



MALMÖ HÖGSKOLA
Läraryrket

Barn unga samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng, grundnivå

Demokrati – barns inflytande och valfrihet

Democracy – children's influence and freedom of choice

Elin Lönnholm

Lärarexamen 210 hp

Barndoms- och ungdomsvetenskap

2010-11-05

Examinator: Caroline Ljungberg

Handledare: Sara Berglund

Abstract

Styrdokumentet ger tydliga direktiv om att undervisningen i skolan ska bedrivas genom demokratiska arbetsformer. Syftet med studien är att undersöka förekomsten av demokratiska inslag i en förskoleklass för att se om och hur pedagogerna där arbetar med demokrati i form av medbestämmande och elevinflytande.

Den tidigare forskningen inom området visar att barnens rätt till inflytande ofta begränsas kraftigt av pedagogerna genom att pedagogerna själva bestämmer väldigt mycket och sällan låter barnen komma till tals i sådan utsträckning att de får möjlighet att påverka särskilt mycket. Vidare betonar flera forskare vikten av att pedagogerna har ett ansvar när det gäller att portionera ut inflytande och valfrihet till barnen i den utsträckning de anser att barnen klarar av att hantera.

Denna studie visar genom intervjuer och observationer hur barnen i vissa situationer har mycket inflytande och stor valfrihet, medan de i andra situationer är väldigt begränsade och får tydliga ramar att hålla sig inom. Uppsatsen konstaterar att grunden till hur stort inflytande och hur mycket valfrihet barnen får ofta ligger i vilken barnsyn pedagogerna har. Detta innebär att i de fall pedagogerna anser att barnen är kompetenta och kan fatta egna beslut får barnen större valfrihet och inflytande än i de fall pedagogerna är övertygade om att starkt vuxet ledarskap med fasta rutiner och regler är en nödvändighet.

Nyckelord: Demokrati, elevinflytande, medbestämmande, valfrihet

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställningar	7
2 Tidigare forskning och teoretisk förankring	9
2.1 Demokrati	9
2.2 Inflytande och delaktighet	9
2.3 Muntligt inflytande	11
3 Metod	13
3.1 Metodval	13
3.2 Urval och genomförande	14
3.3 Etiska överväganden	15
4 Analys	16
4.1 Presentation av skolan och pedagogerna	16
4.2 Valfrihet	16
4.2.1 Ordning eller kaos i matsalen.....	17
4.2.2 Instruerad valfrihet	18
4.2.3 Valfrihet eller ordning och reda - måste man välja?	20
4.2.4 Minskad valfrihet	22
4.2.5 Summering	23
4.3 Medbestämmande och inflytande.	24
4.3.1 Från Alaska till Mars, via Grekland. När barnen får välja.....	24
4.3.2 Talordning	27
4.3.3 Ordet är fritt på musiklektionen	28
4.3.4 Vem talar i klassen?	28
4.3.5 Summering	30
4.4 Sammanfattning och slutsatser	31
5 Diskussion	35
5.1 Utvärdering	35
5.2 Fortsatt forskning	35
6 Referenslista	36
6.1 Tryckta källor.....	36

6.2 Elektroniska källor	36
-------------------------------	----

1 Inledning

Att få uttrycka sig, bli lyssnad till och få vara med och påverka har inte alltid varit en självklarhet i den svenska skolans historia. Sommer (2005, s.36) skriver om hur man före 1960-talet såg barn som bräckliga och utsatta, medan en modernare barnsyn, som styrdokumenterna grundar sig på, går ut på att även små barn är väldigt kompetenta. Under senare delen av 1900-talet har elevinflytande som begrepp funnits med i skolans styrdokument och i nuvarande styrdokument betonas elevinflytande som viktigt med hänvisning till de demokratiska principer Sverige är grundat på.

I inledningen till samtliga läroplaner står det bland annat att det inte är tillräckligt att enbart *undervisa* om demokrati, utan att undervisningen ska *bedrivas* i demokratiska arbetsformer (t.ex. Utbildningsdepartementet, 1994). Läroplanen ger således tydliga direktiv om att barnen ska få lov att tala och därmed påverka det dagliga arbetet i klassrummet.

Skollagen slår redan i första kapitlet fast att verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar (1985:1100,1 kap. 2§) och i FN:s barnkonvention (www.unicef.se) står det bland annat att barn ska få möjligheter att påverka sitt liv och att det ska finnas vuxna som beaktar deras åsikter.

Varken läroplanen eller skollagen ger dock några direktiv för hur man ska arbeta med elevinflytande, så det är upp till varje skola och lärare att utifrån sin egen tolkning av det som står avgöra i vilken grad man vill låta eleverna vara med och påverka.

Eftersom denna del av skolans demokratiska uppdrag är ständigt aktuellt och relevant har jag valt att undersöka hur man arbetar med detta i en förskoleklass i Lund. Genom att observera barn och pedagoger har jag försökt ta reda på om det ser ut så som FN, Skolverket och läroplanerna ger direktiv om, samt hur direktiven omsätts i verksamheten.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur elevinflytande och valfrihet fungerar i en förskoleklass.

- I vilka situationer tillåts barnen själva bestämma över sin tid och sina aktiviteter, och när får de det inte?
- Hur ser pedagogerna på elevinflytande och valfrihet? Varför gör de som de gör?
- Hur gör pedagogerna för att bedriva en demokratisk verksamhet, där alla barn får komma till tals?

2 Tidigare forskning och teoretisk förankring

I det här avsnittet kommer jag att göra en kort definition av vad demokrati innebär, samt lyfta fram delar av den tidigare forskning och de teorier som finns om barns inflytande och delaktighet.

2.1 Demokrati

Demokrati är ett styrelseskick som används i mer än hälften av världens länder, och där den grundläggande idén är självstyre. Ordet demokrati är grekiska och betyder ordagrant *folkstyre* och uppstod i Aten ca 400 f. kr. Man skiljer på direkt demokrati, som innebär att medborgarna själva fattar besluten, och liberal demokrati, som går ut på att medborgarna väljer representanter som i sin tur fattar besluten (Hague, Harrop & Bresling, 2000, s. 61).

I skolans värld kan direkt demokrati till exempel innebära att klassen genom handuppräckning röstar om en sak, medan elevråd är ett exempel på liberal demokrati.

2.2 Inflytande och valfrihet

Barbro Johansson och Eva Johansson är båda etnologer och tillsammans har de gjort en undersökning om värdefrågor där de bland annat har samtalat med några barn i åldrarna 6-9 år om vem barnen tror bestämmer i skolan. Det visade sig att barnen inte vet om att de har rätt till inflytande, utan tar för givet att de själva inte har något att säga till om i skolan. Det är inte förrän de fått konkreta exempel som elevråd, som barnen förstår att de faktiskt har ett visst inflytande. Barnen svarar oftast att det är läraren som bestämmer och i vissa fall säger de att det är rektorn (Johansson & Johansson 2003, s. 237).

Den norska pedagogen och språkvetaren, Olga Dysthe skriver att engagemang och delaktighet från barnens sida är viktigt för hög inlärningspotential i skolan (1996, s. 238-245). Enligt henne finns det tre olika nivåer barnen kan vara delaktiga på: Kontroll över målen för lärandet, kontroll över val av undervisningsredskap och kontroll över hur dessa

redskap ska användas. Hon har genom sin forskning upptäckt att även om eleverna bara får kontroll över den lägsta nivån, hur undervisningsredskapen ska användas, tycks detta få positiva effekter på inlärningspotentialen. I det dagliga arbetet i klassrummet är det alltså enligt Dysthe (1996) viktigt för barnen att inte bara känna till målen eller syftet, utan också vara delaktiga i denna målsättning. Samtidigt menar hon att det ger en viss trygghet för barnen att veta att läraren har en överordnad plan för inlärningsaktiviteterna.

I min studie av demokratiska situationer i förskoleklassen har jag försökt ta reda på vilka områden barnen kan påverka och om det finns något som barnen inte har något inflytande över, samt ta reda på vad pedagogerna anser.

Inom forskningen kring elevinflytande och valfrihet talas det inte bara om lärande och kunskap, utan även om elevers mognad och förmåga att ta eget ansvar. En forskare som har skrivit om detta är Marianne Dovemark, lektor på institutionen för pedagogik på högskolan i Borås. Hon menar att det finns svårigheter att genomföra elevinflytande och låta eleverna ta eget ansvar om de inte är mogna för det. I sin studie såg hon bland annat att det inte alltid var självklart att eleverna förstod vad ”ta ansvar” betydde. Utöver detta såg hon att eleverna ofta la stor press på sig själva och mådde dåligt om de misslyckades med ansvarstagandet (Dovemark, 2007 s. 80).

Grundaren av den progressiva pedagogiken, den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey, var förespråkare för elevinflytande, och menade att genom att låta elever vara med och påverka skulle man få flexibla vuxna som skulle anpassa sig till ett samhälle i förändring (Dewey 1999, s. 11). Han menade dock att det är viktigt att alltid utgå från individens kapacitet och mognad eftersom alla elever har olika förutsättningar och därmed klarar av olika mycket ansvar (Dewey, 2004, s. 48).

Dion Sommer, en dansk forskare som har forskat om barns uppväxtvillkor i det moderna samhället, har kommit fram till samma slutsats som Dewey i sin forskning, där han menar att det är viktigt att självbestämmande är något som de vuxna portionerar ut efterhand som de anser att barnen har den nödvändiga kompetensen (2005, s. 169).

De två familjeterapeuterna Jesper Juul och Helle Jensen (2003, s. 59) har ett annat sätt att se på saken, och anser att barnen behöver ett relevant, vuxet ledarskap och att barnen inte trivs eller utvecklas mer när de själva får vara med och bestämma allting. Dessutom menar de att skolorna i sin tur blir frustrerade av att demokrati i klassen inte skapar mer lugn och harmoni – inte ens kring de aktiviteter barnen själva har varit med att bestämma.

2.3 Muntligt inflytande

När det i forskning talas om barns inflytande är det ofta underförstått att det är muntligt inflytande som åsyftas. Därför är det också viktigt att ta reda på vad forskningen säger om att tala och att göra sin röst hörd.

Att behärska språket är enligt Eva Johansson (2005) en förutsättning för att alls kunna delta i ett demokratiskt samhälle. Muntligt inflytande är dock inte samma sak som att bara tala i största allmänhet, utan Sommer menar att om ett barn upplever att det ses och hörs, att det involveras, har personlig betydelse och är medbestämmande i samvaron med andra, så stärks dess personliga känsla av att kunna bestämma över sitt eget liv (2005, s. 168). Detta självbestämmande är enligt Sommer nära förbundet med den inre känslan av säkerhet och personligt egenvärde, vilket i sin tur ger barnet lust till socialt deltagande. Vidare beskriver Sommer hur barn som vuxit upp med medbestämmande kommer att möta vuxna med en försvagad auktoritetstro, det vill säga ifrågasätta den vuxnes auktoritet med olika argument, protester och alternativa förslag.

Det är dock inte tal om någon anarki i klassrummet, utan enligt Johansson och Johansson (2003, s. 60) har skolan en struktur som tilldelar vuxna och barn olika roller med olika möjligheter till inflytande. De menar att pedagogen har tolkningsföreträde i de flesta situationer som uppstår i skolan medan elevinflytande grundar sig på att eleverna får göra sina röster hörda. Det fungerar enligt deras forskning så i skolan att barn har *skyldighet* att lyssna på de vuxna, och *rättighet* att uttrycka sig (Johansson & Johansson 2003, s. 184). I sin undersökning har de funnit att barns rätt att tala är villkorad, då rätten att tala och bli lyssnad på oftast ligger i de vuxnas händer. Det vill säga att för att göra sin röst hörd krävs det att barnen följer talordningen om sådan finns, eller att de räcker upp handen och ges ordet av en vuxen.

Med andra ord har de funnit att barnens rätt att göra sin röst hörd är underordnad lärarens rätt att tala. Lärarens rätt att uttrycka sig har alltså företräde och denna rätt ifrågasätts oftast varken av barn eller vuxna. Detta innebär alltså att de åsikter eller förslag eleverna har inte har en chans höras om inte läraren låter eleverna tala. Eleverna har rättighet att uttrycka sig, men läraren har samtidigt möjlighet att hindra dem.

Hur kan då en lärare gå vidare med det barnen säger och därmed verkligen ge dem verkligt inflytande? Olga Dysthe menar att när en lärare betonar vikten av det som en elev

säger, genom att låta det ingå i det fortsatta samtalet, ger läraren en mycket stark signal om att elevens idéer och tankar är värdefulla (Dysthe 1996). Just att visa att det som eleven har sagt är viktigt genom att ställa följdfrågor eller spinna vidare på det ämnet i samtalet anser Dysthe ger barnen starkare självförtroende och självbild än i de fall läraren bara säger ”bra” till något eleven har sagt.

3 Metod

I det här avsnittet kommer bland annat metodval, urvalsgrupp och etiska överväganden att diskuteras.

3.1 Metodval

Enligt Staffan Stukát, lektor vid institutionen för pedagogik på Göteborgs universitet, är syftet med kvalitativ forskning att upptäcka och beskriva vilka fenomen som finns på det studerade området (2005, s. 34). För att noggrant kunna besvara mina frågeställningar har jag spenderat flera dagar i den förskoleklass som ingår i urvalsgruppen för att observera och noggrant skriva ner de situationer som uppstått. Runa Patel och Bo Davidsson, som under flera år har undervisat i forskningsmetodik och är verksamma vid universitetet i Linköping, anser att observationer är väldigt användbara vid informationsinsamling inom områden som berör beteenden och skeenden i ”naturliga” situationer, och eftersom det är dessa områden som är intressanta att få med i undersökningen har jag ägnat mycket tid åt just observationer (2003, s. 87).

Jag har gjort intervjuer med främst pedagogerna i förskoleklassen, men även rektorn och några andra lärare på skolan, för att ta reda på hur de tänker om demokrati. Under tiden jag observerade uppstod även en mängd frågor och då var intervjuerna ett bra tillfälle att be pedagogerna förklara varför de gjorde som de gjorde, och ibland även låta dem ge andra perspektiv än det jag som observatör har fått.

Under intervjuerna med pedagogerna använde jag mig av kvalitativa intervjuer med en låg grad av strukturering (Patel & Davidsson, 2003). Detta innebär att intervjufrågorna var öppna och inte hade fasta svar, och jag valde låg strukturering eftersom jag ville låta de intervjuade berätta fritt om sina åsikter och erfarenheter utan att jag styrde in dem på ett visst spår, eller tvinga dem att välja mellan olika svarsalternativ.

Jag använde mig inte av någon inspelningsutrustning under mina intervjuer, utan förde bara anteckningar, vilket innebär att dialoger och de intervjuades åsikter inte är exakta citat, utan återgivna baserat på mina anteckningar. Anledningen till att jag inte använde

någon inspelningsutrustning var att jag trodde att jag själv inte skulle slappna av lika mycket då, vilket i sin tur skulle kunna påverka innehåll och kvalitet på intervjuerna. Trots att dialogerna inte är exakt återgivna har jag valt att använda mig av citationstecken för att göra det lättare att se vad barnen säger och vad de gör.

3.2 Urval och genomförande

En av anledningen till att jag valde just den här förskoleklassen är att jag har varit där under min verksamhetsförlagda tid under min studietid och tycker att barnen där är i en väldigt spännande ålder. Dessutom befinner sig förskoleklassen någonstans mittemellan förskola och ”riktig” skola och jag var intresserad av att jämföra hur pedagogerna arbetar i förskoleklassen jämfört med hur pedagogerna i skolan arbetar.

Tre pedagoger arbetar med barngruppen, varav två är förskollärare och en är fritidspedagog.

På samma skola gjorde jag även några observationer i årskurs ett, som består av 29 barn. Dessa barn har fritidsverksamhet tillsammans med förskoleklassen på eftermiddagarna, och de har även gemensamma utflykter, sångstunder och raster. Därför finns även barnen i årskurs ett ibland med i mina observationer trots att jag främst fokuserade på förskoleklassen.

Fokus med undersökningen var att observera de situationer som uppstod, samt hur pedagogerna reagerade på dessa. Barnen var naturligtvis en viktig del, men mer som klass än som individer och därför sätter jag heller aldrig något namn på barnen utan skriver bara om de är pojkar eller flickor. Jag observerade samspelet mellan pedagoger och barn i flera olika situationer, som till exempel i klassrummet, i matsalen och under utflykter.

När jag observerade barnen i klassrummet tittade jag främst på hur aktiva de var under lektionerna, samt hur lektionerna såg ut när de fick stor valfrihet jämfört med när de inte fick det. Observationer i andra sammanhang än i klassrummet handlade mest om valfrihet. Till exempel jämförde jag hur det fungerar i matsalen där förskoleklassen har fria platser medan barnen i ettan har bestämda, av pedagogerna väl genomtänkta platser, där pedagogerna till exempel försöker få ordning och reda genom att dela på stökiga elever.

Under två lektioner satt jag med en klasslista och markerade vilka barn som talade i klassen, samt hur ofta. Jag skilde på när de talar för att de har fått ordet, och när de talar rakt ut, utan att räkna upp handen. Med detta ville jag få en översikt över hur många barn som tar vara på sin rättighet att uttrycka sig genom att vara muntligt aktiva under en lektion, och hur många som väljer att inte säga något alls, samt se om någon grupp barn utmärkte sig mer än andra. Med grupp syftar jag här främst på sådana som är baserade på kön och etnicitet.

Intervjuer har genomförts med var och en av de tre pedagogerna i förskoleklassen, samt med en av lärarna i årskurs ett och med rektorn på skolan. Utöver dessa planerade intervjuer uppstod ett samtal med en vikarie som var med under en observation och hennes åsikter kommer att synliggöras i ett kapitel.

3.3 Etiska överväganden

Jag har gjort etiska överväganden i enlighet med de forskningsetiska principer som vetenskapsrådet har gett ut (www.vr.se, 2002).

Informationskravet innebär att de av forskningen berörda ska informeras kring forskningens syfte och vilka villkor som gäller, till exempel att de när som helst får välja att avbryta sin medverkan. I klassens veckobrev blev föräldrarna informerade om att jag var där för att observera, men eftersom barnen bara indirekt var inblandade ansåg jag inte att tillstånd från föräldrarna krävdes.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna i undersökningen har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Samtliga pedagoger som jag har intervjuat har varit fullt medvetna om att de medverkat i en forskningsstudie samt vad den handlar om.

Konfidentialitetskravet har jag följt genom att jag inte har identifierat vilken skola undersökningen har genomförts på, eller de rätta namnen på någon medverkande.

Nyttjandekravet innebär att jag inte kommer att använda mitt insamlade material annat än för forskningsändamål utan enbart i just den här undersökningen.

4 Analys

Föreliggande kapitel är uppdelat i två större avsnitt. Det ena handlar om valfrihet där situationer tas upp kring hur pedagogerna sätter upp ramar och låter barnen få någon form av fria val inom dessa ramar. Den andra delen handlar om medbestämmande och inflytande och där visas och diskuteras vilka möjligheter barnen har att påverka olika situationer, främst i klassrummet.

Varje kapitel inleds med en observation och en blankrad visar var observationen slutar och analysen tar vid.

4.1 Presentation av skolan och pedagogerna

Skolan i undersökningen ligger i Lund och har barn från förskolan till årskurs sex. I förskoleklassen på skolan där den här undersökningens primära observationer genomförts, arbetar Birgitta som är förskollärare, Lars som är fritidspedagog och Thomas som även han är förskollärare. Dessa tre är de pedagoger som förekommer mest i det material som beskrivs nedan och med dem har även intervjuer genomförts.

Övriga som nämns i texten är klassföreståndaren i årskurs ett, Petra, som är lågstadielärare och är en av två lärare som arbetar i den klassen, Anna-Karin som var vikarie en dag och som delade med sig av sina erfarenheter och åsikter, samt Eva som är rektor på skolan.

4.2 Valfrihet

I läroplanen står det att genom att få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Utbildningsdepartementet, 1994). Följande avsnitt tar upp olika situationer i och utanför klassrummet där barnen har mer eller mindre valfrihet, följt av analyser av dessa situationer.

4.2.1 Ordning eller kaos i matsalen

I matsalen är fem av borden reserverade för förskoleklassen. Barnen måste alltså sitta vid något av dessa, men får själva välja var och bredvid vem de vill sitta. Jag har satt mig ner vid ett av borden när två flickor kommer för att sätta sig vid mitt bord.

”Vi sitter här”, säger den ena av flickorna. Hon sätter ner brickan på en ledig plats. ”Nej, vi sitter här”. Den andra flickan sätter sig vid fönstret vid samma bord som hennes kompis föreslog. Kompisen sätter sig mittemot.

”Vi tar ingen dricka idag”, säger den första flickan.

”Jo jag vill ha dricka”, säger den andra. Hon går och hämtar mjölk och den första flickan följer efter och hämtar också mjölk.

Under tiden tittar jag på deras tallrikar. På båda ligger en köttbulle, två skivor gurka och lite brunsås. Enda skillnaden är att den första flickan har en pytteliten klick lingonsylt också.

När de efter en stund går och hämtar mer mat tar de samma saker igen, fast den andra flickan tar en potatis också.

Det var tydligt i den här situationen att den första flickan gärna vill bestämma, men att det ändå alltid blir som den andra vill. Det kändes som att jag bevittnade en maktkamp där den ena ständigt försökte bestämma, men ändå till slut rättade sig efter den andra utan protester.

Eva, som är rektor på skolan, berättade om de risker hon såg med att vissa barn bestämmer över andra. Hon menade att sådana situationer lätt skulle kunna leda till att några barn börjar bestämma mer och mer, medan andra barn inte får något alls att säga till om. I det här fallet visade det sig till och med att den ena flickan hade kontroll över vad den andra flickan skulle äta och dricka. Därför menade Eva att det bästa skulle vara att pedagogerna fick bestämma var barnen skulle sitta så att pedagogerna på så sätt fick möjlighet att dela på de barn där någon hade en tydlig maktposition och där någon annan aldrig fick bestämma något. Detta skulle enligt Eva vara ett enkelt sätt att förebygga mobbing och stärka de svagare barnen.

Birgitta, som arbetar med klassen, förklarade att pedagogerna styr var barnen ska sitta i klassrummet och att de därför vill ge barnen tillfälle att själva välja vem de vill sitta

bredvid i matsalen. Varje ny klass får börja med förtroendet att välja platser själva och visar det sig sedan att det inte fungerar får arbetslaget ordna bestämda platser då. Vissa barn kan ibland känna sig blyga och inte veta var de ska sitta, men då brukar pedagogerna föreslå en plats och då ordnar det sig oftast.

Lars, som är fritidspedagog och även han en del av arbetslaget går steget längre och menar att om han hade fått bestämma skulle barnen inte ens haft särskilda bord eller suttit klassvis i matsalen. Han anser att det är utvecklande att blanda äldre och yngre barn, för då samtalar de med varandra och de äldre hjälper de yngre. Lars jämför fasta platser med hur det är i militärtjänsten där någon annan bestämmer hur man ska tänka, göra och vem man ska vara med. Detta tror han skulle ge barnen dåligt självförtroende och ifrågasätter hur de ska kunna lära sig att bestämma i viktiga frågor om de inte ens får bestämma vem de ska sitta bredvid.

John Dewey anser att vill man förbereda barn för deras framtida liv innebär det att man låter barnen förfoga över sig själva, vilket enligt honom betyder att man fostrar dem så att de har full tillgång till hela sin kapacitet (2004, s. 47).

Klassföreståndaren i årskurs ett, Petra, höll inte alls med om förskoleklassens pedagogers resonemang. Hennes klass har fasta platser i matsalen och enligt hennes erfarenhet fungerar matsituationen inte alls om de inte har det. Hon förklarade att det inte blir någon lugn och ro annars och hon såg dessutom stora fördelar med att kunna placera barnen bredvid andra än de personer som de vanligtvis pratar med och hon menade att detta främjar den sociala sammanhållningen i klassen.

När jag berättade för Petra att i förskoleklassen har barnen fria platser i matsalen uttryckte hon sin förvåning över detta och påpekade att hon inte alls anser att barnen klarar av detta i den åldern, utan hennes erfarenhet var att det blev alldeles för stökigt i matsalen om så små barn själva fick välja var de ville sitta. Petra menade att det är viktigt att barnen får göra fria val och lära sig ta eget ansvar, men att matsalen inte är bäst lämpad för sådan träning.

4.2.2 Instruerad valfrihet

Fritidshemmens dag firas om några dagar och barnen ska tillverka små vimplar med tema vänskap. Dessa vimplar ska de sedan ta med till parken där de kommer att möta upp andra

fritidshem för att ha picknick och leka tillsammans. Vimplarna ska barnen sticka ner i marken i parken och när de sedan går hem får de ta någon annans vimpel med sig.

Lars som är fritidspedagog börjar instruera klassen hur de ska göra vimplarna. Han förklarar att de får välja ett papper i valfri färg och vika det på mitten och att de sedan ska rita något på båda sidorna. Sedan visar han hur de ska fästa pappret på en blompinne. Han talar om för barnen att de ska rita något som har med vänskap att göra.

Barnen springer runt en stund för att hämta papper, pennor och blompinnar.

”Vad ska vi rita?” frågar sedan flera stycken och ser undrande ut.

Lars börjar ge exempel på vad barnen kan rita och skriva på sin vimpel. ”Vänskap, kärlek, kompis” skriver han på tavlan. Sedan förklarar han att de även kan rita ett hjärta eller en blomma eller något annat som symboliserar vänskap, varpå han ritat ett hjärta och en blomma på tavlan för att visa.

”Jag ska rita kompisampen”, säger en pojke glatt.

”Nej, det kan du inte rita, det har inte med vänskap att göra”, protesterar Thomas, en annan pedagog som också är med på lektionen.

”Jo, det heter ju *kompisampen!*”

”Ja, men det är en *tävling*. Du får rita något annat.”

En stund senare ropar pojken på Thomas igen.

”Hur stavar man Wildkids?” Jag tittar på hans papper där han har ritat några figurer och börjat skriva WAKI.

”Men du ska inte rita Wildkids”, förklarar Thomas tålmodigt. Det är ett TV-program och de tävlar mot varandra!

”Men barnen i Wildkids är ju vänner!”

”Ja, men rita då dig själv när du leker med dina egna vänner.”

Det slutade med att de flesta barnen ritade just hjärtan, blommor och två kompisar, samt skrev vänskap, kärlek eller kompis.

Vad hände då med lektionen som började fritt och utan ramar? Kanske är det liknande situationer Johansson och Johansson (2003, s. 60) åsyftar då de menar att pedagogen i de flesta fall har tolkningsföreträde. I ovanstående situation gjorde inte barnen samma associationer som pedagogerna, och därför blev också barnen tillrättavisade och pedagogerna visade vad de ansåg vara de ”rätta” associationerna kring vänskap och kärlek.

Efter lektionen medgav Lars att det alltid finns en fara med att ge exempel så som han och Thomas gjorde på tavlan under den lektionen, för då blir många barn bekväma och ritar av istället för att fundera själva. Hade han fått göra om lektionen hade han velat börja med att prata om vad som kännetecknar en bra kompis och komma fram till nyckelorden tillsammans med barnen. Genom att hjälpa barnen att vidga begreppen kring vänskap tror han också att valmöjligheterna hade ökat.

Lars hade i efterhand svårt att förklara varför pojken inte fick rita Kompiskampen eller Wildkids. Han menade att han egentligen var för fria associationen och att ge barnen fria händer. Uppenbarligen hade den här pojken sett Kompiskampen och Wildkids på TV och sett att barnen där verkar vara goda vänner. Lars medgav att det inte var bra att först få det att låta som att det är fritt för barnen att rita vad de själva ville och vad de själva associerade till vänskap, för att sedan säga att de inte fick rita vissa saker. Är det fritt val så är det och ska det finnas gränser är det bättre att sätta upp dem innan barnen börjar rita, resonerade han slutligen.

4.2.3 Valfrihet eller ordning och reda - måste man välja?

Nästa dag är det dags att gå till stadsparken för att fira fritidshemmens dag där. Barnen i förskoleklassen tar de vimplar de tillverkat dagen före och ställer upp utanför skolan. Som vanligt får barnen själva välja vem de vill gå tillsammans med. Inga problem uppstår och snart är alla på väg, men innan de ens har kommit ut från skolgården går några barn om någon annan i ledet och genast blir det bråk. Barnen håller inte ihop ledet, utan vissa går ifrån sina kompisar och andra sackar efter. Några lämnar till och med trottoaren och går ut på cykelbanan för att komma runt de andra.

Thomas som går först, stannar upp alla barnen och samlar dem runt sig. Sedan gör han klart för dem att resten av vägen förväntar han sig att de går ordentligt och att påpekar att han tycker att de är stora nog att klara av det här. Efter ytterligare ungefär 200 meter börjar smågnabbet bland barnen igen. Thomas stannar åter upp ledet, upprepar tålmodigt vad han tidigare sagt och fortsätter att gå mot parken.

Även årskurs ett ska gå till parken samtidigt som förskoleklassen och barnen samlas utanför kapprummet. En av lärarna tar fram en promenadlista där barnens namn står nedskrivna två och två. Barnen ställer sedan upp på ett led enligt listan där de som stod

först på listan ska stå först i ledet och så vidare. Detta tar ungefär fem minuter att arrangera innan det är dags att gå. Även i det här ledet uppstår konflikter och vissa barn försöker gå om de andra och småbråka, men deras båda klassföreståndare säger snabbt ifrån och håller ihop ledet utan missöden hela vägen fram till parken.

Efteråt berättade Petra, en av klassföreståndarna, att hon anser att struktur och fasta rutiner är en förutsättning för att skapa trygghet, ordning och reda. Tack vare promenadlistorna slipper de bråk om vem som ska stå tillsammans med vem, vem som ska gå först och så riskerar ingen bli utan kompis att gå tillsammans med. Hon har tydligt märkt att det blir mycket enklare att göra så än att låta barnen välja själva hur de vill gå.

En vikarie som är med förskoleklassen den dagen, Anna-Karin, säger att om det hade varit hennes klass skulle hon själv ha satt ihop gåkompisar i lämpliga par just så som årskurs ett har. Liksom Petra menar hon att det då inte blir några diskussioner om vem som ska gå med vem, och dessutom vet alla i vilken ordning de ska gå. Hon påpekar att demokrati inte är att göra *som man vill*, utan att det även i demokratiska sammanhang måste finnas ramar och gränser att rätta sig efter. Enligt henne kan till exempel demokrati i form av att välja platser i matsalen vara bra, för det värsta som kan hända där är att de börjar kasta mat på varandra, vilket må skapa oordning i matsalen men som trots allt inte är farligt. I trafiken däremot påpekar hon att barnen lätt kan råka knuffa ut varandra på gatan med katastrofala följder. Hon tycker att Thomas ger barnen för stort ansvar när han förväntar sig att de är stora nog att gå hur de själva vill. Enligt Anna-Karin är det viktigt att barnen får ansvar i förhållande till sin ålder och personliga mognad.

Detta är något Dion Sommer skriver om, då han menar att det är viktigt att självbestämmande är något som de vuxna bör portionera ut efterhand som de anser att barnen har den nödvändiga kompetensen (2005). Hur kompetenta barnen är blir således de vuxnas sak att avgöra.

När Thomas i efterhand berättar om sin syn på promenaden till parken menar han att alla i arbetslaget är övertygade om att detta med att välja gåkompis själv och gå i vilken ordning de vill är något de här barnen mycket väl klarar av. Han erkänner att det kan bli lite rörigt ibland när det är så många barn, men han tycker inte att denna oordning spelar så stor roll. Att lära sig gå utan fasta strukturer och den frihet det innebär för barnen att få välja vem de vill gå tillsammans med menar Thomas är en bra träning för barnen i beslutsfattande och eget ansvar, och dessutom tycker han att det är trevligare för barnen att

få gå med vem de vill än att tvingas gå med någon de kanske inte har så mycket gemensamt med. Han anser att det en väl sammanhållen klass och även om barnen småbråkar ibland är inte det anledning nog att börja använda sig av i förhand bestämda promenadled.

4.2.4 Minskad valfrihet

Sista dagen jag observerade i förskoleklassen fick pedagogerna i förskoleklassen veta av rektorn Eva att de omgående måste införa fasta platser i matsalen under lunchen, samt promenadlistor som ska användas då klassen ska lämna skolans område. Under frukosten och mellanmålet ska barnen även i fortsättningen få välja platser för då är ändå inte alla barnen med eftersom inte alla går på fritids.

Det var med stort intresse jag följde med klassen till matsalen den första dagen med fasta platser. Pedagogerna släppte in barnen i matsalen ett bord i taget och stod sedan med listor och visade barnen var de skulle sitta. Detta fungerade ganska bra eftersom de hade talat med barnen tidigare på dagen om att de skulle få fasta platser. När alla satt på sina tilldelade platser märkte jag dock ganska snart att ljudnivån var betydligt högre än normalt och när jag såg mig omkring upptäckte jag flera barn som satt och ropade åt sina bästisar som satt vid andra bord. Några barn satt och sparkade på varandra under bordet och en pojke gjorde en massa tokiga saker eftersom han upptäckt att de tjejer han satt tillsammans med skrattade åt honom då.

Vid mellanmålet var det fortfarande tillåtet för barnen att sitta var de ville, men många satte sig ändå på samma plats som vid lunchen. Därmed uppstod dialoger som ”du sitter på min plats”, ”nej vi får sitta var vi vill”. Pedagogerna bestämde då att är det så att barnen måste sitta på samma platser under lunchen är det lika bra att de sitter på samma platser även under mellanmålet, för annars skulle det bli alldeles för rörigt och barnen kommer inte att kunna skilja på när de får välja och när de inte får det.

Birgitta berättade att i början av terminen hade arbetslaget tillsammans bestämt att barnen ska få ha fria platser och gå tillsammans med vem de vill, men eftersom alla de övriga klasserna på skolan utom årskurs fem och sex redan har haft fasta platser och promenadlistor sedan länge ansåg rektorn på skolan, Eva att det bästa skulle vara att hela skolan gjorde på samma sätt. Hon förklarade att trygghet och fasta rutiner är väldigt viktigt

för barn eftersom det, förutom att underlätta för vikarier som med jämna mellanrum kommer nya till skolan, även motverkar mobbing och utanförskap bland barnen. Hon tycker det är viktigt att ingen ska behöva stå utan gåkompis eller sitta ensam vid ett bord i matsalen eftersom alla andra redan har satt sig vid andra bord. Dessutom förklarade Eva att det är bättre för barnen om de redan i förskoleklassen vänjer sig vid de rutiner som gäller i skolan eftersom de då slipper bli förvirrade och bryta sina gamla vanor när de börjar första klass. Hon berättade att även i förskolan som hör till skolan har man fasta platser och att det då inte finns någon anledning för barnen i förskoleklassen att få välja själva.

Vidare menade Eva att flera av lärarna hade uttryckt en önskan om ökad samstämmighet på skolan och förklarade vidare att det inte alls var något hastigt taget beslut från hennes sida, utan att beslutet hade föregåtts av långdragna diskussioner som även innefattade arbetslaget i förskoleklassen. Arbetslaget däremot kände sig överkörda eftersom de tidigare hade varit stolta över sin valfrihet och tyckte att barnen klarade av det utmärkt.

Troligen kommer både barnen och arbetslaget att vänja sig vid denna nya ordning ganska snabbt, men frågan kvarstår om demokrati betyder att alla ska ha det lika bra/dåligt, eller om demokrati som John Dewey (2004) säger är att ge barnen ansvar utifrån deras personliga grad av mognad.

4.2.5 Summering

Intervjuerna som gjordes i samband med ovan beskrivna observationer handlade till största del om huruvida barnen är mogna att ta ett visst ansvar eller inte. Sådant som förskoleklassens pedagoger ansåg att barnen utan problem skulle klara av var enligt rektorn och andra lärare på skolan något som kunde orsaka oordning, problem och i värsta fall innebära fara för barnen.

John Dewey menade att det är viktigt att alltid utgå från individens kapacitet och mognad eftersom alla elever har olika förutsättningar och därmed klarar av olika mycket ansvar (Dewey, 2004, s. 48). Detta lägger ett stort ansvar på pedagogernas omdöme och kräver att de har stor kännedom om barnen. Thomas berättade att arbetslaget alltid brukar börja med att ge barnen ett visst ansvar, och visar det sig senare att barnen inte klarar av detta ansvar ändrar de på reglerna. Han berättar att det flera gånger har hänt att vissa

klasser inte kan ta ansvar för att själva välja vem de vill gå tillsammans med, utan att det har slutat med att några barn känner sig utanför eller att några barn börjar bråka. Till de klasserna har pedagogerna själva bestämt promenadled och noga tänkt igenom vem som ska gå med vem. Thomas betonar dock skillnaden mellan att vidta åtgärder vid behov och att från början utgå ifrån att barnen inte klarar av vissa saker.

En sak som rektorn Eva och klasslärarna på skolan gärna ville undvika var att några barn bestämmer över andra. De tyckte inte det var bra att barn bestämmer över andra barn, men om en vuxen å andra sidan hade stått och serverat maten i matsalen och i förväg bestämt vem som ska sitta var, hade det ju också varit någon som bestämmer över barnen, nämligen den vuxne. Kanske blir det lugnare i matsalen och promenadledet när pedagogerna bestämmer, men frågan kvarstår om det verkligen är bättre för barnen att en vuxen bestämmer över dem än att ett annat barn ibland får sin vilja fram.

4.3 Medbestämmande och inflytande

Läroplanen för grundskolan ålägger läraren att se till att alla elever får inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll, samt att se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad (Utbildningsdepartementet, 1994). Det här avsnittet handlar om när och hur barnen får inflytande över lektionerna och på vilka sätt detta sker.

4.3.1 Från Alaska till Mars, via Grekland. När barnen får välja.

Lektionen börjar med att Thomas tillsammans med barnen skriver ett e-brev till en före detta klasskompis som nyligen hade flyttat till Stockholm. Thomas sätter igång projektorn så att alla ser vad han skriver. Först visar han var han skriver e-postadressen, förklarar vad ett @ är för något, samt översätter några engelska ord som står på skärmen eftersom e-postprogrammet är på engelska. Sedan får barnen räcka upp handen och föreslå vad som ska stå i brevet. I princip alla barnens förslag skrivs ner. Vissa ord frågar han barnen hur de stavas, och han pratar även lite om stor och liten bokstav, samt skiljetecken. Genom att

göra så här håller han alla barnen engagerade och de lär sig även på ett praktiskt sätt om stavning och skrivregler.

När e-brevet är färdigskrivet och skickat får barnen visa resten av klassen om de har några nya leksaker eller kläder eller något annat de har med sig som de vill visa. En pojke visar upp sin nya ryggsäck, som är av märket McKinley. Thomas frågade om någon vet vad McKinley är för något, men det vet ingen. Han förklarar att det är ett högt berg, men att han själv inte vet var det ligger, så eftersom han ändå har datorn igång söker han på Wikipedia och där får både Thomas och barnen lära sig att McKinley är Nordamerikas högsta berg. Sedan öppnar han Google Earth och visar först var Nordamerika ligger och zoomar sedan in så att barnen kan se berget McKinley. Detta tycker de är väldigt spännande och någon föreslår att de ska zooma in Brasilien också. Thomas visar i vilken världsdel Brasilien ligger och börjar sedan zooma så att barnen ser regnskogen och floderna.

”Visa England också!” ropar någon och Thomas berättade att England ligger i Europa, och zoomar sedan ner i huvudstaden London där han visar var Big Ben och Themsen ligger.

En flicka i klassen vars föräldrar kommer från Grekland vill gärna titta på det landet och ber Thomas zooma in staden Thessaloniki, vilket han också gör. En pojke ropar sedan att han vill se någon annan planet eftersom de har pratat mycket om rymden, och Thomas zoomar in planeten Mars och förklarar lite om varför ytan ser ut som den gör på Mars. Vid det laget har flera av barnen börjat ropa ut sina respektive hemländer, eller favoritländer, och en flicka börjar även skrika ”Lund, Lund, Lund” medan hon klappar takten med händerna. Thomas får tyst på klassen och zoomar in Lund så att barnen får se skolan, matsalen, ishallen och kyrkan i närheten. Åter börjar barnen ropa ”Jag vill se Tunisien” och ”Visa Irak!” Då väljer Thomas att avsluta lektionen.

John Dewey anser att pedagoger våldför sig på barnets natur och försvårar goda resultat när det gäller etisk fostran om de alltför snabbt introducerar en mängd olika ämnen för barnen som inte har någon anknytning till barnets sociala liv (2004, s. 50). Han ger exempel på läsning, skrivning och geografi som ämnen som han anser ofta introduceras för snabbt. Vidare nämner han barnets egna sociala aktiviteter som en viktig anknytningspunkt till skolämnen. Med andra ord är det enligt Dewey viktigt att pedagogerna inte försöker lära ut saker som barnen inte känner är relevanta och kan sätta in i ett för dem känt sammanhang.

Den lektion som Thomas höll i den dagen innehöll förutom en geografilektion även svenska, lite engelska samt datakunskap och det presenterades på ett sätt och i ett sammanhang som Thomas försökte göra så relevant som möjligt för barnen. Han byggde upp lektionen efter de frågor som kom upp och han förklarade vad han gjorde och varför.

När jag och Thomas diskuterade lektionen i efterhand berättade han att han själv tycker att det är väldigt roligt att arbeta på det här sättet och att han även tror att barnen lär sig mycket eftersom de kan associera teoretiska ämnen till något praktiskt. Till exempel tror Thomas att det är det enklare för barnen att lära sig engelska ord eller stavning när de känner att de har behov av det just då, precis så som var fallet då e-brevet skulle skrivas och skickas. Thomas anser vidare att det är väldigt viktigt att barnen får inflytande över lektionerna. Han berättar att han ofta planerar något och sedan kommer barnen med frågor, förslag och idéer som han kan spinna vidare på. Han är väldigt lyhörd för barnens förslag och lyssnar oftast även på dem som talar utan att ha räckt upp handen.

Olga Dysthe (1996) menar att när en lärare betonar vikten av det som ett barn säger, genom att låta det ingå i det fortsatta samtalet, ger läraren en mycket stark signal om att barnets idéer och tankar är värdefulla. Då något barn säger något i klassrummet ber ofta Thomas barnet berätta mer om det just nämnt. Han säger inte bara ”jaha vad intressant” utan ställer öppna följdfrågor eftersom han vet att de övriga barnen lär sig under tiden de lyssnar, samtidigt som det barn som talar känner att det just han eller hon har att säga faktiskt är viktigt.

I den undersökning Johansson och Johansson har gjort kom de fram till att barnens åsikter eller förslag inte har en chans att höras så länge inte läraren låter dem tala (2003, s. 186). Vidare resonerar de kring lärarens makt och möjligheter att hindra barnen från att uttrycka sig. Thomas låter ofta barnen tala fritt under lektionerna och bara om det blir väldigt stökigt eller rörigt i klassen säger han ifrån. Ofta ber han då vänligt men bestämt det barn som pratar, sjunger eller springer runt att gå ut och komma tillbaka in när han eller hon känner att det går att sitta stilla och vara tyst igen. Då går barnet ut och kommer oftast in igen efter bara några sekunder och smyger och sätter sig på sin plats. Själv säger han att han tycker att han har svårt att säga ifrån och att det därför händer att lektionerna spårar ur som det gjorde i slutet här. Då brukar han istället välja avsluta lektionen och låta barnen göra något helt annat, men han tycker inte att det är ett misslyckande, utan ser det som ett tecken på att barnen är så engagerade att de inte kan behärska sig.

4.3.2 Talordning

En dag i klassrummet leker Thomas en gissningslek med barnen. Han väljer ett kort ur en kortlek och så får barnen ställa ja- och nejfrågor för att lista ut vilket kort det är han har valt. Exempel på frågor barnen kan ställa är ”är det lägre än åtta?” eller ”är det spader?”. Genom denna lek tränar sig barnen på siffrorna, samt på begreppen högre än, och lägre än. Barnen får fråga Thomas om kortet i tur och ordning utifrån hur de sitter i klassrummet, men ganska snabbt går det att urskilja ett mönster bland barnen. Det är nämligen så att de barn som ännu inte har ställt sin fråga lyssnar aktivt på både frågorna och svaren, medan de som redan har ställt sin fråga och turen har gått vidare till nästa, snabbt blir okoncentrerade och verkar tycka att de redan har gjort sitt. De barnen börjar prata med varandra eller springa runt i klassrummet istället för att lyssna på de andra.

Den här lektionen var hela klassen med och var det alltså 28 barn som i tur och ordning skulle gissa medan övriga satt tysta, så det kanske inte var så konstigt om inte alla klarade av detta, men samma sak inträffade vid ett annat tillfälle då klassen var delad i två delar. Den halva jag observerade satt på golvet i en ring och hade ett antal saker liggande framför sig. Ett barn i taget skulle sedan välja två saker som börjar på samma ljud, till exempel bil och ballong. Så fort ett barn hade valt två saker och lagt tillbaka dem började det barnet prata, röra sig eller lägga sig i vad de andra barnen valde.

Dessa observationer visade att barnen klarade av att hålla koncentrationen uppe så länge de visste att det snart var deras tur, men så snart turen hade gått vidare slappnade de av och började tänka på annat trots att lektionen fortsatte precis som förut.

Efter lektionen då barnen skulle gissa kort berättade Thomas att han inte använder sig av talordning särskilt ofta eftersom det ibland är barn som inte vill vara med, utan som nöjer sig med att sitta och titta och lyssna på vad de andra säger och gör. Denna ovilja att vara med menar han kan komma antingen av blyghet eller från att barnet inte förstår uppgiften. I det här fallet kan det till exempel handla om att vissa barn inte kan siffrorna tillräckligt för att känna att de vågar ställa en fråga. När det händer att ett barn inte vill säga något brukar Thomas hoppa över det barnet utan att ifrågasätta.

Birgitta, den andra förskolläraren i förskoleklassen, förklarade att om hon råkar ut för situationer då vissa barn inte vill tala brukar hon tala med det eller de barnen efteråt. Är det bara enstaka barn kan hon till exempel göra en liknande uppgift fast bara med det barnet.

Hade det hänt i det här fallet att något barn inte hade velat säga något, berättade Birgitta att hon efteråt skulle ha tagit fram en kortlek och spelat vilket spel som helst som det barnet kan samtidigt som hon skulle prata om siffrorna på korten eller fråga om barnet vet hur ruter ser ut. Skulle det vara flera barn som inte har följt med under lektionen säger Birgitta att hon hade tagit de barnen till ett mindre gruppum och förklarat för dem och låtit dem testa den leken i ett mindre sammanhang då hon tror att de känner sig tryggare än i stora klassen.

4.3.3 Ordet är fritt på musiklektionen

Senare under terminen ska förskoleklassen uppträda med tre sånger inför de andra barnen på skolan och de tränar därför på dessa sånger tillsammans med Thomas ett par gånger i veckan. När Thomas har stämt sin gitarr sjunger de först på två av dessa sånger. När den andra sången är färdig ropar ett barn att han vill sjunga "Bär ner mig till sjön", men Thomas visar ingen min av att ha hört, utan börjar i stället spela "Blue Suede Shoes", den tredje sången som de ska uppträda med. Direkt när den är slut börjar han dock sjunga "Bär ner mig till sjön" till barnens stora förtjusning. Fler önskesånger ropas ut och alla sjungs. Efter ett tag blir det väldigt stökigt i klassen och vissa börjar springa runt medan några andra väldigt gärna vill sjunga "La Bamba". Då säger Thomas att de som vill sjunga "La Bamba" får stanna kvar och göra det och de andra får ha fri lek i ett annat rum. De flesta barnen går ut ur klassrummet, men åtta barn stannar kvar och klämmer i och några av dem börjar dansa framför Thomas där han sitter med sin gitarr.

Thomas berättar att han lyssnar mycket till barnens egna förslag, och att han låter det bli en slags spontan demokrati. Men i sådana här situationer medger han att det är de barn som vågar ta för sig och som ropar högst som blir hörda och sedda. Detta är inget han ser som ett problem, utan han menar att många barn är tysta för att de är blyga, och trots det faktum att de inte ger några egna förslag kan han ändå se att de flesta är aktiva och delaktiga ändå.

4.3.4 Vem talar i klassen?

Enligt Eva Johansson (2005) är att behärska språket en förutsättning för deltagande och eftersom barnen i förskoleklassen ännu inte kan kommunicera skriftligt är talet för dem det främsta redskapet för inflytande. Att tala är inte samma sak som att utöva muntligt inflytande, men för barnen i förskoleklassen, som bara är fem eller sex år gamla, kan det vara ett stort steg att alls våga öppna munnen i närvaron av så många andra barn.

För att tydligare kunna avgöra hur många av barnen som talar och vem som aldrig säger något satte jag mig därför med klasslistan under två olika lektioner, en som Thomas hade och en som Birgitta höll i. Så fort ett barn räckte upp handen och fick ordet satte jag en markering vid barnets namn och när ett barn talade utan att be om ordet satte jag en annan markering vid namnet. Mitt syfte med detta var inte alls att leta efter könsskillnader, men när lektionerna var över framträdde stora skillnader mellan pojkar och flickor. Eftersom det är lika många flickor som pojkar i klassen är det enkelt att jämföra dessa siffror utan att behöva räkna om i procent eller ställa upp tabeller.

Totalt talade de 14 pojkarna i klassen 58 gånger, varav 37 gånger utan att räkna upp handen. Under dessa två lektioner var det bara två av pojkarna som inte talade någon gång.

Flickorna, som den dagen var 13 till antalet eftersom en var sjuk, talade totalt 25 gånger, varav 12 gånger efter att ha räckt upp handen och 13 gånger utan att ha fått ordet från pedagogerna. Av de 13 flickorna i klassen var det sex, det vill säga nästan hälften, som inte talade någon gång under de två lektionerna.

Hur det kan komma sig att nästan samtliga pojkar var muntligt aktiva under dessa lektioner medan flickorna i högre grad satt tysta är omöjligt för mig att fastställa efter så pass kort tid i klassen. Enligt de två etnologerna Billy Ehn och Gösta Arvastson är samhället genomsyrat av förväntningar på hur pojkar och flickor, män och kvinnor ska bete sig (Arvastson & Ehn, 2007). Bland annat nämner de att pojkar ofta tillåts ta större plats än flickorna genom att synas, höras och bråka med varandra. Flickor i sin tur förväntas vara tysta och snälla och inte ställa till med besvär. Kanske är det så att pedagoger och föräldrar uppmuntrar pojkarna att ta för sig mer än flickorna, och kanske är det barnens personligheter i just den klassen som orsakar dessa skillnader.

Birgitta berättade att de en gång varje vecka delar upp barnen i en flickgrupp och en pojkgrupp. Detta gör de för att de har märkt att många barn tycker det är svårt att prata om vissa saker i helklass. Dels på grund av att de är så många i klassen, dels för att alla inte är vana vid att prata så mycket med motsatta könet. I pojk- och flickgrupperna brukar de bland annat leka lekar, göra något tillsammans som till exempel att baka, och ibland

samtalar de kring olika ämnen, som till exempel om något särskilt har hänt i klassen, eller om hur man är en bra vän. Birgitta förklarade att hon har märkt att barnen har fått större självförtroende sedan de började med de här grupperna och att det inte förstör klyftan mellan flickor och pojkar, utan tvärtom ser hon att pojkar och flickor oftare leker tillsammans eller sitter vid samma bord i matsalen nu än förut.

4.3.5 Summering

En sammanfattning av observationerna av medbestämmande och vem som talar är att när talordningen används kommer alla till tals lika mycket. Ett problem med talordning är att de som redan har talat tappar koncentrationen eftersom de vet att de inte får tala igen. Detta är ett problem eftersom anledningen till att pedagogerna använder sig av talordningen oftast är att alla barnen ska vara engagerade under lektionen. Under observationerna av såväl den ovan nämnda musiklektionen som geografiklektionen med Google Earth då Thomas båda gångerna låtit barnen tala fritt, var känslan å andra sidan att det bara var några få barn som talade hela tiden medan de andra satt tysta.

Liksom det i avsnittet om valfrihet fanns två olika sidor, där den ena var ordning och reda och den andra var kaos, finns det även här några olika infallsvinklar, nämligen att lugn och ro ofta ställs mot engagemang och delaktighet. Försöker pedagogerna vara flexibla och ge barnen inflytande på lektionerna är barnen oftast väldigt uppmärksamma och engagerade. Däremot stiger också ljudnivån i klassrummet i takt med att barnens entusiasm ökar, men för de pedagoger som anser att engagemang och delaktighet är viktigare än lugn och ro kanske det kan vara värt några extra decibel. Något annat som ofta anses vara en nackdel med den här formen av flexibla och fria lektioner är att det oftast bara är ett fåtal barn som är aktiva medan resten är åhörare.

För att återgå till de två olika typerna av demokrati som nämndes i avsnittet om tidigare forskning, kan man se att barnen i förskoleklassen ibland under lektionerna har möjlighet till direkt demokrati. Detta då särskilt under Thomas ganska flexibla lektioner, då barnen själva styr innehållet i lektionen. Dock är det inte alla barn som använder sig av denna möjlighet att styra, och de som gör det vet troligen inte om att de styr och påverkar i den grad de gör. De barn som har idéer och vågar framföra dem gör det, och de som inte har

något att säga på grund av exempelvis blyghet eller dåligt självförtroende, sitter tysta och tar inte vara på möjligheten att få vara med och påverka lektionen.

För att få alla barn att bli lika aktiva under lektionerna använder sig pedagogerna i förskoleklassen ibland av talordning. Då får alla barn komma till tals, men det visar sig ofta att det ändå inte blir lugn och ro i klassen eftersom de som redan har talat snabbt tappar koncentrationen och börjar syssla med annat.

Eva som är rektor på skolan nämner ofta att arbetsro och ordning är något hon strävar efter, men Dion Sommer (2005, s.168) anser inte att det bör vara ett problem att barnen ibland vill ifrågasätta den vuxnes auktoritet med olika argument, protester och alternativa förslag. Istället menar han att detta beteende är en naturlig följd av att växa upp i dagens samhälle där både familj, förskola och skola ofta lägger stor vikt vid barnens åsikter

Olga Dysthe skriver om tre olika nivåer barnen kan vara delaktiga på: Kontroll över målen för lärandet, kontroll över val av undervisningsredskap och kontroll över hur dessa redskap ska användas. Hon har genom sin forskning upptäckt att det räcker att barnen bara får kontroll över hur undervisningsredskapen ska användas för att få positiva effekter på inlärningspotentialen. Detta är något som syns i den här undersökningen där det gång på gång visat sig att barnen känner större delaktighet och entusiasm över en lektion de själva varit med och format än under de lektioner som är strukturerade och styrda av pedagogerna genom till exempel talordning. I ljuset av Dysthes och Sommers forskning kanske det kan vara värt att tumma lite på disciplinen i klassrummet till förmån för större delaktighet och högre inlärningspotential.

4.4 Sammanfattning och slutsatser

De tre pedagogerna i förskoleklassen är eniga om att elevinflytande och valfrihet är något som är viktigt för barnens framtid, eftersom dessa får självförtroende när de ser att valen de gjort oftast fungerar bra, samtidigt som barnen får se att de lite sämre valen får konsekvenser.

Vid närmare granskning har de tre pedagogerna ganska olika arbetssätt och de skiljer sig även åt i sätt att bemöta barnen, men enligt vad jag har sett fungerar de trots detta bra tillsammans och har liknande barnsyn, som innebär att de tror att barnen klarar av att ta

eget ansvar och egna initiativ. De lyssnar på barnens idéer under lektionerna, de låter barnen själva välja platser i matsalen och gåkompisar vid promenader, och de uppmuntrar barnen mycket och ofta. Sedan finns områden där barnen inte har något inflytande. Till exempel får de inte välja platser i klassrummet och de har heller inget att säga till om när det gäller fasta aktiviteter, såsom när det är lektion eller rast.

När det gäller att alla barnen ska få komma till tals arbetar pedagogerna lite olika. Birgitta och Lars har jag flera gånger sett använda talordning, det vill säga att alla barn får tala i tur och ordning. Ibland har det fungerat bra och ibland har det fungerat lite sämre, till exempel då de barn som redan har talat slutar koncentrera sig eftersom de vet att det inte blir deras tur igen. Thomas låter oftast barnen räcka upp handen för att tala, men lyssnar lika mycket på de barn som talar utan att räcka upp handen. Han tycker att lusten att lära och engagemanget är viktigare än att alla får tala lika mycket. Birgitta påpekar att det finns de som inte vill tala, men som ändå ofta lär sig väldigt mycket bara genom att sitta och lyssna på pedagogen och på andra barn som talar.

Min undersökning visar att på den här skolan är förskoleklassens pedagoger ofta mer flexibla och ger barnen större valmöjligheter än vad pedagogerna i årskurs ett gör. Något som är väldigt viktigt att väga in i sammanhanget är att förskoleklassen är en frivillig skolform och alltså inte är obligatorisk som skolan är. Dessutom finns inga mål att uppnå i läroplanen för förskoleklassen, utan endast mål att sträva efter. Detta innebär att det inte finns krav på att barnen ska kunna läsa och skriva bokstäverna, kunna säga vad klockan är eller behärska alla fyra räknesätten. Trots att det inte finns några krav är detta vad pedagogerna arbetar med i förskoleklassen, men då inte på grund av att de måste, utan eftersom de leker fram kunskaperna på ett sätt som både de själva och barnen tycker är roligt. Bokstäverna lär sig barnen till stor del genom att leka hänga gubbe och siffrorna lär de sig snabbt eftersom kortspel är vanligt förekommande under rasterna.

Klasslärarna på skolan, med rektorn vid sin sida, värnar om trygghet, ordning och reda och är noga med att se till att inga barn hamnar utanför. De nämner ofta vad som skulle kunna hända om de skulle släppa på kontrollen och ge barnen större valfrihet och mer inflytande. Det skulle bli stökigt, barnen skulle göra som de ville och i vissa fall skulle det till och med kunna innebära fara för barnen.

Förskoleklassens pedagoger å andra sidan nämner ofta själva hur skönt det är att kunna bygga verksamheten på lust, inspiration och variation tack vare den fria läroplanen. De anser att det inte gör så mycket om det blir lite stökigare, det viktigaste för dem är att

barnen blir delaktiga och får en positiv bild av skolan. Då den ordning och reda som rektorn eftersträvar kommer på tal tar samtliga i arbetslaget mer eller mindre avstånd från detta. Birgitta tycker att promenadled kan vara lämpligt i de fall vissa barn riskerar hamna utanför, medan Lars anser att det är onödigt att alls gå på led eller ens sitta klassvis i matsalen. Då införandet av promenadled och fasta platser i matsalen infördes hördes arbetslaget jämföra den nya ordningen med barnhemmen i Östeuropa och värnplikten där ingen får lov att tänka själv.

Sommer (2005, s. 169) menar att dagens barn har vuxit upp väl införstådda i att de betyder något och att de blir lyssnade till, vilket innebär att de också får en mer ifrågasättande attityd gentemot vuxna auktoriteter. Rent praktiskt kan detta exempelvis innebära att en lärare inte bara kan säga åt barnen vad de ska göra eller vem de ska sitta bredvid, utan dagens barn kräver hållbara förklaringar innan de gör som den vuxne säger. Detta jämför Sommer med hur det var i början av 1900-talet då barnen i alla sammanhang och således även i skolan skulle tåga då en vuxen talade. Enligt de intervjuer jag har gjort verkar det som att lärarna i skolan och rektorn är av åsikten att lugn och ro i klassen med tysta barn automatiskt innebär att barnen är trygga och mår bra. Sommer betonar att (2005, s. 168) man inte kan förvänta sig att barn som går i skolan idag ska bete sig som barnen gjorde förr eftersom de har vuxit upp under andra förutsättningar och med andra värderingar. Ingenstans i läroplanen står det att det är eftersträvansvärt med lugna och tysta barn. Däremot kan man läsa om delaktighet och elevinflytande och att barnen ska behandlas likvärdigt, men inte likadant (Utbildningsdepartementet, 1994).

Kanske är det så att både lärarna på skolan med stöd av rektorn, och arbetslaget i förskoleklassen utgår från sin egen uppfattning av barnens kapacitet och mognad. Det är svårt att föreställa sig att förskoleklassens pedagoger *inte* anser att deras klass klarar av att välja gåkompisar själva eller att de *inte* är mogna nog att välja platser själva i matsalen, men att de *trots* detta låter barnen göra just dessa saker. Kanske är det barnsynen som skiljer dem från resten av skolan. Hela tiden under mina observationer och intervjuer har dessa pedagoger ständigt och med eftertryck upprepat att det är en fantastisk klass som är otroligt duktiga. Detta säger de till mig, varandra och så gott som dagligen även till barnen. Har något av barnen bråkat eller gjort något dumt kan det låta så här i klassrummet efteråt:

Ni brukar alltid vara otroligt duktiga på att byta om till gymnastiken, men idag var det faktiskt några av tjejerna, det spelar ingen roll vilka det var, som tramsade i duschen och inte ville komma ut från

duschen. Vi vet att ni klarar av en sådan sak som att duscha och byta om tillsammans, så nästa gång förväntar vi oss att ni visar vad ni kan och byter om ordentligt.

Det är en tydlig åthutning men samtidigt en påminnelse om att de vuxna tror på barnen och vet att de kan.

”Whether you think you can or you can’t, either way you are right.” Genom detta välkända citat från Henry Ford (www.noovo.com) går det att analysera pedagogernas barnsyn och få fram en möjlig hypotes om varför pedagogerna på skolan ser så olika på vad som är bäst för barnen och vad de klarar av. Kanske ligger det något i vad både pedagogerna i förskoleklassen och lärarna i skolan säger om barnen. Behandlar de barnen som kompetenta och ger dem ansvar kommer de att klara av det. De som däremot är övertygade om att barnen inte klarar av att välja platser eller gåkompisar kommer att behandla barnen efter den övertygelsen, vilket förmodligen skulle ge ett annat resultat.

Denna inställning till barnen och deras kompetens tror jag är något som är avgörande för hur demokrati tillämpas och ges uttryck i skolan. Tror de vuxna att barnen har något viktigt att säga låter de barnen tala. En lärare som är övertygad om att engagemang och delaktighet från barnen är viktigt för deras inläring kommer också att uppmuntra detta genom att låta medbestämmande och valfrihet bli en naturlig del av lektioner såväl som raster.

5 Diskussion

I det här avsnittet finns en kort utvärdering av arbetet med och inför undersökningen, metoderna och resultatet, samt förslag på fortsatt forskning inom området.

5.1 Utvärdering

Innan undersökningen genomfördes insåg jag att det eventuellt kunde bli en nackdel att jag kände till verksamheten och barnen sedan innan, eftersom jag var rädd att detta skulle göra mig mindre kritiskt granskande och att det skulle vara svårt att ifrågasätta de saker jag observerat. Dock kan jag se i efterhand att en stor fördel med dessa förkunskaper om verksamhet, pedagoger och barn är att jag lättare kunde se om de situationer som uppstod bara var en engångshändelse eller om denna situation uppstår regelbundet. En annan fördel är att barnen känner mig och inte reagerade på att jag finns där.

En sak jag gärna skulle ha gjort annorlunda är att jag bara förde anteckningar under intervjuerna och inte hade någon inspelning. Detta gjorde att jag ibland satt tyst för att skriva ner något som sades och under tiden tappade ögonkontakt med den jag intervjuade och ibland även tappade tråden i intervjun. Hade jag haft inspelningsmöjligheter hade jag kunnat koncentrera mig på att bara tala, samtidigt som det hade varit enklare att få med citat eller viktiga åsikter som jag kanske missat i mina anteckningar.

5.2 Fortsatt forskning

Hade jag haft möjlighet till ytterligare forskning skulle jag vilja göra undersökningar ur genusperspektiv. Bland annat hade det varit intressant att fortsätta på den undersökning jag gjorde om vem som talar i klassrummet och göra den under en längre period och därefter analysera den mera djupgående. Även matsalssituationen och rasterna skulle vara intressanta att studera ur genusperspektiv. Till exempel för att ta reda på i hur stor utsträckning flickor och pojkar leker och samtalar med varandra utanför klassrummet.

6 Referenslista

6.1 Tryckta källor

- Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (2007) *Kulturnavigering i skolan*. Malmö: Gleerups
- Breslin, Shaun; Hague, Rod & Harrop, Martin (2000) *Styrelseskick och politik*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa
- Dewey, John (1999) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Dewey, John (2004) *Individ, skola och samhälle*. Falköping: Gummessons
- Dovemark, Marianne (2007) *Ansvar – hur lätt är det?: om ansvar, flexibilitet och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Eva (2005) *Möte för lärande*. Stockholm: Liber
- Johansson, Eva & Johansson, Barbro (2003) *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber AB
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Lpo 94 : Lpf 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdep.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sommer, Dion (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Andra reviderade upplagan. Stockholm: Runa förlag
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

6.2 Elektroniska källor

- FN:s barnkonvention <https://www.unicef.se/barnkonventionen/barnkonventionen-i-olika-versioner/barnkonventionen-hela-texten>, 25/5-2010
- Noovo Favourite Quotes <http://www.noovo.com/g/quotes/posts/2351175/>, 24/9-2010

Skollagen (1985:1100) <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>, 21/4-2010

Skolverket (2009) *Vad är elevinflytande?* Tolkning av vad läroplanen säger om elevinflytande. <http://www.skolverket.se/sb/d/2216>, 30/5-2010

Vetenskapsrådet: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.vr.se, Stockholm (2002)