

”Vi får nog säga vad vi vill men det påverkar inte...”
– ett kritiskt perspektiv av barns upplevelser av delaktighet i
skolmiljön

Helsingfors Universitet
Statsvetenskapliga fakulteten
Samhällspolitiska institutionen
Pro gradu- avhandling i socialt
arbete
Skribent: Tove Eklund
Handledare: Ilse Julkunen
7.12.2007

Tiedekunta-Fakultet-Faculty Statsvetenskapliga fakulteten		Laitos-Institution-Department Samhällspolitiska institutionen
Tekijä-Författare-Author Eklund, Tove Martina Janica		
Työn nimi-Arbetets titel-Title "Vi får nog säga vad vi vill men det påverkar inte..." - ett kritiskt perspektiv av barns upplevelser av delaktighet i skolmiljön		
Oppiaine - Läroämne - Subject Socialt arbete		
Työn laji-Arbetets art-Level Pro gradu -avhandling	Aika-Datum-Month and year 2007-12-07	Sivumäärä-Sidantal- Number of pages 89
<p>Tiivistelmä-Referat-Abstract</p> <p>I denna avhandling forskar jag i barns möjligheter till deltagande i sin skolmiljö. Jag vill se hur barnen själva ser på sina egna påverkningsmöjligheter och hur vuxna ser på de påverkningsmöjligheter som barnen har. Barnperspektivet har lyfts fram under de senaste åren inom socialt arbete, men det är främst inom barnskyddet som det har forskats kring barns röst och barns perspektiv. Den nya barnskyddslagen, som träder i kraft i januari 2008, har bl.a. lyft fram vikten av att ge barnet och dess familj möjlighet till delaktighet i beslut som gäller dem.</p> <p>Min forskningsfråga är tvådelad: Hur upplever barn sin delaktighet i skolmiljön och hur reflekteras barns åsikter av vuxna i skolmiljön?</p> <p>Avhandlingens övergripande syfte är att ur ett kritiskt perspektiv försöka beskriva, analysera och förstå hur barn upplever sin möjlighet till delaktighet i skolmiljön. Avhandlingen lyfter fram och uppmärksammar konkreta erfarenheter och upplevelser om elevernas delaktighet i skolans vardag.</p> <p>Forskningen till avhandlingen baserar sig på en undersökning baserad på en brukarorienterad utvärderingsmodell (BIKVA) i en högstadieskola. Jag inledde utvärderingen med att föra gruppdiskussioner med barnen om vad de anser om skolan och skolmiljön. Efter diskussionerna med elevgrupperna förde jag vidare deras åsikter till lärare, föräldrar och direktionen. De tre gruppdiskussionerna gick ut på att de vuxna reflekterade över barnens åsikter och tankar samt åsikterna som kommit upp i tidigare vuxendiskussioner. Materialet som samlades i diskussionerna med de olika grupperna användes sedan till att göra en kvalitativ analys.</p> <p>Mina reflektioner av analysen är att barnen anser att de inte kan påverka i skolmiljön. Skolans makt är dock inte absolut, ordningen går att rubba i speciella tillfällen och sammanhang. I analysen kom det fram att barnen upplevde det trevligt och positivt att någon hörde på dem. De hade mycket att diskutera och njöt av att få säga sina åsikter. De föräldrar som deltog i intervjuerna upplevde att det var positivt att barnen får argumentera och vara delaktiga i sin egen skolmiljö. Lärarna upplevde att utvärdering hade betydelse och tyckte att det var fint att barnen fick säga sina åsikter. De skulle gärna hjälpa eleverna att få till stånd förändringar som eleverna vill ha i skolmiljön, men känner sig delvis maktlösa. Lärarna har viljan att lyssna på barnen och förveckliga elevernas vilja till den grad lärarna ser lämpligt. Jag upplever att utvärderingen gav en chans för barnen att bli hörda och för de vuxna att höra barnen.</p> <p>Jag anser att barnens deltagande direkt reflekteras i deras välmående. Att ge dem möjligheten att berätta sina åsikter stimulerar dem positivt mentalt, eftersom de upplever att deras åsikter har betydelse. Om åsikterna som eleverna haft leder till förändringar i skolmiljön, är det inte nödvändigtvis dessa förändringar som förbättrar elevernas välmående, utan det att eleverna själva fått vara med och påverka sin miljö.</p>		
<p>Avainsanat-Nyckelord-Keywords</p> <p>barn, brukare, delaktighet, skolmiljön, påverka, reflektera, kritiskt perspektiv, utvärdering</p>		
Säilytyspaikka-Förvaringsställe-Where deposited		
Muita tietoja-Övriga uppgifter-Additional information		

1. Inledning	1
2. Skolan som institution och miljö	3
2.1. Skolan som institution.....	3
2.2. Skolan som miljö	5
2.3. Goda resultat men negativa attityder	8
3. Barn och delaktighet	9
3.1. Vad är delaktighet från barns synvinkel?.....	10
4. Det kritiska perspektivet	16
4.1. Feministiska perspektivet.....	17
4.2. Kritisk reflektion	18
4.3. Utvärdering som kritiskt perspektiv.....	20
5. Tidigare forskning.....	23
5.1. Forskning ur ett barnperspektiv	24
5.2. Delaktighet och barn	25
5.3. Delaktighet, barn och skolmiljö.....	28
6. Forskningsfråga och forskningsprocess.....	31
6.1. Förundersökningen	31
6.2. BIKVA som utvärderingsmodell	34
6.3. Utvärderingen i en högstadieskola.....	40
6.4. Forskningsmetod.....	41
6.4.1 Att intervjua barn	42
6.4.2 Etiska perspektiv	43
6.4.3 Forskningsmaterial.....	45
6.4.4 Analysprocessen	45
7. Delaktighetens många fönster.....	49
7.1. Eleverna i skolmiljön	50
7.2. Relationer i skolmiljön.....	57
8. De vuxnas reflektioner på barns delaktighet.....	63
8.1. Eleverna i skolmiljön	63
8.2. Relationer i skolmiljön.....	65
8.3. Skolan och samhället	71
9. Reflektioner och diskussion.....	81
Referenser	

1. Inledning

Barnperspektivet har lyfts fram under de senaste åren inom socialt arbete, men det är främst inom barnskyddet som det har forskats kring barns röst och barns perspektiv. Den nya barnskyddslagen, som träder i kraft i januari 2008, har bl.a. betonat vikten av att ge barnet och dess familj möjlighet till delaktighet i beslut som gäller dem. Den nya lagen betonar vikten av förebyggande verksamhet och förebyggande service. Målet med förebyggande arbete är att barnet och familjen skall få stöd i fostran. (http://www.stakes.fi/SV/Ajankohtaista/Tiedotteet/2007/25ru_2007.htm) I den nya barnskyddslagen betonas även att barnets åsikter skall höras och att barnet skall få vara en aktör i sitt eget liv. Att se barn och höra på barn är viktigt förebyggande arbete för att förhindra illamående och ensamhet bland barn. Vikten av att skolkurators- och elevvårdsarbete behövs i våra skolor kan bestyrkas av skolmassakern hösten 2007 i Finland.

Pirkko Sipilä-Lähdekorpi doktorsavhandling "Hirveesti tekijänsä näköistä", Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla (2004), var den första avhandlingen jag bekantade mig med och den väckte mitt intresse för å ena sidan skolkuratorarbetet men även för barnets perspektiv i skolan. Sipilä-Lähdekorpi beskriver skolan i Finland och vilka vardagliga problem skolans socialarbetare, skolkuratoren, stöter på. Hon skriver om hur barnen mår i skolan i dag och vilka situationer som gör det svårt för dem. Sipilä-Lähdekorpi forskning visar att skolkuratorerna, som enskild individ, har svårt att få till stånd stora förändringar i den enorma institution som skolan är. Barnen tillbringar mer tid än tidigare i skolan och nivån på utbildningen har stigit. Sipilä-Lähdekorpi skriver att det kan diskuteras att sätter dagens skola tillräckligt resurser på att utveckla barnets självförtroende och sociala förmåga.

Hösten 2005 - våren 2006 deltog jag i en brukarutvärderingskurs på det finlandssvenska kompetenscentret och inspirerades där av brukarutvärderingsmodellen. Genom deltagandet i kursen blev intresset för att höra barn ännu starkare. Jag beslöt mig för att göra en egen undersökning där jag skulle studera både skolelevers upplevelser att påverka skolmiljön och hur deras reflektioner kan påverka skolan som institution. Undersökningen har gått i tre steg. Jag gjorde först en förundersökning genom att observera en utvärdering i en lågstadieskola. Därefter utförde jag själv en undersökning baserad på en brukarorienterad

utvärderingsmodell i en högstadieskola som stöd för min forskning. Det tredje steget var den kvalitativa analysen av mitt material. Jag använde mig av materialet från undersökningen på två sätt: dels ville jag genom denna undersökning och utvärdering få förståelse för hur vardagen ser ut för barn och unga i skolmiljön, och dels granskar jag hur vuxna reflekterar över barns åsikter och delaktighet. Min forskningsfråga är således tvådelad: Hur upplever barn sin delaktighet i skolmiljön och hur reflekteras barns upplevelser av vuxna i skolmiljön.

Avhandlingens övergripande syfte är att ur ett kritiskt perspektiv försöka beskriva, analysera och förstå hur barn upplever sin möjlighet till delaktighet i skolmiljön. De reflektiva elementen lyfts fram för att de kan utgöra ett sätt att utveckla miljön i skolan. Tanken är att föra vidare diskussionen flere gånger och ständigt reflektera över vad som sägs. Avhandlingen lyfter fram och uppmärksammar konkreta erfarenheter och upplevelser om hur vardagssituationen av delaktighet ser ut för eleverna i skolmiljön. Den handlar om att se och höra barnet. Den handlar om att ta fasta på delaktighet på individuell och samhällelig nivå. Det handlar om en reflektion i skolmiljön där alla nivåer måste vara med.

Jag inleder kapitel 2 med att beskriva skolan som institution och miljö. I kapitlet vill jag beskriva samhällets syn på skolan och den miljö där barnet tillbringar en stor del av sin vardag. I kapitel 3 skriver jag om barndomen, delaktighet med syfte på barnets delaktighet och brukarperspektivet. I kapitel 4 förklarar jag varför jag valt att se på min forskning ur ett kritiskt perspektiv och vad det innebär att kritiskt reflektera över forskning i allmänhet. I kapitel 5 tar jag upp tidigare forskning i barnperspektivet och delaktighet med barn. I kapitel 6 presenterar jag forskningsfrågan och forskningsprocessen. Där beskrivs förundersökningen med deltagande observationer, mitt material och hur jag har valt att studera materialet. Kapitel 7 och 8 är analysen som speglar delaktighetens många fönster. Sist, i kapitel 9, reflekterar och diskuterar jag min forskningsfråga och slutsatser.

2. Skolan som institution och miljö

”Koulu on voimakas yhteisö, jonka voima ei katoa sen oven sulkeuduttua takanamme.”

Fritt översatt: Skolan är ett kraftfullt kollektiv, vars kraft inte försvinner då vi stänger dörren bakom oss. (Tolonen 2001, 267.)

Berg (2004) skriver att skolan är en ytterst komplex inrättning. Berg syftar på att skolan är mångfacetterad och sammansatt, han överväger om skolan är en av de mest komplexa institutioner i vårt samhälle.

Detta kapitel beskriver skolan som institution och miljö. Jag har använt mig av olika sociologiska beskrivningar såväl som Ivan Illichs (1972) radikala syn på skolan. Skolan är en miljö där barn tillbringar en stor del av vardagen. Johanna Kiilis och Tarja Tolonens doktorsavhandlingar beskriver väl miljön, såväl som Erik Allardts välfärdsmodell av skolan och OECD:s resultat i skolundersökningarna.

2.1. Skolan som institution

Illich var en forskare som kritiskt forskade i institutionsmiljöer. Som forskare hade han mycket extrema åsikter om institutionsmiljöer bland annat skolmiljön. Hans åsikter var radikala men de kan i avhandlingen få väcka ett kritiskt intresse att se på skolmiljön. (Illich 1972.) Jag vill dock poängtera att detta är vad en forskare har sagt om skolan som institution och att det inte skall tolkas som det ända korrekta sättet att se på skolan.

Illich har skrivit boken ”Samhälle utan skola” (1972). Illich jobbade tidigare med att jämföra hur olika institutioner i olika länder fungerar och vilka effekter de har på samhället. Illich ifrågasätter skolan som institution och försöker hitta andra alternativ till den. Han hör till dem som anser att institutioner är farliga för människan och samhällsutvecklingen. Illich anser att människan lär sig att tro att problem kan lösas endast av och genom en institution. (Illich 1972, 10-11.) Han anser att skolan sätter en hierarkisk kompetens på människan och att skolan säger när ett barn är vuxet. Illich vill att inläring skall kunna ske var som helst och när som helst av vem som helst. Han tror att människan lär sig när hon har en egen motivation som grund. Han tycker inte om att ekonomin och läroplanen styr dagens kunskap och att all kunskap mäts i dokumentation/betyg. Illich anser att skolan bör avskaffas men han anser samtidigt att ett samhälle inte kan utvecklas utan utbildning.

Begreppet skola är inte entydigt. Illich definierar skolan som åldersbestämd och lärarrelaterad med heltidsnärvaro och lärokurser som är obligatoriska för alla. (Illich 1972, 34-37.)

Illich vill inte avskaffa själva utbildningen, han säger ”ingen utbildning inget samhälle”. Illich drömmer om ett lärande som kan ske på olika platser och på olika vis. Han anser att man skall utnyttja teknik som tv, data, internet och bibliotek. Han tror på öppet lärande och att i ett samhälle utan skola blir alla varandras lärare. (Illich 1972, 92-94.) Illich avslutar sin kritik mot skolan genom att likna den med en ny världsreligion, ”en institution som antas leda till allas möjlighet att bli jämlika och öppna vägen till jordiskt välstånd”. Illich åsikt om institutioner: ”... vill jag visa att institutionaliseringen av världen oundvikligen leder till nedsmutsning av den fysiska miljön, till social polarisering och psykologisk oförmåga...”. (Illich 1972, 10.)

Berg (2004) talar om att skolan snart är en av de enda erfarenheterna vi alla måste gå igenom i vårt individualiserade och postmoderna samhälle. Berg skriver att skolan som samhällsinstitution har enhetliga drag. Trots det vill han påminna oss om att elevernas upplevelser av skolan är långt ifrån lika och reglerna i skolorna är heller inte de samma. Alla skolor har sina egna ramar och sin egen plan för hur deras skola skall fungera. Eleverna i skolan kommer från olika hemförhållanden och har olika mål, de upplever alla skolan på olika sätt.

I Sverige har skolan som institution diskuterats ur ett demokratiskt perspektiv. Man talar om att undervisningen i sig inte behöver vara demokratisk men att skolan som institution skall vara demokratiskt byggd. (<http://sv.wikipedia.org/wiki/Elevdemokrati>)

Kiili (2006) igen skriver att när man ser på skolans struktur kan man se att det är en statligt organiserad institution. Dess viktigaste uppgifter är att socialisera barnet till den rådande samhällsordningen genom att erbjuda och lära dem information och kunskap samt integrera dvs. anpassa dem till kulturen och vårt samhälle. Den officiella skolvärlden representeras av lektionsplanen, de formella hierarkierna, de pedagogiska och professionella förhållandena samt ordningsreglerna. I det postindustriella samhället är skolan utsatt för många krav för att den traditionella auktoritetens ställning inom uppfostran har ändrat i samhället. Ett tryck sätts på skolan och utbildningen att producera samhällsdugliga

medborgare. Det innebär att skolan som så kan ses som att den som upprätthåller och reglerar den samhälleliga balansen. (Kiili 2006, 93.)

2.2. Skolan som miljö

Skolor oberoende av utseende är lätta att känna igen och har en institutionell stämpel på sig. Skolan kan enligt Tolonen (2001, 79.) sägas vara ”statens rum”, en organisation där hierarki och stabilitet existerar.

Bronfenbrenner (ur Imsens bok 2000, 449.) har utvecklat en ekologisk miljömodell där man kan se skolan som ett mikrosystem som har förbindelser till makrosystemet. Skolan är enligt Bronfenbrenner ingen självständig enhet som är isolerad från resten av samhället. Skolan bör stämma överens med resten av samhället och påverkas av världen utanför. Bronfenbrenner tror att det är lärarnas traditionella undervisningsrutiner, de ekonomiska ramarna och speciella förväntningar hos föräldrarna som gör att det kan bli brist på förnyelse i skolan.

Skolans har en officiell kultur som starkt påverkar barnen under skolvardagen. Men också barnens sociala bakgrund och erfarenheter inverkar på vardagen i skolan. Skolans elevkultur formas av elevernas socialklass, habitus, kön, nationalitet och den lokala omgivningen. Skolan är med andra ord inte en tom plats som ligger utanför det övriga samhället. Elevernas historier och deras beteende påverkar skolans regler, ämnen, lärare och andra elever. Tolonen påstår att skolan som en vardagens institution definieras för eleverna via elevkulturen. Eleverna tolkar informationen som skolan ger dem och via det vet de hur man skall vara som medborgare, flicka eller pojke och en bra elev. Detta tolkar de på basen av den officiella skolan. (Tolonen 2001, 256-257.)

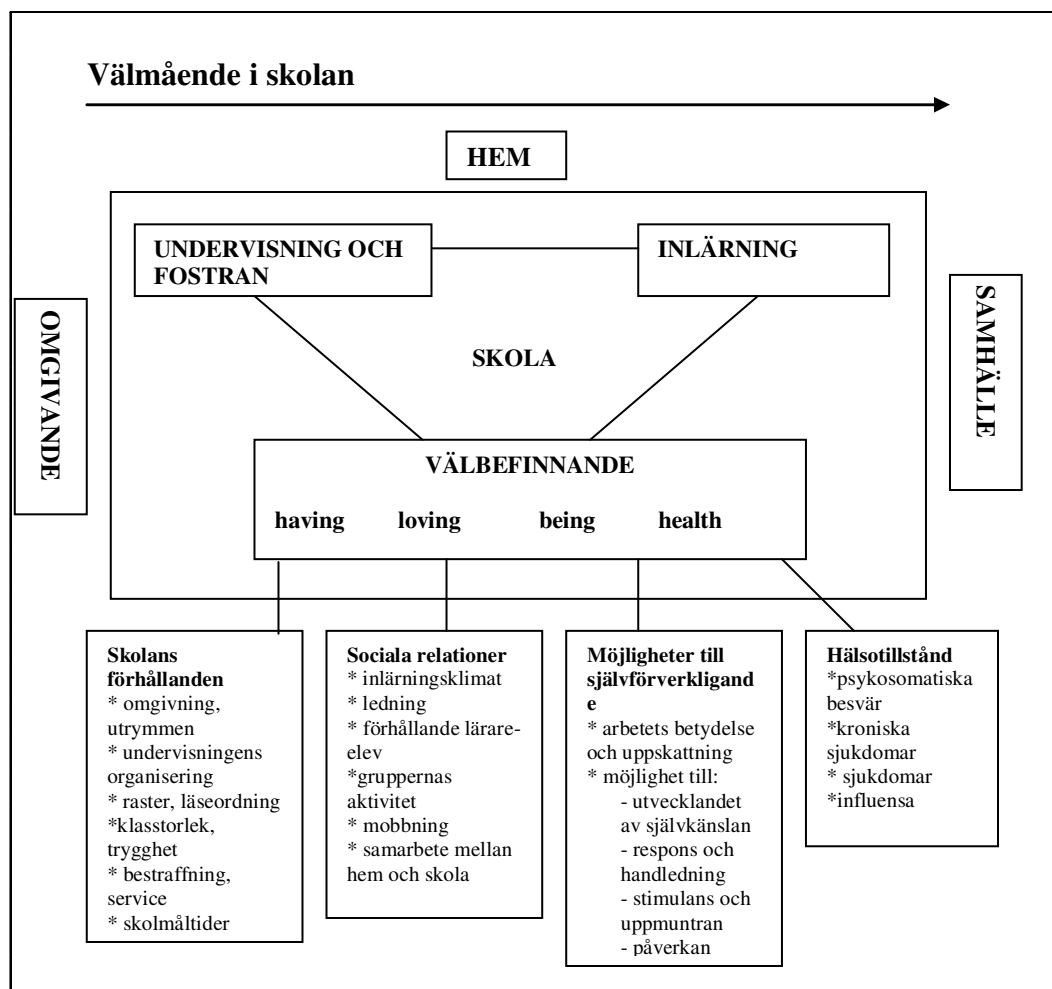
Skolans rytm och rum kan jämföras med en stad. Eleverna följer en tidsplan under skoldagen. Deras fritid mellan lektionerna och klassrumsbyten tillbringar de i korridorer med vänner. När klockan ringer in eller ut är det rusning i korridorerna och elever buffas och trängs med varandra, alla verkar ha bråttom någonstans. När eleverna finner sin plats och sitt rum saktar de ner och allt rör sig långsammare. Ljudet, blickarna, oron och brådskan försvinner. Eleverna bildar grupper, där vissa elever får vara med och andra vänds ryggen till. Bekanta ansikten ger trygghet, vänner skyddar en från mobbning och

utfrysning. Om det inte finns reserverade gemensamma utrymmen för eleverna på rasterna, hittar eleverna platser att umgås i, som t.ex. trappuppgångar och knutar. Gården är kanske tryggare än korridoren där allt kan kännas skrämmande och trångt. (Tolonen 2001, 82-83.)

Det finns flera saker som inverkar på hur barn ser på sin skolmiljö. Barnen blir i dag influerade av mycket mer än bara det som händer på de institutioner som de vistas på. De påverkas självklart av vad som händer i skolan, men också av annat, som t.ex. familjens situation och vård av olika slag. Till barns sociala umgängeskrets klassas bl.a. familjen, släkten, skolkamraterna och andra kontakter. Alla kan inverka på hur barnet trivs i sin skolmiljö. (Strandell 1995, 19-25.)

Skolans välfärdsmodell baserar sig på Erik Allardts sociologiska teorier. Allardts teorier om skolan som välfärdsmodell har utvecklats i omständigheter i skolmiljön och i litteratur om skolhälsa. I Skandinavien är välfärden mätt med två indikatorer; *levnadsstandard* och *levnadsförhållanden*. Välfärden definieras på olika vis i olika länder, men innehållet i de flesta definitioner är: familjeförhållanden och hemmiljö, inkomster, utbildning, arbete och anställningsförhållanden, boende, fritid, sociala kontakter, möjlighet till politisk påverkan, socialt nätverk, trygghet och hälsa. (Strandell 1995, 5-6.) Erik Allardt har delat in välbefinnande i fyra grupper som påverkar skolvälfärden: Having (resurser som individen har), Loving (sociala förhållanden), Being (politiska resurser, egen tid och möjligheter att förverkligas som människa, tillräcklighet) och Health (hälsotillstånd). (Allardt 1978, 27.)

Skolans välfärdsmodell som den är formad nedan beskrivs ur elevens synvinkel, där hemmet omgivningen och samhället är de yttre faktorerna.



Figur 1: Johanna Öhmans översättning (Öhman 2006, 33.) av skolans välfärdsmodell enligt Anne Konu (2002, 44), ursprungligen Erik Allardts modell

I modellen tas välbefinnande, fostran och inläring i beaktande. Fostran och inläring påverkar välbefinnandet på Allardts alla nivåer. Skolans förhållanden (having) är den fysiska miljön i skolan och skolbyggnaden. Det innefattar allt från omgivning i skolan, undervisning, raster, klassen, regler och bestraffning, hur eleverna trivs och om de känner sig trygga. De sociala förhållandena (loving) i skolan innefattar alla relationer i skolmiljön. I skolan kan elevens möjligheter till självförverkligande (being) mätas med hur väl eleven själv får vara med och påverka sin egen situation. Alla skall ha rätt till att säga sin åsikt, rätt att utvecklas, rätt till uppmuntran och uppskattning, rätt till handledning och respons av de vuxna. Hälsotillståndet (health) kan påverka inläringen och den sociala tillvaron. (Konu 2002, 43-46.)

2.3. Goda resultat men negativa attityder

Utbildningssociologin har i huvudsak studerat klasskillnader i samhället och hur arbetarbarn klarar sig i utbildningssystemet. Ända till nyligen har sociologerna förbisett viktiga aspekter i differentieringen inom utbildningssystemet. De har först nyligen studerat vilka effekterna av kön och ras har på prestationerna. Det är inte enbart skolan som förbereder skolan för en viss underordnad vuxenroll enligt feministerna; utan hemmet, kamraterna och arbetsmarknaden påverkar också. (Abbott & Wallace 1998, 107-108.)

Pamela Abbot och Claire Wallace skriver om hur erfarenheter och upplevelser i skolan förbereder eleverna för arbetsmarknaden. Det är relationen elever-lärare och makthierarkin som förbereder eleverna för att liknande förhållande på arbetsmarknaden mellan anställd och chef. De ämnesval som eleverna gör i skolan leder barnet till en viss nivå i yrkeshierarkin. Här går de lätt så att arbetarbarn förväntas söka sig till arbetaryrken och medelklassbarn till medelklassutbildning etc. (Abbot & Wallace 1998, 129.)

PISA undersökningarna (<http://www.pisa2006.helsinki.fi/>) utvärderar skillnaderna inom utbildningen i de olika länderna. Förutom att man utvärderar kunskap ser man också på elevernas attityd till studierna och vilka deras förutsättningar till en god utbildning är. Skolan har en stor betydelse för elevernas resultat i PISA. Det råder olika meningar i hur mycket skolan skall satsa på kunskapsutvecklingen. En del anser att glädje och trivsel i skolan blir lidande om man har för mycket kunskapsinriktat arbete och andra vill lägga tonvikt på sociala färdigheter hos eleverna hellre än på kunskap. Ett ideal enligt Brunell: ”Viljan till ansträngning och hårt arbete i skolan är förenlig med positiva attityder, god självkänsla, fungerande relationer mellan eleverna och lärarna och ett gott disciplinärt klimat i skolan.” (Kupari & Välijärvi Red 2005, 140-141.)

Det är viktigt att det forskas i barns möjligheter och deltagande i sin egen skolmiljö och att de känner sig trygga eftersom det tycks vara den ”svaga” punkten inom den grundläggande utbildningen. Kari Uusikylä skriver i sin bok Vastatulia (2003, 87.) att det som är det viktigaste för skolans säkerhet är att eleverna känner trygghet och en känsla av lugn och ro.

3. Barn och delaktighet

Man kan säga att sedan 1980- talet har barn och barndomen blivit ett samhälleligt diskussionsämne. På senare år har det också uppstått en viss oro och ett intresse om hur barnen mår och hur barndomen har förändrats. Barnen har i dag mer möjligheter att bli påverkade av andra kulturer och olika livsstilar. Leena Alanen (1992, 5-24) har forskat ur en sociologisk synvinkel på barn och barndomen. Sedan 1980- talet har sociologerna medgett att deras kännedom om barndomen är bristfällig. Visst nämns barn och barndomen inom sociologin, men inte i direkt forskning. Sociologerna anser att barndomen borde studeras som ett modernt socialt fenomen. Sociologerna vill se på barndomen med hjälp av deras studier i kvinnofrågor.

Hannele Forsberg m.fl. (2006), Dion Sommer (2005) och Alison James och Alan Prout (1997) talar om ett nytt paradigmskifte inom barndomen. De skriver i sina respektive böcker om att barn har helt nya möjligheter i dag och att barn har fått en plats i samhället. Barn utvecklas och påverkas av miljön på ett sätt de inte gjorde förr.

Enligt James och Prout (1997) anses 1900 talet vara barnens århundrade. Det barncentrerade samhället har gjort att barnets intressen lyfts fram på de stora arenorna som politiken, rättsväsendet, välfärden, medicinen och inom utbildningen. De skriver att ett nytt paradigm för barndomen har tagit över, detta paradigm har dock långt ifrån fullfärdigas. James och Prout skriver att för det första skall barnet studeras utifrån sociala förhållanden. För det andra bör barnet aldrig betraktas separat utan den sociala ställningen, könet och den etniska bakgrunden som påverkar barnet. För det tredje skall man se barnet som en aktiv individ i sitt eget liv och livet runt sig, självständigt utan vuxnas påverkande syn. (James & Prout 1997, 1-5.)

Man kan säga att den moderna barndomen är institutionaliserad och ålderssegregerad. Barnen vistas stora delar av dagen i grupper av jämnåriga barn i skolan. På det sättet utesluts barnen från deltagande och inflytande i det ”riktiga” samhället. Istället förvisas de till speciellt planerade miljöer som skall uppfylla deras behov. Barndomen har blivit allt det som vuxenvärlden inte är, och vice versa. Modern barndom har också en annan sida. Dagens humanistiska syn på barn och barndomen tillskriver barnens rättigheter, respekt och mänsklig värdighet, inte för att de är som vuxna, utan för att de inte är som vi. Vår

moderna barnasyn ger barnen rätt att få vård och omsorg, beskydd och hjälp av de vuxna. Däremot tillskrivs barns egna yttranden inget egentligt värde. Beskrivningen av den moderna barndomen är alltså dubbel: å ena sidan uteslutning och marginalisering, å andra sidan omsorg och beskydd. (Strandell 1994, 7- 8.)

Då jag talar om barn och elever i min avhandling syftar jag på barn inom den grundläggande utbildningen. Jag har valt att använda mig av begreppet barn även då jag skriver om barn som är i ungdomsåldern.

3.1. Vad är delaktighet från barns synvinkel?

Begreppet delaktighet kan ges flera olika betydelser beroende på vilket sammanhang det används i. Enligt Mats Granlund m.fl. (2001, 2-24.) beror begreppet delaktighets betydelse på vilken miljönivå i relationen till individen som avses. Granlund m.fl. skriver att gemensamt för alla definitioner av delaktighet är engagemang, aktivitet och påverkan. På individnivå kan delaktighet definieras som; hur upplever du som människa ditt eget agerande i samhället i förhållande till hur omvärlden agerar?

Kiili (2006, 12.) för diskussionen vidare och konstaterar att barnets deltagande och dess delaktighet är ett komplext och kontrastfyllt fenomen. Delaktighet baserar sig på uppfattningen om att barn har vissa grundrättigheter som individer. Grundrättigheterna är rätten till att barnet skall få delta i beslutfattandet angående sitt eget liv och sin egen livsmiljö. Barnens delaktighet och betoning av rättigheter kan skapa en bild av att barnet som aktör är lös från sin sociala omgivning, sina sociala relationer samt behov.

I FN:s barnkonvention tas delaktighet upp i artikel 13, 16 och 29. Artiklarna står för: barns rätt till yttrandefrihet, utan att utsättas för godtyckliga ingripanden i sitt privatliv, samt att barnets utbildning skall utveckla den kulturella identiteten, språk och värden. FN-konventionen hävdar människovärdets absoluta karaktär och knyter ihop människovärde och värdighet. Enligt artikel 29 skall utbildning syfta till att förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle med respekt för olika kön, etniska grupper och religioner samt utveckla respekt för närmiljön. (Torstenson- Ed 1997, 40-41.)

Per Schultz Jørgensen och Jan Kampmann (2000) skriver om barn som informanter och deltagare i sitt eget liv. De skiljer på tre roller av deltagande: 1) informantrollen: att ha

kunskap, 2) deltagarrollen: att ha mening, och 3) aktörrollen: att vara kompetent till att själv handla i situationer. De talar om att barn har fått en ny social position i relation till vuxna, och i och med det har barn också blivit viktiga informatörer i beslut som gäller dem. Schultz Jørgensen skriver att barn också har en åsikt. Det har de alltid haft men idag frågar vi dem om vad de tycker och tänker. De skriver att barn som deltagare tidigare har kopplats till pedagogiska projekt, att barn skall tränas att uttrycka sig och vänta på sin tur att tala. Barn som deltagare kan dock ses som mycket mer än ett pedagogiskt projekt. Det handlar om rättigheter och demokrati. Schultz Jørgensen talar om skillnaden i inflytande, medbestämmanderätt och självbestämmanderätt för barnet. Då han skriver att barn är informanter syftar han på att barn skall få tala om sin situation och få ge sin berättelse av hur de upplever sin situation. Då krävs det att vuxna kan lyssna, höra och tolka barnets berättelse. (Schultz Jørgensen & Kampmann red. 2000, 9-15.)

Roger Hart (1997) har utvecklat en modell av en trappstege för att beskriva barns delaktighet och icke delaktighet. Modellen baserar sig på Sherry R Arnsteins "Ladder of Participation" modell från år 1969. Arnsteins modell beskriver allmänt möjligheter till påverkan i samhället, medan Hart utvecklat modellen speciellt för barns möjligheter att påverka. (<http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>)

Ickedelaktighet:

1. *Manipulation*: Vuxna manipulerar barn i frågor barnen inte förstår innebörden av och vuxna menar att "ändamålen helgar medlen".
2. *Dekoration*: De vuxna utnyttjar barnen utan att barnen själva är medvetna om att de används för att stöda de vuxnas budskap.
3. *Tokenism*: Barnet hörs men tillåts inte säga sin åsikt.

Delaktighet:

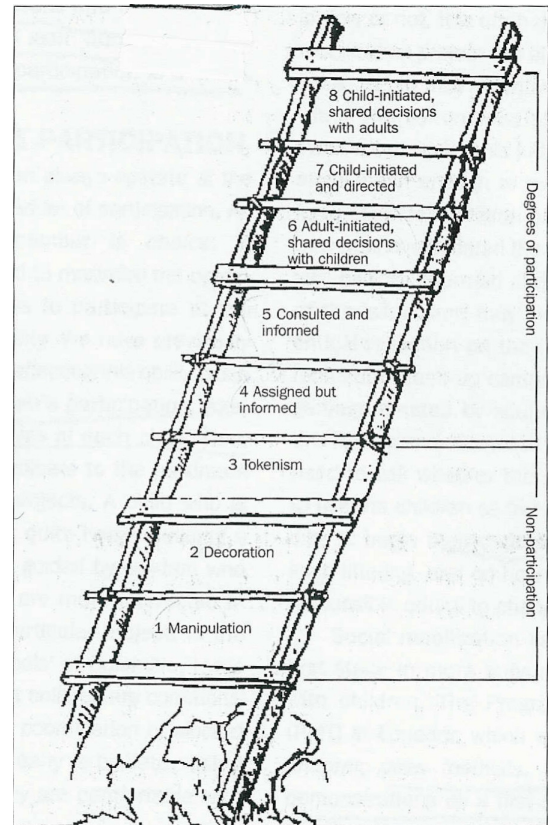
På dessa trappsteg är barnen delaktiga.

4. *Tilldelad men informerad*: De vuxna har bestämt att barnen skall vara delaktiga och barnen är det frivilligt.
5. *Konsulterad och informerad*: Barnen är konsulterade och informerade. Det är vuxna som planerar, men barnens åsikter tas på allvar.

6. *Vuxeninitierad, gemensamma beslut med barnen*: Det är oftast de vuxna som gör besluten för barnen. Barnen är med i diskussionen med de vuxna. Barnens åsikter skall höras.

7. *Barninitierad och barnstyrd*: Barnen deltar själv i sin miljö. De kan med hjälp av vuxna eller på eget initiativ t.ex. städa upp skolgården eller starta egna projekt.

8. *Barninitierad, gemensamma beslut med vuxna*: Här vill Hart visa att barnen trots att de är mycket delaktiga i sin egen situation och miljö inte är ensamma utan att vuxna fortfarande finns till hands. Hart vill inte skapa en delaktighetsmiljö där barnen är helt självständiga. Han vill visa att projekt som barn startar tillsammans med vuxna leder till att barn kan känna sig som likvärdiga medborgare i samhället. (Hart 1997, 40-45.)



Figur 2: Harts modell av delaktighetstrappan (1997)

Kiili (2006, 23.) skriver att det är viktigt att studera barnens delaktighet av två orsaker. För det första för att ta fram frågan om barns agerande samt barns och barngruppens plats och rättigheter. För det andra, det finns nationella och internationella förordningar om barnens rättigheter och bekräftandet av deltagandet, men det finns ännu ingen praxis som konkret stöder barnets deltagande. Kiili skriver att barnens möjligheter till delaktighet beror på hur vi i samhället diskuterar barnet. Det är vanligt att vi diskuterar barnet vid två tillfällen. Antingen då de förstås som farliga, med andra ord de betar sig annorlunda än ett normalt barn. Det andra tillfället är då barnet är som grupp, och anses vara i fara. (Kiili 2006, 23.)

Det är viktigt att man inom socialt arbete tänker utifrån klientens bästa och dess delaktighet i beslut. Gunnel Henriksson och Margareta Nelson (2003) skriver att ge uppriktig information och att respektfullt lyssna på klientens synpunkter kan vara ett sätt för socialarbetare att använda sin makt på ett konstruktivt sätt och erbjuda delaktighet. Delaktighet handlar om att man får ge och ta emot information, att någon hör en, att man

får kommentera och delta i beslut som gäller en själv. (Calder 1995 i Henriksson & Nelson 2003, 29.)

Kiili (2006) har definierat delaktighet bland barn genom att dela in delaktighet i fyra resurser. Resurserna är: kulturella, materiella och ekonomiska, sociala och mänskliga. Med kulturella resurser syftar Kiili på barnens uppfattning om sig själv, om barn och vuxna. Till materiella resurser hör även hur världen styr barnens agerande och attityder som styr barnens deltagande i skolan. En viktig del av de kulturella resurserna är hur barnens deltagande förstås och hur det reflekteras över det. T.ex. påverkas barnets deltagande av hur man upplever barnet i skolan. Intressant är hur man tolkar barn, Kiili frågar sig, är barnet redan en existerande och influerande brukare eller en framtidens vuxen som håller på att utvecklas och växa? Till materiella och ekonomiska resurser hör allt materiellt som barnet behöver och sådant som ekonomin påverkar. En konkret och viktig resurs som barnen har för lite av är ekonomiska resurser för att förverkliga olika planer. Sociala resurser är förhållanden barn emellan, förhållanden mellan barn och vuxna, hur barnens närgemenskap fungerar samt hur gemenskapen stöder, förbättrar eller hindrar barnets deltagande. Sociala resurser är mer kollektiva än mänskliga resurser som grundar sig på social aktivitet. Med sociala resurser betonas barnens resurser i grupp. De mänskliga resurserna är individuella anlag, det vill säga individernas olika förmågor och intressen. (Kiili 2006, 86-89.)

Enligt Granlund m.fl. (2001) beror begreppet delaktighets betydelse på vilken miljönivå i relationen till individen som avses. Se figur 3.

DELAKTIGHET				
	Upplevelse	Agerande	Förutsättningar	Förutsättningar
Individ och närmiljö	Tillhöra, kunna, ömsesidighet, förståelse, motivation	Engagerad, aktivt fokuserad, samspelar	Autonomi, kontrollplacering, social kompetens	Samspel, hjälpmedel, skolform, undervisningsgrupper, lärare
Relationer mellan livsmiljöer	Har kontroll, styr	Planerar, bestämmer, uttrycker åsikt	Utbildning, erfarenheter, kompetens	Åtgärdsprogram, kvartssamtal
Samhälle	Identifikation med grupp	Politiskt aktiv, informerar sig, deltar i intressegrupp	Välinformerad, grundläggande behov tillgodosedda	Skolorganisationens utformning

Figur 3: Delaktighetsmodell av Granlund m.fl. (2001, 3.)

Jag skall nedan förklara modellen i delaktighet och hur Granlund (2001) analyserar bilden.

Individen och närmiljön

Granlund skriver att på denna nivå används ofta begreppet delaktighet i meningen ”individens engagemang i sin livssituation”. På denna nivå är det viktigt med personligt engagemang och motivation av individen. Barnets egna engagemang i sin livsmiljö kan påverka individegenskaper i närmiljön. Granlund refererar till forskaren Brofenbrenner som säger att det som direkt påverkar barns utveckling psykologiskt och socialt är deras aktiva deltagande i samspel med andra. (Granlund 2001, 3-4.)

Vad gäller agerande är det av betydelse att barnet vet att det går att påverka för att själv senare kunna engagera sig i skolan. Här talar Granlund om att medvetenheten att omvärlden går att påverka har två komponenter för barnet. Den första handlar om att barnet har inre eller yttre kontroll på sin roll. Barnet vet att det kan ha inflytande och kontroll över vad som händer i dess miljö men de vet också att slumpen kan avgöra hur miljön ser ut. Den andra komponenten är att barnet vet om att de har en egen förmåga att påverka och att de kan använda den förmågan, autonomi. Kontrollplacering och autonomi har inte inflytande samtidigt. Det sker mer kontrollplacering i en strukturerad situation och barnet har mer autonomi i en ostrukturerad situation.

(Granlund 2001, 3-4.)

Relationer mellan livsmiljöer

För att relationerna mellan närmiljöer skall fungera krävs det att de är välinformerade om varandra och att de samspelar med varandra. Samspelet skall vara aktivt och givande. För att relationerna mellan närmiljöerna skall fungera krävs det att individen själv aktivt medverkar i de olika närmiljöerna. Det är bra om det finns indirekta kopplingar mellan individer i de olika närmiljöerna, att man samspelar regelbundet och att informationsbytet fungerar. (Granlund 2001, 5.)

Samhälle

På denna nivå används delaktighetsbegreppet ofta i samband med demokratibegreppet. Här kopplas lagen, politiskt deltagande, grundläggande behov och skolorganisationens utformning in. (Granlund 2001, 5.)

Det finns gemensamma nämnare i alla dessa tre miljöer. Det är ingen skillnad på vilken miljönivå som begreppet delaktighet används så spelar engagemang och motivation en roll. Det är ingen skillnad om det är individer, grupper eller samhällen som agerar så krävs det att informationsutbytet är välfungerande för att delaktighet skall existera. De komponenter som delaktighet består av är: 1) upplevelser av engagemang/motivation, 2) agerande samt 3) rätt förutsättningar i den personliga omgivningen. (Granlund 2001, 7.)

Delaktighet har också uppmärksamrats i utvärdering och därför vill jag till näst beskriva brukarperspektivet. Det är en viktig del att få säga i sin åsikt för att kunna vara delaktig i sin egen vardag. I ett brukarperspektiv står brukarnas åsikter, önskemål, kunskaper och erfarenheter i centrum. Det är brukarna som för fram vad de anser.

4. Det kritiska perspektivet

Dagligen ser vi behovet av kritiskt tänkande. Ofta handlar det om kritisk granskande där man vill få fram fakta för bedömning av intressen och perspektiv på olika saker. Kritiskt tänkande som idé kan spåras tillbaka till den antika filosofins genombrott i Grekland ca 500 år f Kr. (Eriksson & Wiedersheim-Paul 2001, 33-34.) ”Ordet perspektiv härrör från latinets *perspectiva*, som betyder kikare eller glasögon.” Det som är dilemmat med perspektivet är att man bör skarpa sin syn i ett avseende, men glömma det som faller utanför synfältet. Det går att se på situationer från olika perspektiv. Perspektivet kan väljas medvetet eller omedvetet. (Edvardsson 1996, 54.)

I boken *Kritisk samhällsvetenskaplig metod* (2000) beskrivs det att ”Konsten med kritisk empirisk samhällsforskning är att finna en balans mellan en kritisk grundhållning, genomsyrad av teoretiska föreställningar och ett politiskt program, och ett öppet, empiriskt sensitivt intresse av att uppdaga förtryck och låsningar men också andra mindre negativa förhållanden.” (Alvesson & Deetz 2000, 13.) Den kritiska forskningens syfte är egentligen att ändra på den varande sociala verkligheten och få oss att inse vad allting är och lära oss att fatta egna beslut.

Med hjälp av kritiken kan man undersöka hur olika omständigheter påverkar människors autonomi, fantasi och beslutsfattande. Den kritiska forskningen i vårt samhälle vill mera ifrågasätta det vi har, än bekräfta det. Med andra ord vill man rubba systemen för att det skall bidra till frigörelse, uppmuntra till omprövning och för att se vilka förtryckta idéer man lever i. Det kan också handla om att stöda motståndet mot de makter som säger vem vi är, hur vi skall vara och hur vi skall leva vårt liv som normala människor. (Alvesson & Deetz 2000, 13.)

I kritisk forskning möts, enligt boken ”*Kritisk forskning en samhällsvetenskaplig metod*” (2000) två skilda intellektuella strömningar. Den ena är kritisk tradition som idag är en del av kritisk teori och postmodernism. Den andra är kvalitativ/tolkande forskning som försöker förstå sociala institutioner och vardagen genom empiriska studier. (Alvesson & Deetz 2000, 7.) Kritisk teori och postmodernism är ännu nya och outvecklade begrepp då det gäller empirisk forskning. Kritisk teori är det som intar en kritisk och radikal hållning till vårt nutida samhälle och intresserar sig för att undersöka sådant som bör ifrågasättas.

Postmodernism är svårt att begränsa. Inom samhällsvetenskaperna har postmodernism använts för att beskriva en social stämning inom en historisk period. (Alvesson & Deetz 2000, 14-16.) För att använda kritiskt tänkande bör man bortse från invanda mönster och kunna använda olika metoder. Den kritiska traditionen inom vetenskapen kollar upp validitet, reliabilitet och objektivitet. (Eriksson & Wiedersheim-Paul 2001, 34.)

Jag använder det kritiska perspektivet för att den synliggör kopplingen till makt. För mig är det frågan om att lyfta fram frågor som makt, maktstrukturer ur ett brukarperspektiv. Att studera barn och unga i skolmiljö och att se deras situation och förstå dem kräver en kritisk syn. Jag ser kritiskt på skolan som institution och miljö. Jag ställer mig frågor som kan barn inverka på sin egen skolmiljö? Hörs barn och har de rätt att delta i beslut som gäller dem? Finns det rum för förändring inom skolvärlden? Är skolmiljön påverkad av makt? De här frågorna är väsentliga i min analys av mitt material från underökningen i en högstadieskola.

När man talar om kritiskt perspektiv är det viktigt att påpeka att det inte är frågan om ett perspektiv utan olika perspektiv. Nedan beskrivs tre olika kritiska perspektiv. Först beskrivs det feministiska perspektivet. Sedan vad kritisk reflektion innebär. Sist beskrivs det hur man kritiskt kan utvärdera genom kritisk reflektion. I det svaras det även på vad som är bra att ta hänsyn till då man utvärderar kritiskt.

4.1. Feministiska perspektivet

Det feministiska perspektivet är ett sätt att vara kritiskt närvarande. Med hjälp av det feministiska perspektivet har man studerat bl.a. utbildningen i samhället, och därför är det intressant för avhandlingen. Feministisk teori beskrivs enligt Abbott och Wallace (1998, 44-45.): "Feminismen är i likhet med sociologin en teori och en världsbild". Feminismen är dock ingen enhetlig teoribildning. Det finns många olika "feminismen". I boken "Introduktion till sociologins feministiska perspektiv" (1998) har man delat in feminismen i sju olika feministiska perspektiv: Liberal och reformistisk feminism, marxistisk feminism, radikal feminism, "tvåsystems-feminism", postmodernistisk feminism, materialistisk feminism och svarta kvinnors feminism. Alla dessa perspektiv är inriktade på vad kvinnoförtrycket egentligen är och vad man bör göra åt saken. Weiner & Berge (2001, 50.) skriver att det främst är de liberala feministerna som talat om rätten till lika undervisning.

Feminism betraktas som modernitetens paradigm. Många människor ser feminism som ett sentida fenomen. De ser det som ett ”hippieliknande” fenomen som levt kvar sedan 1960-1970 talen. Feministiska historiker menar dock att i varje tid, från 600 talet f. Kr till nutid, har det funnits kvinnor som försökt protestera för att få sina rättigheter hörda. De flesta av oss känner till två eror av feminism; den första som sträckte sig från 1800- talet till 1930-talet och den andra från 1960- talet till nutid. Den första eran byggde på rättigheter, rättvisa och demokrati. Den här eran var mycket frisinnad, individualistisk och demokratisk. Under den första eran dominerade de liberala feministerna. Den andra eran vi känner till har haft en större mångfald av anhängare och här dominerade radikalfeministerna till en början. (Weiner & Berge 2001, 49-53.) Då man diskuterar hur hållbar den feministiska teorin är kan man konstatera att den har gett oss förståelse på hur kvinnor underordnas i samhället. Alla teorier, även feminism, är både politisk och vetenskaplig. En politisk teori lyfter fram värden; vilka värden fungerar som ledstjärnor och är moraliskt önskvärda. En vetenskaplig teori skall vara logisk, konsekvent, ha stöd av empirin och kunna förklaras. (Abbott & Wallace 1998, 64-65.)

Det feministiska perspektivet beskrivs här eftersom det ur sociologisk synvinkel har forskats i det om barn, barndomen och utbildningen. Det var Karl Marx som introducerade klassfrågan och sedan dess har olika grupper diskuterats mycket inom sociologin och den kritiska traditionen har uppkommit. Alanen (1992, 4-30.) skriver att man inom sociologin vill se på barndomen med hjälp av studier i kvinnofrågor. Barn och kvinnor har alltid levat ihop, barnen växer upp med kvinnan vid sin sida och påverkas av kvinnan. Det här är en av orsakerna varför feministisk forskning är så viktig för att förstå barndomen ur ett sociologiskt perspektiv. Barn och barndomen har haft en central roll inom feministisk forskning från början. Hur man ser på kön inom utbildningen är ett exempel på detta. Det som skiljer barnstudier från kvinnostudier är att barn som social grupp inte kan föra fram sin åsikt och sin position i samhället. Barn som en social grupp har möjligtvis inte samma möjligheter att bli hörda som andra samhällseliga grupper. För att barn skall höras behöver de en vuxen för att föra fram dennes åsikt och för att de skall bli frågade om deras åsikter.

4.2. Kritisk reflektion

Det har funnits ett växande intresse för kritisk reflektion under de senaste årtiondena. Definitionen av kritisk reflektion är inte helt entydig och det märks i hur den används. Metoden kan användas både som en del av en större metodik eller som ensamstående

metoder. Kritisk reflektion används inom många läror med olika bakgrund och ofta på lite olika sätt. Den reflektiva och kritiskt reflektiva processen har undersökts om redan av antikens greker och fortsatt till nutid. Det är viktigt att försöka förklara och förstå vad kritisk reflektion är, vad som hör till det, hur det kan användas, vilka effekter det har och hur vi gör så att det inte tas för givet. (White m.fl. 2006, 19.)

Vad är reflektion? Kort sagt kan man förklara att som vardagsbegrepp betyder reflektion att se tillbaka på upplevelser. Medan man professionellt kan säga att det betyder att titta tillbaka på upplevelsena och lära från dem. Att reflektera innebär med andra ord att lära sig om sig själv och världen runt omkring sig. (<http://www.une.edu.au/tlc/alo/critical1.htm>)

Sue White, Jan Fook och Fiona Gardner (2006) beskriver reflektion som att vi ständigt reflekterar över saker utan att vi tänker på det. Som exempel, vi söker ofta en förklaring när något vi ser överraskar oss, vi reflekterar över denna situation. Det vi kanske sedan inte gör är att vi går tillbaka på nytt efter reflektionen och ser på meningen med den. Vi bör bli mer observanta på processen och på meningen med den. (White m.fl. 2006, 41.)

Krogstrup (1997) har förklarat vad kritisk teori innebär. Kritisk teori har fått sitt namn från att den inte endast strävar till att undersöka och förstå samhällsliga strukturer utan den strävar också till att kritiskt reflektera samhällsliga fenomen samt speciellt förbättra dem.

Den kritiskreflektiva processen har använts ända sedan antiken. Kritisk reflektion har gamla rötter. Socrates talade om kritisk självreflektion eller om att leva ett "undersökt liv" (examined life) för etiska och humana engagemang för världen och dess moraldilemman. (White m.fl. 2006, 8.) I förhållande till dess ålder och användning har den kritiskreflektiva processen i sig undersökts väldigt lite. Själva processen används mycket, men det har föga undersökts hur användningen av processen har påverkat resultatet av det undersökta objektet. Eftersom processen också används olika beroende på bransch och sammanhang, är det svårt att jämföra de resultat användandet av processen har åstadkommit. (White m.fl. 2006, 19-20.) Den vetenskapliga definitionen på reflektion är att blicka på upplevelsena man fått och lära från dem. Att reflektera innebär med andra ord att lära sig om sig själv och världen runt omkring sig. Kritisk reflektion kan vara att analysera, ifrågasätta och rekonstruera erfarenheter med hjälp av flera olika teorier. (<http://www.une.edu.au/tlc/alo/critical1.htm>)

Det är svårt att i efterhand exakt definiera vad begreppet innebär eftersom den kritisk reflektiva processen redan används så mycket och på olika sätt. Det är svårt att ”standardisera” begreppet nu, när det redan finns många variationer av processen. Kanske den kritisk reflektiva processen också är en mera praktisk process, som man lär genom att göra, och gör lite på sitt eget vis. Den är möjligtvis inte en process som akademiskt skall definieras och beskrivas. Vad som dock bör göras är en definition om var processen skall användas. När är processen ett nyttigt redskap och när är den inte? Den skall inte användas i felaktiga sammanhang och för felaktiga ändamål. (White m.fl. 2006, 19-20.)

Kritisk reflektion är med andra ord att utvidga sitt kritiska tänkande. Det är en process där man tänker på egna förfaranden och erfarenheter som man konfronterar med frågor. Frågor som är bra att ställa: Vad har man lärt mig? Var ligger intresset? Vem drar nytta av det och vem drar inte nytta av det? Varför tänker man som man gör i en situation och borde man tänka annorlunda? Till vems nytta har underökningen gjorts? Vems intressen har beaktats och vem har blivit utanför? (<http://www.unisanet.unisa.edu.au/11755writing/crit-reflect.htm>)

4.3. Utvärdering som kritiskt perspektiv

”Utvärdering handlar om att ompröva eller inverka på den verksamhet som utvärderas.” (Dahlberg & Vedung 2001, 65.)

I boken Demokrati och brukarutvärdering (2001) definieras utvärdering ”som en noggrann bedömning av en pågående eller en avslutande offentlig intervention i syfte att den skall spela en roll i samtida eller framtida praktiska handlingssituationer.” Utvärdering är en bedömning och tanken är att interventionen kan betygsättas, värdesättas eller värderas. (Dahlberg & Vedung 2001, 36.) Förklaringen av utvärdering görs för att betona de saker som är viktiga då vi kritiskt skall utvärdera en institution eller miljö i samhället.

Kritisk utvärdering ger möjligheten att förbättra god praxis och förhindra dålig och korrumperad praxis från att uppstå. Kritisk utvärdering kan beskrivas som en funktion var frågor skall utvärderas; granskas i samband med utvärderingens sociala, politiska och kulturella kontext och var man strävar till att göra förändringar både på det strukturella och individuella planet. (Högnabba 2007, 16.)

Vedung (2004) skriver att det har skett en ökad brukarorientering i utvärderandet. Brukaren har egna kvalitetskriterier och utifrån det utförs flera utvärderingar, där brukaren kan uttala sig om sin grad av nöjdhet och om kvaliteten. I vissa fall får brukaren också ge egna krav på utvärderingen och utifrån dem genomförs utvärderingen. Det är med andra ord utifrån brukarens kvalitetsmål som utvärderingen sker, inte emot politikens och förvaltningens kvalitetsmål. (Vedung 2004, ii-4.)

Att klargöra bakgrundsfakta och perspektiv är viktigt som utredare. Det finns ofta olika synsätt att se på en situation och det kan vara viktigt att utredaren ser på saken ur ett kontraperspektiv. Med kontraperspektiv menas här att se på en situation ur en annan synvinkel än de berörda. (Edvardsson 1996, 24-25.) Ett exempel på kontraperspektiv: att Pelle är besvärlig i skolan. Lärare och sociala myndigheter vet att Pelles familj är känd hos socialen och att Pelle är oduglig och ljugar ofta. Här skulle kontraperspektivet vara att se att Pelle har resurser och det är värt att lyssna på honom.

Det är viktigt att utvärderaren som gör en utvärdering kan lyssna, inte bara höra. Det betyder att man som utredare skall blocka ut av alla sina förhandsuppfattningar och bara lyssna på det som sägs just där och då. Bo Edvardsson citerar Maslow om vad "att lyssna" innebär: *"Att kunna lyssna – verkligen, helt, passivt, självutplånande, lyssnande – utan att förutsätta, klassificera, förbättra, bestrida, värdera, gilla eller ogilla, utan att duellera med vad som sägs, utan att repetera motargumenten i förväg, utan att fritt associera till delar av vad som sägs så att följande delar inte uppfattas alls – sådant lyssnande är sällsynt."* Maslow menar att det är viktigt att vara tålmodig och hålla munnen stängd om man vill förstå människor på deras villkor. Man skall inte försöka förstå för snabbt och dra förhastade slutsatser, det kan leda till felaktigt data. (Edvardsson 1996, 78.)

Hanne Kathrine Krogstrup har utformat en forskningsmodell som grundar sig på kvalitetsutvärdering ur brukarnas perspektiv. Modellen heter BIKVA som står för BrukerIndragelseiKVAlitetsutveckling, på svenska Brukarinflytande i KVAlitetsutvärdering. BIKVA modellen ses som fjärde generationens evalueringsmetod. Bakgrunden till modellen uppkomst är att brukarnas åsikter har blivit betydelsefulla och det finns ett ökat behov av brukarinflytande i utvärderingar. Modellen, som är dialogbaserad och praktisk, vill få brukarnas åsikter hörda i utvärdering som görs på det sociala området.

Meningen med modellen är att brukarna är tillfreds med servicen och utvärderaren utgår från deras kriterier i undersökningen och det sociala arbetet. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 80.) Denna modell är grunden för min forskning. Modellen presenteras i kapitel 6.2.

De kritiska samhällsliga teorierna är ett byggblock i BIKVA metoden. Enligt Krogstrup (1997, 189-199.) är kritisk reflektion en förutsättning för att metoden skall lyckas. Krogstrup anser att utvärderaren är en social diagnostiker som kritiskt måste granska det som uppkommer i undersökningen och se hur det som uppkommer kan användas för att förbättra situationen.

5. Tidigare forskning

Den här litteraturoversikten inleder jag med att beskriva tidigare forskning inom barnperspektivområdet. Sedan följer en beskrivning av tidigare forskning om delaktighet och barn och sist tidigare forskning om skolan. Det var lätt att hitta information om skolan men inte om skolan som miljö och barns deltagande i skolmiljön. Det finns litteratur som beskriver undervisningen och undervisningssituationen, men det var svårt att hitta litteratur i hur barn mår i skolan och hur de deltar i sin skolmiljö. Det har forskats lite i barns deltagande och deras möjligheter att påverka. Den forskning som finns gällande delaktighet och deltagande behandlar de utvecklingsstörda i skolan eller i arbetslivet. Däremot finns det mycket litteratur om hur man skall observera och diskutera med barn.

Det som väckte mitt intresse för forskningen är litteratur som behandlar områden som: barn och barndomen, skolmiljön, makt inom skolan som institution samt barns möjlighet till delaktighet i skolmiljön. För att nå ett kritiskt perspektiv som kan hjälpa mig då jag analyserar min forskning har jag valt att studera litteratur som berör det feministiska perspektivet, kritiska utvärderingar och den kritiska reflektionen i socialt arbete. Litteraturen jag bekantat mig ifråga om barn och barndomen är i första hand nordisk litteratur och synen på barndomen och barnperspektivet är i första hand västerländsk. Då jag har sökt litteratur om barn, barndomen och barnperspektivet har jag lätt hittat litteratur om att se på barn ur ett historiskt perspektiv. Det har forskats mycket i hur barn haft det under årtionden, vad barn är ur psykologiskt perspektiv och vilka rättigheter barn har enligt lagen.

Pirkko Sipilä-Lähdekorpi doktorsavhandling ”Hirveesti tekijänsä näköistä” Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla (2004) var den första avhandlingen jag bekantade mig med och den väckte mitt intresse. Sipilä-Lähdekorpi beskriver skolan i Finland och vilka vardagliga problem skolans socialarbetare, skolkuratorn, stöter på. Hon skriver om hur barnen mår i skolan i dag och vilka situationer som gör det svårt för dem. Sipilä-Lähdekorpi forskning visar i första hand att skolkuratorsarbetet är okänt i vårt land och att få vet vad en skolkurator gör. Forskningen visar även att skolkuratorerna, som enskild individ, har svårt att få till stånd stora förändringar i den enorma institution som skolan är. Det gör att de bara till en del kan påverka barnets välmående, men forskningen visar att kuratorerna får tänka att de gör så gott de kan. Barnen tillbringar mer tid än

tidigare i skolan och nivån på utbildningen har stigit. Sipilä-Lähdekorpi skriver att det kan diskuteras att sätter dagens skola tillräckligt resurser på att utveckla barnets självförtroende och sociala förmåga. Jag är intresserad av hur barn mår i skolan i dag och om man lyssnar på barn och deras åsikter. Har barn möjligheter att påverka i beslut som gäller dem i skolan? Lyssnar vuxna på barn?

5.1. Forskning ur ett barnperspektiv

Barnperspektiv handlar om att sätta barnets perspektiv i fokus när man utreder sådant som berör barnet. Barnperspektivet är viktigt inom socialt arbete. Barn har lägre status än vuxna i vårt samhälle och därmed nedvärderas deras åsikter och man hör inte alltid på vad de vill säga. (Cederborg 2000, 17-26.) Begreppet barnperspektiv handlar om att utgå ifrån en respekt för barnets integritet och fulla människovärde. Att ha ett barnperspektiv är barns perspektiv på den egna tillvaron och vuxnas perspektiv på barn. Det är vuxna som tolkar barnets uttryck och förmedlar barnets tankar, känslor, önskemål och behov skriver Henriksson och Nelson 2003. Det handlar om mötet mellan barn och vuxna, där den vuxna tolkar vad barnet vill visa.

Barninflytande är en mänsklig rättighet. De mänskliga rättigheterna är till för bland annat människor som har nedsatt möjlighet eller ingen möjlighet alls att tala för sig själv. Barn räknas till denna grupp av människor. (Hyvinvointikatsaus 1997, 1-2.)

Forsberg m.fl. (2006) skriver att man i socialt arbete har kunnat konstatera att barn inte har fått delta i beslut som gäller dem. Utvecklingspsykologer säger att ett barns kognitiva kunskaper och språkkunskaper inte är på samma nivå som hos vuxna. Det betyder dock inte att barn inte är kapabla att delta i och besluta om deras liv. Det är inte enbart viktigt att barn får uttrycka sig för att lagen säger så, utan också för att ett barn kan komma med meningsfull information. Endast barnet själv kan beskriva sin situation som det ser den. (Forsberg m.fl. 2006, 178-179.)

Barn betraktas oftast som inte helt fullvärdiga medlemmar av samhället. Barn deltar sällan i undersökningar, eftersom vuxna tror att de inte klarar av att svara och tänka på en sådan nivå som behövs för undersökningen. De anses inte vara kapabla att analysera och se på sin situation objektivt. Fördelen för barn i dagens samhälle är att de behandlas med respekt och omsorg eftersom de är den kommande generationen som skall ta över i samhället. (Abbott

& Wallace 1997, 143.) Det gäller att se saker ur barns glasögon inte ur vuxnas så som oftast sker skriver Imsen (2000, 26.)

Dion Sommer (2005) tar upp att det hänt mycket inom den internationella barnforskningen de senaste årtiondena. Det har uppstått ny kunskap och teoriuppfattningarna har ändrats. Forskarna ser på vad barn är ur ett nytt perspektiv och hur deras utveckling skall förstås. Man talar här om ett paradigmskifte som skiljer mellan perioden 1960-1970 talet och tiden efter det. Med paradigmskifte syftar forskarna att flera grunduppfattningar har förändrats inom barnforskningen. Före paradigmskiftet (1960-talet) utgick socialpsykologins socialisationsteorier kring barn på att barnets socialisation ägde rum i familjen. I dag vet man att barnet påverkas också av annat än familjen. Ett exempel är dagvården som klart påverkar barnet; där sker omsorg och fostran. Dessutom är kärnfamiljen ingen självklarhet för ett barn i dag. Sommer säger att det förutom paradigmskiftet har skett fundamentala förändringar i synen på barn: "Barndomen och barns uppväxt är inte längre vad den varit, och inte heller den professionella uppfattningen av barnet och hur det utvecklas." (Sommer 2005, 29-35.)

5.2. Delaktighet och barn

Barns delaktighet är ett intressant och annorlunda tema att studera. Delaktighet är inget nytt i samhället. Det har undersökt på olika sätt och ur olika vinklingar under årtionden. Norden, med Norge i spetsen, har varit föregångare då det gäller att ta barnens behov i beaktande. De finländska barnens möjligheter till deltagande har stärkts av lagar och regler. I de här förordningarna och reglerna ser man på barn ur vuxenperspektiv. Barnen har både enskilda och i grupp fastställda rättigheter som samhället skall följa. (Kiili 2006, 17.)

Som nämndes skriver Schultz Jørgensen och Kampmann (2000) om barn som informanter och deltagare i deras eget liv. De talar om att barn har fått en ny social position i relation till vuxna och i och med det har barn också blivit viktiga informatörer i beslut som gäller dem. Barn skall tränas att uttrycka sig och vänta på deras tur att tala. Det handlar om rättigheter och demokrati. Schultz Jørgensen nämner att då man ser på barns rättigheter till deltagande skall man se det ur barnets möjligheter att uttrycka sig och dess mognad. (Schultz Jørgensen & Kampmann red. 2000, 9-12.)

Hurtig skriver i boken *Lapset ja Sosiaalityö* (2006) om barnets möjligheter att uttrycka sig och tala med främmande vuxna. Hurtig ställer sig frågor som hon tror barnet funderar på: Kommer den främmande vuxna att förstå? Tror den vuxna på mig? Vad händer om jag berättar det här? Att intervjua och diskutera med barn kan vara känsligt. Hur skall man prata för att förstå varandra och i hurudana situationer kan man diskutera svåra saker. Ett barn kan tycka att det är svårt att nå den vuxne och att berätta om svåra händelser. Det är därför viktigt att vuxna lär sig läsa barnets tankar och deras beteende. Ett barn kan ge sådan information om dess situation som är viktig för vuxna att veta. Det är dock viktigt att den vuxna kan ge barnet de rätta arbetsredskapen för att berätta om sin situation. Vuxna skall fråga barnet hur det känner sig och lyssna på barnet. (Forsberg m.fl. 2006, 172-173.)

Sommer citerar Brembeck i boken *barndompsykologi* (2005): *"Synen på barn som kompetenta ställer också krav på de vuxna – att de ska ge avkall på en del av sin auktoritet och bli barnets kamrat."* Det här citatet vill ge en bild av att förhållandet mellan barn och vuxna skall vara jämbördigt. Barn och vuxna skall enligt citatet ovan ha samma skyldighet och rättighet, de skall båda ha ansvar, bestämmanderätt och auktoritet. Här krockar två uppfattningar med varandra, den psykologiska uppfattningen ser det kompetenta barnet och den pedagogiska uppfattningen ser att barn och vuxna skall vara jämbördiga. Med detta kan man se att begreppet kamrat innebär att maktskillnaderna försvinner. Här spelar demokrati och jämlikhet en stor roll i de vuxnas auktoritära ställning som finns i dag. Om fallet skulle bli som citatet ovan skulle de vuxnas auktoritet sjunka betydligt. Sommer frågar sig om detta ger barnet en mer kompetent ställning eller tvärtom? Det kan också vara bra om man accepterar skillnaderna mellan vuxna och barn i fråga om auktoritet. När vuxna å ena sidan har förväntningar på barn och å andra sidan kan vara kamrat, ger det stora möjligheter för barn att utvecklas i god riktning. Sommer skriver att det är viktigt att minnas att auktoritet inte är samma som envælde. (Sommer 2005, 47-48.)

Harriet Strandell (1995, 13.) skriver att många vuxna är av den åsikten att det finns sådant barnen själva vet bäst, men trots det pratar man inte med barnen eller tar deras åsikter i beaktande. Ofta lyssnar socialarbetare mera på barns föräldrar och andra professionella än på barnen. Alanen Leena och Bardy Marjatta (1990, 10.) säger att barn inte ses som en del av de vuxnas samhälle utan befinner sig i ett mikrosamhälle som innefattar daghem och skola. Det förväntas att barn skall utvecklas och bli fullärdade individer i detta

mikrosamhälle. De skall lära sig och utvecklas så att de senare som vuxna kan leva i det ”riktiga samhället”, före det har barnen ingen talan.

James och Prout (1997) frågar sig om barn har rätten att bli hörda i samhället? I historien i västerländska samhället kan vi se en stor kategori eller grupp av människor som har fått rätten att bli hörda. Utvecklingen att höra på folket har varit viktig för demokratin och för samhället. Enligt många vuxna har barn större möjligheter än tidigare att säga sin åsikt och påverka sitt liv. Barn och vuxna, bl.a. lärare i skolan, konfronterar varandra mer än tidigare och vuxna ser inte alltid detta som något positivt. (James & Prout 1997, 85-86.)

I boken *Barnets bästa* (1997) skriver man att ”*Barn har något som vuxna saknar*”. Det finns en tendens inom utvecklingsperspektivet att ständigt jämföra de små med de stora. Det har lett till att man tar fasta på ålderskillnaden mellan grupper och sätter ännu större betoning på hur annorlunda barn är än vuxna. I samhället ses barn ibland som ett främmande folk bland de vuxna, ”de normala människorna”. John Dewey har kritiserat detta synsätt. Dewey ansåg att vuxna borde se styrkan i det omogna barnet som har en så enorm vilja att växa och utvecklas. Utvecklingsperspektivet betonar dock att det är svårt att förstå barn om man inte ser de vuxnas fysiska och psykiska förutsättningar jämfört med barn. Risker med det är, att man blir hindrad att se barnet som en medlem i samhället, att vuxna ser ner på barnet. I barnstudier som skall beskriva barnets utveckling har forskare studerat barns uttryck som ett bevis på dess psykiska tillstånd. Forskarna borde också ha sett på barns uttryck som om att uttrycken har en mening och en innebörd, att barnet försöker säga någonting. I barnstudier borde man lära sig att lyssna på barnet och att se världen tillsammans med barn för att kunna förbättra deras situation. (SOU 1997, 31-39.)

Gunn Imsen skriver om mötet mellan människor och dess betydelse. Hon menar att mötet är något som sker dagligen och skall vara tryggt, varmt, kontinuerligt och det skall finnas en närvarokänsla mellan lärare och elev. Imsen skriver ”att ha kontakt betyder att se varandra som likvärdiga medmänniskor, även om man har olika uppgifter att sköta. Att ha kontakt handlar om att lyssna på varandras uppfattningar, vara känslig för varandras förväntningar och känna på sig varandras hopp, glädje och sorg. Kontakt är omsorg.” (Imsen 2000, 27.)

När man har att göra med barn är det bra att ha ett tillmötesgående förhållningssätt. Med det menas att man respekterar barnen som de är och lyssnar på dem. Man skall lyssna på barnens röster som kommer nerifrån och inte bara på de vuxnas röster som kommer uppifrån. (SOU 1997, 38.) Det här tycker jag att man kan åstadkomma med t.ex. den brukarorienterade forskningen var forskaren i första hand lyssnar på dem som är klienter och sedan tar med sig deras åsikter uppåt. Språket är en förutsättning för den fria tanken. Med andra ord språket gör det möjligt att tänka självständigt. Språket har också en kommunikationsfunktion och fungerar som budbärare mellan människor. (Imsen 2000, 164-165.)

Principerna om vad som är barnets bästa i barnkonventionen är: barnet måste ha rätt att säga sina åsikter i ett ärende och dessa skall tillgodoses. Det här är inte lätt att förverkliga eftersom många vuxna har svårt att godkänna att barn skall få ha en egen åsikt. I samhället görs många beslut utan att fråga barn och unga, barnens åsikter tas ofta givna. Barnkonventionens artiklar är utmanande för de vuxna att ta i beaktande och följa. Vuxna och t.ex. lärare kan känna det kränkande när ett ökat elevinflytande uppstår i skolan. (SOU 1997, 349-51.)

För att kunna ge respekt till barn krävs det att vuxna har tid att föra dialog och samtala med barn. Det krävs att personalen i skolan har tid att fråga och tala med barnen. Ju äldre ett barn är, desto mer ökar behovet för barnet att få säga sin åsikt. För att ett ungt barn skall känna att den har inflytande på dess situation, krävs det att den känner att den har yttrande- och åsiktsfrihet. Det är viktigt att till exempel skolpersonalen tar på sig ansvaret att skydda barnets integritet då det för fram sin åsikt. (SOU 1997, 52-54.) Vuxna skall försvara och skydda barnen tills de blir gamla nog att ta hand om sig själva. Här uppstår ofta en form av dominans från den vuxnas sida, barnet överbeskyddas ibland, vilket kan leda till för mycket auktoritet och makt av den vuxna. (James & Prout 1997, 87.)

5.3. Delaktighet, barn och skolmiljö

Barnen blir i dag influerade av mycket mer än bara det som händer i familjen och vad som händer på de institutioner de vistas på. Platser som räknas till barns handlingsområden är bland annat det egna hemmet, daghemmet, skolan, gården, lekparken och gårdsgatan. Dessa områden inverkar olika på olika barn, och barn har också olika områden som just de kommer i kontakt med. Till barns sociala umgängeskrets klassas föräldrar, syskon, släkten,

föräldrarnas vänner, barn i grannskapet, daghems- och skolkamrater, och andra kontakter. (Strandell 1995, 19-25.)

Harriet Strandell beskriver daghemsmiljön i sin bok "Sociala mötesplatser för barn" (1994, 39.) Strandell vill i sitt arbete beakta barnen som sociala aktörer och beakta daghemmet som en institution som styrs liknande som andra institutioner. Problemet med daghemsmiljön är inte att man saknar kunskap om den, problemet är snarare att svaren ofta är alltför givna. Kunskapen har karaktär av självklara sanningar som är svåra att ifrågasätta, i och med att de är inbyggda i det sociala system som bär upp dagvårdssystemet. Kunskapen har därav sammanflätats med makten. Makt och kunskap är centrala begrepp i daghemsmiljön och även så i skolmiljön. Strandells syn på daghemmet som institution är enligt mig intressant eftersom jag studerar skolan från ett liknande perspektiv.

Tolonens bok "Nuorten kulttuurit koulussa - ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset" (2001) har undersökt hur ungdomskulturen ser ut i skolan och vilka faktorer som inverkar på den. Hon studerar skolan som miljö och ser på ungdomens rum i skolan. Tolonen lyssnar på barnens åsikter och tankar då hon observerar i skolmiljön.

Pirkko Sipilä-Lähdekorpi nämnda doktorsavhandling (2004) beskriver skolan i Finland och vilka vardagliga problem skolans skolkurator stöter på. Hon skriver om hur barnen mår i skolan i dag och vilka situationer som gör det svårt för dem. Sipilä-Lähdekorpi forskningen visar att skolkuratorerna har ett svårt jobb då det gäller att få till stånd förändringar i skolan. Sipilä-Lähdekorpi skriver att det kan diskuteras att sätter dagens skola tillräckligt resurser på att utveckla barnets självförtroende och sociala förmåga. I hennes doktorsavhandling kommer det fram att det vore bra att ha större resurser för barnet än man har nu.

Litteratur som tar upp förändringsarbeten och makt i skolmiljön finns det lite av och den litteratur som finns är inte helt relevant för avhandlingen. Kerstin Nilssons licentiatuppsats "Förändringsstrategier i grundskolan – ett ledarperspektiv" (1998) beskriver förändringsprocessen i skolmiljön då man vill få till stånd förändringar. Denna bok koncentrerar sig på ett utvecklingsprojekt i Sverige vilket för mig visade sig vara mindre relevant. Ekholm Bodil och Hedin Anna har skrivit boken, "Vanans Makt eller Makt över vanan" (1989). Den här boken berör förändringsarbete i daghemsmiljö. Trots att boken är

gammal kan man läsa om hur makten och vanan påverkar personalen då det skall ske förändringar. Som jag ser det är skolan i en liknande situation, det är en institution som länge fungerat enligt ett visst mönster.

Kiilis har i sin doktorsavhandling "Lasten osallistumisen voimavarat" (2006) forskat barnets existerande delaktighet i skolan. Undersökningen gav möjligheten att samla in material om barnets egna upplevelser och direkt från barnet själv. Hon diskuterar hur barnet kan delta och vilken betydelse elevkårsarbete och barnparlamentet har för barnets möjlighet till delaktighet. När man ser på barnens deltagande är det intressant att notera att det finländska grundskolesystemet har kritiserats för att vara lärarcentrerat. Därtill har en FN kommitté som uppskattar hur väl barnens rättigheter uppfylls kommenterat att en svaghet i den finländska grundutbildningen är att de inte satsats tillräckligt på utvecklandet av deltagandeverksamhet. Jämfört med de andra nordiska länderna deltar eleverna i Finland lite i skolans beslutsfattande och elevrådsverksamhet. I de andra nordiska länderna tror de unga att de med sitt eget agerande kan inverka på utvecklingen av skolgemenskapen. Så är inte fallet i Finland. Kiilis metod att analysera sitt material är att dela in barnens resurser i fyra grupper. De fyra resurserna är: de materiella resurser, sociala resurser, materiella och ekonomiska resurser, och humana resurser. Dessa resurser är alla viktiga i deltagande. (Kiili 2006, 79-94.)

Tom Gullberg (2005) har forskat i hur demokratin fungerar i skolan. Han hävdar att demokrati är viktigt och att det är en fostran som borde gälla i skolan. Gullberg talar om att intresset för demokrati finns men att tiden för demokratin fattas. Han presenterar resultat av en forskning som visar att det finländska folket har hög kunskap, men lågt deltagande i samhälleliga saker. Med detta vill han säga att vi i Finland har kontroll över kunskapen men inte över demokratifunktionen i skolan. Han talar om mera aktiv dialog i skolan och att demokratifostran borde finnas redan i grundskolan.

I Sverige har demokrati i skolan diskuterats redan länge. Redan 1946 diskuterade skolkommissionen demokrati i förhållande till skolan. Skolan var en plats, en byggsten, för att skapa ett demokratiskt samhälle. I slutet av 1900-talet började de tala om solidaritet, jämlikhet och samarbete i skolan. Elevdemokrati är viktigt för att upprätthålla ordning. Skolan som institution skulle vara demokratiskt byggd. (<http://sv.wikipedia.org/wiki/Elevdemokrati>)

6. Forskningsfråga och forskningsprocess

”Att tala med barn är en konst men att verkligen lyssna är en svårare konst.”

(Cederborg 2000, 11.)

Min forskningsfråga är tvådelad: Hur upplever barn sin delaktighet i skolmiljön och hur reflekteras barns upplevelser av vuxna i skolmiljön. Jag ställer frågor som: kan barn inverka på sin egen skolmiljö? Hörs barn och finns det rum och tid för dem i skolmiljön?

6.1. Förundersökningen

Jag inledde min avhandling med en förundersökning där en brukarorienterad modell användes. Förundersökningen gick ut på att jag följde med utvärderingen som gjordes i en lågstadieskola. Utvärderingsmodellen diskuteras mera i ett senare skede, i kapitel del 6.2.

Jag deltog i lågstadieundersökningen genom att göra deltagande observation. Fangen skriver i sin bok ”Deltagande observation” (2005) att deltagande observation är en metod där du inte bara deltar som forskare utan också som människa. Deltagande observation kan vara allt från att endast delta till att endast observera. När du observerar måste du som forskare vara deltagande och engagerad i forskningsområdet. Forskaren är ständigt i en situation där den måste välja. Deltagande observation är en metod från 1900-talet, bl.a. Chicagoskolan på 1920- talet hör till dem som bidragit till metodutvecklingen inom deltagande observationer i den egna kulturen. (Fangen 2005, 8-31.)

Inom den kvalitativa forskningen och speciellt då det gäller deltagande observationer behövs det flexibilitet med problemformuleringen. Fangen beskriver en process av Cato Wadel som tar upp att det skall finnas ett kretslopp mellan teori, metod och data. Kretsloppet kan besluta att: din metod inte passar den data du har valt och du är tvungen att ändra metod, det data du får in gör att du är tvungen att ändra både begrepp och problemformulering eller att användningen av nya begrepp kan leda till en ny teori och nya problemformuleringar. Det här var några exempel på vad som kan ske då du gör en empirisk studie. (Fangen 2005, 43.)

Före jag inledde mina deltagande observationer bekantade jag mig med skolan och dess byggnad. Sedan inledde jag gruppdiskussionerna där jag gick tillväga på olika sätt. I en del

av diskussionerna skrev jag ner vad gruppen berättade och i andra skrev jag ner först efter att gruppdiskussionen var genomförd. Det berodde på situationen i gruppen och hur jag upplevde det passande att gå tillväga. Efter alla gruppdiskussioner diskuterade jag tillsammans med den som genomförde undersökningen vad som sagts och vilka saker som var intressanta och väsentliga att minnas. Då jag kom hem satte jag mig ner och skrev rent observationsanteckningarna. Jag antecknade hur jag upplevde situationen under gruppdiskussion och vilka känslor och upplevelser jag hade vid observationstillfället/gruppdiskussionen.

I boken "Kvalitativa studier i teori och praktik" (1996) av Per-Gunnar Svensson och Bengt Starrin, sägs det att det brukar hävdas att deltagande observationer som metod inte går att förklara eller beskriva. Dess resultat beror på forskaren som gör observationerna, på dess känslighet, tålamod och kreativitet. Det går inte att förlita sig på några formella regler, eftersom sådana egentligen inte existerar. Hur en observation framskrider bestäms mycket av karaktären på den grupp eller miljö som är föremål för forskningen. Vad man som forskare får reda på hänger mycket på gruppen. (Svensson & Starrin 1996, 12- 13.)

Alla samtal bandades in och jag fick själv lyssna på banden efter att utvärderingen var genomförd. Det hjälpte mig att sammanfatta mina observationer och de upplevelser jag fått under utvärderingens gång. För analysarbetet av deltagande observationer gjorde jag en öppen kodning av händelser, interaktioner, och mötet med barnen. Jag fick fram citat från gruppdiskussionerna och jag även sådant jag inte uppmärksammanade under själva gruppdiskussionen. De händelser och kommentarer jag observerade var både vardagliga och speciella. Jag upplevde att barnen berättade relativt öppet om sin skolmiljö och hur de upplevde skolan överlag. Efter att ha observerat och hört kommentarer av lärare och direktionsmedlemmar växte mitt intresse för att se på skolan som institution. Är skolan en miljö där det är svårt att få till stånd förändringar? Som exempel kan nämnas en kommentar jag reagerade på under undersökningen "*så här har det alltid varit*".

Det sägs att vuxna ofta tycker att barn är näpna och säger skojiga saker. Det finns förväntningar på att man skall bli roade av dem. (Strandell 1994, 41.) Det här noterade jag delvis i mina observationer. Att vuxna har en bild av hur barn skall bete sig och att barn säger saker utan att mena det. Ibland kan man fundera om vuxna tar barns åsikter och kommentarer på allvar?

Barnen var informerade om att de skulle bli intervjuade i grupp och de visste att de skulle diskutera trivsel och vad de tycker om skolan. Det barnen inte visste var hur lång diskussionen skulle vara och hur man diskuterar i grupp. Barnens egen respons till att diskutera var: *"vi har aldrig lärt oss att diskutera i skolan"* eller som en av de äldre flickorna sade: *"vi kan inte riktigt diskutera tillsammans – vi borde ha mera sånt i undervisningen"*. Man kan fråga sig om de äldre barnen (10-11 åringar) har lättare för att diskutera än de yngre barnen (8 åringar). Jag upplevde att de yngre barnen hade svårare att diskutera än de äldre. Jag upplevde att de yngre var helt klart vana vid att de skall svara på frågor då de blir tillfrågade. De yngre barnen var också noga med att alla i gruppen skulle få säga sin åsikt i varje ämne som diskuterades. Det märktes att de yngsta barnen hade svårt att uttrycka sig och att få fram sina åsikter. Med de yngre barnen var man tvungen att ställa frågor, som egentligen inte hör till utvärderingsmodellens uppbyggnad. De äldre barnen upplevde jag att hade lättare att föra en fri diskussion. Jag fick bilden av att barnen tyckte om att bli intervjuade och att få säga sin åsikt. De var positiva och glada att bli hörda. Som ett av barnen uttryckte sig: *"kiva å få säga va man tycker"*.

Pojkarna och flickorna intervjuades inte tillsammans, detta för att dela på klassen och få en mindre grupp. Det här visade sig dock inte vara planerat. Grupperna var ojämnt fördelade vilket ledde till att gruppen ibland var för stor och i något fall i minsta laget. Det som orsakade lite problem var att ingen hade koll på var och hur gruppdiskussionerna skulle genomföras med barnen. Det var inte planerat i vilket rum de skulle hållas och tiden var inte alltid reserverad för gruppdiskussionerna.

Efter intervjuerna förde vi barnens åsikter vidare till lärarna och sedan till direktionen. Mina reflektioner och upplevelser av vuxna var att de överlag hade svårt att ta åt sig vad barnen sagt. Det gick att tyda en form av självförsvar i varför man leder skolan som man gör och man kunde se att barnens åsikter inte vägde högt. T.ex. kommentarer som: *"barn säger alltid så"*, *"varför skall de både få äta kakan och ha den kvar"*, *"varför får barnen skrika när inte vi får?"*, framfördes under lärarintervjun. Responsen på att eleverna ville ha nya saker till skolan var: *"di fick ju just på våren nya bollar å nu ha di tappa bort dom"* men samtidigt insåg man att *"små materiella saker borde väl vara lätt att fixa, då får barnen en känsla av att de har fått påverka och deras röster har blivit hörda"*.

Undersökningsformen ifrågasattes av de vuxna vilket säkert var en orsak till att de hade svårt att ta emot barnens åsikter. En kommentar av vuxen: *“hur långa var intervjuerna, hur får en okänd människa barnen att diskutera?* Det som jag också noterade var att vuxna hade svårt att inse att förändringar kan vara positiva. Attityden hos de vuxna var till en del att de motsatte sig att ta emot kritik och värdefull information. Ett exempel på detta: varför trivs pojkarna sämre i skolan än flickor? Istället för att diskutera och fundera över vad som kunde göras åt situationen var svaret: *”så här har skolan alltid sett ut”* och *”pojkar har aldrig trivas lika bra som flickor i skolan”*.

Observationerna under undersökningen i lågstadiet gav mig inspiration att komma igång med en egen undersökning. Jag fick en bild av det material jag samlade på mig och mina ögon öppnades för vad jag själv vill undersöka. Att forska i barns deltagande i skolmiljön blev för mig ett verkligt mål. Jag frågar mig om det finns en diskussionskultur i skolmiljön och tar vuxna emot barns åsikter? Finns det rum för jämlikhet och diskussion i skolan?

6.2. BIKVA som utvärderingsmodell

I detta kapitel beskriver jag den brukarutvärderingsmodell som jag använt mig av och vad den går ut på. BIKVA står för BrukerIndragelseiKVAlitetsutveckling, på svenska: Brukarinflytande I KVAlitetsutvärdering. BIKVA modellen är utarbetad av Hanne Kathrine Krogstrup från Ålborgs Universitet i Danmark. Modellen har spritt sig från Danmark till de andra nordiska länderna och vidare i Europa. (Krogstrup 2004, 7.)

BIKVA modellen ses som en fjärde generationens evalueringsmetod. Bakgrunden till modellen uppkomst är att det på 1980 talet talades mer och mer om brukare och brukarnas åsikter. I slutet av 1980 talet och i början av 1990 talet vann managementorienterade metoder och tekniker, som för fram brukarna tilltro, mark på den privata sektorn och senare också inom den offentliga sektorn. (Krogstrup 1997, 54-59.) På 1990 talet fanns det ett behov av ökat brukarinflytande i utvärderingar. Modellen har flera funktioner att fylla. För det första så vill den få brukarnas åsikter hörda i utvärdering som görs på det sociala området. Modellen är dialogbaserad och skall utveckla det sociala arbetet. För det andra ville man utföra modellen praktiskt i det sociala samarbetet. För det tredje ligger utgångspunkten i utvärderingen hos brukarna framom organisationen. Meningen med modellen är att brukarna är tillfreds med servicen och utvärderaren utgår från deras kriterier i undersökningen och det sociala arbetet. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 80.)

BIKVA modellen har som mål att konstruera en modell, ett hjälpmedel, som ger nya utvecklingsmöjligheter på de områden som karakteriserats som dynamisk intervention. Det första elementet i modellen är därför brukarnas åsikter som skall utlösa tankar och lära organisationen. Det är med andra ord brukarnas upplevelser och åsikter som skall ge den sociala servicen utvecklingsmöjligheter. Krogstrup nämner vikten av att ta med andra offentliga aktörer utöver att höra brukarnas åsikter i intervjun. De offentliga aktörerna och fältarbetarna sitter med kunskap som är viktig för att utvärderingen skall nå sitt mål och fullfärdigas. (Krogstrup 1997, 31-55.)

BIKVA modellen har ingredienser av den institutionella orden, Foucaults teori om institutioner, Berger och Luckmans syn på institutionalisering etc. Med BIKVA modellen skall man sätta sociala mål i den institution evalueringen eller utvärderingen görs. (Krogstrup 1997, 98-99.) BIKVA vill ifrågasätta den institutionella ordningen, men inte styra. Inte prata om problem utan om behov.

Hur hänger BIKVA modellen ihop med kritisk analys? BIKVA modellen kan förankras till kritiskt ställningsdeltagande som på ett överordnat plan kan hänföras till Erik Oddvar Eriksens diagnos om den moderna samhällsutvecklingen, skriver Krogstrup. Diagnosen Krogstrup syftar på har som funktion att se samhället som det är och som det bör vara. Erik Oddvar Eriksens samhällsdiagnos är förankrat i kritik mot den liberala statens grundidé i Danmark. Kritiken har grund i välfärdsstatens problem med arbetslöshet, väntelistor till sjukvården och omsorgsproblem av de svagaste. Den offentliga sektorn bör ses över enligt Eriksen. (Krogstrup 1997, 192-197.)

Nedan några argument till varför vi skall använda oss av brukarorientering av Magnus Dahlberg och Evert Vedung (2001). De talar om sex argument till varför vi bör ha brukarorientering. Det första argumentet är det *medborgarfostrande* argumentet. Medborgarna bör fostras till att få säga sin åsikt i service som berör dem för att nå deltagardemokrati. Det andra argumentet är *expressivistiska* argumentet som har som syfte att brukarna förverkligar sig själva genom att diskutera med andra brukare. Det tredje argumentet är *legitimitet*. Det går ut på att brukarna får säga sin åsikt om verksamheten ifråga och då accepteras den bättre av brukarna. Om ledningen inte utsätts för kritik är ledningen mer än gärna och gör saker så som brukarna önskar sig. Det fjärde argumentet är

effektivitets argument. Här är tanken att brukarnas åsikter gör verksamheten mer effektiv och målen uppfylls lättare inom verksamheten. Det femte argumentet är *maktutjämning*, eftersom man anser att den offentliga förvaltningen har för stor makt över brukarna. Genom att brukarna får säga sina åsikter minskar maktklyftan, det blir maktbalans mellan brukare och förvaltning. Det sjätte argumentet är *serviceanpassnings* argument. Detta argument innebär att brukarorientering ett medel för att förbättra servicen för brukarna. Man vill göra servicen kostnadseffektivare och mer tillfreds med brukarnas önskemål och behov. (Dahlberg & Vedung 2001, 43-46.)

Syftet med BIKVA modellen är att brukarna svarar på värderingsfrågorna utgående från sina egna kriterier. Med andra ord, man vill genom brukarinflytande i utvärderingen hitta ett samband mellan brukarnas åsikt av problem i servicen och den offentliga sektorns insatser. Krogstrup beskriver brukarnas roll som ”triggers for learning”, vilket betyder att de startar lärandet - de sitter med kunskapen. Man utgår från att brukaren har information som kan vara till nytta för att utveckla den offentliga sektorn. Brukarna berättar utgående från egna termer och tolkningar vad de anser om det sociala arbetet eller om organisationen. Genom brukarinflytande synliggörs problemfält som personal, ledare och politiker inte visste fanns. Det är brukarnas upplevelser som står i centrum för verksamheten. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 80-82.)

I relationen mellan sociala servicen och brukaren skall följande beaktas. Brukarna skall uppleva att:

- de har ett värde
- att de har rätt att säga ifrån om de känner för det
- brukarna är medarbetare i servicen och lika värdiga
- de skall få vara sig själva i alla situationer
- de skall inte stigmatiseras, mål och aktiviteter skall utvecklas tillsammans med brukarna
- de skall själva få besluta om sitt liv och de skall inte pressas till ett socialt umgänge eller samspel de inte önskar

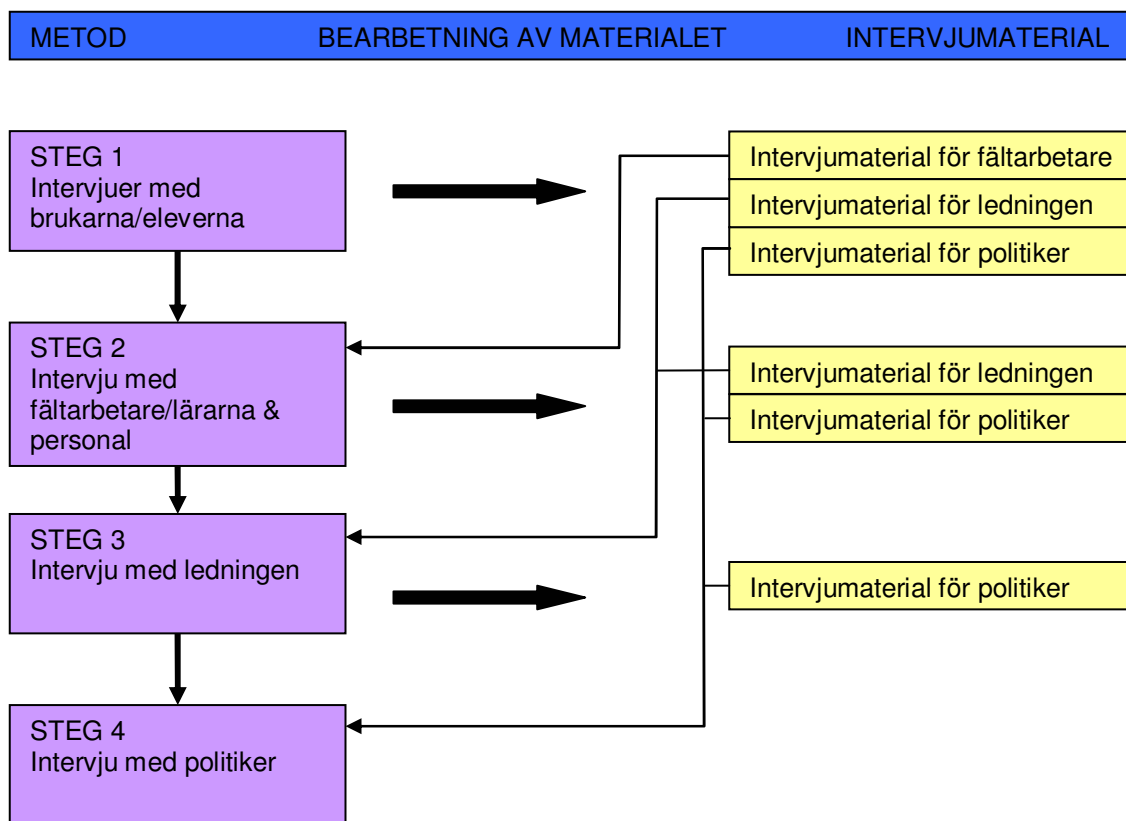
Att brukarna och den sociala servicen diskuterar och argumenterar är viktigt för socialpolitiken. (Krogstrup 1997, 199-200.)

BIKVA-modellen är kvalitativt inriktad. Modellens uppgift är att se kritisk på institutioner och försöka förbättra eller påverka deras framtida utveckling. Till den kvalitativa BIKVA-modellen kan man ha ett kvantitativt frågeformulär om man så vill. Huvudmålet är att lära sig av brukarna och kunna utveckla servicen. Det här är speciellt viktigt för dem som arbetar på fältet (socialarbetarna) men även för andra ledare och politiker. (Krogstrup 2004, 9-13.)

BIKVA modellen utgår ifrån gruppintervjuer, men de är inte nödvändiga. Det finns dock fördelar med att hålla gruppintervjuer inom det sociala området. Gruppen inspirerar varandra och ”väcker” varandras tankar. Gruppen gör att man kommer på sådant man kanske inte tänkt på att säga och man är tvungen att argumentera. Gruppintervju leder till att gruppmedlemmarna koncentrerar sig på diskussionen och glömmer bort att ge intervjupersonen de svar man förväntar sig att denne vill ha. En gruppintervju gör att deltagarna blir mer anonyma i resultatet och en persons individuella åsikt kommer inte lika starkt fram. I fall där brukaren har sociala svagheter kan en individuell intervju rekommenderas. (Krogstrup 2004, 11.)

BIKVA modellen och dess utvärdering fungerar nerifrån – upp, det vill säga, man börjar med brukarna och sedan går man uppåt i systemet. Den är uppbyggd så att man först gör en öppen intervju med brukaren av en offentlig service. Idén är att brukaren öppet berättar vad den anser om servicen. I BIKVA modellen gäller det oftast sociala området. En brukare är i denna modell en person som använder den offentliga servicen. I utvärderingen skall man se att brukarens åsikt hörs, att den prioriteras och högaktas. Efter detta framför man brukarens åsikter till t.ex. fältarbetare/socialarbetare och vidare till ledare och politiker. Processen är fortgående och skall leda till verkan och förändring. (Krogstrup 2004, 8-15.)

BIKVA som utvärderingsmodell inleds med att man förbereder sig noggrant. Det är speciellt viktigt med en god förberedelse eftersom utvärderingen kan leda till olika konflikter. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 14.)



Figur 4: BIKVA modellen enligt Krogstrup (1997). Översättning Tove Eklund

Nedan förklaras modellen:

1. Enligt BIKVA modellen börjar man med en gruppintervju. Där bes brukarna berätta vad de anser som positivt eller negativt i servicen ur deras perspektiv. BIKVA intervjuerna inleds med en öppen fråga och det diskuteras det brukarna vill diskutera och ta upp angående den service de får. Tanken är att brukarnas åsikter och perspektiv skall styra utvärderingen, det är med andra ord brukarna som sätter ut kriterierna som styr nästa intervju. (Krogstrup 2004, 15-16.) Intervjuaren bearbetar intervjun och har den som grund för materialet.

2. I nästa skede/gruppintervju intervjuas fältarbetarna (socialarbetare). I den diskussionen reflekterar man över vad brukarna tyckt och vilka deras reaktioner var på servicen. Man går igenom vad som kan vara bakgrunden till brukarnas åsikter. Gruppen reflekterar även över sin egen situation och arbetsplats med brukarnas åsikter som bakgrund. Det görs förslag till hur man kan utveckla servicen och vilken ledningens roll kunde vara. (Krogstrup 2004, 15-16.)

3. I det här skedet intervjuas ledningen. Deras gruppdiskussion skall basera sig på brukarnas och fältarbetarens åsikter och förslag till förändring. (Krogstrup 2004, 15-16.)

4. I den här gruppintervjun kan det vara politikerna som får ta del av åsikterna och informationen från de tre övriga stadierna. Deras uppgift är att diskutera över vad som kunde förändras och förverkligas på ett sätt som tillfredställer de andra grupperna. (Krogstrup 2004, 15-16.)

För att uppnå ett gott resultat är det viktigt att intervjuaren ger utrymme för diskussion och förmedlar informationen öppet vidare. Utvärderaren skall göras av en oberoende och utomstående person. Det är utvärderaren som står för slutrapporten av BIKVA utvärderingen.

Varje stadium förverkligas ungefär enligt samma modell:

- Man väljer grupperna (brukarna, fältarbetarna, ledare, politiker etc.)
- En tid och plats för gruppintervju bestäms
- Gruppintervju genomförs. Endast en grupp deltar i taget, inte olika nivåer samtidigt
- Intervjuaren systematiserar informationen denne har fått i gruppintervjun. Materialet utarbetas i teman och tillhörande frågor
- Sedan förbereds nästa gruppintervju och processen fortgår

(Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 11-13.)

Orsaken till att BIKVA modellen är uppbyggd som den är med alla olika aktörer är att det sociala arbetet innefattar många olika aktörer med olika intressen. Samtidigt är det asymmetri i maktförhållandet mellan brukare och de övriga aktörerna, men också mellan andra offentliga uppdragsgivare. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 85.) Analysen handlar inte om att det alltid är brukarna som har rätt och offentliga aktörerna fel. Analysens mål är inte att publicera färdiga resultat utan att föra fram brukarnas tankar och arbeta vidare med dem. Med andra ord, brukarnas åsikter och önskemål leder inte alltid till handling inom institutionen. Det som är viktigt är att brukarna hörs och får diskutera och att deras argument hörs bland de offentliga aktörernas argument. Bakom BIKVA-modellen finns ett behov att förstå samhället från ett kritiskt synsätt som har rötter inom sociologin. Visionen

med BIKVA modellen är att den offentliga sociala sektorn kunde vara annorlunda och mer som brukarna önskar. (Krogstrup 1997, 198-200.)

I och med att BIKVA modellen är dialogbaserad har det reflekterats över om den kan betraktas som en evalueringsmodell eller om den närmare borde betraktas som en lärningsmodell. Det talas om att modellen är en multievalueringsmodell. (Krogstrup 1997, 75.)

6.3. Utvärderingen i en högstadieskola

Jag inspirerades av BIKVA som brukarorienterad utvärderingsmodell och beslöt att jag vill göra en utvärdering enligt denna modell i en högstadieskola. Tanken att få lyssna på eleverna och höra vad de har att berätta om den miljö de tillbringar en stor del av sin vardag i intresserade mig. Jag ville göra muntliga intervjuer, eftersom jag själv så många gånger under min skoltid upplevt att jag systematiskt fyllt i enkäter utan att dess mer reflektera över vart jag lade mitt kryss. Jag gjorde utvärderingen på de olika nivåerna och rapporterade.

Skolan är ett komplicerat minisamhälle skriver Gunn Imsen i sin bok *Elevens Värld* (2000). Det är en organisation där många människor har sitt dagliga arbete. Imsen skriver att det är teoretiskt omöjligt att beskriva elevernas skolsituation för oss vuxna. Vuxna är inte barn längre och vuxna uppfattar och tolkar barnens situation utifrån de vuxnas förstånd inte från barnets synvinkel. På grund av detta bör eleverna själv få berätta om sin situation m.a.o. hjälpmedel. För mig är BIKVA-modellen med intervjuer ett verkligt aktuellt hjälpmedel som kan föra fram barnens åsikter. Som Imsen säger: ”ber man en elev i årskurs sju beskriva sin skoldag kommer man antagligen att få en berättelse som tar upp händelser som hänt under lektioner och raster”. Att få fram elevernas ”inre upplevelser” kan vara svårare.

Våren 2006 tillfrågades rektorn vid ett högstadium om skolan är intresserad av en brukarorienterad utvärdering. En preliminär tidtabell gjordes upp för intervjuerna. Efter detta informerades lärarna om utvärderingen under ett lärarmöte och samtidigt tillfrågades de om de var villiga att ställa upp på en gruppdiskussion. Motiveringen till utvärderingen var att göra en forskning om barns och ungdomars deltagande och trivsel i skolmiljön. Forskningen gjordes som grund för min pro gradu-avhandling. En annan orsak varför just skolan tillfrågades var, att den hade som mål att utvärdera sin verksamhet.

Syftet med utvärderingen var att få fram elevernas åsikter om skolan och att få veta hur eleverna upplever vardagen och sitt deltagande i skolmiljön. Utvärderingen koncentrerade sig på de möjligheter och problem som eleverna finner relevanta utifrån deras egna upplevelser och erfarenheter. Dessa identifierade möjligheter och problem fördes sedan vidare för att diskuteras bland lärare, föräldrar och direktionen.

Eleverna för utvärderingen valdes slumpmässigt ut från skolans elevlistor. De elever som blivit slumpmässigt utvalda att delta i intervjuerna informerades per brev om gruppintervjun. De utvalda elevernas föräldrar informerades samtidigt. En inbjudan där föräldrarna gavs möjlighet att delta i en gruppdiskussion sändes till skolan som i sin tur sände den vidare per e-post till bl.a. klassföräldrarna. Dessa inbjudningar bar ingen frukt, så jag var tvungen att sända e-post personligen till slumpmässigt utvalda föräldrar om ett nytt tillfälle att ställa upp för gruppdiskussion. Med hjälp av denna andra e-post lyckades jag få en grupp föräldrar att delta. Direktionen blev informerad om utvärderingen av mig på ett direktionmöte och där bestämde vi ett datum för deras gruppintervju.

I mars och april genomförde jag intervjuer med elever i årskurs 7 och 8 på högstadiet. Eleverna kom att intervjuas i små grupper och endast ett urval av eleverna i årskurs 7 och 8 kom att delta i gruppdiskussionen/intervjun. Efter intervjuerna med eleverna intervjuades lärarna, föräldrar samt skolans direktion skilt för sig. Alla intervjuer bandades in och bevarades under utvärderingens gång. Slutrapporten (31.5.2006) finns på skolans hemsida.

6.4. Forskningsmetod

Den här avhandlingen bygger på det material jag fick i min brukarorienterad utvärdering på högstadieskolan. Jag har barnen i centrum för min analys och vill analysera vidare vad delaktighet egentligen är för barnen i skolmiljön. Hur upplever barn sina möjligheter att inverka på sin egen skolmiljö? Hörs barn och finns det rum och tid för dem i skolmiljön? Finns det rum för förändring inom skolvärlden? Hur reflekterar vuxna över barnets upplevelser av delaktighet?

6.4.1 Att intervjua barn

Intervjuer kan vara en besvärlig men användbar metod då man som forskare vill skaffa sig värdefulla synpunkter ur människornas verklighet, skriver Mats Alvesson & Stanley Deetz (2000). De talar om hur viktigt det är att man som forskare kan se hela intervjusituationen och hur det sociala sammanhanget och språkbruket påverkar intervjun. Det som intervjuerättelser ger forskaren är information om hur intervjupersonerna känner sig, hur de tänker och reflekterar och vad de upplever att sker i deras miljö. De nämner att intervjumaterialet dock kräver kritiks reflektion, vilket jag i min egen analys har försökt ta fasta på. (Alvesson & Deetz 2000,215-216.)

Schultz Jørgensen & Kampmann red. (2000) skriver att när vi intervjuar barn bör vi speciellt minnas några saker. Barn tänker och upplever händelser annorlunda än vuxna på grund av deras utvecklingsnivå. De uttrycker sig inte språkligt på samma sätt som vuxna, de har inte lärt sig att understryka vad de tycker på samma sätt som en vuxen. När vuxna funderar om barn är trovärdiga som informanter skall vi minnas att det är upp till den vuxne att barnet skall få uttrycka sig och att den vuxne skall förstå vad barnet menar sett ur barnets ögon och kontext. För att barnet skall kunna delta i en intervju och ge information är det viktigt att den vuxne får kontakt med barnet. (Schultz Jørgensen & Kampmann red. 2000, 90-91.)

Forskare anser att då man intervjuar barn skall man i mån av möjlighet söka information av dem med hjälp av öppna frågor. Det här gör att man som intervjuare inte påverkar barnet och ställer ledande frågor till barnet. (Cederborg 2000, 19.) Då intervjuarna genomförs skall intervjuaren vara medveten om att det kan uppstå situationer där du måste styra diskussionen. Detta kan ske om någon i gruppen blir dominerande eller om någon inte alls deltar i diskussionen. Det kan bero på att brukarna är i en ovanlig situation och reagerar olika om de inte är vana att bli hörda. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 116.) Jag beaktade detta i gruppdiskussionerna och följde med att alla fick säga sin åsikt. Jag upplevde att gruppdiskussionerna löpte smidigt och att jag som intervjuare inte var tvungen att blanda mig i diskussionen.

Ann-Christin Cederborg (2000, 55-56.) har listat riktlinjer som är viktiga att tänka på då man intervjuar barn. Det viktigt att intervjuaren inte använder ett komplicerat språk som barnet kanske inte förstår. Man måste förstå varandra för att undvika att få fel svar på sina

frågor som intervjuare. Intervjuare skall också komma ihåg att lyssna mer än tala. Det är viktigt att ge barnet tid att svara på frågorna och inte blir rädd om det är tyst en stund. Det handlar här om att aktivt lyssna så att barnet känner att man som intervjuare är intresserad av vad barnet berättar, för att få genuina berättelser av barnet. Intervjuaren skall i högsta grad undvika moraliserande yttranden, beröm och påtvingande yttranden. Beröm kan leda till att barn precis som vuxna vill vara intervjuaren till lags och ger då felaktiga svar. Det är bra om intervjuaren är barnorienterad. Cederborgs riktlinjer har varit centrala för mig i intervjuerna, trots att jag inte använde mig av färdiga intervjufrågor.

6.4.2 Etiska perspektiv

I bearbetningen av BIKVA som utvärderingsmodell i en skolmiljö med utgångspunkt i barnens synpunkter har reliabilitet samt etiska och praktiska överväganden beaktats. Därtill har det beaktats hur väl barnets röst blir hörd och har barnet möjlighet till diskussion, har barnet möjlighet till delaktighet i sin egen vardag och tas barns åsikter i beaktande av vuxna.

Socialt arbetes värdegrund kan antydast med etiska nyckelord som människovärde, humanitet, solidaritet och mänskliga rättigheter. Människovärdet är högt, lika och i någon mening överordnat djurens värde. Rätten till integritet och värdighet bör handla om självbestämmande och frihet, rätten att avgöra sitt livs angelägenheter. Man bör komma ihåg en klassisk regel: man har rätt till självbestämmande och frihet så länge man handlar så att denna rätt inte förnekar någon annan denna rätt. Rätt till integritet kan också innebära rätt till en privat sfär. Denna rätt bevakas av sekretesslagstiftningen. En aspekt till på rätten till integritet är att bli respektfullt och lika bemött. Det är en strävan socialarbetaren bör ha då denna möter ett barn. (Meeuwisse m.fl., 2000, 217- 224.) Detta gäller både det sociala arbetet i praktiken och min egen forskning. Jag har gjort min forskning och analyserat mitt material genom att på bästa sätt höra barnen och ge dem rätten att påverka deras egen situation. Jag har också varit noga med att bevara alla intervjupersoners anonymitet.

Inom socialt arbete förespråkar forskaren Rosmari Eliasson-Lappalainen (1995) att det i såväl praktiskt socialt arbete som forskning i socialt arbete finns moraliska skäl att välja ”svaga parter” perspektiv. Utifrån barnperspektivet kompliceras detta av att både föräldrar och barn kan ses som ”svaga” parter med kanske olika perspektiv och också ibland med

motstridiga intressen. Barnperspektivet med utgångspunkt i barns delaktighet, är en mångbottnad grund att utgå ifrån. (Healy 1998 i Andersson 2000.)

Graden av reliabilitet beror på hur tillförlitligt och noggrant undersökningen gjorts, m.a.o. hur data insamlats och hur data bearbetats. Eleverna har ställts samma inledande frågor och alla grupper hade lika lång tid reserverad för intervjun. Alla elever på skolan hade dock inte möjlighet att delta i intervjun, urvalet av eleverna var slumpmässigt. Lärarna, föräldrarna och direktionen hade blivit informerade om utvärderingen och intervjuerna. Det kunde ha varit bra om föräldrarna informerats om utvärderingen på ett föräldramöte, men detta var inte möjligt.

Jag har tagit i beaktande att ett hot mot validiteten i gruppintervjuer är att gruppdeltagarna inte säger vad de tycker, p.g.a. grupstrycket eller andra upplevda hot, eller att de överdriver och försöker få andra övertalade att ha en viss åsikt. Ett annat hot är om miljön påverkar gruppen negativt. Det är upp till forskaren att bestämma om han eller hon kan lita på det gruppmedlemmarna, skriver Wibeck (2000, 121.)

Etiskt är det viktigt att brukarna blir informerade om att de deltar i en undersökning och att de vet vad utvärderingen har för syfte och mening. Det är viktigt att intervjuaren/utvärderaren är en utomstående person. Det kan nämligen hända att brukarna under intervjun är tvungna att yttra sig kritisk om en person eller organisation och i det här fallet är brukarnas anonymitet väldigt viktig. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 113-117.) När jag träffade de olika grupperna var jag noga med att informera om deras anonymitet. Jag berättade att intervjuerna bandas in och frågade om tillstånd av dem för det. Då det gällde barngrupperna var föräldrarna till alla barn informerade om intervjun på förhand och de var medvetna om att intervjun bandades in. Alla gruppmedlemmar var frivilligt med om intervjun. Jag berättade att det endast var jag som kommer att lyssna på banden. I sammanställningen av intervjuerna har etiska aspekter beaktats och synpunkterna beskrivits så att inte någon enskild person kan igenkännas. I och med att grupperna var rätt stora så är det lätt att behålla anonymitet och integritet. Jag har försökt föra fram åsikter och röster utan att personen som uttryckt sig skall bli igenkänd.

6.4.3 Forskningsmaterial

Sammanlagt blev 30 elever utvalda från årskurs 7 och 8. 27 av eleverna deltog i intervjuerna. Intervjuerna var frivilliga och föräldrarna hade meddelats på förhand om utvärdering. Fyra gruppintervjuer hölls, två i sjunde årskursen och två i åttonde årskursen. Gruppintervjuerna hölls under skoltid och varade cirka 45 minuter var. Som utvärderare under barnintervjuerna deltog förutom jag, Marina Gotthardt-Ivars som observerade gruppen. Diskussionen inleddes med en stödfråga och sedan diskuterade vi öppet det eleverna ville diskutera med hjälp av några stödfrågor. Intervjuerna utfördes i klass- och grupprum i skolan. Intervjuerna fungerade så att utvärderaren och eleverna satt i ring och diskuterade. Alla intervjuer bandades in och transkriberades. Banden förstörs när avhandlingen lämnas in.

Efter intervjuerna med eleverna hölls en gruppintervju med sex lärare där de diskuterade vad eleverna sagt och vilka deras egna synpunkter som lärare på skolan var. Efter lärarintervjun hölls en föräldraintervju med sju föräldrar och till sist en intervju med direktionen. I direktionsintervjun deltog inte elevrepresentanter eller lärarrepresentanter.

6.4.4 Analysprocessen

Jag analyserar mitt material med hjälp av innehållsanalysmetoden. Jag har inspirerats av hur Strandell (1994) har gått tillväga då hon analyserat barn i daghemsmiljö och hur hon har beskrivit sina observationer där.

Barbro Blomberg skriver i sin avhandling "Inklusion en illusion" om delaktighet i samhället för vuxna utvecklingsstörda. Blomberg skriver att valet av perspektiv är att studera mötet med samhället ur informanternas perspektiv. Hon nämner vikten i att som forskare se brukarinformanternas perspektiv eftersom man som forskare inte har detta perspektiv själv. Det handlar om att studera delaktighet i så nära relation som möjligt med brukarinformanterna, säger Blomberg. (Blomberg 2006, 28.) Trots att jag inte studerat samma målgrupp som Blomberg anser jag att min forskning på högstadiet om barns delaktighet i skolmiljö är liknande då det gäller att se brukarnas perspektiv och att studera delaktighet i nära kontakt med brukarinformanterna.

Innehållsanalysen är en av många metoder för vetenskaplig analys av kommunikation. Innehållsanalysen är både generell och övergripande till sitt sätt. Som forskningsmetod kan innehållsanalysen behandla problem inom många områden, så som samhällsvetenskapen, beteendevetenskapen och humaniora. (Bryder 1985, 16.) I innehållsanalysen används inte siffror, eftersom det handlar om en kvalitativ metod. Det som dock enligt Wibeck (2000, 88-98.) är viktigt är att ta hänsyn till är frekvens, omfattning och intensitet. Frekvens beskriver hur många gånger ett ämne kommer upp i diskussionen. Omfattning beskriver hur många personer som tar upp ett visst ämne. Intensiteten förmedlas genom röstvolym och betoning av vissa ord. Centralt i analysprocessen är att finna mönster, göra jämförelser och jämföra data med varandra. Det gäller att först gå igenom rådata, sedan göra den beskrivande analysen och till sist göra tolkningen. Analysen förutsätter systematik. Forskaren bör ta hänsyn till kontexten. Talar deltagarna om samma sak, fastän olika exempel används för att belysa det? Jag har valt att inte lägga tyngd på kroppsspråket och tonfallet i kommentarerna, mer än genom att notera dem. Tonfallet kommer dock fram i analysprocessen eftersom det hjälpt identifiera det som gruppmedlemmarna anser som viktigt i deras situation.

När en forskare gör observationer i en miljö kan de vara systematiska observationer eller osystematiska observationer. Oberoende av hurdan observation är, skall man tänka på sambandet person – situation – interaktion. Dessa alla påverkar observationen och sammanhanget. Sammanhanget runt situationen utgörs av olika förhållanden t.ex. kulturella omständigheter, värderingar, normer, befintliga kunskaper, föreställningar, sådant som händer nu och har hänt tidigare. Det är bra att minnas i grupsituationer att vad en individ tänker/gör påverkar oftast de andra individerna. (Edvardsson 1996, 73.)

Innehållsanalysen strävar till att besvara följande fråga i intervjuerna: "*Vem säger vad till vem, på vilket sätt och med vilken effekt?*" Utöver denna fråga är det viktigt att man i analysen funderar över: varför en person eller en grupp säger något. (Bryder 1985, 82.) Analysen skall vara systematisk. Noggrannhet, ett systematiskt angreppssätt men också flexibilitet och fantasi är vad som krävs då man analyserar. I fokusgruppanalys är det viktigt att ta hänsyn till kontexten. Talar deltagarna om samma sak, används olika exempel för att belysa samma sak? Det är intressant att studera språket. Vilket tonfall som används, hur väl deltagarnas åsikter stämmer överens, ändrar någon åsikt under diskussionen etc.? Tystnaden kan också vara intressant och viktigt i sig. Analysen bör också gå bakom orden

och se gruppernas handlingar och beteende. Kroppsspråk, gester och tonfall bör uppmärksammas. (Wibeck 2000, 94-95.)

Ett vanligt syfte med analysen av material från fokusgrupper är att komma åt innehållsliga aspekter av det som sägs. En innehållsanalys inleds med att man går tillbaka till syftet med undersökningen, eftersom forskningsfrågan styr både datainsamlingen och valet av analysmetod. På det hela taget handlar analysen av fokusgruppdata om att koda materialet, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster. Analysen är en disciplinerad process och förutsätter systematiska steg och protokoll. Det är mycket viktigt att forskaren kan förklara analysprocessen och är medveten om sitt tillvägagångssätt. Val av analyskriterier bör uttryckas tydligt. (Wibeck 2000, 88-89.)

Centralt i analysprocessen är att finna mönster, göra jämförelser och lägga olika data mot varandra. Det kan vara svårt att veta var man skall börja då man har gjort gruppintervjuer eftersom man har så mycket material. Analysen handlar om att koda materialet, dela upp det i olika enheter och söka efter mönster. Det gäller då att först gå igenom rådata, sedan den beskrivande analysen och till sist tolkningen. Analysen förutsätter systematik. (Wibeck 2000, 88-98.)

Materialet jag använt mig av i analysen är det material som intervjusituationerna gav mig. Alvesson & Deetz (2000, 85-86.) skriver att personer i intervjuer är inte bara informanter och sanningssägare utan de vill också ge ett gott intryck av situationen. I intervjuer finns en positiv snedvridning. I en intervju finns alltid en viss mängd av tillfällighet över vad som tas upp och inte tas upp i diskussionen. Efter intervjun kan intervjupersonerna komma på saker som inte registreras på bandspelaren och därför inte används som material i analysen. Man skall alltid se kritisk på resultatet i intervjuerna.

Kodningsprocessen är viktig i den kvalitativa forskningen. Jag transkriberade varje intervju dagen efter att den gjorts och var noga med att få med varje ord, pauser och känslor. Efter att ha transkriberat intervjuerna printade jag ut dem och läste igenom dem. Jag märkte ut viktiga citat och åsikter i dem med hjälp av färgpennor. Efter det tematiserade jag materialet i rubriker och grupper. När jag hade mitt material samlat sammanställde jag det till en PowerPoint presentation. Alla tankar presenterades enligt utvärderingsmodellen med hjälp av PowerPoint för följande grupp som tog ställning till citaten och åsikterna. Jag har

med andra ord analyserat mitt material en gång för själva undersökningen och en gång på nytt för pro gradu-avhandlingen.

I den här studien har analys och tolkning pågått under hela forskningsprocessen. Efter att jag transkriberat läste jag igenom materialet och sökte efter tyngdpunkterna i brukarnas kommentarer. Under analysarbetet har jag funnit både återkommande åsikter och nya kommentarer. Jag har valt att använda mig av autentiska citat från gruppdiskussionerna. Citaten är direkt talspråk och har skrivits ut i kursiverad stil. Jag har valt att plocka ut de citat jag anser är av mest relevans för analysen och för utvärderingen. I en del fall är citaten kortfattade och många. Jag har i dessa fall valt att komprimera det viktigaste i citaten och med intervjupersonernas hjälp berätta kortfattat vad de vill säga. I kodningen av diskussionerna har jag valt att inte notera vem som sagt vad i samma gruppdiskussion. Detta gjorde jag eftersom grupperna var rätt stora och det var svårt att urskilja de olika personernas röster. Det är även mindre relevant vem av personerna i som sagt vad, eftersom jag analyserar hela gruppens åsikter. På det sättet skyddar jag även anonymiteten hos deltagarna.

Jag har använt mig av en begreppsstruktur i min analys av materialet. Jag har utgått från Granlund m.fl. (2001) modell av delaktighetens dimensioner (tabell 1). Jag har utvecklat den vidare till en egen modell som bättre lämpar sig för om hur barn upplever sin delaktighet i skolmiljön och hur barns upplevelser reflekteras av andra vuxna i skolmiljön. Jag har koncentrerat mig på miljön i skolan, med andra ord rum och tid.

7. Delaktighetens många fönster

De slutsatser jag gjort i analysen har jag grundat på min förståelse i ämnet, forskningsfrågan, teoretiska utgångspunkter, val av perspektiv, och med de villkor som gäller för barnet i skolmiljön. Min egen förståelse av barnet, skolmiljön och delaktighet grundar sig på teoretiska studier, studier i socialt arbete och erfarenhet av arbete inom skolan.

Kiilis doktorsavhandling ”Lasten osallistumisen voimavarat” (2006) och Tolonens bok ”Nuorten kulttuurit koulussa - ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset” (2001) är viktiga i min analys av mitt delaktighetsmaterial. Kiilis metod att dela in barnens resurser i fyra grupper är hjälp i mitt sätt att analysera mitt material. De fyra resurserna är: de materiella resurser, sociala resurser, materiella och ekonomiska resurser, och humana resurser. (Kiili 2006, 79.) Tolonen har undersökt hur ungdomskulturen ser ut i skolan och vilka faktorer som inverkar på den. Hon har studerat rummet som för mig är väsentligt eftersom jag vill få fram barnets delaktighet i skolmiljön.

Jag har använt mig av Granlunds modell om delaktighet (Granlund m.fl. 2001, 2-3). Granlund m.fl. modellen finns i kapitlet: Barn och delaktighet, under rubriken delaktighet 3.1. Modellen har jag sedan omarbetat så att den passar min egen analys. Jag har under alla miljönivåer delat in materialet i fyra grupper. Grupperna är: Vad upplever vi? Vad gör vi och när? Vad hindrar? Vad möjliggör? Dessa fyra grupper anses enligt Granlund vara väsentliga delaktighetsdimensioner. Efter att jag tagit fasta på eleverna i skolmiljön går jag vidare till relationerna i skolmiljön och den sista nivån är skolan och samhället. Jag har i slutet av min analys gjort en sammanfattning av modellen där jag satt in de viktigaste miljönivåerna i delaktighet i skolan. Här är den modellen utan resultat.

DELAKTIGHETENS MÅNGA FÖNSTER				
	Vad upplever vi?	Vad gör vi och när?	Vad hindrar?	Vad möjliggör?
Eleverna i skolmiljön				
Relationer i skolmiljön				
Skolan och samhället				

Tabell 1: Delaktighetens många fönster

Jag inleder med att föra fram elevernas åsikter eftersom det är deras möjlighet till delaktighet jag vill studera. I nästa kapitel får de vuxna reflektera över elevernas åsikter. De vuxnas kommentarer är sammanställda under rubriken: De vuxnas reflektioner på barns delaktighet. De vuxna grupperna är: lärarna, föräldrarna och direktionen.

7.1. Eleverna i skolmiljön

Jag har i detta kapitel analyserat och diskuterat vad elevernas åsikter är på skolmiljön. Eleverna är de viktigaste personerna i hela analysen, eleverna styr hela undersökningens uppläggning och resultat. Jag har tagit fasta på tid och rum i min analys. Koncentrationen ligger både på det fysiska och på det sociala rummet i skolan. Jag har inlett min analys genom att gruppera elevernas diskussioner enligt tema. Då jag indelat diskussionen i teman har jag lagt vikten på delaktighet. Delaktighet rymmer allt från skolmiljön som helhet, påverkan, regler, jämlikhet och önskemål till förändringar.

Stödfrågor under elevintervjuerna, alla stödfrågor användes inte:

- Hur ser vardagen ut i skolmiljön?
- Vad är bra/dåligt i er skola?
- Vad betyder det att trivas i skolan för dig?
- Vilka regler finns i skolan?
- Har ni möjlighet att påverka?

Vad upplever vi?

Diskussionerna i de olika grupperna inleddes med stödfrågor där vi diskuterade vad det betyder att trivas i skolan och vad eleverna ansåg som positivt. Senare diskuterade eleverna självmant skolans regler, jämlikhet, möjligheter att påverka i skolan och önskemål.

Då trivsel och skolan diskuterades hade eleverna bl.a. följande positiva kommentarer:

*”... nu trivs vi helt bra fast de finns dåliga sidor i den här skolan också”
”skolmaten är bra”*

Eleverna tyckte att lärarna har förmåga att undervisa och lära. När eleverna diskuterade skolmiljön under de respektive intervjuerna kom det fram till att de upplevde skolmiljön tråkig, gammal, sliten och att det finns ojämlikhet mellan könen.

Följande citat uppkom om skolmiljön:

”den e gammal o tråkig o man borde göra remontering i hela skolan”

Eleverna nämnde jämlikhet och könsroller under diskussionen. Eleverna nämnde att pojkar och flickor skall ha rätt att behandlas likvärdigt, de skall ha samma rättigheter och skyldigheter. Eleverna, både flickor och pojkar, upplevde dock att flickorna särbehandlas av lärarna.

”man borde tänka alla, att alla e likvärdiga - att att flickor o pojkar niinku att de ha ingen skillnad me dom om man går i skolan eller om man int går i skolan men alla borde ha samma regler”

”elä också på timmen om en flicka kommer för sent så då e de int så hemst stor skillna men sen om en annan pojke, ännu till en sån som liksom stör lite på timmen, så då blir de en fast dom kommer helt samtidigt så blir de mycke mer liksom”

”lärarna skriker mera åt pojkarna”

I diskussionen om särbehandling av ettdera könet kom datarasterna upp. De upplevdes viktiga i skolvardagen och här tyckte både pojkar och flickor att det var fel att flickorna hade förtur till datorerna. I samband med diskussionen om hur flickor och pojkar behandlas kom det också upp att det också finns skillnader personer emellan. Eleverna säger att:

”vissa lärare är mera orättvisa och favoriserar mera än andra”

Det kommer fram att eleverna upplevde att flickorna särbehandlas av lärarna och har speciella rättigheter. Eleverna tyckte att flickor och pojkar har rätt till ett visst beteende och att reglerna var olika beroende av kön. T.ex. om en flicka kommer för sent till lektionen gör läraren ingenting, men om pojken kommer försenat blir läraren arg. Regler och kontroll är en del av skolvardagen för eleverna. Tolonen (2001) studerar kön i sin bok om ungdomskulturen i skolmiljön. Det Tolonen skriver om stereotypen av flickan och pojken stämmer överens med min forskning och elevernas åsikter. Den stereotypa flickan är lugn och passiv till beteende. Hon förväntas klara skolan bra för att hon är målmedveten, inte begåvad. Den stereotypa pojken är livlig och aktiv till beteendet, han är humoristisk. Han klarar sig inte självklart bra i skolan eftersom han tar skolan med lugn. Med detta vill Tolonen visa att skolan och dess miljö är uppbyggd för den stereotypa flickan. (Tolonen 2001, 97-98.)

Vad gör vi och när?

Att vara engagerad, fokuserad och samspela med andra individer är en viktig del av att vara delaktig i sin egen vardag. Här har jag tagit fasta på vad eleverna gör under sin skolvardag och när de gör det.

Rasterna är den tid under vardagen som eleverna upplever att de gör saker. De pratade knappt alls om lektionerna och undervisningen. Då eleverna berättade om skolmiljön och vad de gör i skolan var det raster och tiden mellan lektionerna som var viktigt för dem. De upplevde att de hade relativt lite att göra under sin fritid i skolan. Det som var det positiva för dem som ville röra på sig var enligt eleverna följande: pingis, fotbollsplanen och korgbollsplanen. För dem som vill ta det lugnt var följande mycket viktigt:

”bänkarna är bra, det är skönt att sitta i vårsolen ute”

”sofforna att sitta i på rasterna”

Det vi kan urskilja är att eleverna uppskattar spel och rörlighet ute på gården. Inomhus uppskattar de möblerna att vila sig i. Det behövs med andra ord materiella resurser för att de skall trivas. Men dess resurser är små och eleverna kräver inga större investeringar. Som en elev uttrycker sig: *"vi brukar nu allti bara prata o sitta o sådä"*

Diskussionen kring hur de kan påverka kom på tal i samband med vilka önskemål de har och vad de skulle vilja förändra i sin skolmiljö. Jag upplevde att eleverna inte hade tänkt på om de hade möjlighet att påverka. Eleverna upplevde det främmande att de fick delta i en intervju där de fick berätta vad de ville i en hel timme om sin egen skolmiljö. De förstod inte att de hade möjlighet att påverka före jag informerade dem om att den information de ger mig för jag vidare till de vuxna. Eleverna hade svårt att tro att lärare och direktionen skulle lyssna på dem. Som Kiili (2006) skriver är en viktig del av de kulturella resurserna att barnens deltagande förstås och hur det pratas om det. T.ex. hur man upplever barnet i skolan påverkar också barnets deltagande. (Kiili 2006, 86.) Det är klart, att elevernas möjligheter till, att delta och påverka beror på vilka möjligheter de vuxna i skolmiljön ger till dem för detta.

När eleverna svarade på om de kan påverka i skolan var svaret av de alla att de inte kan påverka. De upplevde att de inte har någon möjlighet att säga sina åsikter och att lärarna bestämmer allting. Följande citat anser jag att bra beskriver hur de upplevde sin situation:

"vi får nog säga vad vi vill men det påverkar inte reglerna"

"nå de finns vissa som e vet du lite starkare som får lättare fram de dä åsikterna o andra som e tystare som int vågar säga riktigt"

"man kan protestera, men det leder till ingenting"

Eleverna insåg dock att det fanns möjligheter till att vara med och påverka om man själv ville och hade energi till det:

"man borde vara med i elevkåren för att kunna påverka"

”det ända vi kan påverka i är ung röst på stan, ”ja ja o sen får vi int ens på ett sätt fö de blir allti nån sån dä lärarna som väljer de där”, ”det har ingen betydelse fast vi röstar”

”Ung röst på stan” är ett projekt inom Helsingfors stad där eleverna i skolan tillsammans röstar fram vad de skulle vilja ändra på i skolan och något de behöver pengar till för att förverkliga. Efter röstningen är det någon elev som presenterar förslaget för en kommitté. De avgör sedan hur stor summan är som skolan får för sitt projekt.

En idé eleverna hade för att ge dem möjlighet att påverka var att få säga sitt om skolmaten:

*”de sku va roligt om varje klass sku få bestämma en vecka allti maten”
”ett riktigt kafé till skolan”*

Eleverna anser att maten har stor betydelse för trivseln i skolan och för att orka. De förstod att köket av ekonomiska skäl inte kunde ha pizza varje dag, men de tyckte att de ändå skulle kunna få vara med och påverka maten på ett realistiskt plan.

Vad hindrar?

Eleverna diskuterade skolan som miljö ivrigt och de hade mycket att säga till om. Det fanns både positiva och negativa upplevelser av skolmiljön. Då jag talar om rummet i skolan och miljön runt eleverna syftar jag både på det materiella/fysiska samt det sociala. Eleverna fäste mer uppmärksamhet kring det materiella, det fysiska rummet, kring dem. Att de inte diskuterade det sociala rummet kan bero på att det inte kopplar ihop hur det fysiska rummet påverkar det sociala rummet. Som exempel kan jag nämna skåpens inverkan. Eleverna var väldigt måna om sina skåp och de nämndes i alla intervjuer ett flertal gånger. De diskuterade främst skåpens skick och de sade att de bör förnyas.

”skåpen är för små och låsena är dåliga, skåpen skulle kunna var högre och ha bättre rum för jackan”

Det eleverna inte sade ut direkt men som kom fram i deras diskussion var hur viktig betydelse skåpen hade både personligt och socialt. På rasterna träffas eleverna utanför sina skåp och talar med varandra. Som Tolonen (2001) skriver, om sin undersökning i

skolmiljön, att skåpens betydelse är stor. Skåpen är viktiga för eleverna. I skåpen förvarar man skolböcker, dricka, gymnastikkläder. Under håltimmar och raster är det en ritual att besöka sitt skåp och att träffa vänner som är vid skåpen. (Tolonen 2001, 80-81.)

Det fysiska rummet i skolan och de kroppsliga upplevelserna är nära sammankopplade. Om du inte trivs i skolan är det möjligt att skolan som miljö/rum också verkar trist. Det fysiska rummet och den psykiska bilden av skolan går inte att sära åt, de hör ihop. Om man inte tycker om skolan som institution (att gå i skola) kan det vara att man inte tycker om skolbyggnaden och tvärtom. (Tolonen 2001, 77.)

Eleverna reagerade starkt på den fysiska miljön i skolan. De upplevde miljön gammal och i dåligt skick. De sade bland annat att det borde skaffas nya stolar till klassrummen, och att wc-utrymmena är i mycket dåligt skick och borde förnyas. Eleverna ansåg att *"nå vissa klasser e nu lite ... sämre än andra"* och jag fick bilden av att det har stor betydelse för deras vardag i skolan hurudan miljö de arbetar i. Några exempel på kommentarer:

"man borde göra remontering i hela skolan"

"de flesta klasserna är i bra skick; men auditoriet, husligekonomisalen, kemisalen och biologisalen borde renoveras"

"nå ja tycker nu att den här skolan e helt bra så som de nu e, kanske man sku kunna ha nå saker som man sku kunna gör mer här i skolan sådä på rasterna"

"att man skulle kunna använda datorerna oftare, att det skulle finnas ett datarum eller flera dataraster"

Nya redskap och bollar till gymnastiksalen skulle behövas:

"alltså sånt borde ändå va ändå i skick, fö fö de de e också en lektion jumppa så dom borde ändå va i skick all di dä kamorna"

Biblioteket:

”nå uppslagsverken e liksom tjugo år gamla... så dom sidor som finns kvar e int liksom up to date”

Orsaken till att jag nämner alla dessa materiella problem är att de spelade en stor betydelse för eleverna hur deras fysiska miljö såg ut. Eleverna sade att de skulle trivas bättre i skolmiljön om det fysiska rummet skulle vara i bättre skick. Det samma kom fram i Kiilis undersökning i skolmiljön. Eleverna ansåg att skolan inte hade ekonomiska resurser och det hindrade dem från att förverkliga sina idéer. Eleverna konstaterade att idéerna inte kan genomföras för att skolan inte har pengar. (Kiili 2006, 87.) Nedan beskrivs några problem eleverna, i min undersökning, ansåg vara lätta att lösa respektive svåra att lösa.

De svåra problemen enligt eleverna:

Att man inte får gå bort från skolområdet - *”skolans område skulle kunna vara större”*

Att man skulle få *”biljard men de sku va ganska dyrt”*

De enkla problemen enligt eleverna:

”klockorna borde bytas ut, de stannar hela tiden”

”vissa raster är lite för korta”, ”bara nå fem minuters raster då hinner man int då sku man vila va ut på rast men sen igen börjar timmen om fem minuter så e man försenad ti timmen”

Andra häften att skriva i – *”sen att vi int har såna häften me gutl papper”*

Eleverna ansåg att skolmiljön var *”ganska tråkig”*, men de hade svårt att komma med alternativ på vad som borde förändras:

”det finns inget att göra på gården...”, ”men int vet ja nu int sku nån vill ha nån gungor eller sandlåda”

”mer alternativ att göra saker att de int blir bara att man sitter o int gör nånting”

Här drar jag slutsatsen att det inte alltid är stora förändringar som behövs för att barnen skall bli nöjda och trivas bättre. Att flytta klockorna så att de går rätt och beställa andra häften borde vara relativt enkelt att göra. Tidtabellen för eleverna och rasternas längd kan vara svårare men det går möjligtvis att göra kompromisser. Allting i skolan fungerar enligt klocka och tid. Skolan är uppbyggd av läroplaner och tider som bör följas. Det att man lyssnar på eleverna och gör små förändringar leder till att de känner sig delaktiga i sin vardag, vilket även Granlund och Tolonen anser angående delaktighet.

Vad möjliggör?

Det intressanta var att eleverna inte nämnde något som hör till denna kategori. De nämnde ingenting som möjliggör i deras vardag, de sade inget de själva ansåg hjälpa deras vardagssituation direkt. Jag har kommit fram till att eleverna inte vet vad som möjliggör och gör att deras vardag fungerar. Som det tidigare kom fram tyckte eleverna att de inte hade möjlighet att påverka sin skolmiljö.

Eleverna har ett behov att höras och berätta hur de upplever sin vardag i skolan. De berättar ivrigt om hur skolan var uppbyggd, vad det händer i skolan och hur de upplever sin situation och sin vardag i skolmiljön. Det som jag reagerade extra starkt på var att eleverna upplever att de inte kan påverka sin egen situation i skolan. Eleverna vet knappt vad påverka innebär och än mindre att skulle kunna ha en möjlighet att påverka. De nämner att det inte har någon betydelse vad de säger och önskar för de vuxna bestämmer ändå alltid. Eleverna blev överraskade och förstod mig inte då jag sade att jag skall föra vidare deras åsikter och reflektioner till de vuxna i skolan. Eleverna kunde inte tro att det var sant att jag var där för att lyssna på dem och för att föra deras åsikter vidare till de vuxna. För eleverna var det ett främmande fenomen att en vuxen vill höra på dem och att de fick vara delaktiga i sin egen skolmiljö.

7.2. Relationer i skolmiljön

En viktig resurs för barnen är deras nätverk. De sociala strukturerna som berör skolan som institution, skolans sätt att organisera förhållanden barn emellan och vuxna emellan är betydelsefulla. Skolans nätverk spelar stor betydelse för barnen för att de skall kunna få och ge information. De här nätverken används för att höra åsikter av varandra samt för att dela

med sig sina egna tankar och idéer till andra elever och lärare. Den egna klassen och klasskamraterna samt andra skolkamrater fungerar därmed som en viktig social resurs. (Kiili 2006, 87-90.)

Relationerna i skolan är flera: elev - elev, elev - lärare, lärare - lärare, elev och lärare - annan personal etc. Relationerna påverkas av miljön och stämningen på skolan. Hurdan är trivselnivån på skolan och hur arbetar man tillsammans är viktiga faktorer i skolmiljön. Det är väsentligt att alla följer samma politik och håller sig till reglerna för att relationerna skall fungera. Tolonen skriver att rummet framträder i ungdomsgruppernas namn i skolan. Rummet kan tänkas som en del av det sociala, med andra ord som en del av relationer mellan människorna och fenomen i miljön. (Tolonen 2001, 21.)

Relationerna kan se olika ut beroende på om eleverna har rast, håltimme eller är på lektion. Som Tolonen skriver, har lektionerna en annan rytm än håltimmar och raster. På raster och håltimmar diskuterar eleverna och umgås fritt med varandra. Under lektionerna skall eleverna sitta stilla vid sina platser. Den sociala miljön förändras. Det är läraren som bestämmer om de får gå tidigare från lektionen dvs. före klockan ringer ut. (Tolonen 2001, 84.)

Vad upplever vi?

Eleverna upplevde överlag att relationerna mellan eleverna i skolan fungerade bra. Däremot kommenterade eleverna att det fanns en viss problematik i relationerna till lärarna. Elev – lärare relationen fungerade bättre med vissa lärare och sämre med andra. Det som eleverna upplevde var att relationerna lärarna emellan fungerade dåligt då det gällde att följa samma linje och hålla fast vid vilka regler barnen skall följa i skolan. Där ansåg eleverna att lärarna skulle kunna samarbeta mera och följa en gemensam linje.

Den allmänna känslan bland eleverna var dock att: *"man kan komma hit me bra filis, att det inte känns som om man skulle tvingas komma till skolan"*. Eleverna nämner att de sinsemellan kommer bra överens och att de har vänner över klassgränserna. Det de däremot tyckte var lite tråkigt och fel var att lärarna inte alltid hälsar.

"nå om dom går på korridorerna så int liksom sådä e dom sådä int säger dom någo hej eller nånting om man int själv e sådä HEJ sådä"

Lärarna skall fungera som rastvakter under rasten. Eleverna har sin egen tid då rasten börjar men rummet är inte helt deras eget. Elever i olika åldrar tillbringar tid i samma rum/miljö under rasten och följer regler och inövade beteenden. För eleverna handlar det mera om taktik om hur man skall vara än om strategi, skriver Tolonen. (Tolonen 2001, 85.) Rasterna upplevde eleverna som deras tid att umgås och pusta ut i vardagsstressen i skolmiljön. De var i behov av att prata med vänner och ta avstånd från lärarna.

”att lärarna inte skall behöva stå och vakta”

”de e ganska strängt elä den dä de känns ganska löjligt att nä de går massa lärare här runt o tittar att ingen far utanför skolområdet”

I Tolonens undersökning beskriver eleverna skolan som en anstalt, som t.ex. ett dårhus, sjukhus eller en fabrik. Tolonen anser att detta beror på hur skolans uppläggning ser ut och hur eleverna styrs av lärare och annan personal. Eleverna skall ständigt följa ett schema med en viss tidtabell, en viss rutt och vissa regler. Eleverna ser skolans maktbefogenheter som vardagliga och som finns överallt i skolan men som inte har en enskild övervakare. Ingen kontrollerar makten enskilt. Makten i ungdomarnas vardag har fötts före ungdomen själv. (Tolonen 2001, 85.) Det här kommer också fram i min analys. Eleverna talade om hur styrda de är och hur de bevakas under sin skoldag. De nämnde inte ordet makt men jag tolkar ur deras samtal att makten påverkar relationerna mellan elever och lärare.

Skolan känns för eleverna som en anstalt som är uppbyggd före deras tid skriver Tolonen. (Tolonen 2001, 86.) I min utvärdering kommer det fram att skolans vardagsrutiner är strukturerade och eleverna upplever att de inte har kontroll och möjlighet att inverka på vardagen. Regler, tider och skyldigheter är faktum i elevernas vardagsmiljö.

En minoritet av eleverna upplever att samarbetet mellan elever och lärarna är bra i deras skola. Den allmänna åsikten är att lärarna är ”kiva” här i skolan men att relationerna inte alltid är de bästa. Eleverna upplever att eleverna sinsemellan tar hänsyn till allas åsikter och är vänliga mot varandra. Det alla elever anser som bra är att det finns lite mobbning i skolan och att skolan är bra belägen.

Vad gör vi och när?

Eleverna jämför lärare och kommer fram till att reglerna är olik beroende på vilken lärare man frågar. Eleverna önskar att regler skall finnas och att lärarna skall hålla samma linje då det gäller regler i skolan. En del lärare straffar dem och andra bryr sig inte när de gör fel. T.ex. som en elev sade: om en elev går till butiken på rasten utan lov, så ger en lärare kvarsittning och den andra gör ingenting. Eleverna tyckte att reglerna borde gälla alla elever och att alla elever skulle få samma straff när de gör fel. De pratade om att vissa har specialregler bara för att de klassas till de redan busiga eleverna i skolan.

”alla elever borde ha samma regler”

”att di sku försöka få alla va i samma linje några e just sådä jätte strängt o några e just så dä nja int e de nu nå så stor skillnad”

Elevernas hade idéer för att lösa dagens problem:

”regler är bra för då trivs alla bättre och det hålls ordning i skolan”

”lite strängare”, vissa elever tycker att det borde vara strängare i skolan

”o sen va heter de nu en lärare de ska int va så att en lärare liksom att att att nä man frågar vafö gör vi de hä... så vi gör de nu bara de e de sätte man gör de på... dom dom måst också kunna lyssna på va lära eleven har fö liksom idéer”

Eleverna talade om att lärarna alltid säger att reglerna inte är deras påhitt, att de kommer högre uppifrån. Eleverna upplevde lärarnas svar som en dålig ursäkt och ansåg att lärarna bara ville ta bort ansvaret från egna axlar. Kiili (2006) skriver att en faktor som inverkar på barnens deltagande är makt och vilken ställning du har. Makt är inte bara en social struktur utan ett komplext fenomen. Åldershierarkier och förhållanden mellan åldrar påverkar maktbruket. (Kiili 2006, 90.)

Vad hindrar?

Eleverna ville ha mer makt över möjligheten till att röra sig fritt. Eleverna vill gå till butiken och hem under skoldagen. De anser att man borde få gå bort från skolområdet

åtminstone på matrasten och på håltimmarna. Eleverna skulle gärna vilja gå hem och äta. Eleverna önskar att rasterna skulle vara friare eftersom det är den ända fritid de har under dagen.

”de sku va lite mera fritt på rasterna så sku de också vara kiovogare på timmarna att veta att igen får man gå o vila sig lite”

”man brukar int va så hemskt mycke ute nu sen på vintern heller så om de e nu int någo att göra så man får såndän man har för mycket energi så man fnittrar allti på sista timmarna o e dum”

Min slutsats är att eleverna kände sig instängda i skolan och de var i behov av större möjlighet till att röra sig fritt. De upplevde att de inte hade makt över sin egen fritid, rasterna.

Vad möjliggör?

”att man inte blir mobbad”

”att man får vara där (skolan) i fred”

”att man har vänner”

Alla människor behöver trygghet och därför vill jag ta upp trygghetsbehovet. Trygghetsbehovet betyder att individen behöver säkerhet, stabilitet, beskydd, beroende, behov av att inte känna fruktan, behov av struktur, regler ordning och gränser. Det här är behov som kan påverka hur en individ beter sig och hur den mår. (Imsen 2000, 282.) Det här pratade eleverna mycket om i min undersökning och det är något jag vill lägga stor vikt på i min analys. För att känna trygghet måste man vara säker på sin plats, och inte känna oro och ångest över sin situation. Ett barn i skolan kan med hjälp av socialt erkännande och social kontakt känna att den får trygghet av vuxna. Tryggheten gör att barnet bättre klarar av den vardagliga situationen i skolmiljön.

Nedan är en sammanfattad tabell av elevernas möjligheter till delaktighet. Eleverna kommenterade inget på skolan och samhället nivån.

DELAKTIGHETENS MÅNGA FÖNSTER				
	Vad upplever vi?	Vad gör vi och när?	Vad hindrar?	Vad möjliggör?
Eleverna i skolmiljön	Trivsel Skolmiljön är tråkig och gammal Ojämlighet mellan könen Orättvisa Förståelse	Materiella resurser Kan inte påverka Fritiden och rasterna Maten Sociala resurser	Finns inte materiella resurser Fysiska miljön dålig Problem	
Relationer i skolmiljön	Bra relationer elever emellan Kan komma hit "med bra fiilis" Dåligt samarbete lärare-lärare Vill ha regler och strängt Konsekventa regler Lärarna övervakar Lärarna lyssnar inte Lärarna säger inte Hej	Normer Inte jämlikt Lärarna följer inte samma linje	Begränsat område Eleverna vill ha större rörlighet	Trygghet Vänner Får vara ifred Bestämma maten Eleven
Skolan och samhället				

Tabell 2: Tabell över elevernas diskussion

Till sist vill jag nämna det en elev sade om relationerna i skolmiljön och vad som är det viktigaste för ett gott samarbete:

”det är eleverna som gör den där skolmiljön så de e ganska stor roll i skolan som eleven har”

8. De vuxnas reflektioner på barns delaktighet

I den här undersökningen vill jag också se på hur vuxna diskuterar och reflekterar över barns upplevelser av skolmiljön. Här har jag valt att sätta alla vuxnas reflektioner under samma rubrik och skriver om vad vuxna diskuterar. De vuxna var sex lärare, en föräldragrupp och direktionen.

Det var svårt att hitta en tidpunkt för föräldradiskussionen. Efter några försök lyckades jag få ihop en grupp föräldrar. Överlag verkade föräldrarna nöjda med skolan. De höll med eleverna om att vissa utrymmen bör renoveras. Föräldrarna diskuterade vänelevsverksamheten. De diskuterade hur valet av vem som får bli vänelev går till och om systemet är demokratiskt. Föräldrarna sade att de är nöjda med vänelevsverksamheten, men de nämnde också att de hade hört av barnen att det tidigare funnits vänelever som mobbat.

I en forskning som denna är det viktigt att ta in ledare och politiker eftersom fältarbetarna ofta vill hänvisa till lagstiftningen. Ledare och politiker har lättare att påverka lagstiftning och regler som finns inom organisationen. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003, 84.) I mitt fall valdes direktionen och dess medlemmar som ledare för skolan.

Direktionsintervjun hölls som sista intervju i denna utvärdering. Direktionsgruppen bestod av rektorn och andra direktionsmedlemmar. Inga lärarrepresentanter eller elevrepresentanter deltog i denna intervju. Direktionen fick ta del av de åsikter och upplevelser eleverna har om skolan. De fick också se vad lärarna och föräldrarna hade diskuterat. Jag har här sammanfattat de vuxnas reaktioner och reflektioner över barnens upplevelser av delaktighet.

8.1. Eleverna i skolmiljön

Vad upplever vi?

Lärarna reagerade på elevernas åsikter om att kunna påverka i skolmiljön. Lärarna diskuterade elevernas påverkan och höll delvis med om att eleverna kan ha svårt att påverka i skolmiljön. De nämnde dock att de försöker lyssna på eleverna och höra vad de anser. Detta är några kommentarer till elevernas tankar på hur de kan påverka:

”man borde vara med i elevkåren för att kunna påverka nå de e bra att dom har fatta de”... ” de e ju faktiskt positivt”

”Just när vi prata om de här ung röst på stan så dom sku ha nya bänkar där ute i lilla aulan, o dom e tre år gamla. Men dom ha själva fått dom i sånt skick att dom int duger. De e ju en sån grej också att som lärare tycker man att man vill int ens skaffa hit nånting...”

”men de e antagligen dagens melodi också, ny kännykkä två gånger i år o far nånting sönder så får man bara nytt hela tiden”

”de e därför vi alltid försöker säga att de e eleverna som ska göra dom nya reglerna om dom nu upplever sen att dom aldrig att de e ändå vi som gör regler”

”nu e de ju så sant att egentligen samma kommentarer som man hör i samhället, man kan protestera men de leder till ingenting o de e väl demokrati där så de tar länge de händer int (knäpper med handen) så där bara...”

Lärarna upplever att de är rätt maktlösa hur de skall hjälpa eleverna att kunna och ha viljan påverka mera. De kan lyssna men de kan inte ändra på regler eller ekonomiska resurser för material.

När vi pratade om elevernas möjlighet till att påverka med föräldrarna nämnde de att de tror att eleverna inte tror sig kunna påverka.

”Å sen just när man fyller i enkäter så inte nödvändigtvis förstår man den där frågan o var ska jag nu sätta de där krysset”...

”att just den här diskussionen när dom i grupp får diskutera för dom har väldigt sällan sin klasslärare och då går dom igenom mera sån här allmänna saker att då tidigare med klassläraren så då kunde dom ju prata då på lågstadiet om problem och om vad dom tyckte om saker, men de kan dom inte göra här nu.”

8.2. Relationer i skolmiljön

Kiili påstår att vuxna som stöder barnens deltagande är en betydande social resurs som barnet behöver. Barnet behöver de vuxnas resurser och de vuxnas omsorg för att klara sig. Om barnet inte får stöd av vuxna kan deras deltagande gå emot dem själv. (Kiili 2006, 16 & 90.)

Eleven i skolan behöver lärarens stöd för att kunna utvecklas och våga vara en deltagande individ. Stödet är viktigt för att relationerna i skolmiljön skall fungera. Det kommer fram i mina resultat att barnet är i behov av att vuxna lyssnar till dem och hör deras idéer.

Vad upplever vi?

Lärarna diskuterade elevernas trivsel länge. Jag upplevde att de tog trivsselfrågan på stort allvar och ansåg att det var viktigt att de trivs. Det lärarna inte höll med eleverna om var hälsandet:

”de tycker int att vi hälsar på dom de va värst”

”jo men att normal uppfostran så en yngre hälsar på en äldre”

”o så finns de ju faktiskt elever som tittar på en som man hade kommit från månen när man hälsar på dom, de finns”

Reflektioner om elevernas trivsel i skolmiljön av lärare:

”de e ju klart de, man måst me bra fiilis, de e ju om de int e bra fiilis e de ju tungt att komma hit ...”

”nu e de ju för många så de e den dä sociala biten som e väldigt viktig”

”undervisning kanske int betyder så mycke ibland för vissa men di har sina kompisar, här att då kommer man hit o bra så”

”i den här åldern e de ju nog så att allt som liksom gör att de trivs lite heller bättre här så de e plus för att då kommer dom ti skolan o då har dom bra fiilis att komma hit o då får vi dom o gå här o då kan vi sen ännu vid sidan om i smyg lära dem också”

”men sen tror ja att eftersom dom int nämner klassrummen eller undervisningen överhuvudtaget så tror jag att de funkade bra i klassen...int e de ju där de behöver vara rädda, för att komma till skolan i klassen, utan nu e de ju de där korridorlivet som e de där svåra ändå”

”ja tror också som du att trivselen i skolan att om man int trivs i skolan så lär man sig ingenting, ... eller på en arbetsplats, att trivs man int på sin arbetsplats så vill man int gå dit, ... o då gör man ingenting för de, då gör man liksom minsta möjliga, trivs man int så kan man int göra någonting”

Lärarna förstår att det är elevernas sociala relationer som är det viktiga i skolmiljön, undervisningen är en bisak för eleverna. Elevernas trivsel och känsla av trygghet är viktiga för att de skall lära sig något i skolan, anser lärarna. De var motiverade att satsa mera resurser på elevernas sociala trivsel och att samarbetet i skolan skall fungera.

Vad gör vi och när?

Lärarnas reflektioner och reaktion till att de bör följa samma linje och hålla fast vid att alla elever skall ha samma regler och straff oberoende av vem det är. Lärarna reagerade på elevernas kommentar om att reglerna kommer ”högre uppifrån” såhär:

”de låter som vilken organisation som helst de där reglerna kommer högre uppifrån men int vet jag sen varifrån de kommer, de e ju sant”

Om att alla lärare borde ha samma regler och vara lika stränga kommenterade de på följande vis:

”ja de ska dom vara glada för, annars sku dom int villa va här om vi alla sku va under lupp, som följer varenda lilla paragraf, då sku här nu va ett riktigt otrevligt ställe”

”att behandla eleverna olika, men de finns ju ett dilemma i det, men jag tror int man ska heller, int ska vi bli robotar”

Föräldrarna engagerade sig i att barnen vill ha gränser och tyckte det var bra att det finns regler. De ansåg att barnen behöver det och att vuxna bör ge dem.

”De vill ju ha gränser”

”För snälla lärare blir ju fullständigt kaos”

Direktionen tyckte att elevernas åsikter om regler var viktigt. De tog regelfrågan på allvar. De tyckte att personalen borde hålla sig till samma regler och ta sitt ansvar. De diskuterade att frågan måste tas upp bland lärare och personal.

”De är det här konsekventa de saknar”

”De är tråkigt att inte alla kan följa samma regler i personalen”

”De e ju tokigt om de finns sådana lärare som inte överhuvudtaget reagerar”

”De borde nog säkert diskuteras bland lärarna”

”De vill ha den här som har disciplin och inte den där stökiga omgivningen...”

”De vill inte ha den där fria uppfostran och den här att ingen säger någonting utan de vill ha att de kommer in en och säger att nu e de slut”

”De där gränserna måst man kunna ge åt dem (eleverna), de mår mycket bättre, trivs mycket bättre och är mycket lugnare”

Jag kan konstatera att regelfrågan var mycket viktig för eleverna och även ett av de ämnen de vuxna diskuterade ivrigt och tog på allvar. Min slutsats är att här kunde eleverna vara delaktiga eftersom de vuxna nu lyssnade på dem och ville förbättra deras situation. De vuxna ansåg att eleverna behöver trygghet och det konsekventa i sin vardag. Elever i den här åldern behöver de vuxna som säger till vad som är rätt och fel. Normer ger trygghet och behovet av trygghet beror på att man behöver stabilitet i sin tillvaro, skriver Imsen (2000). Det är viktigt att veta att någon finns där för en när man behöver det och att man inte behöver oroa sig för att det skall bli problem hemma, i skolan eller med kompisar. Imsen skriver om att det i skolsammanhang finns många tillfällen till osäkerhet och ångest. Barnet måste känna att det har vänner och att det inte blir mobbat. Barnet måste också veta att lärarens humör inte förändras drastiskt utan orsak. Imsen påpekar hur viktigt det är att

barnet är tryggt eftersom det är en förutsättning för en god miljö för inläring och uppfostran. (Imsen 2000, 284.)

Vad hindrar?

De vuxna i skolan reagerade på att eleverna ansåg att flickor och pojkar behandlas olika. De upplever att så inte är fallet och att eleverna möjligtvis ser på situationen och ojämlikheten annorlunda än de gör. Följande reflektioner av vuxna:

”Vi vet inte, att om vi skulle vilja hålla med om att flickor och pojkar behandlas olika. Det finns ofta mer stökiga pojkar och då blir de så att de får mera uppmärksamhet”

”Det finns en dag i veckan som flickorna har förtur, det för att annars skulle flickorna aldrig rymmas in i datasalen”

Direktionens lösning till datarastproblemet som eleverna pratade om var att pojkarna också kunde få ha sina egna dataraster då blir det rättvist. Flickorna har redan egna dataraster.

Föräldrarna sade att barnen ibland berättar hemma om ojämlikhet mellan könen. De förstod lärarna, men ansåg ändå att man borde tänka på problematiken i hur vi vuxna automatiskt behandlar flickor och pojkar olika. Föräldrarna ansåg att:

”Pojkarna hörs mera under timmarna och lärarna pratar mera med dem under timmarna”

”O andra sidan om en flicka avviker från det normala flickmönstret får hon mycket mera uppmärksamhet, kanske i proportion för mycket negativ uppmärksamhet”

”... så man tänker att flickor får inte vara arga, skrika och liksom busa för då får man mer negativ uppmärksamhet. För man tycker att så ska flickor inte vara, men pojkar är pojkar.”

Föräldrarna upplevde det som jag tidigare skrev att flickornas stereotypa bild är att de är lugna och passiva, medan pojkarnas stereotypa bild är att de är livliga och aktiva. (Tolonen 2001, 99.)

Eleverna var irriterade på att de inte fick gå till butiken eller hem på raster och håltimmar. Lärarna reflekterade inte dess mer över detta utan kunde konstatera att de inte kan påverka eller hjälpa eleverna i detta fall.

”alltså de har o göra med ansvarsfrågan o de ha kommit då från de här utbildningsverket..., ... att di int får släppas ut, o då säger vi bara att de e int liksom vårt beslut om de får vara ute eller int, utan de kommer högre uppifrån”

Direktionens höll med lärarna:

”Det finns i lagen att man inte får gå utanför skolområdet på skoltid”

”Försäkringarna täcker ju inte heller om man går utanför skolområdet”

Detta är som både lärare och direktionen säger en knepig situation för skolan eftersom de inte kan ändra på lagar. Det är inte skolan själv som bestämmer dessa regler, är utan det finns lagar som styr vad eleverna får göra och inte får göra. Åsikten om att få gå bort från skolområdet under skoltid borde med andra ord föras vidare till högre instanser om man vill ha en förändring. Jag förde inte informationen vidare, men skolan har möjlighet att föra ärendet vidare om de vill.

Eleverna pratade om små regler de inte förstod sig på som t.ex. att de inte får ha mössor på inomhus. De förstod inte varför det måste vara förbjudet. Lärarna försvarade sig med att det är en av de regler som lärarna har, för att eleverna skall förstå vem som styr och ställer.

”den där mössan så e ju egentligen så e den bara bara liksom tonåringar så di ska bryta mot regler o o nu har vi sagt att vår grej e den där mössan”

Vad möjliggör?

Lärare och direktionen kom på några möjligheter till förbättringar då de reflekterade elevernas åsikter. De ansåg att eleverna på detta sätt skulle få deras åsikter hörda, de skulle vara delaktiga.

Eleverna anser som tidigare nämndes, att skåpen är för små och att låsen är dåliga. Direktionen lösning till skåpproblematiken:

”Skåpena har dåliga lås, men nu ska vi få övervakningskameror”, ”större skåp kan vi tyvärr inte få för vi har inte utrymme för det”

”Hu sku det vara med en så kallad ”narikka”, där man sku kunna ha elever som tar emot kläderna på morgonen” ... ”då sku man också slippa problemet med att någon måste säga: av med jackorna” ”o de där stora jackorna kan ju inte rymmas i de där skåpena”

Eleverna ville påverka maten i skolan. De har själva tankar om att de kunde föreslå vad man skulle äta. Eleverna önskar också ett café. Lärarnas kommentarer till elevernas möjlighet att inverka på maten:

”Ja sa faktiskt att när de var elever som sa: hej att de här att elevkårstyrelsen att di tar upp de här med köket att di kan ta o se på dom här listorna o se hur de gör. Jag var också i köket o liksom pohjusta sen. Köksan var helt med på saken o sa att jo jo att di kan helt bra komma dit o så kan kan så att di ser va möjligheterna e”

”int tycker, jag tycker nu dom behöver nu int va med o rådda i allt ändå...”

Föräldrarna funderade över mellanmålsverksamheten och hur det bör fungera. En del tyckte att eleverna kan ta eget mellanmål med sig till skolan och andra ansåg att skolan kanske kunde ha ett mellanmål till självkostnadspris. Direktionens lösningar och reflektioner gällande samma sak, maten:

”De kunde vara en idé att eleverna kan välja mat en vecka av de olika alternativen”

”Det där kan vi ju ta upp nästa höst igen”

”Då får de åtminstone en sak de kan påverka i”

Om direktionen håller fast vid att eleverna skall få påverka maten i skolan så har denna undersökning lett till att barnen är delaktiga i en sak i deras skolmiljö.

8.3. Skolan och samhället

Skolans sociala hierarki fungerar så att läraren pratar och berättar medan eleverna tar till sig information via hörsel och syn. Trots att detta är den sociala hierarkin behövs det två parter för att få igång en diskussion. Då är det läraren som ställer frågor och eleverna som svarar och diskuterar med läraren. Ljudet och pratet ses både som positivt och negativt i skolmiljön. En elev som alltid pratar och stör kan ge en negativ bild av en hel klass medan en elev som är tyst ses som en person med gott beteende. Det hörs många enskilda ljud utanför klassrummet i skolmiljön: skratt, prat, skrik, klirr, pennor som faller, klockan som ringer, centralradion som sprakar och knackningar. (Tolonen 2001, 94-95.)

Ingenting är privat i skolan och man är ständigt ett föremål för offentligheten. Barnet värderas och betygssätts, hon kan inte gömma sig. ”Läraren har makten i skolan. Det är läraren som leder arbetet, som har hand om reglerna, värderingssystemet och straffmetoderna.” (Imsen 2000, 450-452.)

Vad upplever vi?

Lärarna tyckte att det största problemet är hur de skall kunna hjälpa de barn som inte kommer till skolan och som inte trivs i skolan. De sade att de känner sig maktlösa i dessa situationer. De pratade att processen att hjälpa dessa barn är långsam och att de skulle behöva hjälp utifrån skolan med att hjälpa de här barnen. Här nämns också problem som uppstår när socialmyndigheterna inte har tillräckliga resurser för att stöda skolan i detta fall.

”vårt system bygger ju ännu på den premissen att att, att vi har läroplikt o att vi har barnet här o om int barnet e här så för föräldrarna hit barnet, men då den premissen raser vilket de gör faktiskt ganska ofta nu för tiden så då blir de platt

fall, då man int har den där väggen att spela mot längre, då finns de int mycke att ta tag i, då blir de här tvååriga processerna där de tar två år före dom socialmyndigheterna tar upp fallet o då de har gjort det så händer de ändå ingenting”, ”de hä e min hälsning uppåt i ordningen”

”o andra sidan finns de också såna fall där di trots liksom vansinniga hemförhållanden... ändå sköter sig i skolan”

Vad gör vi och när?

Föräldrarna ansåg att det var positivt att barnen får argumentera och delta i skolmiljön. De ställde sig positiva till att få reflektera över elevernas åsikter.

”De tycker jag är bra idag att barnen vågar argumentera och säga emot läraren”

”Men ibland kan det bli för mycket sagt emot läraren”

Föräldrarna pratade om att lärarna inte kan göra så mycket åt familjeproblem, både för att det inte hör till deras utbildning och för att familjerna inte alltid är villiga att ta emot hjälp. Föräldrarna funderade över hur mycket kuratorn kan hjälpa eleverna. En förälder sade följande om lärarnas situation och möjligheter:

”men jag tycker de kommer fram att ganska maktlösa ibland känner sig lärarna också, de ser liksom mycke saker som de sku kanske på något sätt vilja åtgärda men som de int upplever att de har möjlighet till, de sku vilja skaffa en extra soffa, böcker, mycket sånhärna materiella saker, vilket egentligen är skönt att höra om de e sådana saker de vill.”

Jag ville få fram allas, både elevers och de vuxnas, perspektiv av skolmiljön. Alla skall göra ett förebyggande arbete i skolmiljön därför är allas reflektioner och åsikter viktiga. Jag valde att inte ta med skolkuratorn eftersom dennes roll tidigare har forskats i. Den som jag dock kan referera till är Sipilä-Lähdekorpi (2004) som har studerat skolkuratorernas situation i Finland. Resultatet är att skolkuratorn som enskild individ har svårt att få tillstånd stora förändringar. Kuratorerna får tänka att de gör så gott de kan och som skolans

socialarbetare har de möjlighet att föra vidare barns illamående till socialbyrån och socialarbetarna där.

Vad hindrar?

De grundläggande behoven bör bli tillgodosedda. De vuxna diskuterade illamående hos eleverna. De funderade över hur man kan hjälpa elever med svårigheter och elever som är skoltrötta. Lärarna ansåg att det största problemet de har som lärare är hur de skall kunna hjälpa de elever som inte trivs i skolan och inte kommer till skolan. Lärarna känner sig maktlösa och vet inte vad de skall ta sig till. Lärarna har inte tillräckligt med resurser att lägga ner på de här eleverna och känner att de inte får tillräckligt hjälp av samhället och socialmyndigheterna. De upplever att om de får en plats hos en psykolog eller liknande så går eleven dit några gånger och sedan har samhället inte råd med eleven mera.

”de största problemet här e de just som jag sa här att att di som int trivs o int kommer ti skolan o så finns de sån därna riktiga problembarn som e här 20% av tiden o nånting sånt o vi e helt maktlösa vi lärare”

”Okej ingen av oss sku ju ha energi heller att jobba just med den här ena. Men skolan som sådan har ju int heller nån som helst makt, någo som helst möjlighet att göra något, att där sku vi behöva hjälp liksom från annat håll. Å så när man till sist att man efter två års roende ihop me de här kommer till socialmyndigheterna så då liksom rinner de helt ut...”

”...eller som nu senast när dom äntligen har fått en plats och eleven har varit där nångång så kommer de bud att de finns int pengar längre, att den får int gå heller sen dit o få hjälp...”

”o så får vi int heller hjälp uppifrån”

”o den där processen e ju nog vansinnigt långsam”

”De e svårt att veta var man ska dra den där gränsen. När man ska göra allting som att låta saken gå vidare ut från skolan o samtidigt så e de ju så med fasigt i handen när man vet vad som händer när man går utanför skolan så så försöker man ju liksom sköta det här.”

Det är inte bara lärarna som känner sig maktlösa utan också direktionen känner sig maktlös i sin position att hjälpa lärare att hjälpa barn som faller utanför systemet:

”Vi e faktiskt ganska maktlösa”

”Nu e vi med i ett sånt här projekt som folkhälsan, utbildningsverket och socialverket har gått inför och vi är två skolor som är sån här pilotskolor att så fort vi liksom märker att de lite börjar gå åt skogen så ska vi genast ta kontakt och de har lovat att genast fixa ett möte... och det gör att man känner att en del av ansvaret har någon annan tagit... och då har vi genast sakkunniga personer som märker att är det fråga om en depression eller är det fråga om något annat och de kan genast placera in den här eleven att är det folkhälsan eller socialen som ska ta det här fallet. Men hittills har vi kunnat få vänta ett halvt år innan någonting har hänt: först har det gått kanske ett halvår före vi har kunnat göra en anmälan och sedan har det kunnat gå igen ett halvt år innan barnskyddet har gjort någonting och sen har de inte ändå alltid blivit så bra”

Ungdomar har svårt att hitta sin plats i det otrygga, hektiska och osäkra postmoderna samhället skriver Sipilä-Lähdekorpi (2004, 128). Det är svårt att som ung få en stark jag-bild och ett bra självförtroende, speciellt om barnet inte får hjälp och stöd av en vuxen. Det är därför mycket viktigt att skolan ser och hör barnen.

Vad möjliggör?

Direktionen diskuterade hur man kan komma emot eleverna och fylla deras önskemål. I vissa fall är det möjligt och i andra inte. Då det gäller att skaffa nytt material och förbättra den fysiska miljön konstaterade de att:

”Skolan har ju inte råd”

Då direktionen talar om att eleverna skall kunna påverka och vara med i beslut som gäller skolmiljön säger de att skolan har försökt sitt bästa. De försöker fråga eleverna och ha arbetsgrupper.

”När det gäller skolans regler så har ni ju haft årskursvisa arbetsgrupper”

Detta anser jag att är ett positivt försök att komma emot eleverna och ett sätt för eleverna att kunna vara med och påverka. Föräldrarna tog också upp elevernas möjligheter att påverka och sade följande:

”Reglerna går ju inte att påverka, det är ju faktiskt lagar och förordningar som gör dem”

”Då när dom gör projekt kan dom ju ganska mycket påverka”

Slutligen konstaterade direktionen att de förstår att elevernas inte kan veta vem som bestämmer och varifrån reglerna kommer.

”De e ju lite abstrakt sedan för dem att man säger skolstyrelsen eller annat”

På nästa sida har jag sammanställt en modell av vuxnas reflektioner på barns delaktighet.

DELAKTIGHETENS MÅNGA FÖNSTER				
	Vad upplever vi?	Vad gör vi och när?	Vad hindrar?	Vad möjliggör?
Eleverna i skolmiljön				
Relationer i skolmiljön	Elevernas trivsel Yngre skall hälsa på äldre Eleverna måste må bra Mår bra=lär man sig Klassrummet tryggt Korridoren otrygg	Organisation med regler Inga lärarrobotar Eleverna behöver: det konsekventa, disciplin och gränser	Ojämlighet mellan könen Flickor special rättighet Flickor får inte vara arga Rörlighet påverkas av lagar & försäkringar	Övervakningskameror Nya lås till skåpen Garderob med lapp Skolmaten
Skolan och samhället	Resursbrist	Maktlöshet bland vuxna Bra att eleverna argumenterar	Brist på resurser: Materiella Ekonomiska Tid Lite hjälp av socialmyndigheter Minimal psykolog hjälp Långsam hjälp Maktlöshet	Årskursvisa arbetsgrupper Projekt för elevpåverkan Bra elever Fin skola Om eleverna trivs-trivs alla Föra vidare utvärderingen till skolmyndigheter

Tabell 3: Vuxnas reflektioner på barnets delaktighet

Det här var de mest väsentliga reflektionerna som de vuxna kom med till elevernas åsikter om skolan. Jag upplevde att undersökningen var givande och att både barn och vuxna fick reflektera över sin vardag i skolmiljön. Före jag avslutade de vuxnas intervjuer frågade jag dem om de ville tillägga något utöver kommentarer till barnens åsikter. Lärarna berättade vad de tycker om eleverna och tillade följande hälsningar till dem:

”hälsningen till eleverna tycker jag att sku vara de att dom e ju fina o vi har ju bra elever här o vi har jätte fin skola o eleverna e jätte trevliga o bra på de stora hela”

”de alltså eleverna de e di som gör att ibland så e man helt slut o trött o sku bara vila sluta nästa timme samtidigt e de di som gör att man också kommer hit att de e ju skolan e ju bara elever”

”att dom ser ju ut att trivas här o de gör att jag också trivs här att eleverna trivs o då trivs vi alla tillsammans o då har vi de sist o slutligen jätte bra ”

Till slut sade lärarna att denna rapport borde intressera de högsta skolmyndigheterna i staden, så att de skulle se vad eleverna har för åsikter:

”men om man då sku följer systemet ända upp så borde de ju gå så långt då att de här också kommer sen då i högsta skolmyndigheterna i staden åtminstone till kännedom, o dom borde ju vara intresserade av de”

Direktionen upplever att eleverna verkar trivas rätt bra i skolan, men att de finns viktiga förslag och uttalanden som bör beaktas i framtiden. Direktionen diskuterade elevernas uttalanden om rättvisa och regler rätt mycket. De tog problemet, med att lärare och andra vuxna i skolan inte håller samma linje på allvar. De nämnde att eleverna saknar de konsekventa reglerna i skolan. Direktionen sade att det bör föras en diskussion bland lärarna om vilka regler skolan följer och vilka konsekvenser det skall ha om en elev bryter mot reglerna. Direktionen nämnde att alla elever bör ha samma regler. En kommentar var:

”Om eleverna också saknar det att de (lärarna) inte tar ställning till det så borde man ju egentligen diskutera bland lärarna att eleverna vill det”

En slutkommentar av en direktionsmedlem till hela utvärderingen på högstadiet var:

”Vi kommer nog att gå igenom det här och se vad vi kan göra något åt, men mycket av det här har ju nog att göra med pengar och det gör ju det alltid lite svårare”

Nedan är en sammanfattad tabell av delaktighetens många fönster i skolmiljön. I tabellen är elevernas åsikter och de vuxnas reflektioner insatta från kapitel 7 och 8. Elevernas åsikter och vad de pratade om är med röd kant omkring. De vuxnas reflektioner har blå kant omkring. Under tabellen ges en skriftlig förklaring på innehållet i tabellen.

DELAKTIGHETENS MÅNGA FÖNSTER				
	Vad upplever vi?	Vad gör vi och när?	Vad hindrar?	Vad möjliggör?
Eleverna i skolmiljön	Trivsel Skolmiljön är tråkig och gammal Ojämlighet mellan könen Orättvisa Förståelse	Materiella resurser Kan inte påverka Fritiden och rasterna Maten Sociala resurser	Föga materiella resurser Fysiska miljön dålig Problem	
Relationer i skolmiljön	Bra relationer elever emellan Kan komma hit "med bra fiilis" Dåligt samarbete lärare-lärare Vill ha regler och strängt Konsekventa regler Lärarna övervakar Lärarna lyssnar inte Lärarna säger inte Hej	Normer Inte jämlikt Lärarna följer inte samma linje	Begränsat område Större rörlighet	Trygghet Vänner Får vara ifred Bestämma maten Eleven
	Elevernas trivsel Yngre skall hälsa på äldre Eleverna måste må bra Mår bra=lär man sig Klassrummet tryggt Korridoren otrygg	Organisation med regler Inga lärarrobotar Eleverna behöver: det konsekventa, disciplin och gränser	Ojämlighet mellan könen Flickor special rättigheter Flickor får inte vara arga Rörlighet påverkas av lagar & försäkringar	Övervakningskameror Nya lås till skåpen Garderob med lapp Skolmaten
Skolan och samhället	Resursbrist	Maktlöshet bland vuxna Bra att eleverna argumenterar	Brist på resurser: Materiella Ekonomiska Tid Lite hjälp av socialmyndigheter Minimal psykolog hjälp Långsam hjälp Maktlöshet	Årskursvisa arbetsgrupper Projekt för elevpåverkan Bra elever Fin skola Om eleverna trivs-trivs alla Föra vidare utvärderingen till skolmyndigheter

Tabell 4: Modell av delaktighetens många fönster i skolmiljön. Modellen är min egen men grundar sig på ursprungsmodellen av delaktighet enligt Granlund m.fl. (2001, 3.)

Eleverna i skolmiljön

På den här nivån är det viktigt att få barnen engagerade och att få fram deras egna åsikter om skolmiljön. Det är viktigt att barnet känner att det kan påverka för att det skall tro på att de lönar sig att vara engagerad i skolmiljön. (Granlund m.fl. 2001, 3-4.) Om man inte får eleverna engagerade och lov av de vuxna att eleverna får vara delaktiga, är det svårt att få eleven att tro att den kan påverka.

Eleverna upplever att trivseln och förståelsen för varandra har stor betydelse för skolmiljön. Eleverna har också negativa upplevelser i skolan; de anser att det finns orättvisa, ojämlikhet och att skolmiljön är gammal. De upplever att den fysiska miljön och de materiella resurserna hindrar dem i skolan. Eleverna anser att skolvardagen påverkas av rasterna, maten, de materiella resurserna och de sociala resurserna. Eleverna upplever att de inte kan påverka i skolmiljön.

Jag upplever det skrämmande att eleverna inte nämner något som passar in i kategorin: vad möjliggör? De upplever att ingenting i deras skolmiljö möjliggör deras situation i skolan. Jag håller med Granlund m.fl. (2001) om att barnens delaktighet påverkar deras utveckling psykologiskt och socialt. Därför vore det bra att barnen upplever att de kan påverka och att de får vara delaktiga.

Relationer i skolmiljön

Granlund m.fl. (2001, 5.) skriver att det som krävs för att relationerna mellan människor skall fungera är samarbete och informationsutbyte. Enligt eleverna fungerar relationerna mellan elever bra. Eleverna säger att man gärna kommer till skolan. Eleverna upplever att samspelet mellan de vuxna fungerar dåligt. De tycker att vuxna inte håller sig till samma regler för eleverna och att vuxna inte är konsekventa emot eleverna.

Eleverna upplever att de vuxna övervakar dem och att de vuxna inte lyssnar på dem. De upplever att den begränsade rörligheten i skolmiljön hindrar dem. Det som möjliggör enligt eleverna i skolmiljön är att de har vänner, de känner sig trygga, de får vara i fred och framför allt möjliggör eleven själv till en bra skolmiljö. Eleven i sig är en förutsättning för att skolmiljön skall existera.

Vuxnas reflektioner över barnens åsikter är ganska positiva. De håller med eleverna om att trivsel är viktigt för att man skall må bra. De säger att en förutsättning för att lära sig är att man mår bra. Vuxna diskuterar i intervjuerna var eleverna känner sig trygga. De kom fram till att korridorerna är den plats som är lite otrygg medan klassrummet verkar vara den plats där eleven känner sig tryggast. Vuxna talar om att eleverna behöver det konsekventa, disciplin och gränser.

Vuxna diskuterade också jämlikhet mycket men höll inte helt med eleverna om att flickor och pojkar behandlas olika. De vuxna påpekar att rörlighetshindret som eleverna tog upp påverkas av lagar och förordningar. De vuxna anser att det som möjliggör i skolmiljön utöver eleven är materiella resurser, som t.ex. övervakningskameror och nya lås i skåpen.

Skolan och samhället

På denna nivå passar endast vuxnas reflektioner och diskussioner in. Som Granlund m.fl. (2001, 5.) skriver är det på denna nivå som delaktighetsbegreppet kopplas till lagar, politik och i mitt fall skolorganisationen. Vuxna upplever att de har resursbrist och att de är maktlösa. De anser att bristen av tid, de ekonomiska resurserna och de materiella resurserna hindrar dem i skolmiljön. De diskuterar att hjälpen från socialmyndigheternas och psykologerna är minimal. Det som försvårar situationen är att hjälpen också är långsam.

De vuxna nämner även lösningar och möjligheter till att förbättra skolmiljön. De berättar om årskursvisa arbetsgrupper och projekt för elevpåverkan som skall öka delaktigheten för eleverna. De säger att skolan har bra elever och att om eleverna trivs i skolan, trivs alla. De avslutar diskussionen med att tillägga att resultaten från denna undersökning borde föras vidare till skolmyndigheterna.

9. Reflektioner och diskussion

Min forskningsfråga är tvådelad: Hur upplever barn sin delaktighet i skolmiljön och hur reflekteras barns upplevelser av andra vuxna i skolmiljön. Jag ställer frågor som: kan barn inverka på sin egen skolmiljö, är barnet delaktigt och skall det vara delaktigt i sin skolmiljö?

Kritisk reflektion är ett viktigt instrument för att analysera barns åsikter. Kritisk reflektion innebär att man kritiskt analyserar den information eleverna kommer med. Genom att föra vidare elevernas åsikter till de vuxna för reflektion fortgår den kritiska reflektionsprocessen. Att lyssna på barnens åsikter och reflektera över dem, kan ge vuxna förklaringar, lösningar och lärdom om hur barnen tänker och upplever sin situation. Kritisk reflektion innebär i mitt fall att det på alla undersökningens nivåer reflekteras över barnens åsikter och det gör dem delaktiga i undersökningen.

Då det finländska grundskolesystemet har jämförts med de andra nordiska länderna har det kritiserats för att inte satsa tillräckligt på utvecklandet av deltagandeverksamhet i skolmiljön. Det har också kritiserats för att vara lärarcentrerat. I de andra nordiska länderna tycker barnen att de kan inverka på skolgemenskapen. (Kiili 2006, 79-94.) Barnen i min undersökning visste knappt vad påverka innebär och än mindre trodde de sig ha möjlighet att påverka. Barnen upplevde att de inte hade någonting att säga till om.

I undersökningen upplevde eleverna att de inte har möjlighet att påverka och att vuxna inte lyssnar på dem. De upplevde att relationerna eleverna emellan fungerade bra men att relationerna elev-lärare och lärare-lärare inte fungerade så bra. Jag vill här referera till Kiili (2006, 26.) som skriver att brytningen i generationsförhållanden utmanar barnens agerande och deltagande, för barnens möjligheter till agerande beror ofta just på de sociala förhållandena mellan barn och vuxna.

I min undersökning framkom det att eleverna har egna system hur de motarbetar skolans regler och system. Det samma presenterar Tolonen (2001, 87). Skolans anstaltslika ordning framträder just i rum – tid ordningen. Skolans makt är inte absolut, ordningen går att rubba i speciella tillfällen och sammanhang. Elevkulturens rum är en blandning av den oformella och officiella skolgången. Eleverna är skickliga på att utnyttja skolans rum och regler till

att hämta fram sina egna åsikter och kommentarer. Man kan göra det genom att skilja sig ur mängden och bete sig på ett annat sätt än förväntat vid ett speciellt tillfälle. Några sätt eleverna använder sig av är sarkasm, parodiering och humor.

Schultz Jørgensen och Kampmann (2000, 9-15.) skriver om barn som informanter och deltagare i sitt eget liv. De skiljer på tre roller av deltagande: 1) informantrollen: att ha kunskap, 2) deltagarrollen: att ha mening, och 3) aktörrollen: att vara kompetent till att själv handla i situationer. Barn har fått en ny social position i relation till vuxna, och i och med det har barn också blivit viktiga informanter i beslut som gäller dem. Jag upplever att barnet i skolmiljön i min undersökning lätt fyller rollen som informant. Med andra ord, barnet sitter med kunskapen om hur denne upplever och ser på skolmiljön. Barnen vill fylla deltagarrollen men skolmiljön gör det svårt för dem. Skolan som institution är uppbyggd så att det är svårt för barnen att vara aktiva deltagare fastän de själva skulle vilja det. Aktörrollen vill barnen också uppfylla, men de vuxna anser att de kanske inte riktigt ännu är kompetenta att handla i alla situationer.

Då jag i min delaktighetsanalys använder mig av Harts (1997, 40-45.) trappstege om barnets delaktighetsnivå (figur 2), står barnen enligt mig på trappsteg tre eller fyra. Harts trappsteg tre står för *Tokenism*; barnet hörs men tillåts inte säga sin åsikt. På detta trappsteg är barnet inte delaktigt. Harts trappsteg fyra står för *Tilldelad men informerad*; de vuxna har bestämt att barnen skall vara delaktiga och barnen är det frivilligt. På denna fjärde nivå är barnet delaktigt. Jag kom fram till att de flesta barn rör sig på trappsteg fyra men de är inte själva medvetna om det. De elever som är aktiva inom elevkårsverksamheten når trappstege sex som står för: *Vuxeninitierad, gemensamma beslut med barnen*. Här gör vuxna besluten för barnen, men barnens åsikter hörs och de är med i diskussionen. Jag tror att alla elever i den undersökta skolmiljön skulle kunna nå delaktighetsnivå sex, om alla i skolan skulle vilja att delaktighetsnivån för barnen höjs. Harts trappstege har 8 nivåer. Ett barn på den 8:e nivån är ett mycket delaktigt barn.

Jag anser att vi vuxna i samhället borde lära oss att lyssna på barn och höra vad de egentligen vill berätta oss. Nu upplever jag att vi tar en hel del för givet och tror att vi vet vad som är barnets bästa. Vuxna kan agera som de tror är bäst för barnet, men ingen annan än barnet själv vet exakt hur barnet upplever situationen det befinner sig i. I analysen kom det fram att barnen upplevde det trevligt och positivt att någon hörde på dem. De hade

mycket att diskutera och njöt av att få säga sina åsikter. Barnen framförde inte enbart kritik utan de deltog med viktig information om deras vardag.

Jag tror att barnens deltagande direkt reflekteras i deras välmående. Att ge dem möjligheten att berätta sina åsikter stimulerar dem positivt mentalt, eftersom de upplever att deras åsikter har betydelse. Om åsikterna som eleverna haft leder till förändringar i skolmiljön, är det inte nödvändigtvis dessa förändringar som förbättrar elevernas välmående, utan det att eleverna själva fått vara med och påverka sin miljö. Förändringen i miljön kan naturligtvis också vara positiv och förbättra välmåendet genom att förbättra atmosfären i skolmiljön.

FN:s barnkonvention säger att barnets bästa är: barnet måste ha rätt att säga sina åsikter i ett ärende och dessa skall tillgodoses. Det här är inte lätt att förverkliga, eftersom det i samhället görs många beslut utan att fråga barn. Barnens åsikter tas ofta givna. Vuxna och t.ex. lärare kan känna det kränkande när ett ökat elevinflytande uppstår i skolan. (SOU 1997, 349-51.) Jag upplever att de vuxna i undersökningen hade lite svårt att ta till sig av barnens idéer och åsikter men att de i det stora hela nog ville lyssna på barnen.

De föräldrar som deltog i intervjuerna upplevde att det var positivt att barnen får argumentera och vara delaktiga i sin egen skolmiljö. De tyckte att det var skönt att höra att barnen för det mesta diskuterade det materiella och drog slutsatsen att det var små saker i jämförelse med om barnen skulle ha oroat sig för det sociala.

Lärarna upplevde att utvärdering hade betydelse och tyckte att det var fint att barnen fick säga sina åsikter. De sade att det är viktigt att utvärderingen publiceras och att eleverna ser att de vuxna har lyssnat på dem. Lärarna ansåg att det är mycket viktigt att barnen ser att deras åsikter har noterats.

De vuxna i skolan känner sig delvis maktlösa. De skulle gärna hjälpa eleverna och få till stånd förändringar som eleverna vill ha i skolmiljön. Problemet är att de vuxna i skolorna inte har makt, de upplever att högre instanser med bestämmanderätt måste göra besluten och samtidigt förse de ekonomiska resurser som behövs för att förverkliga förändringarna. Vuxna i skolmiljön har med andra ord vilja att lyssna på barnen och förverkliga elevernas vilja till den grad de vuxna ser lämpligt.

En reaktion på elevernas diskussion om delaktighet var: *"men att de här att vara mänsklig det är ju jätte viktigt, de e ju viktigast av allting i hela skolan att di blir goda människor"*. Det här var en kommentar av en vuxen då de vuxna reflekterade över elevernas åsikter. En elev hade poängterat vikten av de sociala kontakterna med vänner i förhållande till skolarbete. Eleven ifråga ansåg att det var viktigt att vara human och social som individ. De vuxna i skolan höll med eleven och sade att det viktigaste i skolans fostran är att de blir goda människor.

Jag vill avsluta min avhandling med att fritt översätta en aforism av Askola & Porio (1990, 141.):

Ett behov av en vuxen

ett så anspråkslöst symptom

hos den som slår och den som droggar

samt hos den tysta och den skygga

Att få sitta nära en vuxen

prata om saker

be om råd

uppleva omsorg

Inte ber de unga om något omöjligt!

Referenser

Abbott, Pamela., Wallace, Claire (1998) Introduktion till sociologi. Feministiska perspektiv. Lund: Studentlitteratur

Alanen, Leena (1992) Modern childhood? Exploring the "child question" in sociology. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi

Alanen, Leena & Bardy, Marjatta (1990) Lapsuuden aika ja lasten paikka, tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Valtion painatuskeskus

Allardt, Erik. (1978) Att ha, att älska, att vara om välfärd i Norden. Lund: Argos

Alvesson, Mats., Deetz, Stanley (2000) Kritisk samhällsvetenskaplig metod. Lund: Studentlitteratur

Askola, Irja., Porio, Anja (1990) Lasinen lapsuus, kuvia suomalaisen lapsen elämästä. Jyväskylä: Gummerus

Bardy, Marjatta (2002) Suomi kärjessä – missä lapset?. [Verkkojulkaisu]. Haettu 28.10.2003, osoitteesta <http://www.valt.helsinki.fi/sospo/sospol-yhd/verkkojulkaisu.htm>

Bardy, Marjatta., Salmi, Minna., Heino, Tarja (2001) Mitä lapsiamme uhkaa? Stakes. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy

Blomberg, Barbro (2006) Inklusion en illusion? : om delaktighet i samhället för vuxna personer med utvecklingsstörning. Institutionen för socialt arbete Umeå Universitet. Hämtad 26.7.2007 från adressen:
<http://www.diva-portal.org/umu/theses/abstract.xsql?dbid=773>

Bryder, Tom (1985) Innehållsanalys som idé och metod. Åbo Akademi. Åbo

Cederborg, Ann-Christin (2000) Barnintervjuer – Vägledning vid utredningsarbete. Falköping: Liber

Dahlberg, Magnus & Vedung, Evert (2001) Demokrati och brukarutvärdering. Lund: Studentlitteratur

Dahler-Larsen, Peter & Krogstrup, Hanne Kathrine (2003) Nye Veje i Evaluering. Viborg: Academica

Edvardsson, Bo (1996) Kritisk utredningsmetodik. Liber utbildning. Falköping: Gummersons tryckeri

Ekholm, Bodil., Hedin, Anna (1989) Vanans makt eller makt över vanan? om förändringsarbete på daghem. Stockholm: Rabén & Sjögren

Elevvården i våra skolor, En handbok. (2002) Helsingfors utbildningsverk: linjen för svensk utbildning. Helsinki

Eriksson, Lars, Torsten, Wiedersheim-Paul, Finn (2001) *Att utreda, forska och rapportera*. 7 uppl. Malmö: Liber ekonomi

Forsberg, Hannele., Ritala-Koskinen., Törrönen Maritta (2006) Lapset ja sosiaalityö kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-Kustannus

Granlund, Mats., Eriksson, Lilly., Almqvist, Lena., Björck-Åkesson, Eva., Luttröpp, Agneta (2001) Delaktighet. En kort sammanfattning av ett forskningsprojekt. Forskningsprogrammet CHILD Mälardalens högskola & FUB's forskningsstiftelse Ala. Nätpublikation. Hämtad 23.5.2007 från adressen: <http://www.sit.se/download/PDF/delaktighet.pdf>

Gullberg, Tom, anförande 8.9.2005 i utbildningsstyrelsens ordnade utbildning; Demokrati i skolans vardag <http://www.oph.fi/svenska/pageLast.asp?path=446,473,36682,40761,46863>

Hart, Roger (1997) Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. London: Unicef. Earthscan Publications Ltd

Henriksson, Gunnel., Nelson, Margareta (2003) Barns upplevelser av delaktighet och samtycke. Nätpublikation Hämtad 23.5.2007 från adressen:

<http://theses.lub.lu.se/archive/sob//soch/soch03047/SOCH03047.pdf>

Hyvinvointi Katsaus. 4/1997. Teema lapset

Illich, Ivan (1972) Samhälle utan skola. Lögnen om skolans nödvändighet.

W&Wserien317. Lund

Imsen, Gunn (2000) Elevers Värld. Introduktion till pedagogisk psykologi. 3:e upplagan.

Lund: Studentlitteratur

James, Alison., Prout, Alan (1997) Constructing and reconstructing childhood

contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press

Kiili, Johanna (2006) Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden

osallistumisesta. Jyväskylän Yliopisto.

Konu, Anne (2002) Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tammefors: Acta Universitatis

Tamperensis 887

Krogstrup, Hanne Kathrine. Asiakaslähtöinen arviointi Bikva-malli. Stakes. Finsoc.

Työpapereita 1/2004. www.stakes.fi/finsoc/hyvkayt/julkaisut/bikva.pdf (270305)

Krogstrup, Hanne Kathrine (1997) Brugerindragelse og organisatorisk læring i den sociale

sektor. Aalborg Universitet. Denmark: Forlaget Systeme A/S

Kvale, Steinar (1997): Den kvalitative forskningsinterview. Lund: Studentlitteratur

Kupari, Pekka., Välijärvi Jouni. Red. (2005) PISA 2003 Suomessa. Osaaminen kestävässä

pohjalla. Jyväskylä: Gummerus

- Meeuwisse, Anna., Sunesson, Sune., Swärd, Hans. (red.) (2000) Socialt arbete. En grundbok. Falköping: Elanders Gummessons
- Nilsson, Kerstin. (1998) Förändringsstrategier i grundskolan ett ledarperspektiv. Örebro
- Schultz Jørgensen, Per & Kampmann, Jan (2000) Børn som informanter. Köpenhamn: Antologi Bornerådet
- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2004) ”Hirveesti tekijänsä näköistä”. Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, sosiaalipolitiikan laitos sosiaalityö: Tammer-Paino
- Sommer, Dion (2005) Barndomspsykologi - Utveckling i en förändrad värld. Malmö: Runa förlag
- SOU 1997:116. Barnets Bästa – en antologi. Barnkommittén. Stockholm.
- Strandell, Harriet (1994) Sociala mötesplatser för barn. Helsingfors: Priima-Offset
- Strandell, Harriet (1995) Mikä on lapsen hyvinvointia? Tiedon tarpeen kartoitus. Stakes 25/1995. Helsinki: Stakesin monistamo
- Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (red.) (1996) Kvalitativa studier i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur
- Tolonen, Tarja (2001) Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus
- Uusikylä, Kari (2003) Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus
- Vedung, Evert (2004) Utvärderingsböljans former och drivkrafter. Stakes. Finsoc. Working Papers. 1/2004.

What is critical reflection. University of Australia. Hämtad den 13.2.2007 från adressen <http://www.unisanet.unisa.edu.au/11755writing/crit-reflect.htm>.

White, Sue., Fook, Jan., Gardner, Fiona (2006) Critical Reflection in Health and Social Care. England: Open University Press

Wibeck, Victoria (2000) Fokusgrupper. Om fokuserad gruppintervjuer som undersökningsmetod. Lund: Studentlitteratur

Öhman, Johanna (2006) "Ingen bryr sig ändå" En utredning om dropouts och skolpersonals syn på stödprocesserna i dagens skolsamfund. Helsingfors Univeritet, statsvetenskapliga fakulteten, samhällspolitiska institutionen. Pro gradu-avhandling i socialt arbete.

Övriga referenser

<http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>. Hämtad 10.11.2007

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Elevdemokrati>. Hämtad den 10.11.2007

http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/aktuellt3_9.pdf. Hämtad den 17.11.2007

<http://www.pisa2006.helsinki.fi/>. Hämtad den 2.5.2007

http://www.stakes.fi/SV/Ajankohtaista/Tiedotteet/2007/25ru_2007.htm. Hämtad den 10.11.2007

<http://www.socialstyrelsen.se/Publicerat/2005/8655/Sammanfattning.htm>. Hämtad den 10.11.2007

<http://www.une.edu.au/tlc/alo/critical1.htm>. Hämtad den 13.2.2007