inslag av ett bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval innebär att deltagare väljs ut utifrån tillgänglighet, något som är vanligt förekommande i empiriska studier med begränsade resurser (Alvehus, 2023, s. 99). Detta kan medföra att empirin speglar en avgränsad grupp, men det är metodologiskt försvarbart när urvalet är tydligt avgränsat och nära kopplat till studiens forskningsfrågor.

I denna studie har bekvämlighetsurvalet inte varit styrande för forskningsfrågornas utformning, utan har fungerat som ett praktiskt sätt att möjliggöra datainsamling inom ramen för examensarbetets tidsomfattning. Samtliga deltagare uppfyller kriterierna för det strategiska urvalet, vilket innebär att urvalsprocessen har präglats av en kombination av relevans och praktiska förutsättningar, där forskningsfrågorna har varit styrande snarare än enbart tillgången till empiri.

4.2.1 Presentation av lärarna

För att öka studiens transparens och ge läsaren en tydligare bild av det empiriska materialets kontext presenteras de deltagande lärarna översiktligt i metodavsnittet. Presentationen omfattar anonymiserade beteckningar (Lärare 1–8), hur länge lärarna varit verksamma samt vilken årskurs de undervisar i. Användningen av fiktiva namn

syftar till att säkerställa deltagarnas anonymitet i enlighet med forskningsetiska principer.

Namn	Verksam som lärare (år)	Arbetar just nu i årskurs
Lärare 1	28 år	4
Lärare 2	19 år	5
Lärare 3	7 år	5
Lärare 4	28 år	4
Lärare 5	2 år	6
Lärare 6	12 år	3
Lärare 7	12 år	5
Lärare 8	25 år	4

4.3 Genomförande

I ett första steg tog vi kontakt med våra respektive VFU-skolor för att undersöka möjligheten att genomföra intervjuer. Responsen var god och resulterade i att vi kunde genomföra totalt sex intervjuer, varav fyra på den ena skolan och två på den andra. För att nå ytterligare informanter och bredda empirin tog vi därefter kontakt med ytterligare två skolor, vilket möjliggjorde genomförandet av två kompletterande intervjuer. Sammanlagt genomfördes således åtta intervjuer.

Inför intervjuerna utformade vi en intervjuguide bestående av tretton frågor (se bilaga 1). Intervjuguiden granskades av vår handledare, som därefter gav sitt godkännande för genomförandet. För att skapa tydlighet och ge informanterna möjlighet till förberedelse skickades intervjufrågorna ut i god tid före intervjutillfällena. Genom att tillhandahålla intervjufrågorna i förväg eftersträvades transparens i forskningsprocessen, vilket enligt kvalitativa forskningsprinciper är en grundläggande förutsättning för att studiens kvalitet ska kunna bedömas (Alvehus, 2023, s. 166).

Intervjuerna genomfördes enskilt på respektive skola, på platser som informanterna själva fick välja, och hade en varaktighet på cirka 30 minuter per informant.

Att låta informanterna själva välja plats för intervjun bidrog till att skapa en trygg och avslappnad intervjusituation samt minska stress och öka möjligheten till öppna och utförliga svar (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 89).

Samtliga intervjuer dokumenterades genom ljudinspelning med hjälp av ett digitalt ljudinspelningsverktyg och under intervjuerna förde även en av oss anteckningar. Anledningen till detta var att säkerställa att intervjumaterialet dokumenterades så noggrant som möjligt. Ljudinspelningen gjorde det möjligt att i efterhand lyssna igenom intervjuerna och fånga informanternas exakta formuleringar, medan anteckningarna fungerade som ett komplement för att notera tankar, nyckelord och spontana reflektioner under intervjuens gång.

Vi deltog båda vid samtliga intervjuer och turades om att ha rollen som intervjuare respektive antecknare. Detta upplägg möjliggjorde gemensamma diskussioner och reflektioner direkt efter intervjuerna, vilket bidrog till en fördjupad förståelse av materialet. Genom att vara två kunde vi också jämföra våra intryck och säkerställa att tolkningarna av intervjusvaren inte enbart byggde på en persons perspektiv.

4.4 Tillförlitlighet

För att bedöma studiens tillförlitlighet har validitet och reliabilitet analyserats i relation till de metodval som gjorts. I detta avsnitt diskuteras hur dessa begrepp kan förstås i den aktuella kvalitativa studien samt vilka styrkor och begränsningar som finns i studiens genomförande.

Validitet handlar om i vilken utsträckning studien undersöker det som avses att undersökas (Alvehus, 2023, s. 157). Valet av semistrukturerade intervjuer bedöms som ändamålsenligt, eftersom metoden möjliggör fördjupade och nyanserade beskrivningar av lärarnas erfarenheter. För att intervjuerna skulle hållas nära studiens syfte användes en intervjuguide med frågor tydligt kopplade till forskningsfrågorna. Detta kan ha bidragit till att den insamlade empirin i huvudsak var relevant för studien. Genom

uppföljningsfrågor gavs även informanterna möjlighet att förtydliga sina resonemang, vilket kan ha minskat risken för missförstånd och därmed stärkt studiens validitet.

Det finns dock faktorer som kan ha påverkat validiteten. Intervjufrågorna skickades ut i förväg, vilket var ett medvetet val i syfte att skapa transparens i forskningsprocessen och ge informanterna möjlighet att förbereda sig. Detta kan ha bidragit till mer genomtänkta svar, men det finns även en risk att svaren påverkades av vad informanterna uppfattade som socialt eller professionellt önskvärt, snarare än att de fullt ut speglade den faktiska undervisningspraktiken.

Det är även viktigt att beakta att lärares beskrivningar av sin undervisning inte nödvändigtvis ger en fullständig bild av deras faktiska handlande. Pedagogiska beslut fattas ofta i stunden och kan vara delvis omedvetna, vilket innebär att de inte alltid kan artikuleras i efterhand. Detta kan innebära att det finns en skillnad mellan hur undervisningen beskrivs och hur den faktiskt genomförs i praktiken.

I efterhand kan vi även se att intervjuerna inte gav ett så fördjupat material som vi hade hoppats på. Lärarnas beskrivningar stannade ofta på en övergripande nivå och kopplade främst elevinflytande till olika former av val, vilket även återspeglas i studiens resultat. Detta kan innebära att resultatet framstår som mindre nyanserat, då mer varierande uttryck för elevinflytande i läs- och skrivundervisningen inte i någon större utsträckning synliggörs i analysen. En möjlig förklaring är att vi hade behövt ställa fler fördjupande följdfrågor och i högre grad efterfråga konkreta exempel från undervisningen. Det är därför möjligt att lärarna i praktiken arbetar med elevinflytande på fler sätt än vad som framkommer i resultatkapitlet.

Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning en forskningsstudie är upprepningsbar, det vill säga om samma undersökning, genomförd vid ett annat tillfälle eller av andra forskare, skulle kunna leda till liknande resultat (Alvehus, 2023, s. 157). I kvalitativa intervjustudier är reliabilitet dock mer komplex och svår att mäta än i kvantitativ forskning, eftersom intervjusituationen påverkas av både kontext och forskarens roll.

Mot bakgrund av detta har studiens genomförande präglats av en strävan efter konsekvens och noggrannhet. Samtliga intervjuer genomfördes med samma

intervjuguide och dokumenterades genom ljudinspelning samt kompletterande anteckningar, vilket bidrog till att minska risken för att information skulle gå förlorad eller missförstås. Även om samtliga informanter fick samma övergripande frågor, kunde följdfrågor variera beroende på hur intervjuerna utvecklades. Detta innebär att intervjusituationen i viss mån påverkades av oss som intervjuare. Vår förförståelse och tolkning kan därmed ha haft betydelse för både intervjusituationen och analysen av empirin, vilket innebär att en annan intervjuare eller en upprepning av studien vid ett annat tillfälle inte nödvändigtvis hade lett till exakt samma svar eller resultat.

En begränsning i studien är det relativt lilla urvalet av informanter. Med åtta intervjuer kan studien ge en fördjupad inblick i hur elevinflytande förstås och praktiseras i de aktuella kontexterna, men urvalet är för litet för att resultaten ska kunna generaliseras till en större population. Resultaten bör därför förstås som kontextbundna och tolkas med försiktighet.

4.5 Analysmetod

I denna studie analyserades intervjumaterialet med hjälp av tematisk analys enligt Braun och Clarke (2006). Metoden valdes eftersom den är flexibel och lämpar sig för att identifiera, analysera och tolka mönster (teman) i kvalitativa data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Analysen genomfördes på en semantisk nivå, vilket innebär att fokus låg på deltagarnas uttalade erfarenheter och beskrivningar, snarare än på underliggande tolkningar (Braun & Clarke, 2006, s. 84–85). Enligt Braun och Clarke (2006) genomförs tematisk analys i sex steg: (1) bekanta sig med datamaterialet, (2) generera initiala koder, (3) söka efter teman, (4) granska teman, (5) definiera och namnge teman samt (6) producera rapporten.

Som ett första steg lyssnade vi igenom intervjuerna flera gånger för att bli väl bekanta med innehållet. Intervjuerna transkriberades inte ordagrant i sin helhet. I stället lyssnade vi upprepade gånger på inspelningarna och valde ut relevanta delar som skrevs ned i form av sammanhängande utdrag och nyckelmeningar kopplade till studiens syfte och frågeställningar. Materialet bearbetades därmed genom innehållsfokuserad selektiv transkribering, där fokus låg på tematiskt relevanta delar av intervjuerna. Genom denna bearbetning utvecklades successivt en fördjupad förståelse av innehållet, och analysen

påbörjades redan i ett tidigt skede. Under genomlysningen noterades även spontana reflektioner, idéer och möjliga mönster, vilket utgör en central del av den inledande analysfasen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

I analysens andra steg genomfördes en initial kodning där relevanta delar av materialet markerades och färgkodades. Kodningen genomfördes utifrån studiens forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter. Kodning innebär att vi identifierar och organiserar de delar av materialet som är betydelsefulla för det fenomen som studeras (Braun & Clarke, 2006, s. 88–89). Exempelvis kunde ett citat där en deltagare beskrev svårigheter i arbetet med elevinflytande kodas som upplevda hinder, medan citat där deltagarna beskrev hur de arbetar för att ge elever inflytande i undervisningen kodades som strategier för elevinflytande. Genom denna process kunde centrala utsagor och återkommande mönster i deltagarnas berättelser identifieras.

Efter kodningsprocessen grupperades koder med liknande innehåll i preliminära teman, vilket utgjorde analysens tredje steg. I denna fas organiserades koderna i större meningsbärande kategorier som fångade centrala aspekter av deltagarnas erfarenheter. Syftet var att identifiera bredare mönster i materialet som kunde bidra till att besvara studiens syfte och forskningsfrågor.

I den fjärde fasen granskades och justerades de preliminära temana genom att vi återvände till intervjumaterialet och kontrollerade att temana överensstämde med deltagarnas utsagor. Analysen innebar att vi rörde oss fram och tillbaka mellan hela materialet, de kodade delarna och de framväxande temana, vilket är typiskt för tematisk analys (Braun & Clarke, 2006, s. 86, 90–91). Analysprocessen var därmed iterativ, vilket innebär att vi rörde oss fram och tillbaka mellan de olika stegen i analysen i takt med att förståelsen av materialet fördjupades.

Temana förfinades i ett femte steg genom att deras innehåll analyserades och definierades mer tydligt. Varje tema gavs ett namn som sammanfattade dess centrala innebörd och avgränsning. I denna fas säkerställdes att varje tema fångade en tydlig aspekt av materialet och bidrog till att belysa studiens forskningsfrågor.

I den sjätte och avslutande fasen sammanställdes analysen i studiens resultatdel. De identifierade temana presenteras och analyseras i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. För att tydliggöra temana inkluderades representativa citat från intervjuerna. Analysen resulterade i fyra övergripande teman som speglar lärares beskrivningar av elevinflytande i läs- och skrivundervisningen. Dessa teman redovisas och analyseras vidare i resultatavsnittet.

4.6 Forskningsetiska övervägande

Studien har genomförts i enlighet med de fyra forskningsetiska principerna som beskrivs i Vetenskapsrådet (2002, s. 6). Dessa har varit vägledande för hur studien planerades och genomfördes, samt beaktats i samtliga delar av forskningsprocessen. De fyra principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Deltagarna informerades tydligt om studiens syfte och om vad deras medverkan innebar innan datainsamlingen påbörjades. Informationen omfattade även att deltagandet var helt frivilligt och att de när som helst hade möjlighet att avbryta sitt deltagande utan att detta skulle leda till några negativa konsekvenser. Detta ligger i linje med informationskravet och principen om frivillighet som betonas inom forskningsetiken (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7).

Samtyckeskravet har beaktats genom att deltagarna gav sitt informerade samtycke muntligt i samband med inspelningarna. Ett informerat samtycke innebär att deltagaren, efter att ha fått relevant information, självständigt tar ställning till om hen vill medverka i studien (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9). I studien tillgodosågs detta genom att deltagarna i förväg informerades om studiens syfte, upplägg och villkor för deltagande. I samband med detta skickades även intervjufrågorna till deltagarna i förväg, vilket gav dem möjlighet att ta ställning till sitt deltagande med god insyn i studiens innehåll, att förbereda sig inför intervjun och att minska risken för obehag.

Vidare har konfidentialitetskravet beaktats genom att deltagarnas identitet skyddats. Insamlat material har hanterats med omsorg och anonymiserats så att enskilda personer

inte kan identifieras i studien. Enligt Vetenskapsrådet (2002, s. 12–13) är anonymitet och skydd av deltagarnas integritet en grundläggande del av god forskningssed.

Slutligen har nyttjandekravet följts genom att det insamlade materialet endast har använts för studiens ändamål. Deltagarna informerades om att materialet enbart skulle användas inom ramen för examensarbetet och inte för andra syften. Detta överensstämmer med Vetenskapsrådets riktlinjer om att forskningsmaterial inte får användas utanför det syfte som deltagarna har gett sitt samtycke till (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

En potentiell etisk konsekvens av studien är att lärare kan uppleva att deras professionella kompetens granskas eller värderas. För att motverka detta har studien haft ett reflekterande och icke-stigmatiserande förhållningssätt i enlighet med Christoffersen och Johannessen (2015, s. 89–90). Fokus har legat på strukturer och arbetssätt snarare än på individuella prestationer, i syfte att minska risken för obehag eller upplevd värdering hos deltagarna. Studien syftar inte till att bedöma eller värdera de deltagande lärarnas professionalitet. Vi saknar den kompetens som krävs för en sådan bedömning, och det är inte heller vår uppgift i detta arbete.

5. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras studiens resultat i relation till de teoretiska perspektiv som ligger till grund för analysen. I relation till studiens syfte och frågeställningar behandlas hur elevinflytande tar sig uttryck i läs- och skrivundervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar lärarna beskriver. Resultatet har organiserats i fyra teman: elevinflytande i läsundervisningen, elevinflytande i skrivundervisningen, elevinflytande som möjlighet samt utmaningar med elevinflytande.

5.1 Elevinflytande i läsundervisningen

Avsnittet organiseras i två underteman: bokval och organisering av läsning, vilka belyser hur elevinflytande tar sig uttryck i läsundervisningen.

5.1.1 Bokval

I intervjuerna framträder en återkommande form av elevinflytande kopplad till läsning som handlar om elevers möjlighet att välja böcker. I materialet kan två huvudsakliga former av elevinflytande kopplat till bokval i läsundervisningen urskiljas: fritt bokval och bokval inom ramar.

Flera av lärarna beskriver att eleverna har ett stort inflytande över den egna tysta läsningen. Bokvalet framställs här som i princip fritt och kopplas till motivation och läslust. Detta uttrycks exempelvis av Lärare 7, som beskriver "Och sen deras egen tysta läsning, där har jag inga restriktioner alls. Där får de helt och hållet välja själva. Till och med faktaböcker eller vad de nu vill ha. Serier. Och det är den boken som man har när de bara ska läsa. Och där tänker jag att det är så himla viktigt att lusten är det som... För annars så blir det ingen läsning. Och då har jag inga restriktioner där." (Lärare 7).

Det fria bokvalet framstår alltså som en förutsättning för att läsningen överhuvudtaget ska bli av. Lärarna motiverar detta med att elevernas motivation och engagemang i läsningen riskerar att minska om de inte får möjlighet att välja texter själva. Lärare 4 beskriver exempelvis att eleverna har en dag i veckan då de får läsa och välja bok fritt, där det främst är bibliotekets resurser som sätter begränsningar. Flera lärare beskriver

också att elever ofta har god kännedom om sin egen läsförmåga och därför kan välja böcker relativt självständigt.

Det fria bokvalet som lärarna beskriver kan tolkas i relation till *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000). När Lärare 7 betonar att eleverna får välja bok "helt och hållet själva" och motiverar detta med att "annars så blir det ingen läsning", framträder en undervisningspraktik där elevernas möjlighet att själva styra sitt bokval ses som central för att läsningen ska komma igång. Eleverflytandet framstår därmed som ett sätt att skapa engagemang i läsningen genom att ge elever kontroll över vilken text de möter.

I intervju med lärare 6 framgår även detta, där elevernas egen bedömning av sin läsförmåga lyfts fram. När läraren uttrycker att eleverna "har så pass bra koll på sin förmåga" att de kan välja själva framträder en tillit till elevernas egen bedömning av vad de kan läsa. Bokvalet framträder därmed inte enbart som ett uttryck för frihet, utan också som en del av hur elever orienterar sig i sin egen läsutveckling. Valet av text kan därmed förstås som en situation där elevens upplevelse av att kunna hantera uppgiften får betydelse för hur läsningen organiseras (Ryan & Deci, 2000, s. 70).

Lärarnas beskrivningar visar att det fria bokvalet framför allt förekommer i samband med den egna tysta läsningen, medan andra delar av läsundervisningen organiseras på mer lärarstyrda sätt. Eleverflytandet framträder därmed som knutet till specifika moment i undervisningen, där elever ges möjlighet att själva styra vilken text de läser samtidigt som läraren fortsatt organiserar undervisningens övergripande struktur (Ryan & Deci, 2000, s. 70–71).

Vidare framgår att detta fria val inte alltid är oproblemiskt och flera av lärarna menar att bokvalet ofta behöver begränsas. Eleverflytandet beskrivs som möjligt, men avgränsat utifrån nivå, progression och syfte. Detta uttrycks exempelvis av Lärare 1, som säger: "Jag släpper inte dem att låna egen bok kanske först, utan jag vill veta vad är din kapacitet, vad är din förmåga att läsa? Och sen så här kan du välja. Frihet, men ändå avgränsa." (Lärare 1)

Lärarna beskriver en balansgång mellan att ge elever inflytande över sitt bokval och att ta ansvar för deras läsutveckling. Flera lärare menar att bokvalet ibland behöver styras när elever väljer böcker som bedöms vara för lätta eller inte bidrar till deras språkliga

utveckling. I sådana situationer uppmuntras eleverna att välja mer utmanande texter eller styrs bort från texter som riskerar att hålla dem kvar på en för låg nivå. Bokvalet framträder därmed som något som kan vara fritt, men där läraren sätter ramar utifrån elevernas läsförmåga och undervisningens syfte. Som en lärare uttrycker det ska eleverna ha en bok som "ökar läsförmågan", och valet behöver därför ske "utifrån syftet" (Lärare 3).

Här kopplas resultatet till *Self-Determination Theory*s betoning av att autonomi utvecklas i samspel med struktur (Ryan & Deci, 2000, s. 74). När Lärare 1 beskriver bokvalet som "frihet, men ändå avgränsa" framträder en undervisningspraktik där elever ges möjlighet att välja bok, men där valet organiseras inom ramar som läraren sätter utifrån elevernas läsförmåga. Lärarnas resonemang om att styra bort elever från för lätta böcker eller från texter som inte utvecklar deras läsförmåga kan i detta sammanhang förstås som ett sätt att stödja elevers upplevelse av kompetens. När Lärare 5 exempelvis uppmanar elever att välja en mer utmanande bok och Lärare 3 betonar att boken ska "öka läsförmågan", framträder ett fokus på progression i läsningen (Ryan & Deci, 2000, s. 70).

Lärarnas resonemang visar hur elevinflytandet formas i relation till undervisningens syfte. När Lärare 3 kopplar bokvalet till målet att utveckla elevernas läsförmåga framträder en praktik där ramarna motiveras i relation till lärandemålet. Detta kan förstås i relation till *Self-Determination Theory* där autonomi utvecklas i samspel med struktur (Ryan & Deci, 2000, s. 73–74). Lärarnas sätt att begränsa bokvalet framträder därmed inte som ett avståndstagande från elevinflytande, utan som ett sätt att organisera valmöjligheter inom ramar som ska stödja elevernas läsutveckling.

5.1.2 Organisering av läsning

I intervjuerna framkommer att elevinflytande i läsundervisningen även kan handla om hur läsningen organiseras och genomförs i klassrummet. Flera lärare beskriver att elever i vissa situationer ges möjlighet att påverka arbetsformer i samband med läsning, exempelvis om en text ska läsas gemensamt i helklass, genom högläsning eller i mindre grupper. En lärare beskriver särskilt hur detta kan ta sig uttryck i klassrummet genom att eleverna tillsammans med läraren resonerar kring hur arbetet ska genomföras,

exempelvis genom att välja mellan att läsa texten gemensamt, arbeta med stafettläsning eller läsa i mindre grupper (Lärare 7).

Intervjuerna visar också att elevinflytande kan handla om hur elever väljer att ta sig an en text. Flera lärare beskriver att elever ibland ges möjlighet att använda olika strategier i läsningen, exempelvis att läsa en text i delar, läsa om vissa avsnitt eller kombinera egen läsning med att lyssna på en inläst version av texten. Elever kan därmed ges flera möjliga vägar genom uppgiften, exempelvis genom att läsa texten själva, dela upp läsningen i mindre delar eller ta stöd av en ljudversion. På så sätt framträder elevinflytandet inte främst som ett val av innehåll, utan som en möjlighet att påverka hur arbetet med texten genomförs i undervisningen.

Resultatet, som visar att elever ges möjlighet att påverka hur läsningen genomförs, kan förstås i relation till *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000). I lärarnas beskrivningar framträder ett återkommande mönster där elever ges möjlighet att påverka hur läsningen genomförs, exempelvis genom att vara delaktiga i beslut om arbetsformer eller strategier för att ta sig an en text. Detta kan förstås som ett autonomistödjande arbetssätt där elever ges möjlighet att påverka hur en uppgift genomförs. Lärarnas resonemang visar att detta inflytande sker inom ramar som läraren organiserar. De olika arbetssätten framträder som alternativ som läraren presenterar inom undervisningen, snarare än som helt öppna val. Elevinflytandet handlar därmed om handlingsutrymme i genomförandet av läsningen, där läraren fortfarande har ansvar för undervisningens struktur (Ryan & Deci, 2000, s. 73–74).

5.2 Elevinflytande i skrivundervisningen

Avsnittet organiseras i tre underteman: val av ämne, egna intressen som utgångspunkt samt arbets- och redovisningsform, vilka belyser hur elevinflytande tar sig uttryck i skrivundervisningen.

5.2.1 Val av ämne

I intervjuerna framkommer att en form av elevinflytande i skrivundervisningen handlar om att elever ges möjlighet att påverka vad de skriver om, exempelvis genom att välja

ämne eller innehåll i sina texter. Flera lärare beskriver att detta är ett område där det är relativt lätt att ge elever inflytande, eftersom skrivuppgifter kan organiseras så att elever får påverka innehållet medan läraren fortfarande styr ramarna för uppgiften.

Några lärare beskriver att elever i vissa skrivuppgifter får välja ämne själva, särskilt när de arbetar med berättande texter. Lärare 6 förklarar exempelvis att eleverna ofta får välja vad deras berättelser ska handla om, även om hen ibland ger vissa ramar eller stöd för att hjälpa dem att komma igång, exempelvis genom en bild eller ett tema. Detta uttrycks av Lärare 6 som att "det enklaste exemplet är om man ska skriva berättelser och berättande text, då brukar de få välja ämnet själv".

Även Lärare 2 beskriver en liknande praktik, där eleverna ges möjlighet att påverka innehållet i sina texter, men där läraren ger en gemensam utgångspunkt för uppgiften. Hen berättar exempelvis om en skrivuppgift där läraren bestämt en plats för berättelsen, medan eleverna själva får utveckla handlingen och utforma sina texter.

Det framkommer i intervjuerna att elevernas val sällan är helt obegränsat. Flera lärare beskriver att skrivuppgifter ofta har ett övergripande syfte eller en viss texttyp, vilket innebär att elevernas val sker inom vissa ramar. Lärare 4 förklarar exempelvis att hen vanligtvis bestämmer vilken typ av text eleverna ska arbeta med, men att eleverna därefter kan påverka innehållet i sina texter. I argumenterande skrivuppgifter kan eleverna exempelvis få välja vad de vill argumentera för eller emot. Resultatet från intervjuerna visar att elevinflytande i skrivundervisningen ofta handlar om att elever ges möjlighet att påverka innehållet i sina texter, medan läraren sätter ramar genom exempelvis texttyp, tema eller en gemensam utgångspunkt för uppgiften.

Vi kopplar detta resultat främst till autonomistödjande undervisning inom *Self-Determination Theory* (Reeve, 2006, s. 228–231). I lärarnas beskrivningar framträder ett återkommande mönster där elever ges möjlighet att påverka innehållet i sina texter, medan läraren behåller kontroll över uppgiftens ramar. När Lärare 6 beskriver att elever vid berättande text "brukar få välja ämnet själv" syns ett tydligt utrymme för elevens egna beslut i skrivprocessen. Valet av ämne gör att eleven kan styra riktningen för texten, vilket kan förstås som ett autonomistödjande inslag i undervisningen.

Lärarnas resonemang visar dock att valet ofta sker inom ramar som läraren organiserar. När Lärare 6 beskriver att skrivandet ibland inleds med en bild eller ett tema, vilket framträder som en undervisningspraktik där läraren skapar en gemensam utgångspunkt medan eleverna ges utrymme att utveckla innehållet i olika riktningar. I relation till Reeve (2006) kan detta tolkas som ett sätt att erbjuda elever meningsfulla val i själva uppgiften, utan att uppgiften blir helt ostrukturerad (Reeve, 2006, s. 229–230).

Även Lärare 2:s beskrivning av en gemensam plats för berättelsen kan förstås i detta ljus. Genom att ange en startpunkt för uppgiften, men låta eleverna utveckla handlingen själva, ges eleverna inflytande över berättelsens innehåll inom ramar som läraren organiserar. Resultatet kan därmed tolkas som en undervisningspraktik där elevinflytandet främst ligger i utformningen av textens innehåll, medan läraren fortsatt organiserar de pedagogiska ramarna för arbetet, vilket ligger i linje med *Self-Determination Theory*s syn på autonomi som något som utvecklas inom tydliga strukturer (Ryan & Deci, 2000, s. 73–74).

5.2.2 Egna intressen som utgångspunkt

I intervjuerna beskriver flera lärare att elevinflytande i skrivundervisningen ofta handlar om att elever får möjlighet att utgå från sina egna intressen, erfarenheter eller åsikter när de skriver texter. Lärarna beskriver detta som ett sätt att göra skrivandet mer meningsfullt och engagerande för eleverna.

Flera lärare framhåller att elever ges möjlighet att påverka vad de skriver om, även när uppgiften i övrigt är styrd av läraren. Det kan exempelvis handla om att elever får utgå från sådant de själva är intresserade av eller från egna erfarenheter i sina texter. I andra fall kan elever inom en bestämd texttyp själva välja vilken fråga de vill ta ställning till, exempelvis i argumenterande texter. På så sätt ges elever möjlighet att koppla skrivandet till egna intressen och åsikter, medan uppgiften i övrigt är strukturerad av läraren.

Flera lärare beskriver också hur elever ges stor frihet att forma innehållet i sina texter. Lärare 3 uttrycker detta som att det viktiga inte är vad eleverna skriver om utan att de faktiskt skriver: “Du får skriva vad du vill. Du får välja genre helt fritt. Så länge du skriver.” På liknande sätt beskriver en annan lärare hur elevernas egna idéer tas tillvara

även när de avviker från den ursprungliga planeringen. Om en elev föreslår att skriva om något annat än det som först var tänkt säger läraren "alltid ja" eftersom det enligt hen är viktigt att "det behöver finnas den där lusten och motivationen för att det ska bli en text" (Lärare 7). Det framgår i flera intervjuer att denna form av elevinflytande ofta sker inom ramar som läraren sätter. Elever kan exempelvis sätta sin egen prägel på berättelser genom att bestämma vissa delar av innehållet själva, även när uppgiften i övrigt är bestämd.

Vi kopplar detta resultat till *student voice*-perspektivet (Cook-Sather, 2006). I lärarnas beskrivningar framträder elevinflytande framför allt genom att elever ges möjlighet att föra in egna intressen, erfarenheter och åsikter i skrivandet. När elever ges möjlighet att välja vad deras texter ska handla om eller när deras förslag på ämnen tas tillvara framträder en undervisningspraktik där elevernas idéer tillåts påverka innehållet i arbetet. I relation till Cook-Sathers resonemang om relationen mellan *voice* och *power* kan detta förstås som en form av inflytande där elever ges möjlighet att påverka innehållet i sitt eget arbete, medan läraren fortsatt kontrollerar undervisningens övergripande ramar (Cook-Sather, 2006, s. 364–365). Elevinflytandet framträder därmed främst i den konkreta utformningen av texten, exempelvis genom val av ämne, perspektiv eller innehåll, snarare än i beslut om uppgiftens syfte eller struktur.

Resultatet kan även tolkas i relation till autonomistödjande undervisning. När lärarna beskriver att elever kan välja ämne, ändra innehåll eller utgå från egna erfarenheter skapas situationer där elevernas perspektiv får påverka hur uppgiften genomförs. I linje med Reeve (2006) kan detta tolkas som ett arbetssätt där läraren öppnar för meningsfulla val i själva läraaktiviteten, vilket kan bidra till att elever upplever större grad av självbestämmande i skrivprocessen (Reeve, 2006, s. 228–231).

Det framgår också att detta inflytande ges inom ramar som läraren definierar. Elever kan påverka vad de skriver om, men läraren bestämmer exempelvis uppgiftens syfte eller texttyp. Detta ligger i linje med *Self-Determination Theory*s syn på autonomi som något som utvecklas inom pedagogiskt organiserade strukturer, där elever erbjuds handlingsutrymme inom givna ramar (Ryan & Deci, 2000, s. 73–74).

5.2.3 Arbets- och redovisningsform

I intervjuerna framkommer att elevinflytande i skrivundervisningen också kan handla om hur elever arbetar med och presenterar sina texter, det vill säga vilka arbets- och redovisningsformer som används i samband med skrivuppgifter. Flera lärare beskriver att elever i vissa situationer ges möjlighet att påverka hur en uppgift ska genomföras eller presenteras.

Ett exempel är att elever kan välja mellan olika arbetssätt. En lärare beskriver hur läraren först presenterar flera möjliga alternativ, exempelvis att arbeta i par eller enskilt, och därefter låter eleverna välja arbetsform: "Jag tycker att det är viktigt som lärare att presentera ett smörgåsbord först ... man kan göra paruppgifter, man kan göra enskilda ... och sen kan eleverna välja." (Lärare 7). På så sätt ges elever visst inflytande över hur arbetet organiseras, samtidigt som läraren definierar vilka alternativ som finns.

I materialet framkommer även att elever ibland kan påverka formen för hur deras arbete redovisas. Det kan exempelvis handla om att elever får vara med och bestämma redovisningsform eller att redovisningen anpassas efter elevernas behov, exempelvis genom att en muntlig presentation genomförs i mindre grupp. Variation i arbetsformer beskrivs också som ett sätt att skapa bättre förutsättningar för elever att visa sina kunskaper. Som en lärare uttrycker det kan olika arbetssätt göra att fler elever deltar i undervisningen: "För det ena sättet fick den eleven att lägga huvudet i bänken... medan nästa arbetsform var att diskutera, då var den personen med." (Lärare 3)

Det framgår dock i flera intervjuer att elevernas inflytande över arbets- och redovisningsformer är begränsat. Flera lärare beskriver att det i huvudsak är läraren som bestämmer hur uppgifter ska genomföras och redovisas, särskilt i situationer som rör bedömning eller kunskapskrav. Elever kan i vissa fall påverka delar av uppgiften, men de mer övergripande ramarna bestäms i regel av läraren.

Vi kopplar detta resultat till *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000) och hur autonomi och kompetens kan stödjas genom undervisningens organisering. När läraren presenterar ett "smörgåsbord" av arbetssätt och därefter låter eleverna välja kan detta förstås som ett sätt att ge elever handlingsutrymme i genomförandet av uppgiften. Eleverna får inte påverka uppgiftens mål, men de får påverka hur arbetet ska genomföras. I relation till *Self-Determination Theory* kan detta tolkas som ett sätt att

stödja elevers upplevelse av självbestämmande samtidigt som läraren behåller ansvar för undervisningens struktur (Ryan & Deci, 2000, s. 70–74).

Resultatet kan också förstås i relation till autonomistödjande undervisning (Reeve, 2006). I lärarnas beskrivningar framträder exempel på hur elever erbjuds val som kan uppfattas som meningsfulla, exempelvis mellan olika arbetsformer eller redovisningssätt. Detta kan ses som ett sätt att ge elever möjlighet att påverka hur de arbetar mot ett gemensamt mål. Reeve (2006) betonar att autonomistöd inte innebär att struktur tas bort från undervisningen, utan att uppgifter organiseras så att elever ges möjlighet att uppleva inflytande över hur de genomför sitt arbete (Reeve, 2006, s. 228–231).

Det framgår också av resultatet att detta inflytande är begränsat. Elever ges i vissa fall möjlighet att uttrycka preferenser kring arbets- eller redovisningsformer, men dessa val påverkar i mindre utsträckning undervisningens mer övergripande didaktiska beslut, exempelvis hur uppgifter konstrueras eller hur bedömning organiseras. Detta kan förstås i relation till *student voice*-perspektivet och Cook-Sathers resonemang om relationen mellan *voice* och *power* (Cook-Sather, 2006, s. 364–365). Elevinflytandet framträder därmed främst i genomförandet av uppgifter, medan beslut om innehåll, struktur och bedömning i huvudsak förblir lärarstyrda.

5.3 Elevinflytande som möjlighet

Detta tema belyser hur elevinflytande kan fungera som en resurs i undervisningen. Nedan behandlas två underteman: ökat engagemang och motivation samt elevinflytande som en del av demokratiskt lärande, vilka belyser hur elevinflytande kan skapa förutsättningar i undervisningen.

5.3.1 Ökat engagemang och motivation

Flera lärare lyfter elevinflytande som en viktig faktor för att öka elevernas motivation och intresse i läs- och skrivundervisningen. När elever ges möjlighet att påverka hur de arbetar med texter eller hur undervisningen organiseras, beskriver lärarna att engagemanget stärks. Lärare 8 uttrycker exempelvis att elever "blir mer engagerade och

motiverade ifall de får vara med och besluta om olika saker". Även Lärare 2 framhåller att delaktighet tar sig uttryck i positiva känslor och säger att "jag ser en glädje när de får vara med och påverka lektionen".

Vidare beskrivs valmöjligheter i läsningen som betydelsefulla för elevernas motivation. Lärare 6 upplever att elevernas läslust påverkas av möjligheten att själva välja bok och framhåller att lusten är avgörande för att läsning ska komma till stånd: "där tänker jag att det är så himla viktigt att lusten är det som driver läsningen, för annars så blir det ingen läsning". Resultatet kan tolkas i relation till begreppet autonomi inom *Self-Determination Theory*. Enligt Ryan och Deci (2000) är autonomi ett grundläggande psykologiskt behov och handlar om att uppleva sig som självbestämmande och som ursprung till sitt eget handlande (s. 68). När detta behov tillgodoses främjas mer självbestämda former av motivation.

Det ökade engagemang som lärarna beskriver kan förstås som att elevinflytande skapar förutsättningar för en upplevelse av autonomi. Den glädje som Lärare 2 beskriver i samband med att elever får vara delaktiga kan förstås i relation till teorin om inre motivation. När behovet av autonomi tillgodoses kan detta bidra till ökat intresse och positiva känslor i aktiviteten, vilket enligt Ryan och Deci (2000, s. 69–70) är centrala kännetecken för mer självbestämmd motivation.

Ryan och Deci (2000) framhåller att valmöjligheter och möjligheter till självstyrning är faktorer som stärker inre motivation (s. 70). När elever får påverka undervisningens innehåll eller arbetssätt kan detta därför förstås som ett autonomistödjande arbetssätt. Samtidigt betonar teorin att autonomi inte enbart handlar om valfrihet i sig, utan om upplevelsen av självbestämmande och frivillighet i handling (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Det innebär att det inte är själva valet som är avgörande, utan hur eleven upplever sin delaktighet i situationen. Vidare menar Ryan och Deci (2000) att sociala miljöer som är autonomistödjande, snarare än kontrollerande, bidrar till ökat intresse, engagemang och uthållighet (s. 69–70). Resultatet kan därför analyseras som att elevinflytande inte enbart är en pedagogisk metod, utan ett sätt att tillgodose elevers behov av autonomi, vilket i sin tur kan bidra till mer självbestämmd motivation i läs- och skrivundervisningen.

5.3.2 Elevinflytande som en del av demokratiskt lärande

Flera lärare beskriver elevinflytande som en möjlighet att arbeta med skolans demokratiska uppdrag i undervisningen. Att få uttrycka åsikter, delta i beslut och påverka undervisningen beskrivs som en träning inför ett demokratiskt samhällsliv. Lärare 1 uttrycker att elever ska "fostras till ett demokratiskt samhälle" och att elevinflytande därför behöver tränas i skolan. För hen handlar elevinflytande inte om att få välja fritt, utan om en successiv träning i att fatta beslut och uttrycka åsikter. Läraren betonar även: "Det är ju inte bara svenskämnets mål vi jobbar mot då, utan också det som står om demokrati i läroplanen".

I skrivundervisningen konkretiseras detta genom att eleverna får göra val inom tydliga ramar. Ett exempel ges av Lärare 3, som beskriver hur eleverna, utifrån ett givet ämne, får utgå från egna intressen och erfarenheter: "Att man utifrån ett givet ämne får sedan utgå ifrån vad man själv är intresserad av." Läraren menar att detta skapar en undervisning där elevernas perspektiv får ta plats.

När det gäller arbete med argumenterande texter framhåller Lärare 4 att eleverna ges möjlighet att formulera egna ståndpunkter: "Ska man göra argumenterande får de ofta välja vad de ska argumentera för eller emot." Läraren påpekar att eleverna då inte enbart tränar texttypens struktur, utan även att uttrycka åsikter och motivera dem. I intervjun framkommer att detta är ett sätt att låta eleverna erfara att deras tankar och ställningstaganden tas på allvar i undervisningen.

Utöver val av innehåll och prioriteringar framträder även exempel på inflytande över undervisningens genomförande. Lärare 7 berättar att undervisningen kan justeras utifrån elevernas synpunkter över tid. Hen förklarar att eleverna kan få vara med och påverka hur arbetet ska genomföras, och att läraren ibland prövar olika arbetssätt utifrån deras förslag. Detta uttrycks exempelvis i uttalandet: "Den här gången kanske vi jobbar på mitt sätt, men nästa gång kan vi prova ert förslag. Bara det, att de märker att det de säger påverkar hur vi jobbar, det är ju också en viktig del av undervisningen. Då tränar vi inte bara text, utan hur man fungerar tillsammans."

Lärarnas beskrivningar av elevinflytande som en förberedelse för deltagande i ett demokratiskt samhälle kan förstås i relation till Alison Cook-Sathers begrepp *student voice*. Cook-Sather framhåller att elevinflytande inte enbart handlar om att elever får uttrycka sina åsikter, utan också om att deras perspektiv erkänns som betydelsefulla i

utbildningspraktiken (2006, s. 359–360). När elevernas perspektiv ges betydelse i pedagogiska beslut innebär detta samtidigt en omförhandling av relationer och makt mellan elever och vuxna i skolan (2006, s. 365–367).

I detta perspektiv kan lärarnas beskrivningar tolkas som en strävan att ge elever inte bara en röst, utan även närvaro och inflytande i undervisningen, det vill säga det som i *student voice*-forskning ofta beskrivs som olika nivåer av deltagande. Elevinflytande framträder därmed som en praktik där demokrati inte enbart lärs ut, utan också erfars och praktiseras i klassrummets vardag. Detta synliggörs exempelvis i Lärare 7:s beskrivning av hur elevernas förslag på arbetssätt ibland prövas i undervisningen, vilket gör att eleverna kan erfara att deras synpunkter påverkar hur arbetet organiseras.

5.4 Utmaningar med elevinflytande

I följande behandlas tre underteman: styrdokument och bedömningskrav, upplevelsen av inflytande inom förutbestämda ramar samt elevers olika förutsättningar, vilka belyser hur utmaningar med elevinflytande tar sig uttryck i undervisningen.

5.4.1 Styrdokument och bedömningskrav

En återkommande utmaning som lärarna lyfter är att undervisningen behöver följa styrdokument och kunskapskrav, vilket kan begränsa möjligheten till elevinflytande. Flera lärare beskriver att de som lärare behöver styra vissa delar av undervisningen för att säkerställa att innehållet motsvarar kursplanens mål.

Exempelvis beskriver Lärare 4 hur innehållet i undervisningen i stor utsträckning styrs av styrdokumentet: "Jag brukar alltid välja vilken texttyp vi ska ta oss an. Och det är också för att jag vill på något vis svara mot styrdokumentet och inte tappa bort någon". Ett liknande resonemang förs av Lärare 5, som betonar att vissa moment i undervisningen måste genomföras för att eleverna ska nå kunskapskraven: "Det är uppgifter som måste finnas för att de ska nå kunskapskraven. Ibland kan de inte vara med och styra där." Vidare beskriver Lärare 5 att elevinflytandet ofta blir mer begränsat i situationer som är kopplade till bedömning. Även Lärare 2 uttrycker att eleverna sällan

involveras i bedömningsmomenten: "Sen skulle jag säga att jag har inte med dem mycket i bedömningsgrejer. Det har jag faktiskt inte när vi har bedömningsuppgifter."

Flera lärare beskriver dock en vilja att ge eleverna större inflytande över undervisningen, men att kraven i styrdokumentet kan skapa en känsla av begränsning. Lärare 2 uttrycker detta på följande sätt: "Man vill ju gärna släppa in eleverna mer i planeringen, men samtidigt ligger kunskapskraven hela tiden där i bakhuvudet och styr vad man känner att man måste hinna med."

Lärarnas beskrivningar av att undervisningen behöver följa styrdokument och kunskapskrav kan tolkas utifrån *Self-Determination Theory*. Enligt Ryan och Deci påverkas motivationen av hur sociala kontexter är organiserade, där mer kontrollerande miljöer riskerar att minska individens upplevelse av autonomi. I *Self-Determination Theory* beskrivs kontrollerande miljöer som sammanhang där beteenden styrs genom exempelvis pålagda mål, deadlines, direktiv eller andra former av extern reglering, vilket kan bidra till att motivationen upplevs som mer kontrollerad och därmed minska den inre motivationen (Ryan & Deci, 2000, s. 70–71)

5.4.2 Upplevelsen av inflytande inom förutbestämda ramar

En ytterligare aspekt som framträder i intervjuerna är den spänning som kan uppstå mellan reellt inflytande och upplevelsen av inflytande. Lärare 2 beskriver att elevinflytande ofta sker inom ramar som redan är planerade av läraren, och uttrycker detta på följande sätt: "Och på ett sätt så verkar man lura dem. De vet också att de är med mer än vad de är helt enkelt." I detta citat beskriver läraren hur eleverna får vara med och välja mellan olika alternativ, exempelvis i arbetet med läsning eller skrivuppgifter, men att dessa alternativ i grunden är framtagna av läraren i förväg. Läraren förklarar att hon ofta gör en grovplanering av undervisningen innan arbetsområdet påbörjas och att elevernas inflytande därefter sker inom denna struktur.

Liknande beskrivningar framkommer även hos andra lärare i studien. Flera av dem berättar att de erbjuder eleverna valmöjligheter i läs- och skrivundervisningen, exempelvis när det gäller val av bok, arbetsform eller skrivuppgift, men att dessa val ofta är begränsade till ett antal alternativ som redan är planerade i relation till undervisningens mål. Lärare 4 beskriver exempelvis hur hen presenterar olika alternativ som eleverna får välja mellan för att skapa en känsla av delaktighet i arbetet med texter

och skrivuppgifter. Flera av lärarna uttrycker att de ibland upplever att eleverna ges en känsla av större inflytande än vad som faktiskt är möjligt inom undervisningens ramar.

Resultatet kan analyseras i relation till begreppet *student voice* och de maktrelationer som präglar klassrummet. Forskning om elevinflytande betonar att frågor om deltagande inte enbart handlar om huruvida elever ges möjlighet att uttrycka åsikter, utan också om i vilken utsträckning deras deltagande faktiskt påverkar beslut och undervisningens utformning (Cook-Sather, 2006, s. 364–366). I studiens resultat framträder att elever erbjuds valmöjligheter inom ramar som redan är definierade av läraren, vilket kan förstås som en form av deltagande där elever ges möjlighet att uttrycka preferenser men där de övergripande besluten om undervisningens innehåll och struktur fortfarande kontrolleras av läraren.

I detta sammanhang blir lärarens egen formulering om att eleverna ibland "luras" att tro att de har mer inflytande än vad de faktiskt har särskilt analytiskt betydelsefull. Denna formulering synliggör en medvetenhet om den maktrelation som präglar undervisningen och pekar på hur elevinflytande kan organiseras på ett sätt där elever ges en upplevelse av delaktighet utan att maktförhållandena i praktiken förändras. I forskning om *student voice* har detta lyfts som en risk där elevdeltagande kan bli symboliskt eller tokenistiskt, det vill säga där elever inkluderas i processen men utan att deras deltagande leder till ett reellt inflytande över beslut eller strukturer i undervisningen (Cook-Sather, 2006, s. 369).

5.4.3 Elevers olika förutsättningar

En annan utmaning som flera lärare lyfter handlar om att elevgruppen ofta består av elever med olika behov, erfarenheter och förutsättningar. Detta innebär att samma grad av elevinflytande inte alltid fungerar för alla elever. Alltför öppna uppgifter beskrivs av lärarna som något som kan skapa osäkerhet eller leda till passivitet hos vissa elever.

Lärare 4 beskriver att elever i en klass ofta har olika förmåga att hantera öppna uppgifter och valmöjligheter, och att ett fritt val därför kan bli övermäktigt för vissa elever. Hen uttrycker att "det är alltid några i en klass som mycket väl skulle kunna ha mer friare val", samtidigt som det finns elever som "inte klarar det fria valet". Läraren lyfter särskilt elever med diagnoser och beskriver att: "Jag tycker att vi har många elever med någon form av diagnos. Både NPF men också läsa och skriva. Och framför

allt NPF kan det finnas svårigheter i beslut." Även Lärare 6 beskriver liknande erfarenheter och uttrycker att vissa elever har svårt när uppgifterna blir helt fria. Hen menar att detta kan leda till att eleverna "får låsningar och så händer ingenting".

I läsundervisningen beskriver Lärare 7 ytterligare ett exempel på hur läraren ibland behöver styra elevernas bokval. Hen förklarar att det finns elever som väljer böcker som är betydligt lättare än den nivå de egentligen bör läsa på och säger att "då går jag in och styr lite".

Elevernas olika förutsättningar kan relateras till *Self-Determination Theory*. Enligt teorin framhålls tre grundläggande psykologiska behov – autonomi, kompetens och tillhörighet – som centrala för elevers motivation och engagemang i lärandet (Ryan & Deci, 2000, s. 68–69). När dessa behov inte tillgodoses riskerar motivationen att minska och individer kan i stället uppvisa minskat deltagande eller passivitet i lärsituationen (Ryan & Deci, 2000, s. 69).

Detta framträder exempelvis i Lärare 6:s beskrivning av hur vissa elever kan få "låsningar" när uppgifter upplevs som alltför öppna. Det kan relateras till behovet av kompetens, där elever kan uppleva svårigheter att genomföra uppgiften om den framstår som otydlig eller svår att strukturera.

I resultatet framträder att fria val inte fungerar på samma sätt för alla elever. I *Self-Determination Theory* lyfts autonomi, det vill säga möjligheten att göra egna val, fram som ett centralt behov för motivation. I lärarnas beskrivningar framkommer dock att ett stort utrymme för valmöjligheter ibland kan skapa osäkerhet hos vissa elever, exempelvis när Lärare 4 beskriver att vissa elever "inte klarar det fria valet".

6. Slutsats och diskussion

I detta kapitel sammanfattas studiens resultat och diskuteras i relation till tidigare forskning. Vi har valt att strukturera diskussionen i fyra underavsnitt: Textsamtalets betydelse i elevinflytande, Elevinflytande och skrivande som process, Elevinflytande och elevers olika förutsättningar samt Elevinflytande som identitetsperspektiv.

6.1 Sammanfattning av resultat

Syftet med denna studie var att undersöka hur elevinflytande tar sig uttryck i läs- och skrivundervisningen i årskurs 4–6 ur ett lärarperspektiv samt vilka möjligheter och utmaningar lärare beskriver i arbetet med elevinflytande.

Resultatet visar att elevinflytande i undervisningen framför allt tar sig uttryck genom valmöjligheter i undervisningens genomförande. Elever ges exempelvis möjlighet att påverka bokval i läsningen, innehållet i skrivuppgifter samt i vissa fall arbets- och redovisningsformer. Det framträder att dessa val i stor utsträckning organiseras inom ramar som läraren sätter, där mer övergripande didaktiska beslut såsom mål, innehåll och struktur i huvudsak förblir lärarstyrda.

Resultatet visar också att lärare ser flera möjligheter med elevinflytande, exempelvis i form av ökad motivation, engagemang och delaktighet i undervisningen. Lärarna lyfter även olika utmaningar, exempelvis kopplade till styrdokument, kunskapskrav och elevers olika förutsättningar.

6.2 Textsamtalets betydelse i elevinflytande

Tidigare forskning lyfter fram textsamtal som en betydelsefull del av läsundervisningen, bland annat eftersom samtal om texter kan bidra till elevers förståelse av textinnehåll och skapa möjligheter för elever att reflektera över innehåll, form och budskap (Alatalo, 2023, s. 66–68). I dessa samtal kan elever också arbeta med ord och begrepp i relation till det de läser, vilket kan stödja deras förståelse av texten (Alatalo, 2023, s. 61). Textsamtal kan därmed ses som en undervisningspraktik där elever inte enbart tar del av

en text, utan också aktivt deltar i meningsskapandet kring textens innehåll. I internationell forskning lyfts dessutom fram hur diskussioner om böcker och texter kan bidra till elevers motivation och engagemang i läsning, särskilt när elever ges möjlighet att dela tankar och erfarenheter kring det de läser (Unrau et al., 2015, s. 113–115).

Mot denna bakgrund är det intressant att textsamtal inte framträder som en tydlig form av elevinflytande i lärarnas beskrivningar i vår studie. När lärarna beskriver hur elevinflytande tar sig uttryck i undervisningen kopplas det i stället främst till mer konkreta didaktiska val, såsom bokval eller hur läsningen organiseras i klassrummet. Detta kan tolkas som att lärarna i första hand uppfattar elevinflytande som något som handlar om valmöjligheter i undervisningens organisering, snarare än om elevers deltagande i gemensamma tolkningsprocesser kring texter.

En möjlig förklaring är att textsamtal i undervisningen inte nödvändigtvis uppfattas av lärarna som en form av elevinflytande, utan snarare som en etablerad del av undervisningen. Tidigare forskning visar att textsamtal ofta utgör en återkommande och integrerad del av läsundervisningen (Alatalo, 2023, s. 66; Unrau et al., 2015, s. 111–113), vilket kan innebära att denna praktik inte alltid uppmärksammas eller beskrivs explicit i relation till begreppet elevinflytande. Vidare visar forskningen att elever i sådana samtal ges möjlighet att bidra med egna tolkningar, erfarenheter och perspektiv i arbetet med texten (Unrau et al., 2015, s. 113–115; Alatalo, 2023, s. 66–68).

En annan möjlig förklaring kan vara att intervjufrågorna i studien riktade lärarnas uppmärksamhet mot mer konkreta val i undervisningen, såsom val av texter eller arbetsformer. I sådana situationer kan elevinflytande framstå som mer tydligt när det handlar om beslut som elever fattar eller påverkar direkt, exempelvis vilket innehåll som ska läsas eller hur en uppgift ska genomföras. Textsamtal kan däremot vara en mer integrerad del av undervisningens genomförande och därför inte alltid beskrivas som ett uttryck för elevinflytande, trots att elever i dessa situationer kan bidra till det gemensamma meningsskapandet kring texten.

6.3 Elevinflytande och skrivande som process

Ett område som framträder i tidigare forskning men som i mindre utsträckning synliggörs i resultaten från vår studie är skrivande som process. I intervjuerna beskriver lärarna främst elevinflytande i relation till innehållet i skrivuppgifter, exempelvis genom att elever får välja vad de ska skriva om, utgå från egna intressen eller forma vissa delar av berättelser. Elevinflytandet framträder därmed i första hand i relation till textens innehåll, snarare än i relation till hur skrivandet utvecklas genom olika steg i skrivprocessen.

I tidigare forskning lyfts däremot skrivprocessen fram som en central del av skrivundervisningen. Rietdijk et al. (2017) beskriver undervisning där elever arbetar med planering, formulering och revidering av texter i flera steg, vilket ger dem möjlighet att utveckla sina texter över tid (Rietdijk et al., 2017, s. 175–176). I undervisningen uppmuntras elever också att pröva sina texters kommunikativa funktion genom respons från läsare och genom att observera hur andra tolkar deras texter (Rietdijk et al., 2017, s. 175–176, 179). Ett liknande fokus på skrivprocessen framträder i Kennedy och Shiels (2024) studie av skrivverkstadsmodellen, där undervisningen innehåller återkommande moment såsom mini-lektioner om skrivstrategier, självständigt skrivande och respons i samtal mellan lärare och elev (Kennedy & Shiel, 2024, s. 1577–1579).

I relation till elevinflytande kan sådana arbetsätt innebära att elever inte enbart påverkar vad de skriver om, utan också får inflytande över hur deras texter utvecklas genom skrivprocessens olika faser. När elever ges möjlighet att planera, formulera, få respons och revidera sina texter kan de successivt fatta beslut om innehåll, struktur och formuleringar i texten. Skrivandet blir därmed inte enbart en aktivitet där elever producerar en färdig text, utan en process där elever kan påverka och omforma sina texter i flera steg. Detta kan bidra till att elever får en mer aktiv roll i arbetet med att utveckla sina texter och därigenom också ett större inflytande över skrivandet.

Att skrivande som process inte framträder tydligt i lärarnas beskrivningar i vår studie kan därför tolkas som att elevinflytande i skrivundervisningen i högre grad förstås i relation till innehållsliga val i skrivuppgifter än till elevernas deltagande i

skrivprocessens olika steg. En möjlig förklaring kan vara att skrivundervisningen i praktiken ofta organiseras kring skrivuppgifter där fokus ligger på att producera en text snarare än på att arbeta systematiskt genom en längre skrivprocess. Sturk (2023) visar exempelvis att skrivande i många klassrum används som ett sätt att bearbeta innehåll i undervisningen, medan längre skrivprocesser där elever arbetar med planering, formulering och bearbetning av texter förekommer mer sällan (Sturk, 2023, s. 893–897). I en sådan undervisningspraktik kan möjligheterna till elevinflytande i skrivprocessens olika faser bli mer begränsade.

6.4 Elevinflytande och elevers olika förutsättningar

Mot bakgrund av studiens resultat kan ytterligare en aspekt av elevinflytande diskuteras, nämligen i vilken utsträckning möjligheter till inflytande fungerar likvärdigt för alla elever. I tidigare forskning framhålls elevinflytande ofta som något som kan bidra till motivation och engagemang i lärandet. Resultaten i denna studie visar dock att lärarna samtidigt upplever att elevinflytande i praktiken kan innebära vissa utmaningar, särskilt i elevgrupper där elever har olika behov och förutsättningar. Flera av lärarna beskriver att alltför öppna uppgifter ibland kan leda till osäkerhet eller passivitet hos vissa elever, där de kan få svårt att fatta beslut eller komma i gång med arbetet. Detta gäller enligt lärarna särskilt elever som har svårigheter inom läsning och skrivning eller elever med NPF-diagnoser.

Dessa erfarenheter kan sättas i relation till forskning om elever som har svårigheter i skrivandet. Forskning av Graham och Harris (2005) visar att elever som har skrivsvårigheter ofta har begränsade strategier för att planera och genomföra skrivuppgifter. De planerar i mindre utsträckning sitt skrivande i förväg och tenderar även att begränsa planeringen under själva skrivprocessen (s. 19). Detta innebär att skrivandet kan bli särskilt komplext, där flera beslut behöver fattas samtidigt, exempelvis kring innehåll, struktur och språkliga val. Utifrån detta perspektiv kan lärarnas beskrivningar av att vissa elever upplever låsningar vid alltför öppna uppgifter förstås som en konsekvens av att eleverna förväntas fatta många självständiga beslut i en situation där de ännu inte har utvecklat tillräckliga strategier för att hantera uppgiften.

I detta sammanhang kan även antagandet att mer självständighet automatiskt leder till ökat lärande problematiseras. Graham och Harris (2005) framhåller att elever med skrivsvårigheter gynnas av undervisning där läraren erbjuder explicit undervisning i skrivstrategier samt tydlig modellering och stöd i skrivprocessen (s. 28–30). Denna typ av undervisning syftar till att gradvis utveckla elevernas strategiska kunskaper så att de i större utsträckning kan arbeta självständigt över tid (s. 30). I relation till studiens resultat kan detta tolkas som att elevinflytande inte nödvändigtvis behöver innebära omfattande frihet från början, utan snarare ett successivt utökat ansvar i takt med att elever utvecklar strategier och tilltro till sin egen förmåga att hantera uppgiften.

Lärarnas beskrivningar av elever med NPF kan i detta sammanhang bidra till att ytterligare belysa denna problematik. I intervjuerna framkommer att vissa elever kan ha särskilt svårt att fatta beslut eller komma igång med arbetet när uppgifter är mycket öppna. Dessa beskrivningar kan relateras till forskning om elever som har svårigheter i skrivande. Graham och Harris (2005) visar att elever som saknar strategier för att planera och strukturera sitt skrivande ofta behöver tydligare stöd i hur skrivuppgifter ska hanteras. Om elever förväntas fatta många egna beslut utan tillräcklig vägledning finns en risk att uppgiften upplevs som övermäktig, vilket i sin tur kan leda till passivitet eller svårigheter att påbörja arbetet (Graham & Harris, 2005, s. 19).

Utifrån vår studie kan elevinflytande förstås som ett fenomen som rymmer en viss spänning i undervisningen. Å ena sidan kan möjligheter till inflytande bidra till motivation och delaktighet, men å andra sidan tyder både lärarnas erfarenheter i denna studie och tidigare forskning på att vissa elever kan vara i behov av mer struktur och stöd för att kunna delta aktivt i skrivprocessen. Graham och Harris (2005) påpekar dessutom att även när undervisningen är tydligt strukturerad svarar inte alla elever på samma sätt, vilket de beskriver genom att inte alla elever i deras studier blev så kallade "treatment responders" (s. 30). Detta kan tolkas som att elever har olika förutsättningar att tillgodogöra sig undervisning och att samma undervisningsform inte nödvändigtvis fungerar likadant för alla elever.

Mot denna bakgrund kan elevinflytande i undervisningen behöva förstås som något som behöver anpassas efter elevers olika förutsättningar. Medan vissa elever kan gynnas av större frihet och valmöjligheter kan andra elever vara i behov av mer struktur och

tydligare stöd för att kunna delta aktivt i läroprocessen. Elevinflytande framträder därmed inte enbart som en fråga om att erbjuda elever valmöjligheter, utan också om hur dessa möjligheter utformas i undervisningen så att fler elever ges förutsättningar att faktiskt använda dem.

6.5 Elevinflytande som identitetsperspektiv

Ett perspektiv som inte framträder tydligt i lärarnas beskrivningar är identitetsperspektivet på språkutveckling som Cummins (2000) lyfter fram. I intervjuerna kopplar lärarna i denna studie främst elevinflytande till faktorer såsom motivation, engagemang och valmöjligheter i undervisningens genomförande, exempelvis i relation till bokval, arbetsformer eller innehåll i skrivuppgifter. Däremot nämns i mycket liten utsträckning hur språkundervisningen kan bidra till att stärka elevers identitet eller hur elevers språk, erfarenheter och perspektiv kan erkännas som en del av undervisningen.

Detta kan sättas i relation till Cummins (2000), som betonar att språkutveckling inte enbart handlar om deltagande i språkliga aktiviteter, utan också är nära kopplad till elevers identitet och upplevelse av erkännande i undervisningen. Enligt Cummins kan undervisning som synliggör och bekräftar elevers språk och erfarenheter bidra till att stärka deras identitet som lärande individer och därigenom påverka deras vilja att använda språket aktivt i klassrummet (Cummins, 2000, s. 12–13, 20).

6.6 Resultatets konsekvenser för framtida yrkesroll

Resultatet i denna studie synliggör att elevinflytande i läs- och skrivundervisningen behöver förstås som något som kräver didaktiska avvägningar från lärarens sida. Även om elevinflytande kan bidra till motivation och engagemang visar studien att alla elever inte nödvändigtvis gynnas av samma grad av valfrihet. Vissa elever kan behöva tydligare struktur och stöd för att kunna delta aktivt i uppgifter som innebär större självständighet. För lärare innebär detta ett behov av att kunna anpassa hur elevinflytande organiseras i undervisningen, så att valmöjligheter utformas på ett sätt som skapar delaktighet för så många elever som möjligt. Resultatet visar också att elevinflytande i stor utsträckning organiseras inom ramar som läraren sätter och att inflytande ofta sker genom val av texter, utformning av skrivuppgifter och arbete med

texter. Elevinflytande i läs- och skrivprocessen innebär därmed didaktiska utmaningar, eftersom elever befinner sig på olika nivåer i sin läs- och skrivutveckling och därför kan behöva olika grad av stöd och struktur. En konsekvens för den framtida yrkesrollen är därför att kunna skapa undervisning där elever erbjuds meningsfulla val inom tydliga pedagogiska strukturer.

6.7 Förslag till vidare forskning

Mot bakgrund av studiens resultat finns flera möjliga riktningar för vidare forskning. Denna studie har undersökt elevinflytande i läs- och skrivundervisningen ur ett lärarperspektiv, vilket innebär att elevernas egna erfarenheter och upplevelser av inflytande inte har undersökts. Framtida forskning skulle därför kunna studera hur elever själva uppfattar och erfar möjligheter till inflytande i läs- och skrivundervisningen. En sådan ansats kan bidra med fördjupad kunskap om i vilken utsträckning elever upplever att de kan påverka undervisningens innehåll, arbetsformer och texter, samt vilka former av inflytande som upplevs som meningsfulla ur ett elevperspektiv.

Ytterligare en möjlig inriktning är att undersöka hur elevinflytande faktiskt tar sig uttryck i klassrummets praktik, exempelvis genom klassrumsobservationer. Detta skulle kunna ge fördjupad kunskap om hur elevinflytande omsätts i undervisningen och hur lärares intentioner kring elevinflytande realiserar i klassrummets dagliga praktik. Det kan även vara relevant att studera hur elevinflytande i läs- och skrivundervisningen relaterar till elevers kunskapsutveckling. Studier skulle exempelvis kunna analysera om undervisning där elever ges större möjlighet till autonomi och självbestämmande påverkar deras utveckling i läsning och skrivande. En sådan inriktning kan bidra till en fördjupad förståelse av vilken betydelse elevinflytande kan ha för elevers lärande i svenskämnet.

Vidare skulle framtida forskning kunna genomföra interventionsstudier där undervisningsupplägg utvecklas och prövas i syfte att synliggöra och stärka elevers inflytande i läs- och skrivprocessen. En sådan ansats skulle kunna bidra med kunskap om hur elevinflytande mer konkret kan organiseras i arbetet med texter och skrivande i klassrummet.

Referenslista

Alatalo, T. (2023). Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 57–76. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3869>

Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok* (3 uppl.). Liber.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Forskningsetiska principer inom humanistiskt-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetisk>

Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten* (Doktorsavhandling, Uppsala universitet).

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/0022466905039001030>

Kakoulidou, M., Harold, R. D., Kofler, M. J., Wells, E. L., Soto, E. F., & Rapport, M. D. (2021). The effects of choice on the reading comprehension and enjoyment of children

with severe inattention and no attentional difficulties. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(8), 1403–1417. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00835-8>

Kennedy, E., & Shiel, G. (2024). The implementation of writing pedagogies in the Write to Read intervention in low-SES primary schools in Ireland. *Reading and Writing*, 37, 1575–1603. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10510-7>

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Studentlitteratur.

Ng, C. (2018). Using student voice to promote reading engagement for economically disadvantaged students. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 638–655. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12249>

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>

Rietdijk, S., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing Research*, 9(2), 173–225. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.01>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

SFS 2010:800. (2010). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>

Sturk, E. (2023). The teaching of writing across the curriculum in school years 4–6 in Sweden. *Written Communication*, 40(3), 892–942. <https://doi.org/10.1177/07410883231169505>

Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100–118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>

Unrau, N., Ragusa, G., & Bowers, E. (2015). Teachers focus on motivation for reading: "It's all about knowing the relationship." *Reading Psychology*, 36(2), 105–144. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.836582>

Young, R., Ramdarshan-Bold, M., Clark, C., & McGeown, S. (2025). 'It's healthy. It's good for you': Children's perspectives on utilising their autonomy in the writing classroom. *Literacy*. <https://doi.org/10.1111/lit.12375>

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor

Öppningsfrågor:

- Vilken årskurs arbetar du i just nu ?
- Hur många år har du varit verksam och undervisat som lärare ?

Tema 1: Former av elevinflytande i läs- och skrivundervisning

- Vad innebär elevinflytande för dig som lärare?
- På vilka sätt får eleverna vara med och påverka innehåll, arbetsformer eller arbetssätt i läs- och skrivundervisningen? Ge exempel!
- Finns det situationer i läs- och skrivundervisningen där du medvetet väljer att begränsa elevinflytandet? Kan du beskriva en sådan situation?
- Brukar du oftast ge eleverna färdiga alternativ att välja mellan, eller får de ibland själva bestämma vad och hur de ska arbeta?
- Hur upplever du vilket utrymme eleverna har för inflytande i din läs- och skrivundervisning?

Tema 2: Didaktiska överväganden

- Vilka didaktiska överväganden gör du när du planerar för elevinflytande i läs- och skrivundervisningen?
- Hur resonerar du kring balansen mellan elevinflytande och styrdokumentens krav på kunskaper i svenska?

Tema 3: Möjligheter och utmaningar

- Vilka möjligheter upplever du att elevinflytande skapar i läs- och skrivundervisningen?
- Upplever du några utmaningar eller organisatoriska hinder i arbetet med elevinflytande, och hur hanterar du i så fall dessa? (exempelvis tid, erfarenhet eller stöd)

- Finns det något stöd eller några resurser som du upplever är avgörande för att kunna arbeta med elevinflytande?
- Hur upplever du din egen trygghet i att arbeta med elevinflytande i läs- och skrivundervisningen?

Bilaga 2

Samtyckesblankett

Vår behandling av dina personuppgifter bygger på att dina personuppgifter behandlas med ditt samtycke. Du kan när som helst ta tillbaka samtycket och uppgifterna får då inte bevaras eller behandlas vidare utan annan laglig grund. De uppgifter som samlas in genom intervjun kommer att användas i ett examensarbete vid Malmö universitet. Uppgifterna kommer att behandlas under v. 5- v 13, 2026, varefter de raderas. Du kan ta del av det som registrerats om dig eller ha synpunkter på behandlingen eller de uppgifter som samlats in genom att kontakta cedergren@hotmail.se eller emeliemyberg@gmail.com eller lärosätets dataskyddsombud på dataskyddsombud@mau.se. Klagomål som inte kan lösas med Malmö universitet kan lämnas till berörd tillsynsmyndighet.

.....
Underskrift