

MITTUNIVERSITETET

Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV)

Examensarbete inom
lärarutbildningen, 15 högskolepoäng

Elevinflytande

- en intervjustudie om inflytande ur elevers
perspektiv i förskoleklass.

Anneli Cahling Lena Hådén

Abstrakt

Detta examensarbete avhandlar skilda uppfattningar av inflytande som kommer till uttryck i elevernas beskrivningar om den dagliga verksamheten i förskoleklass. Nio elever i förskoleklass intervjuades för att undersöka upplevelser av inflytande. Uttryck för inflytande spårades upp genom att eleverna uppmanades berätta om erfarenheter av att välja, bestämma och bli lyssnade på. Eleverna beskrev såväl lektioner som raster. Utifrån elevernas beskrivna upplevelser i intervjumaterialet tolkades bakomliggande uppfattningar och kategoriserades efter distinkta skillnader och likheter. Resultatet har citat som exemplifierar uppfattningarna i var och en av de tre kategorierna som kunde urskiljas i materialet. Den första kategorin *Inflytande förhandlas med jämbördiga* visade att elever uppfattade att välja, lyssna och bestämma är något som sker tillsammans med andra elever. *Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler* visade att elever uppfattade att vuxna har tolkningsföreträde och äger talutrymmet. Den sista och minsta kategorin *Inflytande efter ålder* visade att eleverna uppfattade en självklar koppling mellan ökad ålder och att få bestämma mer.

Nyckelord: Delaktighet, Elevinflytande, Förskoleklass, Inflytande, Intervjustudie.

Innehållsförteckning

Abstrakt.....	ii
Innehållsförteckning.....	iii
Inledning	1
Bakgrund	2
Utgångspunkter för elevinflytande	2
Tidigare forskning.....	3
<i>Elevinflytande</i>	3
<i>Förutsättningar för elevinflytande</i>	5
<i>Hinder för elevinflytande</i>	6
Syfte och Metod	8
Syfte	8
Metod	8
<i>Tillvägagångssätt och urval</i>	9
<i>Utförande av datainsamling</i>	9
<i>Avväganden inför datainsamling</i>	10
<i>Analys och tolkning</i>	11
<i>Etiska överväganden</i>	11
Resultat	12
Inflytande förhandlas med jämbördiga	12
Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler	13
Inflytande efter ålder	15
Diskussion	17
Metoddiskussion.....	17
Resultatdiskussion	18
<i>Diskussion Inflytande förhandlas med jämbördiga</i>	18
<i>Diskussion Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler</i>	19
<i>Diskussion Inflytande efter ålder</i>	20
<i>Finns deliberativa tendenser?</i>	20
<i>Avslutande reflektioner</i>	21
<i>Förslag till vidare forskning</i>	22
Referenser	23
BILAGA 1: Missiv	26
BILAGA 2: Intervjuguide	27

Inledning

Skolväsendet i Sverige har under lång tid haft den uttalade ambitionen att fostra eleverna till demokratiska medborgare. I dagsläget finns dessa ambitioner i såväl Konventionen om barnets rättigheter (UD, 2006), som skollagen (Skolverket, 1985:1100) samt i styrdokumentet Lpf 94, Lpo 94 och Lpfö 98 (Skolverket, 2006a, 2006b, 2006c). I styrdokumentet betonas att denna fostran inte bara ska handla om undervisning om demokrati. Det poängteras att undervisningen även ska vara i demokrati, att detta ska genomsyra verksamheten. Elevinflytande i ökande grad efter ålder och mognad skall gälla såväl innehåll som arbetssätt. Yrkesverksamma pedagoger, tillsammans med skolledning, har alltså ansvaret att översätta detta uppdrag till att genomsyra praktiken. Demokratifostran och elevinflytande tolkas och prioriteras på många olika sätt. Varje pedagog möter många elever i den dagliga verksamheten. Pedagogens sätt att fostra dem till demokratiska medborgare uppfattas förmodligen på skilda sätt i elevgruppen.

I det dagliga arbetet som pedagog är det av stor vikt att kunna samtala och föra en dialog med barn och elever. Det har under vår utbildning lyfts fram hur svårt det är att intervjua barn, men vi menar ändå att denna utmaning måste antas för att kunna utvecklas i rollen som pedagog. Att intervjua och föra djupa samtal bygger mycket på förmågan att lyssna. Förmågan att lyssna och ta del av elevers upplevelser och erfarenheter menar vi gör stor skillnad i verksamheten. Grunden till uppsatsen baseras på vår övertygelse att kärnan i undervisning är att lyssna på eleverna och försöka ta del av deras uppfattningar om olika fenomen. För att kunna bedriva undervisning i demokratiska former menar vi att startpunkten bör vara elevernas uppfattningar om vad inflytande är för dem.

Vårt problemområde berör hur ett abstrakt värde som demokrati, genom konkreta upplevelser i vardagen som förmedlas via pedagogernas förhållningssätt, ska omvandlas till reellt inflytande för eleverna. Den pusselbit i detta övergripande område som vi har valt att fokusera på och bidra med kunskap om är elevers perspektiv på inflytande.

Bakgrund

Här kommer först att presenteras delar av FN:s konventionen om barnets rättigheter där rätten att uttrycka sig och utöva inflytande tas upp. Inflytande är grunden för att utöva demokrati och därför ges sedan en beskrivning av deliberativ demokrati med fokus på deliberativa samtal i skola och undervisning. Utgångspunkterna har lyfts för att i diskussionen använda dessa som verktyg som beskriver kvaliteter för inflytande som fungerar väl. Därefter presenteras exempel på forskning om elevinflytande och delaktighet som ligger nära vårt forskningsområde.

Utgångspunkter för elevinflytande

Sverige har åtagit sig att följa FN:s konvention om barnets rättigheter (UD, 2006). I artikel 12 i denna konvention står det att:

konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (a.a. s.38).

Intentionen är att barnen ges rätt att uttrycka sig om allt som är viktigt för dem, och att vuxna åläggs skyldighet att lyssna och väga in åsikterna i besluten som fattas. Barnen har rätt att utbildas om mänskliga rättigheter i skolorna och dessutom leva efter dem i den dagliga verksamheten. Ett sätt att uppnå detta kan vara deliberativ demokrati där dialogen har en central roll.

Englund (2000) lyfter fram några viktiga beståndsdelar för att förstå begreppet deliberativ demokrati. Den mest grundläggande delen är att skilda ståndpunkt respekteras och samtal blir då viktiga för att förstå andras synsätt. Samtal i denna anda ska sträva efter att deltagarna tillsammans försöker förstå nyanserna i situationen och resonera fram alternativ som är acceptabla för samtliga aktörer. En central beståndsdel i begreppet är att beslut fattas kontinuerligt och dessa betraktas som temporära. Detta innebär att beslut kan ändras men en annan viktig del i sammanhanget är att de temporära beslut som finns efterlevs och respekteras.

Majoritetsprincipen kan beskrivas som att omröstning sker om olika alternativ, och det alternativ som får flest röster gäller. Englund (2000) menar dock att deliberativa samtal behövs för att få fram alternativen innan beslut fattas. Risken är annars att alternativen inte speglar deltagarnas skilda ståndpunkter och att det då inte känns angeläget att rösta.

Englund (2004) har med fem punkter beskrivit karaktären på deliberativa samtal. Han menar att kärnan består av följande tre punkter.

- Samtal där skilda ståndpunkter ställs mot varandra samt att det ges möjlighet att föra fram olika argument.
- Samtal som förs med tolerans och där sträva efter att lyssna på och förstå andras argument.

- Samtal som har en kollektiv strävan att komma överens eller enas om tillfälliga överenskommelser. Dessa överenskommelser kan beskrivas som att vara eniga om det man är oense om.

Förutom de föregående punkterna har författaren tagit upp ytterligare två och de är följande:

- Samtalen ska kunna ifrågasätta auktoriteter och uppfattningar som bärs av majoriteten.
- Samtal där det argumenteras för att lösa olika problem utan att ha lärare delaktiga.

Englund (2004) förtydligar den sista punkten med att lärarens roll ändå är viktig men snarare som handledare än som deltagare. Överlag ligger det ett stort ansvar på läraren och författaren poängterar följande:

Lärarens avgörande roll kan inte nog understrykas. Det handlar således om att kunna skapa diskursiva situationer där en gemensam grund läggs, en grund som samtidigt ger utrymme för och påvisar skilda synsätt i en anda av respekt för de olika synsätten. (a.a. s.64).

Det är också upp till läraren att bedöma, i samråd med eleverna, när det är lämpligt att bedriva deliberativa samtal. Englund (2004) diskuterar kring värdet av deliberativa samtal såsom gynnsamt för lärande då dessa kan leda till att synsätt ändras vilket kan medverka till aktivt lärande.

Tidigare forskning

Vi valde att i viss mån sortera den tidigare forskning som presenteras efter skolstadier. Eftersom vissa studier har haft deltagare i olika årskurser och skolformer är denna sortering inte helt genomgående. Först presenteras forskning om elevinflytande på gymnasienivå därefter grundskolenivå och inom förskola. Slutligen lyfts forskning som belyser förutsättningar och hinder för elevinflytande.

Elevinflytande

Generellt sett är elevinflytande som forskningsområde något som har ett starkare fäste i de nordiska länderna. Moss (2007) pekar på skillnaden mellan England och de nordiska länderna. Det finns tydliga skillnader i innehållet i nationella policydokument som rör skola och barnomsorg. Norge, Sverige och Island har läroplaner som uttryckligen lyfter fram demokrati som ett värde men sådana skrivningar saknas helt i de engelska motsvarigheterna. Detta speglas också i forskningen som presenteras nedan.

Samvariationen mellan elevinflytande och lärande tar Selberg (1999) upp i sin studie. Merparten av materialet handlar om elever i årskurs åtta och nio i grundskolan samt elever i gymnasiet. Överlag visade studien att det var låg grad av elevinflytande. Bland de elever som saknar erfarenheter av elevinflytande över sitt lärande skiljde sig också synen på lärandet. De uppfattade att de ska lära sig det som läraren sagt, det som står i läromedlen, för att sedan kunna svara så ordagrant som möjligt. Lärandet blir en ytinriktad inhämtning av kunskap där målet är att memorera. Detta ledde till att många av dessa elever inte nådde strävansmålen. Mot den bakgrunden kan

elevinflytande förstås som viktigt direkt i lärandeprocessen och inte enbart som en övning inför att eleven ska bli en demokratisk medborgare i framtiden.

Målsättning att finna former för att fördjupa demokratin i skolan belyser Aspán (2005) som deltog i ett tre år långt skolprojekt. Eleverna på skolan var mellan tolv och sexton år gamla. Projektets deltagare representerades av författaren själv, rektor på skolan samt en projektledare från BRIS. Studien tar både upp barns perspektiv och vuxnas perspektiv. De vuxna ansåg att demokrati måste schemaläggas och detta mynnade ut i ett antal råd. Inom ramen för projektet organiserades förutom klassråd och elevråd dessutom ett antal andra råd som till exempel aktivitetsråd, demokratiråd och biblioteksråd. Synen på dessa råd skiljde sig markant mellan barns perspektiv och vuxnas perspektiv genom att de vuxna såg dessa som grunden för delaktighet. Eleverna menade däremot att dessa råd var i stort sätt verkningslösa och svårstyrda utan vuxnas aktiva medverkan.

De vuxnas syn på elevinflytande skiljer sig åt mellan olika forskningsresultat alltifrån att demokrati måste schemaläggas till att eleverna måste förtjäna och ta ansvar över inflytande såsom Elvstrand (2009) beskriver. Författaren använder sig av begreppet inflytandeförhandla för att beskriva hur eleverna i årskurs fyra agerar för att nå delaktighet. I det begreppet ryms kompetenser som att vara aktiva, kunskapsökande samt kunna formulera sig. Resultatet visade att i skolans praktik måste eleverna först visa att de kan ta ansvar för att sedan få inflytande. Elevernas rätt till inflytande blir underordnat och något som de behöver bevisa att de förtjänar. Ett exempel som tas upp var att tidigare beslut dras tillbaka med hänvisning till att eleverna brustit i ansvarstagande. Konsekvenserna av att eleverna måste visa ansvar och besitta vissa kompetenser för att vara delaktiga leder till att inflytandet blir ojämnt fördelat bland eleverna. Detta innebär att vissa elever aldrig eller ytterst sällan är med och inflytandeförhandlar. De områden där eleverna har större möjlighet att vara delaktiga är utanför styrda lektioner. Raster, läxor och speciella aktiviteter var exempel på sådant som eleverna erbjuds att vara delaktiga i. Tankar om att eleven först ska förtjäna inflytande genom att visa sig redo för att ta ansvar kommer igen också i andra studier.

Demokratiska möten i svensk grundskola och hur diskursen kring dessa kan beskrivas har granskats i Thornbergs (2010) studie. Eleverna som deltagit i dessa demokratiska möten har gått i förskoleklass och skolans år 1 och år 2. Thornberg menar att diskursen speglade närmast en traditionell klassrumsundervisning där fokus ligger på att svara rätt och att lyda auktoriteter. Han ger exempel ur sitt resultat där klassrådsmöten styrdes av läraren enligt IRE-mönster (Initiation-Respons-Evaluation, läraren frågar, eleven svarar och svaret utvärderas av läraren). Förutom denna styrning på klassrådsmötena, uppmärksammar författaren även att elevers förslag negligeras och inte ens tas upp till diskussion. Enligt Thornbergs studie märks inget av deliberativa idéer i diskursen, lärarna som intervjuats definierar elevinflytande och skoldemokrati som formella möten i linje med klassråd och elevråd. Lärarna i studien menar att eleverna inte var mogna för ansvaret och behöver vuxna som styr dem i rätt riktning. Författaren har även utfört gruppintervjuer med eleverna och han menar att där finns det såväl nöjda elever som tycker att de

får påverka bara genom att finnas med även om de inte ens säger något under mötet, som missnöjda elever som har uppmärksammat att beslut fattas av lärarna innan det ordinarie mötestillfället. Thornberg argumenterar att detta kan leda till endera en naiv, lättmanipulerad medborgare eller en cynisk, uppgiven medborgare.

Hur kan då inflytande se ut i närliggande länder? Einarsdottir (2010) har intervjuat sex- och sjuåriga elever i en primary-school i Reykjavik, Island. Studiens syfte var att ta del av elevers syn på undervisningen och deras inflytande över beslutsfattande i skolan. Många elever nämnde att de mest uppskattade aktiviteterna var egen tid, raster och att leka med andra barn. Rasterna nämndes som exempel på när de själva fick bestämma, men även där fanns tydliga begränsningar. Eleverna som deltog upplevde inte demokrati i skolan och tyckte inte heller att de hade inflytande över undervisningen. Dessutom tog några elever upp att lärarens regler kändes orättvisa och godtyckliga. Trots att de ibland försökte göra sin röst hörd och rätta till upplevda orättvisor så vägde ändå lärarens tolkning tyngst. Förutom vuxnas tolkningsföreträde som ett hinder för inflytande kan även en snäv tolkning av delaktighet försvåra för eleverna att uttrycka sina åsikter.

Risken med snäva tolkningar av inflytande återkommer i en norsk studie. Bae (2009) diskuterar utmaningen med att göra barn delaktiga och pekar på en möjlig fälla för pedagogerna att automatiskt tolka delaktighet i formella termer. Delaktighet tolkas då bara som möten, majoritetsprincip, att följa regler och individuella valprocedurer. Barnens rätt till delaktighet hotas om denna rättighet reduceras till formella rutiner som endast betonar individuella val. Ett sånt snävt synsätt kan kanske motsvara de ansvarigas behov av att visa omvärlden att de arbetar med att implementera delaktighet i verksamheten, men för barnen leder det inte till att de får stöd att uttrycka sina åsikter. Det leder snarare till att barn och andra får en skev bild av vad demokratiska processer i vardagslivet innefattar. Författaren beskriver demokratiska relationer, som de kan se ut inom barnomsorgen, och förtydligar att dessa innefattar att acceptera missförstånd människor emellan. Att barnen hjälper sina vänner kan i detta sammanhang förstås som en akt av solidaritet. Hon menar att barnen behöver lärare som kan fånga upp deras initiativ och som kan uttrycka och svara på barnens känslor. Det är också viktigt att läraren försöker ändra perspektiv och ta till sig barnens synsätt. Stela regler och strikta ramar leder till en mager eller obefintlig kommunikation.

Förutsättningar för elevinflytande

Vad pekar då forskningen på som kan ge skolledare och yrkesverksamma pedagoger stöd i arbetet med elevinflytande? Ett återkommande inslag var behovet av att betrakta elevinflytande som en övergripande företeelse och utveckla en bredare betydelse. (Danell, Klerfelt, Runevad & Trodden, 1999, Forsberg, 2000). I Selbergs (1999) studie om elevinflytande och lärande granskades två klasser som indikerat att de, till skillnad mot andra klasser som deltagit, upplevde hög grad av inflytande. I dessa två klasser visade lärarna att elevernas lärande var ett gemensamt ansvar och de använde sig av dialog som ett medel för att kontrollera vad eleverna lärt sig. I dessa klassrum rådde även

en atomsfär där eleverna kunde ta hjälp av varandra. Dessutom konstaterar författaren att elever med erfarenhet av inflytande tog ansvar över sitt eget lärande, och kunde göra självständiga val. Dessa elever fick både en bredd och djup i sitt lärande. Ett viktigt steg i processen med elevinflytande är att lärarkollegierna problematiserar vad elevinflytande kan vara (Danell et al., 1999). Att söka lösningar i hur undervisningen organiseras ger inga enkla och entydiga svar för att öka graden av elevinflytande (Forsberg, 2000).

Hinder för elevinflytande

Är det relevant att jämföra olika skolstadier gentemot varandra? Danell et al. (1999) menar att förutsättningarna för eleverna skiljer sig markant mellan stadierna. Det som dock var återkommande, enligt författarna, var det tydliga sambandet mellan lärares kunskapssyn och elevers inflytande. Det fanns en tendens bland de låg- och mellanstadieskolor som deltagit att projektet inte lett till någon markant förändring. Bland dessa skolor fanns redan egna val för eleverna och lärarkollegierna har inte problematiserat vad elevinflytande kunde vara. Elevernas inflytande har där stannat vid ytliga val om i vilken ordning som förutbestämda uppgifter ska lösas. De skolor där det skett en positiv förändring har det gemensamma draget att inte betrakta elevinflytande som ett isolerat fenomen.

Politiker och skolledare vill begränsa inflytande till vissa områden och dessutom finns tendenser att fokusera på hindren poängterar Thornblad (2008). Dessa hinder är till exempel lagar och styrdokument, otillräckliga ekonomiska resurser samt bristande engagemang hos både lärare och elever. Roth (2004) lyfter att skolledare uppfattar traditionella förväntningar på skolan som det största hindret för demokratiskt arbete. Skolledarna menar också att det saknas engagemang hos pedagogerna för att göra det möjligt för eleverna att vara delaktiga och få inflytande. Aspán (2005) beskriver i sin studie skillnaden mellan vad styrdokumentet beskriver kontra vuxnas tankar och barnens åsikter. Styrdokumentet lyfter att inflytandet ska anpassas efter ålder, vuxna tror att inflytande ska öka med åldern och barnen anser att inflytande behövs här och nu. Att barn och elever upplever att de saknar eller vill ha större inflytande har även uppmärksammats av andra studier. Äldre elever upplever inte att de får ökat inflytande enligt intentionerna i styrdokumentet (Thornblad, 2008). Elvstrand (2009) lyfter fram att pedagogens inställning gör stor skillnad för huruvida eleverna ska erbjudas delaktighet och denne avgör ytterst vad som eleverna får ha inflytande över. Utmärkande i studien är att det saknades samsyn och kontinuitet. Vissa lärare uppmuntrade deliberativa samtal, medan andra lärare förde samtal av en mer auktoritär prägel. Elvstrand menar att i klassrumssituationen uppstår då osäkerhet för eleverna eftersom det skiljer sig från pedagog till pedagog vilken form av diskussioner som är tillåtna. Även Aspán (2005) tar upp pedagogernas roll och konstaterar att trots att det rörde sig om en skola så var det ändå olika skolkulturer i olika klassrum. Arbetsätten mellan lärarna varierade från att vissa förde diskussioner för att eleverna skulle lära sig om ansvar och gemensamma regler medan andra lärare använde sig av till exempel kvarsittning. Tiden är en

annan aspekt som tas upp där vuxna anser att de inte har tid att få in delaktighet i ämnen, även eleverna lyfter tiden som en bristvara.

Sammanfattningsvis går det att lyfta ett återkommande tema när det gäller inflytande och demokrati inom skolan är att endera se elevinflytande som ett brett begrepp, att elevinflytande ska genomsyra verksamheten. Det andra sättet är att se elevinflytande på ett formellt sätt och endast koppla det till exempelvis råd av olika slag.

Syfte och Metod

Inledningsvis beskrivs syftet som undersökningen utgått ifrån med den frågeställning som ligger till grund för arbetet. Därefter presenteras den metod som vårt arbetssätt baserats på. Sedan lyfts avväganden fram som gjorts inför de valsituationer som uppstått under forskningsprocessens gång.

Syfte

Uppsatsens syfte är att undersöka de skilda uppfattningar om inflytande som kan finnas i en elevgrupp i förskoleklass. Vår frågeställning är:

- Vilka skilda uppfattningar om inflytande kommer till uttryck i elevernas beskrivningar om den dagliga verksamheten i förskoleklass?

Metod

I denna fallstudie görs inga anspråk om att tala om hur verkligheten är för dessa elever, utan det är deras uppfattningar om elevinflytande som är vårt forskningsområde. Merriam (1988/1994) menar att fallstudier lämpar sig för avgränsade analysenheter som exempelvis ett begrepp eller en grupp. Vidare menar författaren att fallstudien passar särskilt väl inom det pedagogiska fältet och undersökningar kan leda till att praktiken kan påverkas och förädlas.

Claesson (2002) beskriver fenomenografin som en inriktning inom forskningen om elevtänkande som: *"fokuserar variationen av uppfattningar och hur de kan samspela för att lärande ska komma till stånd."* (a.a. s. 38). Att lyfta fram olika uppfattningar stämde väl med utgångspunkten att bidra till en ökad kunskap inom vårt utvalda område.

Marton och Booth (2000) menar att uppfattning kan förstås som ett grundläggande sätt att förstå något, och detta sätt tas för givet. Detta leder till att uppfattningen inte uttalas explicit, utan skymtas bakom det som uttalas. Viktiga begrepp inom fenomenografin är beskrivningar ur första eller andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv rör utsagor som säger något om hur verkligheten är, medan andra ordningens perspektiv istället handlar om hur någon erfar något. Tanken inom fenomenografin är att det finns kollektiva sätt att uppfatta sin omvärld och dess fenomen. Detta kan förklaras så att samtal med trettio personer om meningen med livet ger trettio olika svar om man enbart ser till textens nivå. Om någon däremot söker djupare betydelser, det som kanske anas men inte sägs direkt, kan dessa betydelser sorteras i grupper. Det som tas för givet kan sorteras in i kategorier med olika teman. Då blir det inte trettio olika kategorier utan kanske tre eller fyra som har distinkta grundteman och skiljer sig mot varandra i sin karaktär. Marton och Månsson (1984) beskriver dock svårigheter som kan uppstå i denna typ av analys. Utifrån deras material skulle studenter, i en kurs i kvalitativ analys av intervjudata, gruppvis göra om forskarnas egen kategorisering av en mindre studie. En del grupper hamnade väldigt nära i sin indelning, medan de som kom långt ifrån ofta höll sig väldigt nära själva

intervjutexten. Marton och Månsson poängterar att jämförelsen inte är till för att hävda riktighet i tolkningarna, utan snarare ska peka på att det som läsare går att se att variationerna på djupet liknar varandra i de olika kategorierna.

Tillvägagångssätt och urval

Inledningsvis var vår stora farhåga att inte tillräckligt många föräldrar skulle ge sitt samtycke. Detta ledde till valet att kontakta rektor vid en närbelägen F-6 skola där en av oss redan hade viss kontakt med pedagoger, föräldrar och elever. Doverborg och Pramling (1985) menar att läraren har en stor fördel om hon eller han vill använda intervju som metod i sin egen klass där kontakten redan finns. Vidare poängterar författarna att den som vill ha tillträde kan dra nytta av att använda läraren som ombud att berätta om forskaren inför eleverna som ett sätt att etablera ett förtroende.

Kontakt togs med pedagogerna i ett av de två arbetslagen på skolan. En av förskollärarna erbjöd sig att låta veckobrevet vara en kanal för att nå ut till föräldrarna med information och missivet bifogades (se bilaga 1). Eftersom Anneli är en person som vissa av eleverna och föräldrarna mött tidigare valde vi att intervjuerna skulle utföras av henne. Fördelen med detta val, liksom Doverborg och Pramling (1985) påvisar, är det lättare att få ta del av elevernas tankar om intervjuaren redan innan lyckats skapa kontakt med dem. Nackdelarna var först och främst att eleverna mött Anneli i andra sammanhang och nu var hennes roll delvis en annan än tidigare. Dessutom kan det finnas förutfattade meningar om eleverna som påverkar intervjun. Dessa nackdelar hade uppmärksammats men denna uppdelning valdes trots allt.

Inför datainsamlingen utformades en intervjuguide (se bilaga 2) med hållpunkter för att alla respondenter skulle få liknande information. Frågorna har haft skiftande karaktär, vissa har varit ledande medan andra snarare har varit uppmaningar att berätta om något. Kvale (1996/1997) menar att det stundtals riktats fokus på om intervjufrågor varit ledande eller ej. Detta synsätt menar författaren leder tankarna till att de finns en objektiv verklighet som inte påverkas av intervjuarens närvaro och det betydelsefulla är snarare vart frågorna ska leda.

Antalet intervjuer bestämdes inte på förhand. Larsson (1986) menar att för få intervjuer gör det svårt att veta om alla variationer kommit med. Å andra sidan kan ett för omfattande material göra att bearbetningen blir lidande. Dessa avvägningar gjorde att beslutet togs att till en början gå ut med missivet till en klass där förhoppningen fanns att få många jakande svar från föräldrar. I förskoleklassen finns tjugoen elever vars föräldrar fått vårt missiv endera via mail eller i pappersform. Föräldrar till två av eleverna tackade nej och åtta svarade inte. Föräldrarna till resterande elva elever tackade ja till att deras barn skulle få intervjuas med ljudupptagning. Av dessa elva elever valde nio att delta i en intervju och två avböjde när de blev tillfrågade.

Utförande av datainsamling

Intervjuerna skedde i ett rum på skolan som förskoleklassens pedagoger själva använder till samtal med eleverna. De första sex intervjuerna skedde samma förmiddag. Vi hade fått tillträde till förskoleklassen under fredagar då

pedagogerna ansåg att detta skulle passa den övriga verksamheten. Under andra veckodagar denna period har deras schema varit fulltecknat av andra aktiviteter och på fredagar har eleverna egna val efter morgonsamlingen. Anneli var på plats när eleverna hade sin morgonsamling med pedagogerna och fick då tillfälle att för hela gruppen berätta om intervjuerna och arbetet med uppsatsen. Efter samlingen tillfrågades en och en av de elever vars föräldrar givit sitt samtycke om han eller hon ville bli intervjuad. Vid intervjuerna uppmärksammades också elevernas gester och kroppsspråk för att upptäcka om någon kände sig obekvämt men kanske inte vågade säga ifrån. Under den tid som fanns till förfogande vid det först tillfället intervjuades tre flickor och tre pojkar. Rummet som användes var relativt lyhört och vid vissa tillfällen hördes ljuden från rummet intill. Under den första intervjun kom också en av pedagogerna in för att hämta material men detta var endast ett kort avbrott. Eleverna verkade dock vana vid miljön.

Ytterligare en pojke blev tillfrågad men ville inte delta. En möjlig anledning var att han tillsammans med en annan elev var upptagen med ett stort bygge. Däremot kom en av pojkarna, vars föräldrar inte lämnat in sitt samtycke, själv fram till Anneli och bad om att bli intervjuad som nästa elev. Tyvärr var hon då tvungen att förklara att hon bara fick intervju de elever vars föräldrar svarat ja.

Vid nästa tillfälle följande fredag intervjuades tre elever, två flickor och en pojke. Ytterligare en elev tillfrågades men ville inte delta. Förutsättningarna var liknande som vid det första intervjutillfället. Vid vissa delar av intervjuerna hördes aktiviteterna utanför rummet tydligt och det är möjligt att detta kunde uppfattas som störande. Längden på intervjuerna varierade från tio till drygt tjugo minuter.

Avväganden inför datainsamling

Kvale (1996/1997) tar upp relevanta aspekter kring dokumentationen av intervjuer. Fördelen med att spela in samtalet är att intervjuaren kan koncentrera sig på ämnet och i efterhand finns pauser och tonfall sparade. Det som inte kommer med är dock det visuella, nackdelen med enbart ljudinspelning är att gester och mimik inte finns bevarade. Doverborg och Pramling (1985) poängterar vikten av att intervjuaren använder sig av hjälpmedel som hon eller han är väl förtrogen med. De menar även att det ger ett fylligare material om intervjuaren direkt efter samtalet antecknar sina intryck såsom gester och händelser kring själva intervjun. Avvägningar kring hur intervjun skulle dokumenteras gjordes och att anteckna löpande avfärdades direkt. Detta skulle stjåla för mycket fokus från samtalet. Det är ett återkommande råd i metodiklitteraturen att intervjuer kräver koncentration och ett aktivt lyssnande för att intervjuaren till exempel ska kunna ställa passande följdfrågor (Doverborg & Pramling, 1985; Kvale, 1996/1997). Vårt val av dokumentation stod mellan att spela in enbart ljudet eller att filma intervjuerna. Valet blev att använda en diktafon och i direkt anslutning efter varje intervju föra anteckningar om till exempel kroppsspråk. Nackdelen med avsaknaden av det visuella skulle då till viss del vägas upp av anteckningarna i anslutning till intervjuerna.

Analys och tolkning

Den generella rekommendationen av inspelat material är att transkribera så nära intervjutillfället som möjligt samt att intervjuaren själv genomför detta (Kvale, 1996/1997). Valet togs ändå att dela upp arbetet så att Lena genomförde transkriberingarna, detta för att utnyttja tiden som fanns till förfogande. Av det inspelade materialet transkriberades endast den del av intervjun som berörde våra frågor, inte den inledande delen där syftet och de etiska avvägandena presenterades.

Efter att intervjuerna transkriberats bearbetades först materialet enskilt. Materialet lästes igenom flera gånger och sedan sorterades vissa delar bort. Inledningsvis i intervjuerna förekommer frågor om elevens erfarenheter inom förskola (se bilaga 2). Motivet till dessa frågor var tvådelat, dels att ha ett ämne att värma upp med och dels att elevens skulle hinna fundera kring skillnaden mellan tidigare erfarenheter från förskola och erfarenheterna från förskoleklass. De delar av materialet som enbart rörde förskola sorterades bort och som tidigare nämnts togs även inledande information och avslutande fraser bort. Vi valde också att ta bort delar ur en intervju där det bedömdes att eleven berättat om kompisrelationer som denne uppfattade som känsliga och kanske ångrade att eleven delat med sig av.

I nästa steg inleddes en kategorisering av vilka uppfattningar om inflytande som kunde särskiljas genom att försöka uttyda vad som eleverna tar för givet. I detta första läge stannade kategoriseringen alltför nära textnivån. Marton och Månsson (1984) nämner denna fälla och eftersom vi var medvetna om detta så uppmärksammades att våra kategorier bara beskrev olika tillfällen under dagen och egentligen inte visade distinkt olika uppfattningar sinsemellan. Materialet lästes återigen igenom upprepade gånger och efterhand gjordes fyra kategorier som sedan decimerades till tre. Detta berodde på att skillnaden mellan två av kategorierna inte var distinkt nog. Dessa två kategorier var snarare varandras komplement än att vara tydligt uteslutande.

Etiska överväganden

Under studien följdes Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och anvisningar (Vetenskapsrådet, u.å.). Föräldrar och elever i vår studie informerades om studiens övergripande upplägg och syfte, och därigenom tillgodosågs informationskravet. Eleverna fick vidare information om att de när som helst och utan att ange orsak kunde avsluta intervju eller välja att inte svara på vissa frågor samt att det var helt frivilligt att delta. Personuppgifter behandlades konfidentiellt, personerna kan därför inte identifieras i vår uppsats och materialet som använts är utom räckhåll för allmänheten. Deltagarna har fått löfte att vara anonyma och att deras svar inte ska kunna kopplas till dem som personer. Det insamlade materialet användes endast i denna studie för att tillgodose nyttjandekravet. Enligt rekommendationer ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer erbjöds deltagarna att få ta del av forskningsresultatet.

Resultat

Här nedan presenteras de tre kategorier som tolkats och analyserats fram från det empiriska materialet. Kategorierna har getts rubrikerna: *Inflytande förhandlas med jämbördiga*, *Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler* och *Inflytande efter ålder*. Efter beskrivningen av varje kategori följer citat tagna från intervjuerna för att exemplifiera vår tolkning av den bakomliggande innebörden. I citaten är intervjuarens uttalande markerade med I: och elevens uttalande är markerade med E:.

Inflytande förhandlas med jämbördiga

Uppfattningen speglar att elevgruppen, eller delar av den, är det självklara utrymmet för inflytande. De förhandlar med varandra om lekar, om att vara delaktiga i beslut sinsemellan. Att välja, lyssna och bestämma är något som sker tillsammans med andra elever. Rasterna, den egna leken och det utrymme i schemat som kallas egna val får en framskriden plats i berättelserna.

Exempel 1:

I: Tycker du att du får välja mer nu än på dagis?

E: Jaaa?... Saker som är bra... fina saker. Välja och få vara med... då frågar jag om leken... Fråga så inte... glömmer leken. Om och vara med.

I: Du frågar kompisarna om leken?

E: Jaa

I: Och väljer om du vill vara med i leken?

E: Jaa

I: Ni väljer när det är lekar?

E: Jaa, egen lek.

I: Får du välja när det är lektioner?

E: Inte lektioner, bara välja när det är lek.

Tolkningen av detta exempel är att val självklart handlar om den tid som upplevs som egen tid, när det inte förekommer styrda lektioner. Val handlar om att kunna få tillträde till kompisgruppen och frasen "då frågar jag om leken" kan tolkas som en sätt att få information om lekens regler och en möjlig förhandlig eleverna emellan om en till elev är välkommen att delta.

Exempel 2:

E: På rasterna då får vi leka vad vi vill, till exempel krig får vi leka... och leka så att man dör och så får man leka star wars, star wars och lasersvärd.

Tolkningen är att det inte är självklart att barn får leka farliga, svarta lekar med döden som ingrediens i alla sammanhang. Det kan vara rimligt att tro att de lekar som nämns också behöver utrymme för stora rörelser. Rasterna ses som ett utrymme för eleverna att få utöva sin vilja.

Exempel 3:

I: Tycker du att du får välja mer nu... om man jämför när du gick på (förskolas namn)?

E: Jaa... lite.

I: Kommer du på nånting sånt som du brukar välja?

E: Hmm... nää... Jo, jag och (barns namn) skulle spela två spel, (barns namn) ville ett och då ville jag ett annat, sen... så ville vi inte spela båda spelen, då fick jag välja vilket spel som vi skulle spela och då tyckte vi båda att det var kul att spela det spelet.

I detta exempel tolkas innebörden som att det självklara är att valen sker tillsammans med en annan elev. Nära kamrater som förhandlar fram ett alternativ som båda kan enas om. Exemplet är ett av flera liknande där eleverna först tar sig tid och funderar ordentligt innan de kan berätta om att välja eller om att bestämma.

Exempel 4.

I: Kan du berätta om nånting du har varit med och bestämt?

E: (barns namn) och jag bestämde en lek, och då fick jag bestämma halva och (barns namn) bestämde, bestämde halva. Aa, å då gjorde vi så att (barns namn) och jag skulle leka med domino och det fanns drakar och lejon på baksidan av domino och hästar å då gjorde vi kapplastapelhus och så var det en liten grind så där hästdomino va

I: Gjorde ni det på någon lektion eller var det på rasten ni gjorde det?

E: Vi gjorde det inne, på vad heter det, egen lek, det var kul tyckte både jag och (barns namn) och vi har kvar, vad heter det, det där huset i byggrummet. Det är stort och så har (Barns namn) och jag byggt möbler i det, bord och så är det en stol.

Tolkningen av exemplet ovan är att *"egen lek"*, eller eget val som det ibland kallas av pedagogerna, har en extra laddning för eleverna. Det kan tolkas som denna aktivitet har en tydlig särställning framför övrigt lektionsinnehåll. Bestämmande och väljande blir tydligt koncentrerat till dessa pass. Dels väljer eleverna aktiviteter och rum att uppehålla sig i, och dels bestämmer och väljer eleverna tillsammans inom aktiviteterna.

Exempel 5.

I: Hur är det med rasterna, hur gör ni då?

E: Ja förut då lekte jag men nu har jag börjat kolla på fotboll. Kolla, och så spela jag handboll och så... Och nu spela jag fotboll och då kom stora och så fick vi akta på dom... Då satte jag och kolla ända tills jag skulle in.

I: Så ni kollade när de större barnen spelade fotboll?

E: Ja, det var (namn på del av skolan) A mot B. Jag går ju på (namn på del av skolan)...då måste jag heja på A. Hmm... Men egentligen skulle jag börja i B.

I exemplet ovan tolkas elevens beskrivning av avbrutet fotbollsspelande som att det finns outtalade regler om vad som gäller vid fotbollsplanen och hur de förväntas agera. Beskrivningen kan förstås som: Störst går först. De äldre eleverna har företräde till planen och laget som kommer från samma del av skolan de tillhör förväntas eleven heja på. Gruppen elever som helhet kan inte tolkas som jämbördiga. Tolkningen är att eleverna delar upp sig i grupper där kamratkrets eller intresse är gemensamt och inom denna grupp kan jämbördiga förhandlingar om val och bestämmande ske.

Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler

Vuxna har tolkningsföreträde och äger talutrymmet. Inflytandet begränsas av regler som de vuxna bestämt. De vuxna tolkar hur uppgifter ska lösas och väljer ut material. Det finns huvudregler som barnen känner till och vissa undantag som bedöms från fall till fall av den vuxne. Barn ska lyssna på vuxna, men det är inte självklart att vuxna ska lyssna på barn. Det kan tolkas

som att "snälla" barn förtjänar att bli lyssnade på. Den vuxne förväntas vara den som fördelar ordet, och turtagning styr barnens talutrymme.

De tre första exemplen rör alla undantag från regeln att eleverna måste vara ute på rasterna och är hämtade från olika intervjuer.

Exempel 1.

I: På rasten, fick ni välja om ni ville vara ute eller inne då?

E: Ibland... men ibland, efter fruktstunden och maten får vi inte välja. Men vi brukar få välja ibland bara om (pedagogs namn) säger att vi ska vara inne. Då får man vara inne, ibland...

Exempel 2.

I: Får ni bestämma om ni vill vara ute eller inne på rasterna?

E: Nää

I: Ska ni vara ute på rasterna?

E: Bara om vi fryser, då får vi gå in... Dom som fryser.

Exempel 3.

I: Du sa förut att ni måste vara ute på rasterna?

E: Mm, det måste vi. Om man gör illa sig då får man gå in på rasterna.

Tolkningen bakom dessa exempel som handlar om undantagen är att elever måste förhandla för att få tillåtelse att gå in innan rasterna är till ända. Att eleverna nämner olika undantag tolkas som att den vuxne förväntas avgöra om eleven själv till exempel fryser för mycket för att vara kvar ute.

Exempel 4.

I: Får du välja vad du vill göra på lektionerna?

E: Inte välja, det är alltid färdigt.

I: Om ni ska rita?

E: Då säger fröken vad vi ska göra. Vilka papper och så... Vad det ska va för teckning.

Detta exempel får illustrera tolkningen att den vuxne avgör hur uppgifter på lektionerna ska lösas. Det tas förgivet i att material och liknande bestäms och väljs ut av pedagogerna. Det självklara är att det finns ett rätt sätt att göra på.

Exempel 5.

I: Berätta om vad du får bestämma om.

E: Jag får ...typ... bääbäbäbäbäbä...(paus) Det får man inte, man måste lyssna på fröknarna.

I: Tycker du att du blir lyssnad på?

E:...

I: Att fröknarna lyssnar på dig?

E: Nää (gör gest med vågräta tummar)

I: Du tycker mittemellan?

E: (nickar)

I: Tror du att alla barnen blir lyssnade på av fröknarna?

E: Alla barnen?

I: Mm.

E: Mittemellan.

I: Hmm, så ? (gör gest med vågräta tummar)

E: (nickar) Jag tror att (barns namn) tycker (gör gest med vågräta tummar). Och så tror jag (barns namn) tycker (gör gest med vågräta tummar).

I Så du tror att dom också tycker mittemellan om att fröknarna lyssnar på dem?

E: Jaa

Exemplet ovan bör kanske kompletteras med en förklaring till gesterna. I elevgruppen har pedagogerna ibland använt sig av en tregradig gestskala för att utvärdera vissa aktiviteter i gruppen. Tummarna uppåt betyder något positivt, vågräta tummar betyder neutralt eller vet inte och tummarna nedåt betyder något negativt. Det som är extra intressant i exemplet är krocken mellan det uttalade *Nää* och det som sägs med den vågräta tumgesten. Att påstå att eleverna inte blir lyssnad på och samtidigt ge omdöme om detta som inte är bottenbetyg kan tolkas som att det finns tydliga förväntningar på att den vuxne har ordet och eleverna förväntas vara dem som lyssnar.

Exempel 6.

I: Tycker du att du blir lyssnad på om du vill säga eller berätta något?

E: Jaa, dom lyssnar.

I: Tycker du att alla eleverna blir lyssnade på?

E: Inte alla.

I: Inte alla?

E: Mm.

I: Varför tror du att det är så?

E: Vadå?

I: Varför tror du att alla inte blir lyssnade på?

E: Jaa, för dom är dumma dom... och så är det saker...

Detta sista exempel i kategorin tolkas som att talutrymmet styrs av den vuxne. För att få komma till tals och bli lyssnad på förväntas eleven vara "snäll". Snäll blir en synonym för skolad i turtagning och handuppräckning.

Inflytande efter ålder

Uppfattningen speglar att eleven får inflytande eftersom det ska vara så. Eleverna gör en självklar koppling mellan ökad ålder och att få bestämma mer. Rollen som dagens värd har stort symbolvärde och uppfattas som att "göra pedagogens arbete".

Exempel 1.

I: Tycker du att du får bestämma mer här i förskoleklass, än när du gick på (förskolans namn)?

E: Jaa, det får man.

Detta exempel är likt flera andra i materialet där det kommer ett snabbt svar, det kan tolkas som att det är så självklart att eleven får bestämma mer med ökad ålder. Det bara är så... Ungefär som att fötterna växer i nästan samma takt som kroppen.

Exempel 2.

I: Om du jämför med när du gick på (förskolas namn). Nu går du ju här och du är lite äldre, tycker du att du får bestämma mer här?

E: Mm, när man är dagens värd

I: Dagens värd, vad är det för något?

E: Det är när barnen är ledarna och får bestämma vilka som får gå ut, vilken rörelse...

I: En rörelse?

E: Jaa, och ställa sig först i matledet.

I: Så, få se nu om jag har förstått det här rätt? Den som är dagens värd står först i ledet?

E: Den får gå först över alla

I: När ni går bort till matsalen?

E: Mm, och till biblioteket.

I: Och till biblioteket... Och så var det någonting med någon rörelse? Vad är...

E: Det är olika saker man får göra. Man kanske hoppar, klappar händerna...

E: Studsar och låtsas att man ritar

I: Och det är dagens värd som kommer på en rörelse då? Ska alla barnen göra den då?

E: Jaa, till och med den gröna gruppen.

Tolkningen i exemplet ovan är att ansvaret upplevs som stort, arbetet är viktigt. Eleven får vara en ledare, och styra andra elever. Det är *"till och med den gröna gruppen"* som förväntas lyssna på dagens värd.

Exempel 3.

I: Nu undrar jag om du får bestämma mer, här i förskoleklass än förut när du gick på (förskolans namn)?

E: Jaa

I: Berätta om vad du får bestämma.

E: När jag är dagens värd...

I: Dagens värd?

E: Den får bestämma... dagens värd bestämmer, bestämmer om slutsången och... Får gå först. Först i ledet, i matledet.

I: Är det när ni ska gå till matsalen?

E: Jaa, matledet, inte fritidsledet. Fritidsledet, då får inte, inte stå före folk. Visslar i pipan...och först ska först, sist är sist. Får inte stå före folk. Man får inte bestämma.

Tolkningen i exemplet ovan visar också på ansvaret, men lyfter dessutom skillnaden att dagens värd bara har befogenhet under skoldagen, på fritids gäller inte längre rollen.

Sammanfattningsvis bör poängteras att det inte är enskilda elever som kategoriseras, utan de bakomliggande uppfattningar som tolkats fram ur deras berättelser. En och samma elev kan återfinnas under samtliga kategorier och de tre kategorierna återfinns inte i lika jämn utsträckning i materialet. Mest återkommande är kategorin *Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler*, därefter *Inflytande som förhandlas med jämbördiga*. Den minst frekventa kategorin i materialet är *Inflytande efter ålder*.

Diskussion

Under följande rubrik diskuteras den metod som använts under arbetets gång. Såväl styrkor som svagheter i metodvalet lyfts fram. Vidare följer diskussion av resultat som delats upp i underrubriker som följer kategorierna i resultatet. Därefter diskuteras om deliberativa tendenser finns samt avslutande reflektioner. Till sist ges förslag på vidare forskning relaterat till vårt område.

Metoddiskussion

En risk i att söka djupare betydelse i intervjudata är det som Marton och Månsson (1984) tar upp att analysen stannar nära textens nivå. Detta visste vi om och kunde då se behovet av att fortsätta kategoriseringen genom att gå på djupet i vårt material. Även om vi var medvetna om denna risk och tycker oss ha undvikit den, så finns ändå en ovisshet kvar om tolkningarna fortfarande håller sig alltför nära textnivån. Att tolka kan i sig lätt färgas av personliga erfarenheter och tolkningarna i resultatet är förmodligen den del av vår undersökning som kan ifrågasättas mest. Läsaren ges dock tillfälle att själv kunna göra en bedömning av tolkningarna i och med att ett flertal citat från eleverna finns presenterade vid varje kategori.

Valet att enbart spela in ljud var en övervägning som vi är nöjda med, då detta var det fördelaktigaste alternativet av att anteckna, spela in ljud eller videofilma. En videokamera skulle störa intervjusituationen mer än en diktafon och därför fördes istället anteckningar om till exempel kroppsspråk direkt efter intervjutillfället. Att spela in ljudet istället för att anteckna gav större möjligheter att aktivt lyssna och ställa följdfrågor. Möjligheten att gå tillbaka och kunna lyssna säkerställer dessutom kvaliteten på citaten.

Doverborg och Pramling (1985) lyfte fördelen med att redan innan ha en kontakt med de elever som intervjuas. Det var värdefullt för vår undersökning att utnyttja redan etablerade kontakter och ställer oss frågade till om vi skulle ha fått lika hög frekvens av samtycke om vi valt en skola där vi varit okända. Larsson (1986) tar upp svårigheterna med för få eller för många intervjuer. Det går inte att påstå att materialet bestod av för många intervjuer, det är möjligt att flera intervjuer gett ytterligare nyanser. Men i material återkom en del liknande svar och detta kan kanske tolkas som att materialet hade med de variationer som kunde tänkas uppkomma. En möjlig svaghet i undersökningen är kvaliteten på intervjuerna. Förutsättningar för tillträde till fältet gjorde att intervjuerna utfördes på tider när den resterande elevgruppen hade egna val. De elever som intervjuades gjorde alltså detta medan deras kompisar lekte utanför rummet. Det kan upplevas ironiskt att eleven får tillfälle att berätta sin syn på inflytande vid samma pass som egna val. Egna val som eleverna själva värdesätter just för möjligheten att få välja och att få bestämma. Denna prioritering kan ha medverkat till att intervjuerna bitvis blev relativt ytliga. För att kunna skapa djupare kontakt med eleverna och framförallt för att kunna välja den bästa tidpunkten för varje intervju hade det behövts

betydligt mer tid till förfogande. Denna svårighet är dock inget enskilt problem utan det är snarare regel än undantag att forskare kämpar med tiden.

Bland de elever som inte hade möjlighet att komma till uttryck i vårt material fanns det kanske ytterligare uppfattningar. Som pedagoger blir det ett dilemma för oss att inte få lyssna på allas röster, att denna speciella situation kräver vårdnadshavares samtycke var svår att förklara för den elev som verkligen vill berätta om sin situation. Det blir en konstig konflikt mellan andan i artikel 12 i FN:s konvention om barnens rättigheter (2006) och de regler som styr forskningsprojekt (Vetenskapsrådet, u.å.).

Resultatdiskussion

I början av denna forskningsprocess söktes tidigare forskning om elevinflytande förutsättningslöst. Det var dock tydligt att de nordiska länderna har en särställning precis som Moss (2007) påpekar. Trots relativt höga och tydliga intentioner, märks en tendens till att elevinflytande saknas i praktiken eller tolkas i snäva termer. Under de följande rubrikerna kommer detta att diskuteras ytterligare.

Diskussion Inflytande förhandlas med jämbördiga

I den första kategori *Inflytande förhandlas med jämbördiga* pekar resultatet på att eleverna förhandlar med varandra. Å en sidan kan denna kategori uppfattas som att elevgruppen är den enda arenan för inflytande. Å andra sidan kan exemplen från rast, egen tid och lek bero på att dessa är särskilt betydelsefulla för eleverna. Einarsdottir (2010) betonade just att de mest uppskattade aktiviteterna var egen tid, raster och leka med andra barn. Vi vill poängtera att det är fullt möjligt att eleverna haft erfarenheter av att välja, bestämma och bli lyssnade på även under lektionstid. Vår förhoppning är att elevernas möjlighet till inflytande också förekommer med vuxna i andra sammanhang. Elvstrand (2009) lyfter fram att eleverna har möjlighet att vara delaktiga utanför styrda lektioner såsom raster, läxor och speciella aktiviteter. Det var således inte oväntat att vårt resultat har en kategori där rast och egen tid lyfts fram som en arena för inflytande. Det är positivt med egna val i och med att många av eleverna nämner det som en uppskattad aktivitet. En bieffekt kan vara att pedagoger använder detta som en enkel lösning på elevinflytande. Risken är att de undviker att problematisera vad inflytande kan vara i den resterande tiden i verksamheten. Danell et al. (1999) menar att om inte elevinflytande problematiseras, så blir det ofta ytliga val för eleverna. Aspán (2005) poängterar att vuxna, som deltog i ett demokratiprojekt, såg olika sorters råd som grunden för delaktighet medan eleverna själva inte delade denna syn. Bae (2009) menar att ett snävt synsätt kan göra att eleverna inte får stöd i att uttrycka sina åsikter, dessutom menar hon att det ger en skev bild av demokrati i vardagen. Vi uppfattar att snäva tolkningar av inflytande är ett återkommande problem och att elevinflytande både måste problematiseras i lärarkollegiet och även i elevgruppen. Forsberg (2000) poängterar att det inte finns stöd i forskning för att välja ett specifikt sätt att organisera undervisning som leder till ökat elevinflytande. Eftersom elevinflytande är ett komplext område där det behövs djupgående diskussioner mellan såväl arbetslag som

elevgrupp. För att komma ifrån enkla lösningar såsom råd eller egna val behövs diskussioner vad inflytande innebär och hur det tolkas av andra, detta för att konkretisera elevinflytande i den dagliga verksamheten.

Diskussion Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler

Den andra kategori som också är den största i materialet, *Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler*, tolkas att den ger en traditionell bild av skolundervisning. Uppfattningen innehåller exempel som berör turtagning och pedagogen som den som styr över talutrymmet. Vi ifrågasätter själva hur denna bild stämmer. Vårt sätt att undersöka elevinflytande har varit att be eleverna berätta om erfarenheten av att välja, bestämma och att bli lyssnade på. Är vårt sätt att definiera elevinflytande också för snävt? Det kan finnas elevinflytande som inte låter sig undersökas med frågorna som ställts, men samtidigt är det svårt att se hur inflytande skulle kunna finnas om eleverna inte blir lyssnade på. FN:s Konvention om barnets rättigheter (2006) ger barnen rätt att uttrycka sig och vuxna ges skyldighet att lyssna. Detta är stommen i inflytande och ser vi till resultatet av våra intervjuer har detta ett begränsat utrymme.

Det finns beskrivningar i tidigare forskning där det finns paralleller till vår andra kategori. Följande citat är ifrån exempel 4: *"Då säger fröken vad vi ska göra. Vilka papper och så... Vad det ska va för teckning"*, detta beskriver att läraren styr. Detta exempel lyfts för vi menar att det handlar om kopplingen mellan lärande och inflytande. Selberg (1999) menar att det blir en ytlig inläring om inflytande inte finns med. Vi vill påstå att inflytande över det egna lärandet är en förutsättning för ett livslångt lärande. Eleverna måste få träna från låg ålder för att själva kunna ta ansvar. Det är svårt för eleverna att utöva inflytande då vuxna inte ger dem förtroendet. Thornberg (2010) tar upp lärares resonemang kring klassråd där tankarna var att eleverna inte var mogna för ansvaret. Även Elvstrand (2009) lyfter pedagogers tankar om att inflytande måste förtjänas genom visat ansvar. Hur ska eleverna kunna visa ansvar om de inte får en chans att bevisa att de klarar av det? Detta ser vi som ett dilemma där pedagogens skyldighet blir att reflektera över sin egen syn på ansvar och tillit.

Det är pedagogen som styr kommunikationen i klassrummen och detta gör stor skillnad för vilka möjligheter till inflytande som eleverna ges. Thornberg (2010) tar upp en diskurs som styrs av I-R-E mönster. Einarsdottir (2010) lyfter fram att vuxnas tolkningsföreträde är ett hinder för unga i skolan att uttrycka sina åsikter. I vår andra kategori finns tendenser som skulle kunna tolkas på liknande sätt. Resultatet speglar ett mönster där den vuxna har det största talutrymmet samt styr över reglerna medan eleverna måste anpassa sig efter detta. Konsekvenserna av elevernas begränsade inflytande är i första hand att skolan som organisation missar sitt uppdrag. För de enskilda eleverna kan detta innebära en uppgiven syn på både inflytande och demokrati. Roth (2004) menar att det största hindret för demokratiskt arbete, enligt skolledare, är traditionella förväntningar på skolan och dessutom uppfattas bristande engagemang hos pedagogerna som ett hinder. Det är inte orimligt att tro att just traditionella förväntningar på undervisning och skola är en delförklaring till att enskilda pedagoger har en styrd kommunikation i sina klassrum och på

så sätt begränsar elevernas möjligheter till inflytande. Elevinflytande kontra traditionella förväntningar är ett område som, vi menar, skulle behövas lyftas och problematiseras i arbetslag eller lärarkollegium. Det kan finnas inbyggda motsättningar mellan dessa begrepp. För att få till stånd elevinflytande kanske det behövs utrymme för livliga diskussioner, medan en traditionell förväntan på skolan kanske innebär att det ska vara tyst i klassen och ordning och reda. Sett till resultatet väcks också frågan om det kan vara traditionella förväntningar på skolan som styr elevernas berättelse? Det skulle kunna vara så att eleverna förväntar sig att fröken ska styra över ordet, över lektionernas innehåll och rasten är elevens utrymme.

Diskussion Inflytande efter ålder

I den tredje och sista kategori *Inflytande efter ålder* tolkas att inflytande är något som eleverna upplever som självklart. I materialet är dock denna kategori den minsta av våra tre men den går dock inte att bortse ifrån. Liksom föregående kategori så kan vi även här fråga oss om det är traditionella förväntningar som leder till att eleverna kopplar ihop inflytande med sin ålder? Det finns en mängd milstolpar i vårt samhälle som är relaterade till ålder. Ett exempel är att vid sju år börjar skolan, vid femton får fordon av olika slag framföras, arton är myndighetsålder osv. Det finns alltså många tecken som pekar på att ökad ålder ger ett ökat ansvar. Det är inte orimligt att tro att förväntan om inflytande färgar delar av elevernas berättelser. Eleverna nämner en aktivitet som kallas "*Dagens värde*", vi tolkar deras svar som att detta är viktigt för dem. Det går att tolka detta på olika sätt, ett sätt är att den vuxne ser denna aktivitet som en verklig möjlighet att utöva ansvar och få bestämma. Eftersom det är påtagligt, det syns och märks vem som är "*Dagens värde*", så uppfattar även eleverna detta som ett stort ansvar. Ett annat sätt att tolka berättelserna kring denna aktivitet, som är högst troligt, är att det är lättare att komma ihåg och berätta om konkreta händelser. Andra mer abstrakta upplevelser av inflytande kommer förmodligen i skymundan av en sådan symbol handling. Det går att dra en parallell till Thornbergs (2010) beskrivning av klassrådsmöten, där vissa elever var nöjda och kände att de fick påverka trots att de inte sa något överhuvudtaget. Vi menar att det gemensamma draget mellan aktiviteter som "*Dagens värde*" och klassrådsmöten som skådespel, är att de har ett högt symbolvärde. Dessa aktiviteter kan inte ses som ett sätt att ge eleverna inflytande. Men å andra sidan kan aktiviteter som "*Dagens värde*" ses som ett sätt för eleverna att träna hänsyn och respekt gentemot varandra. De får även öva på ledarrollen och framförallt så verkar denna aktivitet ha ett stort värde för eleverna. Risker är dock att om detta är det enda uttryck för inflytande som eleverna upplever så kan det bli som Thornberg (2010) argumenterar, att det leder till endera en naiv eller en cynisk bild av demokrati och inflytande.

Finns deliberativa tendenser?

Thornberg (2010) sökte efter deliberativa idéer hos lärarna som intervjuades i studien och konstaterade att sådana saknades. Vi anser att detta är en vital del i varför klassråd och elevråd inte får någon egentlig genomslagskraft. Englund (2000) lyfter deliberativa samtal som ett sätt att få fram samtliga röster. Dessa

samtal är inte enkla att åstadkomma, det är snarare på sin plats att trycka på att det krävs vilja och uthållighet. Vi ser det dock som oundvikligt, om det finns en strävan att ha fungerande klassråd, att se till att samtliga alternativ kommer till tals innan formella möten beslutar och röstar. Majoritetsbeslut blir inte mycket värda om inte de känns angelägna och relevanta för eleverna, därför hävdar vi att den övergripande tanken om att resonera fram alternativ som är acceptabla för samtliga inblandade måste få ta den tid som behövs.

Thornblad (2008) nämner bristande engagemang hos såväl lärare som elever som ett hinder för elevinflytande. Om vi skulle spekulera kring orsaker till ett bristande engagemang så kan det finnas en möjlig förklaring i att det inte finns några enkla, snabba lösningar. Elevinflytande låter sig inte enkelt definieras och det finns en tydlig risk i att arbetet blir i stort sett verkningslöst om en enkel väg tas där löst förankrade elevråd blir den enda lösningen. Danell et al. (1999) lyfter behovet av att betrakta elevinflytande inte som ett isolerat fenomen utan som en övergripande företeelse. Vi påstår att det krävs mod av pedagoger att släppa de traditionella förväntningar som finns. Det är svårt att snabbt bilda sig en uppfattning om vad deliberativa samtal kan innebära i den egna verksamheten. Englund (2004) har försökt fånga karaktären på deliberativa samtal i fem punkter, där den fjärde punkten tar upp att samtalen ska kunna ifrågasätta majoritetsuppfattningar och auktoriteter. Vi tror att just denna punkt kan missförstås och eventuellt leda tankarna till att läraren inte ska vara en tydlig ledare. Tanken är att det går att förena ett tydligt ledarskap med samtliga punkter som definierar deliberativa samtal.

Om vårt resultat ställs gentemot deliberativa samtal kan vi urskilja vår första kategori *Inflytande förhandlas med jämbördiga* som den kategori som ligger närmast deliberativa samtal. Trots att vårt intervjumaterial bitvis består av korta svar, går det att se vissa tendenser. Det finns paralleller från citaten till kärnpunkterna i deliberativa samtal (Englund, 2004). Eleverna beskriver hur de argumenterar för hur de ska komma vidare, de lyssnar på varandra och vi tycker oss uppfatta en vilja att eleverna strävar efter att komma överens. Den andra kategori, *Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler*, speglar snarare en traditionell bild av skolan. Det saknas berättelser om dialog mellan vuxen och elever som har deliberativ karaktär. Orsaken till detta kan vara sättet att ställa frågorna, kanske det skulle ha varit mer specifika frågor om hur dialogen mellan elev och lärare ser ut. En annan möjlig orsak är att det verkligen inte förekommer.

Avslutande reflektioner

Sammanfattningsvis vill vi återgå till vår frågeställning: *Vilka skilda uppfattningar om inflytande kommer till uttryck i elevernas beskrivningar om den dagliga verksamheten i förskoleklass?* Denna frågeställning är besvarad i och med att det går att urskilja tre distinkta kategorier av uppfattningar om inflytande. Det vi kan konstatera är att vårt resultat är nedslående. Den största kategorin i vårt arbete är: *Inflytande som förtjänas efter vuxnas regler*, och det tyder inte på att elevinflytande som företeelse är något som genomsyrar verksamheten. Om det ändå är så att elevinflytande genomsyrar verksamheten så har inte vi lyckats

upptäcka det med våra frågor, om att välja, att bestämma och att bli lyssnad på. Kanske har frågorna formulerats med fel ord? Andra synonymer som till exempel påverka kanske hade fått eleverna att skildra sina upplevelser på andra sätt.

Avslutningsvis vill vi återknyta till Merriams (1988/1994) uttalande om att påverka praktiken genom undersökningens resultat. Även om vår undersökning har en begränsad omfattning så visas variationen i elevernas uppfattningar om inflytande och detta kan eventuellt användas som ett verktyg av pedagoger. Elevinflytande är ett stort och svårt begrepp, därför är det viktigt att problematisera vad det kan betyda i den egna verksamheten. Det är inget som den ensamma pedagogen ska göra utan det ska ske med kollegier och elever.

Förslag till vidare forskning

Det tillstöter problem när forskare vill ha tillträde till unga elever. Ett uppslag till vidare forskning är om kravet på föräldrasamtycke leder till en skevhet i vilka barn som ges rätt i att uttrycka sig. Kan det finnas skillnad i socioekonomisk klass, utbildning och etnicitet vilka föräldrar som ger sitt samtycke till forskning?

Ett annat möjligt uppslag skulle kunna vara att belysa elevinflytande utifrån den information som ges till elever. Eleverna behöver information om vad de kan ha inflytande över och vilka ramar som styr verksamheten. Vilken typ av information får elever om till exempel ekonomiska förutsättningar och juridiska regler som styr skolverksamhet?

Referenser

- Aspán, M. (2005). *Att komma till sin rätt. Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, (3), 391–406. Elektronisk [Pdf-format].
<<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t776628938>>
Tillgänglig: 2011-02-10.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Danell, M., Klerfelt, A., Runevad, K., & Trodden, K. (1999). *Inflytandets villkor – en rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Stockholm: Liber.
- Doverborg, E., & Pramling, I. (1985). *Att förstå barns tankar : metodik för barnintervjuer*. (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, (2), 163-180. Elektronisk [Pdf-format].
<<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t776628938>>
Tillgänglig: 2011-02-10.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. (avhandling av en doktorand vid Linköpings universitet).
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund– historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Elektronisk [Pdf-format].
<<http://www.skolverket.se/publikationer?id=752>> Tillgänglig: 2011-02-15.
- Englund, T. (2004). Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ demokrati. I R. Premfors & K. Roth. (Red.), *Deliberativ demokrati* (pp. 57-76). Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. (avhandling för doktorsexamen, Uppsala universitet).
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S.E. Torhell övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1996).

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Månsson, M. (1984). Vad gör livet värt att leva? I F. Marton & C-G. Wenestam (Red.), *Att uppfatta sin omvärld – varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. (pp. 143-158). Stockholm: AWE Gebers Norstedts Förlag.
- Merriam, S-B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (B. Nilsson övers.). Lund: studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1988).
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (1), 5-20.
- Roth, K. (2004). Deliberativ pedagogik. I R. Premfors & K. Roth. (Red.), *Deliberativ demokrati* (pp. 77-114). Lund: Studentlitteratur.
- Selberg, Gunvor (1999). *Elevinflytande i lärandet, en studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant inflytande*. (avhandling för doktorsexamen 1999:25 , Luleå universitet).
- Skolverket. (Senast granskad 2009). *Skollagen (1985:1100)* Elektronisk [online]. <<http://www.skolverket.se/sb/d/777/a/1039>> Tillgänglig: 2011-03-03.
- Skolverket. (2006a). *Läroplan för de frivilliga skolformerna- Lpf 94*. Elektronisk [Pdf-format]. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>> Tillgänglig: 2011-03-03.
- Skolverket. (2006b). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet- Lpo 94*. Elektronisk [Pdf-format]. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>> Tillgänglig: 2011-03-03.
- Skolverket. (2006c). *Läroplan för förskola. Lpfö 98*. Elektronisk [Pdf-format]. <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1067>> Tillgänglig: 2011-03-03.
- Thornberg, R., (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teacher and Teacher Education*, 26, 924-932.
- Thornblad, H. (2008). *Vems röst väger mest? Barn och vuxna om elevinflytande i skolan. Barns rätt till utbildning*. Elektronisk [PDF- dokument]. <<http://shop.rb.se/Product/Product.aspx?ItemId=5056784>> Tillgänglig: 2011-02-04.

UD. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Elektronisk [Pdf-format].
<<http://www.regeringen.se/content/1/c6/04/09/98/b8de24c7.pdf>> Tillgänglig: 2011-03-02.

Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistika-samhällsvetenskaplig forskning*. Elektronisk [Pdf-format].
<<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> Tillgänglig: 2011-01-20.

BILAGA 1: Missiv

Hej förälder

Att vara elev i förskoleklass är det första steget in i den ”riktiga” skolvärlden där läroplanen tar upp elevinflytande som en viktig del i verksamheten. Vi är intresserade av att skriva om detta i vårt examensarbete på Mittuniversitet i Härnösand där vi läser till förskollärare.

Kan du förälder tänka dig att vi får intervjua ditt barn om hur hon/han upplever att vara elev i förskoleklass?

Vi följer de forskningsetiska reglerna (finns i detalj på Vetenskapsrådets webbplats www.vr.se) och vårt arbete beskrivs nedan enligt de fyra krav som finns:

1. **Information om syftet med undersökningen:** Vårt syfte är att ta del av barnens syn på inflytande i förskoleklassen.
2. **Samtycke:** Om du väljer att ditt barn ska delta i en intervju så krävs underskrift från er som vårdnadshavare. Ditt barn bestämmer också själv om han eller hon vill delta. Det gäller självklart också under en pågående intervju.
3. **Konfidentialitet:** I den färdiga uppsatsen kommer inga namn eller andra personliga detaljer att finnas med. Läsaren ska inte kunna identifiera personerna som bidragit med sina svar. Vi kommer att förvara vårt intervju material så att inga obehöriga kan ta del av detta.
4. **Nyttjande:** Vårt inspelade intervju material kommer endast att användas till vår uppsats vid Mittuniversitetet. Intervjuerna kommer inte att presenteras i sin helhet i uppsatsen, utan endast korta citat kommer att vara med. Det inspelade materialet kommer att raderas när vår uppsats är färdig. Den färdiga uppsatsen kommer att publiceras i databasen DIVA under sommaren 2011.

Det är vår stora förhoppning att ni föräldrar ska tycka att detta känns som ett spännande projekt och att vi får förtroendet att intervjua ert barn. Den färdiga uppsatsen skickar vi naturligtvis till alla som är intresserade. Kontakta oss gärna för mer information.

Anneli Cahling, tel. 060-558 554, 070- 279 6555 mail: anneli@cahling.se

Lena Håden, tel. 070- 311 2323 mail: lena.haden@telia.com

Vi behöver få svar från er så snart som möjligt, dock **senast fredagen 4 februari**, vecka 5. Vår tanke är att intervjua barnen under vecka 6 och eventuellt även under vecka 7.

Ett stort och varmt tack att ni tagit del av detta, med vänliga hälsningar Anneli och Lena.

_____ **Ja**, mitt barn **får delta** i en intervju med ljudupptagning

_____ **Nej**, mitt barn **får inte delta** i en intervju med ljudupptagning

Barnets namn: _____

Vårdnadshavares underskrift: _____

Namnförtydligande _____

BILAGA 2: Intervjuguide

Eftersom jag verkligen vill lyssna på vad du har att berätta, så hinner jag inte samtidigt skriva ned allting som både du och jag säger. Jag har med mig den här diktafonen som jag ska spela in intervjun med. Efteråt kan du få lyssna lite om du vill. Nu slår jag på den och så ska jag säga vilket datum det är idag.

Idag är det (datum). Nu ska jag först berätta om några saker innan vi sätter igång med frågorna. Först **varför** jag har kommit hit för att intervjua dig. Jag går i skola för att bli förskollärare och tillsammans med en tjej som heter Lena ska jag skriva en uppsats. Både hon och jag tycker att det är viktigt att få veta hur ni tycker att det är att gå i förskoleklass. Vill du fråga mig något om det?

Då ska jag berätta om själva intervjun. Du får gärna ta dig tid att tänka innan du svarar. Och om det är **något du inte vill prata om** så kan du bara säga till mig att du inte vill. Det är jätteviktigt att du vet det! Och om du vill **stoppa hela intervjun** så kan du också bara säga till, okej?

Nu ska jag bara berätta om hur jag och Lena gör med intervjuerna sen. Det är **bara jag och Lena som lyssnar på inspelningen** och när vi skriver i uppsatsen så tar vi med bitar av vad du har berättat. **Ingen som jobbar här på skolan får lyssna på intervjun.** Vi kommer inte att skriva skolans namn och inte era namn heller. Och sen kommer jag att ta bort det inspelade. Vill du veta något mer om det?

Nu har jag berättat klart och då ska jag fråga om hur det var innan du började här i förskoleklassen. Du har visst gått på (namn) förskola innan! Berätta för mig hur du tyckte att det var! (*Följdfrågor för att ta reda på intressen, uppskattade aktiviteter.*)

Fick du själv välja om du ville (...)?

Måste alla barnen (.....) samtidigt?

Vem bestämde hur länge....?

Vem bestämde vart...?

Fick barnen på (förskolans namn) välja vad de ville göra?

Tror du att alla barn blev lyssnade på?

Nu har jag fått höra hur du hade det på (förskolans namn) och då vill jag fråga om hur du har det här på (skolans namn). Hur tycker du det är att gå i förskoleklass?

(*Följdfrågor för att ta reda på intressen, uppskattade aktiviteter.*)

Berätta om vad ni gör på lektionerna i förskoleklassen. (*Innehåll, arbetssätt, tid, rum-ute-inne, kommunikation*)

Får du välja vad du vill göra på lektionerna?

Vad gör ni på lektionerna?

Hur gör ni när ni ska lära er (.....)? Gör alla i klassen det samtidigt?

Vem bestämmer hur länge ni fortsätter att.....?

Vem bestämmer vart ni ska vara på lektionerna?

Är det någon i klassen som haft idéer om att ändra något?

Tycker du att du får vara med och bestämma mer här i förskoleklass än när du gick på (förskolans namn)?

Tycker du att du får välja mer nu?

Tycker du att du blir lyssnad på?

Tror du att alla elever blir lyssnade på?

Jag har inga fler frågor. Har du något mer att berätta eller fråga om innan vi avslutar intervjun?

Då vill jag tacka dig för att jag fick intervjua dig. Det var spännande att höra vad du hade att berätta. Vill du lyssna lite på det som jag har spelat in?