



Demokrati, värdegrund och barnsyn

En intervjustudie om pedagogers syn på barn och det demokratiska värdegrundsarbetet i förskolan

Johanna Putzer och Linda Westerlund



LÖXA1G

Handledare: Fredrika Lagergren Wallin

Examinator: Bigitta Kullberg

Rapportnummer: 2920-035

Abstract

Namn: Johanna Putzer och Linda Westerlund
Program: Förskolläraryrket
Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Kandidatnivå
Termin/år: HT/2014
Handledare: Fredrika Lagergren Wahlin
Examinator: Birgitta Kullberg
Kod: HT14-2920-035-LÖXA1G
Program Förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet

Bakgrund

Utifrån litteratur och tidigare forskning har vi under vår utbildning kunnat se att förskolor brister i sitt demokrati- och värdegrundsarbete. Vi har även kunnat se att vuxnas bemötande av barn samt deras barnsyn får konsekvenser för barnens möjligheter till inflytande och delaktighet i förskolans verksamhet vilket är centralt i demokrati- och värdegrundsarbetet.

Syfte och frågeställningar

Syfte med vårt arbete är att få kunskap om pedagogernas uppfattningar om hur de arbetar med demokrati och värdegrunden i förskolan.

Studiens frågeställningar är:

På vilket sätt resonerar pedagogerna om demokrati- och värdegrundsarbetet i relation till förskolans läroplan? När och på vilket sätt upplever pedagogerna sig praktisera demokrati- och värdegrundsarbetet i förskoleverksamheten? Vilka perspektiv på barn genomsyrar demokrati- och värdegrundsarbetet?

Metod och analys

Beskriven studie är kvalitativ och har genomförts i empirin genom forskningsredskapet intervjuer med tre verksamma pedagoger. Data har analyserats utifrån teorier kring demokrati, värdegrund samt teorier om olika sätt att se på barn och barns lärande.

Resultat

Studiens resultat visar att respondenterna uppfattar att deras värdegrundsarbete i förskolan bygger på en demokratisk ideologi där samspel, reflektion, kommunikation och argumentation utgör kärnan i demokrati och värdegrundsarbetet. I resultatet framkommer det också att pedagogerna anser värdegrundsarbetet utgöra grunden och genomsyrar allt arbete i förskolan. De ger uttryck för komplexiteten i det pedagogiska uppdraget då det både inkluderar att lära ut demokratiska kompetenser till barnen samtidigt som de som pedagoger lyssnar på samt beaktar barnens egna önskemål och åsikter. Resultatet visar även att pedagogernas resonemang genomsyras av olika perspektiv på barn, i vilka de ger uttryck för sitt fostransuppdrag och en syn på barn som personer. Samtidigt ser pedagogerna även barnen som medmänniskor vars initiativ ska tas i beaktande.

Förord

Vi vill börja med att tacka våra tre respondenter. Utan er hade vi inte haft något resultat. Vi vill även tacka vår handledare Fredrika Lagergren Wahlin för hennes uppmuntran och vägledning under vår arbetsprocess.

Tack Karolina, Jakob och Ritva för era givande kommentarer och synpunkter kring innehållet i vårt arbete. Slutligen vill vi tacka varandra för gott samarbete.

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1. Inledning.....	1
1.2 Syfte	2
1.2.1 Frågeställningar	2
2. Tidigare forskning om värdegrundsarbete i förskolan	2
2.1 Pedagogernas barnsyn	2
2.2 Medvetenhet om värdegrundsarbetet	3
3. Teoretisk anknytning.....	3
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	4
3.2 Demokrati och värdegrundsarbete	4
3.2.1 Värdegrund och värdegrundsarbete	4
3.2.2 Deliberativ demokrati.....	5
3.2.3 Demokrati och utbildning.....	6
3.3 Perspektiv på barn	7
3.3.1 Barnsyn.....	7
3.3.2 Barnperspektiv respektive barns perspektiv.....	8
3.3.3 Synen på barn i förskolan.....	9
3.3.4 Lekens betydelse i förskolan för att få syn på barnets perspektiv.....	10
4. Metod och genomförande.....	10
4.1 Metodval.....	10
4.2 Studiens intervjuer.....	11
4.3 Urval.....	11
4.4 Förberedelser	12
4.5 Genomförandet av intervjuerna.....	12
4.6 Tillförlitlighet	13
4.7 Etiska aspekter.....	14
4.8 Bearbetning/analys av data.....	14
5. Resultatredovisning och slutsatser	14
5.1 På vilket sätt resonerar pedagogerna om demokrati- och värdegrundsarbetet i relation till förskolans läroplan?	15
5.1.1 Demokrati som beslutsform och livsform.....	15
5.1.2 Demokratisk värdegrund och deliberativ demokrati	16
5.1.3 Demokrati och värdegrundsarbete är komplext	17
5.1.4 Lära ut demokratiska kompetenser	18
5.1.5 Ett lyssnande förhållningssätt.....	19
5.1.6 Individuella reflektioner och reflektioner arbetskollegor emellan.....	20
5.2 När och på vilket sätt upplever pedagogerna sig praktisera demokrati- och värdegrundsarbetet i förskoleverksamheten?	21
5.2.1 Arbeta med att respektera varandras olikheter	21
5.2.2 Konfliktsituationer	22
5.2.3 Samling.....	23
5.2.4 Innehållet och utformningen av den fysiska miljön	23
5.2.5 Samspel, samtal och bemötande.....	24
5.2.6 I leksammanhang.....	25
5.2.7 Gemensamma trivselregler.....	25

5.2.8 Rutinsituationer	26
5.3 Vilka perspektiv på barn genomsyrar demokrati- och värdegrundsarbetet?	26
5.3.1 Barnet som något som ska bli	26
5.3.2 Barnet som medmänniska	28
5.4 Studiens huvudresultat	31
6. Diskussion	32
6.1 Metoddiskussion.....	32
6.2 Resultatdiskussion.....	33
6.2.1 På vilket sätt resonerar pedagogerna om demokrati- och värdegrundsarbetet i relation till förskolans läroplan?.....	33
6.2.2 När och på vilket sätt upplever pedagogerna sig praktisera demokrati- och värdegrundsarbetet i förskoleverksamheten?	35
6.2.3 Vilka perspektiv på barn genomsyrar demokrati- och värdegrundsarbetet?.....	36
6.3 Konsekvenser för förskolläraryrket.....	38
6.4 Avslutande reflektioner och förslag på ytterligare forskning.....	38
7. Referenser.....	40
BILAGA 1	43
BILAGA 2.....	44

1. Inledning

Under vår förskolläro-utbildning har vi ofta reflekterat kring värdegrundsarbete och demokrati och vad det egentligen kan innebära i det praktiska arbetet i förskolan. Vi är av uppfattningen att förskoledemokrati i praktiken är komplext och innehåller flera dimensioner. I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) framkommer det att förskolan ska vila på demokratins grund och att de vuxna i verksamheten har som uppdrag att förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de demokratiska värderingarna till barnen. I uppgiften ingår både att förbereda barnen för framtiden men även att praktisera demokrati och värdegrunden här och nu. Uppdraget innehåller flera dimensioner eftersom de vuxna inte enbart ska bjuda in barnen i sin värld utan även aktivt ta del av barnens värld och möjliggöra för dem att fatta egna beslut och ta egna initiativ.

I Skolverkets (2013) stödmaterial kring förskolans och skolans värdegrundsarbete framkommer det att:

Förskolor och skolor som lyckas med sitt värdegrundsarbete visar att det med demokrati och mänskliga rättigheter som utgångspunkt finns goda möjligheter att skapa en miljö som präglas av generositet och ansvarstagande. En miljö som har stor betydelse för elevernas utveckling och lärande och i förlängningen också för ett sammanhållet samhälle i stort. (s. 3)

Enligt Skolverkets stödmaterial ingår det i uppdraget för alla pedagoger i förskolan att arbeta med värdegrunden. Fortsättningsvis skrivs det från Skolverket, att värdegrundsarbetet ska genomsyra allt innehåll i förskoleverksamheten. Innehavandet av kunskap hos de vuxna i förskoleverksamheten kring värdegrundsarbete samt medvetenhet om det egna förhållningssättet, skapar förutsättningar för att kunna arbeta med värdegrunden. Resultatet av Skolverkets undersökningar tyder dock på att det finns brister i förskolors arbete med värdegrunden och att arbetet oftast sker separat från övriga aktiviteter i verksamheten. När vi läser detta upplever vi att det finns ett behov av att få kunskap kring hur pedagogen rent praktiskt skulle kunna arbeta med värdegrunden i förskoleverksamheten. Avsikten med beskriven undersökning är att bidra till förståelsen av hur man kan arbeta med den demokratiska värdegrunden i förskolan.

I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) står det, att förskolan har som uppdrag att lägga grunden för en förståelse hos barnen om vad demokrati är. Bland annat framkommer det att barnen ska få möjlighet till inflytande och delaktighet i verksamheten och att det är centralt och viktigt i arbetet med den demokratiska värdegrunden. Tidigare forskning visar att de vuxnas bemötande av barnen och deras syn på barn kan få konsekvenser för barnens möjligheter till inflytande och delaktighet i förskoleverksamheten (Karlsson, 2009; Arnér, 2006; Bae, 2009). Med resultatet av tidigare forskning i åtanke, analyseras och diskuteras, teorier och perspektiv på barn samt vilken barnsyn pedagogerna gestaltar i intervju svaren.

I föreliggande arbete har vi som synes varit två personer som tillsammans utfört det vetenskapliga arbetet som krävs för en kandidatexamen och för att visa den vetenskapliga kunskap vi erhållit under utbildningen. Vårt arbete har utförts i en nära gemenskap i vilken vi hela tiden under arbetets gång diskuterat varje innehållslig detalj. Detta innebär, att vi, om så skulle krävas, var och en individuellt kan svara för undersökningens och rapportens totala innehåll.

1.2 Syfte

Studiens syfte är att få kunskap om pedagogernas uppfattningar om hur de arbetar med demokrati och värdegrundsarbetet i förskolan samt att genom detta bidra till problemområdet i svensk förskola.

1.2.1 Frågeställningar

På vilket sätt resonerar pedagogerna om demokrati- och värdegrundsarbetet i relation till förskolans läroplan?

När och på vilket sätt upplever pedagogerna sig praktisera demokrati- och värdegrundsarbetet i förskoleverksamheten?

Vilka perspektiv på barn genomsyrar demokrati- och värdegrundsarbetet?

2. Tidigare forskning om värdegrundsarbete i förskolan

Med studiens syfte och frågeställningar i åtanke, har tidigare och för studien relevant forskning kring värdegrundsarbete i förskolan studerats. Det gemensamma som studerats i problemområdets forskningsbeskrivningar är de vuxnas bemötande av barnen och de konsekvenser deras syn på barn får för barnens möjligheter till inflytande och delaktighet. I forskningen har också kommunikation och samspel mellan pedagoger och pedagoger och barn emellan sökts samt pedagogernas reflektion i verksamheten och deras medvetenhet om vad värdegrundsarbetet handlar om.

2.1 Pedagogernas barnsyn

Karlssons (2009) avhandling med titeln ”Demokratiska värden i förskolebarns vardag” har använts i studien. Syftet med Karlssons avhandling är att, med utgångspunkt i observationer av barn i leksammanhang, få en inblick i hur demokratiska värden visar sig i barns relationer. Karlsson skriver att det finns få studier som diskuterar demokrati i förskolan utifrån barnens perspektiv, vilket vi tolkar som hennes motivering till varför en studie som hennes behövs. Karlssons avhandling visar hur barnen genom sina handlingar i samspel med varandra i leken gestaltar demokratiska värden som respekt, ansvar och omsorg. Avhandlingen visar även att pedagogerna genom sin maktposition innehar tolkningsföreträde i förskoleverksamheten där barnens olika perspektiv och intressen kan hamna i skymundan. Karlsson skriver att barnen är informanter om sina villkor i förskolan. Resultatet i avhandlingen tydliggör att barnens agens är kopplad till pedagogens maktposition. Enligt Karlsson behöver pedagoger, ur ett didaktiskt perspektiv, problematisera barnens möjlighet till ansvarstagande i verksamheten.

Till skillnad från Karlsson är intresset i beskriven studie inte hur demokratiska värden visar sig i barnens relationer. Karlssons avhandling uppfattas dock vara relevant vad gäller olika sätt att se på barn och vilka konsekvenser synen på barn kan få för planerandet och genomförandet av det pedagogiska arbetet samt för barnens möjlighet till deltagande och inflytande i verksamheten. I enlighet med Karlsson upplever vi leken vara betydelsefull för att som pedagog få syn på barnens perspektiv.

Vilka konsekvenser pedagogers förändrade förhållningssätt får gentemot barns möjlighet till inflytande i förskolans verksamhet är centralt i Arnérs (2006) avhandling. Arnér skriver att resultatet i hennes undersökning visar att pedagogernas syn på barn styr arbetet i verksamheten. Enligt henne tar pedagogerna i arbetslaget oftast, vid planeringen av innehållet i verksamheten, hänsyn till hur de brukar göra rent traditionellt och mindre hänsyn ges till barnens önskningsar och vad de uttrycker som meningsfullt. Att som pedagog bli medveten om och ständigt reflektera över sitt tänkande kring barn får enligt Arnérs resultat konsekvenser för hur pedagogen *gör* i verksamheten.

Barns rätt till deltagande och inflytande i förskolans verksamhet är ett återkommande ämne som under senare tid diskuterats i de nordiska länderna. Baes (2009) vetenskapliga artikel tar avstamp i barns rätt till att delta i förskolan och visar på möjligheter vad gäller barns deltagande men diskuterar även vilka praktiska utmaningar det kan medföra. Vår tolkning av Baes studie är att barns möjlighet till inflytande och deltagande i förskolans verksamhet påverkas av pedagogernas barnsyn och hur de planerar innehållet i verksamheten. Enligt denna studies problemformulering är frågor som berör om pedagogerna interagerar med barnen i det dagliga arbetet i verksamheten och om barnen ges möjligheter att göra sina röster hörda och påverka innehållet, vilket Bae lyfter fram som centrala. Leken ses, enligt Bae, som betydelsefull vad gäller barns möjlighet till deltagande och hon presenterar en fråga gällande vad vuxna i förskolans verksamhet kunde lära sig utifrån att interagera med barnen och att delta i deras lek. Enligt henne kan en fråga som denna leda till förändringar vad gäller den vuxnes syn på sin roll i förskolan och öppna för en större möjlighet för barns inflytande och delaktighet, vilket enligt henne är nödvändiga i arbetet med demokrati.

2.2 Medvetenhet om värdegrundsarbetet

Ribaeus (2014) undersöker hur förskollärare uttalar sig kring samt praktiserar demokratiarbete i förskolans verksamhet. Hennes studie visar att förskollärare upplever svårigheter i att implementera och utvärdera demokrati och värdegrundsarbetet. Studien visar även att förskollärarna rent praktiskt arbetar med värdegrunden men att de inte alltid är medvetna om detta. Vi har tolkat studiens resultat som att förskollärare behöver utveckla ett medvetet och konkret förhållningssätt i relation till förskolans demokrati- och värdegrundsarbete.

3. Teoretisk anknytning

I rapportens teoridel definieras och presenteras de begrepp och perspektiv som används i studien. Med avstamp i den ovan presenterade forskningen har det framgått, att pedagogernas förhållningssätt gentemot barn samt deras barnsyn får konsekvenser för värdegrundsarbetet i förskoleverksamheten.

Avstamp för studien är i det sociokulturella perspektivet då vi författare, i enlighet med detta, ser samspel och kommunikation mellan pedagoger, barn emellan och mellan pedagoger och barn som centralt i allt pedagogiskt arbete i förskoleverksamheten. Fortsättningsvis presenteras vad värdegrundsarbete och förskoledemokrati kan handla om och slutligen presenteras olika perspektiv på barn.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Som tidigare nämnt är avsikten med beskrivet arbete att bidra till förståelsen av hur man kan arbeta med den demokratiska värdegrunden i förskolans verksamhet. Ett sociokulturellt perspektiv på utveckling och lärande utgör utgångspunkt och utvecklingen ses inte som begränsad enbart till barn utan till något alla människor, oberoende av ålder, alltid ägnar sig åt (Säljö, 2010). I enlighet med det sociokulturella perspektivet poängteras i studien kommunikationen, den omgivande miljön och samspelet och interaktionen mellan olika individer som fenomen för utvecklandet av kompetens (Emilson, 2003). Emilson hänvisar till Säljö (2010), som utifrån ett sociokulturellt perspektiv menar att människans kunskap är diskursiv till sin natur. Säljö menar vidare att individen genom interaktion med andra samlar erfarenheter och omskapar sin syn på verkligheten, vilket placerar språket och kommunikationen i centrum för utveckling och lärande. Arnér (2006) skriver att barnen, utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, behöver ses som lika fullvärdiga samtalspartners som vuxna i förskoleverksamheten, vilket enligt henne innebär att barnen måste få vara med i skapandet av praktiker. Pedagogens roll blir utifrån det sociokulturella perspektivet, skriver Arnér att se, möta, stödja och utmana barnet, vilket kräver ett engagemang och ett intresse för barnets funderingar och handlingar. Säljö (2010) presenterar begreppet *scaffolding*, som handlar om att den lärande inledningsvis är beroende av stöd från en mera kunnig person, men efterhand kan stödet avta för att sedan upphöra. Det här är enligt Säljö en betydelsebärande princip på hur samspel och lärande uppfattas inom det sociokulturella perspektivet.

3.2 Demokrati och värdegrundsarbete

I nedanstående avsnitt presenteras och förklaras begreppen värdegrund, värdegrundsarbete, demokrati och deliberativ demokrati.

3.2.1 Värdegrund och värdegrundsarbete

Syftet med beskrivet arbete är att få kunskap om hur pedagoger betraktar sitt sätt att arbeta med den demokratiska värdegrunden i förskolan. Osbeck (2004) hävdar att det är centralt att ställa sig frågan hur människor utvecklar värden för att få en förståelse för det pedagogiska uppdraget. Enligt henne talar yrkesverksamma idag inom skolan om värdegrunden som en självklarhet trots att det enligt henne inte finns någon klar definition av begreppet. Arnér (2006) skriver att själva begreppen värdegrund och värdegrundsarbete började användas i Sverige i samband med de läroplaner som kom på 1990-talet.

Enligt Dahlberg och Lenz Taguchi (1996) speglar sättet förskolor organiseras på, de tankar, föreställningar, normer och samhällsregler som råder i ett samhälle under en viss tid. Gren (2007) hävdar att just för att våra värderingar och normer är formade av den kultur och det samhälle vi lever i, så ifrågasätts de sällan. Enligt Arnér (2006) har värdegrunden i Lpfö98 både karaktären av moral och demokrati. Också Pramling Samuelsson, Sommer och Hundedeide (2011) skriver att förskolans läroplan formulerar de värden som ska ligga till grund för verksamheten utifrån en demokratisk ideologi. De värden som presenteras i den reviderade versionen av Lpfö98 (Skolverket, 2010) är individens frihet och integritet, människolivets okränkbarhet, allas lika värde, jämställdhet mellan könen och solidaritet med svaga och utsatta. Vidare står det att verksamheten ska utmärkas av det etiska förhållningssätt som kommer till uttryck i värdegrunden.

Enligt Skolverket (2010) ska pedagogen i förskolan förmedla de ovan nämnda värdena till barnen i verksamheten, vilket visar på nödvändigheten av att pedagogerna har kännedom om dem. Som Arnér (2006) beskriver arbetet, handlar det om hur pedagogen samtalar med barnen och bemöter dem i vardagen. Det här ställer, enligt Gren (2007), krav på att pedagogen är insatt i de värden som ska förmedlas till barnen och att de är integrerade i hans handlingar och tänkande. Enligt Gren behöver pedagogerna skapa möjligheter för barnen i förskolan att ifrågasätta värderingar och detta kräver att barnen ges möjlighet till frihet och ansvar inom de ramar de kan hantera det. Då det lilla barnet ska tillägna sig värderingar behöver barnet ifråga kunna relatera värderingen till ett sammanhang vilket ställer krav på pedagogerna i en verksamhet att erbjuda barnen sammanhang och konkreta förklaringar. Vidare skriver Gren att pedagogen bekräftar barnens värde genom att visa respekt för deras självbestämmande och integritet.

Begrepp som etik och moral har enligt Johansson och Johansson (2003) sitt ursprung i betydelsen sed och vana. De skriver att det är vanligt att moral definieras som handlingar och etik som reflektion över moralen. Enligt författarna blir detta sätt att se på etik och moral problematiskt då de är av uppfattningen att etik är något som levs och görs människor emellan. Johansson och Johansson hävdar att barn, oavsett om de har förmågan att teoretisera över sitt handlande eller ej, har tankar om vad som är ont och gott. De här föreställningarna kommer enligt dem till uttryck i hur barnen agerar tillsammans, hur de stödjer och visar omsorg för varandra och hur de försvarar andras och de egna rättigheterna.

Enligt Gren (2007) är målsättningen i värdegrundsarbetet som det framställs i Lpfö98 hög, vilket kan vara en orsak till att pedagoger i verksamheterna upplever det som ett omöjligt uppdrag att sträva efter. Förskolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund vilket ställer krav på pedagogerna att ta till sig forskning och aktuell litteratur och styrdokument samt att diskutera, definiera och problematisera innehållet i texterna. Pedagogerna behöver även vara medvetna om vilka värderingar och normer de bär med sig och hur dessa påverkar deras förhållningssätt gentemot barnen i förskoleverksamheten, skriver Gren. En av grundförutsättningarna för att barnen i förskoleverksamheten ska få möjlighet att möta en tydlig värdegrund är enligt Gren om pedagogerna har sitt pedagogiska uppdrag kring värdegrunden klart för sig samt är medveten om egna normer och värderingar som indirekt och direkt påverkar deras handlande.

3.2.2 Deliberativ demokrati

Det finns, enligt Biesta (2006, 2003), ett problem med själva begreppet demokrati då det inte är ett lätt definierat begrepp utan innehåller många olika betydelser. Biesta refererar till Dewey, som skrev att själva idén med demokrati är att den ständigt behöver diskuteras, omprövas och omformas.

Begreppet 'demokrati' härstammar från de grekiska orden 'demos' och 'kratos' som betyder 'folket' och 'styrning' (Ribeus, 2014). Demokrati kan alltså översättas med att det är folket som styr. Ribeus hänvisar till Dahl, som menar att demokrati kan förstås både som beslutsform och som livsform. Demokrati som beslutsform omfattar principer som t.ex. folkets representation genom t.ex. riksdagen, olika råd som föräldraråd, majoritetsbeslut och rösträttslagar. Demokrati som livsform innehåller principer om människors grundläggande demokratiska rättigheter och skyldigheter, som t.ex. jämlikhet, solidaritet och yttrandefrihet.

Premfors och Roth (2004) diskuterar den förändrade synen på demokrati i svenska sammanhang. De hävdar att demokratin i Sverige numera beskrivs som en 'deltagardemokrati med

deliberativa kvaliteter'. Ordet 'deliberativ' har sitt ursprung i det latinska ordet 'deli'bero' som betyder 'överväga', 'rådslag', 'överlägga'. I den deliberativa demokratin betonas enligt Premfors och Roth samtal och argumentation som fundamentala principer för att just forma en demokrati. Demokrati innebär då en mötesplats där jämlika medborgare diskuterar, debatterar och ifrågasätter sådant som berör dem. För att komma överens om ett beslut krävs det att de inblandade diskuterar och argumenterar sinsemellan. Att komma överens anses inte vara en enkel och snabb process som kan genomföras med enbart röstning och majoritetsbeslut. Det är nämligen just det gemensamma samtalet där olika åsikter och argument lyfts fram och synliggörs som anses vara essensen i en deliberativ demokratisk beslutsprocess, uttrycker Premfors och Roth.

Premfors och Roth (2004) lyfter i likhet med Biesta (2006) fram Dewey som en viktig tänkare i den delibertiva demokratis idéhistoria. Enligt dem betraktade Dewey demokrati som en livsstil som människor skapar och återskapar genom kommunikation. I kommunikation och samtal överväger och ifrågasätter de berörda deltagarna kunskap, värden och normer. Skola och utbildning behövs för att skapa ett demokratiskt samhälle och borde ses som en plats där barn lär sig att uttrycka sina åsikter, argumentera och därigenom få uppfattningen om sig själva som demokratiska medborgare.

Som ett tecken på förändring av den svenska synen på demokrati presenterar Premfors och Roth (2004) skolverkets (2000) beskrivning av skolans och förskolans demokratiska uppdrag som numera betonar kommunikation och samtal, och i synnerhet de delibertiva samtalen, i vilka deltagarna har möjlighet att uttrycka och överväga egna och andras synpunkter och åsikter.

3.2.3 Demokrati och utbildning

Med stöd i de ovan beskrivna aspekterna av en demokratisyn som fokuserar deltagande kan vi se att Skolverkets (2013) stödmaterial kring arbete med den demokratiska värdegrunden tar avstamp i en deliberativ demokratisyn. Skolverket beskriver att skolans och förskolans demokratiuppdrag å ena sidan handlar om att tillsammans med barn, kollegor och föräldrar utveckla och leva utifrån ett förhållningssätt som bygger på demokratiska värderingar. Å andra sidan handlar skolans och förskolans demokratiuppdrag om att barn ska få möjlighet att utveckla demokratiska kompetenser, alltså förmågor som anses vara nödvändiga för att fungera väl i en demokrati. Med demokratiska kompetenser menas då kommunikativa förmågor som t.ex. att samtala deliberativt och kunskap om mänskliga rättigheter och om demokrati. Det betonas särskilt att utvecklingen av ett demokratiskt förhållningssätt och demokratiska kompetenser sker och får sin betydelse i dagliga möten, i kommunikation och samspel med varandra. Demokratiuppdraget ska alltså varken ses som ett individuellt projekt eller som isolerade insatser (Skolverket, 2013).

Åberg och Lenz Taguchi (2005) beskriver demokratiuppdraget på ett liknande sätt. De hävdar att demokrati inte är något den vuxna egentligen kan lära ett barn utan att demokrati är något vuxna och barn tillsammans, i en ständigt pågående process, bygger upp och lever i. En förutsättning är enligt dem att pedagoger diskuterar begreppet demokrati och göra ordet synligt i praktiken. Enligt dem behöver pedagoger i förskolan kunna beskriva för varandra i arbetslaget när de praktiserar demokrati och tillsammans reflektera över sitt förhållningssätt i mötet med barnen i verksamheten. Risken att demokrati bara blir ett tomt ord utan förankring i verksamheten är stor om pedagogerna inte synliggör vad det i praktiken kan handla om.

Enligt Emilson (2003) är förutsättningen i arbetet med det demokratiska uppdraget i förskolan att barnen ska få möjlighet att möta personer med olika bakgrund och erfarenheter. Med detta som utgångspunkt och med kommunikation som t.ex. i form av deliberativa samtal menar hon att barn får möjlighet att både uttrycka och överväga egna och andras åsikter. Emilson hänvisar till Skolverket (2000), som hävdar att det demokratiska uppdraget i förskolan baseras på en kunskapssyn i vilken lärande och utveckling sker i samspel med andra. Fokus riktas då mot individen i ett sammanhang istället för mot den enskilda individen.

Arnér (2006) hänvisar till Dewey som menar att utbildning och fostran behövs för att skapa ett demokratiskt samhälle. Alla människor i ett demokratiskt samhälle behöver få göra sina röster hörda och ta ansvar för sina handlingar. I arbete med demokrati i förskolan behöver barn enligt Arnér, få ta ansvar eftersom möjligheten att just få ta ansvar enligt henne leder till frihet, självbestämmande och självständighet hos de enskilda personerna.

Biesta (2006, 2003) skriver att skolor idag uppfattas ha en avgörande roll i skapandet av en demokratisk kultur och demokratiska medborgare. Biesta redovisar två svar på relationen mellan demokrati och utbildning där det första handlar om utbildning *för* demokrati och det andra om utbildning *genom* demokrati. Utbildning *för* demokrati innefattar enligt nämnd forskare att förbereda barnen för deras framtida roll och deltagande i ett demokratiskt samhälle. Detta görs menar Biesta, genom att undervisa barnen om demokrati och lära ut kompetenser och färdigheter som de behöver inför framtiden samt genom att skapa en positiv inställning hos barnen gentemot demokrati. Utbildning *genom* demokrati handlar i sin tur om själva formen av utbildningen och om det är så, att organisationen är demokratisk. Här läggs tyngden på skolans demokratiska kvalitet, det vill säga hur lärandemiljön ser ut, vilket i sin tur leder till tanken om att utbildning *genom* demokrati kan ses som ett sätt att utbilda *för* demokrati.

Det finns, enligt Biesta, skillnader mellan utbildning *för* demokrati och utbildning *genom* demokrati men enligt honom fokuserar dock båda på hur barnen bäst kan förberedas för sin framtid som demokratiska medborgare. Men enligt Biesta är själva utmaningen i en demokrati människans förmåga att leva tillsammans med andra som tänker och tycker på andra sätt. Det blir enligt Biesta problematiskt att se demokrati som enbart något barnen i skolan ska förberedas för eftersom pedagogerna då kanske går miste om de tillfällen som inträffar just nu. Biesta uppmanar pedagogerna att se på demokrati som något som görs *här och nu* då denna syn enligt honom öppnar upp för en annan bild av barn och demokrati, nämligen en då barnen inte enbart ses som blivande demokratiska medborgare utan som initiativtagare och handlande subjekt vilka redan bidrar till och gör demokrati tillsammans med pedagogerna i verksamheten.

3.3 Perspektiv på barn

I den tidigare forskning presenterad ovan kan vi se att pedagogernas barnsyn får konsekvenser för demokrati- och värdegrundsarbetet i förskolan. I den här delen presenteras begreppen barnsyn, barnperspektiv respektive barns perspektiv. Fortsättningsvis beskrivs sättet att se på barn inom förskolan samt lekens betydelse för att få syn på barnens perspektiv.

3.3.1 Barnsyn

Med barnsyn menar vi, i enlighet med Johansson (2011), hur pedagoger uppfattar, förhåller sig till samt bemöter barnen som personer i verksamheten. Det finns dock olika sätt att se på barn. Barnsynen påverkas av och speglar den kultur, det sammanhang och den tid människan

för tillfället lever i men är även, skriver Johansson, färgad av tidigare uppfattningar- Johansson presenterar två övergripande uppfattningar om barn som är rådande idag. Det första synsättet handlar enligt henne om att se på barnet som en medmänniska med egna behov, intressen och önskemål som behöver tas i beaktande och respekteras och det andra synsättet handlar om att den vuxne anser sig veta bättre och avgör vad som är bäst för barnet.

Sommer (2005) skriver om den rådande synen på barn under 1960-talet då barnen uppfattades som bräckliga, sårbara och inkompetenta. Enligt Sommer sågs barnen inom klassiska socialisationsteorier som något som skulle formas genom fostran och han hävdar att själva begreppet socialisation handlar om synen på barnet som en novis som ska fostras av andra. Det här sättet att se på barn är likt det sätt Johansson (2011) presenterar i frågan om att den vuxne vet bättre och ska vara den som avgör barnets bästa. Gren (2007) skriver att på 1970-talet började man inom psykologin och pedagogiken ställa frågor kring barnet, vilket resulterade i att tyngdpunkten förflyttades från barnet som objekt till barnet som subjekt. Att se barnet som subjekt handlar enligt Johansson (2011) och Gren (2007) om att se barnet som en medmänniska med egna intressen och behov.

3.3.2 Barnperspektiv respektive barns perspektiv

Två för den här studien relevanta och betydelsefulla perspektiv på barn är barnperspektiv respektive barns perspektiv. Enligt Halldén (2007) handlar det första om att visa förståelse för barns villkor och ha ett intresse för att arbeta för barnets bästa medan det senare handlar om att barnens egna röster och uppfattningar efterfrågas. Halldén (2003) och Johansson (2011) skriver att begreppet barnperspektiv handlar om en föreställning om vad som är bäst för barnet där synen på barnets bästa påverkas av den kultur, samhälle och tid i vilken människan för tillfället lever. Synen på vad som är barns bästa i dagens svenska samhälle påverkas, enligt nämnda forskare av hur synen framställs i FN:s konvention om barns rättigheter där det framkommer att barnen själva genom sitt handlande och sin röst bidrar med viktig information vad gäller deras bästa. I praktiken tas dock barnets röster inte alltid i beaktande och ett motiv för att inte låta barnen få göra sina röster hörda är enligt Elvstrand (2004) att hänvisa till att de inte har kännedom om sitt eget bästa. Denna syn på barn grundar sig på bilden av barnet som inkompetent.

Johansson (2003) presenterar synen på barns perspektiv med utgångspunkt i livsvärldsfenomenologin där själva begreppet barns perspektiv, till skillnad från barnperspektiv, handlar om att sträva efter att få syn på det som visar sig för barnet. Den vuxne har då enligt Johansson ett intresse för att få en inblick i barnets erfarenheter, upplevelser och behov och ser barnet som en person med intentioner och förmågor. Enligt Johansson (2011) och Åberg och Lenz Taguchi (2005), handlar den vuxnes sätt att se på barn om vilken människosyn och vilka grundläggande värderingar den vuxne har. Johansson (2011) lyfter fram begreppet *person* och hänvisar till Hundeide, som menar att uppfattningen om barnet som person är en grundtanke inom humanismen där barnet ses som medmänniska vilket förutsätter ett respektfullt bemötande av barnet. Barnet är unikt skriver Johansson (2011), med egna erfarenheter, kompetenser och upplevelser samtidigt som barnet är, i likhet med andra människor, såbart och beroende av andra och behöver mötas som unik individ och samtidigt som en del av det gemensamma.

Möjligheten att som vuxen närma sig barnets perspektiv är alltid enligt Johansson (2003, 2011) begränsat och handlar mycket om vår egen syn på barn och hur vi väljer att tolka deras uttryck och handlingar. Därför ska den vuxne, menar Johansson, vara medveten om denna

komplexitet och begränsning och se vikten av att reflektera kring den egna synen på barn och förstå att denna får betydelse för hur vi väljer att tolka barnets intentioner.

3.3.3 Synen på barn i förskolan

Enligt Sommer (2005) påverkar vuxnas föreställningar om vad barndom och barn är och bör vara hur de ser på barn. Vuxnas bemötande av barn styrs av deras uppfattning om barn och synen på barn kan förenklat sett delas in i två kategorier, synen på barn som *being* och som *becoming* (Halldén 2003). Halldén skriver att föreställningen om barn som *becoming* handlar om att se barnet som ofullkomligt där den vuxne i kontrast till barnet uppfattas som färdig. Enligt henne handlar synen på barn som *being* om att uppfatta barnet som kompetent och aktivt här och nu. Halldén skriver vidare, att det idag är vanligt att de två föreställningarna ses som parallella processer som omfattar både vuxna och barn där ingendera är färdigutvecklad utan utvecklas hela livet. Johansson (2011) poängterar att de två dimensionerna inte behöver utesluta varandra. Enligt henne är barnet både beroende och sårbart men även kompetent och aktivt och hon lyfter fram barnkonventionen som betonar barns rätt till att bli lyssnade på och få göra sina röster hörda samtidigt som de ha rätten till beskydd. Här framkommer en dubbelhet vilken enligt Johansson kan skapa problem för vuxna som arbetar med barn i förskolan.

Karlsson (2009) skriver att läroplanen för förskolan är formulerad för att överensstämja med FN:s barnkonvention och för att begreppet barnperspektiv ska genomsyra läroplanen. Barnens möjlighet att komma till tals, ha inflytande på och delta i förskolans verksamhet, påverkas av och är beroende av vilken syn på barn pedagogerna har (Jonsson & Thulin, 2013). Bjervås (2003) och Johansson (2011) skriver, att barnsyn inte enbart är ett formulerat ord utan kommer konkret till uttryck i medvetna och omedvetna handlingar från pedagogerna. Detta ställer enligt dem krav på att varje pedagog reflekterar över sin barnsyn och hur den kommer till uttryck i mötet med barnen i verksamheten. Enligt Bjervås (2003) har förskolan ett starkt framtidsperspektiv, vilket kan leda till att fokus hamnar på vad barnet behöver ha med sig inför skolstarten och framtiden. Genom att lägga fokus på framtiden kan konsekvensen enligt henne bli att barnets egna tankar, erfarenheter och kompetenser här och nu ges ringa uppmärksamhet.

Inom förskolan idag är uttryck som *barnet i centrum* och *det kompetenta barnet* vanligt förekommande. Emilson (2003) presenterar uttrycket *sätta barnet i centrum* och problematiserar själva uttrycket då innebörden i uttrycket förenklat kan sägas ge två skilda perspektiv på det pedagogiska mötet. Enligt henne kan uttrycket ge bilden av den professionella vuxnes perspektiv där barnet sätts i centrum för den vuxnes handlingar och där intentionen är att forma och förändra barnet så hen passar in i systemet. Barnets brister hamnar utifrån detta perspektiv i fokus och inte den vuxnes då den vuxne iakttar barnet och inte sig själv. Uttrycket kan å andra sidan ge en bild av ett intresse hos den professionelle att närma sig barnets eget perspektiv och intressen. Utifrån det här perspektivet speglar det pedagogiska mötet respekt och ömsesidighet och vikten läggs vid att forma den pedagogiska praktiken för att passa barnet och inte tvärtom. I verkligheten är det dock enligt Emilson betydligt mera komplext och det går inte att se det pedagogiska mötet som antingen överensstämmande med det ena perspektivet eller det andra då verkligheten sällan är ”antingen eller”.

Enligt Bjervås (2003) har begreppet *det kompetenta barnet* i likhet med *sätta barnet i centrum* blivit ett vanligt och trendigt begrepp som används bland vuxna i förskolan då de beskriver barnet i verksamheten. Sommer (2005) problematiserar uttrycket *det kompetenta barnet* då själva uttrycket kan tolkas som att barnet är jämbördigt med den vuxne och därmed kan ta fullt ansvar för sin egen utveckling och sina handlingar. Enligt Sommer kan den vuxne inte

uppfatta barn och vuxna som jämbördiga och behöver vara medveten om skillnader mellan barn och vuxna vad gäller makt, erfarenheter och kompetens. Som vuxen person i förskolan behöver man vara medveten om sin makt i relationen till barnen då barnen i stor utsträckning är beroende av oss. Även Johansson och Johansson (2003) skriver att en avgörande skillnad mellan vuxna och barn i en pedagogisk verksamhet är att barn är beroende av vuxna medan vuxna inte är beroende av barn. Det går inte att frånga menar Johansson och Johansson, att som vuxen ha ansvar för och skyldighet att beskydda barnen i den pedagogiska verksamheten samtidigt som barnen ska ges möjlighet att ta egna initiativ, ha inflytande och delta, vilket enligt författarna är en grundproblematik.

3.3.4 Lekens betydelse i förskolan för att få syn på barnets perspektiv

Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010) har leken en betydelsefull roll för barnets utveckling och lärande. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver om leken som ett forum för samlärande och kommunikativ kompetens. De skriver vidare att barn i lek praktiserar demokrati och utövar makt. Då barn i leken utövar makt, handlar det ofta om en känsla hos dem att de har rätt till sin lek där leken upplevs som värdefull och behöver försvaras.

Enligt Åberg och Lenz Taguchi (2005), är samspelet mellan pedagoger och barn, barnen emellan och mellan miljön och individerna utvecklande för lärande. Åberg och Lenz Taguchi skriver vidare att man som pedagog ska kunna lägga rollen som förmedlare åt sidan och istället inta en medforskande hållning med viljan att lära sig nytt tillsammans med barnen. I leken använder sig barnen av språket, sin kropp och olika material för att gestalta sina erfarenheter (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) hävdar att pedagogen genom att aktivt delta i barnens lek kan få möjlighet att få syn på deras erfarenheter, behov och vilka värden och normer barnen försvarar. I leken utvecklar barnen enligt Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) tankar och föreställningar om rättigheter, inflytande och delaktighet. Johansson och Johansson (2003) skriver att de genom intervjuer med barn fått kunskap kring när barn upplever sig ha rättigheter i skolan. Enligt dem upplever sig barn enbart i leken ha rättigheter i förhållande till andra barn medan de vuxna av barnen upplevs ha makten och rätten över övrigt innehåll i verksamheten.

4. Metod och genomförande

I detta kapitel beskrivs metodval, studiens förberedelser, urval och urvalsgrupp, intervjuernas genomförande, tillförlitligheten, etiska aspekter samt bearbetning av data.

4.1 Metodval

Enligt Trost (2010) ska en studies syfte och frågeställningar avgöra vilken metod forskaren väljer att använda sig av. Beskriven studie är kvalitativ. I fokus för empirin i studien är förståelsen av människors uppfattade tankar och handlingar. Studiens kvalitativa redskap är intervjun. Den kvalitativa forskningen bygger, enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) på att vi människor genom att språka med varandra får ta del av varandras världar. Med denna studies syfte och frågeställningar i åtanke kom vi till slutsatsen att forskningsintervjuer utifrån en kvalitativ ansats var ett relevant val för studiens genomförande.

4.2 Studiens intervjuer

Denna studie innehåller tre individuella intervjuer. Trost (2010) skriver att det förekommer gruppintervjuer och enskilda intervjuer. Vid gruppintervjuer menas det enligt Trost, att intervjuare (eller intervjuarna) intervjuar flera personer samtidigt medan enskilda intervjuer, precis som ordet säger, handlar om att intervju en person åt gången. Enligt Trost är enskilda intervjuer att föredra framför gruppintervjuer bland annat på grund av tystnadsplikten då det är färre personer närvarande vid intervjutillfället. Han skriver vidare att en annan nackdel med gruppintervju kan vara att de enskilda personerna kan påverkas av de andra i gruppen och därmed kanske säger sådant en egentligen inte hade velat säga. Förutom de etiska problemen finns det även en risk att det är de dominanta och språksamma personernas åsikter och reflektioner som kommer fram vid en gruppintervju vilket kan innebära att en mera tystlåten person inte får möjlighet att göra sin röst hörd.

Trost (2010) menar att fördelen med två intervjuare kan vara att själva innehållet i intervjun blir mera omfattande och framförallt kanske att frågeställningarna blir tydligare för respondenten. Bland annat genomfördes av denna anledning intervjuerna gemensamt av oss två forskare. Trost poängterar dock att om de två som intervjuar inte är samspelade och har tydliga roller kan effekten bli den motsatta. Respondenten kan exempelvis uppleva intervjusituationen som rörig och inte veta vem hen ska lyssna på och vända sig till. Med detta i åtanke bestämdes det redan innan själva utförandet av intervjuerna att fördelningen av ansvarsområden under själva intervjun skulle vara tydlig. Den ena av oss skulle ställa frågorna i intervjuguiden och leda intervjun medan den andre skulle lyssna, anteckna och på slutet lyfta eventuella otydligheter och följdfrågor.

4.3 Urval

Urvalsgruppen bestående av tre verksamma pedagoger från olika förskolor i ett storstadsområde valdes för intervju. Alla tre var obekanta för oss sedan tidigare, ett val för att garantera att alla intervjusituationer och samspelet byggde på liknande utgångspunkter. Pedagogerna hade alla tre en genomförd högskoleutbildning med pedagogiska inslag och var aktivt arbetande på en förskola. Pedagogerna hade mer än två år av arbetserfarenhet. Eriksson Barajas m.fl. (2013) poängterar betydelsen av att ha intervjupersoner med erfarenhet.

Att urvalsgruppen bestod av tre pedagoger istället för kanske två eller fem handlade om att vi var nyfikna på hur just de här tre personerna upplevde sig arbeta med den demokratiska värdegrunden i förskolan. Vi var alltså inte intresserade av att göra en jämförelse eller pröva en hypotes. Enligt Kvale och Brinkman (2014) tycks kvalitativa intervjustudier ibland ha planerats utifrån tanken om att ju fler intervjuer desto mer vetenskapligt. De skriver att detta är ett missförstånd och att många enligt dem hade vunnit på att ha färre intervjuer för att då istället haft möjlighet att lägga ner tid på förberedelse och analys. Kullberg (2014) uttrycker dock till skillnad mot Trost att i den händelse numerärt antal efterfrågas i kvalitativa intervjuer är det antalet uppfattningar som ska räknas och inte antalet intervjuade personer.

Urvalsgruppens tre respondenter presenteras i detta avsnitt. Respondenterna är alla kvinnor och deras namn är fingerade.

Hulda: Formgivare i grunden och har även gått en bildlärarutbildning på högskolenivå samt är utbildad ateljérista. Hulda har tidigare arbetat med olika konstprojekt i skolor, som bildlärare med äldre barn och nu de senaste fyra åren på en förskola med en barngrupp på 1-4 år.

Anna: Är utbildad förskollärare och dramapedagog. Tog sin förskollärarexamen 1984 och har sedan dess arbetat på olika förskolor, särskolor och skolor. Idag är hon anställd som förskollärare och extraresurs på en förskola och barnen på avdelningen är mellan 1-5 år.

Renate: Är utbildad förskollärare. Tog sin förskollärarexamen 2008 och har sedan dess arbetat inom branschen. Idag arbetar Renate som förskollärare på en avdelning med de yngsta barnen, 1-2 år.

4.4 Förberedelser

Trost (2010) skriver att det som utmärker kvalitativa intervjuer är att intervjuaren ställer enkla frågor och på dessa frågor får komplexa, innehållsrika svar. Vi valde att strukturera upp intervjun i förväg med att formulera olika teman utifrån arbetets syfte och som berörde våra forskningsfrågor. Varje tema konkretiserades med två eller tre frågor av öppen karaktär (bil. 2). Vidare formulerades några följdfrågor som vi tänkte ställa beroende på respondenters svar.

Utifrån forskningsfrågor och analysverktyg intervjun spelades varje intervju in på band för att senare kunna transkriberas. Transkriberingen av intervjun samt anteckningar skulle utgöra det empiriska materialet för analysen.

Vid förberedelserna av intervjuerna fokuserades också det praktiska arrangemanget, vilket enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) behöver lyftas upp och planeras vid utförandet av kvalitativa intervjuer. Ett avskilt rum där intervjun inte störs av eventuell annan pågående aktivitet i byggnaden är, skriver Doverborg och Pramling Samuelsson, att föredra samt att det är till fördel om det finns ett bord och stolar tillgängliga. Forskarna skriver vidare att personen (eller personerna) ifråga som utför intervjuerna behöver kunna behärska den tekniska utrustningen om sådan ska brukas samt ha övrigt material som planerats att användas, tillgängligt. Några dagar innan genomförandet av intervjuerna prövade vi den tekniska utrustningen samt reflekterade kring vårt kroppsspråk, längden på intervjun och själva miljön där intervjuerna skulle utföras. Vi var bland annat medvetna om att valet av rum och längden på intervjun kunde påverka känslan av- och innehållet i svaren. Vi testade även på förväg studiens intervjufrågor på en verksam pedagog. Enligt Dalén (2007) är det reliabilitetshöjande att pröva intervjufrågorna innan genomförandet av de ”verkliga” intervjuerna eftersom en då får möjlighet att testa intervjuguiden samt även sig själv som intervjuare.

4.5 Genomförandet av intervjuerna

Innan genomförandet av intervjuerna hade tidigare forskning och teorier som var relevanta för vårt ämne studerats. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) behöver intervjuaren ha kunskap om ämnet hen tänker skriva om för att kunna följa upp respondentens svar.

Sex förskolechefer verksamma i olika stadsdelar av en svensk storstad kontaktades via telefon och email. Genom dem erhöles förslag på vilka pedagoger som eventuellt kunde tänkas vara intresserade av att medverka och som även enligt cheferna kunde vara intresserade av demokrati och värdegrundsarbetet. Även förskolecheferna erhöles det brev (bil. 1) som riktade sig

till den möjliga medverkande pedagogen och innehöll information om oss, om syftet med undersökningen och deltagarnas medverkan i studien. Informationen kring deltagarnas medverkan handlade om hur länge intervjun skulle pågå, att intervjun skulle spelas in och att deltagarnas rättigheter skulle utgå ifrån de fyra forskningsetiska krav som vetenskapsrådet beskriver (se avsnitt 4.8 nedan).

Tre av de tillfrågade förskolecheferna ville medverka i forskningsarbetet. De som tackade nej angav tidsbrist som anledning. De medverkande förskolecheferna informerade sin personal och hänvisade oss därefter till den pedagog som vi kunde kontakta. De tre pedagogerna kontaktades via telefon där ytterligare en gång pedagogens medverkan och pedagogens rättigheter förtydligades. Pedagogerna bestämde därefter dag och tid för intervjun.

Studiens tre intervjuer hölls i personalrummen på respektive förskola. Två intervjuer genomfördes mitt på dagen och en under förmiddagen. Alla intervjuer tog runt 60 minuter. Som tidigare nämnts hade ansvaren fördelats under intervjun. Medan en tog rollen som samtalsledare genom att ställa frågorna utifrån intervjuguiden, antecknade den andre både relevanta uttalanden och kroppsspråk för att i slutet kunna ställa kompletterande följdfrågor.

4.6 Tillförlitlighet

Inom ett vetenskapligt forskningsarbete ska arbetets vetenskapliga kvalitet kontrolleras under hela arbetsprocessen. Detta innebär att syfte och forskningsfrågor, teoretisk anknytning, metodval, genomförandet och analys granskas utifrån principer kring giltighet, tillförlitlighet och trovärdighet (Kvale, 1997).

Med giltighet, dvs. validitet menas det i vilken utsträckning en metod undersöker det den är avsedd att undersöka (Kvale, 1997). Vidare skriver Trost (2010) om att intervjufrågorna behöver vara relevanta i förhållande till undersökningen syfte och frågeställningar för att de ska kunna anses som giltiga. Vi menar här att vårt Metodval det vill säga valet av att använda enskilda forskningsintervjuer för att undersöka pedagogers uppfattningar är giltigt. Vi anser även att de intervjufrågor vi ställde är giltiga då vi frågar efter pedagogers tolkning av begreppen demokrati och värdegrundsarbete och tillämpningen av uppdraget för att kunna undersöka pedagogernas uppfattning av demokrati och värdegrundsuppdraget.

Forskningens tillförlitlighet används ofta i relation till det mätinstrumentet man har använt i sin forskning. Tillförlitligheten beskriver då huruvida mätinstrumentet kan generera relevant och seriöst material som kan användas för att dra slutsatser i relation till forskningens syfte. I kvalitativ forskning där man använder till exempel intervjuer som ett mätinstrument för att samla in empirisk material handlar det om att kontrollera själva intervjusituationen. När man använder forskningsintervjuer handlar det alltså till exempel om intervjuarens hantverksskicklighet. Vi reflekterade till exempel kring vår påverkande roll som intervjuare med hjälp av Trosts (2010) tankar. Han menar att vad den som intervjuar själv anser är inte av betydelse för intervjun utan det är viktigt att den intervjuade står i centrum. Trost gör en skillnad mellan ett samtal och en intervju och menar att intervjuaren helst inte ska och kan uppfatta intervjun som ett samtal då hen är den som vill få ta del av den andres åsikter och handlingar utan att i större utsträckning dela med sig av sina egna. Ett samtal karaktäriseras ofta av ett utbyte av tankar, känslor och åsikter vilket inte är fallet vid en intervju.

Vår forskning har inte som syfte att kunna dra generella och universella slutsatser. Däremot kan generaliseringen av arbetets resultat diskuteras i relation till att vi analyserar materialet och argumenterar utifrån teori. Forskningens teoretiska generaliserbarhet bygger alltså på den teori vi använder i analysen (Kvale, 1997).

Vi hade som ambition att vår undersökning skulle vara trovärdig för läsaren. Att en undersökning visar på trovärdighet handlar om att läsaren ska kunna granska och avgöra själv huruvida materialet och analysen är seriös och relevant för forskningens syfte och frågeställningar (Troost, 2010). I vårt arbete har vi beskrivit vårt syfte och våra frågeställningar, redogjort för vårt metodval och hur vi samlat in data, hur vi kommer använda oss av det insamlade materialet vid analysen samt forskningsetiska aspekter.

4.7 Etiska aspekter

I vårt forskningsarbete tog vi hänsyn till vetenskapsrådet fyra allmänna forskningsetiska krav. De fyra allmänna kraven kallas *informationskrav*, *samtyckeskrav*, *konfidentialitetskrav* och *nyttjandekrav* (Vetenskapsrådet, 2002). Vi informerade deltagarna verbalt och skriftligt kring deras rättigheter innan de bekräftade sitt deltagande. Pedagogerna blev informerade om att deltagandet var frivilligt och att de kunde avbryta sin medverkan när som helst under intervjuens gång eller vid ett senare skede i vår forskningsprocess. Vi behandlade allt som kom fram under intervjun konfidentiellt vilket innebär att ingen annan än vi tar del av innehållet. Vi informerade pedagogerna att deras enskilda identitet inte komma att röjas och i framskrivandet av vårt resultat valde vi att använda fingerade namn. Vidare informerade vi dem om att ljudfilerna kommer att förvaras på så sätt att ingen förutom vi har tillgång till dem och att all information kommer att användas endast i forskningssyfte.

Som tidigare nämnt genomförde vi enskilda intervjuer. Utifrån en etisk synvinkel kan en intervjusituation där två intervjuare möter en enskild respondent medföra risken av att respondenten kan känna sig i underläge (Troost, 2010). Med detta i åtanke hade vi som ambition att skapa en så trygg och jämlik atmosfär som möjligt. Innan vi påbörjade intervjuerna informerade vi återigen respondenterna om deras rättigheter och vår ansvarsfördelning under själva intervjun.

4.8 Bearbetning/analys av data

Analysskedet började med att lyssna på ljudfilerna och transkribera alla tre intervjuer ordagrant. Det utskrivna materialet uppgick till 27 sidor. Datan genomlästes upprepade gånger och det som var relevant information ströks under för att kunna besvara studiens syfte och frågeställningar. Likheter och skillnader söktes, med syfte att finna ett mönster utifrån studiens frågeställningar. De kategorier som skapades under varje fråga, baserades på de teoretiska begrepp, som beskrivits från relevant litteratur som presenteras under rubriken teoretisk anknytning.

5. Resultatredovisning och slutsatser

I detta kapitel presenteras resultatet av intervjuerna. De teorier kring värdegrundsarbete, demokrati och barnsyn som vi presenterade under rubriken *Teoretisk anknytning* har använts som ett redskap för att förstå innebörderna i intervju svaren. Studiens tre frågeställningar, vilka varit ett genomgående rättesnöre under hela forskningsprocessen och som presenterades i

inledningen av arbetet, har använts som rubriker i denna del. Underrubrikerna har vuxit fram och skapats utifrån bearbetningen av respondenternas svar.

Strukturen på resultatredovisningen har organiserats med en balans mellan text och utsagor. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är ett vanligt sätt att presentera resultaten från en intervju att välja ut utsagor, tolka dem och sträva efter att skapa en balans mellan utsagor och annan resultattext. Utsagorna från intervjuerna finns således med för att låta våra respondenternas röster ska höras i arbetet för att ge läsaren exempel på och förstärkning av resultatbeskrivningar.

5.1 På vilket sätt resonerar pedagogerna om demokrati- och värdegrundsarbetet i relation till förskolans läroplan?

Under denna rubrik ger respondenterna uttryck för vad demokrati och värdegrund kan handla om samt vilken roll och vilket ansvar de själva som pedagoger har i arbetet.

5.1.1 Demokrati som beslutsform och livsform

Ribeus (2014) hänvisar i sin avhandling till Robert Dahl som hävdar att demokrati kan förstås både som beslutsform och som livsform. Med demokrati som beslutsform menas då att demokrati innebär ett visst sätt att bestämma och fördela makt. Fokus ligger på principer som till exempel att alla ska få inflytelse och möjlighet att rösta och att majoriteten bestämmer. Demokrati som livsform handlar om hur vi människor lever med varandra i ett samhälle och där regler och normer för hur vi är mot varandra, bygger på principer som grundläggande demokratiska rättigheter och skyldigheter, som till exempel allas lika värde, jämställdhet, respekt och solidaritet.

Studiens respondenter uttrycker i intervjuerna båda förståelserna av demokrati. Å ena sidan poängterar de att demokrati i förskolan handlar om en beslutsform och om delaktighet, att barn ska få en känsla av att deras röster och initiativ tas på allvar och att de får valmöjligheter och möjlighet att bestämma och påverka sin situation. Utsagor som beskriver detta är:

Att barnen får kunskap och att kunna tänka. Det är grunden. Att våga uttrycka sina tankar kring... det är nog det jag tycker är demokrati... man känner att man är delaktig, man känner att man kan påverka sin situation. (Anna)

Ja och genom att ta deras initiativ på allvar så kan vi skapa en känsla av att jag blir lyssnad på. Och jag kan liksom som barn känner att jag kan styra... min vardag här på förskolan, jag kan påverka mitt lärande genom att uttrycka vad jag vill eller av det som erbjuds... (Hulda)

... att man har valmöjligheter. Att man får bestämma men kanske inte hela tiden. Att man har olika viljor... (Renate)

Respondenterna nämner att det demokratiska sättet att ta alla människors röster på allvar och göra dem delaktiga gäller även med arbetskollegor och föräldrar. Anna uttrycker att *alla ska känna sig delaktiga. Det jobbar vi hela tiden med. Både vi vuxna och med barnen. Man ska få säga vad man tycker utan att det ska kännas som kritik.* Och Renate menar i samband med att föräldrar kan ha olika åsikter angående förskolans verksamhet, *... då får man ju bemöta det med att ... man får ju naturligtvis lyssna på föräldrarna och höra vad i, i vad ligger deras oro*

här. Å andra sidan beskriver respondenterna att demokrati handlar om en livsform där demokratiska rättigheter och skyldigheter utgör de normer, regler och det förhållningssätt för hur vi ska vara mot varandra. Den här aspekten av att se på demokrati beskrivs i följande avsnitt.

5.1.2 Demokratisk värdegrund och deliberativ demokrati

Arnér (2006) och Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) menar, att de värderingar som förskolans läroplan sammanfattar som värdegrund bygger på en demokratisk ideologi och beskrivs med till exempel individens frihet och integritet, människolivets okränkbarhet, allas lika värde, jämställdhet mellan könen och solidaritet med svaga och utsatta. Utifrån det kan vi tolka förskolans värdegrund som en demokratisk värdegrund och jämföra den med vad Ribeus (2014) beskriver om demokrati som livsform.

Respondenterna i studien uttrycker att demokrati och värdegrund handlar om ett förhållningssätt, om normer och regler som uttrycker hur vi människor är mot varandra. De lyfter till exempel läroplanen och barnkonventioner som texter där värdegrunden definieras och som pedagoger måste förhålla sig till. Vidare menar de att den demokratiska värdegrunden är de regler som vuxna och barn tillsammans har formulerat. Renate och Anna uttrycker att:

... ska då 15-18 personer samsas och samspela så nära som vi gör så då måste vi vuxna och vi vuxna med barnen och barnen samsas och samspela under en väldigt lång tid bara på en enda dag. Och för det krävs... ja, schyssta regler. Och om vi säger med demokrati och värdegrund. Om vi förhåller oss till den, för den kan vi inte ens välja bort om vi så ville, så är vi en bit på väg. (Renate)

... det är ju lite tråkigt med regler men det är ju en sorts grund vi vilar på, att det här är vår värdegrund som vi skapat tillsammans med barnen. (Anna)

Respondenterna uttrycker att det handlar om att respektera varandras olikheter. Hulda lyfter i den nedanstående utsagan behovet av att synliggöra olikheter och vara öppen för olikheter då detta enligt henne är en grund inom demokratiskt tänkande:

Och om vi kan göra alla våra olikheter synliga... synliggöra alla olikheterna för barnen då bli man mer öppen till olikheter... att göra sig öppen för olikheter... så skapar man också en grund för ett demokratiskt tänkande där olikheter får lov att synas och de olika åsikterna får finnas. (Hulda)

Respondenterna uttrycker också att det handlar om att ta hänsyn till varandra, om att vara solidariska och hjälpa och stötta varandra, om empati, om att lösa konflikter på ett schysst sätt som att man får uttrycka sina åsikter utan att kränka någon annan, vilket exemplifieras i nedanstående utsaga:

Då tar vi hänsyn till varandra, vi är måna om varandra, vi får uttrycka olika åsikter. Vi får tycka olika saker men inte kränka någon annan. Vare sig psykiskt eller fysiskt. (Renate)

Respondenterna poängterar genomgående att det demokratiska värdegrundsarbetet handlar om att vi människor är olika och får ha olika åsikter samt om att kommunicera och förhandla. Renate uttrycker det som att:

Vi kan lyfta dem så vi inte sopar dem under mattan. Att man får ha olika åsikter. Samtidigt, det är hela tiden å ena sidan och å andra sidan.

Enligt Emilson (2003) är en förutsättning för att arbeta med och utifrån demokrati och värdegrund i förskolan, att människors olika åsikter och erfarenheter synliggörs för barnen. Med detta som utgångspunkt och med kommunikation som t.ex. i form av deliberativa samtal menar Emilson att barn får möjlighet att både uttrycka och överväga egna och andras åsikter. Deliberativa samtal härstammar från den deliberativa demokratisynen som enligt Premfors och Roth (2004) bygger på att samtal och argumentation är just bärande principer för att skapa och vidmakthålla en demokrati. Utifrån den deliberativa synen på demokrati behöver människor mötas och få möjlighet att uttrycka sina åsikter och diskutera med varandra kring det som berör dem. Det är just det kommunikativa utbytet som ses som den fundamentala och avgörande delen utifrån denna syn på demokrati.

När respondenterna uttrycker sig kring demokrati och värdegrundsarbete nämner de kommunikation och förhandling som avgörande aspekter i det arbetet, vilket kan ses i likhet med den deliberativa demokratisynen. Anna menar i följande citat till exempel att de behöver skapa många samtalsstunder där barnen får möjlighet att uttrycka sina tankar så att barnen kan växa och känna sig som demokratiska medborgare:

Hur får vi barnen att växa och känna sig som demokratiska medborgare... som får tycka och tänka. Som man vill. Det är mycket att man skapar ett tryggt klimat och att man skapar många samtalsstunder... det har vi pratat väldigt mycket om (...) Att barnen får kunskap och att kunna tänka. Det är grunden. Att våga uttrycka sina tankar kring...

Vid ett annat exempel visar Anna det utvecklande för lärandet av att tillsammans med barn kunna ifrågasätta och diskutera normer om vad till exempel rättvisa innebär. Anna uttrycker att:

...men sen är det frågor som vad är mest rättvist? Är det konsensus eller är det majoriteten eller...är det rättvist att alla får samma sak. Näää säger många barn. Och det är också vad vi förmedlar. Vad tycker vi om det?

Hulda menar att ett demokratisk tänkande och handlande både förutsätter och skapas genom att pedagoger i arbetslaget har öppna diskussioner kring barnsyn, värdegrund och kunskapsyn. Hulda menar att:

Det är ju viktigt att man skapar ett klimat där man liksom... har diskussioner om barnsyn och värdegrund och kunskapsyn och... att man inte köpa färdiga koncept.

5.1.3 Demokrati och värdegrundsarbete är komplext

Denna studies respondenter menar, att demokrati och värdegrundsarbete är ett komplext uppdrag och de nämner olika dilemman. Alla lyfter dilemman som att både arbeta med förskolans kunskapsuppdrag, vara i en stor grupp, följa tids- och rutinscheman samt att kunna arbeta med den demokratiska värdegrunden på så sätt att den levandegörs i stunden. Renate beskriver på nedanstående sätt att det är pedagogens ansvar att vara lyhörd för alla barns uttryck men att det kan bli svårt i en stor barngrupp:

Ju fler barn, desto svårare att dels uppmärksamma och bekräfta och också att verkligen kunna bemöta dem (...) Hela barngruppens bästa ska pedagogen tillgodose. Och att då inte förbise viktiga detaljer som är viktiga för varje enskilt barn, det är ett dilemma... det är ju att alla ska få göra sin röst hörd. (Renate)

Anna lyfter tidsaspekten och menar att samtal och diskussioner ska ta den tid som behövs i stunden så att samtalet knyts an till den konkreta upplevelsen. Anna säger som följer:

Då det verkligen händer och då prata med dom... om värdegrunder, hur vi är mot varandra och och... vilka rättigheter man har och. Alltså. Allting jag har sagt nu handlar ju om väldigt mycket om tid. Att man sitter ner. Att man kan ta sig den tiden då det dyker upp någonting. Eh, som är viktigt. Så att man inte behöver säga vi får ta det sen. Vi får prata om det sen. Vi tar det efter maten.

Hulda lyfter dilemmat med att reflektioner är avgörande för att det demokratiska arbetet ska fungera, men att verksamheten erbjuder för lite tid för det. Hulda säger att:

Reflektioner är fruktansvärt viktiga... det är det som är svårt, i vår organisation, att vi får väldigt väldigt lite tid för reflektioner”.

Vidare problematiserar Hulda att de demokratiska värderingar i sig innehåller dilemman som uppstår mellan individuella rättigheter och andras rättigheter, som till exempel att samtidigt som att ett barn ska få lov att visa gränser så får det inte kränka någon annan. Hulda säger att:

Det är ju det här man pratar om i läroplanen, att alla ska få utvecklas individuellt och utifrån sin förmåga och så... att hela tiden tänka på den miljön och också tillåta barnen får vara själva... eller sätta gränser... men det är ju också en balans i det här att, att man får ju inte kränka, man får inte... det är komplext. Men det är, så är det ju i samhället... det är ju det här med att gå ut i det offentliga rummet, det är ju en risk att mötas... men det är ju berikande...

5.1.4 Lära ut demokratiska kompetenser

Skolverkets stödmaterial angående förskolans och skolans arbete med värdegrunden poängterar att pedagogens uppdrag är att förmedla värderingar och lära ut demokratiska kompetenser alltså förmågor som anses vara nödvändiga för att fungera väl i en demokrati (Skolverket, 2013). Med demokratiska kompetenser menas då kommunikativa förmågor som t.ex. att samtala deliberativt, att ha kunskap om mänskliga rättigheter samt om demokrati. Dessutom ska pedagogen samspela med barn, kollegor och föräldrar i alla vardagliga möten utifrån ett förhållningssätt som bygger just på de demokratiska värdena.

Det kan sägas att pedagogens uppdrag och roll är mångsidig. Respondenterna i studien uttrycker flera aspekter kring frågan om vilken roll pedagogen har i det demokratiska värdegrundsarbetet. De nämner att pedagogen har en aktiv roll i att lära ut och skapa förutsättningar så att barn får möjlighet att utveckla förståelser och kompetenser om demokratiska livs- och beslutsformer. Som exempel poängterar de att pedagogen ska vara en förebild, kunna stötta och hjälpa till, ge verktyg i barns lärande, synliggöra demokratiska beslutsformer och värderingar i vardagen. Dessutom ska pedagogen stötta och hjälpa barnen så att de lär sig att ta ställning, att lyssna och försöka förstå andra samt att barn lär sig att vi människor kan ha olika åsikter. Renate menar att vuxna är sådana förebilder som ska leda gruppen så att demokratiska former och värderingar möjliggörs och så att inte 'djungellagen' härskar där den största och starkaste får bestämma. Följande utsaga beskriver detta:

... Jag tänker att vi vuxna har en väldigt viktig roll i att stötta de processerna. För de är inte självklara. Jag tror ju att varje människa föds snäll men det innebär inte per automatik att den föds demokratisk. Så det är något vi vad ska man säga, skolas in i av samhället. Samhället förväntar sig det. Annars tror jag nog att djungellagen kan ta över. Den starkaste vinner och den som gapar högst hörs. De som är lite blyga, lite försiktiga och

lite tysta, de försvinner. Så där har vi ett gemensamt ansvar. Men här på förskolan är det vi vuxna som får vara förebilder och vara en del av men också leda... (Renate)

Hulda beskriver i nedanstående utsaga att pedagogens roll är att synliggöra och samtala om demokratiska former och värderingar så att barnen får möjlighet att utveckla en förståelse för den demokratiska värdegrunden:

... vi kunde ju också uppmärksamma den, vi kunde ju prata om den, och vi kunde lämna över den till föräldrarna i hallen, för båda, vi kunde synlig göra det för barnen... med ditt initiativ... ”jag tänker, jag vill berätta för mamma hur du klättrade ner från stolen idag för att leta efter hennes docka här” och alltså... att får det berättad för sig... alltså jag är övertygad om att det får en fantastisk betydelse för deras värdegrund... i framtiden... att genom att liksom finnas till och hjälpa någon annan så får det en betydelse...

Anna ger här nedan ett exempel på att pedagogens roll är att ge verktyg till barnen vid konfliktlösning:

... Vi ger dem verktygen. Vi löser inte konflikten åt dem. Det är verktygen att kunna. Ja, förra året. De flesta tre åringar. Det var väldigt mycket konflikter. Men sedan då vi bara, just som jag sa förut. Men vänta lite, nu måste vi titta på varandra. De gör ju det och stopp kan man säga. Innehållet löser de själva. Ibland säger vi att nu går vi inte in i detta. Sedan kanske man går in och ger ett verktyg. Se får du provat och man lär ut lite...

5.1.5 Ett lyssnande förhållningssätt

Arnér (2006) och Gren (2007) menar att värdegrundsarbete kommer till uttryck genom hur pedagogen bemöter och samtalar med barn. Arbetet bygger alltså på pedagogens förhållningssätt och om pedagogen vill visa ett demokratiskt bemötande så måste hen visa respekt för barns integritet och självbestämmande. Också respondenterna uttrycker att förskolepedagoger ska vara lyhörda för barns intentioner, initiativ och åsikter. Hulda uttrycker till exempel att hon och hennes kollegor ska vara lyhörda för att barn behöver uppleva känsla av att de blir lyssnade på så att de utvecklar den värdering som menar att andras röster och åsikter är värda att lyssna på. Hulda uttrycker som följer:

... så att vi jobbade jättemycket med att säga ja liksom och då tänkte vi att om vi skapar en känsla hos barnen av att blir lyssnad på då har vi i längden lagd en grund, för att om du känner dig lyssnad på då är du också intresserad av att lyssna på andra.

Anna och Renate menar att pedagogen måste vara lyhörd för att just fördela utrymme till barn. Att vara lyhörd och lyssna på barn är en förutsättning menar Anna och Renate för att demokratiska värderingar och former ska kunna skapas och levas där vuxna delar sin makt med barn:

... ja, och om vi säger att ett demokratiskt förhållningssätt och ett mera öppet... att det finns olika tillvägagångssätt. Det är ju fortfarande så att man kan få barnen att bli intresserade av matematik men att man kan ju skapa en miljö tillsammans, istället för att presentera något jag tänkt, jag bestämt... skapa en miljö där barn och vuxna tillsammans kan arbeta. (Renate)

ja, det är mycket reflektioner med barnen också. För vi måste ju vara lyhörda på var dom står någonstans och vad tycker barnen om det här egentligen. Det tycker jag är demokratiskt. Ja, vi kan ju bestämma såhär att men här verkar var väldigt roligt, vi vuxna, om det inte blir förankrat hos barnen är det ju inte speciellt demokratiskt (skrattar). För så, det för-

söker vi prata om... och spela in mycket. Faktiskt. Man missar ju mycket i kroppsspråk och sådär. Det kanske inte var så roligt som vi tyckte...någon samling till exempel. Och att man följer upp det i efterhand också. (Anna)

5.1.6 Individuella reflektioner och reflektioner arbetskollegor emellan

Enligt Gren (2007) behöver pedagoger vara medvetna om vilka värderingar och normer de bär med sig och hur dessa påverkar deras förhållningssätt gentemot barnen i förskoleverksamheten. En av grundförutsättningarna för att barnen i förskoleverksamheten ska få möjlighet att möta en tydlig värdegrund är enligt Gren om pedagogerna har sitt pedagogiska uppdrag kring värdegrunden tydlig för sig samt även är medveten om egna normer och värderingar som indirekt och direkt påverkar deras handlande.

Vår respondent Renate lyfter fram att den demokratiska värdegrunden som läroplanen beskriver och som pedagoger har som uppdrag att utgå ifrån kan skilja sig från ens privata uppfattningar. Renate menar att det är avgörande att pedagogen kan lämna sina privata uppfattningar åt sidan för att utgå från läroplanen i sitt arbete. Renate uttrycker som följer:

Oavsett vad man har för personliga privata åsikter och uppfattningar, om dom strider mot våra demokratiska grundläggande värderingar så får det inte vara i förskolan utan här får vi förhålla oss till det. (...) som förskollärare är jag på mitt arbete så har jag läroplanen och vissa riktlinjer då att förhålla mig till. Och agera utifrån.

Alla studiens respondenter uttrycker betydelsen av reflektion och att de behöver fundera över begreppen demokrati och värdegrundsarbete och klargöra vad begreppen innebär för dem själva. Hulda uttrycker det på följande sätt:

Jag hade börjat läsa om vad ett lyssnande förhållningssätt är och... hur kan man jobba med demokrati i förskolan och vad betyder demokrati. Vad betyder det för mig? Alla politiska partier säger att det viktigaste som finns i skolan är demokratin... men hur ser vi på demokratin, vad är det liksom?

Respondenterna uttrycker också att arbetslaget tillsammans behöver lyfta och diskutera begrepp som exempelvis demokrati, värdegrundsarbete och barnsyn eftersom begreppen inte nödvändigtvis innebär samma sak för alla i arbetslaget. Åberg och Lenz Taguchi (2005) lyfter samma aspekt. Enligt dem är det en förutsättning att pedagoger diskuterar begreppet demokrati och göra ordet synligt i praktiken. Pedagoger behöver kunna beskriva för varandra i arbetslaget när de praktiserar demokrati menar Åberg och Lenz Taguchi, och tillsammans reflektera över sina förhållningssätt i mötet med barnen i verksamheten. Risken att demokrati bara blir ett tomt ord utan förankring i verksamheten är stor om pedagogerna inte synliggör vad termens innebörd i praktiken kan handla om. Här nedan beskriver respondenterna sina gemensamma reflektioner:

... ett av våra syften är att få en gemensam begreppsbildning. Vad menar vi med dessa ord? Vad... när vi säger att vår värdegrund är glädje och trygghet och allas rättigheter, gemenskap... vår barnsyn... när vi använder de orden. Vad innebär de för dig? Vad innebär de för mig? Just för att göra det hanterbart och lättare att greppa och lättare kunna föra ett samtal kring dem... och det är aldrig inaktuellt för det... som sagt, vi är människor...i takt med tiden förändras vi. Och det gör att våra uppfattningar kanske ändras också. Och nya arbetskollegor, nya barn. Det blir en ny gruppkonstellation. Dom förändras och då får vi på nytt prata om är vi överens om att det är det här vi står för. (Renate)

Hur arbetar vi med demokrati i förskolan? Hur kan vi göra och vad betyder det?... och då kom vi, efter...äh, vi jobbade ju jätte länge men...in i det som blev viktigt för oss...när vi uttalar att vi arbetar demokratiskt...det är att ha ett lyssnande förhållningssätt mot barnen, att ta barnens intentioner på allvar. (Hulda)

Det är liksom en viss barnsyn som ligger som värdegrund. Hur ser vi på barnen? Vilket värde har barnen för oss? Är vi medskapande eller är de ett tomt blad vi ska fylla...vad har vi egentligen för syn? (Anna)

5.2 När och på vilket sätt upplever pedagogerna sig praktisera demokrati- och värdegrundsarbetet i förskoleverksamheten?

I detta avsnitt presenteras resultatet av studiens respondenters resonemang kring när och hur de praktiserar demokrati- och värdegrundsarbetet i förskolan.

5.2.1 Arbeta med att respektera varandras olikheter

Vår förmåga att leva tillsammans med andra som tänker och tycker olika är enligt Biesta (2003, 2006) själva utmaningen i en demokrati. Två av respondenterna i studien säger att de aktivt tillsammans med barnen i verksamheterna arbetar för att synliggöra olikheter och skapa en förståelse för att respektera varandras olikheter. De uttrycker vikten av att, i arbete med den demokratiska värdegrunden, synliggöra olikheter och att respektera att andra kanske inte tycker lika. Enligt Emilson (2003) behöver barnen få möjlighet att möta personer med olika bakgrund och erfarenheter i förskoleverksamheten eftersom det är en förutsättning för att kunna arbeta med den demokratiska värdegrunden. Följande utsagor exemplifierar detta:

Hur man är mot varandra. Med de normer och regler vi har och en sådan diskussion är levande hela tiden. För vi är olika och vi upplever saker på olika sätt... (Anna)

Och om vi kan säga ja till en sak tillsammans och synlig göra alla olikheterna för barnen då blir man också mer öppen till olikheter....och då tänker vi att... att genom att göra sig öppen för olikheter så skapar man också en grund för ett demokratisk tänkande där olikheter får lov och synas och de olika åsikterna får lov och finnas. (Hulda)

En av studiens respondenter berättar, att de i den verksamhet där hon arbetar har många barn vars föräldrar kommer från andra länder samt att även många i arbetslaget är födda utanför Sverige. Hon berättar vidare om de kulturkrockar och meningsskiljaktigheter som ibland kan uppstå, vilket enligt henne skapar nedanstående möjligheter att synliggöra olikheter och att arbeta för att respektera varandras olikheter.

Vi ska enligt läroplanen motverka traditionella könsroller. Det kan i sin tur krocka med olika kulturer som vi har både i barngruppen, i personalgruppen, i hemkulturen med barnens familjer. Åh... där kan vi göra en insats igenom att lyfta att dom har möjligheter, att det är lov att pröva olika roller och testa på... ur den känslan av att veta sina rättigheter... (Renate)

De vuxna i verksamheten kan använda sig själva och sina kollegor för att konkret visa barnen att de tycker olika för att barnen i sin tur ska få känslan av att det är okej att även de tycker olika. Renate uttrycker som nedan:

Det får vi ju jobba för, att respektera varandras olikheter. Att man... främjar att man får ha olika åsikter (...) det är okej att du tycker annorlunda och du vill ha det på ditt vis, och då säger vi exempelvis att jag är inte precis likadan som min kollega. Så kan vi prata om lite olika saker. Vad vi tycker om och färger kan man prata om. Tycker vi olika om och så. Stärker barnens uppfattning om sig själva. Det är okej att vara lite olika ibland.

Renate lyfter fortsättningsvis nedanstående exempel på hur hon arbetar med att synliggöra olikheter tillsammans med de yngsta barnen:

Hos de allra yngsta där jag jobbar nu, där kan det handla om en sådan sak att de små barnen exempelvis har en snuttefilt. Den ena har det, den andre inte. Den ena har napp, den andra inte... Där kan vi lyfta och visa på att vi är olika och att det är okej att vara olika.

Renate berättar även om vikten av att som vuxen i verksamheten skapa aktiviteter och situationer som erbjuder barnen olika alternativ och möjligheter att tänka och tycka olika. Enligt henne öppnar sådana situationer upp för att träna på att bestämma sig, argumentera tillsammans med andra och föra en diskussion om de olika alternativen. Gren (2007) skriver att pedagogerna i förskolan behöver skapa möjligheter för barnen i verksamheten att ifrågasätta värderingar. Enligt henne behöver barnet kunna relatera värderingarna till ett sammanhang och att pedagogerna ska erbjuda barnen dessa sammanhang. Renate berättar att de ibland röstar om olika alternativ och att alternativet som får flest röster avgör vart de ska gå på utflykten. Detta, att rösta, skapar även enligt Renate en möjlighet att tillsammans med barnen synliggöra att oliktankandet och att jag som enskild individ kanske inte alltid kan få min vilja igenom men att jag ändå har fått möjlighet att uttrycka min åsikt, vilket nedan beskrivs som:

Vi ska på utflykt. Ska vi gå till leparken eller till skogen? Man skapar ju miljöer där det finns möjligheter att tänka olika. Varför ska vi det? Varför inte? Men också utrymme för det man måste bestämma sig. Man får träna i att bestämma sig. Det här vill jag därför att... och så kanske köra omröstning... att just kunna använda en sådan situation till att förklara att nu har vi röstat om det och nu får vi gå efter vad majoriteten bestämt. Att alltså vi som inte vill det får foga oss. Att man lyfter och pratar om vad det innebär att jag får gå med på det de andra bestämt fastän jag inte ville och varför. Och så att man just då pratar vidare att nästa gång i nästa situation, då kanske det är vi som får igenom vår vilja. (Renate)

5.2.2 Konfliktsituationer

Alla tre respondenter berättar att konfliktsituationer barnen emellan i verksamheterna erbjuder lärande- och utvecklingsmöjligheter. Exempelvis får barnen vid en konflikt möjlighet att träna på att göra sin röst hörd, lyssna på varandra, synliggöra meningsskiljaktigheter och lösa problem vilket enligt dem alla är exempel på att praktisera demokrati och värdegrund i förskolan och beskrivs nedan:

Så har vi otaliga konflikter som man stödjer barnen i att lösa på ett schysst sätt. Att lyssna på båda parter, att alla får säga sin mening. Som vuxen kanske man kan lyfta då att man inte behöver tycka likadant hela tiden utan man kan få tycka olika om olika saker. (Renate)

Det är konfliktlösning och allting... det tycker jag är viktigt. Att man hela tiden tränar på att lyssna. Ja, nu är det dens tur att prata. Nu är det du. Alla ska få komma till tals på något vis. Men det viktigaste är ju att barnen känner att de är med(...)jobbar med problemlösning, det trycker vi mycket på. Som en positiv grej, ja, konflikter. Ni har vi ett problem här... Tycker du så? Eller hur var det du tyckte? Aha, du tycker så. Aha, och du då. Det är inte oj vad ni bråkar och oj vad mycket konflikter, utan, men det är ju spännande... Hur ska vi göra nu då ni tycker så olika? (...) Vi ger dem verktygen. Vi löser inte konflikten åt dem. (Anna)

Det har vi pratat mycket om det här sista året, om att inte stjäla barnens konfliktsituationer. Den måste också få finnas, den är inte farlig ju... att inte ett konsensus är det bästa tillståndet där vi alla är överens, för det tror vi på. Vi tror på att konflikter är bra... (Hulda)

I den deliberativa demokratin betonas samtal och argumentation som fundamentala principer för att just forma en demokrati (Premfors & Roth, 2004). Demokrati handlar då om en mötesplats där jämlika medborgare diskuterar, debatterar och ifrågasätter sådant som berör dem. För att komma överens om ett beslut krävs det att de inblandade diskuterar och argumenterar sinsemellan och just att komma överens är inte en enkel och snabb process.

5.2.3 Samling

Anna uttrycker att hon försöker uppmuntra barnen till att dela med sig av saker för varandra eftersom hon ser kommunikationen som betydande i arbetet med att utveckla demokrati. Anna presenterar samlingen som en situation där barnen kan få utrymme att dela med sig av sina erfarenheter för varandra och den vuxne kan hålla sig lite i bakgrunden. Vi tolkar Annas uttryck som att hon är intresserad av att lyssna till vad barnen har för tankar och erfarenheter samt att hon ser deras bidrag till samlingens innehåll som betydelsefullt (Johansson, 2011, 2003). Samspelet mellan pedagoger och barn, mellan barnen och mellan miljön och individerna i den är enligt Åberg och Lenz Taguchi (2005) avgörande för utveckling av lärande. Forskarna hävdar vidare att pedagogen behöver kunna lägga rollen som förmedlare åt sidan och istället inta en medforskande hållning med viljan att lära sig nytt tillsammans med barnen. Anna beskriver som följer:

... ha en samling där dom själva löser det här att alla ska komma till tals (...) Man kanske börjar med ett spel till exempel... man kan fråga av barnen om det är någon som spelt det här spelet. "Ja, jag har spelat det". "aha, men vad bra. För jag måste göra en grej nu. Kan inte du lära ut det till dom andra?"

Anna poängterar även att alla barn ska komma till tals vid en samling och att pedagogen ska uppfatta vem som berättar något. Då kan det ibland beskrivas Anna nedan, behövas hjälpmedel eller redskap:

Det är svårt med stora samlingar där det är mycket ljud från olika håll, då det är svårt att uppfatta var ljudet kommer ifrån för många och då är det viktigt att vi ibland har en talsten eller boll (...) skapa talutrymme.

5.2.4 Innehållet och utformningen av den fysiska miljön

Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010) ska barnen få delta och ha inflytande i själva utformningen och planeringen av verksamheten. Renate berättar att barnen får delta och ha inflytande över utformningen av den fysiska miljön på förskolan. Vi tolkar Renate som att hon, genom att uttrycka att barnen får delta och ha inflytande över den fysiska miljön, är intresserad av att få syn på barnens egna tankar, önskemål och åsikter. Halldén (2007) skriver om begreppet barns perspektiv och hävdar att det handlar om att barnens egna röster och uppfattningar efterfrågas. Enligt Jonsson och Thulin (2013) påverkas barnens möjlighet att komma till tals, ha inflytande på och delta i förskolans verksamhet av vilket syn på barnpedagogen har. Nedanstående utsaga är ett exempel på detta:

... omorganisation av avdelningarna. Allt material och dom flesta möbler och leksaker och vad det kunde vara flyttades med. Den processen var ju exempelvis barnen starkt involverade i. Var skulle grejerna ställas? Vad vill vi ha i de olika rummen? Det kom då fram genom samtal, de sitter ju också i olika grupper, olika lärargrupper, som vi vuxna, så har de smågrupper, och ibland så är skapande verksamhet... ibland studeras det saker... och då kom det fram ett önskemål om ett musikrum. Så hur skulle man göra detta då? Så hade dom olika förslag och dom skrev ner förslagen och prata mera om detta. Allt eftersom vissa förslag föll bort och andra växte sig starkare så gick dom vidare med detta och idag har vi ett musikrum... (Renate)

5.2.5 Samspel, samtal och bemötande

Studiens tre respondenter uttrycker vikten av samspel, samtal och bemötande av varandra i arbete med den demokratiska värdegrunden. Arnér (2006) beskriver att värdegrundsarbetet just handlar om hur pedagogen samtalar med och bemöter barnen i verksamheten. Hulda berättar på nedanstående sätt att hon tillsammans med arbetskollegorna vill skapa en känsla hos barnen att de blir lyssnade på.

... genom att ta deras initiativ på allvar så kan vi skapa en känsla av att jag blir lyssnad på. Och jag kan liksom som barn känna att jag kan styra... min vardag här på förskolan. Jag kan påverka mitt lärande genom att uttrycka vad jag vill eller av det som erbjöds... så att vi jobbade jättemycket med att säga Ja och då tänkte vi att vi skapar en känsla hos barnen att bli lyssnad på. Då har vi i längden lagt en grund, för att om du känner dig lyssnad på då är du också intresserad av att lyssna på andra. (Hulda)

I det sociokulturella perspektivet ses kommunikationen, den omgivande miljön och samspelet och interaktionen mellan olika individer som viktiga fenomen för utveckling och lärande (Emilson, 2003). Anna berättar att hon och hennes arbetskollegor behöver reflektera och samtala tillsammans med barnen och vara lyhörda för barnens intentioner och önskemål och uttrycker:

Ja, det är mycket reflektioner med barnen också. För vi måste ju vara lyhörda på var dom står någonstans och vad tycker barnen om det här egentligen. Det tycker jag är demokratiskt (...)i och med att vi skapar mindre grupper så blir det fler samtalstillfällen med barnen... då kommer alla mer till tals än om man hade de här stora grupperna.

Även Hulda lyfter fram vikten av att som pedagog kommunicera med och lyssna till barnen samt vara intresserad av deras intentioner.

Ett barn sitter mittemot mig. Hon är ganska nyinskolad och inte jättetrygg och har inte börjat prata... Och så kommer det ett barn gåendes och gråter och säger "acka acka" och då förstår jag att hon letar efter sin häxadocka... så då säger jag det "letar du efter din häxadocka"? Ja säger hon då och gråter ännu högre. Och då ser jag hur det här barnet mitt emot mig klättrar ner från sin stol, jag låter det ske... hon har en intention och jag tar den på allvar. Vad är det hon ska göra, jag sitter kvar och väntar. Efter en stund så kommer hon tillbaka med en liten liten plastdocka... och så ger hon den till mig... och så säger jag "jag förstår att du vill hjälpa barnet att hitta sin häxadocka, men det är tyvärr inte den här"... och så sa jag "det är ju inte den dockan, men titta under bordet där borta, där såg jag ett ben sticka ut"... och då klättrar hon in under bordet och hittar den och så går hon fram och så ger hon den liksom. Sen klättrar hon upp på sin stol och fortsätter med sitt mellanmål (...) alltså jag är övertygad om att det får fantastisk betydelse för deras värdegrund... i framtiden... att genom att liksom finnas till och hjälpa någon annan så får det en betydelse... (Hulda)

Enligt Skolverket (2010) ska pedagogen i förskolan förmedla de demokratiska värderingarna till barnen i verksamheten. Renate förmedlar likt nedan att hon tillsammans med barnen arbetar med *kompisböcker* i verksamheten för att möjliggöra kommunikation kring bemötande och samspel:

... kompisböckerna. Läste dom böckerna om samspel och hur de olika figurerna i böckerna förhöll sig till varandra. Barnen få ju då också utrymme att prata om det. Och sätta ord på när saker inte gick schysst till eller de hade förslag om hur man kunde göra saker bättre. Precis som vi vuxna så skulle även barnen få möjlighet att tänka kring dom orden... (Renate)

5.2.6 I leksammanhang

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) skriver om leken som ett forum för sam-lärande och kommunikativ kompetens. Anna ser leken ha betydelse i arbetet med värdegrunden och hur vi förhåller oss till varandra. Hon uttrycker vikten av att som pedagog uppmärksamma barnen på och erbjuda olika uttryckssätt som underlättar att alla ska kunna vara delaktiga. Anna säger att:

... får lekar och verksamheten förståelig och då tycker jag det är ett värdegrundsarbete, att vi jobbar mycket med förhållningssätt med alla barn...Att vi tecknar och lär alla barn vissa tecken. Vi har valt några tecken som "vill du leka med mig?" och så, att det underlättar i leken... för att alla ska kunna vara delaktiga, att vi stannar upp och väntar på varandra... och lyssnar.

Hulda beskriver i det följande att barn visar kommunikativa och förhandlande förmågor i lek-sammanhang och hon poängterar vikten av att pedagoger kan avvakta och reflektera kring vad det är som pågår utifrån barns perspektiv:

... men jag tycker att vi gör oss mer och mer vaksamma på att faktiskt BACKA också i situationer och låta... ja vad är det som händer, vad ÄR det? Är det en konflikt? Det kanske är en konflikt i mina vuxna ögon, utifrån min egen erfarenhet, det kanske är inte en konflikt här riktigt.. utan det är två olika åsikter om att lösa ett problem i en lek eller så .. och låt det får bli en problemlösning i sig som kan ge kraft ...för det är ju jätte ofta som när vi backar och bara blir åskådare som det faktiskt händer fantastiska lösningar och barnen verkligen får till det.. och woowow jag lyckades....alltså.... (Hulda)

5.2.7 Gemensamma trivselregler

Anna berättar att de vuxna på avdelningen där hon arbetar tillsammans med barnen har skapat gemensamma trivselregler. En trivselregel de bland annat har är att städa efter sig. Hon Anna uttrycker att barnen ska få en känsla av att vara delaktiga och kunna påverka sin situation, vilket barnen ska få möjlighet till enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010), och hon ser arbetet med trivselreglerna bidra till detta i nedanstående utsaga:

Vi har gemensamma trivselregler som vi har skapat tillsammans med barnen. Hur ska vi, det här rummet till exempel? Hur ska det vara för att vara trivsamt? Det här är ett lugnt rum... Men vad får man göra om det är ett lugnt rum? (...) Nu ska vi städa inne innan vi gör något mysigt på fredag. Att man lägger upp det som att nu ska vi göra det fint på vårt ställe där vi har våra trivselregler... skapa en härlig miljö för oss alla... Man frågar barnen om vad vi behöver städa för något. Vi bestämmer inte allting. Kanske någon säger att "jaaa, leksakerna är jättestökiga"... det är ju en känsla av delaktighet, att kunna ha möjlig-

het att påverka och bidra(...) Att min röst blev hörd här (...)Den känslan vill man barnen ska ha med hela livet, att jag har makt att påverka min situation.

Också Renate lyfter fram att de har gemensamma regler i gruppen och att dessa är framtagna tillsammans. Enligt vår tolkning motiverar hon de gemensamma reglerna med att varje individ har olika åsikter och önskemål och för att kunna samspela i en grupp så behövs det regler som alla förhåller sig till. Se utsagan nedan:

Det räcker ju nästan att man har mer än ett barn i gruppen, det räcker att ha två barn så har du genast olika uppfattningar. Och såhär och just nu i regel är det mellan 15-20 barn, dagligen. Som har egna viljor som har ett eget driv och önskemål... det krävs gemensamma regler när det är så många människor på samma plats och dom gemensamma reglerna är ju just gemensamt framtagna. Ja, det, så skulle jag nog vilja säga. Turtagning är en klassiskt exempel som man har att man tar hänsyn till varandra. Olika spel, spelregler, som vi har.
(Renate)

5.2.8 Rutinsituationer

Hulda lyfter fram att för henne betyder förhållandet att arbeta och tänka demokratiskt att pedagogen måste vara lyhörd och ta barnens intentioner på allvar. Hon säger att det inte alltid är lätt att inta ett lyssnande förhållningssättet i rutinsituationer som exempelvis vid måltid eller vid blöjbyte. Som en svårighet nämner hon lyssnande, att det tar ta tid och då kan det bli svårt att förena lyssnandet med att tillgodose alla barns behov och genomföra rutiner:

... i det så skapades det också en rörighet liksom, för att man var ju tvungen och jobbar långsamt, att lyssna ta tid liksom.. och speciellt om någon annan gråter eller om någon ska ha en blöja eller det är rutiner som ska ske och allt och det är stora barngrupper och allas behov ska tillgodoses och det tar tid.. men vi valde ändå liksom låtar det tar tid... men jag ska försöka tänka på ...utifrån en rutinsituation för då blir det lite intressantare ... att ..att säga ja till initiativ i ateljén och i skapande det är mycket mycket lättare, men i rutinsituationer där man ofta tänka att det påverkar gruppen negativt, då kan det vara svårt att säga ja, men vi valde ändå att göra det. (Hulda)

5.3 Vilka perspektiv på barn genomsyrar demokrati- och värdegrundsarbetet?

I detta avsnitt presenteras utsagor från respondenternas resonemang kring demokrati- och värdegrundsarbetet i förskolan. I den här delen av arbetet analyserar vi respondenternas resonemang utifrån de teorierna kring barnsyn och perspektiv på barn vi presenterade i studiens teoridel. Vi har tolkat respondenters uttalanden som att de både ser barnet som något som ska bli och samtidigt pratar om barnet som medmänniska.

5.3.1 Barnet som något som ska bli

Då respondenterna talar om sin roll som pedagog i förskoleverksamheten poängterar de ofta vikten av att de ska föregå med gott exempel inför barnen. Renate säger exempelvis att:

Sen är det viktigt för oss vuxna att föregå som goda exempel i stort sätt hela tiden eftersom vi... känner till... grundläggande värderingar och vilka regler som gäller.

Vi tolkar Renates uttalande som att hon uppfattar sig att som vuxen ha större kännedom om de grundläggande värderingarna och att hon, genom att föregå med gott exempel, förmedlar värderingarna till barnen. Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2010) har de vuxna i verksamheten som uppdrag att förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de demokratiska värderingarna till barnen.

Anna berättar att det ingår i hennes uppdrag att erbjuda barnen verktyg som exempelvis kan handla om att i en konfliktsituation uppmärksamma barnen genom att lyssna och säga stopp till varandra. Anna säger:

Vi ger dem verktygen (...) Ja, förra året. De flesta tre åringar. Det var väldigt mycket konflikter. Men sedan då vi bara, just som jag sade förut. "Men vänta lite, nu måste ni titta på varandra". De gör ju det och stopp kan man säga.

Renate berättar nedan att hon som vuxen ibland behöver förbise barnens viljor för att få dem att göra som hon vill:

... barnens viljor och där kanske jag möter en-två barn som inte vill gå in. Då jag som vuxen ändå måste tillslut förbise barnens vilja och kan inte tillgodose rätten till att ha den egna viljan och så. Men där vi, på ett lite schysst sätt men ändå lite manipulativt, får barnen till att göra som vi vill.

Enligt Sommer (2008) behöver den vuxne vara medveten om sin makt i relationen till barnen. Renates uttalanden har tolkats som att hon i sitt uttalande menar att hon ibland i sammanhang där hon upplever sig veta bättre än barnen använder sig av sin maktposition i kommunikationen med dem. Renate är dock medveten om obalansen i maktförhållandet mellan henne och barnen. Hon säger att:

Det är en obalans i maktförhållanden här. Det är vi väldigt noga och medvetna om. Att vi vuxna som utövar makt över barnen och situationen. Där gäller det att i den mån det går och det vi kan öppna upp med barnen och för barnen. Men inte bara att göra så det går förbi dom utan tydliggöra så att dom är med. Att se sin del i det hela.

Renate säger vidare att:

Barnen kanske inte alltid kan förutse händelser av ett beteende. Det konsekvenstänkandet som inte är fullt utvecklat. Sambandet är inte alltid... värk i fingrarna till följd av kylan... och vantar. Det sambandet är kanske inte alltid så synligt för barnen... jag får sätta på dom där vantarna och ignorera kanske barnets uttryck för en annan vilja.

I en av utsagorna ovan säger Renate att barnen kanske inte alltid kan förutse händelser av ett beteende vilket innebär att hon får ignorera barnets önskan om att inte vilja ha vantarna på sig och agera utifrån sina erfarenheter. Halldén (2003) skriver om föreställningen om barn som *becoming* vilket handlar om att se barnet som ofullkomligt där den vuxne i kontrast till barnet uppfattas som färdig. Renates uttalande ovan har tolkats som att hon upplever sig i den här situationen veta bättre än barnen. I praktiken tas inte alltid barnets röst i beaktande och ett motiv kan vara, skriver Elvstrand (2004) att den vuxne hänvisar till att barnet inte har kännedom om sitt eget bästa.

Sommer (2008) skriver att den vuxne inte kan uppfatta barn och vuxna som jämbördiga och att den vuxne behöver vara medveten om skillnader mellan barn och vuxna vad gäller makt, erfarenheter och kompetens. Även Johansson och Johansson (2003) skriver att en avgörande skillnad mellan vuxna och barn i en pedagogisk verksamhet, är att barn är beroende av vuxna

medan vuxna inte är beroende av barn. Dilemmat kring att som vuxen ha ansvar för och skyldighet att beskydda barnen i den pedagogiska verksamheten samtidigt som barnen ska ges möjlighet att ta egna initiativ, ha inflytande och delta, är enligt Johansson och Johansson en grundproblematik som inte går att frångå.

Hulda ger i det nedanstående ett exempel på en konfliktsituation som enligt vår tolkning visar på pedagogens dubbla roll att både ha ett ansvar men även lämna plats för barnen att ta egna initiativ och delta:

"uh, nu spontant vill jag in och hjälper er här för att nu ser jag... ni, ni är på väg att slåss.."och så säger min kollega "nä men vänta lite, vänta.."och okej, vi väntar lite och så är vi liksom ansvarstagande lyssnare på avstånd... och så ser vi hur bråket är .. och så är det nån annan som också har sett bråket och som går in och som försöker erbjuda eller hjälpa till... eller så också blir det bråk och blir slag och då får man vara med och då kan man vara snabb för då har man varit , man har sett situationen "ni var arga på varandra med munnen.....det är okej!"och sen liksom inte ge skuld för hur det blev, men det är okej... och det räcker oftast och så kan man hjälpa till och lösa lite och så där. (Hulda)

5.3.2 Barnet som medmänniska

Hulda använder sig av begreppen medmänniska och medskapare då hon pratar om barnen i verksamheten. Enligt henne är det av betydelse för innehållet i den gemensamma tillvaron att det sker ett möte mellan henne och barnen. *Jaa, vi är ju medmänniskor, medskapare... vi möts.* Enligt Johansson (2011) och Åberg och Lenz Taguchi (2005) handlar den vuxnes sätt att se på barn om vilken människosyn och de grundläggande värderingar den vuxne har. Johansson (2011) lyfter fram begreppet *medmänniska* vilket är en grundtanke inom humanismen och som förutsätter ett respektfullt bemötande av barnet. Barnet upplevs här som unikt med egna erfarenheter, kompetenser och upplevelser.

Även Renate pratar om vikten av att bemöta, samtala med och lyssna till barnen i verksamheten på nedanstående sätt:

... det kanske finns olika handlingsalternativ. Där vissa kanske är lite mer demokratiska än andra. Där det kanske finns barn i gruppen som uttrycker mindre demokratiska handlingsalternativ. Då får man ju bemöta dem också. Jag tänker i dessa tider med spindelmannen och batman och alla svärd och kanoner och sådär... och det kanske kommer ett förslag om att man kan skjuta ner dom som inte gör som vi vill... och då får man ju ha tankarna med sig och bemöta och prata om varför man kanske inte tycker att det är det bästa av alternativen. Istället för att bara säga nej men så får man inte göra.

Renates uttalanden har tolkats som att hon är intresserad av att få syn på barnens perspektiv och att samtala med dem om olika handlingsalternativ istället för att utnyttja sin maktposition och informera barnen vilket handlingsalternativ som enligt Renate är det rätta (Halldén, 2003; Johansson, 2011; Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Anna använder sig av begreppet *det kompetenta barnet* då hon uttrycker sin syn på barnen i verksamheten. Hon säger att:

Barnen är kompetenta, kompetenta människor som vi alla är.

Enligt Bjervås (2003) har begreppet *det kompetenta barnet* blivit ett vanligt och trendigt begrepp som används bland vuxna i förskolan då de beskriver barnet i verksamheten. Sommer

(2005) problematiserar uttrycket *det kompetenta barnet* då själva uttrycket kan tolkas som att barnet är jämbördigt med den vuxne och därmed kan ta fullt ansvar för sin egen utveckling och sina handlingar. Vi tolkar Anna som att hon menar att vi vuxna behöver se barnen som människor vilket inte per automatik innebär att hon ser vuxna och barn som jämlikar och att hon som vuxen kan fransäga sig sitt ansvar. Hon uttrycker sig vidare med att:

... att man är nyfikna tillsammans (...) att man upptäcker tillsammans och att vi alla i olika åldrar lär oss av varandra.

Även Hulda uttrycker sig kring detta dilemma på följande sätt:

... alltså genom att säga JA till barnens initiativ så ifrånsäger man ju aldrig ansvaret för hur konsekvenserna BLIR, det är väldigt viktigt och tänka på... för att jag tror när man utifrån ser det som händer så är det kanske lätt och tänker "Får barnen bestämma själva? Säger man inte nej?"

Hulda talar om konflikter och kränkningar och lyfter enligt nedan en tanke om att möta barn utifrån personliga gränser istället för att möta dem utifrån generella gränser:

... då pratade vi också om skillnaden mellan en gammal tradition om att ha generella gränser, mot idag med att arbeta med personliga gränser utifrån att vi är så olika(...) och de personliga gränser var att tydlig göra i stället för att säga MAN slås inte ... när du gör så här då blir jag ledsen, jag vill inte att du slår mig... och synliggöra barns personliga gränser också "nämen jag vill inte!" "nu ser jag att du vill inte att legobygget ska plockas sönder, jag ser det... hur kan vi göra, vi har ett problem här, hur kan vi göra, hallå kompisar kom hit, det funkade inte här, hur kan vi göra liksom, synlig göra (...) i stället för att säga "man springer inte här, man sparkar inte sönder andra legobyggen eller man puttade inte".

Vi är ju liksom medmänniskor, medskapare (...) jag är ju fullspäckad av så här floskler i min ryggrad om "vad man inte gör"... och för mig är det fantastisk att vara med i ett team där man kan uttrycka personliga gränser och får göra det ihop med så små barn som är ett år, som med hela sin kropp visar om man är nöjd, om man är glad, vad man vill ha...och får lära sig att "jasså, du är inte nöjd?" och så vad är det, vad kan vi erbjuda och hur barnen är med och liksom.

Då Hulda talar om generella gränser tolkar vi det som att det handlar om att som vuxen tala om för barnet vad som är rätt och fel eftersom barnet inte anses ha den kunskapen ännu. Med personliga gränser upplever vi det som att Hulda agerar som förebild men samtidigt ser barnet som en person, som kompetent nog att informera henne om sina egna personliga gränser. Hulda strävar enligt vad vi har kunnat förstå, efter att skapa ett samspel där hon som vuxen bemöter barnet mer som en jämbördig. Vår upplevelse är att Hulda utgår ifrån att både barn och vuxna behöver kunna visa sina personliga gränser för varandra. Utifrån Huldans syn att se på fostrandet blir både barn och vuxna involverade i ett ömsesidigt samspel där både barn och vuxna kan vara kompetenta och noviser.

Halldén (2003) skriver att föreställningen om barn som *becoming*, något som ska bli, handlar om att se barnet som ofullkomligt där den vuxne i kontrast till barnet uppfattas som färdig. Enligt Halldén handlar synen på barn som *being*, barnet som är, om att uppfatta barnet som kompetent och aktivt här och nu. Hon skriver vidare att det idag är vanligt att de två föreställningarna ses som parallella processer som omfattar både vuxna och barn där ingendera är färdigutvecklad utan utvecklas hela livet. Vi tolkar Anna och Hulda som att de ser både barn och vuxna som både *being* och *becoming* där ingendera är färdigutbildad men tillsammans upptäcker och lär varandra här och nu.

5.3.2.1 Lyhördhet inför barnens tankar, handlingar och åsikter

Alla tre respondenter uttrycker den för gemenskapens betydande fungerande faktorn av att vara lyhörd inför barnens tankar, erfarenheter, handlingar och åsikter. Johansson (2003) presenterar begreppet barns perspektiv som, till skillnad från barnperspektiv, handlar om att sträva efter att få syn på det som visar sig för barnet. Den vuxne har då enligt Johansson ett intresse för att få en inblick i barnets erfarenheter, upplevelser och behov och ser barnet som en person med intentioner och förmågor.

Anna berättar likt nedan om en händelse i förskolan då en pojke uttryckte att han inte ville delta i en aktivitet.

Vi har ju sån där mulleverksamhet och då var det en pojke. Han ville inte delta. Han var rädd. Och då fick han spela in istället för det blev ändå ett, ja, men du kanske kan filma då? Och det tyckte han var bra...

Annas uttalande har tolkats som att hon såg vad pojken förmedlade och bekräftade hans åsikt om att inte vilja delta genom att erbjuda honom uppgiften att filma vilket han enligt henne godkände.

Renate berättar nedan att hon ibland kan vara så målinriktad och fokuserad på ett ämne att hon bara kör på, utan att vara lyhörd inför barnens tankar och åsikter.

Så kanske man är så målinriktad och fokuserad på ämnet att man bara kör på och barnen får liksom hänga med. Tänk om dom inte alls är intresserade av matematik som ämne just då... att man som vuxen ändå är lyhörd och bemöter barnens olika åsikter.

Enligt Hulda behöver vi som vuxna ibland, vilket hon uttrycker nedan, kunna backa undan från våra erfarenheter och vara intresserade av samt ge barnen utrymme att handla och uttrycka sig:

Vi såg ju flera gånger hur barnen liksom var väldigt måna om när någon var ledsen liksom, hjälpa till och kanske ge nappen "nämen är det fel napp" sa nån och så hämta man en annan och så... den empatiska liksom stämningen som... som verkligen kommer fram... det är ju en sådan rutinsituation där jag kunnat säga "nä du, jag vill att du sitter kvar och äter färdigt" och inte ens någon gång undersöker, inte ens nångång frågar vad är, varför vill du klättra ner från stolen...(Hulda)

... vi väntar lite och så är vi liksom ansvarstagande lyssnare på avstånd...och så ser vi hur bråket är...och så är det någon annan som också har sett bråket och som går in och som försöker erbjuda eller hjälpa till...jag tycker att vi gör oss mer och mer vaksamma på att faktiskt backa också i situationer och låta...det kanske är en konflikt i mina vuxna ögon, utifrån min erfarenhet, det kanske inte är en konflikt här riktigt...utan det är två olika åsikter om att lösa ett problem i en lek eller så...och låt det få bli en problemlösning i sig som kan ge kraft...för det är ju jätte ofta som när vi backar och bara blir åskådare som det faktiskt händer fantastiska lösningar och barnen verkligen får till det... (Hulda)

Det är ju det som är så fantastiskt och sätta sig på den nivån... att backa undan från sin vuxna erfarenhet... för den finns ju alltid... och den är viktig... men också göra mig öppen för barnens erfarenhet och det de har liksom med sig... och bli nyfiken på den erfarenheten. (Hulda)

Genom att backa lite i de situationer Hulda beskriver i utsagorna ovan, fick hon syn på barnens erfarenheter och handlingar. Enligt Åberg och Lenz Taguchi (2005) är samspelet mellan

pedagoger och barn och barnen emellan viktigt för lärande. De skriver vidare om vikten av att som pedagog kunna lägga rollen som förmedlare åt sidan och istället inta en medforskande hållning med viljan att lära sig nytt tillsammans med barnen. Möjligheten att som vuxen närma sig barnets perspektiv är alltid enligt Johansson (2003, 2011) begränsat och handlar mycket om vår egen syn på barn och hur vi väljer att tolka deras uttryck och handlingar. Johansson menar att det är viktigt att som vuxen vara medveten om denna komplexitet och begränsning och se vikten av att reflektera kring den egna synen på barn och förstå att denna får betydelse för hur vi väljer att tolka barnets intentioner.

5.3.2.2 Respektfullt bemötande

Att visa, bekräfta och bemöta barnen med respekt är något både Hulda och Renate uttrycker under intervjuerna. Enligt Johansson (2011) och Åberg och Lenz Taguchi (2005) handlar den vuxnes sätt att se på barn om vilken människosyn och de grundläggande värderingar den vuxne har. Johansson (2011) lyfter fram begreppet *person* vilket innebär att barnet uppfattas som en medmänniska vilket förutsätter ett respektfullt bemötande av barnet. Se utsagor nedan:

Det handlar om respekt hela vägen, från de allra yngsta barnen. Vi kanske inte alltid kan tillgodose alla önskemålen men vi kan uppmärksamma dom. Jag kan bekräfta att jag ser att du inte vill det här just nu och försöka förklara varför jag har en annan åsikt. Man uppmärksammar. Jag ser att du har en annan idé om vart vi ska gå eller vad vi ska göra. Ja, ibland blir dom arga och då får de bli det. Den rättigheten, att få uttrycka sina åsikter...
(Renate)

Samtidigt som jag känner att jag vill att barnen skall säga ja till varandras olikheter så kan jag inte kräva att de ska tycka om alla olikheter, för det gör inte jag (...) men jag tänker att man ska vara medveten om det på samma sätt som jag faktiskt har personliga gränser för vilka olikheter jag står ut med så måste man faktiskt tänka att så är det för barnen, i en barngrupp där man är. Jag kan inte kräva att alla ska stå ut med varandras olikheter...
(Hulda)

Renate berättar här nedan om att hon som vuxen, likt barnen, behöver följa de gemensamma reglerna de vuxna tillsammans med barnen i verksamheten kommit överens om:

Och om vi har gemensamma regler så kan inte jag sätta mig över dom bara genom att vara vuxen utan nu har vi satt gemensamma regler och då är de gemensamma för oss allihopa. Och då även köpa om barnen säger till en att hallå... och erkänna att ojdå, nu gjorde jag fel här.

Renates uttalanden har tolkats som att hon genom sitt handlande respektfullt bemöter barnen som medmänniskor (Johansson, 2011).

5.4 Studiens huvudresultat

Studiens huvudresultat visar att respondenterna uppfattar att deras värdegrundsarbete i förskolan bygger på en demokratisk ideologi. Respondenterna ser samspel, reflektion, kommunikation och argumentation utgör kärnan i deras demokrati och värdegrundsarbete. I resultatet framkommer det också att respondenterna anser värdegrundsarbetet utgöra grunden och genomsyrar allt arbete i förskolan. De beskriver hur demokrati- och värdegrundsarbetet görs bland annat i olika aktiviteter, rutinsituationer och möten med barn, föräldrar och kollegor i verksamheten. De ger uttryck för komplexiteten i det pedagogiska uppdraget då det både in-

kluderar att lära ut demokratiska kompetenser till barnen samtidigt som de som pedagoger lyssnar på samt beaktar barnens egna önskemål och åsikter. Resultatet visar även att pedagogernas resonemang genomsyras av olika perspektiv på barn, i vilka de ger uttryck för sitt fostransuppdrag och en syn på barn som personer. Samtidigt ser pedagogerna även barnen som medmänniskor vars initiativ ska tas i beaktande.

6. Diskussion

I den här delen av vårt arbete diskuteras studiens metod och resultat. Vidare kommer vi, under rubriken avslutande reflektioner, att reflektera kring vad vårt arbete kan bidra till samt presentera förslag på ytterligare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Med studiens syfte och frågeställningar i åtanke bestämde vi oss för att genomföra kvalitativa intervjuer med tre yrkesverksamma pedagoger. Vi hade som avsikt med undersökningen att bidra till förståelsen av hur en kan arbeta med den demokratiska värdegrunden i förskolan. Utifrån avsikten med arbetet formulerade vi syftet som är att få kunskap om pedagogernas uppfattningar om hur de arbetar med den demokratiska värdegrunden i förskolan. Då vi var intresserade av pedagogernas uttalanden och uppfattningar kändes kvalitativa intervjuer som rätt metodval.

I det här skedet av arbetsprocessen kan vi uppleva valet av metod som relevant för undersökningen. Vi hade eventuellt kunnat utföra fler intervjuer vilket kanske hade gett oss ett annat resultat. Vår uppfattning är dock att fler respondenter inte per automatik hade inneburit ett annat resultat eftersom vi inte kan veta vad de respondenterna hade svarat. Avsikten med undersökningen var inte heller att göra en jämförelse mellan respondenternas svar vilket, om så hade varit fallet, kanske hade krävt fler respondenter.

Det hade varit intressant att även observera pedagogerna i deras dagliga arbete i verksamheten tillsammans med barnen. Då hade vi exempelvis kunnat få kunskap om hur pedagogerna konkret tillämpar det demokratiska värdegrundsarbetet i praktiken. Vidare hade vi kunnat intervjua barn för att få ta del av deras åsikter och upplevelser kring demokrati och värdegrundsarbete. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att barn i intervjuer får möjlighet att uttrycka sina egna reflektioner och upplevelser av saker och ting vilket ur en demokratisk synpunkt hade varit viktigt och givande. Vi bestämde oss dock, med vårt syfte i åtanke, att observationer och barnintervjuer inte var relevanta för just vårt arbete då vi var intresserade av pedagogernas uttalanden om det demokratiska värdegrundsarbetet.

Innan genomförandet av intervjuerna läste vi Kvales och Brinkmanns (2014) bok ”Den kvalitativa forskningsintervjun”. Innehållet i boken gjorde oss medvetna om betydelsen av att vi var pålästa på tidigare forskning och teorier i ämnet vi skulle skriva om innan vi intervjuade. För att kunna följa upp respondenternas svar och ställa följdfrågor är det viktigt att intervjuaren har kunskap om ämnet hen skriver om eftersom själva kvaliteten i en kvalitativ intervju är beroende av intervjuarens kunskaper och färdigheter.

Våra tre intervjuer genomförde vi tillsammans. Enligt Trost (2010) finns det fördelar med två intervjuare då själva innehållet i intervjun kan bli mera omfattande och frågeställningarna kan

uppfattas tydligare för respondenten. Såhär i efterhand har vi kunnat se att det var gynnsamt för arbetet att vi utförde intervjuerna tillsammans. Vi upplever att intervjuvaren blev mera omfattande och tydliga och i analyskedet var det intressant och givande att få ta del av varandras tolkningar av respondenternas uttalande och kroppsspråk. Om enbart en av oss hade utfört intervjuerna hade vi kanske inte haft möjlighet att lägga saker som exempelvis minspel på minnet. Vi kanske inte heller hade fått lika omfattande svar då vi båda är relativt oerfarna intervjuare.

Trost (2010) poängterar att det är viktigt att de två som intervjuar är samspelade och har tydliga roller för annars kan effekten bli att respondenten upplever intervjusituationen som rörig. Med detta i åtanke bestämde vi oss för att ha tydligt fördelade ansvarsområden under själva intervjun. Den ena av oss ställde frågorna utifrån intervjuguiden och den andra lyssnade, antecknade och ställde följdfrågor i slutet av intervjun. Vi valde även att informera respondenten om våra roller innan vi började intervjua. Nu i efterhand kan vi se att det kanske bidrog till att respondenten vände sig till den av oss som ställde frågorna utifrån intervjuguiden och på slutet av intervjun till den andre som då ställde kompletterande följdfrågor. Vår upplevelse av intervjuerna såhär efterhand är att vi kände oss lugnare, tryggare och mer strukturerade då vi på förhand var medvetna om vilken roll vi vardera skulle ha. Vi kan inte veta hur våra respondenter upplevde intervjusituationerna men vi tolkade deras kroppsspråk och verbala uttryck som att de kände sig trygga med oss och situationen i allmänhet.

Vi valde att testa intervjufrågorna på förhand på en verksam pedagog innan vi genomförde intervjuerna. Enligt Dalen (2007) är det bra att testa intervjufrågorna innan genomförandet av de ”verkliga” intervjuerna eftersom en då får möjlighet att testa intervjuguiden samt även sig själv som intervjuare. I efterhand har vi kunnat se att det var ett bra beslut att testa intervjufrågorna men även oss själva som intervjuare då vi båda ytterst få gånger tidigare intervjuat någon. Bland annat kunde vi se efter testintervjun att vi ofta som intervjuare pratade i munnen på varandra vilket ledde till beslutet om att på förhand bestämma vilka roller vi skulle ha vid intervjutillfällena.

Vi spelade in våra intervjuer på telefonen och datorn vilket vi i resultat och analyskedet av processen var tacksamma över då det gav oss möjligheten att gå tillbaka upprepade gånger och lyssna på materialet samt att vi ordagrant kunde transkribera intervjuerna.

6.2 Resultatdiskussion

Vårt syfte med arbetet var att intervjua några aktiva pedagoger och få kunskap om deras uppfattning om hur de arbetar med den demokratiska värdegrunden i förskolan. Utifrån vårt syfte formulerade vi tre frågeställningar; *På vilket sätt resonerar pedagogerna om demokrati- och värdegrundsarbetet i relation till förskolans läroplan? När och på vilket sätt upplever pedagogerna sig praktisera demokrati- och värdegrundsarbetet i förskoleverksamheten?, Vilka perspektiv på barn genomsyrar demokrati- och värdegrundsarbetet?* Våra tre frågeställningar bildar rubrikerna i vår resultatdiskussion.

6.2.1 På vilket sätt resonerar pedagogerna om demokrati- och värdegrundsarbetet i relation till förskolans läroplan?

Utifrån vår analys av de transkriberade intervjuerna har vi kunnat se att våra respondenter ger uttryck för att värdegrunden i förskolan handlar om värden, normer och regler. De normer och värden de ger uttryck för beskrivs exempelvis i läroplanen för förskolan och i barnkonvent-

ionen och speglar demokratiska värden i form av rättigheter, skyldigheter och deltagande. De exempel på värden våra respondenter ger uttryck för är respekt för olikheter, alla människors lika värde, jämställdhet, solidaritet, rätt till att ens åsikter bli hörda och skyldighet till att ta ställning. Arnér (2006) samt Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) skriver att förskolans läroplan formulerar de värden som ska ligga till grund för verksamheten utifrån en demokratisk ideologi. Utifrån det upplever vi att vi kan tala om värdegrunden som presenteras i läroplanen och som våra respondenter ger uttryck för som en demokratisk värdegrund. Med detta vill vi poängtera att demokrati och värdegrund är förknippade med varandra och att värdegrundsarbetet i förskolan vilar på demokratiska värden.

Enligt Gren (2007) speglar de värderingar som genomsyrar förskolans verksamhet en viss kultur i en viss tid och kan därför ses som föränderliga och situerade. Att definiera förskolans värdegrund utifrån demokratiska värderingar är alltså ingen självklarhet. Det kräver enligt Gren av pedagogen en medvetenhet om de värderingar som hen har som privat person och de värderingar som beskrivs i läroplanen och som pedagogen ska utgå ifrån i sin professionella yrkesroll. Våra respondenter uttrycker att de är medvetna om att ens privata värderingar kan skilja sig från de som läroplanen beskriver men att de i sin yrkesroll måste förhålla sig till läroplanen. De visar även på en uppfattning om att värderingar kan förändra sig över tid och de lyfter fram vikten av att diskutera, reflektera och tolka värderingar för sig själva och tillsammans med andra, vuxna som barn.

I anknytning till Ribeus (2014) kan vi å ena sidan se demokrati som en beslutsform där exempelvis folket, eller i förskolan. Barnen och de vuxna får bestämma genom att uttrycka sina åsikter och där överenskommelser görs genom röstning och majoritetsprincipen. Å andra sidan kan demokrati också förstås som en livsform eller ett förhållningssätt som speglar värderingar för hur människor samspelar och bemöter varandra. Demokrati kan då enligt Premfors och Roth (2004) ses som en samlevnadsform där demokrati *görs* genom att jämlika människor möts, diskuterar och förhandlar om normer och kunskap.

Den deliberativa demokratisynen beskriver enligt Premfors och Roth (2004) både besluts- och livsform där kommunikation och möten mellan människor ses som den bärande aspekten av en demokrati. Utifrån våra transkriberade intervjuer har vi fått intrycket av att alla våra tre respondenter tar avstamp i den deliberativa demokratisynen. Enligt vår tolkning uttrycker de en syn på demokrati som både besluts- och livsform. Demokrati kan, enligt dem, både handla om att låta barn vara med och bestämma och om att möta barn och andra vuxna utifrån ett förhållningssätt som bygger på demokratiska värderingar. De är alla tre av åsikten att, båda barn och vuxna, ska få möjlighet att uttrycka sina åsikter i verksamheten och att gemensamma reflektioner och förhandlingar är avgörande aspekter av att skapa, leva utifrån och arbeta med den demokratiska värdegrunden.

Enligt vår tolkning av läroplanen (2010) framkommer det att arbetet med demokrati och värdegrunden sammanflätar olika tillvägagångssätt. Pedagogen ska fostra barn till demokratiska medborgare och förbereda dem inför framtiden. Samtidigt ska pedagogen samspela med barnen, ta del av deras åsikter samt ge utrymme för deras initiativ och intentioner. Den vuxna ska å ena sidan förmedla och agera förebild för demokratiska kompetenser som exempelvis kommunikativa färdigheter och kunskap om mänskliga rättigheter. Å andra sidan ska pedagogen möjliggöra och skapa en verksamhet tillsammans med barnen, kollegor och miljön där demokratiska värderingar görs och levs (Skolverket, 2010). Vi är av uppfattningen att våra respondenter ger uttryck för de olika kraven som ställs på pedagogens roll i arbetet med den demokratiska värdegrunden. De uttrycker att de ska vara lyssnande och lyhörda för barns initiativ och intentioner för att möjliggöra barns deltagande. De menar även att de ska stötta och hjälpa

barn genom att agera förebilder eller förmedla handlingsstrategier i till exempel konfliktsituationer eller rösta i situationer där gruppen ska fatta beslut.

I enlighet med Skolverket (2013) betonar våra respondenter att utvecklingen av ett demokratiskt förhållningssätt och demokratiska kompetenser sker och får sin betydelse i möten, kommunikation och samspel med andra i förskoleverksamheten. Vi tolkar även att våra respondenter ger uttryck för vikten av att demokrati- och värdegrundsarbetet i stort sett genomsyrar allt arbete i förskoleverksamheten. Skolverket skriver att det ingår i allas uppdrag som arbetar i förskolan att arbeta med värdegrunden. De skriver vidare att värdegrundsarbetet ska genomsyra allt innehåll i verksamheten. Innehavandet av kunskap hos de vuxna i förskoleverksamheten kring värdegrundsarbete samt medvetenhet om det egna förhållningssättet, skapar förutsättningar för att kunna arbeta med värdegrunden. Resultatet av Skolverkets undersökningar visar dock på att det finns brister i förskolors arbete med värdegrunden och att arbetet oftast sker separat från övriga aktiviteter i verksamheten. Vi upplever resultatet av deras undersökning, och då framförallt delen om att arbetet sker separat från övriga aktiviteter, intressant då det enligt vår tolkning inte stämmer överens med hur våra tre respondenter uttrycker sig kring värdegrundsarbetet. Som vi skrev tidigare tolkar vi våra respondenters uttalanden som att de strävar efter att värdegrundsarbetet ska bilda grunden för och genomsyra allt deras arbete i verksamheten.

6.2.2 När och på vilket sätt upplever pedagogerna sig praktisera demokrati- och värdegrundsarbetet i förskoleverksamheten?

Våra respondenter lyfter, i olika exempel från vardagen, situationer där de upplever sig praktisera demokrati och värdegrund. Rutinsituationer som exempelvis måltiden, planerandet och utformandet av den fysiska miljön, skapandet av trivselregler och samlingen är några exempel våra respondenter lyfter då de talar om demokrati- och värdegrundsarbetet. Som vi nämnt tidigare tolkar vi våra respondenter som att de strävar efter att värdegrundsarbetet ska genomsyra och bilda grunden för allt pedagogiskt arbetet i förskolan.

Skolverket (2013) beskriver att skolans och förskolans demokratiuppdrag handlar å ena sidan om att tillsammans med barn, kollegor och föräldrar utveckla och leva utifrån ett förhållningssätt som bygger på demokratiska värderingar och å andra sidan om att barn ska få möjlighet att utveckla demokratiska kompetenser, alltså förmågor som anses vara nödvändiga för att fungera väl i en demokrati. Utifrån våra respondenters svar på när de upplever sig arbeta med demokrati kan vi se att de lyfter vikten av att både tillsammans med barnen och kollegorna i verksamheten leva utifrån ett demokratiskt förhållningssätt. De ger även uttryck för att de genom att fostra och lära ut förmågor och förhållningssätt i olika vardagsaktiviteter stöttar barnen i utvecklande av demokratiska kompetenser. Vi tolkar att de förmågor som respondenterna uttrycker vara av betydelse för barnens utveckling är att barnen lär sig kommunikativa förmågor som bygger på att kunna samtala deliberativt (Premfors & Roth, 2004). Respondenterna uttrycker också att lärandemiljön ska vara sådan att barnen vågar uttrycka sig och se värdet i sina egna tankar och åsikter men även lära sig att möta och lyssna på andra.

En av våra respondenter poängterar att hon som vuxen i verksamheten skapar aktiviteter och situationer som erbjuder barnen olika alternativ och möjligheter att tänka och tycka olika. Enligt denna respondent öppnar sådana situationer upp för att träna på att bestämma sig, argumentera tillsammans med andra och föra en diskussion om de olika alternativen. Enligt Biesta (2003, 2006) är själva utmaningen i en demokrati vår förmåga att leva tillsammans med andra som tänker och tycker på annat sätt än vi. I vårt resultat kan vi se att våra respon-

denter upplever att de ska skapa en förståelse för att respektera varandras olikheter genom att arbeta med att synliggöra olikheter. De berättar vidare att de vuxna i verksamheten kan använda sig själva och sina kollegor för att konkret visa barnen att de tycker olika för att barnen i sin tur ska få känslan av att det är okej att även de tycker olika.

Konfliktsituationer barnen emellan är något alla våra respondenter lyfter som någonting positivt som möjliggör lärande och utveckling. Exempelvis får barnen enligt dem vid en konflikt möjlighet att träna på att göra sin röst hörd, lyssna på varandra, synliggöra meningsskiljaktigheter och lösa problem vilket enligt våra respondenter är exempel på att praktisera demokrati i förskolan. I den deliberativa demokratin betonas samtal och argumentation som fundamentala principer för att just forma en demokrati (Premfors & Roth, 2004). Demokrati handlar då om en mötesplats där medborgare diskuterar, debatterar och ifrågasätter sådant som berör dem (Biesta 2003, 2006).

Biesta (2006, 2003) skriver om två sätt att se på relationen mellan demokrati och utbildning där det första handlar om utbildning *för* demokrati och det andra om utbildning *genom* demokrati. Utbildning *för* demokrati innefattar enligt Biesta att förbereda barnen för deras framtida roll och deltagande i ett demokratiskt samhälle. Utbildning *genom* demokrati däremot handlar i sin tur om själva formen av utbildningen och om organisationen är demokratisk. Enligt Biesta fokuserar dock både föreställningen om utbildning *för* demokrati och utbildning *genom* demokrati på hur barnen på bästa sätt kan förberedas för sin framtid som demokratiska medborgare.

Biesta hävdar att själva utmaningen i en demokrati är vår förmåga att leva tillsammans med andra som tänker och tycker olika än vi. Det blir då enligt honom problematiskt att se demokrati som enbart något barnen i skolan ska förberedas för eftersom pedagogerna då kanske går miste om de tillfällen som inträffar just nu. Utifrån vårt resultat kan vi se att våra respondenter kanske framförallt uttrycker en syn på arbetet med demokrati i förskolan som att det handlar om att förbereda barnen för framtiden och att verksamheten ska genomsyras av ett demokratiskt tänkande. Det här upplever vi är förenligt med Biestas syn på utbildning *för* demokrati och utbildning *genom* demokrati. Vi är dock av uppfattningen att våra respondenter även är intresserade av att lyssna till barnen och arbeta utifrån situationer som uppstår här och nu i verksamheten. Enligt Biesta är det viktigt att pedagogerna ser på demokrati som något som görs *här och nu* då denna syn enligt honom öppnar upp för en annan bild av barn och demokrati. Barnen ses då inte enbart som blivande demokratiska medborgare utan som initiativtagare och handlande subjekt som redan bidrar till och gör demokrati tillsammans med pedagogerna i verksamheten.

6.2.3 Vilka perspektiv på barn genomsyrar demokrati- och värdegrundsarbetet?

Tidigare forskning visar på att de vuxnas bemötande av barnen och deras syn på barn kan få konsekvenser för barnens möjligheter till inflytande och delaktighet i förskoleverksamheten (Karlsson, 2009; Arnér, 2006; Bae, 2009). Då vi tar del av vårt resultat kan vi se att våra respondenter uttrycker vikten av att reflektera och medvetandegöra vilken barnsyn de har och hur de ser på demokrati- och värdegrundsarbete för att rent praktiskt kunna arbeta med demokrati och värdegrunden i förskolan. Vi upplever det intressant att resultatet av vår undersökning visar att våra respondenter nämner vikten av att reflektera kring sin barnsyn i värdegrundsarbetet. Det här visar, enligt oss, på att våra respondenter kopplar ihop och upplever deras barnsyn påverka hur de ser på och praktiserar demokrati- och värdegrundsarbete.

I läroplanen för förskolan (2010) framkommer det att barnen aktivt ska få delta och ha inflytande i verksamheten. Våra respondenter hävdar alla tre vikten av att barnen deltar och har inflytande i förskolan och visar ett intresse för att få syn på barnens uppfattningar om saker och ting (Halldén, 2003; Johansson, 2011). En av våra respondenter använder sig bland annat av begreppet medmänniska då hon talar om barnen. Själva begreppet medmänniska ingår i synen på barnet som subjekt med egna behov och intressen (Johansson, 2011; Gren, 2007). Ett annat perspektiv på barn som en av våra respondenter använder sig av och som kommer fram i resultatet är synen på barnet som kompetent vilket enligt Bjervås (2003), handlar om att se barnet som en person med kompetenser och erfarenheter.

Vår upplevelse är att synen på att barnen och de vuxna utvecklas i sina demokratiska kompetenser och värderingar genom samspel och kommunikation med varandra, tar avstamp i det sociokulturella perspektivet på utveckling och lärande (Emilson, 2003). Vi tolkar våra respondents uttalanden som att barnen har en betydelsefull och aktiv roll i arbetet med den demokratiska värdegrunden och de ger uttryck för en syn på barn som både *beings* och *becomings*. Johansson (2011) poängterar att hon inte upplever de två dimensionerna behöva utesluta varandra och enligt henne är barnet både beroende och sårbart men även kompetent och aktivt. Vår tolkning av respondenternas uttryck är att de i samma mening kan ge uttryck för båda dimensionerna vilket enligt oss visar på att de inte behöver och kanske inte ska utesluta varandra. Exempelvis säger en av våra respondenter att:

uh, nu spontant vill jag in och hjälper er här för att nu ser jag... ni, ni är på väg att slåss, och så säger min kollega, nä men vänta lite, vänta..och okej, vi väntar lite och så är vi liksom ansvarstagande lyssnare på avstånd... och så ser vi hur bråket är .. och så är det nån annan som också har sett bråket och som går in och som försöker erbjuda eller hjälpa till... eller så också blir det bråk och blir slag och då får man vara med och då kan man vara snabb för då har man varit , man har sett situationen .. ni var arga på varandra med munnen.....det är okej! och sen liksom inte ge skuld för hur det blev, men det är okej... och det räcker oftast och så kan man hjälpa till och lösa lite och så där. (Hulda)

Enligt förskolans läroplan (2010) har de vuxna i verksamheten ett omsorgsuppdrag, ett kunskapsuppdrag och ett fostransuppdrag vilket även våra respondenter uttrycker att de har. De ska se till barnens trygghet och välbefinnande, förmedla demokratiska värderingar samt skapa möjlighet för lärande och utveckling. Detta visar enligt oss på att vuxna inte kan se barn och vuxna som jämbördiga och Sommer (2008) skriver att den vuxne behöver vara medveten om skillnader mellan barn och vuxna vad gäller makt, erfarenheter och kompetens. Exempelvis hävdar en av våra respondenter att hon ibland i sammanhang där hon upplever sig veta bättre än barnen, använder sig av sin maktposition i kommunikationen med dem. Hon uttalar sig även som att barnen kanske inte alltid kan förutse händelser av ett beteende vilket innebär att hon får ignorera barnets önskan om att inte vilja ha vantarna på sig och agera utifrån sina erfarenheter. Vi tolkar respondentens uttalande som att hon upplever sig i just den här situationen veta bättre än barnen om vad som är deras bästa och agerar därefter.

Johansson och Johansson (2003) skriver om skillnaden mellan vuxna och barn i en pedagogisk verksamhet där barnen är beroende av de vuxna medan de vuxna inte är beroende av barnen. Som pedagog i verksamheten har pedagogen även ett ansvar över barnen vilket inte barnen har över pedagogen (Skolverket, 2010). Det här betyder dock inte att barnens erfarenheter, tankar, kompetens och önskemål inte ska tas i beaktande, tvärtom. Dilemmat kring att som vuxen ha ansvar för och skyldighet att beskydda barnen i den pedagogiska verksamheten samtidigt som barnen ska ges möjlighet att ta egna initiativ, ha inflytande och delta är en grundproblematik som inte går att frångå (Johansson & Johansson, 2003).

6.3 Konsekvenser för förskolläraryrket

Resultatet av vår undersökning visar att det är viktigt att pedagogen är medveten om att en demokratisk värdegrund får sin betydelse och görs i alla möten och händelser som uppstår i verksamheten. För att levandegöra demokrati- och värdegrundsarbetet behöver pedagogen vara medveten om vad själva begreppen innebär men även kunna se och ta vara på när de kommer till uttryck och praktiseras i möten med och mellan barn, föräldrar och kollegor. I resultatet framkommer det att demokrati och värdegrund finns med och genomsyrar spontana situationer och planerade aktiviteter som till exempel måltiden, leken, samlingen och konfliktsituationer.

Resultatet visar att pedagogen ska agera som förebild och stötta barnen i deras kommunikativa utveckling. Kommunikativ kompetens innefattar förmågan att kunna lyssna aktivt och vara lyhörd inför andra personers intentioner samt att kunna uttrycka sina åsikter, våga ta ställning och förhandla. Här vill vi poängtera att det inte enbart handlar om att barnen i förskoleverksamheten utvecklas i sin kommunikativa kompetens utan även de vuxna. Det här innebär att vuxna behöver se på sig själva som både att de redan innehar kunskap men samtidigt inte är fullärda utan ständigt, likt barnen, utvecklas. Hur den vuxne ser på barn och på sig själv får indirekt konsekvenser för hur man praktiserar demokrati och värdegrunden.

I resultatet framkommer det att demokrati- och värdegrundsarbetet tar tid och behöver få ta tid vilket vi anser betydelsefullt att som pedagog ha med i bakhuvudet i det dagliga arbetet i förskolan. Resultatet visar även på betydelsen av reflektion, både enskilt men även tillsammans med barnen, arbetskollegor och föräldrar vilket vi ser som avgörande för att kunna möjliggöra demokrati- och värdegrundsarbetet.

6.4 Avslutande reflektioner och förslag på ytterligare forskning

Avsikten med beskrivet arbete var att bidra till förståelsen av hur man kan arbeta med den demokratiska värdegrunden i förskolan. Vår uppfattning är att vårt arbete kan fungera som inspiration för studerande och pedagoger som aktivt arbetar i förskolan.

Utifrån resultatet av vårt arbete har vi fått kunskap kring hur vi kan se på förskoledemokrati och värdegrundsarbete och även genom våra respondenters exempel från det dagliga arbetet fått en större förståelse för hur vi kunde arbeta med den. Vår uppfattning är dock fortfarande att arbetet med demokrati och värdegrunden i förskolan är komplext men detta kanske bara visar på att det är ett ämne som inte bör tas för givet utan som kontinuerligt, vuxna och barn emellan, behöver reflekteras kring och diskuteras. Halldén (2003) presenterar begreppen *being* och *becoming* och hävdar att de två föreställningarna idag behöver omfatta både vuxna och barn där ingendera är färdigutvecklad utan utvecklas hela livet. Vi anser att synen på värdegrundsarbetet inte heller någonsin kan upplevas som färdigutvecklat eller alltid följa en klar mall då lärandet i grund och botten är situerat i ett visst sammanhang och handlar om bemötande, görande och kommunikation människor emellan.

Under tiden vi arbetat med vår studie har vi samtalat mycket om hur intressant det hade varit om vi hade haft tiden och möjligheten att arbeta med studien under en längre period samt kombinerat olika metoder för att kunna presentera ett mera omfattande resultat. Vi hade gärna gjort flera besök på de förskolor där våra respondenter arbetar och systematiskt samlat in data genom intervjuer med pedagogerna men även intervjuat barnen i verksamheterna samt kombinerat intervjuerna med observationer.

Vårt resultat är relativt övergripande om vad demokrati och värdegrundsarbete i förskolan kan handla om. I resultatet framkommer det att de demokratiska värderingarna ska genomsyra hela verksamheten och att värdegrundsarbetet handlar just om reflektion, diskussion och förhandling. Vårt resultat visar på ett relativt övergripande sätt att pedagogens syn på demokrati och värdegrund och syn på barn kan ses hänga ihop. Vi anser att ytterligare forskning kring hur pedagogerna tillsammans med barn och vuxna arbetar med demokrati och värdegrunden i enskilda situationer i som exempelvis konfliktsituationer, samverkan med föräldrar och arbetslagsmöten vore intressant och relevant.

7. Referenser

- Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan – problem eller möjlighet för de vuxna?: en studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. Licentiatavhandling, Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:716104/FULLTEXT01.pdf> (2014-12-01)
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. I *European Early Childhood Education Research Journal* 17 :3, s 391-406.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller et utbildningsproblem? I *Utbildning & demokrati* 12 :1, s 59-80.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjervås, L. (2003). Det kompetenta barnet. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (red.) *Förskolan – barns första skola* (s.55-81). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1996). *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HSL förlag.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Elvstrand, H. (2004). Barnet en individ med rättigheter – vad betyder det i en skolkontext? . I G. Colnerud & S. Hägglund (red.) *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik: värdepedagogiska texter 11* (s.48-59). Linköping: Linköpings univ. Institutionen för beteendevetenskap.
- Emilson, A. (2003). Sätta barnet i centrum. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (red.) *Förskolan – barns första skola* (s. 31- 54). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gren, J. (2007). *Etik i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 :1-2, s 12-23. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/hallden.pdf> (2014-12-01)
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. I *Pedagogisk forskning i Sverige* 8:1-2, s 42-57. Tillgänglig: http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf (2014-12-01)

- Johansson, E., & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Jonsson, A., & Thulin, S. (2013). Att göra bruk av barns perspektiv. I I. Pramling Samuelsson & I. Tallberg Broman (red.) *Barndom, lärande och ämnesdidaktik* (s. 43-58). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 279). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20057/1/gupea_2077_20057_1.pdf (2014-12-01)
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Osbeck, C. (2004). Värdegrund i skolan. Uppdrag, elevperspektiv och didaktiska reflektioner. I G. Colnerud, & S. Hägglund (red.). *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik: värdepedagogiska texter 11* (s.9-27). Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Premfors, R., & Roth, K. (red.) (2004). *Deliberativ demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. (Doctoral thesis, Karlstad University Studies, 2014:17). Karlstad: Karlstads Universitet.
- Skolverket. (2000). *En temabild om värdegrunden. Med demokrati som uppdrag*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Förskolans och skolans värdegrund, förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi: utveckling i en förändrad värld*. (3. uppl.) Malmö: Liber.

Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg. (red.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare.* (s.137-194). Stockholm: Natur & Kultur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer.* (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete.* Stockholm: Liber.

BILAGA 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Hej!

Vi heter Linda Westerlund och Johanna Putzer och är förskollärostudenterna på Göteborgs Universitet. Som en avslutande del av vår utbildning ska vi nu genomföra ett mindre forskningsarbete. Vårt arbete kommer att handla om förskolans demokratiuppdrag. Vi vill undersöka hur pedagoger uttalar sig kring förskolans demokratiuppdrag. Därför vill vi fråga dig om du skulle vilja medverka i vår undersökning?

Din medverkan innebär att vi kommer att intervjua dig vid ett tillfälle på din förskola under ungefär 45-60 minuter. Vi kommer att ställa frågor kring hur du tolkar förskolans demokratiuppdrag så som läroplanen beskriver det. Vidare kommer vi att ställa frågor kring hur och varför du och arbetslaget i verksamheten konkret arbetar med demokrati och värdegrunden. Det är alltså just dina tankar och reflektioner som är värdefulla och intressanta för vårt arbete.

Ditt deltagande i vårt forskningsarbete är helt frivilligt det vill säga att du kan avbryta din medverkan när som helst, under intervjun eller i ett senare skede. I vårt arbete kommer du och förskolan vara helt anonyma så att ingen kommer kunna spåra vare sig din förskola eller dig som person. Vi kommer att spela in intervjun på band. Allt material kommer att användas enbart i forskningsändamål av oss personligen och kommer att förstöras efter undersökningens färdigställande. Om du vill får du gärna ta del av vårt examensarbete.

Vid eventuella frågor kring vårt forskningsarbete kan du alltid ringa eller maila oss:
Linda Westerlund. 076-3790530. westerlundlinda84@gmail.com
Johanna Putzer. 073-8199098. joho84@hotmail.com

Vi hoppas att du vill medverka!
Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,
Linda Westerlund och Johanna Putzer

BILAGA 2

Intervjuguiden

Inledande frågor:

Vad heter du och hur länge har du arbetat som pedagog?
Vad har du för utbildningsbakgrund och arbetserfarenhet?
Vilken ålder är barnen i din barngrupp?

1. Tolkning av uppdraget – demokrati, värdegrund – enligt förskolans läroplan

Vad innebär begreppet demokrati för dig?
Vad innebär begreppen värdegrund och värdegrundsarbete för dig?
Vad handlar värdegrundsarbetet enligt dig om?

2. Praktiska tillämpningen, didaktik

När upplever du dig arbeta med demokrati och värdegrunden i verksamheten?
Hur gör du?
Vad gör du?
Vid vilka tillfällen?

3. Vuxenroll, barnroll

Hur ser du på din roll i värdegrundsarbetet?
Vilken roll anser du barnen ha i värdegrundsarbetet?

4. Möjliga dilemman

Ser du några svårigheter/dilemman med värdegrundsarbetet?
Om ja, vilka?
Vad kan det bero på?

Avslutande frågor

Har du någon fråga?
Vill du tillägga någonting?