LUND UNIVERSITY

Pedagogerna och demokratin

En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling

Persson, Lars

2010

Link to publication

Citation for published version (APA):
Persson, L. (2010). *Pedagogerna och demokratin: En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling*. [Doktorsavhandling (monografi), Rättssociologiska institutionen]. Lund University.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Download date: 15. Sep. 2026

PEDAGOGERNA OCH DEMOKRATIN

Lars Persson

Pedagogerna och demokratin

En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling i förskola och skola

LUND STUDIES IN SOCIOLOGY OF LAW 33

Andra Tryckningen

COPYRIGHT ©
Lars Persson 2010

GRAFISK DESIGN
Kjell E. Eriksson

SÄTTNING
Ilgot Liljedahl

TRYCK
Media-Tryck, Lund University, Lund, Sweden 2010

ISBN 91-7267-309-5

ISSN 1403-7246

Krilon svarade inte på detta; men han sade:

- *…Det kommer att bli en ovansklig ära i framtiden för oss att ha varit fasta, att ha stått raka, att ha trott att alla viktiga samhällsfrågor, som kommer opp, när det gäller att gestalta samhällets liv, stifta lagar, utöva myndighet och så vidare kan och måste avgöras genom kloka, erfarna, oförtryckta och oförtryckande mänskors samtal. Det fria samtalet är den stora metod mänskligheten funnit och som jag tror på. Det gäller att försvara det fria samtalet.*
- *Jag orkar inte höra på dig, sade Segel*

Grupp Krilon av Eyvind Johnsson 1941

Innehåll

Förord **11**

Introduktion **13**
Prolog 13
Intresseområde 14
Avhandlingens uppbyggnad 17

KAPITEL 1
Syfte och forskningsfrågor **19**
1.1 Syfte med avhandlingen 19
1.2 Avgränsning av forskningsområdet 20
1.3 Varför en avhandling i rättssociologi? 21
1.4 Från nyfikenhet till forskningsfråga 23
1.5 Om hur jag använder vissa centrala begrepp 25

KAPITEL 2
Problemområdet **27**
2.1. Demokratibegreppet 28
2.1.1 Demokratibegreppets innebörd 28
2.1.2 Demokratifrågan i det samtida samhället 29
2.1.3 Demokrati, legitimitet och förtroende 30
2.1.4 Demokratin och dagens ungdomar i Sverige 31
2.2 Utbildning och demokrati 33
2.2.1 Utbildningens roll för demokrati 33
2.2.2 Politisk socialisation och utbildning 36
2.3 Den statliga styrningen av utbildningen 39
2.3.1 Statens styrning 39
2.3.2 Forskningens syn på undervisningens betydelse för demokratin 44
2.3.3 Styrning av utbildning för demokrati 45
2.3.4 Synen på demokrati i skollag och läroplaner 46
2.3.5 Nationella utvärderingar av läroplanens demokratimål 51
2.4 Sammanfattning 53

KAPITEL 3
Teori **55**

3.1 Samhällsvetenskapliga utgångspunkter 55
3.1.1 Samhällsvetenskap som akademisk disciplin 55
3.1.2 Vetenskap i utveckling och förändring 56
3.1.3 Aktör-strukturmodell 58
3.1.4 Samverkan mellan forskning och praktik 60
3.1.5 En sociologi utifrån handlingar och normer 61
3.1.6 Aktör, struktur och den fria viljan 62
3.2 Teorier om handlande 63
3.2.1 Handlandet 63
3.2.2 Begreppet erkännande 65
3.3 Teorier om normer 68
3.3.1 Normbegreppet 68
3.3.2 Normer och styrdokument 72
3.3.3 Normer i skolmiljö 73
3. 4 Teorier om professionalitet 75
3.4.1 Begreppet profession 75
3.4.2 Pedagogers handlande och professionalitet 76
3.4.3 Pedagogisk handling och normer 81
3.4.4 Pedagogik baserad på erkännandet 83
3.5 Sammanfattning 84

KAPITEL 4
Metod **87**
4.1 Forskaren och förhållandet till den studerade verkligheten 87
4.2 Urval och representativitet 91
4.3 Samband teori och metod 92
4.4 Studiens karaktär och val av metoder 93
4.5 Intervjuerna 95
4.6 Tillgängliga dokument 97
4.7 Kompletterande material 98
4.8 Bearbetning av det empiriska materialet 98
4.9 En demokratisk metod 99
4.10 Sammanfattning 99

KAPITEL 5
Resultat **101**
5.1 Introduktion till det empiriska materialet 101
5.2 Hur hanterar pedagoger demokratiuppdraget? 102
5.2.1 En kritisk syn på den egna verksamheten 103
5.2.2 Projektansökningarnas bild av områden att utveckla 105
5.2.3 Pedagogernas syn på barns och elevers demokratiutveckling 106
5.2.4 Pedagogernas syn på den egna kompetensen 111
5.2.5 Pedagogernas syn på uppdraget 118
5.2.6 Sammanfattning av resultat kring forskningsfråga 1 120

5.3 Hur påverkas pedagoger av den sociala och samhälleliga omgivningen? 121
5.3.1 Drivkrafter för handlande 122
5.3.2 Upplevelser av förväntningar 128
5.3.3 Synpunkter på stöd i demokratiuppdraget 135
5.3.4 Pedagogernas syn på hinder för demokratiarbetet 138
5.3.5 Sammanfattning av resultat kring forskningsfråga 2 143

KAPITEL 6
Diskussion **145**
6.1 Demokrati, vad menar vi? 146
6.2 Pedagogernas professionalitet 148
6.2.1 Pedagogisk professionalitet i ett aktörsperspektiv 148
6.2.2 Pedagogernas sociala sammanhang 148
6.2.3 Professionalitet och etik 150
6.2.4 Professionalitetens gränser 152
6.3 Ett demokratiskt arbetssätt 153
6.3.1 Erkännandets pedagogik 153
6.3.2 Metanorm 154
6.3.3 Kompetens för relationsbaserat arbete stöds av handledning 156
6.3.4 Arbetssätt i pro-demokratisk undervisning 157
6.4 Förutsättningar för en demokratibyggande undervisning 158
6.4.1 Läroplanen och styrningen 158
6.4.2 Professionalitet, lokala och externa normer 159
6.4.3 Ledning och stöd 162
6.5 Avslutande kommentar och framåtblickar 163

KAPITEL 7
Summary in English **165**

Referenser **171**

Förteckning över figurer **176**

Bilaga 1 **177**
Bilaga 2 **182**
Bilaga 3 **184**
Bilaga 4 **185**
Bilaga 5 **186**
Bilaga 6 **187**
Bilaga 7 **191**

Förord

Denna avhandling har blivit till genom det stöd och den inspiration andra människor gett mig. Jag är skyldig många ett tack. Först vill jag föra fram ett tack till alla de pedagoger jag mött under mina efterhand många år inom förskolans och skolans värld. Ni har väckt min nyfikenhet och gett mig insikter i vad mötet mellan pedagog och barn innebär.

I det direkta arbetet med avhandlingen har mina handledare Per Wickenberg och Lennart Lundquist alltid gett mig det rätta stödet, med skarpa ögon hittat mina svaga punkter och med gott humör uppmuntrat mig att kämpa på. Tack till Ulf Leo för gott samarbete med Demokratiprojektet, kamratligt stöd under doktorandtiden och kloka tankar kring min text. Tack till Håkan Hydén och Karsten Åström, båda professorer på Rättssociologen för att ni generöst delat med av era stora insikter och djupa kunskaper inom rättssociologin. Tack till övriga doktorander på Rättssociologen för inspirerande och lärorika seminarieövningar. Ett personligt tack till vännen Håkan Svenbro som med sina argusögon läste och kommenterade det första kompletta manuskriptet. Tack till Jan-Åke, Maja, Richard, Anna, Jan, Pia, Ingela, Ann och Moa för kritisk läsning, språklig rättning kloka kommentarer av innehåll och språk. Tack till Lilian Dahl på rättssociologen för engagerat deltagande och all hjälp jag fått som stundtals vilsen doktorand.

Tack till alla pedagoger som deltog i undersökningarna. Ni gav mig insikter och kunskaper som hela min avhandling vilar på. Arbetet tillsammans med er i demokratiprojektet betraktar jag som en av de bästa perioderna i mitt yrkesliv. Intervjuerna med er var spännande och blev till fantastiska möten som jag ofta tänker tillbaka på. Jag önskar er alla lycka till med framtida insatser för demokratin.

Denna avhandling hade inte blivit av utan det stöd jag fått genom min arbetsgivare, Lunds kommun. Min chef Ann Britt Wall Berseus är inte bara en fantastisk chef för mig i mitt dagliga arbete, utan har också varit bästa tänkbara stöd alltifrån att idén att forska om demokrati och undervisning dök upp till att jag nu lägger fram min avhandling. Tack Ann Britt för att du funnits där så att jag klarat genomföra studier, forskning och mina ordinarie uppdrag.

Tack Ann för att du finns och lett mig tillbaka till verkligheten när jag svävat bort i skrivandet.

Introduktion

Prolog

Seendet har på olika sätt en betydelsefull roll i denna avhandling. Bilder kan berätta om sådant som kräver många ord. Något av det som avhandlingen innerst inne handlar om upplevde jag när jag såg den franska filmen *Mellan väggarna (Entre les murs)* regisserad av Laurent Cantet och vinnare av Guldpalmen i Cannes filmfestival 2008. Filmen handlar om en lärare i en flerkulturell skola i en Parisförort. Vi får följa läraren och hans klass under ett läsår. Läraren får kämpa med hela sin sociala förmåga för att skapa och behålla en situation där han kan bedriva sin undervisning. Slutscenen handlar om avslutningsdagen. Det har varit ett tufft år för läraren och eleverna i klassen. Man känner att läraren gett sitt och nu vill gjuta olja på vågorna för att skiljas med en känsla av att höra samman. Det funkar, han får i ögonkontakter och korta replikskiften mycket av den bekräftelse han vill ha. Det ringer ut och eleverna lämnar klassrummet, man känner solen skina och ett helt sommarlov vänta utanför klassrumsdörren. En flicka, som tidigare i filmen varit i bakgrunden tyst och obemärkt, dröjer sig kvar och kommer fram till läraren. Hon tittar på honom med vädjande ögon och säger ”Jag har inte förstått nånting”. Under ett darrande ögonblick finns hans tvekan i luften. Han orkar inte mera, vi förstår honom och förstår att han förstått men ändå kommer att svika henne i detta ögonblick där han med ett leende tittar på henne och säger ”Det kommer att ordna sig” och genom att vända sin blick från henne och mot dörren markerar att han vill avsluta. Han har gett allt under året och hans energi har tagit slut. Han är också en människa. Ögonblicket där det fanns en möjlighet för ett nytt möte är över, men hennes blick hänger kvar på näthinnan när jag går hem. Det var tydligt att läraren i ögonblicket insåg att han inte sett henne på hela året. Vid samma tid läste jag en artikel om den franske filosofen Derrida som handlade om hur svårt det är i en enskild situation att veta vad som rätt och kanske är det ofta inte förrän efteråt som man inser vad man borde, eller kunde, ha gjort. Det behöver inte vara för sent.

I starten av det som blev Demokratiprojektet i Lund samlades för en dag barn, ungdomar, föräldrar, pedagoger och skolledare för att tillsammans kritisera och drömma

om demokratifrågorna i kommunen. Ledarna för framtidsverkstaden skapade under dagen ett kreativt och tillåtande klimat. Grundidén med en framtidsverkstad är att de frågor som kommer fram ska prioriteras och bearbetas av arbetsgrupper. Vårt syfte var att fånga kritik mot hur det är och åsikter om hur det borde vara. Här är de punkter som låg på bottenlistans ”topp”:

> Inte bli tagen på allvar/ Brist på engagemang/ Betyg[1] / Inget bra forum för olika roller att mötas/ Väletablerade svenskar representerar alla andra/ Vågar en elev säga vad man tycker till en lärare som ska sätta betyg?

Och på önskelistan topp fem:

> Bryta upp alla de gamla strukturerna/ Alla ska få det de vill ha: Flexibilitet/ Lust och glädje, lätta steg till skolan/ Ingen vet vad mobbning är/ En elev med i ledningsgruppen på skolan

I bilaga 1 finns en rapport från framtidsverkstaden.

Efter denna workshop inbjöds förskolor och skolor att söka bidrag till demokratiprojekt som de ville genomföra. Bidrag beviljades till 24 projekt. De pedagoger som blev projektledare för dessa är de som du möter i denna avhandling.

Intresseområde

Mitt intresseområde handlar om sambandet mellan utbildning och demokrati och då framförallt vilken funktion förskolans och skolans personal kan ha för samhällets demokratiska utveckling. Samhällets pedagoger har en unik position i och med att de har ett professionellt ansvar för fostran av framtidens medborgare. Utbildningsväsendet fyller många funktioner i dagens samhälle. Till de centrala funktionerna hör att ta hand om barnen medan föräldrarna arbetar och studerar, att förse framtidens arbetsplatser med arbetskraft och att säkerställa samhällets bevarande och utveckling. Det finns ett starkt tryck på en sådan institution och de frågor jag intresserat mig för handlar om hur det i en sådan ordning finns utrymme för att bygga demokrati och att ge barn och unga, oavsett vilka de är, en start på en utveckling och ett växande till fullvärdig medlem i samhällsgemenskapen. Mycket av det man lär och förstår av samhället tar man till sig genom erfarenheter och upplevelser i livet, men i förskola och skola möter barn och unga dessutom ett samhälleligt projekt som har syftet att aktivt och medvetet forma den växande generationen. Den formella deklarationen av detta finns i skollag och läroplaner. Samtidigt är det en lång väg mellan läroplanen och barnen/eleverna, en väg där pedagogerna har det yttersta ansvaret för verkställandet. Min nyfikenhet handlar om hur detta går till och vad det kan betyda för vår gemensamma framtid.

1 Här menades att betyg kan skapa konkurrens och stress

En mycket stor del befolkningen är knuten till vårt undervisningsväsen[2]. Antalet år som barn och unga tillbringar i utbildning har ökat dramatiskt. 1950 var det cirka fem procent av en årskull som genomgick en gymnasieutbildning och antalet högskolestuderande har tiodubblats sedan dess. Det betyder att den övervägande delen av de ungdomar som var i 15-20 års åldern 1950 redan hade avslutat sin utbildning och tagit steget ut i förvärvslivet. Detta väcker förstås frågor om den demokratiska utvecklingen av samhället och om makten över utbildningsväsendet. Riskerar pedagogerna att bli verktyg i ett politiserat och globalt ekonomiserat samhällsmaskineri eller ingår alla samhällets beståndsdelar i en stor självgående organisk helhet? Eller innebär den långa tiden i förskola, skola och vidareutbildning en verklig möjlighet att bygga en framtida demokrati, en sådan vi hittills bara kunnat drömma om? De stora perspektiven ställer den enskilde pedagogen, och förresten oss alla, inför frågan: *Spelar det någon roll vad jag gör?*

Utbildning och kunskap innebär samtidigt både en risk för utplåning och ett hopp om överlevnad. I denna konflikt finns en etisk dimension, kring utbildning, demokrati och mänsklighetens överlevnad, som handlar om vårt ansvar för det som sker. Hans Jonas skriver ”Endast hos människan är makten emanciperad från helheten genom vetande och självsvåld och kan bli ödesdiger för henne och sig själv. Hennes kunnande är hennes öde och blir alltmer det allmänna ödet” (Jonas, 1991). I konsekvensen av dessa ord blir ansvaret för utbildningsväsendet om möjligt ännu större. Kunskapens risker kan nämligen, enligt Jonas, bara tyglas av ansvarstagande.

Jag har i grunden en djup övertygelse att vi alla är viktiga och att det har betydelse vad vi gör och hur vi gör det. Samtidigt påminns vi ständigt av våra erfarenheter om att vi som ensamma individer inte förmår särskilt mycket, utan att det är tillsammans med andra som vi kan nå resultat. Pedagogerna är en grupp som har en sådan roll i samhället, att deras handlande kan ha stor inverkan på vår samtid och vår framtid. De är också en grupp som med sin närhet till barn och unga erfar det nya och kommande i det som växer fram hos nästa generation och därför har mycket att förmedla. Pedagogerna är på flera sätt en särskilt intressant grupp för alla som är intresserade av samhällets demokratiutveckling.

Demokratisk utveckling är ett utmanande forskningsfält där horisonten tycks flytta sig bortåt ju längre man tränger in i området och där det är lätt att förlora sig i detaljerna på vägen. Demokrati som en del av samhälle och utbildning kan granskas från skilda perspektiv. Det handlar om barns och ungdomars syn på demokrati, om arbetssätt och metoder i undervisning, om barns och elevers möjligheter till inflytande för att nämna några olika områden. Mitt eget intresse har fokuserats på pedagogernas roll för demokratins bestående och utveckling. Det är pedagogerna som ska ”göra det”. Därför blir deras förmåga att fullgöra sitt demokratiska uppdrag avgörande för hur framtidens samhälle kommer att utvecklas. Pedagogerna är också själva medborgare som påverkas av samhällets utveckling i stort och inte bara via

2 Skolväsendet – inkluderande förskola, förskoleklass och Komvux – omfattar 2 407 600 elever och högskoleväsendet 359 000 studenter. Antalet lärare i grundskola, gymnasieskola och högskola är 228 800. Detta innebär att omkring 30 procent av befolkningen studerar och arbetar inom den offentliga utbildningssektorn. (Lundgren, 2008)

styrningen inom utbildningsväsendet. Pedagogerna och demokratin blir därmed en del av ett större socialt sammanhang som i sin tur kan betraktas som en del av ett ännu större historiskt skeende.

Jag har efterhand blivit alltmer fascinerad av de vetenskapliga problem som uppstår vid studiet av den här typen av komplexa verkligheter. Det finns en rad kunskapsteoretiska utmaningar i detta som bland annat hänger ihop med vilken grundläggande syn på samhället man har. Jag har redan antytt problematiken genom att peka på skillnader mellan att se samhället som en struktur där människorna blir placerade i en roll genom kraften i själva systemet, eller att se samhället som en möjlighet för människor att bidra och skapa sitt eget liv. Den samhällsvetenskapliga motsvarigheten finns i teorier som är strukturorienterade kontra teorier som är aktörsorienterade. Jag gick in i detta med en kluvenhet genom att vara attraherad av båda riktningarna, och undrade hur jag skulle kunna ta mig förbi det problemet och samtidigt öka min egen förståelse för det som sker i samhället.

Jag har närmat mig mitt intresseområde genom mitt arbete med ledning och uppföljning av förskola och skola. I botten finns ett engagemang för samhällsutvecklingen och den dynamik som uppstår när olika krafter och intressen möts. Det finns hos många, kanske inte minst bland de unga, en oro för framtiden: Ska framtiden mötas med hopp och tilltro eller kommer riskerna för miljön, demokratin och freden att bli de dominerande verklighetsbilder vi lämnar till kommande generationer? Framtidsfrågorna har blivit mera komplicerade och komplexa vilket betyder att vi blir alltmer beroende av kunskaper och förmåga att både lyssna och argumentera för att kunna delta i samhällsutvecklingen. Det finns de som menar att framtidsfrågorna är så komplicerade att vi måste lämna mer makt till experter, andra menar att de svåra frågorna endast kan lösas med engagerade och delaktiga medborgare. Jag menar att vi sett tillräckligt av starka ledare under 1900-talet och vad det har lett till, för att bli övertygad om att det endast är genom respekt för den enskilde och tilltro till människans möjligheter som vi kan hitta en väg som leder till ett hållbart samhälle. Vi ser tendenser till ett demokratiskt utanförskap, manifesterat i sjunkande valdeltagande, ökad förtroendeklyfta mellan makthavare och medborgare och av hur engagemang flyttas från de traditionella politiska organisationerna till nya och mindre formella sammanslutningar. Särskilt utsatta för detta demokratiska utanförskap är grupper med svaga och utsatta positioner i samhället. I dessa samhällsförändringar är pedagogernas vardagsarbete ett av samhällets viktigaste, med ansvar för att den uppväxande generationen får allt det mod, förstånd och omdöme som kommer att behövas framöver. Jag upplevde, i pendlandet mellan en känsla av vanmakt över tillståndet i världen och det hopp som kontakten med barn och unga gett mig genom mitt arbete, ett behov att veta mer om hur vi arbetar och vilka lärdomar som kan göras kring hur man skulle kunna arbeta för att ge barn och unga de förmågor och kunskaper som de kan behöva i framtiden.

När Lunds kommunfullmäktige 2005 antog ett kommunalt utbildningspolitiskt program formulerades mål för särskilda utvecklingssatsningar. Ett av områdena var demokrati och här fanns ett passande tillfälle att följa en grupp pedagoger när de ar-

betade särskilt med demokratiutveckling. Jag blev tillsammans med en kollega ansvarig för projektet på ett övergripande plan och fick därmed möjlighet att följa pedagogerna och deras arbete. Efter diskussioner med rättssociologen vid Lunds universitet och Barn och skolförvaltning Lund Öster, där jag arbetar, kom vi fram till att Lunds Demokratiprojekt erbjöd stora möjligheter för forskning kring för verksamheten viktiga frågor som skolutveckling och demokratiundervisning. Demokratiområdets utvecklingsprojekt i kommunens utbildningspolitiska program svarade mot två mål i programmet (Lunds kommun, 2005):

> **Demokratisk fostran, integration och mångfald**
> Förskolor och skolor ska aktivt medverka till fostran av barn och elever till demokratiskt ansvarstagande medborgare. Förskolorna och skolorna ska med stor kraft verka för integration mellan människor med olika etnisk, religiös och kulturell bakgrund. Den demokratiska värdegrunden ska utgöra ett självklart rättesnöre.
>
> **Ömsesidig respekt**
> I förskolor och skolor i Lunds kommun ska alla – barn, elever och personal – behandla varandra med respekt. Den psykosociala arbetsmiljön ska vara trygg och trivsam och umgänget ska präglas av arbetsro, hänsyn och ömsesidig förståelse.

Kommunala och enskilda förskolor och skolor i kommunen inbjöds att skicka in ansökningar om bidrag till utvecklingsprojekt[3]. Av sammanlagt 55 inkomna ansökningar valdes 24 projekt som representerade både variationsrikedom och spridning mellan olika verksamhetsformer. Här fanns underlag för min avhandling. De pedagoger som hade projektledarroll i respektive projekt blev undersökningsgrupp i avhandlingen.

Avhandlingens uppbyggnad

Arbetet med avhandlingen har gått fram på flera områden parallellt. Jag har samtidigt som jag trängt in det vetenskapliga arbetet med vetenskapsteorier och forskningsmetodik arbetat med att förstå demokratins särskilda villkor i utbildningssystemet och genomfört den empiriska delen med att intervjua pedagogerna. Denna framväxt på flera fronter har krävt en bakomliggande struktur. Avhandlingen är uppdelad på sex kapitel:

1. Syfte och forskningsfrågor

3 Antalet barn och elever i förskola, grundskola och gymnasieskola i Lund uppgår till cirka 20 000. Förskolor och skolor skiftar i storlek från små förskolor med ett 20-tal barn till den största gymnasieskolan med uppåt 2000 elever. Det organisatoriska verksamhetsansvaret är i den kommunala verksamheten fördelat på cirka 125 rektorer.

2. *Problemområdet*: diskussion av demokratibegreppet, förhållandet mellan utbildning och demokrati samt redogörelse för statens syfte med demokratiundervisningen.
3. *Teori*: med utgångspunkt i en aktör-struktur ansats diskuterar jag centrala begrepp, som handling, professionalitet och normer.
4. *Metod*: val av metod och hur undersökningarna genomförts
5. *Resultat*: redogörelse för undersökningarnas empiriska resultat
6. *Diskussion*: resultaten diskuteras i relation till problemområde, teori, styrdokument och demokratipedagogik

Den empiriska undersökningen om hur pedagogerna hanterar och kan hantera det demokratiska uppdraget som är kärnan i avhandlingen har ett samband med de stora frågorna om samhälle, demokrati och utbildning. Mitt arbetssätt att samtidigt tränga in i relevant forskningslitteratur och intervjua pedagoger skapade möjligheter att reflektera både över teoriers tillämpning på den konkreta verkligheten och över hur man i litteraturen kunde förklara det jag mötte i intervjuerna av pedagogerna. Jag fann att detta arbetssätt innebar en drivande dynamik bestående av en dialog mellan teori och empiri. Frågor som formulerades utifrån intervjuerna sökte sina lösningar eller förklaringar som motiverade mig i att söka svar i mina litteraturstudier samtidigt som dessa i sin tur skapade nyfikenhet att leta efter stöd och exempel i mina intervjuer. I all sin enkelhet framstod denna nära och ständiga dialog mellan empiri och teori efterhand som en metod i sig som varken var induktiv eller deduktiv. Istället kunde jag se arbetssättet som ett exempel på ett abduktivt arbetssätt, mer om detta i teori- och metodavsnitten.

KAPITEL I

Syfte och forskningsfrågor

1.1 Syfte med avhandlingen

Mitt arbete med avhandlingen har två ursprung, ett i mitt arbete som utvecklingsledare i den kommunala skolorganisationen och ett i den kontakt med Rättssociologiska enheten vid universitetet i Lund som jag fick i samband med en utredning 2003. När Lund 2005 antog ett utbildningspolitiskt program innehöll detta riktade satsningar på ett antal utvecklingsområden. Samma år fick jag tillsammans med en rektor uppdraget att vara projektledare för ett av dessa skolutvecklingsuppdrag inriktat på demokratiområdet. Projektet genomfördes som 24 lokala delprojekt på förskolor och skolor i kommunen. Uppdraget som projektledare förde mig i direkt kontakt med de pedagoger som genomförde projekt på sina respektive arbetsplatser. Den kunskap och erfarenhet som dessa pedagoger äger ville jag veta mera om. De var framförallt två områden som jag var intresserad av och som kan kopplas till syften för arbetet med avhandlingen.

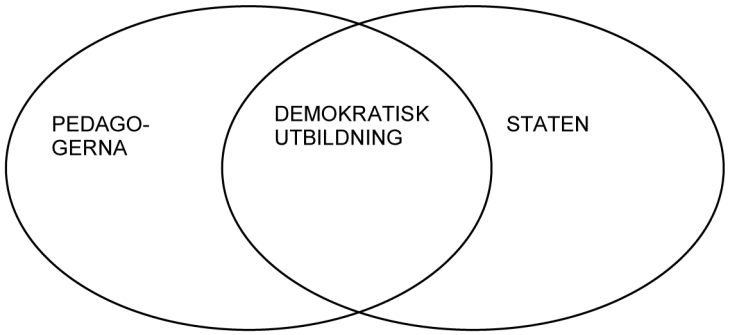
Ett intresseområde handlade om att få veta mera om villkoren för pedagogerna att driva demokratiundervisning, hur denna gestaltar sig, vad det kan betyda för formeringen av demokratin och vilka medel pedagogerna använder i sin professionella verksamhet. Hur omsätter pedagogerna det demokratiska uppdraget och vad finns att lära av deras erfarenheter kring arbetssätt och metoder? Det andra intresseområdet kommer från intresset att få veta mera om vilken betydelse professionella grupper har i samhället idag. Vilket handlingsutrymme finns och hur används detta? Hur utvecklas den professionella verksamheten i förhållande till samhällsuppdraget? Jag såg ett samband mellan de två intresseområdena där professionalitet och demokratiskt arbetssätt var ömsesidigt relaterade till varandra. Jag tänkte att pedagoger lyckas bättre med demokratiuppdraget ju mer professionella de är samtidigt som professionaliteten stöds av demokratiska arbetssätt. I min slutdiskussion återkommer jag till sambandet mellan demokrati och professionalitet, då jag där försöker se på resultaten utifrån en praktisk tillämpning av dem. Ett annat motiv för att forska på området är att jag ser demokratifrågorna som centrala för samhällets utveckling, vilket även speglas av den

vikt de har i skollag och läroplaner. Däremot tyckte jag att det inom forskningen inte fanns ett motsvarande intresse för frågor kring demokrati och undervisning.

1.2 Avgränsning av forskningsområdet

De erfarenheter jag har samlat genom mitt arbete under de senaste 35 åren inom förskola och skola har efterhand skapat ett intresse att tränga djupare in i frågor om demokratisk fostran och bildning. Jag upplevde också ett behov att konfrontera mina spridda tankar med teorier inom den vetenskapliga praktiken. Mina yrkeserfarenheter sa mig att det i gränssnittet mellan den teoretiska kunskapen i form av ett vetenskapligt studium och den praktiska erfarenhetsbaserade kunskapen uppstår en dynamik som främjar båda gruppernas kunskapsintressen och leder till ny gemensam insikt om sakernas förhållande. Det är därför positivt att möten mellan pedagoger och forskare har blivit vanligare och idag kan ske i nya spännande former.

I centrum för mitt forskningsområde finns samhällets utveckling genom en ständigt pågående generationsväxling. Denna process brukar beskrivas såväl med begreppet socialisation som med begreppet utbildning. Numera har de båda begreppen blivit alltmer sammanvävda både i praktik och i teori. Vid studier av utbildning blir också det som kallas socialisation synligt och vice versa. Detta illustreras av begrepp som metakognition, dold läroplan och immanent pedagogik. Vid studier av lärandet räcker det inte längre att studera den formella undervisningen i förskola och skola, då begrepp som informellt och nonformellt lärande har fått allt större betydelse. Vid studier av hur barn och unga växer och utvecklas till att bli demokratiska medborgare behöver hela det komplexa sammanhanget med olika delars beroende av varandra beaktas. Detta skapar svårigheter att fånga helheten utan att samtidigt riskera förlora många dynamiska möjligheter. Jag insåg därför nödvändigheten av att avgränsa och skilja ut ett område för min avhandling. Denna avgränsning består i att jag studerat mötet mellan pedagogerna och det demokratiuppdrag staten gett dem. Det är i demokratiuppdragets rättsliga uttryck som de professionella aktörerna, pedagogerna, möter det politiska etablissemanget. Mötet mellan pedagoger och demokratiuppdraget erbjuder för forskningen också möten mellan praktisk och teoretisk kunskap och mellan olika vetenskapliga discipliner.

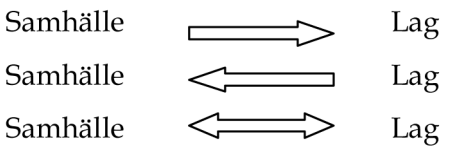


Figur 1: Demokratisk utbildning som ett delområde

Figuren ger en bild av hur jag avgränsat mitt forskningsområde och är samtidigt en bild av överlappningen mellan stat och profession. Den ska fyllas med innehåll och med sociala krafter som rör sig på området. I avgränsningen ingår att jag har uteslutit barn och elever, vilka självklart är de viktigaste aktörerna och som måste betraktas som aktörer och inte som objekt. Utan dem skulle varken pedagoger eller utbildningspolitiker ha funnits. Min avhandling handlar om den verksamhet, den pedagogiska undervisning, barn och elever möter i förskola, grundskola och gymnasieskola och om hur pedagogerna säger att de handlar för att fullfölja sitt uppdrag att fostra och utbilda barn och elever till demokratiska medborgare. Avhandlingen handlar inte om resultat eller effekter av den pedagogiska undervisningen.

1.3 Varför en avhandling i rättssociologi?

Mina frågor har sin bas i mötet mellan statens politiska del och verksamheternas professionella del. Detta möte fokuseras i de rättsliga dokument som utgör styrningen av utbildningens demokratiska funktion. Politikerna har formulerat ett uppdrag åt pedagogerna genom lagar och förordningar. Rättssociologin erbjuder en ram och en tradition med särskilt intresse för en studie kring hur pedagoger handlar när de ska fullgöra statliga uppdrag. Förhållandet mellan lagen och samhället kan beskrivas och studeras från olika perspektiv. Rättssociologen Thomas Mathiesen beskriver tre perspektiv (Mathiesen, 2005):



Figur 2: Förhållandet mellan samhälle och lag, efter Mathiesen

Det första perspektivet representerar en studie kring hur lagen skapas som ett resultat av samhällelig utveckling. Det andra perspektivet handlar om vilka konsekvenser lagstiftningen har på samhällslivet. Det tredje perspektivet handlar om det ömsesidiga spelet mellan samhällslivet och lagen. Detta kan ses som en fråga om perspektiv i tid och rum. I en riktad studie av ett skeende som begränsas i tid eller rum är de två första perspektiven relevanta. Det tredje perspektivet har en vidare horisont i tid och rum och kan beskriva utveckling som en spiralformad rörelse utan egentlig början och slut. I min studie aktualiseras på sätt och vis alla tre perspektiven, vilket kanske i första hand leder tanken till den tredje relationen. Det innebär, i mitt fall, att den demokratiska utbildning som beskrivs i styrdokumenten för verksamheterna påverkar pedagogerna, men också att pedagogerna i sin tur påverkat och påverkar styrdokumenten. Detta sker dels genom att de transformerar förordningstexten till handlingar, men dessutom genom att förordningen bygger på pedagogisk erfarenhet av tidigare demokratiundervisning. Denna inriktning på min avhandling påverkades av mitt intresse för kompetens och professionalitet hos pedagogerna.

De professionella gruppernas betydelse i samhället beskrevs redan av de klassiska sociologerna. Max Webers intresse för byråkratins framväxt och Émile Durkheims intresse för pedagogik och fostran riktades bland annat mot pedagogerna. På 1930-talet uppmärksammades de professionella av en annan central sociolog, Talcott Parsons (Parsons, 1939). Parsons gör en tydlig uppdelning mellan professionellt och personligt handlande: "The professional man is not thought of as engaged in pursuit of his personal profit, but in performing services to his patients or clients, or to impersonal values like the advancement of science". Föga kan han då ha anat vilken omfattning högre utbildning skulle komma att få under 1900-talets senare hälft. Sedan 1950 har antalet högskoleutbildade tiodubblats i Sverige, vilket naturligtvis haft stor betydelse för samhällsutvecklingen. Från det rättssociologiska perspektivet med fokus på handlande och handlingsnormer ställer detta frågor kring bland annat normbildning i professionella grupper. Mötet mellan juridik och sociologi speglar mötet mellan rätten och pedagogens handlande.

Det har riktats kritik mot hur akademiska discipliner separerar sig från varandra och enögt betraktar samhället utifrån de egna teorierna (Sayers, 1999). Rättssociologin kan förhålla sig öppen till teorier och kunskaper från olika samhällsvetenskaper. Det kan diskuteras om rättssociologin kanske är helt beroende av andra discipliner och att rättssociologin kanske till och med saknar en egen ämnesteoretisk samhörighet. I tidskriften Retfaerd utspann sig en debatt om detta mellan åren 1998

och 2001 (Niemi-Kiesiläinen, 2001), där frågan bland annat handlade om rättssociologi som ett vetenskapligt styvbarn som inte hör hemma vare sig hos sociologin eller hos juridiken. Istället för att se detta som ett problem menar jag att det är en styrka som ger en studie inom rättssociologin möjlighet att hämta och låna från andra discipliner utan att behöva hamna i försvar av en ämnestradition. Rättssociologin kan bli en mötesplats för sociologer med inriktning mot rättsliga sidor av samhället och för jurister med intresse för samhällets betydelse för rätten. Mötet mellan olika ämnen öppnar för ett kritiskt och kreativt betraktande. Det ger en möjlighet att förhålla sig öppen också inför den filosofiska debattens historiska och humanistiska perspektiv på människans natur och att därmed även undvika empirismens linjära orsakskedjor, för att istället tänka i dialektiska komplexa samband (Carr, 1995). En rättssociologisk studie kan beskrivas som en process där olika omgivande disciplinerna tillför studien idéer och perspektiv (Ervasti, 2008).

1.4 Från nyfikenhet till forskningsfråga

Nyfikenhet är en viktig källa till kunskap. Allt vetande börjar med en fråga vi vill eller behöver ha svar på. Genom arbetet tillsammans med pedagogerna i Demokratiprojektet hade jag ett unikt tillfälle att tränga djupare in i frågor som gjort mig nyfiken under mina år i verksamheten. Vad vi kan veta och hur vi kan veta det vi vet, är några av de klassiska frågorna för kunskapsteorin. Det finns inga enkla svar, men alla forskare behöver en grund att stå på som kan vägleda henne/honom till de beslut som krävs för att genomföra den planerade forskningen. Frågandet kan som hos Sokrates upphöjas till konst. Vi upphör inte att bli fascinerade av hur Sokrates driver sina dialogpartners nära sammanbrott med sitt envisa frågande. Varför kan han inte leverera svaret själv? Frågandet som provocerar genom att peka på inkonsekvenser i det sagda är ett sätt att driva den svarande till insikt och bättre vetande. Pedagogen ska genom sitt eget vetande kunna se framåt i elevens lärande. Den numera ofta uppmärksammade sovjetiska pedagogen Lev Vygotsky använde begreppet *proximalt lärande*, att planera för nästa steg i utvecklingen[4]. Frågandet kan då bli en metod för att stödja eleven att hitta sin väg framåt, som kanske inte alltid är den som stakas ut i kursplaner och läroböcker. Om eleven eller den som ska lära sig något brukar man säga att den som inte frågar får heller inte några svar. Vi är i något avseende lärande under hela livet. Detta har fångats av det gamla talesättet ”man lär så länge man lever”, vilket numera blivit till det ”livslånga lärandet”.

4 Med uttrycket proximal utvecklingszon menade Vygotsky den kunskap eller förmåga som ligger närmast över vad individen redan behärskar och som innebär nästa steg i hennes lärande. Pedagogen kan med sin insikt i ämnet eller området och sin kännedom om barnet/eleven ge rätt stöd och stimulans att komma vidare (Säljö, 2005).

Det är inte alltid lätt att formulera frågor kring sådant man inte vet så mycket om. Till att börja med stod jag inför problemet att tolka demokratibegreppet. Jag blev därför tvungen att fundera på frågan: Vad är demokrati? Denna fråga är problematisk med sina många alternativa svar. Jag behövde ändå ställa den, åtminstone för min egen skull. Vilket ledde till en läskurs med handledning från statsvetaren Lennart Lundquist, som gav mig en ingång via de stora demokratiperspektiven. Utifrån mitt forskningsområde kunde jag sedan gå vidare med en skarpare avgränsning knuten till frågan vad staten vill med demokratiutbildningen i Sverige. Genom att analysera hur demokrati framställs i skollagstiftning och styrdokument fick jag ett annat perspektiv på demokratibegreppet. Dessa två perspektiv på demokrati bildade en viktig och nödvändig bakgrund för min egentliga studie om pedagogerna och deras handlande. I kapitel 2, problemområde, diskuterar jag dessa två frågor:

- *Vad är demokrati?*
- *Vad vill staten med demokratiutbildningen?*

Frågorna tillhör beskrivningen av problemområdet och var en utgångspunkt för min undersökning. Mina egna undersökningar kring pedagogernas syn på demokratifrågorna tillförde ett tredje perspektiv på demokratibegreppet som handlade om hur pedagogerna i mina undersökningar tolkade och använde demokratibegreppen. Dessa tre perspektiv återkommer i slutdiskussionen, kapitel 6.

Jag har brottats med att formulera mina forskningsfrågor. Det har inte bara varit demokratibegreppet som ställt till problem. Centrala begrepp inom samhälls- och beteendevetenskap som handling, norm och professionalitet är också mångtydiga och krävde diskussion. De slutgiltiga formuleringarna av forskningsfrågorna kom därför också att påverkas av de val och preciseringar jag gjorde kring avhandlingens teoretiska och begreppsliga utgångspunkter. Preliminära forskningsfrågor kasserades och nya formuleringar tog efterhand deras plats för att i sin tur också prövas. De frågor som till slut vaskades fram lyder:

A. Hur hanterar pedagoger demokratiuppdraget?
B. Hur påverkas pedagoger av den sociala och samhälleliga omgivningen?

Då jag valt att utgå från ett aktör – strukturperspektiv blev frågornas dubbla perspektiv naturligt. Den första frågan är inriktad på handlandet, men jag här valt att använda ordet hantera. Hantera kan då förstås i en vidare mening som förutom ett direkt agerande också omfattar kunskaper om och synen på demokratiuppdraget. Den andra frågan är kopplad till de normer som pedagogerna möter i sin yrkesutövning. Forskningsfrågan utvecklades och operationaliserades för att möjliggöra val av metod som genererar den nödvändiga empiriska information som kan bidra till svar på de uppställda frågorna. Detta krävde dels ett ontologiskt, dels ett kunskapsteoretiskt ställningstagande. I det fanns ett intresse att fundera såväl över hur samhällsvetenskapen utvecklats som att ta ställning till vilka grundläggande begrepp

som passar att använda inom mitt område. Sammantaget ledde dessa överväganden fram till en operationalisering av forskningsfrågorna med konkreta följdfrågor till huvudfrågorna:

A. Hur hanterar pedagoger demokratiuppdraget?
- Hur beskriver de vad de gör?
- Hur motiverar och förklarar de sitt handlande?
- Vilka drivkrafter får dem att ta ställning och agera?

B. Hur påverkas pedagoger av den sociala och samhälleliga omgivningen?
- Hur beskriver de styrdokumentens inflytande på dem?
- Vilka hinder i omgivningen beskriver de?
- Vilket stöd uppfattar de att de har från sin omgivning?
- Hur uppfattar de omgivningens förväntningar på sig?

Mina forskningsintressen kring pedagogik och demokrati hänger samman både med demokrati i allmänhet och med hur staten i Sverige använder utbildning som medel att styra samhällsutveckling. Dessa omfattande frågor krävde viss uppmärksamhet för att placera min undersökning i ett sammanhang. Detta har resulterat i ett särskilt kapitel där jag beskriver problemområdet, först ur ett statsvetenskapligt perspektiv kring begreppet demokrati, sedan ur ett rättsligt perspektiv med en analys av skollagstiftningens styrdokument.

1.5 Om hur jag använder vissa centrala begrepp

I kapitel 2, 3 och 4 kommer jag att diskutera teorier och begrepp, men jag vill redan inledningsvis förklara hur jag kommer att använda några viktiga begrepp. Vissa ord bär på betydelser som gör dem svåra att använda utan förklaringar. Det finns till exempel en tradition att kalla barn och unga för *elever* när de går i skola, medan man i förskola och skolbarnsomsorg använder order *barn*. Denna skillnad har jag valt att behålla även om det blir klumpigt. Den överensstämmer också med lagstiftningens sätt att skriva. Jag har också valt att skilja mellan *förskola* och *skola*, men skiljer däremot inte, mer än undantagsvis, mellan grundskola och gymnasieskola. Jag har valt att benämna all pedagogisk personal för *pedagoger*. Hit räknar jag alla som har till uppgift att arbeta direkt med barn och elever och som omfattas av de nationella styrdokumenten.

Jag har valt att beteckna all pedagogisk verksamhet såväl i förskola som i skola för *undervisning*. Detta är inte vanligt och behöver därför förklaras. Jag saknade ett samlande begrepp för pedagogernas handlande som kunde omfatta både sådant som är planerat och medvetet genomfört och sådant som sker omedvetet. Jag menar att pedagogerna är pedagogiskt ansvariga för alla handlingar de utför inom yrkesutöv-

ningen. Barnens och elevernas aktivitet i förskola och skola är knuten till begreppen lärande och bildning. I barnets/elevens perspektiv är lärande inte enbart knutet till specifik undervisning. Lärande i matematik sker även i en lek på rasten och vid blöjbytet på småbarnsavdelningen. Mitt beslut att i avhandlingen använda termen undervisning för alla former av handlingar hänger också samman med forskningsområdet. Jag menar att är särskilt svårt att skilja planerade undervisningshandlingar från pedagogers övriga andra handlingar när det gäller handlingar som påverkar barns och elevers lärande för demokrati. Det betyder att jag i avhandlingen använder *undervisning* och *pedagogisk handling* eller ibland *pedagogers handling* helt synonymt.

KAPITEL 2

Problemområdet

> Vad gäller demokratin föreligger oklarheter på alla nivåer. Det är t.o.m. svårt att klarlägga vad demokrati bör vara. (Lundquist, 2001)

Lennart Lundquists ord ovan ger oss inte hopp om att inom statsvetenskapen finna färdiga och klara definitioner på de demokratiska kvaliteterna. Inledningen ger inte heller hopp att det inom utbildningsväsendet eller pedagogiken ska finnas en demokratitolkning som de allra flesta är överens om. Demokratibegreppet är dynamiskt och förändras beroende på vilken situation det handlar om, vilka människor som diskuterar frågan, och historiskt över tid. Samtidigt är demokratibegreppet ett starkt positivt laddat ord som alla, oavsett ideologisk hemvist, gärna använder om de egna idéerna och ståndpunkterna. Demokratifrågorna inom utbildningen hänger ihop med synen på förhållandet mellan individ och samhälle. I floran av tolkningar kan två motsatta poler urskiljas. I den ena polen finner vi en minimalistisk syn på det offentligas/statens roll i samhället, där staten ses som ett hinder för friheten i samhället. Detta hänger samman med en pessimistisk syn på folkstyre och dess politiska organisationsformer. En representativ elitdemokrati står för den bästa demokratiformen. Folket tillsätter och avsätter de som är bäst lämpade att styra samhället. Demokratin utövas vid valurnan. Den motsatta polen, en maximalistisk ståndpunkt, ser det offentligas/statens roll som en garant för rättvisa och jämlikhet. Denna uppfattning, som bland annat återfinns i statliga demokratiutredningen (SOU 2000:1, 2000), har en optimistisk demokratisyn förknippad med en tro på möjligheten att utveckla demokratin genom ökat deltagande och dialogiska samtal. Denna polarisering är en första orientering som också visar på den starka kopplingen mellan ideologi och demokrati. En närmare granskning av demokratibegreppet kan ge ytterligare insikt i mångfalden av tolkningar och modeller.

2.1. Demokratibegreppet

2.1.1 Demokratibegreppets innebörd

Hur har den akademiska analysen behandlat demokratibegreppen? Vad menas med demokratiska kvaliteter? En första uppdelning skiljer mellan substansvärden och processvärden. Substansvärden eller grundläggande moralvärden är värden som är kopplade till ett demokratiskt samhälle. Inom skolvärlden talar man ofta om den gemensamma värdegrunden. Det handlar om vilka mål man ska sträva efter för samhällslivets idealtillstånd. Ett sådant samhälleligt idealtillstånd kännetecknas av relationer som genomsyras av en omhändertagande gemenskap mellan fria och obundna jämlikar. Ändamålet helgar dock inte medlen och som Robert A. Dahl skriver: ”Driver man tesen till sin spets, att resultatpolitik är viktigare än den formella processen, hamnar man i rena förmyndarskapet; en ‘verklig demokrati’ blir då en missvisande etikett för något som i själva verket är en diktatur.” (Dahl, 1999). Den andra typen av demokrativärden är därför de processvärden som krävs i ett demokratiskt samhälle och som beskriver hur samhällslivet idealt bör fungera, vilka processer och medel som gagnar uppnåendet av målen. Lundquist gör följande uppställning av demokratins värden (Lundquist, 2001):

DEMOKRATINS VÄRDEN

Övergripande substansvärden
Jämlikhet
Frihet
Solidaritet
Rättvisa

Instrumentella värden (processvärden)
Öppenhet
Ömsesidighet
Diskussion
Ansvar

Uppdelningen förtydligar innehållet i demokratifrågorna och pekar på vikten av att i analyser samtidigt kunna bedöma både *hur det bör vara* och *hur det bör gå till*.

Ett samhälle byggs av relationer mellan människor. Ett samhälle som kallar sig demokratiskt ställer förväntningar på att de mellanmänskliga relationerna äger vissa kännetecken eller kvaliteter som kan kallas demokratiska. Mellanmänskliga relationer finns på flera nivåer, på individnivå, familjenivå, gruppnivå, statsnivå och på global nivå. I princip kan var och en av dessa nivåer granskas med avseende på de demokratiska kvaliteterna. Vi har som individer i dagens samhälle direkta och indirekta relationer med många andra människor i sammanhang som kan vara av skiftande

natur. I dessa olika sammanhang eller sociala miljöer finns sociala regler som formar hur relationerna fungerar och kommunikationen sker.

Statens offentliga utredning om demokrati (SOU 2000:1, 2000) beskriver ett antal olika demokratiteorier, alla med sina poänger. Utredningen förordar en *deltagardemokrati* med *deliberativa*[5] kvaliteter. I deltagardemokratin är rätten att delta snarast upphöjd till plikt och det finns en långt driven decentralisering. I samtalsdemokratin ligger drivkraften i övertygelsen, att det är den goda processen i sig som kan bidra till de mest demokratiska besluten.

2.1.2 Demokratifrågan i det samtida samhället

I mina kontakter med pedagogerna i undersökningen uttryckte de på olika sätt att det finns områden som behöver förändras och utvecklas för att vi ska nå en högre grad av demokrati. I den allmänna debatten kring demokratifrågorna i dagens samhälle förekommer också kritiska perspektiv som handlar om brist på demokrati i olika avseenden. Den nämnda Demokratiutredningen var ett tecken på detta. I huvudsak har kritiken handlat om att avståndet mellan folket och de styrande ökat och att folkets inflytande försvagats. Detta kan ge sig tillkänna som misstroende mot det politiska systemet med sjunkande valdeltagande inom vissa grupper. Lundquist pekar på globaliseringen och de ekonomiska intressenas växande styrka som krafter vilka försvagat demokratin (Lundquist, 2001). En demokrati med minimalistiska drag, som reduceras till att medborgarna avger sin röst vart tredje eller fjärde år är enligt många otillräcklig. Denna form av representativ demokrati tar mellan valen stöd i opinionsundersökningar för att styra debatt och agerande istället för att initiera och driva folkbildande och engagerande politiska rörelser. Här handlar politiken mera om att få makten och behålla den med reklamliknande försäljningskampanjer än om politiskt-ideologiskt debatterande. Demokratiutredningen (SOU 2000:1, 2000) beskriver denna typ av demokrati som *röstningsdemokrati,* vilken står i motsats till det utredningen kallar *medborgardemokrati*. Utredningen beskriver det som två poler där samhällsutvecklingen rör sig åt än det ena och än det andra hållet. Vid SOM-institutet[6] på Göteborgs universitet används uttrycket *valdemokrati* i stället för röstningsdemokrati. Samtidigt delar man, precis som Demokratiutredningen, upp medborgardemokratin i *deltagardemokrati* respektive *samtalsdemokrati* (Oscarsson, 2003). Det finns i Sverige en väl förankrad strävan i riktning mot ökad medborgardemokrati samtidigt som det finns olika syn på hur detta bör ske. Olika grupperingar i samhället har olika uppfattning om vad som är ett idealtillstånd och om hur tillståndet i Sverige är idag. Däremot är det knappast äventyrligt att påstå att det idag finns demokratiska brister i dagens Sverige. Här finns människor som saknar möjligheter till verkligt inflytande på för dem viktiga områden och det finns

5 I debatten används ibland begreppet *deliberativ demokrati* och ibland begreppet *samtalsdemokrati* för att beteckna samma eller liknande form av demokratisk inriktning.

6 SOM = Samhälle Opinion Massmedia

människor som befinner sig i sådana ojämlika relationer i förhållande till andra att de inte möts med en rimlig grad av respekt från sin omgivning.

I den nämnda rapporten från SOM-institutet beskrivs demokratiläget i dagens Sverige (Oscarsson, 2003). Flera av författarna ger en bild av brister i demokratin. Den deltagardemokrati som Demokratiutredningen förespråkade ska välkomna medborgarna till samhällets beslutsprocesser men kräver också aktiva och insatta medborgare. Detta kan leda till en demokratisk paradox i den meningen att kraven på de deltagande medborgarna riskerar att utestänga dem som saknar tillräckliga resurser (Pettersson & Ribbhagen, 2003). Det handlar bland annat om resurser som är förknippade med kunskaper och förmågor, vilka hör ihop med utbildning. Författarna drar med SOM-institutets trendundersökning av partiengagemang och politiskt intresse som underlag slutsatsen, att det politiska intresset inte förändrats under perioden 1986 – 2001. Både 1986 och 2001 uppger nämligen cirka hälften av populationen, att de är mycket eller ganska intresserade av politik. En förändring som dock kunde noteras under den här perioden var att andelen som betraktade sig som mycket eller något övertygade partianhängare minskade från 68 procent till 54 procent vilket pekar på att medborgarna i sjunkande grad känner sig bundna vid partilojaliteter.

2.1.3 Demokrati, legitimitet och förtroende

En central fråga för demokratin är legitimiteten. Max Weber kategoriserade tre former av legitimitet (Weber, 1983 och 1985):

- *Traditionell legitimitet*, auktoritet på grundval av att vissa personer av tradition har auktoritet
- *Karismatisk legitimitet*, vördnad inför personer
- *Rationell legitimitet*, den föreskrivna ordningen pekar ut de personer som har rätt att utöva makt

I Webers resonemang är rationaliteten central, vilket betyder att rationell legitimitet skiljer sig från traditionell och karismatisk legitimitet. Webers syn på rationalitet innehåller två dimensioner: den värderationella som utgår från etiska grundvärden och den målrationella som utgår från syftet med handlingen. I dagens debatt refereras hellre till ord som förtroende och tillit än Webers begrepp legitimitet och lydnad, men egentligen är skillnaden inte så stor. Det handlar om vårt förhållande till den samhälleliga gemenskapen. Webers diskussion kring legitimitet kopplas ofta till auktoriteten hos beslutsfattaren, institutionen, men man kan också diskutera legitimitet i förhållande till själva beslutet. Val- eller röstningsdemokrati, som har legal legitimitet, kan kritiseras utifrån legitimitetsperspektivet om vi betraktar de beslut som fattas av den valda församlingen. Vi tycker inte alltid att ett beslut är bra enbart på grund av att vi accepterar och respekterar det politiska systemet och inte ens för att vi lade

vår röst på den majoritet som har makten. I ett samhälle med påtaglig röstningsdemokrati riskerar regeringen och andra valda församlingar att hamna i svårigheter på grund av fattade beslut som kan leda till allvarliga svekdebatter. Media och opinionsinstitut kommer att spela en stor roll i att ge makthavare orientering i vilka beslut som kan tas utan att legitimiteten helt kollapsar, samtidigt som regeringsinnehavet ibland vilar på bräcklig koalitionsgrund. Obekväma beslut kanske helst tas i början av en mandatperiod, medan populära beslut samlas i slutet.

Hur förhåller sig Demokratiutredningens två alternativa demokratimodeller till legitimitetsbegreppet? I deltagardemokratin, som bygger på att medborgarna har resurser att bedöma vilka frågor de ska engagera sig för, består legitimiteten i att alla som vill får vara med i en beslutsprocess som föregår beslutet. I samtalsdemokratin baseras legitimiteten på att processen är så bra, att det allra bästa beslutet av alla möjliga alternativ tagits fram genom att frågorna blivit belysa utifrån olika perspektiv. En avgörande skillnad mellan dessa demokratiformer och röstningsdemokratin ligger i makthavarnas intention och hantering av processen. Om makthavare som bjuder in till samtal eller som sätter igång utredningar redan från början tagit ställning, eller på annat sätt negligerar resultaten, förloras det demokratiska värdet av processen som därmed reduceras till skendemokrati. Detta är i skolan en förekommande kritik från elevhåll beträffande den demokrati som utövas genom skolornas elevrådsdemokrati. Deltagardemokratin blir, enligt Webers uppdelning, värderationell medan samtalsdemokratin kan beskrivas som målrationell. För båda formerna av demokrati är jämlikhet central, vilket för skolvärldens del också är ett problem med den skillnad i maktposition som finns mellan de vuxna anställda och barnen/eleverna. I denna asymmetriska relation är förutsättningarna därför särskilt utmanande. I deltagardemokratin handlar det om att få lov att vara med och att bli respekterad som deltagare. I samtalsdemokratin handlar det om kapacitet att delta. Det finns en risk att demokratidiskussionen centreras runt en begränsad politisk sfär med de politiska församlingarna i centrum, men samhället är betydligt mer än dessa, vilket även Weber poängterade i det att han såg byråkratin som en växande del av det moderna samhällets rationalitetssträvan. Efter Weber har vi haft hundra år av politisk-demokratisk utveckling med flera allvarliga kriser som kommit att påverka vår syn på demokrati, legitimitet och lydnad. Individens personliga ansvar, ifrågasättande av maktens beslut och även viss acceptans av civil olydnad skulle idag kunna betraktas inte bara som delar av utan kanske till och med garanti för det demokratiska samhällets legitimitet. Rätten att ifrågasätta och kritisera är en central rättighet i en demokratisk samhällsanda, som behöver matchas med öppenhet och insyn för att stärka legitimitet och därmed också tillit i dagens samhälle.

2.1.4 Demokratin och dagens ungdomar i Sverige

Det finns ingen enhetlig eller heltäckande beskrivning av hur dagens ungdomar ser på demokrati och demokratifrågor. Jag har valt att lyfta fram några exempel, helt

utan anspråk på att ge någon rättvisande översikt, mest för att illustrera demokratiområdets aktualitet. En bild från en statlig myndighet är den Skolverket ger i sin lägesbedömning 2007. Det är en blandad bild av elevers uppfattningar av demokrati och deras inflytande i grundskolan:

> Inflytande genom olika samverkansorgan är väl utvecklat i den svenska grundskolan. Skolverkets skolinspektion visar att eleverna, i det allt övervägande antalet skolor, känner till demokratiska principer och har en vilja att arbeta i demokratiska former. Inspektörerna har mött ett stort antal elever som har en god eller mycket god förmåga att uttrycka sina egna uppfattning och att argumentera för dem.
>
> Däremot tycks delaktighet i och inflytande över undervisningen och dess organisering vara svårare att åstadkomma. I inspektionen har både elever och lärare fört fram att det finns en stor osäkerhet om hur arbetet med inflytande över undervisningen ska bedrivas (Skolverket, 2007).

Nya media har en stor plats i dagens debatt även beträffande demokrati- och samhällsfrågor. En bild av hur forskare ser på detta finns i antologin ”Young Citizens and New Media” (Dahlgren, 2007). I denna tecknar flera bidragsgivare en bild av den generation som blev vuxen runt millenieskiftet, som en generation vilka jämfört med tidigare generationer i högre grad misstror de politiska institutionerna och de politiska partierna för att i stället kanalisera sina politiska intressen till sakfrågor och aktionsgrupper. W L Bennet menar att medborgarrollen håller på att förändras från pliktorienterad (*dutiful*) till aktualiserande (*actualizing*) (Bennett, 2007). Den pliktorienterade medborgaren känner hög grad av plikt att hålla sig informerad om politik, engagera sig i och för politiska partier och deras ställningstaganden, och sätter röstandet som den främsta demokratiska handlingen. Den aktualiserande medborgaren, som författaren menar omfattar en ökande andel bland yngre människor, har inte samma lojalitet med det traditionella politiska etablissemanget, misstror media, är mer individualistisk i sina värderingar, och tror mer på lösa nätverk och gemensamma handlingar. Här har kamratrelationer och sociala kontaktnät en viktig betydelse. Exempel på den aktualiserande medborgarrollen är engagemanget i alternativrörelser och att det har synts stora skillnader mellan hur olika åldersgrupper röstat i de senaste valen. De två förhållningssätten anknyter till uppdelningen mellan deltagardemokrati respektive samtalsdemokrati som, förmodar jag, skulle fungera olika väl för de respektive grupperna. Antologin diskuterar också frågan om demokrati och Internet och drar slutsatsen att Internet varken inneburit död eller en ny väckelse för ungdomars samhällsintresse. Internets möjligheter används på olika sätt av olika grupper. Vissa kan ta vara på nätets resurser att få tag på information och delta i debatter, medan andra mest använder spel och underhållning på nätet.

Ungdomars användande av nätet exemplifierades av en enkät till skolelever, grundskola år 8 och gymnasieskola år 2, i projektkommunen Lund (Lunds kommun, 2009). I enkäten ställdes frågor om i vilka sammanhang ungdomarna diskuterar samhällsfrågor. Mest frekvent var diskussioner med vuxna i den egna familjen, 61 % av eleverna i grundskolans år 8 och gymnasieskolans år 2 svarade ”alltid” respektive

”ofta”. Det visade sig att Internet var det forum som eleverna sa sig använda minst för att diskutera samhällsfrågor. Detta ifrågasätter bilden av Internet som en ny och särskilt demokratiskapande arena. Enkäten ger som helhet en bild, som väl överensstämmer med Skolverkets ovan, av att en majoritet av ungdomarna kan bedömas vara både delaktiga och deltagande samtidigt som det finns synligt utanförskap bland en annan del av ungdomarna. En tredjedel av ungdomarna svarade i enkäten på ett sätt om indikerar distans eller utanförskap.

2.2 Utbildning och demokrati

2.2.1 Utbildningens roll för demokrati

En lång rad av filosofiska tänkare har pekat på utbildningens roll för den medvetna människans utveckling. Kant menade rent av att det är det som händer i utbildningsprocessen som gör människan till människa. Den breda folkbildningen växte fram som ideal under 1800-talet. I flera europeiska länder, med Tyskland[7] i fronten med dess bildningstänkare, blev utbildningen en väg att befästa de framväxande nationalstaterna genom att bidra till att skapa språklig och kulturell enhet. John Dewey´s verk ”Demokrati och utbildning”, ”Democracy and Education” på engelska, från 1916 är en pedagogisk klassiker som haft stort inflytande. Thomas Englund ger i inledningen till den svenska utgåvan från 1997 en överblick av Deweys betydelse (Englund, 1997). Dewey går i boken steg för steg igenom bakgrund och förutsättning för en demokratisk fostran inom utbildningens ram. Av särskilt intresse för detta arbete är hans tankar om mål och pedagogernas roll. Dewey lyfter fram några kriterier hos pedagogiska mål. Dessa, skriver han, ”…måste grundas på verkliga aktiviteter och behov …hos den individ som skall undervisas. …(och) måste kunna översättas till en metod som samverkar med elevernas aktiviteter”. Han skriver vidare att ”Lärarna måste vara på sin vakt mot mål som gör anspråk på att vara allmängiltiga och slutgiltiga”. Dewey poängterade vikten av att utgå från barnens behov och varnade för mål som kom utifrån:

> Lärarna får dem (de utifrån kommande målen, min anm.) från överordnade auktoriteter som uppfångar dem från olika strömningar i samhället. Lärarna påtvingar barnen dem. Den första konsekvensen är att lärarnas intelligens blir ofri. Alltför sällan är den enskilde läraren så fri från föreskrifter från auktoritära inspektörer, metodböcker, läroplaner etc att hans eget sinne kan komma i en närmare kontakt med elevens sinne och med lärostoffet. (Dewey, 1997)

Dewey poängterade utbildningens dubbla syften, att ge yrkesmässig kompetens och att ge medborgerlig kompetens, som han sammanfattade i uttrycket social kompe-

7 Kant, Hegel och Humboldt är tre betydande tänkare här. Hegel menade till exempel att utbildning var statens viktigaste uppgift.

tens vilken består i ”ett insiktsfullt deltagande eller god vilja”. Dewey pekade också på sambandet mellan den demokratiska rörelsen i början av 1800-talet och offentligt styrda och administrerade skolor.

I en studie av John Deweys demokratibegrepp har Axel Honneth gjort ett försök att överbrygga skillnaden mellan deltagardemokrati och deliberativ demokrati (Honneth, 2003). Honneth inleder med att beskriva den politiska liberalismens demokratitankar (röstnings- eller valdemokratin) som han anser har lett till ”att begränsa medborgarnas deltagande till att periodiskt legitimera den statliga maktutövningen”. Honneth menar att den liberalistiska demokratiuppfattningen kritiserats av två olika radikaldemokratiska rörelser. Den ena, *republikanismen,* bygger på den antika demokratimodellen där det ingår som ett viktigt mål, en dygd, för medborgarna att engagera sig i ett gemensamt lösande av samhällsfrågorna (jfr den ovan nämnda deltagardemokratin). De rättsliga normerna, som uttryck för de etiska värdena, blir här det sociala instrument som håller samman den politiska gemenskapen vilken i sig är själva kärnan i demokratin. Hannah Arendt är, enligt Honneth, denna rörelses främsta uttolkare. I den andra radikaldemokratiska traditionen, *proceduralismen* (jfr samtalsdemokratin), vars främsta företrädare är Jürgen Habermas, är det den procedurala hanteringen, den rationella deliberationen, som garanterar demokratisk utveckling. Hos båda dessa rörelser finns stark kritik mot demokratisk förflackning, elitstyre och maktcentralisering i samhället, samtidigt som de bidrar till en aktiv demokratidebatt, men Honneth menar att de samtidigt lätt hamnar på kollisionskurs med varandra. Detta försöker han undvika genom sin analys av Deweys användning av demokratibegreppet. Dewey vidgar demokratifrågan när han menar att den inte ska reduceras till den politiska sfären och beslutsfattandet, utan snarare ses som en fråga som rör hela samlevandet i samhället. Hans syn på utbildning och skolfrågor lyfte fram socialisationsprocessen och utbildningens del i denna process och genom att betrakta demokratin som en reflexiv form av samverkan kan de båda radikaldemokratiska modellerna förenas. Deweys grund var de sociala gemenskaperna där människor lever och verkar. I dessa kan frihet tolkas som möjligheten att växa och utveckla sina förmågor på bästa sätt, inte enbart för egen räkning, utan också för gemenskapens intresse i och med att de erkänns och bekräftas i samspelet. Det är således genom att utgå från dessa sociala gemenskaper som Dewey finner en bas för demokratin. Staten, som oftast är central i den traditionella demokratidiskussionen, är i Deweys modell, enligt Honneth, *en sekundär form av sammanslutning* och det blir istället kvaliteten i de primära kooperativa gemenskaperna som avgör möjligheten för hela samhällets demokratiska utveckling.

På senare tid har Robert Putnam med böckerna ”Den fungerande demokratin” och ”Den ensamme bowlaren” också lyft fram de sociala gemenskapernas betydelse (Putnam, 1996, 2001). Hans resonemang leder in på tanken om olika samhällsnivåer. Den primära nivån motsvarar lokalsamhället som kanske är nära knutet till den privata sociala sfären där man kan känna varandra personligt och mötas i direkta möten. Den sekundära nivån, som Dewey menade att staten tillhör, har två instanser: en regional instans, vilken i Sverige idag motsvaras av våra kommuner och lands-

ting/regioner, och en nationell instans[8]. I vår tid har dessutom en tredje statlig nivå, den överstatliga internationella nivån som fått en ökande betydelse för våra liv i och med Sveriges medlemskap i EU.

I skolvärlden förenas socialisation och utbildning med samliv under en lång period i barnens liv. För de flesta barn är förskola och skola bryggan från det sociala livet i familjen till det sociala livet i samhället. Lägger man därtill läroplanernas krav på verksamheten att verka för demokrati, så är studier både av hur barn och unga lär demokrati och av hur pedagoger arbetar med detta viktiga också för demokratin i samhället. En analys av skolans roll för demokratin bör söka förstå hur substansvärden och processvärden samspelar i skolmiljön. Vi kan inte förutspå hur de demokratiska förutsättningarna för medborgarna i framtidens samhälle kommer att gestalta sig, men vi vet att uppväxten och utbildningen av barn och unga i dag kommer att påverka demokratin i framtidens samhälle. Svårigheterna att definiera vad demokrati är innebär att det blir särskilt intressant att ställa frågan: *Hur tänker pedagogerna när det inte finns någon gemensam definition av vad demokrati är?*

Amy Gutman har i boken ”Democratic Education” skrivit om demokrati och utbildning utifrån det amerikanska samhället i slutet av 1900-talet (Gutman, 1999). Hon behandlar frågor som, även om skillnaderna mellan USA och Sverige är betydande, är aktuella i samtiden. För Gutman är de centrala politiska frågorna:

- Vad ska utbildningen innehålla?
- Hur fördelas tillgång till utbildningen?
- Vem ska ha inflytande över utbildning

Gutmans eget svar på den första frågan är att en demokratisk utbildning ska bygga på tre mål för barnen/eleverna:

- Lära sig att ta ställning till moraliska frågor som rätt-fel och gott-ont[9]
- Ge barn och elever participatorisk förmåga
- Utveckla barns och elevers förmåga till kritiskt tänkande

Viktiga inslag i en sådan demokratisk utbildning är, enligt Gutman, mångkulturalism och kosmopolitism. Gutmans diskussion kring inflytande över utbildningen handlar bland annat om förhållandet mellan individen och det offentliga. Hon formulerade frågan så här: “Who should share the authority to influence the way democratic citizens are educated?” (Gutman, 1999). Gutman resonerar bland annat kring det amerikanska kundvalssystemet med vouchers, en skolpeng kopplad till elevens skolplacering, som också finns i Sverige. Hon menar att frågan hur skolan sköter sitt

8 För Dewey tillhörde förmodligen den tidens kommuner den primära nivån, vilket omsatt till svenska förhållande var tiden fram till kommunsammanslagningarna. Samtidigt har USA med sina delstater ett annat förhållande mellan den federala staten och delstaten som inte våra landsting och regioner motsvarar.

9 Gutman refererar till John Rawls trestegsmodell för utveckling av moralisk dygd: steg ett består i att barnet lär sig följa regler för att föräldrar och andra auktoriteter poängterar dem, andra steget innebär moralitet genom association där regler följs eftersom de tjänar ett syfte i en given situation och i ett tredje steg har förmåga att tillämpa moraliska principer i nya sammanhang utvecklats.

demokratiska uppdrag är en angelägenhet inte enbart för föräldrarna utan också för övriga medborgare.

Demokratibegreppets olika dimensioner kan, som hos Gutman, formuleras som mål för utbildning eller som rättigheter, vilket Basil Bernstein gör (Bernstein, 1996). Han formulerar tre dimensioner av demokratiska rättigheter i pedagogiska processer.

Rights:	*Conditions:*	*Levels:*
Enhancement	Confidence	Individual
Inclusion	Communitas	Social
Participation	Civic discourse	Political

Bernstein menar att denna modell kan användas till att bedöma om alla barn och elever omfattas av samtliga rättigheter eller om distributionen av rättigheter är ojämlik (Bernstein, 1996). Hans modell bygger på en bredare syn på demokrati än Gutmans mer politiskt orienterade utgångspunkter.

Ett centralt begrepp för de flesta som argumenterar för en demokratisk utbildning är begreppet *bildning* med rötter i upplysningstiden och 1800-talets tyska filosofer. Bildningsbegreppet har dock olika betydelser. Bernt Gustavsson menar att den vanligaste tolkningen av bildningsbegreppet är att se bildning som en kulturell kanon, en samling värden i samhället, som ska överföras till den växande generationen. Alternativa uppfattningar av bildningsbegreppet är att bildning står för förmåga till tolkning och förståelse eller betraktas som en resa eller en förvandling (föreläsning i Lund 31/5 2007). I Martha Nussbaums version av vad bildning står för, betonas förståelse och växande vilket hon uttrycker som att utveckla ett ”flexibelt, sensitivt och öppet sinne för omgivningen” (Nussbaum, 1997).

2.2.2 Politisk socialisation och utbildning

Samhället som system med former och regler för de mellanmänskliga relationerna överförs från generation till generation. I denna överföring, socialisationsprocessen, internaliserar individen samhällets normer och lär sig behärska det sociala livet i en gemenskap. Inom socialisationsforskningen beskrivs olika socialisationsagenter som familjen, skolan och kamratgruppen. Samhället står inte stilla och socialisationsprocessen måste därför ständigt förändras. Dagens barn ska fungera och ta hand om ett framtida samhälle som kan vara annorlunda än det samhälle vi idag känner. Socialisationsforskaren Lars Dencik (Dencik, -) formulerar detta såhär:

> Udviklingen fra det moderne samfund, som er velkendt for den voksne generation, til de endnu ukendte og *postmoderne* samfundsforhold, som de, der er unge i dag, skal leve i, afslører, at mange af de forhold, den voksne generation har opfattet som ”normale”, ”naturlige” og ”selvfølgelige”, rent faktisk er historiske, dvs. materielt, socialt og kulturelt betingede. Moderniseringsprocessen

> løber videre og transformerer uafbrudt samfundet, og dermed også både betingelserne for og "udfaldet" af socialisationsprocessen.

Socialisation sker i alla mänskliga samhällen. Med den så kallade moderniseringen har en tydligare betoning av medvetenhet i utvecklingen tillkommit. Den främsta komponenten i detta är att utbildning ses som en möjlig kraft för en samhällsutveckling. Detta synsätt bryter, i västvärlden, tydligt igenom i och med upplysningstiden. Kunskap och rationellt tänkande ses som krafter som kan hjälpa människorna att tolka och bearbeta omvärlden. 1800-talet är århundradet för födelsen av den nya vetenskapen, den allmänna folkbildningen och den industriella revolutionen. Kant skriver om en rationell autonomi (Biesta, 2007). Socialisationsbegreppet har två dimensioner. En där beteenden och kunskaper traderas från generation till generation och en annan där tänkandet utvecklas genom någon form av ifrågasättande resonemang mellan generationer. Bjarne Brun-Jensen och Karsten Schnack som utvecklat begreppet handlingskompetens (action-competence) utgår från Jon Hellesnes uppdelning i en villkorad-socialisation (conditioned-socialization), som reducerar människan till ett objekt utsatt för styrning och kontroll, och en utbildande-socialisation (educational-socialization) där människan emanciperas till att ta självständigt ansvar (Bruun Jensen & Schnack, 1997). Carl Anders Säfström skiljer å sin sida helt mellan socialisation och utbildning, där socialisation betyder en anpassande fostran medan utbildning står för en utvecklande och emanciperande fostran (Säfström, 2005). Agneta Knutas fångar skillnaden mellan socialisation och utbildning med följande beskrivning:

> Men, vi skulle kunna förstå utbildning genom att göra skillnad mellan utbildning och socialisation. Då skulle socialisation vara knutet till alla aktiviteter som har till syfte att introducera nytillkomna till de sociala och kulturella redskap som de behöver för att kunna delta i särskilda former av liv. Utbildning skulle här relatera till den unika individen och möjligheten för individen att med Arendts formulering visa sitt unika Vem." (Knutas, 2008).

I detta citat blir socialisation en förutsättning eller en grund för utbildning och inte något som står i motsättning till denna. Samtidigt ställs särskilda krav på en verksamhet som kan uppfylla det mål som Knutas lyfter fram som utbildningens kännetecken. Det finns som synes viss förvirring kring användandet av begreppen utbildning och socialisation. Gemensamt för dessa sätt att diskutera är att socialisation omfattar all form av överföring medan utbildning är begränsad antingen till det som sker inom utbildningsväsendet eller till sådant som skapar en emanciperande utveckling. En sådan form av emanciperande utbildning stämmer med Bernsteins rättighetsmodell, där individuellt växande, en inkluderande gemenskapen och aktivt deltagande medborgare kan illustrera höga krav på mål för en demokratiutbildning. Socialisation och utbildning kan också sägas representera två sidor av den äldre generationens ambition gentemot den uppväxande generationen: att få dem att göra som man själv gjort och att få dem att kunna tänka självständigt och kritiskt. Det som skiljer vår tid från andra tider är i första hand en ambition att det bildade och

kritiska intellektet ska vara tillgängligt för *alla* samhällsmedborgare. Vilket, kort sagt, är själva idén om det demokratiska samhället.

Pierre Bourdieu och Jean Claude Passeron skriver om två funktioner för utbildningen i samhället; den *reproduktiva* och den *produktiva* (Bourdieu & Passeron, 1977). Reproduktion står för bevarande av kulturella och sociala förhållanden medan det produktiva står för nyskapande och förnyelse i samhället. De båda funktionerna är förbundna med varandra i ömsesidig påverkan. Bourdieu och Passeron skriver om pedagogiken som antingen varande frigörande eller förtryckande av mänskligt kapital. De menar att pedagogerna växt till en professionell kår och att utbildningssystemet efterhand blivit en mycket omfattande del av samhället som utvecklat en relativ autonomi i förhållande till övriga delar av samhället. Begreppet *habitus* intar en central ställning i Bourdieus sociologi. Det har en tydlig koppling till utbildningssystemet betraktat som en funktion att sortera individer till sina framtida olika positioner i samhället, habitus. Bourdieu anknyter till en tradition av radikal kritik som tar fasta på det moderna utbildningsväsendets segregerande effekter, där vissa samhällsgrupper har större möjligheter att få del av utbildningens positiva effekter. Han genomförde tillsammans med Passeron omfattande studier av rekrytering till olika vidareutbildningar för att kunna beskriva det franska skolsystemets sorteringsmekanismer. I Sverige har vi inte samma typ av utbildningssystem som i Frankrike men likväl finns det tydliga sociala skillnader i rekrytering till de olika utbildningsvägarna i systemet. En annan pedagog som skrivit om sociala skillnader i utbildningsväsendet är Paulo Freire. Han skrev om de fattigas stumhet som den verkliga utmaningen för en pedagogik för de förtryckta (Freire, 1972). Ulf P Lundgren pekade också på en framtidsbild där kunskapen i högre grad ger makt och där det i samhället har utvecklats en meritokratisk överklass (Lundgren, 2004).

Gutman menar att man inom forskningen kan skilja mellan studier kring politisk socialisation och studier kring demokratisk utbildning*:*

> Since many of these processes are unintended, political socialization studies tend to focus on what might be called "unconscious social reproduction"…If one´s aim is instead to understand how members of a democratic society should participate in conciously shaping its future, then it is important not to assimilate education with political socialization. (Gutman, 1999)

I en skola med demokratisk målsättning är det pedagogernas professionella ansvar att arbeta inte bara med den traderande överföringen av samhällsnormer, reproduktion, och kunskaper utan också med ett emanciperande arbetssätt, produktion. Det är, enligt min mening, inte bara möjligt utan nödvändigt att betrakta dessa båda sidor av undervisningen som krafter i ett kraftfält där pedagogerna ställs mellan olika handlingsalternativ. Det är därför naturligt att utgå från att det i skolverksamhet samtidigt finns både processer som sker genom pedagogernas medvetna och planerade handlingar och processer som sker genom vanehandlingar eller andra oreflekterade handlingar. Även om det inte alltid, för att utgå från Gutmans ståndpunkt, är möjligt att bedöma i vilken grad en enskild handling skett genom ett medvetet val hos pedagogen, är det i den professionella processen som ett sådant medvetandegö-

rande kan ske. En professionell process kring demokratiundervisningen blir i sig en viktig beståndsdel i demokratiundervisningen och därmed central för diskussionen av resultaten i denna studie.

2.3 Den statliga styrningen av utbildningen

2.3.1 Statens styrning

Den statliga styrningen består av flera olika delar, varav de främsta är:

- lagar och förordningar som reglerar vad som är förbjudet och vad som ska göras[10]
- myndighetsorganisationer som har till uppgift att verkställa och kontrollera
- ekonomisk styrning som fördelar resurser
- utbildning och fortbildning av personal

I avsnitt 2.3.4 kommer jag att diskutera innehållet i aktuella läroplaner och kursplaner och här ska jag kort gå genom styrsystemet i sin helhet. Det är lätt att förknippa statens styrning med ett systemtänkande, särskilt som man ofta talar om det som ”styrapparaten” och ”styrsystemet”. Jag menar att ett systemtänkande, som resonerar i termer av input och output och som ser själva verksamheten som det som sker i en svart låda, inte kan förklara utbildningens resultat som något annat än magi. Utan djupare förståelse för vad som sker i undervisning och lärande blir det svårt att förstå vad som krävs för att skapa en demokratisk utbildning, vilket i sin tur kan leda till att det satsas på tveksamma åtgärder.

Den statliga styrningen har förändrats, genom att samhället utvecklats, inte bara till innehåll utan även till form och organisation. I analysen av vår samtida skolverksamhet är de förändringar som genomfördes runt 1990 av stor betydelse. Vid denna tid, som samhällsekonomiskt betraktas som en vändpunkt för industrisamhället och en genombrottstid för informationssamhället, inleddes en stor förändring på många plan av skolverksamheterna, hit hör att:

- en minskad statlig direkt styrning genomfördes där ansvaret för verksamheten överfördes till kommunerna
- den statliga myndigheten omorganiserades genom att Skolöverstyrelsen ersattes av Skolverket
- detaljstyrning ersattes, till vissa delar, med mål- och resultatstyrning
- avreglering skedde, vilket öppnade för privata huvudmän

10 På Skolverkets hemsida redovisades i november 2009 sammanlagt 529 förordningar med koppling till skolområdet: http://www.skolverket.se/sb/d/155

- barnomsorgsverksamheten fördes över från social- och familjepolitiken till utbildningspolitiken
- nya läroplaner utarbetades

Politiken har drivit på denna utveckling på ett likartat sätt i hela västvärlden. Detta är förändringar som sammankopplas med det som kallas för New Public Management. Sammantaget kan detta leda till stora förändringar, vars konsekvenser för demokratiundervisningen det ännu är svårt att bedöma. Lena Agevall hör till dem som ser påtagliga risker i utvecklingen:

> Till sist måste vi fråga om och hur länge det kommer att finnas kritiskt reflekterande och etiskt ansvariga lärare som är medvetna om sin offentliga roll som demokratins väktare och som bevakar värdena inom vårt offentliga etos (Agevall, 2008).

Statens styrning av skolan sker, som nämnts, med flera medel. Den juridiska styrningen är omfattande och innehåller olika delar. En är regleringen av uppdraget genom styrdokument som läroplaner och kursplaner. En annan innebär lagstiftning kring olika förhållanden i skolan som bland annat handlar om föräldrars, barns och elevers rättigheter och om skolans ansvar. Skolverket inrättade 2004 en särskild enhet för att hantera ett ökande antal anmälningar om brister i skola och barnomsorg. 2006 kom en ny lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever och samtidigt inrättades en tjänst som Barn- och elevombud (SFS 2006:67, 2006). Den organisatoriska styrningen består i beslut kring hur verksamheten ska organiseras på olika nivåer. Avregleringen har till exempel öppnat för att verksamhet kan drivas av olika huvudmän med olika intressen. Sedan 1990 har skolverksamheten genomgått flera omorganisationer både på lokal och på nationell nivå. Skolverket gavs 2003, av den då sittande socialdemokratiska regeringen, uppdraget att genomföra inspektion av samtliga skolor i Sverige i en sexårig cykel. När Sverige bytte regering 2006 var många skolfrågor i fokus, vilket bland annat lett till en ytterligare förstärkning av skolinspektionerna och inrättande av en helt ny myndighet för detta, Skolinspektionsmyndigheten, samtidigt som Myndigheten för skolutveckling lades ned (SOU 2007:101, 2007). Detta var tydliga signaler till skolväsendet. Förändringen innebar också en fördubblad satsning på inspektionsverksamheten. Den ekonomiska styrningen sker genom tilldelning av medel och kan vara mer eller mindre villkorad och detaljreglerad. I samband med förändringarna runt 1990 minskades detaljstyrningen och en hel del beslut decentraliserades. Den juridiska styrningen har antagligen gått åt motsatt håll och lett till en ökad direkt reglering.

Den form av styrning som dominerat i Sverige sedan tiden runt 1990 brukar kallas Målstyrning eller Mål- och resultatstyrning. Den ersatte en tidigare modell som kritiserades för att ha förlorat sig i detaljstyrning. Satsningen på skolinspektioner innebar en förskjutning av styrningen från mål till resultatstyrning. Denna

förändring förstärks av kommande förändringar av skollag och läroplaner[11]. Bärande tankegång i målstyrningen är att den styrande nivån ska formulera mål som den professionella nivån sedan verkställer. Den professionella nivån anses vara bäst lämpad att hantera genomförande och metodfrågor, medan den politiska nivån med sin folkvalda legitimitet beslutar om målen. Denna bild är en grov förenkling och verkligheten är betydligt mer komplex, vilket bland andra Bo Lindensjö och Ulf P Lundgren pekar på (Lindensjö & Lundgren, 2002). De beskriver otydliga gränser mellan professionell och politisk nivå samt att en rad olika sektorer griper in i varandra så att det blir svårt att peka ut av vem och var beslut egentligen fattas. De använder begreppen formuleringsarena och realiseringsarena för att skilja ut funktionerna i styrning och genomförande. Enligt Lindensjö och Lundgren har formuleringsarenan vuxit genom att flera olika aktörer tagit plats där. Till exempel kan media och intressegrupper ha ett betydande inflytande på formuleringsarenan. Frågorna som hanteras på denna arena har också blivit mer komplexa och kräver professionella bidrag. Det växer därmed fram en central byråkrati av experter med reellt inflytande på formuleringsarenan. Daniel Sundberg har i en avhandling studerat läroplaners effekter där han utgår från begreppet *appropriering* som han definierar som ”en kreativ översättning och omtolkning till rådande kontextuella och situationella villkor”. Sundberg fann, i de skolor han studerade, ”fyra olika approprieringar av det lokala reformgenomförandet: konsensusbevarande, passivt motstånd, mikropolitiskt kamp och skiktning” (Sundberg, 2005). Läroplaner och andra styrbeslut, tas emot, tolkas och anpassas till de lokala villkoren, vilket han menar står i motsats till det egentliga syftet i styrbeslutet. Björn Mårdén menar att målstyrningen är dubbelbottnad, å ena sidan ges lokala aktörer fritt spelrum att tolka och konkretisera målen, men å andra sidan förväntas de göra precis det som staten tänkte med målen (Mårdén, 1999).

Realiseringsarenan har vuxit och idag beräknas cirka 30 % av befolkningen dagligen befinna sig i utbildning som barn/elev eller personal (Lindensjö & Lundgren, 2002). Detta innebär, enligt Lindensjö och Lundgren, att en särskild transformerings- eller medieringsarena uppstått mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. De pekar på den ökade öppenheten som skolverksamheten numera har och på hur informationstekniken gjort mängder med information som kvalitetsredovisningar, betygsresultat, utvärderingar tillgängliga som aldrig förr. Politisk styrning av utbildning innebär allt mer att styra med hänsyn till hur olika reformer och de problem reformerna riktas mot uppfattas medialt. Utredningar, propositioner och riksdagsbeslut förmedlas medialt, tolkas medialt och transformeras medialt. Författarna nämner som exempel hur uppflammande betygsdiskussioner påverkar verksamheten genom att flytta styrfokus från mål till resultat. I detta finns en problematik eftersom läroplanerna formulerat komplexa strävansmål utöver traditionella mätbara mål. Risken här är att verksamheten fokuseras på de mätbara resultaten och inte på andra samhällsmål, dit stora delar av skolans demokratiuppdrag hör. Detta kan leda till en försvagning av demokratiuppdraget som särskilt accentueras när verksamheten också

11 Skolans mål är föremål för översyn med syftet att förenkla och förtydliga detta (2007:28, 2007). Hösten 2009 presenterades förslag till skollag och nya läroplaner (Ds 2009:25).

drivs av fristående organisationer som ska handla utifrån ett skrivet och upphandlat kontrakt. Staffan Kumlin lyfter fram de svårigheter att utkräva ansvar som kan uppstå i samband med att verksamheten drivs av privata aktörer (Kumlin, 2003). Även Gutman är kritisk till privatiseringen och ifrågasätter att samhället lämnar över politisk-demokratisk fostran till aktörer som inte står under den demokratiska kontroll som finns i det offentliga utbildningsväsendet (jfr 2.2.1).

Styrningen av utbildningen kan ses som ett spel mellan politiker, medborgare, skol- och förvaltningsledningar samt pedagoger. Dessa olika positioner är emellertid inte helt skilda från varandra. Pedagoger är även medborgare, politiker är i nära kontakt med ledande tjänstemän och processen blir i den konkreta verkligheten svår att analysera. Det finns också skiftningar och en hel del ambivalens i agerandet från de olika positionerna. Statens inställning kan beskrivas som en pendling mellan å ena sidan acceptans och respekt för den professionella verkställande delen av utbildningen och å den andra sidan en vilja att med regleringar och kontroll utöva styrning över skolsystemet. Martin Kristiansson tolkar i sin avhandling situationen som att staten ger dubbla budskap, ett kommunikativt och demokratiskt budskap i läroplanen, och ett begränsande och kontrollerande i tillsynen och granskningen (Kristiansson, 2006). Detta är, menar jag, en intressant infallsvinkel för att förstå pedagogers handlande. Dubbla budskap skulle kunna ses som effektiva och funktionella och inte enbart tolkas som något negativt. Med detta menar jag att oklarheter, inkonsekvenser och brist på logik kan stimulera och utmana och därmed leda till självständigt ansvarstagande. Det är möjligt att den relativa autonomin och en handlingsfrihet för pedagogerna till viss del kan förklaras med det dubbla budskapet och mångtydigheten i formuleringen av målen. Samtidigt kan sådana oklarheter leda i en motsatt riktning där undervisningen förlorar i relevans för barnens/elevernas framtid, genom att den i hög grad styrs av tillfälliga nycker och lokala särintressen. Staten har tagit ställning i denna fråga och stramar nu upp målformuleringar med en pågående revision av läroplaner (2007:28, 2007). Detta skulle alltså, genom att handlingsutrymmet minskas, kunna innebära en deprofessionalisering av pedagogyrket. Det handlar om vilken syn man har på utbildningsfrågor och på pedagogernas förmåga att hantera samhällets och barnens/elevernas behov. Sven Eric Liedman tillhör dem som reagerat på detta. Han skriver om en utveckling där utbildningsresultaten i första hand ses som en ekonomisk utvecklingsresurs som ska mätas i form av betygsresultat:

> Skolan som den ser ut idag och än mer som man nu planerar att utforma den för morgondagen är inte i första hand inriktad på lärandet som en process – i själva verket en livslång process – utan koncentrerar sig på resultaten, proven, den sorts kunskap som kan mätas och vägas och jämföras med annan kunskap och framförallt med *andras* kunskap. Skolan blir inte en del av livet utan en förberedelse för livet, för att parafrasera John Dewey (Liedman, 2009)

På realiseringsarenan ska politiken förverkligas. Med Lindensjös och Lundgrens bild av en styrning som passerar en transformeringsarena kan realiseringen inte förstås som en rak verkställighet av styrbesluten. Till komplexiteten hör också att det inte är möjligt att formulera styrbeslut entydigt och rationellt. Det finns flera skäl till svårig-

heterna att styra med mål- och resultatmodell. Ett är att den politiska nivån inte äger tillräcklig kunskap om de verkliga förhållandena. Ett annat är att den verklighet som besluten formuleras för ser olika ut för förskolor och skolor i olika kommuner. Ett tredje skäl är att verkligheten snabbt kan förändras både lokalt och på ett större samhälleligt plan. När det gäller den offentlig verksamhet och beslutsfattande finner man inom statsvetenskapen studier, till exempel Robert A Dahls studier av kommunpolitik, som visar på komplicerade processer och på hur olika maktgrupper inom samhället balanserar varandra så att ingen kommer i total maktställning (Lundquist, 1993). Det är en beskrivning som kan passa in på styrsystemet inom utbildningen med en politisk dimension, en tjänstemanna- eller professionell dimension och en medborgardimension, där föräldragruppen fått ett ökande inflytande.

Skolvärlden är med sin tradition och med sina särskilt utbildade yrkesutövare en verksamhet med en egen professionalitet. Det innebär att styrbeslut, förutom att passera en extern transformeringsarena, även tolkas utifrån de värderingar, kunskaper och erfarenheter som finns hos de professionella. Detta skulle kunna betraktas som en intern transformeringsarena. I en verklighet där vi menar att det finns ett utrymme för en relativ autonomi och där det också sker oplanerade händelser kan styrningen inte liknas vid en knapptryckning på en maskin. Insikten om den på kunskap och erfarenhet baserade självständigheten hos de professionella har påverkat utformningen av den modell för styrning som tillämpas i Sverige. Läroplanerna är inte detaljerade utan i huvudsak allmänna och mer abstrakta än konkreta. Avsikten har inte enbart varit att få ihop en kompromiss på formuleringsarenan, utan även att decentralisera den slutliga formuleringen och konkretiseringen till dem som kan de lokala förhållandena bäst. Man har därför menat att metoderna tillhör professionen och målen tillhör det allmänna (politiska). Läroplanerna ska omsättas i lokala arbetsplaner för varje förskola och skola.

I ett politiskt perspektiv är det kanske jämlikhetsfrågan som varit den centrala demokratifrågan. Ylva Boman har i sin avhandling följt skolpolitiken i ett jämlikhetsperspektiv (Boman, 2002). Hon menar att man kan se att olika former av jämlikhet varit i fokus under skilda epoker och anknyter till Marshals analys av jämlikhet. Från mitten av 1800-talet var den civila dimensionen, rätten till individuellt självbestämmande, rätten till frihet, liv, egendom och rättvisa, den centrala frågan. Den allmänna skolplikten var en del av detta. Under det sena 1800-talet och första delen av 1900-talet var fokus på jämlikhetens politiska dimension, rätten att delta i politiska beslut, folksuveränitet. Under denna period handlade skolpolitiken om rätten till lika möjlighet till utbildning med införandet av en gemensam enhetsskola som slutpunkt. Efterkrigstiden med den stora expansionen i utbildningssystemet[12] var perioden då, enligt Boman, den sociala dimensionen stod i centrum. Rätten att få del av välfärd i form av utbildning var en stor fråga inom skolpolitiken. Det betydde att diskussionen flyttades från ”lika möjlighet” till ”lika behandling”. Därmed kom in-

12 1950 genomgick cirka fem procent av en årskull en gymnasieutbildning medan antalet idag är nästan 100 procent. På liknande sätt har antalet högskolestuderande tiodubblats sedan dess.

tresset att flyttas från organisatoriska lösningar till pedagogiska[13]. Ett tydligt exempel på detta var den statliga utredningen ”Skolans inre arbete (SIA)” 1975. Från tiden runt 1990 när, som redan nämnts, en ny våg av förändringar började genomföras, har fokus i jämlikhetsfrågorna legat på kulturell jämlikhet, rätten till erkännande och tillhörighet, varvid innebörden av det mångkulturella samhället varit en central fråga för utbildningsväsendet. Lagen mot kränkning och diskriminering är ett uttryck för detta, där skolan ges ansvaret för att skydda vissa grupper mot social uteslutning (SFS 2006:67, 2006). Lagen nämner fem diskrimineringsgrunder: kön, etnisk tillhörighet, religion, sexuell läggning och funktionshinder. Fokus har flyttats från segregationsfrågans sociala dimension till diskrimineringsfrågans kulturella dimension. Det tidigare skolmonopolet, av socialdemokratin och vänstern motiverat utifrån ett socialt jämlikhetsperspektiv, togs stegvis bort under 1990-talet.

2.3.2 Forskningens syn på undervisningens betydelse för demokratin

Den finns en omfattande forskning som analyserar demokrati och undervisning, där olika forskningsinriktningar har olika perspektiv. Totalt sett är forskningen så omfattande att det inte är möjligt att överblicka hela fältet. Trots detta vill jag lyfta några forskningsresultat kring sambandet mellan undervisning och demokrati.

Från 1960-talet och framåt dominerade en negativ syn på demokratiundervisningens (*civics classes*) betydelse för den demokratiska socialisationen (Torney-Purta, 2000). Man menade att skolans demokratiundervisning hade föga effekt på barns och ungas demokratiutveckling. Denna uppfattning hade länge ett stort inflytande, men efterhand kom rapporter som nyanserade bilden och idag är bilden mer sammansatt. Det handlar då inte om resultat av särskilda arbetssätt eller isolerade lektioner, utan mera att se betydelsen av hur enskilda faktorer blir en samverkande helhet (Almgren, 2006). Man kan till exempel fundera över en situation med en lärare A som ger en till synes mycket bra undervisning, sett ur ett demokratiperspektiv, men trots detta inte uppnår eleverna inte några bestående effekter. Lärare B lyckas däremot, trots sin mer mediokra undervisning, få elever som har en mer positiv syn på demokratin. Förklaringen kan stå att finna i att skolan, utanför lärare A’s klassrum har en negativ syn på elevers demokratiska utveckling eller i erfarenheter ungdomarna har från sin egen uppväxt och den sociala miljö de befinner sig i. När omgivande faktorer ska beaktas i orsaksdiskussioner innebär det inte bara att forskningen kompliceras utan också att den inte längre kan möta krav på att beskriva entydiga orsakssamband. Med resultat som pekar på villkorade och multifaktoriella samband påverkas beslutsfattandet på olika sätt. Å ena sidan minskar risken för helt felaktiga ställningstaganden eftersom det inte finns stöd för någon enskild handling och å andra sidan uppstår en

13 Dåvarande utbildningsminsitern Lena Hjelm Wallén (Boman 2002, sid 282) uttryckte detta, 1983, i en riksdagdebatt: ”Att förändra undervisningen, det inre arbetet, har varit betydligt svårare än att förändra de yttre ramarna. Vi har lärt oss att sådana förändringar ofta tar tid. Det är ofta fråga om att ändra attityd och värderingar, som ärvts från äldre skolsystem eller uppkommit genom aldrig ifrågasatt traditionellt sätt att undervisa”

risk att forskningsresultaten uppfattas som så otydliga att de öppnar vägen för helt godtyckliga beslut.

Ellen Almgren har bearbetat uppgifter från IEA:s[14] CIVED[15] undersökning 1999 (Almgren, 2006). Hon har statistiskt analyserat hur skolors modell för skoldemokrati samverkar med elevernas politiska kunskaper. Almgren fann att skolor som satsade på en deltagarorienterad demokratimodell hade ett sämre utfall på elevernas redovisade kunskaper om demokrati än skolor där en informell samtalsorienterad demokratimodell dominerade. Det tycks alltså finnas ett problem med försöken att ge elever direkt inflytande i formella former, medan påverkan som sker mer informellt skapar positiva resultat. Ur demokratiperspektiv är detta problematiskt då informella vägar för inflytande gynnar dem som har tillgång till språk och kultur och därmed förmåga att odla de rätta kontakterna. Informell samtalsdemokrati riskerar även att stå utanför den demokratiska kontrollen som finns i det formella systemets öppenhet med val av representanter till råd, beslutsordning, tillgängliga protokoll m.m. Almgren fann också att elevdemokratiska modeller var vanligare i invandrartäta skolor och i skolor med låg social status än i invandrarglesa skolor och skolor med hög social status. För den senare gruppen skolor var ett öppet klassrumsklimat vanligare. Detta betyder att det dels fanns ett samband mellan demokratiform och elevernas kunskaper om demokrati, dels ett samband mellan skolans sociala status och demokratimodell. En möjlighet som anknyter till Honneths (jfr 2.2.1) försök att överbrygga skillnaden mellan deltagardemokrati och deliberativ demokrati är att förena en elevdemokrati med formell organisation med ett samtalsdemokratiskt arbetssätt. Elevinflytandet skulle då kunna utvecklas positivt om det fanns en formell organisation som arbetade med samtalsbaserade arbetssätt. Några av delprojekten i Demokratiprojektet i Lund handlade om att utveckla verksamheten i skolans elevråd. Erfarenheterna från dessa visade på betydelsen av vuxenstöd i råden. I detta vuxenstöd finns, menar jag, möjlighet att förena den formella demokratin med det dialoginriktade som en engagerad vuxen kan bidra med. Detta antyder att vuxenstödet är en förutsättning för att elevrådsdemokratin ska kunna nå framgång.

2.3.3 Styrning av utbildning för demokrati

Utbildningsväsendets koppling till samhälle och demokrati tar sig olika uttryck och har nationella särdrag. Sverige och de andra skandinaviska länderna skiljer sig enligt en del bedömare från andra länder, bland annat genom att det i vår samhällskultur finns en starkare betoning på social rättvisa. Karen Seashore Louis (Seashore Louis, 2004) har beskrivit tre demokratiformer, vilka väl överensstämmer med Bernsteins (jfr 2.2.1) former av rättigheter, med koppling till utbildning:

14 International Association for the Evaluation of Educational Achievement är en organisation bildad 1967 som genomför internationella jämförande undersökningar som PIRLS, TIMMS och ICC. Skolverket är svensk medlemsorganisation i IEA. IEA's hemsida http://www.iea.nl/

15 CIVED = Civic Education Study

- Demokrati som individuell möjlighet (liberal demokrati)
- Demokrati som social möjlighet (demokratisk socialism)
- Demokrati som deltagande (participatorisk demokrati)

Istället för att fästa sig enbart vid de ideologiska sidorna av dessa tre former kan man se dem som varandra kompletterande delar i en helhet. De svenska läroplanerna innehåller också element från alla tre ideologierna. I 1990-talets styrning finns en tydlig åtskillnad av läroplaner och kursplaner där läroplanen är en processorienterad plan som fokuserar övergripande mål samt hur man lär respektive lär ut medan kursplanen fokuserar en ämnesuppdelad strukturering av utbildningens innehåll med preciserade mål och kriterier för betygssättning. Det innebär att det skapats ett problematiskt förhållande mellan läroplanernas syn på kunskap och betygssystemets (Lundgren, 2004).

Den svenska skolans uppdrag att utbilda och fostra barn och elever regleras i ett antal lagar och förordningar. Då demokratiuppdraget omfattar olika delar av skolans verksamheter finns det olika lagtexter som berör dessa olika delar. Lagar och förordningar beslutas av regering, riksdag eller sådan statlig myndighet som äger rätt att utfärda förordning för skolans område, Skolverket är en sådan myndighet. Skolverket har dessutom som uppdrag att med stödjande texter tolka och utveckla lag och förordningstexterna. Dessa tolkande och förklarande texter blir därför också viktiga för att aktörerna i skolverksamheten ska känna till och vara förtrogna med sitt uppdrag. Granskningsväsendet finns sedan 2008 i en särskild myndighet, Statens Skolinspektion. I och med att denna inrättades genomfördes en fördubblad satsning på inspektion av förskolor och skolor. Den politiska ivern bakom detta var så stor att det tidigare inspektionsprogrammet ännu inte var avslutat när den nya ordningen började gälla. Inspektionerna leder, förutom att påpeka brister, till att normera vad som ska gälla som standard. Denna standard är i huvudsak internt genererad då myndighetens bedömningar dels bygger på de tolkningar och operationaliseringar av styrdokument som skapats internt inom myndigheten, dels på prejudikat från av myndigheten genomförda inspektioner och bedömningar i enskilda fall. Trots att styrdokumenten kräver att kommunen har en egen skolplan och att skolorna har egna lokala arbetsplaner blir det i praktiken statens, det vill säga Skolinspektionens, tolkning som gäller.

2.3.4 Synen på demokrati i skollag och läroplaner

Läroplanernas förankring i politiken innebär att de är speglar av sin tid och skrivs om när samhällsutvecklingen så påkallar. De utgör, som Englund skriver, ”en guldgruva för texttolkningar”. Han pekar på tre konceptioner i läroplanerna (Englund, 2005). Han kallar dessa den patriarkaliska, den vetenskapligt rationella och den demokratiska konceptionen. Den patriarkaliska konceptionen, där innehållet i undervisningen är förankrat i en auktoritet, är svagare nu än under 1900-talets första hälft.

Istället ställs vetenskaplig rationalism mot de demokratiska idealen i dagens debatt. Konceptioner förändras också historiskt. Englund pekar på en förskjutning inom demokratikonceptionen från en deltagardemokratiskt influerad ståndpunkt i riktning mot en deliberativ demokratisyn i läroplanerna.

Hur framställs då mål och innehåll för skolans demokratifostran i de nu aktuella styrdokumenten? En genomgång börjar lämpligen med Skollagen, vars andra paragraf lyder (SFS 1985:1100, 2007):

> 2 § Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.
>
> Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.
>
> Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan
> 1. främja jämställdhet mellan könen samt
> 2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden. Lag (1999:886).

Verksamheten ska vara pedagogisk och ha som mål att befrämja barns och elevers lärande och utveckling i den riktning som anges. Skolverket tolkar i skriften *Med demokrati som uppdrag* (Skolverket, 2000) att detta består av följande delar:

- Att ge barn och unga kunskaper om demokratins innehåll och form
- Att verka i demokratiska arbetsformer och träna demokratisk förmåga
- Att utveckla demokratiska samhällsmedborgare

Detta är en blandning av *mål* (önskade resultat) och *medel* (önskade arbetsformer). På Skolverkets hemsida lyfts ett fjärde uppdrag fram som består i att aktivt bekämpa alla former av kränkande behandling (jfr skollagens formulering ovan). Ansvaret för att motverka kränkning har dessutom reglerats i en särskild lag, lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (SFS 2006:67, 2006) som ersatt en tidigare lag (SOU 1999:886).

Demokratiuppdraget kan, menar jag, sammanfattas med följande dimensioner utifrån skolväsendets förordningar:

- *värdedimensionen,* att överföra demokratins värden till barn och elever
- *kunskapsdimensionen,* att ge barn och elever kunskaper om demokrati
- *kompetensdimensionen,* att skapa färdigheter och förmåga att delta och medverka i demokratiska processer
- *kränkningsdimensionen,* att aktivt motverka alla former av kränkande behandling

De olika dimensionerna hänger ihop men deras förhållande till varandra är inte helt tydligt. Beck Jörgensen och Bozeman som har analyserat offentliga värden menar att det förutom närhet mellan värdena finns ytterligare två faktorer som karakteriserar offentliga värden, dessa är värdenas hierarkiska förhållande till varandra och deras kausala samband (Beck Jörgensen & Bozeman, 2007). En tolkning av detta kan vara att knyta värdedimensionen till de substantiella värden, som ska överföras till barn och unga, och de andra dimensionerna till processvärden. De senare blir då medel för att uppnå de substantiella demokrativärdena. Därmed etableras ett kausalt samband mellan värdena. Englunds diskussion om tolkning av läroplaner som tidsdokument betyder att de skapas i samhällsskeendet. Det innebär att det framtida demokratibegreppet formas utifrån mötet mellan den vuxna generationen och den uppväxande generationen.

Läroplanerna har en central ställning som styrande dokument för det demokratiska uppdraget. I de tre läroplanerna, läroplan för förskolan (Lpfö 98, 1998), läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo-94, 1994) och läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94, 1994) finns snarlika centrala textavsnitt om vad som ligger i demokratiuppdraget för dessa verksamheter. I läroplanen för grundskolan (Lpo-94, 1994) har man inledningsvis utgått från skollagen för att sedan ytterligare betona värdegrunden:

> Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.
>
> I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell.
>
> Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Läroplanerna överensstämmer med skollagen men texten är delvis annorlunda och förutom de punkter som nämns i skollagen kan man finna ytterligare två punkter: *Individens frihet och integritet* samt *Solidaritet med svaga och utsatta.* Sammantaget blir detta följande lista:

- Lika tillgång till utbildning som ska vara likvärdig för alla i Sverige
- Fostra barn och elever till ansvarskännande samhällsmedborgare
- Aktning för medmänniskor
- Respekt för miljön
- Likställdhet mellan könen
- Motverka alla former av kränkande behandling
- Individens frihet och integritet
- Solidaritet med svaga och utsatta

Läroplanerna tar förutom ovanstående samhällsperspektiv också upp vad arbetslag och lärare ska göra. Här är några exempel på sådana formuleringar:

- *Arbetslaget skall* … göra barnen uppmärksamma på att människor kan ha olika attityder och värderingar som styr deras synpunkter och handlande (Lpfö 98, 1998)
- *Läraren skall* … öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem (Lpo-94, 1994)
- *Läraren skall* … öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa (Lpf 94, 1994)

Dessa nedslag i styrdokumenten ger en bild av hur staten i lagar och förordningar förmedlar det demokratiska uppdraget till pedagogerna. Uppdraget som det formuleras här stämmer väl överens med den syn som finns i Demokratiutredningens förordande av deltagardemokrati med deliberativa kvaliteter. Exemplet illustrerar också en progression i synen på barn och ungdomar från förskolan via grundskolan till gymnasieskolan.

Läroplanerna innehåller delar som kan knytas till såväl individuella frihet som social rättvisa och aktivt deltagandet. Det finns ingen självklar enighet kring individuell frihet, social rättvisa och deltagande, vilket betyder att styrdokumenten skapar utrymme till tolkningar utifrån vilken grundläggande syn man har på detta. Det som till att börja med kan tolkas som enkelt och klart innehåller ett tolkningsdjup med utrymme för skilda betoningar av förekommande mål som pedagogerna också ska arbeta med (Engel, 2007).

Ett ytterligare tolkningsperspektiv finns i att läroplaner och kursplaner innehåller många delar med olika dimensioner och aspekter av dessa. Cecilia Eriksson har i en studie för Skolverket sammanställt en analys av förekommande värdebegrepp i läroplan och kursplaner utifrån dimensionerna i demokratiuppdraget: värdedimensionen, kunskapsdimensionen och kompetensdimensionen (som hon valt att beskriva som: att skapa förmågor som krävs för demokratiskt medborgarskap), bilaga 2 (Eriksson, 2008). Hon fann i sin analys att värdedimensionen innehåller åtta områden med 24 aspekter. Med samma genomgång av kunskapsmål och kompetensmålen omfattar Erikssons analys 20 delområden och 56 aspekter. Det ger en bild av hur omfattande och förgrenade demokratimålen är. Läroplanernas och kursplanernas mål innehåller således en bred demokratitolkning där substans- och processvärden är väl representerade. Denna breda tolkning av demokratibegreppet är ett exempel på inflytandet från den utbildningsfilosofiska traditionen där John Deweys arbeten haft ett stort inflytande på tänkandet och politiken under 1900-talet (Englund, 1997).

Analysen av värdena i texterna innebär också att söka efter motsättningar och inre konflikter. Den kanske mest diskuterade konflikten är den mellan individens frihet och individens skyldigheter. Erich Fromm presenterade två former av frihetsbegreppet, en negativ frihet som tolkas som *frihet från* (ansvar, band, skyldigheter) och en positiv frihet som innebär *frihet till* och står för förmåga att utveckla aktiv solidaritet,

fri från förtryck, med alla andra människor (Fromm, 1941). Den första tolkningen, *frihet från,* leder enligt Fromms resonemang till en frihet på andras bekostnad och att egoistiska intressen främjas. Det dilemma som detta ledde till kunde enligt Fromm hanteras genom en utveckling av frihetsbegreppet till ett begrepp som betyder *frihet till.* Denna idealtyp av frihet är en filosofisk lösning av men problematiken finns kvar i läroplanerna så länge man inte utvecklar och tolkar vad begreppen står för[16]. En annan motsättning i läroplanerna finns i synen på det mångkulturella samhället. Det finns inslag i andra kulturer som kan komma i konflikt med läroplansvärden, till exempel kring synen på kvinnors rättigheter. Begrepp som tolerans, acceptans, respekt och erkännande kan därför när de ska tillämpas i konkreta situationer leda till dilemman för pedagogerna.

Tanken att det finns en för samhället grundläggande gemensam värdegrund innehåller svårigheter i ett historiskt perspektiv. I olika epoker har olika värdesystem dominerat men även *inom* ett givet samhälle finns alternativa värdesystem. Det finns således inbyggda konflikter i detta tänkande som handlar om formulering och tolkning av läroplanerna. Kommunernas ökade ansvar för skolverksamheterna innebar att kommunen med en skolplan ska konkretisera hur de nationella målen ska genomföras. I två likartade fall, gällande Sävsjö kommun respektive Östergötlands landsting, har Regeringsrätten granskat kommunala skolplaner och upphävt inslag i skolplanerna. Sävsjö kommun fick således ta bort formuleringen: ”I undervisningen om vad som är rätt och riktigt, alla människors rätt till liv och lika värde, skall utgångspunkten alltid vara den syn på människan och människolivets helgd som har sin förankring i den kristna etiken och den västerländska humanismen”. Regeringsrätten menade att ”Detta tillägg innebär att utbildningen skall bygga på kristna normer och värden, en inriktning som kan göra det svårt för människor med icke kristen uppfattning att delta i utbildningen. Tillägget utgör en sådan förändring av de nationella målen att fullmäktige genom antagandet av tillägget får anses ha överskridit sina befogenheter. Beslutet skall därför upphävas.” Östergötlands landsting fälldes på liknande sätt[17].

Läroplaner från olika perioder visar förändringar i samhället och politiken. När det gäller det demokratiska uppdraget skriver Skolverket följande om de två senaste läroplanerna för grundskolan (Skolverket, 2001):

> …det demokratiska uppdraget i Lgr 80 framställs som ett gemensamt och politiskt projekt, som skall ge eleverna förutsättningar för medborgarrollen. Betydelsen av samverkan med andra lyfts fram både då det gäller själva kunskapsprocessen och i formandet av framtidens samhälle, vilket ses som målet för skolans utbildning. Uppdraget i Lpo 94 beskrivs i motsats till Lgr 80 som ett individuellt och personligt projekt riktat mot den enskilde eleven, men utifrån de ramar som givits för verksamheten i sin helhet, nämligen att den skall genomsyras av grundläggande demokratiska värderingar.

16 Fromms bok Escape from Freedom tillkom som ett försök att förstå hur nazismen kunde forma handlandet hos majoriteten av ett helt folk i den omfattning som skedde i Tyskland. Nazisternas maktövertagande skedde ursprungligen genom framgångar i ett traditionellt demokratiska val.

17 Båda domarna finns på *https://lagen.nu/dom/ra/1995:14*.

Citatet visar hur demokratibegreppet omtolkas och förändras beroende på förändringar i samhällsklimatet. Den senare läroplanen tillkom i början av 1990-talet, en tid som bland annat präglades av frågor som östblockets sönderfall, ekonomisk kris, det digitala genombrottet, miljöfrågor, statlig avreglering, globalisering, Sveriges medlemskap i EU och svårigheter i integrationspolitiken. Det saknas för tillfället liknande jämförande analyser av de nya läroplaner[18] som planeras träda i kraft under 2010-2011. Det angivna syftet med att förändra läroplanerna har varit, som man uttrycker det, att förtydliga kunskapsmålen i såväl förskola som i skola, medan synen på värdegrund och demokrati ska bevaras.

I en analys av läroplanernas historia visar Lundgren på det sammansatta spelet bakom läroplanerna där olika utredningar, nämnder och arbetsgrupper tagit fram förslag, vilka ibland nått framgång och ibland lagts åt sidan (Lundgren, 2004). Under perioden 1970 till 1990 skedde en övergång från detalj- och regelstyrning till mål- och resultatstyrning samt från central styrning till decentralisering. Lundgren visar också att detta är en riktning som skett parallellt inom många västerländska stater. När det gäller framtiden pekar Lundgren på ökande betydelse av kunskaper i samhällsekonomin och skriver ”Det formella utbildningsväsendet kommer att få en allt tydligare roll för urval” (Lundgren, 2004). Den ofta uppflammande betygsdebatten kan tolkas mot bakgrund av detta behov av sortering och urval och inte enbart som en fråga om att vara nyckeln till allmänt förbättrade kunskapsresultat.

2.3.5 Nationella utvärderingar av läroplanens demokratimål

Hur har man då från statligt håll bedömt utbildningens förmåga att uppfylla demokratimålen? 1998 gjorde Skolverket en utvärdering av läroplanerna där man bland annat särskilt ägnade sig åt demokratimålen (Skolverket, 1999). Enligt utvärderingsrapporten kände både elever och lärare vanmakt i sin skola när det gällde inflytande. Lärarna kände sig utsatta för beslut, pålagor och uppdrag utifrån som hindrade dem att utveckla elevarbetet i en riktning som, enligt dem själva, skulle kunna befrämja måluppfyllelsen. Denna utvärdering har några år på nacken och var kanske inte heller på sin tid helt representativ, men trots det kan dess negativa bild av skolans förutsättningar och resultat på demokratiområdet inte negligeras utan måste åtminstone ses som ett tecken på myndighetens ståndpunkt vid den tiden. Till de positiva sidorna i rapporten finns lärarnas förhållningssätt:

> …att de intervjuade lärarna ålägger sig ett stort samhällsansvar, och deras insikter om lärande och lärprocesser imponerar på utvärderarna. Lärarna prioriterar och de engagerar sig i elevernas demokratiska utveckling.

18 I skrivande stund, januari 2010, finns förslag på en ny läroplan för förskola och en ny skollag.

Skolverket administrerade den svenska delen av en internationell undersökning, CIVED-undersökningen[19], kring ungdomar och demokrati (Skolverket, 2001). Materialet är mycket omfattande och dessutom kompletterade man enkätmaterialet med fallstudier på några utvalda skolor. Man noterade allmänt att det finns svårigheter för skolor att hantera och leva upp till demokratiuppdragets mål. I rapporten finns många intressanta iakttagelser både av positiv och av negativ karaktär:

> …indikationer på att ju bättre kunskaper om demokrati eleverna har och ju öppnare de bedömer klassrumsklimatet vara, desto mer toleranta är eleverna.

> …en förskjutning från formellt beslutsfattande i elevråd och klassråd till informella överenskommelser mellan en enskild elev och en lärare äger rum, dvs. en förskjutning från kollektiva beslutsformer till mer individuella. Studien i de nio fallstudieskolorna visar att det pågår en förändring i skolornas praktiska tillämning av det demokratiska uppdraget från deltagande i formella demokratiska fora till mer informella och personorienterade beslutsprocesser, alltså en förskjutning på skolnivå från en deltagardemokratisk till en mer samtalsdemokratisk inriktning.

> …skolans kunskapsuppdrag (har) kommit att konkurrera med skolans demokratiuppdrag.

Skolverket pekar här på att de formella organen förlorar i betydelse medan informella kontakter ökar i betydelse, vilket är en allvarlig förändring och man måste fråga sig vilka konsekvenser det kan få för rättvisa och lika värde. Av fallstudierna man genomförde drar man bland annat slutsatsen att:

> Skolorna har i sin dagliga verksamhet många inslag som innebär att man arbetar med det demokratiska fostransuppdraget men de saknar samtidigt uttalade strategier för hur detta skall utformas. Lärarna i fallstudieskolorna ger många exempel från sin undervisning som kan betecknas som undervisning om demokrati och de beskriver hur de övar olika färdigheter som utgör viktiga inslag i en demokratisk kompetens. Men dessa inslag i undervisningen relateras inte till det demokratiska uppdraget, detta tycks överhuvudtaget inte finnas med i lärarnas praktiska vardag. Lärarna står här inför ett dilemma, nämligen att både uppfylla kunskaps- och samhällsuppdraget. Skolorna har ett förhållandevis oreflekterat förhållningssätt till demokratiuppdraget. Om man beskriver skolornas verksamhet i demokratitermer så betraktas demokratin som ett medel och inte som både mål och medel. Skolorna har i sin dagliga verksamhet många inslag som innebär att man arbetar med det demokratiska fostransuppdraget men de saknar samtidigt uttalade strategier för hur detta skall utformas.

Detta var en lägesbeskrivning från år 2000 och kritiken skolornas demokratiundervisning är tydlig. Regeringen var uppenbarligen heller inte helt tillfreds med utvecklingen och bedömde år 2005 att det krävdes insatser för att ”förstärka kunskaper och för att starta diskussioner om mål och syften med ett ökat inflytande för barn, elever, studerande och vårdnadshavare”. I slutredovisningen av dessa uppdrag, både beträffande elevinflytandet och föräldrainflytandet, beskriver skolutvecklingsmyndigheten både en ljus och en mörk bild av läget samtidigt som man lyfter fram förslag till ytterligare insatser bland annat i grundutbildningen för lärare och i rek-

19 En ny uppföljande studie, Civic-undersökningen, har genomförts och en slutrapport väntas sommaren 2010. Båda undersökningarna genomförs internationellt av IEA.

torsutbildningen (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Det är för övrigt samma bild som Skolverket lämnade 2007 (jfr 2.1.4).

Den kommande Civic-undersökningen, vars slutrapport är tänkt att publiceras sommaren 2010, kommer att ge indikationer på om utvecklingen lett till framgångar. Samtidigt blir den politiska reaktion på resultaten en intressant signal i debatten om utbildning och demokrati.

2.4 Sammanfattning

Demokratibegreppet är svårdefinierat och starkt värdeladdat. Till de centrala *substansvärdena* i ett demokratiskt samhälle räknas begrepp som *jämlikhet, frihet, solidaritet*, och *rättvisa*. En annan typ av värden, *processvärden,* handlar om hur ett demokratiskt samhälle ska fungera och till dessa räknas *öppenhet, ömsesidighet, diskussion* och *ansvar*. Demokratibegreppet har i sin statsvetenskapliga tillämpning fokus på maktfördelning och beslutsprocesser medan det inom utbildningsväsendet handlar om samlevandet i stort i samhället. Denna bredare tolkning av demokratibegreppet har tydliga rötter hos John Dewey. Begreppen utbildning och socialisation används med skiftande tolkningar för att beskriva att lärandet sker både som ett resultat av medvetet planerad och genomförd undervisningsverksamhet och som en del av hela den påverkan som finns i allt det individen möter i sin omgivning.

Demokratiuppdraget regleras formellt och rättsligt av en statlig styrning som kan sammanfattas i fyra huvuddimensioner:

- *värdedimensionen,* att överföra demokratins värden till barn och elever
- *kunskapsdimensionen,* att ge barn och elever kunskaper om demokrati
- *kompetensdimensionen,* att skapa färdigheter och förmåga att delta och medverka i demokratiska processer
- *kränkningsdimensionen,* att aktivt motverka alla former av kränkande behandling

Demokratiuppdraget är omfattande och komplext och styrdokumenten innehåller en rad olika områden och aspekter som pedagogerna ska utgå från när de planerar och genomför sin undervisning.

KAPITEL 3

Teori

Forskningsfrågorna växte fram ur nyfikenheten kring pedagogers arbete för demokratin. Syftet med avhandlingsarbetet har varit att med stöd av samhällsvetenskap i allmänhet och rättssociologi i synnerhet söka svar på forskningsfrågorna. I förra kapitlet beskrevs den komplexa helheten och mångfalden i demokratiuppdraget, som pedagoger ska ha som grund för sin undervisning. Denna del syftar till att hitta verktyg som fungerar för sökande efter svar på forskningsfrågorna. Verktygen består dels av teoretiska begrepp och modeller och av metoder att samla observationer med. I kapitel 3 resonerar jag kring val av teori och inleder med en tillbakablick på samhällsvetenskapens utveckling. Jag vill belysa hur vetenskap historiskt pendlat mellan aktörs- och strukturperspektiv och argumentera för en förening av dessa perspektiv i en aktör-struktur ansats. Då mina undersökningar bygger på de deltagande pedagogernas kunskaper och erfarenheter har det varit intressant att se hur forskning och praktisk pedagogisk yrkesutövning kan mötas. Teoriavsnittet fokuserar avslutningsvis en diskussion kring rättssociologisk syn på begreppen handling och norm.

3.1 Samhällsvetenskapliga utgångspunkter

3.1.1 Samhällsvetenskap som akademisk disciplin

Samhällsvetenskaperna etablerades som moderna akademiska vetenskaper under 1800-talets senare del. Från den tiden kan man identifiera sociologi, statsvetenskap och ekonomi som tre huvudinriktningar inom samhällsvetenskapen. Den första halvan av 1800-talet var en omvälvningens tid då industrialismen, med stöd av flera banbrytande tekniska genombrott, slog igenom på allvar i vår del av världen. Det är noterbart vilken betydelse framstegen inom kommunikationen hade för samhällsomdaningen, med utveckling av järnvägar och ångbåtar. I denna tid växte kritiken mot den befintliga akademiska traditionen. Med grund i upplysningstankarna från 1700-talet växte en rörelse inom den vetenskapliga världen där Auguste Comte, som

en av de drivande, angrep den etablerade akademin för att mest ägna sig åt metafysiska spekulationer. Comte argumenterade för saklighet och observationsbaserade förklaringar. Hans publicerade sina tankar i *Cours de la philosophie positive* mellan 1830 och 1842 och gav därmed namn åt positivismen, en riktning som kom att ha stor påverkan på vetenskapen.

Jag ser en spännande parallellitet mellan Comtes poängterande av sakligt observerande och en samtidig teknisk innovation: den moderna fotografiteknikens genombrott. Under 1820- och 1830-talen höll flera personer på med fotografiska experiment. Det första fotografiet tillerkänns Nicephor Niepce och togs i Le Gras i Frankrike 1825. Niepce samarbetade sedan med Louis Daguerre som 1838, då Niepce varit död i fyra år, presenterade sin uppfinning Daguerrotypin för den franska vetenskapsakademin. I England presenterade William Fox Talbot 1839 en avhandling för Royal Academy med titeln *Some account of the art of photogenic drawing, or the process by which natural objects may be made delineate themselves without the aid of the artists pencils.* Fox Talbots teknik med ett negativ blev ursprunget till fotografitekniken medan Daguerrotypin efterhand kom att försvinna. Efter detta kom fotografin på bara några årtionden att spridas över hela världen. Avbildningskonsten hade fått ett medium, som skulle befria målarkonsten från avbildningsuppdraget. Fotografin skulle, menade man, ge en oförfalskad bild av verkligheten på samma sätt som de positivistiska vetenskaperna skulle ge objektiva beskrivningar och förklaringar till samhällsfenomen. Både fotografin och vetenskapen var frågor som engagerade vetenskapsakademierna. Argumenten handlade om att skapa en sannare bild av verkligheten som lämnade det subjektiva och byggde på objektiva och för alla observerbara fakta. Det finns ett samband mellan vetenskaplig forskning och hur vi observerar omvärlden samt hur vi kommunicerar observationer och tankar om dem. Samhällsvetenskapen är mindre beroende av mätinstrument och mer beroende av allmänna observationsmetoder som fotografi, film och ljudinspelningar. Framförallt handlar det om förmågan att se, att se fenomen på ett nytt sätt antingen det handlar om en fotograferad bild eller om att träda ur den blindhet en härskande diskurs kan lägga över sakernas förhållande. Kunskap utvecklas i mötet mellan observationer och tankar, mellan yttre och inre bilder. Videokameran har idag blivit ett vanligt verktyg för pedagogernas observationer.

3.1.2 Vetenskap i utveckling och förändring

Forskningen befinner sig i konstant utveckling som enligt Thomas Kuhn sker med språngvisa förändringar som han kallade paradigmskiften. Dialektiker som Friedrich Hegel och Karl Marx formulerade en sådan rörelse som att *tesen* föder en *antites* vilka sedan efterhand förenas på en högre nivå i en *syntes*. Michel Foucaults användning av begreppet *diskurs* handlar också om förhärskande synsätt och deras koppling till historiska epoker. Idag möter den som startar ett forskningsprojekt en enorm mängd texter från världens alla vetenskapliga institutioner. Detta kan illustreras av att jag

i januari 2010 fann närmre 5000 vetenskapliga tidskrifter, enbart inom de områden jag söker för detta arbete, direkt tillgängliga över Internet genom Universitetsbiblioteket i Lund. En Google sökning på ”democracy and teachers” gav 2 680 000 träffar vid samma tid. Naturligtvis är inte allt detta av intresse eller relevans, men det illustrerar omfattningen av lätt tillgänglig information, samtidigt som inget på förhand egentligen kan uteslutas. Tillgången på material är så omfattande att det dels skapas utrymme för en slumpmässighet kring vad vi lyckas fånga när vi letar och dels ställs särskilda krav på forskarnas sorteringsförmåga och på sökteknik. Stora litteraturmassor kan förhållandevis enkelt sökas med hjälp av nyckelord och forskaren kan via seriösa hemsidor få tillgång till litteratur- och avhandlingsöversikter. Det går att direkt hämta både abstracts och fulltextversioner på nätet. Den stora produktionen och det stöd med att hitta material som finns i ny teknik bidrar till att forskningen kommer att vara i ständig utveckling.

Mångfalden för emellertid också med sig svårigheter med den begreppsförvirring som kan uppstå genom att termer och begrepp används på olika sätt av olika författare. Här ställs forskaren dessutom inför skillnader i ord och begrepp mellan olika språk. Begreppsproblemet handlar inte enbart om värdebegreppens tolkningar, som med demokratibegreppet, utan också om begrepp som används bland den snävare kretsen forskare som är verksamma inom samma område. Jag diskuterade begreppen utbildning och socialisation i kapitel 2. Resonemanget kan ses som exempel på hur begreppens innebörder överlappar varandra hos vissa forskare medan andra drar skarpa gränser mellan deras innebörder. Man kan här ana en koppling å ena sidan mellan utbildningsbegreppet och aktörsinriktade förklaringsmodeller och å andra sidan mellan socialisationsbegreppet och strukturinriktade förklaringsmodeller. Den tidigare parallellen mellan samhällsvetenskap och fotografi får ny aktualitet när man betänker att den analoga fotograftitekniken höll sig ända fram till 1990-talet. För fotografiets del innebar digitaliseringen bland annat att trovärdigheten påverkades negativt, då det är mycket enklare att manipulera en digital bild än en analog. Bilden blev också mycket lättare att mångfaldiga och göra tillgänglig då den inte längre var bunden till fysiska ting som negativ och papperskopia. För forskaren finns en motsvarande trovärdighetsproblematik, det skrivna kan vara kopierat från en källa på Internet. Samtidigt medför digitaltekniken, som jag nämnde ovan, att en stor mängd material blivit enkelt tillgängligt.

Gaston Bachelard föreslog att vetenskapsteorin skulle vara en fenomenologi över den lärande människan, människan som kämpar i sina studier och inte enbart en summering över allmänna idéer och uppnådda resultat (Broady, 1990). Han menade att det i komplexa system är så många faktorer involverade i det som sker att vi aldrig kan fånga hela skeendet och därför endast kan nå approximativa kunskaper (Gutting, 2005). Enskildheterna är så många och olika och skulle kräva mycket precisa och detaljerade beskrivningar och mätningar, vilket i sin tur skulle leda till alltmer omfattande beskrivningar för att fånga helheten. Den vetenskapliga utvecklingen med förbättrade metoder och flera relevanta undersökningar kan bidra till ny information vilken i sin tur bidrar till att begrepp, modeller och teorier utvecklas och

fördjupas. I Bachelards resonemang blir denna utveckling av vetenskapens metod inte en traditionell induktion – deduktionsprocess utan en ständig dialog mellan empiriska data och teorietiska resonemang. Kunskap är intimt sammanbunden med sin praktiska tillämpning och därför ständigt under omprövning. Ett exempel på detta är aktionsforskningen som bygger på ett nära samarbete mellan forskare och praktiker, där praktikern ibland också tar forskarrollen.

Ett likartat resonemang finner man inom den amerikanska pragmatismen. Charles Sanders Peirce, en av de tidiga författarna i denna rörelse, använde begreppet abduktion för en process där en hypotes formuleras utifrån en observation som förklarar det observerade fenomenet genom att det följer deduktivt ur hypotesen (Lübcke, 1988). Man kan, som Mario Bunge fundera över skillnaden mellan induktion och abduktion (Bunge, 2006). Han menar att en ren induktion, det vill säga att bygga en teori direkt från observation, egentligen knappast är tänkbar då vi alltid har förförståelse och tidigare teorier att relatera till. Framförallt blir induktion otänkbar för förklaringar som inte är helt mät- och observerbara. Abduktionen skulle därmed vara en beskrivning av samspelet mellan observation och teori ungefär som Bachelard beskrev detta. Logiken är, enligt Bunges resonemang, det enda sättet att skapa förklaringar för komplicerade förhållanden utan att riskera att hamna i övernaturliga förklaringar. Samtidigt får man kanske betänka att en del fantasifulla idéer så småningom kan ha blivit sanningar. Med en grunduppfattning om samhället som ett mycket komplext system måste man, menar jag, acceptera att allt inte helt går att beskriva eller förklara. Forskarens två huvuduppgifter är att med empiriska observationer tillföra nytt material samt att kontrollera och pröva resultat och resonemang med stöd av logik. Peirce menade att om forskarna bara håller på tillräcklig länge med att korrigera modeller efterhand som det uppstår problem eller ny information framkommer, så kommer det så småningom leda till en rimligt sann kunskap om det studerade. Med ett sådant tankesätt erbjuder den ökade tillgången på information via digitala medier helt nya möjligheter för forskningen. Utmaningen ligger då i att kunna hantera en snabbt växande mängd information, vilket kräver organisation av samverkande forskare. Detta påminner om hur Bourdieu arbetade då han samlade stora mängder statistik och använde sig av team i sitt arbete (Broady, 1990).

3.1.3 Aktör-strukturmodell

En aktör-strukturteori bygger på att individens handlande analyseras i sitt sociala sammanhang. Marx formulerade detta i inledningen till ”Louis Bonapartes 18:e Brumaire” med följande klassiska rader:

> Människorna gör själva sin historia, men de gör den inte efter eget gottfinnande, inte under omständigheter som de själva valt utan under omständigheter, som är omedelbart för handen givna och redan existerande. Traditionen från alla döda släktled trycker som en mara på de levandes hjärna (Marx, 1971)

Det finns en ömsesidighet i förhållandet mellan aktören och strukturen som inte härleder orsaker till enstaka faktorer. Det handlar i stället om att processer är utdragna över både tid och rum på samma sätt som Bachelard beskrev vetenskaplig utveckling. Kausalitetsfrågan förlorar i betydelse genom svårigheterna att finna tydliga och enkla orsakssamband till fenomen i situationer där många sammanhängande variabler interagerar med varandra. Filosofiskt befinner vi oss i situationen att försöka svara på frågan om hönan och ägget. Aktör-strukturtänkandet kan i sin tur rymma olika tankeriktningar med det gemensamt att utveckling uppstår genom olikheter eller motsättningar. Det handlar då inte bara om motsättningar mellan aktörer eller mellan system utan också mellan aktör och struktur.

Bourdieu valde att använda begreppet dialektisk för att beskriva det kontinuerliga samspelet mellan det objektiva och det subjektiva som ett ömsesidigt beroende (Grenfell & James, 1998). En variant finner man i det sena 1900-talets tankar om komplexa system. Med komplext system menar man system som är uppbyggda av ett stort antal samverkande faktorer vilka samspelar inte endast inom systemet, utan även med omgivningen. Det komplexa systemet är instabilt och förändring kan uppstå på grund av en liten förskjutning i någon del av helheten. Det har också en förmåga till självorganisering. Mark Olssen menar att studiet av enskilda faktorer inte kan ge tillfredsställande förklaringar av skeenden och lyfter fram betydelsen av att känna till både delarnas och helhetens historia (Olssen, 2007). Kaosteori har blivit ett populärt sätt att framställa tankarna om komplexa system. Problemet med att tillämpa denna teori inom sociologin är att den kan leda till helt slumpberoende förklaringar. Den kan också med sitt ursprung i naturvetenskap visserligen få oss att förstå att fjärilen i Amazonas kan ge upphov till regn i England, men kanske inte resonemanget räcker till för att dessutom förklara hur skogsskövlingens mekanismer i sin tur påverkat fjärilen. Den kritiska realismen som är en riktning inom sociologin försöker hitta en kombination mellan mekanismer och strukturer inspirerat av bland annat kaosteori (Sayers, 2000).

Rättssociologerna i Lund arbetar med att hantera såväl aktörs- som systemteoretiska förklaringar med utgångspunkt i normbegreppet (Hydén, 2002; Hydén & Svensson, 2008b). Denna inriktning, där normen är en begreppslig sammanfattning av kraftfältet mellan ett aktivt subjekt och de objektiva strukturella förutsättningar som omger henne passar, menar jag, väl för en studie kring professionellt agerande i ett samhällsperspektiv. Bourdieu använde begreppet socialt fält för den gemenskap, där aktörerna utifrån sina respektive habitus intar sina sociala positioner (Bourdieu & Passeron, 1977; Grenfell & James, 1998). Med begreppet habitus menade Bourdieu aktörens sätt att strukturera den objektiva verkligheten, i syfte att kunna agera i förhållande till denna. Habitus medierar mellan den objektiva yttre strukturen och den subjektiva inre strukturen och ligger nära normbegreppet, som också är ett sätt att uppfatta och strukturera verkligheten för att förenkla handlandet genom att handlingsalternativen decimeras. Habitusbegreppet handlar om aktörens position i det sociala fältet och normbegreppet handlar om det socialt möjliga handlingsutrymmet för aktören. Gemensamt för dessa riktningar är den dubbla ansatsen i en aktör-struk-

tur modell. Jag uppfattar Bourdieus habitusbegrepp som mera statiskt och knutet till individens sociala position än det rättssociologiska normbegreppet. En styrka i normbegreppet, med sin koppling till *bör göra*, är att det etablerar en tredje position mellan själva handlingens *göra* och rättsförordningens *skall göra.* Normens *böra* lägger också en brygga mellan individen som ett isolerat *jag* och den sociala gemenskapens *vi*. Det jag menar här är att den enkla kausala kopplingen mellan *ska göra* och *göra* löses upp i och med införandet av ett socialt förankrat *bör göra*.

Det självständiga subjektet skapas genom att aktören äger förmåga att moraliskt reflektera över sina handlingsalternativ och över resultaten av dessa handlingar. Så länge en sådan reflektion endast handlar om att gynna de egna personliga intressena kan den inte sägas tyda på något annat än en strukturell eller genetiskt betingad drift att maximera de egna livsbetingelserna, men när reflektionen innehåller en önskan att göra gott för andra eller att söka en ny lösning på en fråga uppstår också möjligheten att betrakta aktören som ett handlande subjekt. Denna syn skiljer sig från den syn som finns om den rationella människan, *rational choice*, där handlandet hos individer går att beräkna utifrån att individen söker det rationella valet med målet att säkra och utveckla de egna intressena. Jag menar att den logiska konsekvensen av rational choice ideologin inte har utrymme för ett handlande subjekt, utan reducerar aktörerna till utifrån styrbara individer. En annan teoretisk ståndpunkt handlar om att vissa handlingar och beteenden upprepas och därmed synliggörs som mönster, så att deras förekomst kan tyckas vara lagbundna, till exempel genom att vara statistiskt mätbara. Här reduceras handlandet till en mätbar frekvenstäthet, som utan bakomliggande förklaring kan gälla som vetenskapligt prövad kunskap. Ofrånkomligen innehåller den här typen av kunskap goda möjligheter att formulera förutsägelser. Det uppstår trots detta ett vetenskapligt problem om det saknas en rimlig förklarande teori.

3.1.4 Samverkan mellan forskning och praktik

Inom den pedagogiska forskningen finns ett stort intresse av praktiknära forskning. Aktionsforskning är ett vanligt begrepp för forskning där pedagogerna själva har en central roll i forskningsprocessen. Detta har också inneburit att praktikernas sätt att förklara och analysera synliggjorts. Med detta har intresset för skillnader mellan en vetenskaplig syn på fenomen och en i praktiska erfarenheter grundad syn ökat. Det har bland annat lett till nytolkningar av Aritstoteles tre kunskapsformer. Aristoteles diskuterar teoretisk och praktisk kunskap i den Nikomachiska etiken (Aristoteles, 1988). Härifrån kan man identifiera tre former av kunskap: *episteme*, *techne* och *phronesis*. Episteme står för en teoretisk och traditionell vetenskaplig kunskapsform medan Techne står för praktisk-produktiv kunskap, sådant vi kallar för know-how, och phronesis står för praktisk visdom som inbegriper en värdedimension (Gustavsson, 2000). De tre formerna ska inte ses som varandra uteslutande utan snarare som tre var för sig viktiga perspektiv eller dimensioner av kunskap.

John Elliot refererar till Martha Nussbaums tolkningar av Aristoteles när han argumenterar för en forskning med starka inslag av praktikernas eget tänkande (Elliot, 2007). Han menar att detta bland annat leder bort från positivismens krav på mätbarhet och generella orsakssamband. I förlängningen av detta finns ett avståndstagande från en politisk styrmodell med läroplaner som är strikt målorienterade och en utvärdering som endast fokuserar på redovisning av utvalda mätresultat. Elliot förordar att läroplaner inte reduceras till målbeskrivningar utan även fokuserar processer (Elliot, 1991).

3.1.5 En sociologi utifrån handlingar och normer

Samhällsvetenskap omfattar flera akademiska discipliner som med olika perspektiv studerar samhället. Det har varit viktigt för mig att se aktör och struktur som interagerande delar av en helhet snarare än två skilda storheter. Norbert Elias har bidragit till mitt synsätt genom att lyfta fram begrepp som *process*, *relationer* och *interdependens* (Olofsson, 2003). Elias är också kritisk till dikotomier som individ – samhälle och aktör – struktur och menar att det inte är möjligt att betrakta dessa som självständiga storheter. Med fokus på relationer och samband blir ego-begreppet en skapelse som byggs upp genom relationer mellan *jag* och *den andre* (subjekt – objekt relationer) och individen kan inte längre ses som en isolerad enhet. Hans-Georg Gadamer refererar till Martin Heideggers verk *Varat och tiden* i vilken han menar att Heidegger "…had clearly shown that the concept of 'the subject' was just an outdated anticipation (within the subject-object thinking) of the ontological approach" (Gadamer, 2006). Genom detta intar Gadamer en ståndpunkt där jaget är ett jag som konstitueras inte enbart av sitt självreflekterande tänkande, utan också genom en spegling av interaktionen med andra.

Paul Ricoeur utvecklade tankegången med en diskussion kring Hegels begrepp *Annerkennung* och den sociala processen i ömsesidigt erkännande (Ricoeur, 2005). Axel Honneth har lämnat ytterligare ett bidrag i sin diskussion av Deweys syn på demokrati (jfr 2.2.1), bland annat med hur Dewey försöker att knyta samman subjektets frihet med behovet av erkännande i de sociala grupper som individen tillhör (Honneth, 2003). Långt drivna särintressen – Dewey använder rövarbandet som exempel – kan då inte utvecklas annat än genom isolering från den sociala omgivningen. Durkheim skiljde det individuella från det sociala med begreppen individuella och sociala fakta. Durkheim menade att sociala och kulturella normer var fakta liksom egenskaper hos individen. Durkheim uttryckte det så att det som skiljer människan från djuren är socialiseringen med den internalisering av sociala normer den innebär och att denna överföring av det sociala inte sker på genetisk väg utan genom utbildning (Durkheim, 1956). Det sociala blir en del av det individuella och vi rör oss mot den symboliska interaktionismen, en ståndpunkt som framhålls av Brian Fay i *Contemporary Philosophy of Social Science* (Fay, 1996). Det sociala subjektet, den handlande agenten, kan då ses både som ett Jag och ett Vi. Att betrakta mänskligt

beteende som ett samspel i dialog med omgivningen är en syn som utvecklats av en rad författare. Joakim Israel framhåller likheterna mellan tänkandet hos Martin Buber, George Herbert Mead och Michail Bachtin (Israel, 1992). Inte ens inom rättvisesystemet, med sin strikta tolkning av ansvaret, är det alltid möjligt att peka ut den enskilt ansvarige individen.

Gränsen mellan individ och samhälle har flyttat in hos individen vilket också betyder att våra Jag har kontakt med de andra Jagen. Det går inte att dra en gräns mellan det vi lärt oss, på ett eller annat sätt, och det som skulle kunna vara vårt unika jag. När individer på detta sätt betraktas som delar av sociala sammanhang blir, som Elias framhöll, relationer och processer viktiga att fokusera inom den samhällsvetenskapliga forskningen. Paul Ricoeur kontrasterar mot Durkheim när han menar att sociologin bör vara en sociologi om handlingar istället för en sociologi om sociala fakta (Ricoeur, 2005). Flyvbjerg menar att praktiken har företräde framför diskursen och citerar Foucault när han diskuterar metod: *The question I ask is not about codes but about events… I try to answer the question without referring to the consciousness…the will…intention* (Flyvbjerg, 2001). Handling och händelse är den realitet som visar normers existens och möjliga kraft. En norm som inte leder till handling är en kraftlös norm. I mångfalden av handlingar och händelser kan normanalysen bidra med att klarlägga förhållanden och här betonar Flyvbjerg, återigen med huvudsakligt stöd hos Foucault, värden och makt (Flyvbjerg, 2001). En handling påverkas av den norm som aktören upplever och i vissa fall även helt internaliserat, vilket innebär att handlingen i det närmaste förenats med normen. Handlingen är den externa sociala delen medan normen är den sociala representationen internaliserad i aktörens medvetande. Durkheim skiljde på sociala ting och individuella ting för att markera att vi är sociala varelser, vilket betyder att individerna inte ses som separata självständiga subjekt. Han menade att socialisering, i betydelsen etisk fostran till samhällets normer, sker genom undervisning[20] och därmed inte överförs på genetisk väg (Durkheim, 1956). En del av pedagogernas roll i det demokratiska uppdraget, (jfr 2.3.4) är att föra över förmågan att hantera socialt liv till nästa generation. Denna förmåga kan, för att återknyta till Flyvbjerg och Foucault, beskrivas som de värden som gäller för att leva i samexistens men också den makt som innebär förmåga att ta och hantera ansvar.

3.1.6 Aktör, struktur och den fria viljan

Vid läsning av samhällsvetenskaplig litteratur kan man inte undgå att reflektera kring frågan om utrymmet för ett fritt handlande. Ytterst har frågan om i vilken grad vi kan sägas inneha en fri vilja en filosofisk mening med många bottnar och ska inte ytterligare behandlas här. Utifrån mitt intresseområde för normer kring pedagogernas arbete och den tidigare diskussionen om ’jag’ och ’vi’ finns en koppling som handlar

20 Dürkheim använder *education* för all form av socialisation och reserverar begreppet *pedagogy* till den formella utbildning som ges inom skolväsendet.

om vilket handlingsutrymme en pedagog kan tänkas ha utifrån yttre och inre förväntningar på rollen. Aktör-strukturmodellens fördel är att den inte kräver en skarp gräns mellan aktören och strukturen (Marx), mellan det individuella och det sociala (Durkheim) eller mellan Du och Jag (Buber). Istället framhålls interaktionen (G H Mead) och det dialogiska (Bachtin) eller processerna (Elias). För mig innebär aktör-strukturansatsen att jag utgår ifrån att man inte kan betrakta vare sig aktörerna eller strukturerna som tydligt avgränsade storheter. Problematiken kring den fria viljan eller det självständigt handlande subjektet blir i ett aktör-struktur perspektiv inte något fast och utifrån kalkylerbart utan en flytande gräns mellan individer som antingen gör det förväntade eller något annat. Denna osäkerhet inför omgivningen har Aristoteles fångat med orden ”det som kunnat gestalta sig på ett annat sätt än vad som är fallet” (Svenbro, 2007)[21]. I de följande avsnitten kommer jag att utveckla diskussionen med fördjupning i begreppen handling, norm och professionalitet.

3.2 Teorier om handlande

3.2.1 Handlandet

”Det är inte vad du säger som är viktigt, det är vad du gör” är ett tänkvärt men också mångtydigt uttryck till alla som har kontakt med barn. I första hand är det en tydlig bild av risken med att sända dubbla och motsägelsefulla budskap, ett uttryckt i ord och ett annat i andra handlingar. Uttrycket beskriver att det finns budskap i allt vi gör, och att det sagda inte har en given överordnad betydelse i förhållandet till det vi uttrycker på annat sätt. Både det sagda och det gjorda kan benämnas åtgärder. För pedagoger är samtalet, som består både av det sagda och av det hörda, ett centralt pedagogiskt redskap. Andra viktiga pedagogiska handlingar finns i val av arbetssätt och undervisningsmaterial, i hur grupper organiseras och hur tiden används. I dessa handlingar finns också budskap. Det räcker inte med att tala om lika behandling mellan pojkar och flickor om till exempel leksaker och läroböcker bär på motsatta genusbudskap. I rättsliga frågor är handlingen den konkreta manifestation som ska bedömas utifrån en rättslig regel. Om en rättegång handlar om möjligheten att bevisa att någon utfört den handling han anklagas för, hur ska vi då tänka om de handlingar en pedagog utför? De pedagogiska handlingarna är utdragna i tiden, de är långa kedjor av samspel mellan barn/elev och pedagog. Det finns därför särskilda problem förknippade med att analysera pedagogiska handlingar eftersom dessa består av många olika enskilda aktiviteter. Jag återkommer i metodkapitlet till hur jag valt att hantera det metodproblem detta innebär.

21 Jag använder här Jesper Svenbros översättning av raderna 1140 b 27 i Aristoteles Nikomachiska etiken bok 6 avsnitt 5, som har en skarpare formulering än den översättning som finns på Daidalos där det heter ”sådant som kan förhålla sig annorlunda” (Aristoteles, 1988)

Foucault menar att de områden som inte omfattas av *reglering* (*governmentality*) påverkas av det han benämner *disciplinering*. Reglering och disciplinering är de två polerna i Foucaults begrepp bio-makt (*bio-power*). Man får uppfattningen att Foucault går ett steg längre än Habermas i det att livsvärldsbegreppet inte tycks ha någon plats i Foucaults bild av samhället. Det är lätt att tolka Foucaults teorier om reglering och disciplinering som att de lämnar föga utrymme för ett agerande subjekt, men i hans två sista böcker har, menar Lindgren (Lindgren, 2003), ett reflekterande subjekt fått ett synbart utrymme. Lindgren stöder detta med följande citat ur Foucaults Sexualitetens historia del 2:

> ”…individen avgränsar den del av sig själv som utgör objektet för denna moraliska utövning, definierar sin position i förhållande till den föreskrift han följer, bestämmer sig för ett visst sätt att vara som skall gälla som moraliskt självförverkligande; och för att göra detta arbetar han med sig själv, studerar sig själv, kontrollerar sig, prövar sig, omvandlar sig.”

Här öppnar Foucault för ett individuellt etiskt grundat ställningstagande som alternativ till en lagorienterad moraluppfattning. Foucault beskriver här ett självreflekterande prövande av individen kring dennes sätt att tolka och utöva sin sociala roll. Mark Olssen diskuterar Foucaults syn på frihet genom att anknyta till teorier om komplexa system (jfr 3.1.3) (Olssen, 2006, 2007).

Hannah Arendt delar in de mänskliga aktiviteterna i olika grupper som arbete, tillverkning och handlande. Hon skriver om handlandet:

> Det faktum att människan är förmögen att handla i den meningen att påbörja något nytt måste därför innebära att hon undandrar sig all förutsägbarhet och beräknelighet, att det osannolika i detta enda fall ändå har en viss grad av sannolikhet och att det som ”rationellt”, d.v.s. enligt kalkylen, inte står i utsikt ändå är något man kan hoppas på (Arendt, 1986).

Här reserveras begreppet handlande inte bara till ett medvetet och reflekterat handlande som kommit fram till ett oväntat agerande, utan också till den stundens ingivelse som kan trotsa invanda beteendemönster och på så vis bryta vanans och normens makt. Arendt diskuterar handlingens betydelse och dess anknytning till språket. Hon skriver att det är i handlingen man visar vem man är och att talet och handlingen förutom att utgöra det sagda och det gjorda även ger upplysningar om talaren och gärningsmannen. Detta anknyter till den inledande diskussionen kring uttrycket att det är vad man gör som gäller och inte vad man säger. Handlingar, enligt Arendt, sker när vi talar och interagerar med varandra. Arendt skiljer på att handla mot, handla för och handla med andra. *Handla mot* står för handlingar som Arendt kallar ”förbrytelser”, i samband med förskola och skola kan man tänka att det gäller kränkande handlingar i olika former. *Handla för* är handlingar av godhet men fortfarande ett handlande som inte erbjuder inkludering. Enligt Arendt finns en inkluderande gemenskap i handlingar som hon kallar *handla med* (Arendt, 1986). Jag förstår Arendts analys i första hand som att hon med sin uppdelning av handlandet i handlingar *mot*, *för* respektive *med andra* pekar på handlandet som processer där

handla mot och handla för innebär ett handlande där den andre behandlas mera som objekt än som ett subjekt likvärdigt mig själv.

3.2.2 Begreppet erkännande

När handlandet sätts in i ett demokratiperspektiv riktas fokus på sådant handlande som stärker och utvecklar substansvärden och processvärden. I genomgången av demokratiteorierna betonades den sociala dimensionen av demokratin med fokus på relationer och processer. Den samhällsvetenskapliga förankring jag valt i aktörstruktur ansats fokuserar, med Norbert Elias uttryck, också relationer och processer. Med demokratiska handlingar menas handlingar som bidrar till att skapa demokratiska relationer mellan individer och grupper. Det handlar om att relationer mellan medborgarna ska kännetecknas av jämlikhet, frihet, rättvisa och solidaritet och att umgänget i gemenskapen kännetecknas av öppenhet, ömsesidighet, diskussion och ansvar, jämför med Hanna Arendts uttryck ”handlande med” ovan. Ett samhälle där individer kan växa och utvecklas bygger på att socialisation och utbildning stöder individernas växande på dessa villkor. Det handlar både om individens relation till sig själv och till sin omgivning.

Med ursprung i upplysningstidens[22] tankar hos såväl Rousseau, Hegel och Kant har en socialfilosofisk diskussion kretsat runt begreppet *erkännande*. Känslan av att vara jämlik, att äga frihet, vara rättvist behandlad och äga förmåga till solidaritet med andra handlar om självrelationen som kan uttryckas i olika dimensioner som självförtroende, självaktning och känsla av egenvärde (Honneth, 2003). Honneth betonar självreflektionen och självkännedomen som resultat av relationer och kommunikation med andra. Med utgångspunkten i att självrelationen i sin tur skapas i relationer med andra kommer fokus att bli de processer som kan leda till ett erkännande som skapar positiva självrelationer. Hegel pekas oftast ut som den som satte in ”Anerkennung” (erkännande) i ett intersubjektivt samspel mellan individer i en dialektisk utvecklingsprocess[23]. Efter Hegel har en rad författare utvecklat begreppet och diskussionen är idag i hög grad levande. Carl Göran Heidegren har skrivit en introduktion på svenska kring begreppet erkännande, där han pekar på olika dimensioner av begreppet (Heidegren, 2009). Det finns en *handlingsteoretisk* dimension som handlar om hur man förhåller sig till den andre. Det finns en *ordningsteoretisk* dimension, som handlar om samhällets institutionaliserade ordning kring vilka ”legitima förväntningar människor i ett visst samhälle kan hysa med avseende på erkännande”. Detta är inte statiskt utan förändras historiskt och socialt.

En annan översikt av begreppet erkännande ger Paul Ricouer i ”The Course of Recognition” (Ricoeur, 2005). Ricoeur inleder med att härleda begreppet recogni-

22 Upplysningstidens tankar är historiskt förankrade i tiden för enväldets fall och den begynnande parlamentarismens syn på politisk maktfördelning.

23 Micha Brumlik lyfter fram Johann Gottlieb Fichte som den som något tidigare och även tydligare än Hegel förde fram erkännandet som den intersubjektiva processen för individens utveckling (Brumlik, 2007)

tion i sina beståndsdelar 're' och 'cognition'. *Cognition* har, precis som ordet *känna,* en koppling till *kunna* och *kunskap.* Förstavelsen *'re'* motsvarar svenska *'er'* som har sitt ursprung i *'åter'*. Ordet erkänna är, på motsvarande sätt som recognition, således kopplat till en reflekterad kunskap, vilket betyder att det är inriktat på processen att vinna denna kunskap. En därigenom vunnen kunskap leder till *erkännande*. Det är en kunskap som bygger på ett återupplevt *igenkännande* och inte enbart på ett första identifierande *kännande*. Det svenska begreppet erkännande är den gängse översättningen men har i förhållande till det engelska eller franska *recognition* eller det tyska *annerkennung* kanske inte exakt samma nyanser i betydelsen[24]. Ricouer pekar på tre dimensioner av erkännandet. Den första dimensionen handlar om att identifiera och erkänna förekomsten av den andre. I den tidiga identitetsutvecklingen innebär det att identifiera sig som självständig och avskild från modern, vårdnadshavaren. I relationen mellan pedagogen och barnet gäller det att se barn och elever som individer skilda från en schabloniserad barn- eller elevroll. Egennamnet fungerar som en symbol för den personliga identiteten och det är ingen tillfällighet att FN:s barnkonvention särskilt skriver ut rätten till ett eget namn. Den andra dimensionen beskriver Ricoeur som att lära känna sig själv genom *den andre* och att erkänna sin egen betydelse för andra. Här vänds blicken mot den seende själv, att förstå sig själv steg för steg med hjälp av den andre. Man blir medveten om den egna betydelsen genom att se dess effekter på andra. Detta kan innebära att det behövs en distans till relationen och situationen. I den tredje dimensionen, ömsesidigt erkännande, har individerna uppnått erkännande av varandras lika värde. Inbyggt i relationen mellan barn/elev och pedagog finns ett maktförhållande som kännetecknas av asymmetri, vilket inte behöver vara liktydigt med att det ska finnas ett subjekt-objekt förhållande i relationen. Erkännandeprocessen ska också ses som en process över hela den tid socialisation och utbildning pågår. När utbildningen avslutas kan den asymmetriska relationen mellan barn/elev och pedagog upplösas. I den gymnasieskola som fanns fram till slutet av 1960-talet fanns en utbredd ritual där lärare och elever lade bort titlarna på den gemensamma middagen efter studentexamen, vilket är en mycket tydlig symbolhandling. Umgängesformerna har förändrats och idag finns det andra sätt än titlar och tilltal att markera skillnad.

Den asymmetriska relationen mellan pedagog och barn/elev är en ständig utmaning för pedagogen. Pedagogen behöver konfrontera asymmetrin genom att betrakta den i en kritisk självgranskning och genom ständigt söka fördjupad förståelse för barnet/eleven. Processen kan beskrivas som jag- och självutveckling pådriven av relationerna mellan individen och omgivningen. Erik H Eriksson gjorde en psykoanalytiskt orienterad beskrivning av ett livslångt växande i åtta stadier som leder fram till det han kallade jagets integritet hos den mogna människan (Erikson, 1969). Varje stadium i processen innehåller sin specifika konflikt. Honneth anknyter till utveckling av relationen till sig själv som han menar innehåller känslan av egenvärde beträffande den egna förmågan och känslan av att vara rättvist behandlad (Honneth,

24 Detta är en svårighet vi ofta möter vid översättningar från andra språk. Varje språkkrets har sina möjligheter och sina svårigheter när det gäller att erbjuda stringens och begriplighet i uttryck.

2003). Denna självutveckling blir då en reflektion av förhållandet mellan individen och den sociala omgivningen. I en process där omgivningen stärker den positiva utvecklingen av självuppfattningen etableras ett erkännande som innebär inkludering i gemenskapen. Om individen förvägras erkännande kan relationen utvecklas till kränkning och tillhörande exkludering. Kränkningen är, enligt Honneth, en skada som tillfogas den andres självkänsla. De olika dimensionerna av erkännandet motsvaras, om de inte bekräftas av omgivningens erkännande, av misskänning eller kränkning. Självförtroendet, som handlar om fysisk trygghet, kan kränkas av fysiskt våld i olika former. Självaktningen, som handlar om att uppleva sig själv som ett moraliskt tillräkneligt subjekt, kan kränkas genom att bli ifrågasatt som tillräknelig till exempel av svek eller av att grupper rättsligt inte erkänns. Känslan av egenvärde, att se sig själv som en individ med värdefulla förmågor, kan kränkas genom att individen blir förödmjukad eller ignorerad allt ifrån att till man inte hälsar på personen till grov stigmatisering och mobbning. Man kan då betrakta socialisationen och utbildningen som aktiviteter med syfte att bygga fria, jämlika och ansvarstagande individer som blir fullvärdiga medlemmar i en gemenskap som präglas av de demokratiska värdena. Handlingar och relationer kan analyseras utifrån deras förhållande till motsatserna erkännande och misskännande eller det starkare begreppet kränkning.

Erkännandeprocesserna som de beskrivits här med stöd av Ricoeur och Honneth, eller för den delen också i Eriksons psykoanalytiska modell, handlar om individens identitetsprocess på sin väg mot att bli jämbördig med andra individer och erkänd i samhället. Nancy Fraser har kritiserat denna identitetscentrerade modell av erkännande och menar att den inte räcker till för att hantera samhällets fördelningsorättvisor. Hon har därför poängterat behovet av att en sådan *identitetsmodell* kompletteras med det hon kallar *statusmodellen* (Fraser, 2003; Zurn, 2003). Medan identitetsmodellen riktas in på individens upplevelse av rättvis behandling och av att mötas med erkännande är statusmodellen inriktad på att omvärdera de institutionaliserade former av misskännande som kan vara juridiska, legala, administrativa, yrkesetiska eller andra former av särbehandling genom kulturella värdemönster i förhållande till en grupp. Fraser menar att statusmodellen har två dimensioner: *erkännande* och *fördelning*. Erkännande handlar om samhällets statusordning medan fördelningsdimensionen handlar om tillgången på resurser som ger tillträde till ett likvärdigt deltagande. Dessa olika dimensioner av erkännandeprocesserna kan appliceras på diskussionen om vad socialisation och utbildning för demokrati innebär, vilket skulle kunna sammanfattas med följande:

1. att arbeta för erkännande av individens rätt till självständighet
2. att motverka kulturella värdemönster som skiktar sociala gruppers status och för erkännande av olika sociala gruppers lika värde
3. att verka för att alla barn och elever i alla sociala grupper tillägnar sig resurser för att kunna delta i samhällslivet.

Dessa tre delar av handlande för erkännande kan anknytas till demokratins substansvärden och med Bernsteins tre former av rättigheter (jfr 2.2.1). Modellerna för erkännandet kan därmed ge en användbar modell för att beskriva processen i en undervisning i överensstämmelse med de grundläggande demokrativärdena. Jag har fört samman dessa begrepp nedan:

Nivå	**Rättighet**	**Erkännandeform**	**Demokratidimension**
Individ	att växa och utvecklas	individens rättigheter	Frihet
Social	att bli inkluderad	gruppens rättigheter	Rättvisa och solidaritet
Politisk	att deltaga	rätten att ha inflytande och delaktighet	Makt och jämlikhet

Här är det även nära till Marshals (jfr 2.3.1) tre dimensioner av jämlikhet, den civila, den sociala och den politiska jämlikheten.

Erkännandet har en koppling till begreppsparet *inkludering – exkludering* som en beskrivning av inkluderande processer. Erkännande handlar om var man sätter sin gräns för inkludering med konsekvens att det som inte är inkluderat kommer att räknas som utanför och då blir sådant man tar avstånd från. Inklusion – exklusion är kategorier inom erkännandeprocessen som representerar det på riktigt sedda, det som ”beviljats uppehållstillstånd” i en gemensam krets respektive det främmande och ännu inte upptäckta[25]. Detta är ännu en aspekt av seendet i mening att jag ser det jag erkänner existensen av. För att driva detta ett steg till kan man också tala om risken för en närsynthet i sitt erkännande. Jag menar att man endast erkänner det som ligger en själv mycket nära. En sådan inskränkning utmanas genom den självkritiska granskningen där man vänder blicken mot sig själv för att se sig själv med den andres ögon. Det fullbordade erkännandet leder till att man utvidgar gränserna för det som kan inkluderas.

3.3 Teorier om normer

3.3.1 Normbegreppet

Begreppet handling är inom olika delar av samhällsvetenskaperna knutet till begreppet norm. Ett särskilt intresse för att studera och utveckla dessa begrepp har präglat den rättssociologiska enheten vid Lunds universitet (Hydén & Wickenberg, 2008). Rättssociologins forskningsområde är inriktat på förhållandet mellan samhällets rättsliga norm och individers och gruppers handlande. Utgångspunkten för forskningen är förhållandet mellan den rättsliga förordningen och handlandet. Istället för

25 Utrycket att ”bevilja uppehållstillstånd” har jag fått av Håkan Svenbro som i resonemangen varit medtänkare och stöd.

att hantera relationen mellan rätt och handling som en kausal relation förs sociala relationer och processer in i form av en social normbildning. Håkan Hydén beskrev detta som ett skeende där rättsregeln möter värderingar, kunskaper och systemmöjligheter (Hydén, 2002). Gemensamt för olika definitioner av normbegreppet är, som nämnts, att norm är en handlingsanvisning. Normen säger hur du bör handla i en speciell situation, men normen är inte ett psykologiskt begrepp utan är kopplad till ett socialt sammanhang som en social överenskommelse om vilket sätt man bör agera på. Normen tillhör vårt VI som i sin tur påverkar och påverkas av vårt JAG. Här finns kopplingar mellan ordet norm och det som anses vara normalt i det sociala sammanhanget och till norm som en kvalitativ måttstock.

Helena Hallerström har studerat rektorers normer kring deras ansvar att driva utveckling i sin verksamhet. Hon noterade att rektorer hade svårt att utnyttja det tillgängliga handlingsutrymmet. Per Wickenberg har i sin avhandling kring miljöpedagogik i skolan belyst vikten av den sociala omgivningen i en skola för att utveckla och förändra verksamheten (Wickenberg, 1999). Måns Svensson har i sin rättssociologiska avhandling kring trafikreglers efterlevnad integrerat en socialpsykologisk modell, hämtad från Ajzen och Fischbein *Theory of planned behavior*, där handlandet är intentionellt och påverkat av hur den sociala normen tolkas genom individens attityder och behov av beteendekontroll. Hydén menar att normbegreppet kan förena psykologiska, socialpsykologiska och sociologiska perspektiv och därmed vara öppet både för strukturorienterade och aktörsorienterade teorier (Hydén, 2002).

Normer kan uppstå när det finns alternativa handlingsmöjligheter. De fyller en funktion genom att reducera komplexiteten i livet (Baier & Svensson, 2009). Det rättssociologiska synsättet innebär att söka efter sådana normer som påverkar handlandet. Normer kan finnas i många former som universella eller generella regler, i handlingsstrategier, i antagna policydokument, i lokala arbetsplaner med mera. I de flesta situationer och sociala sammanhang finns en dominerande eller härskande norm, som ofta kan beskrivas som tradition eller rutin – *här gör vi som vi brukat göra*.

Arbetet med normbegreppet inom rättssociologiska enheten vid Lunds universitet har hos Svensson lett fram till följande definition (Baier & Svensson, 2009; Hydén & Svensson, 2008a; M. Svensson, 2008):

- Normen är en handlingsanvisning, ett imperativ
- Normen är socialt reproducerad
- Normen uppfattas av individen som omgivningens förväntningar

I denna definition ställs tre krav på en norm utifrån både ett juridiskt och ett samhällsvetenskapligt synsätt. Samtidigt är det en definition som, när den sätts in i en aktör-strukturmodell, pekar på normen mer som process än som tillstånd. Därmed rör begreppet sig från det normbegrepp som, bland annat utifrån Parsons funktionalism, förknippats med rollbegreppet mot ett normbegrepp influerat av interaktionistiska teorier som fokuserar förhandling kring mening och betydelse (Wickenberg, 1999).

Robert Axelrod lanserade, utifrån experiment inom spelteorin, begreppet *metanorm* om en norm vars syfte är att förstärka efterlevnad av andra normer (Axelrod, 1986). Metanormen markerar gränser för andra normer och anger hur dessa ska efterlevas. I utbildningens professionella miljö där förordningar är riktingsvisande men inte detaljreglerar handlandet kan metanormer få en särskild roll. Seyla Benhabib definierar begreppet metanorm som en norm, som alla berörda är överens om, och som kan avgöra mer specifika normers validitet (Benhabib, 2002). Det betyder att metanorm kan ge stöd för pedagogerna att strukturera bland andra normer. Det pedagogiska handlandet är ofta intentionellt, det finns ett klart syfte bakom det pedagogerna gör, men det finns också många sätt att handla för att nå det tänkta syftet. I detta sammanhang är den typ av norm som kallas *teleologiska normer* en passande form (Grimen & Molander, 2008). Dessa är inte tydliga kring vilka konkreta handlingar som anvisas och är därför vanliga i professionella sammanhang där det konkreta handlandet är överlämnat till den professionelle.

I Foucaults diskursbegrepp handlar det mera om vad som inte bör göras för att på så sätt ringa in ett utrymme för vad som skulle kunna göras. Foucaults begrepp disciplinering syftar på hur vi internaliserar omgivningens krav och förväntningar och gör dem till våra egna. Normer kan då betraktas både utifrån vad man bör göra och utifrån vad man inte bör göra. Jon Elster har, i böckerna ”Ulysses and the Sirens” och ”Ulysses Unbound” [26] skrivit om självvald passivitet och förbud (Elster, 2000). Han menar att vi ofta styrs av förbestämda åtaganden, *precommitments.* Elsters tolkning korresponderar väl med Foucaults tankegång. Här rör sig sociologerna nära psykologin med Freuds begrepp överjag som en klassisk motsvarighet. Det betyder att det kan uppstå ett glapp mellan det vi inser att vi borde göra eller av annat skäl önskar att vi kunde göra och det vi gör på grund av att vi är bundna av lojaliteter till grupper vi tillhör. Detta glapp kan å andra sidan leda till normförskjutningar. Av en professionell pedagog krävs ständig vaksamhet mot lojalitetsband som inte överensstämmer med det barnkonventionen benämner som ”Barnets bästa”. Konkret kan det handla om svårigheter att kritisera eller anmäla en kollega.

Normer är handlandets motsvarighet till diskursens reglering av vad som är giltigt att uttrycka, genom att beskriva hur det är passande att handla. Med Webers diskussion om auktoritet och legitimitet kan man diskutera efterlevnad av en norm utifrån:

- Tradition
- Auktoritet
- Rationalitet

De rationella formerna förknippar vi kanske i högre grad med det moderna samhället, samhället efter upplysningen men vi handlar fortfarande mycket utifrån både tradition och auktoritet. Det traditionsstyrda handlandet kan sammanfattas med

26 Elster syftar på att Odysseus frivilligt lät sig fjättras till skeppets mast för att motstå sirenernas frestelser

”vi gör som vi brukar”. Detta är utan tvekan ett vanligt förekommande handlande, som i goda fall också representerar ett stadium där en förändring har integrerats i verksamhet och nya rutiner har slagit rot. Det auktoritetsstyrda handlandet är knutet till maktförhållandena där den som makt styr vad och hur man ska handla. Makten finns inte enbart i den formella organisationen på förskolan och skolan utan även i informella strukturer. Ledande personer, även de som saknar formell maktposition, har inflytande över det som sker på en arbetsplats. Eftersom maktförhållanden kan variera stort mellan olika arbetsplatser kan man inte generellt bedöma betydelsen av det auktoritetsbundna handlandet.

När det gäller de rationella formerna av legitimering finns hos Weber två olika former av rationella skäl, värderationalitet och målrationalitet. Weber såg framväxandet av en professionell byråkrati som ett tecken på målrationalitetens växande betydelse i samhället och mer eller mindre som historiskt oundviklig. Weber uttryckte tveksamheter för en utveckling där sakrationalitet trängde undan värdena i samhället[27]. Erich Fromm menade att auktoritetsformerna utvecklades från att ha varit öppet synliga i form av kung, polis, lärare och föräldrar som gav tydliga öppna besked om vad man skulle göra, till att bli dolda och inbyggda som outtalade förväntningar (Fromm, 1955). Det moderna samhället har enligt Fromm skapat en fjärde form av auktoriet, en *anonym auktoritet* (”anonymous, invisible, alienated authority”) som verkar genom kravet på konformism. I konsekvens med detta skulle normer kommuniceras på ett mer subtilt sätt som mentaliteter eller idéstrukturer.

Jürgen Habermas använder begreppet *livsvärld,* hämtat från Husserl och den fenomenologiska traditionen*,* som begrepp för den sociala värld som byggs av relationer och som inte är institutionaliserad eller reglerad i förordningar och överenskommelser (Habermas, 1986). Habermas menar att skolan till stora delar varit en sådan social värld, med plats för relationer mellan individer och inte bara en spelplats för systemgivna roller. Skolan har därför, med Habermas sätt att se, gett lärarna en pedagogisk frihet. Den friheten har, istället för rättslig kontroll, reglerats av språkliga överenskommelser, konsensus. Det handlar om en social integration där handlingen sker med samtycke om situationstolkning, handlingsmål, moral och självförståelse (Andersen, 2003). Habermas pekar på att utvecklingen gått mot en allt högre grad av rättslig reglering, både genom att flera områden i samhället regleras och genom att den rättsliga regleringen blir mer detaljerad och tränger allt djupare in i de områden den reglerar. Han skriver ”The protection of pupils’ and parents’ rights … is bought at the expense of a judicialization and bureaucratization that penetrates deeply into the teaching and learning process” (Habermas, 1986). Det kan här uppstå en spänning mellan det som tillhör livsvärlden och det som tillhör systemvärlden, särskilt som det sociala samlivet med förankring i livsvärldsbegreppet har en stor plats i det som tillhör demokratifrågorna. Det finns därmed en stor risk att pedagogerna hamnar i situationer med dubbla normer, en knuten till den sociala livsvärlden och

27 Zygmunt Bauman tar upp denna diskussion när han utpekar Auschwitz som den logiska konsekvensen av den byråkratiska apparatens effektivitet och de humanistiska värdenas nederlag (Bauman, 2004).

en knuten till det formella yrkesutövandet. Karsten Åström har studerat parallella normbildningsprocesser kring professionens egen normbildning och normbildning från myndigheter och rättsväsende (Åström, 1988). Sådan parallellitet kan uppstå till exempel när Skolinspektionen, domstol, politisk styrelse, rektor eller pedagoger själva tolkar läroplanen. Här kan metanormer spela en avgörande roll.

I stället för *norm* använder Martha Nussbaum uttrycket *principer,* men det kan också vara möjligt att tala om *regel*. Hennes resonemang om *generella* och *universella principer* är intressant. Hon gör en distinktion mellan generella och universella principer:

> Det generella står i motsats till det konkreta; en generell regel täcker inte bara många fall, den kan tillämpas på grund av någon tämligen okonkret karaktäristik. En universell regel är konkret och kan i motsats till detta tillämpas på samtliga fall som liknar varandra i alla relevanta avseenden, men en universell regel kan vara högst konkret och åberopa inslag som sannolikt inte kommer att upprepas (Nussbaum, 1990).

Ett exempel på en generell regel är: ”Du ska inte göra andra människor något ont.” Den gäller i alla situationer och för alla, men då det kan diskuteras vad som menas med ”ont” är detta inte att betrakta som en konkret princip. Detta gäller däremot för regeln ”Du ska inte dräpa” där det ju är uppenbart att det gäller handlingar där den andre dör. Förbudet att dräpa gäller i alla situationer med några undantag, självförsvar, krig och som rättsskipning i vissa stater. Båda typerna av regler påverkar vårt sätt att se på handlingar. Den generella regeln kräver tolkning kring hur och när den ska tillämpas om den inte ska förlora sin betydelse. Den andra regeln är entydig och allmängiltig med vissa av särskild lagstiftning skapade undantag. Ett liknande exempel på en generell regel i skolvärlden kan vara ”att inte kränka barn/elever”. Den generella regeln saknar konkretion men leder till att en mängd handlingar kan diskuteras. En universell regel kan vara ”att aldrig tala om barn och elever över deras huvud”.

3.3.2 Normer och styrdokument

En central fråga i rättssociologin är hur normer förhåller sig till förordningar och till handlande. Rättsordningen omfattar väldigt skilda samhällsområden och därför finns det ingen generell modell för hur rättsnorm, social norm och handling hänger ihop. I en studie som gäller förhållandet mellan läroplanstexter och professionellt handlande är den rättsliga texten inte så explicit och konkret, som till exempel rättsregler som gäller för stöld och våldsbrott. De rättsligt formulerade reglerna innehåller också ett fördelat ansvar. Detta innebär att rektorer och pedagoger i läroplanerna ges ett direkt ansvar att aktivt arbeta med tolkning, konkretion och anpassning till lokala förhållanden (inte minst den aktuella barn- eller elevgruppen) genom att utvärdera och utveckla den egna verksamheten:

> Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället. (Lpo-94, 1994)

Dessutom innehåller skollag och läroplaner ett antal specificerade formuleringar med direktansvar formulerade i termer av: *Rektor ska…, Läraren ska… Arbetslaget ska…*

Läroplanerna innehåller genom att ställa ett tolkningskrav på professionen ett särskilt ansvar med tillhörande handlingsutrymme. Tidigare (jfr 2.3.1) diskuterade jag teorin att det mellan den politiska formuleringsnivån och den professionella realiseringsnivån finns en transformeringsnivå. Detta innebär att förhållandet mellan förordning och pedagogers handlande påverkas av det som sker på transformeringsnivån.

3.3.3 Normer i skolmiljö

Det finns ett omfattande intresse kring de skolor som ansetts vara framgångsrika i att utveckla verksamheten. Det har bland annat handlat om att beskriva hur lokala villkor påverkar pedagogers verksamhet. Begrepp som skolkultur, skolkod och skolklimat används för att beskriva skolans system för internt samarbete och inställning till skolutveckling. I en forskningsöversikt beskrivs skolans kultur utifrån graden av samverkan och professionell öppenhet mellan pedagogerna på skolan (Myndigheten för skolutveckling, 2003):

> Skolor med *samarbetande kultur* där varje lärares undervisningsarbete görs synligt har en god förmåga att gripa sig an behov och krav på utveckling. Skolor med *särbokultur* (skolor där lärarna arbetar isolerat från varandra, min anm.) saknar däremot en sådan självförnyande förmåga.

Begreppet *skolkultur* har använts av Ulf Blossing vid en undersökning av några skolors arbetssociala liv där han identifierade tre kategorier av norminriktning:

- *Kollegialt utmanande normer*, utvecklingen befrämjas av att kolleger öppet ger och tar emot synpunkter på sitt arbete
- *Socialt isolerande normer*, försiktighet i relationer till kollegor och ledning och håller sig till invanda och beprövade mönster i det dagliga arbetet
- *Arbetssocialt utvecklande normer*, utvecklingen befrämjas av elevers respons på undervisningen och att invanda handlingsmönster ifrågasätts (Blossing, 2003)

Blossings båda kategorier, *kollegialt utmanande normer* och *arbetssocialt utvecklande normer,* hämtar således sin huvudsakliga utvecklingskraft från kollegor respektive från barn/elever. Blossings kategori *socialt isolerande normer* (jfr begreppet särbokultur ovan), som står för avvaktande inställning till förnyelser, kan kopplas till organisationsforskaren Chris Argyris begrepp *defensiva rutiner* som ett sätt att avvärja

förändringskrav utifrån (Argyris, 1985). Detta normsystem skapar också sammanhållning inom gruppen, enad front utåt. Vi kan även anknyta till Sundbergs (jfr 2.3.1) användning av begreppet *appropriering* i hans studie av skolors olika sätt att ta emot och hantera läroplansreform. Det är svårt att dra några andra säkra slutsatser av dessa studier än att det finns olika sätt för förskolor och skolor att arbeta med utveckling och förnyelse. Det gemensamma för de olika beskrivningarna av skolkultur och skolkod är att de handlar om system av normer för handlande på skolan, det vill säga vad man bör göra och vad man inte bör göra.

Professionella normer skapas genom att kunskaper och erfarenhet bearbetas i kommunikation inom grupp och organisation. Det finns både en individuell och en kollektiv del av detta. För att betraktas som normer måste de omfattas av en grupp. Den sociala miljön i förskolorna och skolorna kan för det mest inte betraktas som rent professionella miljöer. Här kan man anknyta till Habermas diskussion kring livsvärld och systemvärld i förskola och skola samt Åströms och Hydéns diskussion om parallella normsystem (jfr 3.3.1). Det finns, förutom den professionella normbildningen, en rad andra intressen och krafter som påverkar dessa arbetsplatser. Människor träffas och umgås och skapar ett socialt umgänge med varandra som följer sociala konventioner, en umgängesetik. På en arbetsplats finns dessutom fackliga intressen som påverkar vad som är möjligt att genomföra i yrkesutövningen. Ledning i form av skolledare och kommunal förvaltning påverkar genom att skapa regler och normer för arbetet och dess genomförande. Alla individer tar också egna ställningstaganden i viktiga frågor, grundade i sin privatetik. Genom att vi tillhör olika grupper i samhället omfattar vi och relaterar vi oss till olika normer som finns parallellt med varandra i vår omgivning. Det betyder att det på en arbetsplats finns flera tänkbara parallella normsystem. Jag har här kort berört följande:

- Professionell etik, normer som följer av yrkesmässig kunskap och erfarenhet
- Facklig etik, normer utifrån vad vi med fackliga krav kan accepterar att utföra inom ramen för vårt arbete
- Förvaltningsetik, normer och krav som vår arbetsgivare och arbetsledning ställer på oss
- Umgängesetik, normer som växer fram bland krav våra närmsta arbetskamrater
- Personlig privatetik, normer som kommer från vår egen uppväxt och egen livserfarenhet

Vi kan utgå från att pedagogen verkar i en miljö med flera lager av sammanvävda normer som kan samverka och/eller motverka varandra. Det är inte enbart mönster och regelbundenheter som är intressanta här. Forskaren måste söka efter perspektivrikedomen, och då även det som avviker och ter sig udda, eftersom detta kan innehålla tecken på kommande förändringar. På en specifik arbetsplats eller arbetsgrupp förekommer det således en mer eller mindre unik uppsättning av normer som en sammansmältning av de normer som individerna där har med sig från annat håll. Sådana lokala normsystem bildar skolans sociala normer som i det mesta motsvarar

det andra forskare kallar skolkultur, skolkod eller skolklimat, men är mera inriktat på att beskriva regler för handlandet.

Prodemokratiska handlingar kräver en etisk drivkraft hos pedagogerna, ett etiskt imperativ. Det professionella etiska ställningstagandet är ett ställningstagande som inte blundar för de andra normsystemen men som strävar efter att reducera dessas påverkan om de inte är professionellt och demokratiskt accepterbar. Kärnan i en professionell attityd eller norm består av att förhålla sig öppen och självkritisk till det egna handlandet och till grundläggande demokratiska värden. I pedagogernas professionella ansvar ligger som Gutman formulerade det att upprätthålla principen om icke repression genom att kultivera förmågan till deliberation "...to uphold the principle of nonrepression by cultivating the capacity for deliberation" (Gutman, 1999).

3. 4 Teorier om professionalitet

3.4.1 Begreppet profession

Vad är professionalitet och vad kännetecknar professionella handlingar? Inledningsvis nämnde jag att Talcot Parsons skiljde professionellt handlande från handlande som drivs av personliga intressen. Det ger oss ett samband mellan professionalitet och etik i förhållandet till de människor man har kontakt med i yrkesrollen. Det finns ingen tydlig definition av begreppet profession, vilket i sig inte behöver betyda att det inte går att använda eller att det skulle råda sådan otydlighet att man inte kan vara överens om begreppets kärna. Några vanliga inslag i definitionerna av professionalitet är att det är en yrkesanknuten kompetens som ofta kopplas till specialisering och arbetsdelning men för det mesta är förbehållen yrkesgrupper med längre utbildningar (Freidson, 2001). Anders Molander och Lars Inge Terum skiljer på två sidor av professionsbegreppet: en organisatorisk aspekt och en performatorisk aspekt. Den organisatoriska aspekten gäller yrkesgruppens kontroll över uppdraget. Sådan kontroll kan uppnås med olika medel, som att ha monopol över utförandet, ha en autonomi och att ha en politiskt-juridisk auktoritet. I den performatoriska aspekten står kraven på kunskaper och bedömningar i fokus. Det gäller då ofta kompetenser, i förhållande till en klient, patient eller ett barn/elev, att hantera skeenden där det finns risk och osäkerhet i vad konsekvenserna blir av olika handlingsval (Molander & Terum, 2008). Formell yrkesutbildning är inte alltid tillräcklig. Det kan behövas en erfarenhetsbaserad förmåga för att kunna särskilja fall i bedömning och avgöra av vilken insats som ska göras. Professionalitet innebär därför en förmåga som inte envar har tillgång till eller som krävs i alla yrken. En viktig sida av professionalitet gäller erkännande från omgivningen. Det kan vara ett formellt erkännande i form av legitimation eller behörighetskrav alternativt ett informellt uttryckt på annat sätt.

I flera definitioner finns ett inslag av autonomi som kan gälla både för individen och för yrkeskårens förhållande till omgivningen. Denna självständighet kan leda till en auktoritetsställning med ekonomisk-politisk position i samhället. Därför möter professionsideologin enligt Eliot Freidson opposition från andra ideologier som försöker neutralisera eller kontrollera professionens position till exempel marknadsideologin som är kopplad till konsumentmakten, *consumerism,* och kraven på byråkratisk kontroll av yrkesutövningen, *managerialism* (Freidson, 2001). Vi kan se att det yttre trycket på professionella grupper i Sverige, som pedagogerna, har förändrats på detta sätt. Det finns idag en avreglering av verksamheterna med fria valmöjligheter som skapat en form av marknadsstyrning inom förskola och skola. Samtidigt finns i den politiska styrningen en rörelse i riktning mot ökade krav på dokumentation, växande kontrollapparat och krav på standardiseringar. Dessa förändringar, som sammanfattas i uttrycket New Public Management, kan leda till en deprofessionalisering av pedagogerna (Agevall, 2008). Inom professionen kan förändringar i den här riktningen därför skapa motstånd, uppgivenhet eller till och med utträde ur professionen. Andy Hargreaves beskriver lärare som helt tappat engagemanget och beslutat sig för att lämna yrket eller anställningen i förtid på grund av att de förlorat känslan av mening i yrket som resultat av politiska beslut om verksamheten (Hargreaves, 2004). Detta drabbar, enligt Ivor Goodson, i högre grad dem som varit i yrket länge vilket i sin tur kan leda till att deras professionella kunskap försvinner utan att överföras till de yngre lärarna (Goodson, 2005). Detta kallar han ”en kollektiv minnesförlust”.

3.4.2 Pedagogers handlande och professionalitet

Undervisningen sker i mötet mellan pedagogen och barnet/eleven. Relationens betydelse för lärande och utveckling betonas av flera författare (Frelin, 2008). Ann-Sofi Wedin skriver att lärararbetets mest framträdande karaktär är det sociala, med relationerna till barn och elever och till kollegor som de primära (Wedin, 2007). Hon lyfter i sin översikt av lärares kunskaper därmed fram den relationella kunskapens stora betydelse. Goodson och Hargreaves talar om aktiv omsorg och erkännandet av såväl emotionella som kognitiva dimensioner som en av sju principer i en pedagogisk professionalitet (Goodson, 2005). Moira von Wright skriver med utgångspunkt från G H Mead om en *intersubjektiv vändning* inom pedagogiken (von Wright, 2004). Denna vändning innebär inte enbart att barn och elever från att bli bemötta som objekt blir bemötta som subjekt. När barnet/eleven blir subjekt för pedagogen, blir följden att mötet blir en ömsesidig process där såväl barn/elev som pedagog skapas och utvecklas. Von Wright betonar i sitt resonemang att detta innebär ett grundläggande moraliskt ansvar för pedagogen. I relationen mellan pedagog och barn/elev uppstår ofta etiska frågeställningar som inte sällan innebär svåra dilemman för pedagogerna. Det kan handla om handlingar som uppstår i tillfälliga situationer där pedagogen behöver kunna ”träffa rätt” med sin handling men där det inte finns tid att tänka efter. Läraren måste besluta och handla vilket skapar ett akut rättviseproblem för läraren som alltså

ställs inför flera svåra frågor: V*ad är rätt enligt den rättsliga normen i läroplanen? Vad är rätt för den här eleven i den här situationen men också i ett längre perspektiv? Vad är rätt i förhållande till alla andra elever?* Gunnel Colnerud och Kjell Granström har i en bok, som förebådade de svenska fackförbundens etiska principer, diskuterat yrkesetiska konflikter (Colnerud & Granström, 1993). Trygve Bergem har skrivit om professionalitet och etik och behandlat dessa i anknytning till pedagogers relationer till barn/elever, föräldrar, kollegor samt uppdraget från samhället (Bergem, 2000). Lundquists analys om tjänstemannen som demokratins väktare ger ett statsvetenskapligt perspektiv på ansvar och värden (Lundquist, 1998). Det finns starka skäl att betona vikten av att det etiska kravet på pedagogerna borde ha en mer framträdande roll i professionsutvecklingen. I yrken som syftar till att påverka eller behandla en annan individ är socioemotionell kompetens och etisk grundhållning av central betydelse och kan knytas till ett professionellt förhållningssätt. Den danske filosofen Knud Ejler Løgstrup, som haft betydande ett inflytande på den pedagogiska etikdebatten i Danmark men är relativt okänd i den svenska diskussionen, talar om vikten av omdöme:

> För att kunna avgöra vad en annan människa är bäst betjänt av, räcker det emellertid inte att hålla sig till de sociala normerna i den mening att man rättar sig efter deras ordalydelse – om de överhuvudtaget har en sådan. Istället behövs, som tidigare nämnts, omdöme för detta (Løgstrup, 1992).

Løgstrup har byggt sin moralfilosofi runt det han kallade *det etiska kravet*. Han menade att det i kontakten med andra finns ett inbyggt krav på att *göra det som är bäst för den andre*, som vi kan känna igen i barnkonventionens uttryck ”barnets bästa”.

> Om det nämligen skall kunna leda till ett lyckat resultat för den andre, måste den enskilde tänka och handla osjälviskt… Annorlunda förhåller det sig med de krav som följer av rådande moral och rättsuppfattning. De handlar nämligen om utförande av mer eller mindre bestämda handlingar. När de är utförda är saken ur världen … Det outtalade kravet däremot går ut på att allt som det inbördes förhållandet ger den enskilde anledning att säga och göra, skall sägas och göras, inte för den enskildes egen skull, utan för den andres skull vars liv är i den enskildes hand. (Løgstrup, 1992)

Løgstrups resonemang pekar på att en professionell hållning till demokratiarbetet i förskola och skola inte kan reduceras till en samling handlingsregler, utan även kräver att demokratiarbetet bygger på en diskussion om centrala värdegrundsfrågor utifrån vad ett handlande för barnets bästa kräver.

Pedagogernas politiskt formulerade uppdrag är att verka för en demokratisk fostran och utbildning genom att tillämpa demokratiska arbetssätt. Detta ska verkställas i det pedagogiska handlandet, undervisningen. Pedagogens handlingsnorm innehåller en individuell dimension i det att den professionelle äger viss suveränitet i hanterandet av sitt uppdrag, genom att vara den som står inför barnen och eleverna, och utifrån denna position ska fullgöra sitt uppdrag. Pedagogen har också ett rättsligt ansvar fastställt i styrdokumenten. Lipsky (Alexandersson, 1999) beskriver det professionella handlingsutrymmet för till exempel pedagoger med begreppet *L-profession,* som står för

en profession ”där den professionella rollen bärs upp av kunskap om det levande”. I dagens förskola och skola är den professionelle pedagogen sällan ensam, utan har som regel en primär tillhörighet i ett nära kollektiv, i en arbetslagstillhörighet. Pedagogerna har också en arbetsplatstillhörighet som kan vara en sekundär nivå beroende på hur organisationen ser ut. Det är på denna sekundära nivå man som regel finner rektor, medan den primära nivån oftast saknar ett motsvarande chefsansvar.

Vi betraktar oftast kunskap som något vi kan uttrycka, formulera och förmedla men det finns även kunskap som inte är lätt att fånga med ord. Det kan handla om kunskap som ”sitter i händerna” där vi vet hur man ska göra, eller kunskap som man beskriver som intuitiv, att ”man bara vet”. Hos skickliga yrkesutövare, inom alla typer av yrkesgrupper, finns en hel del sådan kunskap. Michael Polanyi utvecklade i mitten av 1900-talet diskussionen kring denna kunskapens dolda sida, *den tysta kunskapen* som bygger på att kunskap har två sidor, en uttalad och en dold sida (Gustavsson, 2000). Den kan betraktas som tyst antingen för att den är omedveten, vilket kan betyda att den ännu inte blivit formulerad, eller för att den är så komplex att den inte går att beskriva på ett rättvisande sätt. I det senare fallet skulle kunskapen riskera att förbli stum. Diskussionen kring den tysta kunskapen har visat på ett djup som innebär svårigheter att fånga och beskriva sambanden mellan handling, kunskap och kompetens. Den tysta kunskapen är i relativt liten grad knuten till den formella yrkesutbildningen, utan refererar till den kunskap som växer fram genom erfarenhet och därför kan upplevas som ”det som sitter i ryggmärgen”. Hubert Dreyfus och Stuart Dreyfus har beskrivit en utvecklingsstege som delar in expertkunskapens framväxt i fem stadier (Dreyfus & Dreyfus, 2005):

- *Nybörjare (Novice);* har lärt sig, med enkla instruktioner, hur olika situationer ska hanteras
- *Avancerad nybörjare (Advanced beginner);* kan med stöd skilja på olika situationer och tar hjälp av handlingsråd kopplade till dessa
- *Kompetens (Competence);* har fått ökad erfarenhet som gör det möjligt att särskilja flera nyanser och att skilja situationer från varandra men har fortfarande svårt att matcha handling till situation
- *Skicklighet (Proficiency);* ser vad som behövs och beslutar sig för en handling
- *Expert (Expertise);* inte bara ser vad som behövs utan äger förmågan att se särskiljande nyanser och har direkt tillgång en bred repertoar av möjliga handlingar att hon omedelbart vet vad som är rätt att göra

I denna utvecklingsstege ses inte tyst kunskap som något form av magi utan som en utvecklad form av integration mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet.

Gunnar Handal och Per Lauvås har utvecklat en modell de kallat för praktisk yrkesteori (Handal & Lauvås, 1982). De menar att pedagogen, med de begränsningar som hon omges av i form av ekonomiska resurser, regler, riktlinjer och liknande, agerar utifrån tre olika perspektiv (argument). Dessa är teoribaserad kunskap, praktikbaserad kunskap, dit de räknar erfarenhet och överförd kunskap samt etiska värde-

ringar. De menar att varje lärare har en *praktisk teori* om undervisning som subjektivt är den mest avgörande faktorn för deras pedagogiska handlande (Handal & Lauvås, 1982). Denna praktiska teori är inte nödvändigtvis särskilt tydligt formulerad hos den enskilde pedagogen och kan även bestå av delar som inte logiskt stämmer med varandra, men den kan också ha utvecklats till ett system av genomtänkta och beprövade handlingsstrategier. Deras poäng är att det är möjligt att utveckla den praktiska yrkesteorin genom att analysera olika handlingssituationer. I olika situationer kan de tre perspektiven/argumenten ges olika tyngd för hur pedagogen agerar. Det är möjligt att tänka att olika professionella har olika benägenhet att förändra sitt handlande. Den professionella kompetensen beskrivs av Schön som *teorier i handling* vilka innefattar strategier, underliggande antaganden och värden som ger pedagogen möjlighet att kunna handla utifrån de i situationen rådande förutsättningarna (Frelin, 2006). Vygotskys (jfr 1.4) begrepp proximalt lärande kräver att pedagogen har kompetens att bedöma, vad som är det kommande i barnets lärande/utveckling, för att kunna agera på ett lämpligt sätt (Säljö, 2005). Ett begrepp som ges stor betydelse inom pedagogiken är *reflektion* över det pedagogiska handlandet.

En särskild gren av forskningen om pedagogers professionalitet kallas för *Teachers Thinking* som intresserat sig just för lärarnas tänkande till exempel vid planering av arbetet. På senare år har man inom denna forskningsinriktning utvecklat perspektivet genom att betrakta lärares tänkande och handlande som så nära sammanhängande att man hellre borde tala om *Teachers Thinking and Professional Action* (Andrén, 2008). Maria Andrén beskriver Cardells modell, där lärares tänkande och handlande beskrivs som ett strateginät, där pedagogen i varje moment har tillgång till alternativa handlingar. Beslut om handling går via ett antal val i flera steg med olika kombinationsmöjligheter under vägen. Situationer där tanke och handling hänger så nära samman att det inte går att uppfatta något avstånd mellan situationen, som utlöser handlingen, och själva handlingen, påminner om den expertnivå som Dreyfuss och Dreyfuss beskrev. Detta sätt att beskriva pedagogisk professionell handling betyder att det finns en stor mängd överväganden och beslut som pedagogen kan ta sig förbi när det krävs omedelbar handling. I sådana situationer kan intention ha en styrande funktion. Andrén referar till Perti Kansanens distinktion mellan intention och syfte, där intention står för ett bredare mål, medan syfte är inriktat på det som finns i läroplaner och kursplaner (Andrén, 2008). Här handlar det om handlingsval i en situation som då kräver *situationell handlingsberedskap* och som kan beskrivas som situerad reflektion till skillnad från en reflektion som kan äga rum efteråt i en utvärderande och efterhandsprövande reflektion. Enligt Andrén skiljer Kansanen mellan tre nivåer av medvetande. Den första medvetandenivån är inriktad på görandet och sker direkt i handlingen utan egentlig reflektion, den andra medvetandenivån innebär en reflektion som kräver tillgång till pedagogiska begrepp och modeller för att analysera det som skett eller det som planeras ske. På en tredje medvetandenivå, som är en metanivå, kan pedagogen reflektera över sina egna teoretiska modeller. I diskussionen om begreppen socialisation och utbildning skiljde jag mellan medvetna och omedvetna handlingar (jfr 2.2.2). Kansanens åtskillnad mellan intention och syfte

och tre medvetandenivåer i handlandet ger oss flera dimensioner av det pedagogen gör när hon/han i mötet med barn och elever.

Barnet/eleven lär dock uppfatta att allt som pedagogen gör har syftet att utöva påverkan. Det som skiljer ut pedagogerna som grupp är just att de i sin profession arbetar med pedagogisk påverkan i form av undervisning[28]. Detta betyder att det finns ett externt beslutat mål i form av läroplan och kursplan. I den pedagogiska handlingen ingår att utveckla en egenreflektion över det som sker i förskolans och skolans miljö. Det finns flera svårigheter förknippade med att synliggöra och isolera pedagogiska handlingar. En svårighet består i att synliggöra handlingar som är *immanenta*[29] och invävda i själva situationen, organisationen eller i allt sådant som vi tar för givet och som med Fromms diskussion om anonym auktoritet omger oss utan att vara uppenbart synligt (jfr 3.3.1). En annan svårighet i att synliggöra pedagogernas handlande hänger ihop med begreppet tyst kunskap och professionalitetens expertnivå. Pedagogiska handlingar kan vara så komplexa att det inte går att beskriva dem. En tredje svårighet kring att synliggöra pedagogiska handlingar handlar om tidsdimensionen i det pedagogiska handlandet. De kunskaper och kompetenser som beskrivs i läro- och kursplaner är resultat av långvariga lärande- och utvecklingsprocesser. Det betyder att lärandet ska ses som något som sker genom sammanhängande kedjor av på varandra byggande små steg i längre processer. Det pedagogiska handlandet är uppbyggt av enstaka handlingar men måste betraktas som en i tid utdragen handling[30].

Utifrån de presenterade tankarna om profession, utbildning och socialisation menar jag att man kan beskriva pedagogisk professionalitet som sammansatt av tre olika kompetenser i:

- *Bedömningskompetens,* att se behov hos barn och elever och förena dessa med målsättningar i styrdokument. Hit hör krav på moraliskt omdöme
- *Handlingskompetens,* att ha tillgång till arbetssätt och metoder och förmåga att anpassa sitt handlande både till den omedelbara situationen och till att kunna planera och genomföra långa sammanhängande block av aktiviteter.
- *Reflektionskompetens,* att ha förmåga till djup och bredd i reflektion. Denna kan ske på en primär nivå med tillgång till pedagogiska begrepp och modeller, och på en metanivå med tillgång till vetenskapligt baserad kritisk reflektion över egna handlingsval.

28 Bernstein menar att pedagogisk praktik handlar om olika former av kulturell reproduktion-produktion och därför omfattar en rad olika yrkesgrupper (Bernstein, 1996).

29 P J Ödman definierar *immanent pedagogik* som ”alla de former av smygande pedagogik som genomsyrar våra liv. Det rör sig alltså om en i situationen inneboende pedagogik, vilken sällan eller aldrig medvetandegörs som påverkan.”

30 Här finns en problematik i utvärdering av pedagogisk verksamhet som betyder att det är ytterst svårt att isolera moment i undervisning och påvisa deras betydelse för ett resultat. Effekter av undervisning kan även uppstå långt efter avslutad skolgång kanske genom att en adderande komponent, en erfarenhet, ger liv åt samtalet som skett i klassrummet flera år tidigare.

3.4.3 Pedagogisk handling och normer

Samhället genomgår en professionalisering och traditionella maktcentra som politik och korporationer tycks förlora makt till professionerna. Det handlar om förändringar som hänger ihop med den ökade komplexiteten i ett samhälle, där vi i allt större grad är globalt knutna till varandra i komplicerade relationer. Det har blivit svårare att fatta beslut utan experters deltagande. Pedagogerna, som samtidigt är en professionell grupp och en grupp med en viktig funktion för demokratin, blir därför ett spännande tema för en normanalys.

När man studerar handlande i givna situationer kommer man att upptäcka att vissa handlingar upprepas och att det går att beskriva mönster i denna process. Det är lätt att i dessa mönster se uttryck för det som är professionellt och därmed använda sådana regelbundenheter som utgångspunkt för professionell teori (jfr 3.1.3). Det finns andra perspektiv på professionellt handlande som framhåller den komplexa sammanvävningen av (teoretisk) kunskap, värderingar och erfarenheter (Dreyfus & Dreyfus, 2005; Handal & Lauvås, 1982; Nielsen & Kvale, 1999). Det är troligt att normer kan ordnas i en normhierarki där vissa normer har mera överordnad position som ett slags metanormer. För pedagogerna skulle en sådan metanorm enkelt uttryckt kunna vara ”Lyssna på barnet!”. Om man verkligen lyssnar på barnen och ser deras behov kan det komma i motsättning till traditionella normer, till exempel med normer som att man måste hålla på fasta mattider på förskolan eller att man måste göra sin läxa. Även om normer bland annat tjänar syftet att förenkla komplexiteten i livet genom att förmedla regler för vad vi ska göra i olika situationer, måste man ändå inse att många situationer innehåller olika alternativ som kan rymmas under samma metanormer. Inte minst i professionella situationer, där ett kännetecken på professionalitet är förmåga att urskilja många väsentliga detaljer, krävs förmåga att hantera stor informationsmängd i samband med handlingsbeslut (Dreyfus & Dreyfus, 2005).

De pedagogiska handlingarna är ofta invävda i sammanhang och kan vara såväl, planerade och ingå i en pedagogisk strategi, som att vara handlingar som oförutsett inträffar. Pedagogen befinner sig ofta i situationer där det inte finns tid att tänka efter och där det handlar om att kunna ”träffa rätt” med sin handling. Läraren måste besluta och handla, vilket skapar ett akut rättviseproblem där läraren ska handla utifrån problemet: Vad är rätt enligt den rättsliga normen och vad är rätt för den här eleven i den här situationen, men också i ett längre perspektiv, och dessutom vad är rätt i förhållande till alla andra elever? Detta är ett pedagogiskt dilemma av den typ som inte har ett rätt svar.

Mitt exempel med ’Lyssna på barnet’-normen är en handlingsanvisning som inte finns direkt i läroplanerna men som kan härledas till läroplanens text om aktning för den enskilda individen:

> Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och för vår gemensamma miljö.

och till läroplanernas uppmaning:

> Läraren ska
> - utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande
> - se till att alla elever oavsett kön, och social bakgrund och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande

Läroplanernas formuleringar är med Nussbaums begrepp generella principer som kan tolkas till en handlingsnorm till exempel ”Lyssna på barnet!”. Frågan är om detta i sin tur kan kallas för en generell eller universell regel. Det är möjligt att göra en ännu tydligare regel som: ”Varje dag ska pedagogen lyssna på och samtala med varje barn/elev!” I den första formuleringen menar jag att den kan betecknas som en metanorm på så sätt att den kan tillämpas som en i alla situationer relevant fråga: ”Har jag lyssnat på barnen nu?” I den andra formuleringen har den omvandlats till en handlingsregel som kan bockas av efter dagens slut, men som därför också har den begränsning som följer av Løgstrups resonemang ovan (jfr 3.4.2). I den professionella diskussionen behövs utrymme för en process där pedagogerna arbetar med traditionen. En process, som med förankring i styrdokument, kan förändra, bekräfta, rekonstruera och opponera det som blivit tradition och norm.

Staten är förutom att besluta om mål intresserad av att dessa uppnås och till kostnader som man anser sig kunna bära. Successivt har styrningen av verksamheten därför ändrat fokus från att betona mål till att styra genom resultatbedömning. I den politiska retoriken märks detta till exempel som kritik och ifrågasättande av verksamheten. Organisatoriskt har man, med förebild från Storbritannien, infört skolinspektioner. Den nuvarande regeringen genomförde en kraftig ökning av inspektionerna och inrättade härtill en särskild myndighet, Skolinspektionen. Detta innebär också att staten tagit en större roll i tolkningen av målen genom att ha operationaliserat målen i mät- eller observera kriterier i syfte att kunna utvärdera dem. Ett inslag i kontrollpolitiken är den betydelse man tilldelar verksamheternas utvärderingsarbete genom kraven på lokal utvärdering och kvalitetsredovisning. Här kan man anknyta till Foucaults historiska studier av maktutövning. Han beskriver en utveckling från 1700- och 1800- talens institutionaliserade former av makt och kontroll i form av inspärrning och institutionalisering genom mentalsjukhus, skola och fängelse. I vår historiska tid har dessa institutioner delvis ersatts med egenkontroll. Mentalpatienter bor i lägenhet och självmedicinerar, fängelseinterner bor hemma med fotboja. För skolans del handlar det om att utvärdera sig själv, men också om skolan som delvis ersatts med det livslånga utbildandets informella och non-formella lärandesituationer. I USA finns en liten men uppmärksammad grupp elever som undervisas i hemmet av föräldrarna (home schooling). Deleuze skriver om denna utveckling som han benämner kontrollsamhällena (Deleuze).

Ett sociologiskt perspektiv på professionalitet riktar intresset mot normer för agerandet och mot hur en grupp inom en profession upprätthåller och utvecklar den kollektiva kompetensen. Normer står här för kollektivt förankrade uppfattningar om vad som är rätt handlande i speciella situationer. Normer i sociala sammanhang har två funktioner, dels att vara en handlingsanvisning, dels att hålla samman gruppen.

Med handlingsanvisning avses vad man förväntas göra givet en viss situation (Hydén, 2002). Professionella handlingsanvisningar har i huvudsak karaktär av strategiska eller intentionella anvisningar. I en professionell miljö blir fastställda manualer ett hot mot den professionella autonomin. Utbildningen av pedagoger har förändrats i riktning att utbilda professionella med förmåga att utifrån grundläggande idéer och värderingar resonera sig fram till en lämplig handling. Det har dock skett en förändring och åter finns krav på manualer och färdiga program inom vård, omsorg och skola[31]. Normernas andra funktion är att hålla samman en grupp så att den som alltför starkt bryter mot en etablerad norm kan uteslutas ur gruppen. Tydligaste exemplen på detta kan man finna inom yrken med fastställda behörigheter och legitimationer, men uteslutnings- eller inkluderingsfunktionen finns inom flera yrkesgrupper.

För att synliggöra normerna har Hydén lyft fram tre dimensioner av en norm. Dessa är *Värdedimensionen*, som är förknippad med viljan att åstadkomma något med en tilltänkt handling, *Kunskapsdimensionen* som är kopplad till kunnandet och förmågan att utföra denna handling och *Systemdimensionen* som hänger ihop med yttre förutsättningar som resurser och rättsliga möjligheter (Hydén, 2002). Tillämpat på utbildningens demokratiuppdrag betyder det att värdedimensionen handlar om hur viktig demokratifrågan är för pedagogerna i planering och genomförande av aktiviteter, kunskapsdimensionen handlar om pedagogernas kompetens att arbeta med demokrati i utbildningen och systemdimensionen handlar om hur pedagogen uppfattar förutsättningar och möjligheter till exempel tillgång på resurser och begränsningar i form av arbetsrätt och liknande.

I forskning kring lärares och andra professionellas handlande finns två huvudfåror. Det är å ena sidan handlingsinriktade teorier som resonerar utifrån individens val av handling, och å andra sidan systeminriktade teorier som fokuserar de omgivningsbetingelserna under vilka individen handlar. Många forskare strävar efter att kombinera individens möjligheter att självständigt agera och därmed ha ansvar för sina handlingar med en insikt i de yttre förutsättningarnas många gånger stora inflytande på val av handling. Normbegreppet kan erbjuda en sådan möjlig utväg ur det som annars lätt blir en logisk fälla runt sökandet efter orsaker och effekter.

3.4.4 Pedagogik baserad på erkännandet

Det är sparsamt med litteratur som knutit samman pedagogik med begreppet erkännande. Eva Grandelius har i en magisteruppsats skrivit om erkännandet som en dimension av förhållningssätt i mötet mellan barn och pedagog i förskolan (Grandelius, 2007). Hon pekar bland annat på förhållandet mellan erkännandet, intersubjektivitet och förskollärarnas kommunikativa hållning i mötet med barnen. Heidegren nämner i sin bok om erkännande också en artikel om relationer i förskola och en om erkännande av lärarprofessionen (Heidegren, 2009). Båda dessa artiklar har intres-

31 En del går under beteckningar av evidensbaserade metoder, best practice.och bench marking. Dessa metoder kommer ursprungligen från produktionsindustrin.

santa perspektiv på hur begreppet erkännande tillämpas i olika situationer. Artikeln om förskolan handlar om hur forskare genom analyser av korta videosekvenser fann att samspelet mellan pedagoger och barn kunde analyseras utifrån en polarisering från *trånga* till *rymliga dialogprocesser*. Där de trånga processerna var tillrättavisande och begränsande medan de rymliga dialogprocesserna fungerade som öppnande och nyfiket utforskande i förhållande till barnet.

I en studie av nio skolor i socialt utsatta områden använder Nixon begreppet *pedagogy of recogniton* som uttryck för en pedagogik som kombinerar erkännande av olikheter med att verka för *empowerment* (Nixon, Martin, Mckeown, & Ranson, 1997). Studien är intressant för att den undersökt pedagogisk professionalitet i förhållande till undervisning och lärande i socialt utsatta områdena, bland annat genom att studera hur man förklarar det misslyckade lärandet (failure). Man menade att en ny pedagogisk professionalitet håller på att utvecklas som bland annat bygger på ett mera flexibelt och interaktivt förhållningssätt i förhållande till såväl elever som det omgivande samhället än den traditionella professionaliteten som bygger på auktoritet och didaktisk skicklighet.

I en mer omfattande tysk antologi, Pädagogik der Anerkennung, behandlas olika aspekter på erkännandets pedagogik (Hafeneger, Henkenborg, & Scherr, 2007). Albert Scherr skissar i ett av bidragen några huvuddrag i en pedagogik som bygger på erkännandet:

- att söka möjliga alternativ till den dominerande kulturen
- att se barn/elever som aktiva subjekt
- att se varje barn/elever som en unik individ och inte som någon vars identitet är förknippad med en viss grupptillhörighet
- att i undervisningen ta vara på varje barns/elevs kunskaper och erfarenheter
- att satsa på dialogisk praktik som syftar till att få de tysta att tala

Mycket av detta känns igen från den pedagogiska diskussionen hos oss i Sverige, men jag tror att begreppet erkännande med sin förankring i den kontinentala socialfilosofin kan stimulera och öppna för nya perspektiv i vår pedagogiska diskussion.

3.5 Sammanfattning

Jag har i avhandlingen använt aktör-struktur baserade förklaringar. Det betyder att skeenden och handlingar huvudsakligen förstås som samspel och processer. Pedagogernas handlande är en helhet omfattande såväl de medvetna undervisningshandlingarna som den påverkan som sker genom pedagogernas sätt att vara. Varje situation har sin unika sammansättning av variabler och krafter som bidrar till att det uppstår lokala skillnader mellan förskolor och skolor. I diskussionen om handlandet har frågan om möjligheten av ett fritt eller nyskapande handlande ställts som

kontrast till att vårt handlande är fångat i konventioner och strukturella villkor. För att möjliggöra sådana handlingar som något annat än en slumpmässig nyck är ett individuellt moraliskt övervägande en möjlighet.

I rättssociologisk teori placeras normbegreppet mellan aktör och struktur och kan då förstås som en tredje position som binder samman eller överbrygger avståndet mellan strukturella faktorer och individuella faktorer i handlandet. Om själva handlingen uttrycks som det faktiska *görat* och det lagbundna, i vårt fall det rättsliga, uttrycks som det som *ska göras* kan normen uttryckas som det som *bör göras* utifrån hur individen uppfattar omgivningens förväntningar på handlingen.

Jag har valt att koppla interaktionen mellan pedagogen och barn/elever i den pedagogiska processen till begreppet erkännande. Erkännandet beskriver en process med olika dimensioner. Den första innebär identifikation och erkännande av att den andre finns oberoende av mig själv. I erkännandets andra dimension innebär det om att lära känna sig själv genom *den andre* och att erkänna sin egen betydelse för andra. En tredje dimension handlar om ömsesidigt erkännande av varandras likavärde som leder till en högre grad av inkludering. Processen har en negativ motsvarighet i handlingar som istället för att leda mot ökat erkännande innebär misskännande eller kränkning av den andre. Erkännandeprocessen gäller inte enbart om det som sker på individuell nivå, mellan till exempel pedagog och barnet/eleven, utan även om det som sker på gruppnivå och på samhällelig nivå. Jag har valt att åskådliggöra detta genom att kombinera teorierna om erkännande med utbildningens demokratiska uppdrag och med Bernsteins modell för demokratiska rättigheter i en pedagogisk process med följande schema:

Nivå	**Rättighet**	**Erkännandeform**	**Demokratidimension**
Individ	att växa och utvecklas	individens rättigheter	Frihet
Social	att bli inkluderad	gruppens rättigheter	Rättvisa och solidaritet
Politisk	att deltaga	rätten att ha inflytande och delaktighet	Makt och jämlikhet

Det professionella ansvaret innebär att pedagogerna ges ett handlingsutrymme för sin undervisning. Utifrån olika definitioner av professionalitet har jag sammanfattat en pedagogisk professionalitet i tre kompetenser:

- *Bedömningskompetens*
- *Handlingskompetens*.
- *Reflektionskompetens*

Pedagogisk professionalitet är en komplex sammansättning av kunskap, erfarenhet och omdöme. Pedagoger har genom att handla även i situationer där de inte säkert känner konsekvenserna insikter i denna komplexitet i undervisningens praktik. Syftet med avhandlingens empiriska undersökning har varit att fånga denna.

KAPITEL 4

Metod

Mitt uppdrag som projektledare och koordinator för Lunds demokratiprojekt gav mig en gynnsam situation för att forska kring pedagogers arbete med demokratiuppdraget. Jag fick tillfälle att samarbeta med och följa en grupp engagerade pedagoger både som forskare och som projektkoordinator. Det innebar att jag hade dubbla roller i förhållande till pedagogerna i undersökningen. Förutom val av teoretisk ram och val av metod ställde detta krav på att jag gav särskild akt på denna problematik. I metodavsnittet diskuterar jag därför följande två huvudfrågor:

1. Hur skulle jag hantera svårigheter som kunde uppstå i och med att jag hade dubbla roller i förhållandet till den grupp pedagoger som ingår i undersökningen?
2. Vilka empiriska metoder passar till området och forskningsfrågorna?

Den första frågan handlar om forskarens förhållande till den specifika verklighet som är föremål för studien. Den andra frågan handlar om hur jag kunde ta vara på den unika möjlighet att samla material till min forskning som jag fick genom kontakten med pedagogerna i projekten och deras kunskaper och erfarenheter. För att hantera detta behövde jag metoder, med förankring i de teoretiska ställningstaganden jag gjort, som bidrog till att insamling och dokumentation kunde genomföras på ett korrekt och säkert sätt.

4.1 Forskaren och förhållandet till den studerade verkligheten

I all samhällsvetenskaplig forskning uppträder problemet att forskaren själv är eller blir en del av det som undersöks. Vi vet att alla former av relationer påverkar den sociala situation som de utspelar sig i och att forskares inträde i en social miljö härvid inte är ett undantag. Jag var inte ensam om att ställas inför frågor kring förhållandet

mellan forskare och de människor forskaren möter i sin forskning. I den klassiska samhällvetenskapliga litteraturen finns exempel på detta. Med ”Hawthorne-effekten”, uppkallad efter en studie som George Caspar Homans ledde på 1920-talet kring hur olika faktorer påverkar produktiviteten i en fabrik, menas att själva företeelsen att något undersöks är den faktor som förklarar största delen av resultatet (Riley, 1963). Det som hände var att den grupp kvinnliga arbetare som var undersökningsgrupp blev så stimulerade av forskarnas intresse, att detta ledde till att produktionen ökade i stort sett oavsett hur forskarna manipulerade de faktorer som man tänkt studera. När man till exempel ville undersöka hur långa rasterna borde vara och stegvis kortade rastens längd fortsatte produktiviteten att öka till forskarnas förvåning. En del av förklaringen efteråt handlade om att man separerat den grupp man ville undersöka från de andra arbetarna och därmed åstadkommit en positiv segregering, de var en utvald grupp. Ett särskilt intresse var riktat mot dem. Detta fenomen är väl känt även i andra situationer och när man numera vill ändra något är detta, att rikta intresset mot frågan en viktig del av processen. Inledningsvis kan en första åtgärd vara att börja prata om saken och att, som man säger ”sätta frågan på agendan”. I min studie var jag intresserad av pedagoger som kunde se och diskutera demokratiuppdraget och deras engagemang i ett demokratiprojekt borde därför bli en fördel. Det var en aktuell fråga för dem och det stöd och de svårigheter som de mötte när de genomförde sina projektet var sådant jag ville ta del av.

En annan klassisk studie som blivit omdebatterad är den forskning som Margaret Mead publicerade 1928 i studien ”Coming of age in Samoa”. Mead var under en stor del av 1900-talet en ledande socialantropolog och hennes studie från Samoa hade stort genomslag. Resultat och metoder kom emellertid att kraftigt ifrågasättas 1983, fem år efter hennes död, av Morgan Freeman i boken ”Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth”. Det är, efter läsning av Freemans bok, svårt att ta ställning i frågan. Då Freemans bok publicerades efter Meads död innebär det att vi inte kan höra hennes egen berättelse. Det som hände, enligt Freeman, var att Mead antingen blev förd bakom ljuset av de två tonåriga flickor hon baserade en stor del av sin studie på eller att hon gav en missvisande rapport om vad hon egentligen observerat. Oavsett sanningshalten i flickornas berättelser och Meads tolkning av dessa kan man fundera på om två individer utgör ett tillräckligt urval för slutsatser i en studie av levnadsvanor i en främmande kultur.

I mitt fall hade jag inte bara rollen som forskare utan även rollen som projektledare i min relation till de pedagoger som ingår i min undersökning. Jag blev tvungen att fundera på frågor som:

- På vilket sätt kan min roll som projektledare påverka processerna jag studerar?
- Kan intervjusvaren påverkas av att jag och pedagogerna också hade kontakt med varandra inom utvecklingsprojektet?

Frågorna bekymrade mig och jag insåg från början att jag behövde tydliggöra skillnaden mellan de två rollerna och att forskningsdelen behövde vara så oberoende som möjligt av mina intressen i projektet. Det betydde att jag inte kunde forska kring frågor som var direkt relaterade till genomförandet av de olika projekten, deras

planering, genomförande och de resultat de ledde till. Istället vände jag mitt forskningsintresse mot pedagogernas handlande och tänkande kring deras arbete med läroplanens demokratiuppdrag. De pedagoger jag hade kontakt med var en grupp som, enligt min mening, lämpade sig för den här typen av frågeställningar genom att de var intresserade av demokratifrågor och under projekttiden var särskilt engagerade i sitt demokratiuppdrag. Jag såg projektet som ett tillfälle att diskutera och ställa frågor kring pedagogernas roll för demokratin. Jag såg också en fördel i situationen genom att jag hade stor insikt och goda förkunskaper i den verklighet som pedagogerna arbetar i. Det fanns, tyckte jag, både faror och fördelar i den situation jag befann mig.

Meads Samoastudie och Homans Hawthornestudie är två exempel som illustrerar att relationen mellan forskaren och de personer hon/han möter i sin forskning kan ha en avgörande inverkan på observationerna. Då det är svårt att samla in nya data utan att vara i kontakt med dem det handlar om är detta en fråga som forskare måste förhålla sig till vid val av forskningsdesign, metod, genomförande och teoretisk bas för studien. En forskare som bygger sitt arbete på andras observationer kan möjligen slippa att själv hantera problematiken. I min studie fanns en risk att jag genom min kontakt med de intervjuade påverkade dem så att de medvetet eller omedvetet kunde ge mig de svar de trodde jag ville ha. Denna risk finns i alla intervjusituationer och ställer därför krav på intervjuarens situationella handlande. En intervjuare som kommer utifrån med den distans till de intervjuade detta innebär påverkar nämligen också de intervjuade, vilket var fallet både i Homans och Meads studier. Det handlar således om vad som händer i situationen och vilka förutsättningar som finns. Det är troligt att två olika intervjuare får olika svar från samma personer. I min studie, där jag försökte förstå pedagogers tänkande och handlande, menar jag att det var mer fördel än nackdel för mig att ha den insikt och förankring som min position gav mig. Det gav mig stor förförståelse och det underlättade för mig att jag själv kände mig hemma i verksamheten och miljöerna. Jag var inte en helt utifrån kommande forskare och hoppas att jag därför inte heller upplevdes som en främling, vars motiv man inte kunde vara säker på.

Det finns forskningsriktningar där inifrånperspektivet är den bärande metodiken. En sådan är aktionsforskningen, som idag har stor betydelse framförallt inom pedagogiken. Aktionsforskning har varit ett begrepp sedan 1920-talet. Fram till runt 1950 var aktionsforskning en metod där forskare testade teorier och hypoteser i verkliga sammanhang. Därefter blev aktionsforskning ett begrepp för studier, där praktiker själva testade pedagogiska teorier i sin egen verksamhet (Carr, 2007). Min studie uppfyller inte det viktigaste kriteriet för aktionsforskning: att praktikerna själva är direkt *deltagande* i forskningsarbetet och själva *är* forskarna (McNiff & Whitehead, 2002). Om jag forskat kring att genomföra utvecklingsprojekt om demokrati kunde det däremot ha klassificerats som aktionsforskning. De pedagoger som medverkade bedrev däremot själva en studie av sina projekt vilken har tydliga drag av aktionsforskning i och med att de dokumenterade sina projekt på det sätt de gjorde. Deras projektrapporter finns samlade i en skriftlig rapport från Lunds

kommun (Lunds kommun 2008). De deltagande pedagogerna hade genom sitt deltagande i Demokratiprojektet ekonomiska bidrag och stöd för sitt projektarbete. Den forskning jag genomförde var riktad mot att beskriva och förstå villkoren för det professionella handlande som är förknippade med demokratiuppdraget och var därmed till största delen separerad från mitt uppdrag som projektledare. Kopplingen mellan projekt och forskning handlade för mig om att pedagogerna fick omfattande insikter och erfarenheter, genom att de var särskilt uppmärksamma på demokratifrågor, som gav mig stora möjligheter som forskare

Det var ändå ofrånkomligt att det fanns risker att mitt engagemang i demokratiprojektet och att min relation till deltagarna skulle kunna påverka min forskning. Den första risken var att jag inte kunde se tillräckligt kritiskt på intervjuerna utan fick ett begränsat tunnelseende. Den andra risken var att de, eftersom vi var anställda i samma kommun, kände ett så besvärande beroende att det påverkade hur de svarade. Den tredje risken var att de intervjuade kunde ”läsa mig” så att de gav mig de svar de tänkte att jag ville ha. En liknande situation beskrivs i en annan rättssociologisk avhandling av Helena Hallerström (Hallerström, 2006). I det fallet tillfrågades de intervjuade av författarens handledare om vilken betydelse det hade haft att författaren hade dubbla roller i förhållande till dem. Svaren var, med ett undantag, positiva och handledaren var övertygad att de dubbla rollerna där inte haft någon negativ inverkan på intervjusituationerna. I mitt fall tillhörde 20 av de 24 deltagande projekten en annan kommunal förvaltning än den där jag själv har min anställning och i inget fall var jag arbetsledare för någon av dem. Medveten om riskerna har jag försökt att i båda mina roller handla så öppet och ärligt som jag förmått. Forskningen handlade om att ta vara på det tillfälle som demokratiprojektet innebar att följa en grupp pedagoger och möta deras tankar och sätt att se på sitt eget agerande i deras arbete med demokratiuppdraget. Det fanns inget egentligt gemensamt intresse mellan mitt intresse i att projekten skulle nå sina respektive projektmål och mitt intresse att ta del av pedagogernas professionella kunskap. Jag genomförde inte någon intervenerande studie, där jag skulle studera effekter av någon kontrollerad variabel eller göra jämförande studier med andra grupper av pedagoger. Jag menar att jag med mitt upplägg avgränsat forskningsintresse från projektintresse för att undvika sammanblandning av rollerna. Det var viktigt att från början informera om mina två roller för deltagarna och att tydligt markera när det var dags för forskningsintervjuer. Det senare markerades dessutom särskilt genom att gruppintervjuerna genomfördes i lokaler på universitetet. De individuella intervjuerna genomfördes hos respektive pedagog i deras förskola eller skola i miljöer där de kände sig hemma.

Jag vill också peka på att min roll i förhållande till deltagarna och till forskningsområdet innebar en fördel i den insikt jag förvärvat genom mitt arbete. I den hermeneutiska traditionen är förståelse och förförståelse centrala begrepp. Förförståelse ger forskaren möjlighet att bedöma och värdera. Svårigheterna att tolka andra människor kan illustreras av Margaret Meads forskning som, om kritiken är riktig, belastas av att Mead inte kunde värdera de berättelser hon nedtecknade på grund av att hon saknade en kritisk förförståelse. Detta illustrerar problemet med att från en extern

position tolka och förstå ett fenomen. Utifrånförhållandet kan handla om sociala, rumsliga eller tidsmässiga avstånd. I det perspektivet kan en nära, eller intern, position vara en fördel för forskaren men denna position innebär å sin sida en risk att bli hemmablind. I en studie som bedrivs inom ett område forskaren själv är verksam blir det viktigt att sträva efter en kritisk distans. I forskningsprocessen ger teori och andras forskning perspektiv på den egna forskningen. För mig har det därför varit en stor hjälp att läsa författare som Foucault, Gadamer, Habermas och Ricoeur vilka i sina texter visat betydelsen av kritiskt analyserande. En annan typ av vetenskaplig öppenhet kan illustreras av Karl Poppers falsifikationskrav (Popper, 1968). Popper menade att en teori för att bli behandlad som vetenskaplig måste kunna falsifieras, det vill säga kunna vederläggas. Det kan vara lätt att hitta stöd för en teori, även sådant som kan anses vara helt galet, men det är svårare att öppet visa vad som skulle kunna vederlägga densamma. Jag tolkar detta inte som ett kriterium för kvantitativa studier med mätbarhetskrav, utan mer som att det är viktigt att vara öppen för kritik, att aktivt leta efter alternativa tolkningar och avvikande observationer både inom det egna materialet och i andra material samt att anstränga sig för att möjliggöra såväl ifrågasättande av iakttagelser som logisk prövning av slutsatser. Detta pekar i sin tur återigen på att forskning är en process där forskaren måste var beredd att pröva och ompröva sina ställningstaganden. Det kan finnas skäl att våga pröva en tanke även om underlaget kan kännas magert eftersom en vederlagd teori lika mycket är en framgång för vetenskapen som en teori som vinner stöd.

4.2 Urval och representativitet

Den grupp pedagoger som ingick i urvalet var förutbestämd och en förutsättning för hela avhandlingsprojektet. Det var den klart definierade grupp pedagoger som deltog och genomförde projekt under det övergripande kommunala projektet Demokratiprojektet. På grund av en så exklusiv urvalsgrund faller traditionella anspråk på generalisering bort. Det kanske viktigaste i urvalet var att de deltagande pedagogerna genom att vara särskilt engagerade i sina projekt och de aktiviteter detta medförde erbjöd ett riktigt bra tillfälle att studera pedagogers demokratiarbete. I den vardagliga verksamheten kan demokratiarbetet vara så integrerat med andra handlingar att man inte är helt medveten om dem. Jag anser därför att det särskilda intresse som fanns hos pedagogerna i projektet innebar att handlingar och tänkande skulle bli synliggjorda på ett sätt som normalt inte är fallet. En annan kritisk punkt är att de deltagande pedagogerna genom sitt stora engagemang för demokratifrågor kanske inte alls är representativa för pedagoger som grupp. Undersökningen saknar, som nämnts, en generaliserbarhet men det har inte heller varit möjligt att pröva vad och i vilken grad pedagogerna i undersökningen avviker från andra pedagoger. Resultaten står för den undersökta gruppen som var en heterogen grupp pedagoger.

Det var pedagoger med olika utbildningar och olika långa erfarenheter som arbetade i förskolor, grundskolor, fritidshem och gymnasieskolor. De arbetade på olika enheter och få hade tidigare haft kontakt med varandra.

4.3 Samband teori och metod

Det teoretiska ramverket påverkar val av metoder för insamling av den empiriska informationen och hur analysen genomförs. För att besvara mina forskningsfrågor behövde jag metoder som synliggjorde handlingar respektive normer som påverkade dessa handlingar.

Kravet på att synliggöra handlingar ska ses utifrån vilken form av handling det gäller. Pedagogiska handlingar är processer som kan bestå av olika, men sammanhängnande, enskilda handlingar. I denna studie handlade det om att studera handlingar som:

- har mål och syften kopplade till demokratiuppdraget
- är inriktad på att förbättra och utveckla barnens/elevernas lärande för demokrati
- genomförs praktiskt i respektive verksamhet
- avslutas inom en begränsad tid
- utvärderas av pedagogerna själva

Deltagandet i demokratiprojektet garanterade att pedagogerna sysslade med sådana handlingar. Här fanns alltså pedagogiska handlingar i form av ett antal projekt med inriktning på demokratifrågor. Metodproblemet gällde hur man få kunskap om dessa handlingar. Ett sätt kunde vara att observera enskilda möten mellan pedagogen och barnet/eleven för att sedan diskutera på vilket sätt de hänger ihop med en handling över tid. Ett annat sätt kunde vara att följa en pedagog över längre tid. Båda dessa metoder hade sina problem. Om man reducerade observationerna till enstaka aktiviteter fanns problemet i att se helheten över tid, och om man följer en pedagog över tid krävs det extra resurser med observatörer om man vill följa ett antal pedagoger. Istället för att göra egna direkta observationer av hur pedagogerna arbetar valde jag att intervjua dem och studera deras projektansökningar och slutrapporterna från deras projekt. Det innebär att jag har studerat det pedagogerna säger och skriver om sina handlingar vilket betyder deras resonemang runt sina handlingar och inte själva handlingarna.

Det andra kravet på val av metod gäller hur normer kan synliggöras. För att kunna finna normer som påverkar pedagogerna behövde jag komma nära de tankar och resonemang som ligger bakom pedagogernas agerande. Normerna har en stark förankring i moraliska ställningstaganden och i det sociala trycket från omgivningen. Detta kan ge sig tillkänna i vilka förväntningar de upplever från omgivningen, vilka hinder

de upplever och vilket stöd de möter. Genom att få del av pedagogernas erfarenheter i dessa frågor och deras etiska resonemang borde jag kunna få syn på normerna för arbete med demokratifrågor. När det gäller aktörsperspektivet gällde det att kunna ta del av pedagogernas syn på vad som kan driva dem att bryta mot det invanda och traditionella. Dessa utgångspunkter ledde mig både att formulera intervjufrågor och att söka svar med följdfrågor under intervjuerna.

En del av det empiriska materialet utgörs av den skriftliga dokumentationen från projekten. Samtliga projekt har dokumenterats av pedagogerna, först genom att de skrev en ansökan om bidrag till det demokratiprojekt de önskade genomföra och avslutningsvis med en slutrapport. Ansökan beskrev syfte, mål, arbetssätt och kunde också illustrera hur pedagogerna anknöt till demokratiuppdraget. Detta material är således ett viktigt underlag för en analys med avseende det särskilda handlandet som ingår i den pedagogiska processens tre steg: uppställande av mål, genomförande av aktiviteter och bedömning av resultat.

Jag var tidigt övertygad om att bästa sättet att få reda på hur pedagogerna upplever omgivande normer var intervjuer och något bättre sätt att ta reda på vad som driver dem i sitt arbete än intervjuer kunde jag inte heller komma på. Jag har därför intervjuat den grupp pedagoger som deltog i demokratiutvecklingsprojektet[32]. Demokratiprojektet[33] pågick totalt under två och ett halvt år, från våren 2006 till hösten 2008. Jag intervjuade pedagogerna vid tre tillfällen. Intervjuer i grupper om fyra till sex deltagare genomfördes vid två tillfällen dels i början av projektet och dels i slutet av detta. Däremellan intervjuade jag alla individuellt. Intervjuerna utgick från frågor jag konstruerat utifrån mitt forskningsintresse och de teoretiska ställningstaganden jag redogjort för i förra kapitlet. I bilagorna 3-5 redovisas de intervjuguider som jag använde vid de olika intervjutillfällena.

4.4 Studiens karaktär och val av metoder

Mitt intresse var riktat mot de pedagoger som deltog i det kommunala demokratiprojektet. För att synliggöra de normer som påverkar deras handlande behövde jag få veta hur de resonerade om sitt undervisande. En viktig del av detta hänger samman med deras relationer till de sociala sammanhang som omger dem som pedagoger som:

- skolmiljön med barn och elever, kollegor och rektor
- det lokala samhället med förvaltning och lokala politiker
- samhället i stort, bland annat nationella myndigheter, riksdag, regering och media

32 De 25 intervjuade pedagogerna var de som hade projektledaruppdrag i respektive projekt. I flera projekt deltog hela arbetslag i projektet och i några fall deltog även några av dessa pedagoger i gruppintervjuerna.

33 Projektet och dess bakgrund presenteras i Inledningen

De sociala miljöerna innehåller förutsättningar som skapar normer för handlande. Jag förväntade mig en omfattande flora av sådana förutsättningar som med en analys utifrån normteori skulle kunna ge en samlad bild av pedagogernas arbete med demokratiuppdraget. Jag behövde därför metoder som kunde fånga både mångfald och nyanser.

Val av metoder innebär bland annat att ta ställning mellan kvantitativa eller kvalitativa metoder. Valet mellan dessa kan ibland knytas till epistemologiska preferenser. Kvantitativa metoder förknippas då med en positivistisk vetenskapssyn och kvalitativa metoder knyts till analytiska vetenskapsteorier som hermeneutik och fenomenologi. Kvantitativa metoder är därmed knutna till en samhällsvetenskaplig tradition som inspirerats av naturvetenskaper och ett paradigm, där teori och empiri binds samman av induktiva och deduktiva relationer. En kvantitativ metod används ofta för att testa deduktiva hypoteser (G. Svensson & Starrin, 1996). Kvalitativa intervjumetoder betecknas som mer öppna och istället för att testa skarpa påståenden med fasta intervjufrågor som ger mätbara resultat använder kvalitativa intervjumetoder öppna frågor där responser kan följas upp direkt i den pågående intervjun. Målet i den kvalitativa undersökningen är att upptäcka särdrag och mening i det som studeras (Starrin & Renck, 1996). I en abduktiv undersökning, se avsnitt 3.1.2, kan både kvalitativa och kvantitativa metoder användas. Syftet med min undersökning ledde mig till att i huvudsak använda kvalitativa metoder.

I den klassiska sociologin delas undersökningsmetoderna in i tre grupper (Riley, 1963):

- Observationer
- Intervjuer
- Tillgängliga data

Inom var och en av dessa finns ett stort antal varianter. Riley betonar betydelsen av en förförståelse av ämnet man tänker studera. Min erfarenhet från utbildningsområdet har gett mig inte bara en omfattande erfarenhetsbaserad kunskap utan har också bidragit med frågor och överraskningar som stimulerat min nyfikenhet. Förhållandet mellan empiri och teori kan, som tidigare diskuterats, inte betraktas som en fråga om enkel logisk deduktion eller induktion. Det betyder att forskandet tar formen av en växande process där ny information kan påverka och ändra den ursprungliga planen och teorier som man som forskare sympatiserar med kan påverkas av arbeten som man tar del av under tiden. Tankar och teorier formas och försvinner under stor del av forskningsprocessen. Det bör därför finnas en beredskap, bland annat i linje med Poppers tankar om falsifierbarhet, att kunna påverka inriktning och tolkning under processen. Detta gäller kanske i synnerhet för ett avhandlingsarbete som är en del av utbildningen till forskare – *en forskningsprocess kring att forska*. Alltför stora förändringar under ett pågående arbete kommer dock att leda till stora svårigheter och kan förhoppningsvis undvikas genom att man skaffat sig en rimlig förförståelse

om forskningsområdet och, för forskarstudenten, ett kritiskt stöd av handledare och forskarkollegor på seminarier och forskningsträffar.

Svaren på mina frågor fanns till största delen att söka i pedagogernas erfarenheter och kunskaper. Det var därför naturligt att i första hand tänka på att intervjua dem. Jag hade genom att jag under hela projektperioden följde pedagogerna möjligheter att intervjua dem vid olika tidpunkter. Jag tyckte detta var intressant också för att det kunde ge en bild av hur en period med mer intensivt arbete med demokratifrågor kunde påverka deras uppfattningar. Pedagogernas projekt på gick under läsåret 2007-2008. Jag valde att genomföra gruppintervjuer, med fyra till sex deltagare, dels före sommarlovet 2007 och dels i början av höstterminen 2008. De två tillfällena låg i tid alltså dels alldeles innan de började genomföra projekten och dels när de avslutat dessa. Jag hade sedan tidigare positiva erfarenhet av den dynamik som ofta inspirerar deltagarna i gruppdiskussioner att formulera sådant som annars kan vara svårt att uttrycka. Gruppintervjun stimulerar ofta deltagarna att förklara och utveckla sina tankar om det finns ett positivt samtalssammanhang. Diskussioner mellan deltagarna ger också möjligheter att uttrycka olika synpunkter i en fråga. Intervjuer i grupp var därför ett naturligt metodval. Förutom de dubbla omgångarna med gruppintervjuer valde jag dessutom att intervjua pedagogerna individuellt, i två fall var det två projektrepresentanter, för att höra mer exklusivt om erfarenheter från enskilda pedagoger om situationen på deras enheter. Individuella intervjuer var också ett sätt att försöka fånga sådant som man av någon anledning kanske inte ville eller hade tillfälle att uttrycka i gruppsituationen.

Pedagogerna dokumenterade också sina projekt skriftligt dels i en projektansökningar och dels i en slutrapport. Dessa gav kompletterande fakta till intervjuerna och kunde användas direkt i analysarbetet.

Medan det således var naturligt och låg nära tillhands att arbeta med intervjuer och tillgängliga dokument var det, som nämnts, svårare att finna användbara observationsmetoder. Det som kommer fram i intervjuer och dokument är inte själva handlingen. Med tillgång till större resurser kan direkta observationer följda av intervjuer säkerligen ge värdefulla resultat. Filmning framstår som en användbar metod i en framtida studie. Särskilt intressant skulle det vara med longitudinella studier, både av pedagogers undervisning och av barns/elevers lärande.

4.5 Intervjuerna

Gruppintervjuerna genomfördes som en form av fokusgrupper. Fokusgrupp som metod används på olika sätt, från ett kommersiellt användande inom marknadsundersökningar till användande i vetenskapligt syfte. Gemensamma element i olika definitioner av fokusgrupper är (Vaughn, Shay Schumm, & Sinagub, 1996):

- The group is an informal assembly of target persons whose points of view are requested to address a selected topic
- The group is small, 6 to 12 members and is relatively homogeneous
- A trained moderator with prepared questions and probes sets the stage and induces participants responses
- The goal is to elicit perceptions, feelings attitudes and ideas of participants about a selected topic
- Focus groups do not generate quantitative information that can be projected to a larger population

När fokusgrupper används i vetenskapligt syfte rekommenderas att man genomför minst tre grupper för att samla in tillräcklig med material för att kunna genomföra en kvalitativt sett god analys (Larsson, 2007). Jag hade använt mig av gruppsamtal vid flera olika tillfällen och hade goda erfarenheter av möjligheterna att få en rik och varierad bild av de områden man diskuterar. För det mesta har deltagarna inga problem att uttrycka olika ståndpunkter, vilket man som moderator också försöker stödja. Jag fick i gruppintervjuerna en påtaglig känsla av att deltagarna ansträngde sig för att vi tillsammans skulle kunna hitta olika och intressanta vinklar på de ämnen som diskuterades.

Jag planerade från början en första omgång intervjuer tidigt i projektet och andra omgång med uppföljande intervjuer i slutet av projektperioden. Avsikten var inte att genomföra en traditionell före-efter design vars syfte är att undersöka förändring genom jämförande av resultat vid de olika tillfällena. Mitt huvudsyfte med den andra omgången var i stället få ta del av pedagogernas erfarenheter efter att ha drivit sina demokratiprojekt. Det betydde att jag använde olika diskussionsfrågor vid de olika tillfällena. En annan fördel av upprepade intervjutillfällen är att de ger ökad validitet genom att det är större utsikt att kunna fånga flera väsentliga synpunkter än om intervjuer bara genomförs vid ett tillfälle. Här handlar det alltså inte, som i kvantitativa undersökningar, om att överensstämmelse mellan svar skapar reliabilitet. I mitt arbete ingår fem fokusgrupper med i stort sett samma gruppsammansättningar vid respektive tillfälle. En fokusgrupp varade mellan 1 - 1,5 timme. Jag försökte som moderator att hålla en låg profil efter att jag startat samtalet med en öppen fråga. Under samtalets gång styrde jag genom att fördela ordet mellan deltagarna så att alla hade möjligheter att medverka och genom att vinkla in samtalet efterhand på de frågeställningar jag hade ställt upp i förväg. Jag valde att genomföra fokusgrupperna på universitetet för att komma från arbetsmiljön och samtidigt markera att det handlade om en del av min forskning.

Jag valde att komplettera gruppintervjuerna med individuella intervjuer. Dessa genomfördes mitt under pågående projektperiod. Förutom forskningssyftet ville jag vid dessa också som projektsamordnare fördjupa kontakten kring genomförandet av respektive projekt. Dessa intervjuer genomfördes, med ett undantag, på deltagarnas egna arbetsplatser. Syftet med dessa var att gå djupare in på situationen för de

enskilda pedagogerna och deras förutsättningar. I några fall där projektledarskapet delades på två personer deltog båda dessa i intervjuerna. Totalt genomförde jag 24 individuella intervjuer, vardera på cirka en timme.

Intervjuerna genomfördes, på det sätt som Kvale rekommenderar, vilket vill säga att de spelades in och transkriberades efteråt (Kvale, 1996). Utskrifterna skickades till deltagarna för kontroll och godkännande. Jag uppmanade till kritisk granskning och informerade om möjligheten att de kunde korrigera utskrifterna om de önskade. Jag förklarade att jag var mera intresserad av vad de egentligen tänkte än av att återge vad de sagt vid intervjutillfället. Några enstaka, men viktiga, ändringar gjordes på detta sätt. Intervjuer vinner härmed såväl validitet, genom att de intervjuade ges möjlighet att utveckla sådant som de menar inte fångats rätt, och reliabilitet, genom att de intervjuade lämnar ett godkännande av det nedskrivna. Dessutom kan man som intervjuare eller moderator under intervjuns gång konfirmera svar genom att följa upp dem med följdfrågor. Det innebär att samtalet under både intervjuer och fokusgrupper kan ta nya riktningar. Detta var viktigt då jag utgick från att frågorna i de intervjuguider, se bilagorna 3 - 5, jag använde i intervjuerna inte kunde förutse allt som var relevant. Genom att vid sådana tillfällen återvända till de nedskrivna frågorna i guiden säkerställer man som intervjuare att man ändå vid samtliga intervjuer täcker in de frågeställningar som på förhand bedömts relevanta och angelägna för studien.

4.6 Tillgängliga dokument

De deltagande projekten dokumenterades av de medverkande pedagogerna. Projekten fick först ansöka om projektbidrag med en skriftlig ansökan. Halvvägs genom projektåret skrev de en kort delrapport och som avslutning på projektet skrev de en strukturerad rapport som publicerades i en tryckt upplaga och finns tillgänglig på Internet (Lunds kommun 2008). Dessa dokument innehåller en mängd värdefull information kring pedagogernas tankar om hur demokratin ska utvecklas och hur de i sin roll som pedagoger ska utveckla arbetssätt och metoder för att stärka skolans demokratiuppdrag. Materialet som pedagogerna själva skrev innehåller också självobservationer och blev därför ett värdefullt komplement, särskilt som jag inte genomförde några observationer.

4.7 Kompletterande material

För den här studien finns även tillgång till en hel del kompletterande material. Hit hör de kvalitetsredovisningar som skolor och kommuner är skyldiga att göra årligen. Verksamheten har vid några tillfällen granskats av externa bedömare beträffande demokratiaspekter som till exempel elevinflytande. Verksamheten i förskola och skola i Lund var 2009 varit föremål för granskning av Statens skolinspektion, vars rapport finns på deras hemsida www.skolinspektionen.se Det finns också internt genomförda uppföljningar och enkätstudier som tillsammans med övrigt här nämnt kompletterande material bland annat tjänat som bakgrundsmaterial. Genom mitt arbete som utvecklingsledare var jag väl insatt i dessa dokument. Den här typen av dokument har jag haft nytta av för förståelse och som stöd vid analyserandet.

4.8 Bearbetning av det empiriska materialet

Det empiriska materialet omfattar:

- 5 + 5 protokoll från fokusgrupperna
- 24 protokoll från individintervjuer
- 24 ansökningar om projektbidrag
- 24 slutrapporter

Det insamlade materialet diskuterades och analyserades med stöd av teorier för pedagogisk handling, normer och demokrati. I arbetet att tolka andras utsagor har jag inspirerats av en hermeneutisk tradition. Kvale beskriver olika analyssteg när man arbetar med intervjuer (Kvale, 1996):

- Svaren struktureras runt olika teman
- Svaren förtydligas genom att essensen i dem tas fram
- Tolkning syftar till att fånga utveckla och meningen genom kondensering, kategorisering, narrativ strukturering, tolkningar och ad hoc metoder.

Jag använde mig av ordbehandlarens möjligheter att ha flera filer öppna samtidigt. Jag hade en fil för analys öppen samtidigt som jag läste utskriften av en intervju i ett annat fönster. De citat som passade in i de teman jag formulerat utifrån de första intrycken kopierades in under respektive temarubrik samtidigt som jag, för att undvika att använda samma citat flera gånger, markerade dem i ursprungsfilen. Efterhand fick jag ett antal utsagor under varje temarubrik. Dessa relaterades därefter till den föreslagna temarubriken. Stegvis utvecklades temabeskrivningarna med de citerade intervjusvaren för att efterhand fånga en essens som Kvale beskrev. I ett nytt steg

återvände jag sedan till intervjuprotokollen där det fanns ett antal utsagor som inte kommit till användning och som behövde placeras in någonstans eller ge upphov till nya temarubriker. Med ett antal genomläsningar, nya kategorisering, ny strukturering och omgrupperingar kom jag att efterhand få en alltmer stabil bild av ett antal handlingsnormer i materialet.

4.9 En demokratisk metod

John Dewey lyfter fram vikten av att lyssna på pedagogerna och av att arbeta med en demokratisk metod i tolkningar av den pedagogiska verksamheten. Därför framstod fokusgrupper, med sin samtalsatmosfär, som lämpligt val för min undersökning. Enskilda intervjuer ger också möjligheter att lyssna, men här kan ibland en förhörsliknande atmosfär uppstå. Det skriftliga materialet ger pedagogerna ytterligare andra möjligheter att formulera sig. När jag arbetat igenom allt mitt material på mitt sätt hade över ett år förflutit sedan demokratiprojektet avslutats. Vad kunde en sådan distans i tid innebära, hade jag spårat iväg i forskarfantasier, hade de gjort nya erfarenheter som ersatte dem jag fått ta del av? Med dessa frågor i huvudet bjöd jag in dem till träffar för att direkt med dem diskutera mina tolkningar. Pedagogerna kände igen resultaten och kunde bekräfta att jag fångat skeenden så att de kände igen dem. Dessa träffar gav mig därför ett betydande värde för resultatens validering.

4.10 Sammanfattning

Min roll i förhållande till de projekt som pedagogerna i undersökningen ansvarade för gav upphov till frågor om förhållandet mellan forskare och de som är föremål för forskningen. Jag försökte minska risker i detta genom att skilja mellan min roll som projektkoordinator och min roll som forskare.

Undersökningens urval av särskilt engagerade pedagoger ger en begräsning i förhållande till representativiteten. Samtidig innebär det en styrka genom att de deltagande pedagogerna var särskilt observanta på sin egen demokratiundervisning och därför kunde förmodas ha särskilt mycket att förmedla.

Mitt syfte att undersöka hur pedagoger hanterar demokratiuppdraget och under vilka villkor de genomför denna undervisning handlade om att försöka synliggöra värderingar, kunskaper och handlingsnormer. Jag valde att intervjua dem dels i fokusgrupper och dels individuellt. Fokusgrupperna gav möjligheter till kollektiv reflektion som kunde fånga tankar och skapa nya insikter. De individuella intervjuerna

gav möjligheter att gå djupare in på deras enskilda situationer. Jag hade för analysen också tillgång till skriftlig dokumentation från projekten.

Analysen av materialet genomfördes utifrån den teoretiska ramen med erkännandet som en modell för utveckling av demokratiska värderingar och kompetenser och med normbegreppet som centralt i analysen av villkoren för ett professionellt handlande.

KAPITEL 5

Resultat

5.1 Introduktion till det empiriska materialet

Avhandlingen har hämtat sitt empiriska underlag från pedagoger som deltog i det kommunala utvecklingsprojektet ”Demokratiprojektet i Lund”. Demokratiprojektet bestod av 24 självständiga delprojekt som genomfördes på förskolor och skolor läsåret 2007-2008. Jag har intervjuat projektledarna i de 24 delprojekten både i grupp och individuellt vid tre olika tillfällen. Varje projektledare har skrivit en slutrapport över sina respektive projekt. Sammantaget har det blivit ett omfattande material som strukturerats för att svara på avhandlingens forskningsfrågor:

– *Hur hanterar pedagoger demokratiuppdraget?*
  Hur beskriver pedagogerna vad de gör?
  Hur motiverar och förklarar de sitt handlande?
  Vilka drivkrafter får dem att ta ställning och agera?
– *Hur påverkas pedagoger av den sociala och samhälleliga omgivningen?*
  Hur beskriver de styrdokumentens inflytande på dem?
  Vilka hinder i omgivningen beskriver de?
  Vilket stöd uppfattar de att de har från sin omgivning?
  Hur uppfattar de omgivningens förväntningar på dem?

Med utgångspunkt från de kriterier som ställdes upp för pedagogisk handling har jag behandlat delprojekten som pedagogiska handlingar i sig (jfr 4.3). Projekten innehöll mål, syfte, genomförande och ett avslut med en utvärdering. Det pedagogiska arbetet handlar om förändring, förflyttning från en position till en ny position. Det handlar om barns och elevers tillägnande av kunskaper och utvecklandet av förmågor. Detta lärande har syfte och mål och sker till en betydande del genom pedagogernas undervisningsaktiviteter. Demokratiuppdraget till pedagogerna innehåller (jfr 2.3.4) flera dimensioner varav en del kan klassificeras som mätbara kunskaper, medan andra mål har djup och dimensioner, som i omfattning och tid sträcker sig utanför det mätbara. Avhandlingens syfte har inte varit att undersöka effektresultat och måluppfyllelse, utan fokuserar på hur pedagoger uppfattar demokratiuppdraget,

hur de menar att man som pedagog ska agera för att uppnå målen och hur detta handlande påverkas av omgivningen och strukturella faktorer.

Materialet har grupperats i de teman som jag funnit i materialet när jag sökt efter svar på mina forskningsfrågor. Dessa teman har utvecklats, slagits samman, delats upp eller försvunnit efterhand som bearbetningen av materialet pågick. Efterhand stabiliserades strukturen tills den kom att kännas som en rimlig tolkning av de intervjuer jag genomfört. De val jag gjort för en teoretiska referensramen blev den guide jag behövde för att strukturera svaren. Analysen bygger därför på en aktör-strukturansats och på den syn på demokrati, socialisation och utbildning jag redogjort för i tidigare kapitel. Redovisningen av resultaten ger förhoppningsvis också en bild av mitt arbetssätt. I det allra första skedet av analysen handlade det om att söka efter alla förekommande svar på mina frågor. Jag samlade citat från intervjuerna under rubriker som anknyter till forskningsfrågor och de teorier jag valt. Efterhand som jag läste igenom intervjuerna kunde jag under varje rubrik samla ett antal olika svar. I en andra analysfas sorterade jag dessa alternativ för att få fram bilder av det jag ville ha svar på. Dessa bilder visade ofta stora variationer som kunde knytas till att det finns skillnader mellan hur pedagoger väljer att arbeta med demokratiuppdraget och mellan deras villkor att arbeta med detta uppdrag. En tredje fas i analysen innebar att gå från ostrukturerade listor till att söka strukturer och samband i materialet.

Mitt sätt att arbeta är inte det enda möjliga och ger inte heller nödvändigtvis den bästa tolkningen av materialet. Jag har därför valt att vara frikostig med citat från intervjuerna för att dessa skulle kunna komma andra till gagn, men också för att möjliggöra ifrågasättande av mina analyser. Citat från de intervjuer som genomfördes enskilt har försetts med information om vilken skolform pedagogen arbetar i. Detta har inte varit möjligt för citat från gruppintervjuerna, där det oftast har varit svårt att från inspelningarna koppla enskilda uttalanden till specifika individer. I vissa fall framgår det av själva citatet i vilken skolform pedagogen arbetar.

De olika insamlingsmetoderna bidrog till att belysa frågeställningar från olika perspektiv. Det finns skillnader i hur man skriver om en sak och i hur man talar om samma sak och skillnader mellan om man genomför intervjuerna i grupp eller individuellt. Jag är övertygad om att jag genom att se samma fenomen med olika perspektiv och olika metoder fick en djupare insikt och mer allsidiga bilder.

5.2 Hur hanterar pedagoger demokratiuppdraget?

Skolans demokratiuppdrag är, som vi sett i analysen av styrdokumenten, inte bara komplext och mångfasetterat utan ger dessutom utrymme för tolkningar. Forskningsfrågan ”hur hanterar pedagoger demokratiuppdraget?” handlar om vad de ville förändra och utveckla. Genom resultaten syns en berättelse med flera parallella handlingar, där två perspektiv binder samman. Det är dels perspektivet som fokuse-

rar på barn och ungdomar och som handlar om barns och ungdomars lärande, dels perspektivet som handlar om pedagogernas undervisning, hur man lär ut och hur man blir en bättre pedagog. Materialet i detta avsnitt kommer från följande källor:

1. Dokumentation från seminarium som genomfördes 2006 i samband med information om möjligheten att söka projektbidrag.
2. Skriftliga projektansökningar från de 24 projekt som beviljades bidrag
3. Gruppintervjuer, första omgången
4. Individuella intervjuer

En skillnad emellan de fyra undersökningarna är att i den första, seminariet, deltog olika personer med anknytning till kommunens utbildning, medan de tre senare endast omfattar de pedagoger som deltagit i projekten. Jag kommer först att redovisa vad som framkommit vid analys av de olika insamlingarna för att sedan i en avslutande sammanfattning diskutera vad de uttrycker tillsammans.

5.2.1 En kritisk syn på den egna verksamheten

Vid seminariet i Lund 2006 med ett 30-tal pedagoger och skolledare gavs deltagarna i uppgift att skriva vad de tänkte utifrån rubriken ”DET ÄR INTE DEMOKRATI…” Instruktionen var att se på sin egen verksamhet med kritisk blick och skriva ned företeelser som man reagerat på som ”odemokratiska”. Denna lilla undersökning är användbar som bakgrund till vilka uppfattningar som ligger bakom pedagogernas vilja att förändra i en demokratisk riktning. Listan på alla synpunkter som framkom återfinns i bilaga 6. De synpunkter som fördes fram handlar således om företeelser som pedagogerna tar avstånd från.

Listan innehåller flera uttryck för samma saker som gör det möjligt att, precis som med styrdokumentens värden, samla det man lyfte fram vid detta tillfälle i ett antal teman, som beskriver olika brister på demokratiområdet. När jag gjorde en sådan analys fann jag att de synpunkter som framkom kan betraktas som ett antal krav pedagogerna ställer på sig själva eller sin omgivning. De teman jag fann och några direkta citat under varje tema redovisas nedan tillsammans med min analys av vilka krav som finns i temat.

A. Frihet

Om:

- inte klimatet är sådant att alla vågar uttrycka sin åsikt
- det är dålig tillgänglighet på fakta, tryckfrihet, kunskap mm eller för att språket är ett hinder
- man inte kan påverka sin dag, sitt arbete, arbetsbelastning, övertid (läxa) o.s.v.

– barn inte känner sig trygga och inte vill gå till skolan, för det är ingen trygg plats att vara på.
– barn inte har valmöjlighet att stanna hemma

Detta innebär krav på pedagogerna att skapa en öppen och trygg social miljö med utrymme för alla att växa och utvecklas.

B. Jämlikhet, lika värde, kränkning, diskriminering, genus

Om:

– elever kategoriseras
– man i undervisningen utgår från en bestämd norm i sitt samtal eller dialog med elever, till exempel utgå från att alla elever är heterosexuella
– en ”stark” elev får styra och ställa i en grupp
– man favoriserar barn

Detta innebär krav på pedagogerna att förstå vikten av ett vidsynt normalitetsbegrepp och att i handling behandla alla lika.

C. Gemenskap, solidaritet, ansvar, lyhördhet, respekt

Om:

– man inte lär ut samarbete
– man inte följer överenskommelser
– vi inte lär oss att bli ansvarsfulla för vårt eget beteende
– vi inte samtalar om våra gemensamma rättigheter och skyldigheter på skolan och i samhället i stort

Detta innebär krav på pedagogerna att bry sig om varandra och att inte undvika konflikter utan skapa framgångsrika sätt att lösa dem.

D. Delaktighet, inflytande

Om:

– man som pedagog bara ”kör sitt race” utan att vara lyhörd för vad barnen har för idéer och vad de tycker
– man ignorerar elevers rop om en förbättring av struktur på skolan, om en lärare eller om undervisningen
– beslut tas utan att bry sig om att fråga elever eller diskutera idéer/förslag
– vi inte diskuterar arbetets innehåll/vad som förväntas att jag ska kunna som elev/lärare)

Detta innebär krav på pedagogerna att ta reda på barns och elevers åsikter och synpunkter och att väga in den insikten i agerandet för att undvika att handla enbart utifrån egna eller kollegiets ståndpunkter.

Vid en jämförelse med den franska revolutionens slagord har denna fjärde punkt ”Delaktighet och inflytande” tillkommit. Kanske det säger oss något om vad som hänt med synen på makten sedan 1789?

5.2.2 Projektansökningarnas bild av områden att utveckla

Jag har analyserat ansökningarna från de projekt som beviljades bidrag för att få en bild av hur pedagogerna hanterar demokratiuppdraget genom att fånga vad de ville förändra och på vilket sätt de tänkte genomföra den önskade förändringen. Därigenom hoppades jag att utifrån pedagogernas insiderperspektiv få en bild både av ”bristområden”, men också kanske en bild av det som redan pågick eller sådant man önskade utveckla. Ansökningarna analyserades utifrån två aspekter med frågeställningarna:

- Vilka demokratiområden ville man utveckla för barn/elever?
- Vad ville man utveckla i personalens kompetens?

Jag läste igenom ansökningstexterna och markerade och förtecknade ord och begrepp som kunde knytas till dessa två frågor. Det fanns ofta flera olika uttryck som i huvudsak beskrev samma område, dessa kunde jag föra samman i grupper. I tabell 1 redovisas textanalysen av ansökningarna.

Tabell 1: Förekomst av demokratibegrepp i projektansökningarna
Kursiverade ord har behandlats som synonyma med rubriken.

	Förskola 5 projekt	Grundskola 15 projekt	Gymnasiessk. 4 projekt	**SUMMA**
Allas lika värde *Jämställdhet, Genus, Motverka fördomar/diskriminering, Respekt för varandra, Mångfald tillgång/dialog mellan grupper, Minska utanförskap*	4	10	4	18
Delaktighet *Deltagande i demokratiska processer, Inflytande/möjligheter att påverka, Formellt inflytande/elevråd*	3	11	1	14
Värdegrund *Barnkonventionen, Lärande om demokrati, Meningsskapande*	-	6	-	6
Valmöjlighet, Initiativ	2	2	1	5
Öka elevernas medvetande, Kritiskt tänkande, Hantera mediebruset	-	5	-	5
Samarbete, Gemenskap	-	5	-	5
Ansvar, Skyldigheter	1	3	1	5
Handlingskompetens, Medborgarkompetens, Kommunikativ kompetens	-	3	1	4
Rättvisa, Likabehandling, Rättigheter	1	1	1	3
Solidaritet	-	-	2	2
Frihet	-	1	1	2
Engagemang	-	2	-	2
Empati	-	-	1	1
Miljöfrågor	-	-	1	1

Ansökningarna handlade både om förändringar som var inriktade på barns/elevers lärande och om utveckling av undervisningen med inriktning på arbetssätt och personalens kompetens. Dessa två huvudperspektiv har därför använts i analysen. Demokratiprojekten genomfördes i såväl förskola, grundskola som gymnasieskola. Det var därför naturligt att dela upp ansökningarna efter verksamhetsform. I de flesta projektansökningarna nämns mer än ett demokratiområde och ofta också mer än ett arbetssätt för förändring. Jag har inte försökt kategorisera projekten efter någon huvuddimension, utan valt att redovisa de olika demokratiområden som omnämndes i ansökningarna.

Två områden dominerade kraftigt i ansökningarna. Det vanligaste demokratibegreppet var *Jämställdhet.* Andra uttryck och begrepp som fördes till denna grupp var: *Allas lika värde, Genus, Respekt för varandra, etc*. Området innehöll olika aspekter på jämställdhet som genus, etnicitet och till exempel fördomar mot homosexuella. Totalt fanns dessa begrepp hos 18 av de 24 projekten. De återfanns inom alla tre verksamhetsformerna.

Det andra stora området är samlat runt begreppet *Delaktighet* och innehåller till exempel även begreppen *Deltagande* och *Inflytande.* Dessa begrepp fanns i 14 av projekten. Efter dessa två områden, som alltså återfinns i nästan alla projekt, fanns flera andra demokratiområden varav en del ligger nära dessa två, medan andra också speglar andra aspekter på demokrati. Man kan notera att klassiska demokratibegrepp som *Rättvisa, Solidaritet* och *Frihet* endast nämns i enstaka ansökningar.

Man kan diskutera vilken betydelse ord som används i en ansökan har. Det kan till exempel synas som att det i sammanställningen finns en övervikt av substansvärden i förhållande till processvärden. Detta kan hänga ihop med att substansvärden kan innehålla flera positiva denotationer och därför blir mera frekventa i ansökningar än processvärdena. Samtidigt finns det i praktiken ofta nära samband mellan substansvärden och processvärden. Pedagogerna uttrycker sig i nära samklang med såväl läroplanerna som den samtida debatten. Det finns inget i ansökningarna som pekar på att pedagogerna skulle avvika mellan vad de vill utveckla och vad som formuleras i läroplanstexterna.

5.2.3 Pedagogernas syn på barns och elevers demokratiutveckling

I individuella intervjuer, se bilaga 4, fick pedagogerna möjlighet att berätta utifrån sin egen situation och att utveckla tankegångar samtidigt som jag med uppföljande frågor försökte tränga djupare in i resonemanget. Intervjuerna gav därmed informationer som bidrog både till fördjupning och nya perspektiv. I detta avsnitt redovisas pedagogernas tankar om vad de ville utveckla och förbättra beträffande barns och elevers lärande.

Intervjuerna med pedagogerna i projektet lyfte fram fyra aspekter på lärandet som de vill stödja med sin undervisning:

a) Att barn och elever engagerar sig och ökar sitt deltagande i det egna lärandet

b) Att barn och elever kan uttrycka sig och förmedla vad de vill.
c) Att barn och elever utvecklar sin förståelse för andra och att individualismens egoistiska sidor motverkas
d) Att barn och elever tar större ansvar och ökar sitt deltagande i den demokratiska processen

Dessa fyra aspekter kan kopplas till demokratibegrepp som emancipation, solidaritet och makt. De har en tydlig participatorisk dimension både beträffande det egna lärandet, individnivå, och den samhälleliga, politiska, nivån. I detta betonas handlingskompetensen (jfr 2.2.2) och erkännandet uttryckt som ökad förståelse för andra (jfr 3.2.2). Jag kommer nedan att tränga djupare in i hur pedagogerna uttryckte sig i dessa frågor för att synliggöra dess olika aspekter.

a) Att barn och elever engagerar sig och ökar sitt deltagande i det egna lärandet

En aspekt av barns och elevers handlingskompetens var kopplad till att öka deltagandet i det egna lärandet, att kunna påverka undervisningen direkt och ge utrymme för egna idéer, hitta sätt för inlärning som passar barnet/eleven och att hitta tillämpningar och konkreta situationer som stöder lärandet.

– Jag vill se det som är vårt ämne under demokratiprojektet är verksamheten som vi kallar för Timme Till Förfogande (TTF) som bygger på tre ben: Engagemang, Initiativ och Ansvar. Och det är det jag vill se, mer aktiva elever som vill mera och att det händer mera. Vi hade frågat oss en tid om hälsan verkligen tiger eller finns det något annat bakom: Vill eleverna ingenting? Det verkade som alla var nöjda? Vi upplevde att de var ganska passiva. (Grundskola)

– Med det här projektet är det att få dem delaktiga i upplägget av arbetet, i planering, i utformningen av arbetet. Det betyder att de ska kunna se hela sin lärprocess, från att inget veta till att jag har lärt mig något, att hitta sin väg till lärandet. Vår skola är utformad för vårt arbetssätt. Det har blivit olika utveckling i de olika arbetslagen. Eleverna kan hitta vägar in i arbetet genom att hitta sina intresseområden. Det är det vi menar att samhället behöver: elever som kan se sammanhang och inte delar upp tillvaron. (Grundskola)

I intervjuerna framkom att pedagogerna såg en inriktning eller ett syfte i sitt eget arbete. Ett sådant syfte med handlandet kunde vara ganska allmänt, men det kunde också uttryckas mer direkt och konkret genom att de hade valt att arbeta med något där de direkt drev en process utifrån en intention. De exempel som redovisas här var kopplade till att skolorna utnyttjade sina möjligheter att styra elevernas tid i schemat. En särskild lektionstid fanns avsatt till elevernas egna valda aktiviteter. I detta sammanhang ska nämnas att det i grundskola och gymnasieskola förutom värdestyrning i läroplaner och kunskapsstyrningen i kursplanerna finns en nationell tidsstyrning i en central timplan.

b) Att barn och elever kan uttrycka sig och förmedla vad de vill.

I intervjuerna uttryckte flera projektledare en vilja att stärka barns och elevers förmåga att uttrycka sig, att våga delta och att ha kunskap om hur man gör. Det kan kopplas till demokratins deltagandebegrepp, participation, som i sin tur hänger ihop med begrepp som handlingskompetens, empowerment, självförtroende och självtillit.

– Jag vill se att barnen kommer och säger att vi längtar efter att spela teater. Att de ska våga stå upp och framträda. De lär sig hela tiden och får en stor styrka i detta. Det handlar om självförtroende. (Grundskola)

– Hos barnen vill jag se sådana förändringar att de blir medvetna om att de kan göra egna val. Det jag vill se är att de kan se att de kan påverka och att det är vuxna som lyssnar på dem. Att de kan forma sin vardag själva. (Förskola)

– Det är att dom tar initiativ och vill vara med och påverka. Att de kan kommunicera sina idéer och att de vill ta initiativ att de förstår och vet att det finns en möjlighet att påverka. (Grundskola)

Alla barn och elever har inte samma förutsättningar och flera av pedagogerna lyfte fram detta som ett viktigt skäl till sina strävanden. I projekten lyftes olika sådana skäl fram. Det kunde handla om små barns svårigheter att uttrycka sig språkligt, språkliga svårigheter hos äldre och nyligen hitflyttade barn och elever eller om brister i läsförmåga som påverkar ungdomars allmänbildning.

– Vitsen med vårt projekt är att ge barnen bättre möjligheter att uttrycka sin vilja och att påverka på förskolan. När vi började arbeta Reggio Emilia inriktat så har man börjat fundera på dessa frågor och så har vi många språksvaga barn och då har man också tänkt hur vi vuxna ska släppa in dem så att de också kan påverka. (Förskola)

– Vi ser ju killar som överhuvudtaget inte har läst några böcker. Då kände jag att detta kan jag inte bara se på utan detta måste jag göra något åt och då tänkte jag söka pengar när jag såg om demokratiprojektet. … Vi gör två stycken ordförståelsetest när de börjar här och ett läsförståelsetest. Och det är skrämmande vad resultaten går ner. Man läser mindre och mindre. I våras besökte vi grundskolor och såg vad man begärde av niorna på grundskolan och jämfört med vad vi begär när det gäller att läsa texter är det stor skillnad, det blir säkert en chock att komma hit. (Gymnasieskola)

På en deltagande resursskola fanns samma ambition hos personalen, men situationen blev mera komplicerad på grund av den begränsade tid eleverna går i skolan och för att de ofta varit utanför gemenskapen på sin vanliga skola:

– Vi delar upp det i två bitar. I våra dramaövningar finns det både individstärkande och gruppstärkande syfte. Vi hoppas att elever ska bli mer självstärkta. I steg två hoppas vi att det ska bli bättre här på skolan. Eleverna går här högst fyra terminer. När de kommer hit kan de ha svårt att lyssna och har ofta varit utanför. (Grundskola)

Man nämnde också vissa sociala grupper som särskilt utsatta för orättvis behandling när det gäller möjligheter att deltaga. De grupper som lyftes fram i projekt är kön

och utländsk bakgrund. Dessa grupper tillhör de fem som nämns i diskrimineringslagstiftningen[34].

– Vi vill gärna att tjejerna ska bli lite starkare och ta för sig lite mera. Att få fram dem lite mera, de är lite tysta. Jag har kanske inte trott det tidigare men när man börjar titta på det så märker man det. Och när man ser vilken skillnad det blir när man delar upp i tjej- och killgrupper jämfört med blandade grupper. Vi vill att de ska hävda sig mera i diskussioner och kanske killarna kan ta ett steg tillbaka och ta. Men man ska inte utplåna skillnaderna, gå varandra lite mera till mötes. (Förskola)

– Jag har märkt att i våra klassrum att något barn kan säga ”Varför är det bara så med tjejer och killar” och nu när vi pratar om forntiden så undrar dom ”Var kvinnorna verkligen med och jagade?” Det har verkligen satt spår. (Grundskola)

– Det handlar i första hand om barn med utländsk bakgrund. Att dom utvecklas så att de kommer in i skolans värld och kultur och det vill vi göra genom att engagera föräldrar i skolan. Att de ska bli mera engagerade i skolan och lära sig hur värdegrund i ser ut i den svenska skolan. En del föräldrar kommer från diktatoriska länder där skolan är en del av systemet och där saknar man demokratiska skolor. Det finns både analfabeter och akademiskt utbildade föräldrar, även bland de svenska är det stor blandning. (Grundskola)

Förmågan att delta kan här i första hand ses som en kompetens som går att utveckla och att lära sig, men innefattar också en aspekt som handlar om viljan och intresset att delta. I materialet framkom två inriktningar på deltagande på individnivå. Det var dels det nämnda deltagande och inflytande över det egna lärandet och dels deltagande på en politisk nivå.

c) Att barn och elever utvecklar sin förståelse för andra och att individualismens egoistiska sidor motverkas

I flera projekt påverkades pedagogerna av egna upplevelser av en negativ samhällsutveckling där egoism, egocentrism och grupptänkande hotar demokratiska värden som rättvisa, jämlikhet och solidaritet. Denna aspekt fokuserar centrala demokrativärden som solidaritet och rättvisa, vilket visar att de har betydelse även om de inte nämndes så ofta i pedagogernas bidragsansökningar (jfr 5.2.2)

– Barnen lär sig att det ska ta för sig individuellt, och jag som fritidspedagog tycker att det är viktigt att samarbete. Annars kan man inte klara sig i samhället. (Grundskola)

– Tillvaron blir mer och mer individualistisk och vi stöttar det medvetet i skolan. Medan jag har en mer kollektivistisk uppfattning. Individens rättigheter förutsätter kollektivets skyldigheter. Att fostra barnen lite mera i att de är en liten kugge i ett större sammanhang. Världen snurrar inte bara runt varje litet barn. Där skulle jag hellre se att man går tillbaka till kollektivets skyldigheter. (Förskola)

34 De diskrimineringsgrunder som nämns i lag är kön, etnisk tillhörighet, religion, sexuell läggning och funktionshinder, se avsnitt

– Det vi vill är att de ska få större insikt och en förståelse för andra kulturer men inte bara andra kulturer utan förståelse för andra överhuvudtaget. Vi är olika som människor men alla vill ha kompisar och alla vill vara med. Man vill kunna kommunicera med varandra. Vi har jobbat med andra kulturer men också gjort saker som bygger broar mellan åldrarna här på skolan. Ja förståelse för andra människor. Bakgrunden fanns, tyvärr, nån slags rasismtänk hos föräldrar. Där vi märkte att när vi ville sjunga en sång så fanns det föräldrar som inte ville att vi skulle sjunga om andra kulturer. Det reagerade vi på. (Grundskola)

– Jag vill att de ska bli medvetna om att det jag gör påverkar andra. Det är inte så att man kan slänga ur sig nånting och säga ”Jag menade inget…” Det jag gör har betydelse, jag är inte bara en i en grå massa. (Grundskola)

– Det som är vårt syfte är det här med värdegrundsfrågor, att träna sig att få lite andra perspektiv på naturvetenskap framförallt men också att bli bättre samhällsmedlem – att förstå att det finns en värld utanför en själv. Vi vill också att, genom att välja aktuella händelser, ska kunna göra dem mera engagerade på längre sikt och inte bara nu. (Gymnasieskola)

Tankegångarna som framfördes av pedagogerna kan tydligt relateras till läroplanernas avsnitt om normer och värden, men har också en tydlig anknytning till pedagogernas egna uppfattningar om tillståndet i samhället.

d) Att barn och elever tar större ansvar och ökar sitt deltagande i den demokratiska processen

En aspekt av barns och elevers handlingskompetens syntes i de projekt som hade inriktning på deltagande i demokratiska organisationer som deltagande i elevråd. Det handlade dels om engagemang och bristen på detta, men också om att lära hur man agerar i demokratiska forum. Här förenades vilja och värde med kunskap om hur om man handlar i specifika sammanhang. Här fanns ibland också en koppling till engagemang i samhällsfrågor utanför skolan och deltagandet i ett politiskt samhällsliv.

– Målet är att elevrådet ska drivas av eleverna. Det ska inte bli en övermäktig uppgift de går ju trots allt bara i femman och sexan. Egentligen var det ett vuxenproblem, det var ingen som hade tid och lust att driva det. Det blev ingen elevprocess de vuxna tog över. (Grundskola)

– Dels att de förstått en demokratisk modell som man kan arbeta efter när man har möten eller diskuterar något på en vanlig lektion, att man lyssnar på varandra, att man respekterar varandra att det är OK att man har olika åsikter. En attitydförändring men också ett redskap. Det är själva arbetssättet sen vill jag också se en förändring av aktivitet att man vill vara med och förändra saker och man tror på att man kan var med och ordna saker, arrangera saker. Att man ser att eleverna är mera delaktiga i saker som händer på skolan. (Grundskola)

– När vi började projektet var det något vi såg hos eleverna som vi blev nyfikna på. Inte bara att de var odemokratiska utan att de var oengagerade och svävande politiskt. Inte att man hade åsikter som inte var passande utan att man inte tog ställning alls. Vi hoppades kunna förändra något så att det tar ställning, engagera sig, våga tycka. (Grundskola)

– Jag önskar mig ett ökat engagemang från eleverna och från lärarnas sida i demokrati och medbestämmandefrågor. Jag vill ha elever och kollegor som är mera engagerade i politiska och samhäl-

leliga frågor och som är engagerade i sina egna problem och som tänker ut lösningar på sina egna problem istället för att bara gnälla. (Gymnasieskola)

Pedagogernas syn på deltagandet har tydliga likheter med demokratidiskussionen och en modell där deltagardemokrati kombineras med samtalsdemokrati (jfr 2.1).

5.2.4 Pedagogernas syn på den egna kompetensen

Projektansökningarna innehöll också mål som avsåg yrkeskompetenser och arbetssätt, där personalen själva således var målgrupp i projektet. Det handlade om hur personalen ska utveckla sin verksamhet och bli bättre på att arbeta med barn och elever.

Tabell 2: Förekomst av kompetensinriktade mål i projektansökningarna.
Antal projektansökning som innehåller respektive kompetensområde

	Förskola 5 projekt	Grundskola 15 projekt	Gymnasieskola 4 projekt	SUMMA
Förändra personalens förhållningssätt, syn på barn och elever och syn på kunskap	5	3		8
Förändra pedagogernas självinsikt och medvetenhet om demokratifrågor	3	3		6
Utveckla pedagogernas förmåga att lyssna på barn/elever	2	1		3

Ansökningarna lyfte fram personalens förhållningssätt och förmåga att lyssna på barnen, medan kompetens i form av kunskaper av en mer akademisk karaktär inte nämndes alls. Det är förskoleprojekten och projekt avseende de tidiga åren i grundskolan som uttryckligen nämnde att det ett personalutvecklingssyfte i projektet. I ansökningarna från de fyra gymnasieprojekten nämndes inget om kompetensinriktade syften för personalen. Det ska betonas att det här handlar om vad som nämndes i ansökningarna. I intervjuerna med projektledarna framkom att det fanns kompetensutvecklande syften även i de projekt, som inte hade skrivit om detta i sin ansökan. Detta visar, beträffande metodologiska överväganden, vikten av att samla in information från olika håll och med olika metoder.

Pedagogernas syn på den egna undervisningen och kompetensen fördjupades i intervjuerna. Intervjuerna synliggjorde framförallt följande aspekter på vad som är viktigt för att hantera demokratiuppdraget.

- att bli bättre på att se barnen/eleverna
- att bli mera medveten om demokratifrågor
- att det finns utrymme för pedagogiska diskussioner i personalgruppen
- att utveckla samarbete och organisation av förändringsarbete

a) Bli bättre på att se barnen/eleverna

Lyhördhet i förhållande till barn och elever betonades i alla verksamhetsformer och anknyter till begreppet likavärde i relationen mellan vuxen och barn/elev. Det handlade om att förstå och lära känna individer och grupper och att inte se barnen/eleverna som en anonym massa eller inplacerade i en begränsad elevroll.

– Jag vill se att de (kollegorna, min anm.) blir mera lyhörda. Många är redan lyhörda men det kan alltid bli bättre. Och att de blir medvetna om detta arbetssätt och att det inte bara handlar om att vi har ett projekt. … vi har blivit mer lyhörda, i alla fall jag har blivit det. Jag kan improvisera mera. Jag är skolad att man har en planering och så följer man den. Men så kan man inte jobba nu. Jag måste kunna ändra på det jag tänkt och man måste kunna ändra utifrån de barn som är med. Det är så skönt. Jag är så stolt att jag klarar detta. Nu ser jag vad barnen är intresserade av idag och så. (Förskola)

– Vi ville att personalen skulle bli medvetna om kulturella skillnader och lära sig hur de ska bemöta de här barnen. Så att barnen ska få den bästa möjliga undervisningen i skolan. Vi skulle behöva utveckla kunskapen om andra kulturer, för att kunna göra sig av med sina fördomar. Det finns fortfarande fördomar nu 2008, vi är på rätt väg men man har fortfarande fördomar och pratar generellt om andra kulturer. Mera förståelse. (Grundskola)

– Det viktiga är att vi lär oss se och höra de barn som inte syns och hörs så mycket att släppa in dem och ge dem tillfälle. Och att kunna stötta dem i det svenska språket så att de får möjlighet att påverka. (Förskola)

– Inom vår grupp hoppades vi på att man skulle ha en lite större tillit till eleverna. Det är lätt att man tar över kommandot och styr upp. Då kommer eleverna inte heller att egna initiativ. Det skulle vi vilja ta upp och diskutera med våra kollegor. Vi kanske uppfyller fördomarna om oss själva och bidrar till att eleverna gör som de gör. (Gymnasieskola)

– Jag tycker att det är så viktigt idag att vi blir mera demokratiska och lyssnar på varandra och kan känna in hur det är. Alla vill bli sedda, det är också demokrati. Jag pratade med några elever som sa att ”ni lärare har ju alltid rätt” och jag vet precis vad de pratar om. Vi måste kunna erkänna att vi lärare också kan ha fel. Förr var katedern placerad högre än elevernas bänkar så är det inte nu längre. Vi lärare är inte fullfjädrade och vi måste kunna lära oss. (Grundskola)

– Två elevgrupper (en som deltar aktivt och en som aktivt tar avstånd till exempel genom att utebli, mitt tillägg) och en grupp däremellan som kommer och som är tysta, dom vill vi också veta mera om. (Gymnasieskola)

Pedagogerna pekade på svårigheten att se alla barn/elever och lyfte särskilt fram den tysta gruppen som kan riskera att komma bort. Detta anknyter tydligt till erkännandeprocessens första dimension: att identifiera den andre. Lyhördhet och pedagogernas förmåga att se och höra barnen var framförallt i förskoleprojekten centrala mål för projekten i sig.

Relationen mellan pedagogen och barnen/eleverna utvecklas och förändras efterhand. Gymnasieskolans övre tonåringar är myndiga och har rösträtt samtidigt som de också kan befinna sig i en intensiv period av sökande efter egen identitet. I

följande citat åskådliggörs tydligt en horisontell relation mellan elever och en vertikal mellan pedagog och barn/elev:

– Jag vill att eleverna får upp ögonen för nya människor och att dom inte bara går omkring i gamla vanor, att man utmanar dom lite. Att de får igång tankeverksamheten, inte att de anammar lärarnas syn utan tänker själva. Jag hade haft ganska många diskussioner i några av mina kurser. Jag tänkte att det händer så mycket i de här åren, det är inte så länge sedan jag själv gick i skolan och jag vet hur mycket det händer från de här åren fram till 25 årsåldern. Jag vill ge dem en upplevelse utanför den egna skyddade bubblan som det är på gymnasiet. Det är det jag ville göra. Lund är ganska homogent och i de här åren lever man kanske mest inom familjelivet. (Gymnasieskola)

Vidsynthet och vidgade horisonter kan, för att fortsätta använda seendet som symbolspråk, fånga denna aspekt som alltså inte enbart gäller pedagogernas egen förmåga utan även elever emellan.

b) Bli mera kritisk i granskning av sig själv

Denna aspekt av den egna kompetensen gällde förmågan att förhålla sig kritisk till det egna handlandet och att vara medveten om betydelsen av det man gör som pedagog. Det innefattade också att axla det ansvar som följer med rollen. Här fanns ett ifrågasättande av invanda handlingsmönster och en strävan mot att istället basera handlande på sakliga skäl.

– Varje pedagog ska få upp ögonen för hur man är, våga se sig själv som man är, ta ställning och ställa sig frågan: ”Vill jag ändra detta?” Att se för- och nackdelar med att förändra. Medvetenhet syns om man inte tänker ”så brukar vi göra” utan om man i stället tänker: ”Gör man så här så blir det så här”, att man har mer tanke bakom det man gör. (Förskola)

– Ska man gå utanför sin traditionella lärarroll och sina egna lektioner skapar det osäkerhet hos en del lärare. (Grundskola)

– Frihet att välja – det kommer hela tiden frihet att få välja. Måste gälla alla, måste vara fri att uttala sig att ge kritik. Man måste, som lärare, vara öppen att ta emot den och inte tänka ”Aj jag fick en snyting!” utan ”Åh jag fick en snyting jag måste ändra!” Då kan vi visa att det lönar sig att ge kritik att säga sin mening. (Gymnasieskola)

Strävan att vara lyhörd för eleverna påverkade pedagogerna och kan som i citatet ovan innebära att, som pedagog, våga ta emot kritik och vara beredd att ompröva sitt handlande. Här finns koppling till erkännandeprocessens andra dimension: bli varse sig själv genom den andre, som kan illustreras i följande citat ur en av slutrapporterna:

– Jag gick in i projektet med den åsikten att elever är nog så medvetna om sina rättigheter men inte lika medvetna om att rättigheter också innebär skyldigheter, framför allt i det vardagliga umgänget med kamrater, men detta har jag omvärderat. Fortfarande tycker jag att de är medvetna om sina rättigheter och måste jobba på sina skyldigheter, men vi vuxna måste mer ta tillvara på deras åsikter och initiativ till förändringar. Vi vill ha gemenskap och positiv anda på skolan, men

vad ger vi eleverna när de kommer med förslag till förändringar/förbättringar? För att upprätthålla ett engagemang från eleverna måste vi vuxna också kunna leverera tillbaka (Grundskola)

Det handlade om att våga vara öppen för kritiska synpunkter på det egna handlandet. En pedagog uttryckte det så här:

– De flesta tänkte nog ”Jag är väl medveten,” Det var ju så de svarade på vår enkät; Alla tyckte att de var medvetna. Men de kan komma och fråga oss ”Hur tyckte du jag gjorde? Gjorde jag rätt?” Förhoppningsvis har man blivit mera självkritisk. (Grundskola)

Här finns en notering att kollegorna först signalerade att de ägde medvetenhet för att sedan signalera öppenhet och osäkerhet om hur deras handlande uppfattades av omgivningen. Det är en intressant iakttagelse som pekar på att man som pedagog ofta är medveten om vilket svar som är det rätta, men samtidigt kan känna sig osäker på om man egentligen gör på rätt sätt. Den visar också att det finns en yttre attityd som när diskussionen fördjupades kunde ge plats för öppet visad osäkerhet och diskussion.

c) Att bli mera medveten om demokratifrågor

I intervjuerna framkom behov att öka medvetenheten i personalgruppen om demokratifrågornas betydelse för barn och elever. Det handlade både om vikten av inflytande i formella frågor och över det egna lärandet:

– Det är väl att fortsätta det här arbetet med att se elevrådsarbetet som viktigt för eleverna och att se det som en resurs för de olika ämnena och för skolan. Att jobba både med attitydförändring, och jag tror att vi har olika uppfattningar om vad elevrådsarbete är för nånting och där behöver man prata sig samman, och om hur mycket inflytande eleverna har på lektionerna och över undervisningen. Där går det i vågor. Det behöver man jobba mycket mera med. (Grundskola)

– Att alla eller åtminstone så många som möjligt och fler än idag uppmärksammar dessa frågor, demokrati och mänskliga rättigheter, i klassrummet. Detta gäller i alla ämnen och i alla sammanhang. Skolans demokratifostran är enligt min åsikt ett av våra främsta mål. Jag vill ha elever och kollegor som är mera engagerade i politiska och samhälleliga frågor och som är engagerade i sina egna problem och som tänker ut lösningar på sina egna problem istället för att bara gnälla. (Gymnasieskola)

Demokratifrågornas många skiftande aspekter och rika tolkningsmöjligheter innebär en utmaning för pedagogerna när de ska genomföra sitt arbete. Det man lyfte fram här handlade både om att stärka personalens engagemang för demokrati och att behovet att diskutera metoder och arbetssätt i demokratiarbetet.

d) Utrymme för pedagogiska diskussioner i personalgruppen

Diskussionen kring demokrati och pedagogik var ett stort tema i intervjuerna. Det krävs, enligt de intervjuade pedagogerna, en levande diskussion och debatt i personalgruppen kring förhållningssätt och värderingar. Detta tema handlade om att skapa och utnyttja möjligheter till gemensamma reflektioner. En viktig del var att

utmana rutiner och invanda föreställningar. Diskussionstemat förekom i intervjuer av pedagoger från samtliga verksamhetsformer. Medan en del av pedagogerna var relativt nöjda med förutsättningarna för den här typen av diskussion, efterlyste andra bättre möjligheter. Inom förskolan tycktes förutsättningarna generellt sett vara bättre än på grund- och gymnasieskolorna. Flera av de intervjuade pekade på att diskussionerna om demokratifrågor stimulerades av att man utgick från en bok alla läst.

– Jag vill ju att det ska väcka en debatt, en levande debatt om hur viktigt det är. Att vi tar in böcker som handlar om den demokratiska jämställdheten och om hur vi är mot varandra. Vi har köpt en del böcker. Det är viktigt det här och det är som på sjuttiotalet. Nu är det dags igen! (Grundskola)

– Att det är en ständig diskussion. I vår demokratigrupp är de flesta avdelningar med och där är det jättebra diskussioner. Vi träffas en gång i månaden. Diskussionerna tar vi med ut till våra avdelningsplaneringar. Tiden räcker inte alltid. Vi läser böcker och diskuterar dem. Alla har läst tre böcker nu. Det har vi fått tid till av vår chef. (Förskola)

– För att få en sådan förändring krävs det att man diskutera hur man bemöter elever. Det har vi i och för sig gjort tidigare när vi diskuterat vårt credo Men det är svårt att hitta tid, vi undervisar mycket och är mycket ensamma ute i verksamheten. (Gymnasieskola)

– Vi har så få tillfällen då vi kan diskutera och det är ett problem. Vi hade en bra utvärderingsdag före jul, det blev bra. Man vill ha haft en bättre samplanering från början. Personal som arbetar deltid är svåra att få med av tidsskäl. (Grundskola)

När pedagogerna och deras enheter började arbeta med demokratiprojektet skapades ett tillfälle som satte frågorna på dagordningen. Detta ledde till resultat och förändringar kunde anas eller noteras:

– Svårt att svara på, hur man kan se förändringar. Det känns som att vi nu mellan oss på min avdelning kan våga ställa frågan: Hur tänkte du när du gjorde så? Hur påverkar det barnen? Man måste känna varandra för att våga. Det har vuxit efterhand som vi lärt känna varandra så vågar man ifrågasätta mera. (Förskola)

– …att vissa, som tidigare känts lite negativa, har nu lagt in en växel och det är jätteroligt. Våra diskussioner är superviktiga. Det är när någon som man uppfattat som broms kommer in och säger ”Jag har tänkt så här….” Då känner man att det hänt något. (Förskola)

– Det har varit så på våra studiedagar, tycker jag man kan se i utvärderingarna. Nån skrev ”äntligen har vi börjat prata med varandra”. Det hamnade i en diskussion kring skyldigheter. Barn är väldigt medvetna om sina rättigheter…(Grundskola)

Temat med diskussioner om demokratifrågorna blir både ett medel och ett mål. Genom flertalet intervjuer finns en tydlig uppfattning att diskussioner både kan bidra till lösningar av svåra frågor och i sig bli en del av den demokratiska processen.

– Jag tror att man ser förändringar när man pratar med folk och efterhand kan man se att folk ändrar uppfattningar. Vi har till exempel haft diskussion om sjal i gymnastiksalen, det går att lösa sådana frågor när de dyker upp om man har en tolerans. (Grundskola)

– Vi pratar om andra saker än vi brukar prata om och det är en förändring i sig. Vi pratar ofta en massa praktiska saker om salar och planering. Men nu pratar vi om en massa andra saker också. Jag och den andra fysikläraren har läst deras (elevernas) arbeten och då är det inte bara labbrapporter med newtonmeter och sånt. Utan nu måste vi bedöma andra kvaliteter och det har krävt många diskussioner så att vi ska kunna bedöma. Vi lär oss. (Gymnasieskola)

Diskussion och ifrågasättande kräver öppenhet på arbetsplatsen. Flera av de intervjuade poängterade vikten av öppenhet och deltagande i värde- och demokratidiskussionerna:

– Delaktiga vuxna och mera framåtsträvande. Att man vågar tänka på något annat det jag gjort i 25 år, jag behöver kanske inte göra som gjort tidigare. Vi kan behöva puffa mycket på varandra. Det kräver att man är trygg i arbetslaget. Jag har varit i flera arbetslag och i några vågar man säga mera och i andra vågar man inte säga så mycket. Det kan bero på hur starkt man känner sig som person. Men om man får mothugg så kanske man aktar sig nästa gång. (Förskola)

Pedagogen pekade på behovet av trygghet och hur känsligt det är *med vem* och *om vad* man kan tala på en arbetsplats. Citatet antyder ett socialt spel kring vem som får tala och vad man får tala om.

e) Utveckla samarbete och organisation av förändringsarbete

Pedagogerna betonande vikten av att samverka och samarbeta i arbetet med demokratifrågorna. Av intervjuerna framgick att det inte är lätt att åstadkomma något om man upplever sig vara ensam, men det handlade också om att kollegor kanske inte genomförde sådant som man gemensamt tagit beslut om. Här fanns kritik dels på individnivå som gällde den egna och andras förmåga att samarbeta och dels på organisatorisk nivå som handlade om svårigheter att organisera samverkan på den egna arbetsplatsen.

– Jag skulle nog behöva delegera mera till mina kollegor. Det vilar lite på mig också att delegera. Lite mer stöd av kollegorna i kontakterna mellan klassråd och elevråd. Nu tar vi upp elevrådet på veckomöten i personalen och det har blivit bättre. (Grundskola)

– Problemet är att jag kanske inte ser så mycket, vi har möten men man säger inte så mycket. Jag känner mig ensam i rollen och det hade varit mycket lättare om vi varit två. (Grundskola)

– Det är överraskande att det inte blivit flera som ställt upp. (Grundskola)

– Vi ses egentligen ganska lite i hela kollegiet här på skolan och jag kan se en poäng att vi borde ses oftare. (Grundskola)

Situationen skiftade mellan enheterna och på en del förskolor/skolor hade pedagogerna blivit positivt överraskade av uppslutningen bakom demokratiarbetet:

– Jag hade inte förväntat mig att det var så många bland personalen som hängde på. Det hade jag inte förväntat mig, ofta när man kommer med något nytt så är det mest den där muren

man ser framför sig ”ÖH, inte mera nu…” Men förutom lite i början så har vi inte mött det. (Grundskola)

– Nu när vi satt igång de här diskussionerna, så tycker alla att det är jättebra att vi tar upp frågorna och att det är spännande diskussioner med nya infallsvinklar som ger ny energi. (Grundskola)

Flera pedagoger uppmärksammade särskilt skolledningens betydelse för att leda och organisera verksamheten. Det förekom både uppskattande och kritiska bilder av rektors insatser:

– Och sen har rektor stöttat hela tiden och det är viktigt. Det har också gett projektet status. (Grundskola)

– Alltså demokratifrågor är rätt så svåra egentligen. De enda som kan göra något riktigt är skolledningen. Har man inte dem med sig är det inte mycket man kan göra. Det upplever jag lite med detta projekt att eftersom det inte är tillräckligt förankrat i skolledningen kan man stånga sig blodig. På något sätt måste skoldemokrati börja uppifrån även om det låter som en motsättning. (Grundskola)

– Som delprojektledare finns de flesta hindren för mig, dels är det tid och dels saknar jag support från skolledningen. (Grundskola)

Det fanns, något förvånande eftersom det här gällde arbetsplatser där man fått särskilt utvecklingsbidrag, både positiva och negativa uppfattningar hos pedagogerna om omgivningens inställning till arbetet med demokratiutveckling.

f) Andra observationer i intervjuerna

I intervjuerna kom även en del andra synpunkter fram som rörde förutsättningarna att hantera demokratiuppdraget. Personalsammansättningen och framförallt generationsspridningen kommenterades i ett par intervjuer:

– Rent kunskapsmässigt tycker jag att de unga lärarna har med sig en helt annan syn. Vi har kanske inte lika lätt att sätta ord på det. De yngre vet vad det handlar om. Så det finns väl hopp. Demokrati och jämställdhet är, vad jag kan förstå, en väldigt viktig sak för de unga vuxna. Jag har samma uppfattning men då har jag också livserfarenhet med mig och då kan man tänka att det ordnar sig. Jag kan märka att jag ibland tänker lite gammaldags. (Grundskola)

– Vi har märkt hur olika vi är som människor och hur vi ser på flickor och pojkar. När vi började diskutera så ser man skillnader. Det finns en generationsklyfta. Det har blivit väldigt tydligt på personalutvecklingsdagar. Det märker man tydligt. Vi som är lite äldre har ju mycket med oss. (Förskola)

– Vi kanske har fördomar inom lärargruppen för vi är olika generationer till exempel, men vi sitter i gemensamma grupper där vi tillsammans driver frågor och det förenar oss. (Gymnasieskola)

Det framkom också att pedagogerna påverkas av omständigheter och händelser som omorganisationer, neddragningar och svårigheter att få tiden att räcka till. Ibland

kan dessa omständigheter bli svåröverstigliga hinder för pedagogernas möjligheter att mobilisera förändrings- och utvecklingskraft.

5.2.5 Pedagogernas syn på uppdraget

När projektledarna vid projektstarten samlades i fokusgrupper för samtal kring demokratifrågorna och projekten, kom dessa förutom redovisade mål och tankar om genomförande också att belysa bakgrund och motiv för pedagogernas syn på frågorna. Dessa funderingar fördjupar bilden av pedagogernas syn på sitt uppdrag med att sätta in det i sammanhang och peka på bakomliggande orsaker. I fokusgruppernas samtal relaterade pedagogerna värdebegreppen med den egna rollen och med den verklighet de arbetar i. Jag kunde urskilja sex teman i samtalen som bestod av att pedagogerna:

a) utgår från den egna verkligheten när de analyserar och tolkar läroplanens begrepp
b) poängterar relationen mellan de vuxna och barnen/eleverna
c) betonar sitt professionella ansvar
d) lyfter fram samband mellan arbetssätt och demokrati
e) lyfte fram svårigheter i att arbeta med demokratifrågor
f) relaterar till samhället och samhällsutvecklingen

Jag illustrerar dessa punkter med citat, som dessutom visar några viktiga dimensioner av pedagogers arbete.

a) Pedagogerna utgår från den egna verkligheten när de analyserar och tolkar läroplanens begrepp.

- Demokratiprojektet kom jättelägligt. Det ska bli en gemensam grund för alla. Det har gett demokratiprojektet ytterligare en dimension
- Vi genomförde en utvärdering för att gemensamt bestämma vilka frågor vi behövde prioritera i vår utveckling.
- Vi jobbar med begreppen i samtalen och diskussionerna med eleverna, har begreppen i bakhuvudet i kontakten med eleverna
- Jag relaterar till barnen vi arbetar med: Kan småbarn kränka varandra?
- Det handlar om hur man beter sig i klassrummet, om pojkars utrymme. Dagens ungdomar är inte så solidariska, tänker inte på andra
- Vi diskuterar mycket hos oss, till exempel genom kompisrådet där barnen fått definiera vad orden betyder.
- Vi har haft tråkiga situationer i skolmatsalen; elever som sabbar mat och sedan bara rycker på axlarna och säger: Jag har rätt för mina föräldrar har betalt skolmaten med sin skatt så jag får göra som jag vill.

b) Pedagogerna poängterar relationen mellan de vuxna och barnen/eleverna

- Vi i skolan klampar faktiskt rätt ofta in på barnens individuella integritet; Vi kan till exempel, på utvecklingssamtal genom alla år kräva av de blyga och tysta att de ska uppträda annorlunda

– Ingen ska särbehandlas, alla ska mötas med respekt. Handlar om hur vi behandlar varandra
– Hur påverkar vi våra elever omedvetet?
– Manlig personal är en stor tillgång.

c) Pedagogerna betonar sitt professionella ansvar

– Det finns osynliga elever som försvinner. Om man efter en dag inte minns om en elev varit närvarande eller inte, då finns det problem.
– Vi ska uppträda som goda exempel
– Vi är myndighetspersoner, men uppträder kanske inte alltid så sett med individens ögon.
– Vi har ett ständigt behov av att stärka oss i förhållningssätt
– Hur man tar tag i konflikter, inte stämpla syndabockar. Se hela situationen, vad som hänt. Ge sig tid att lyssna på båda parterna i en konflikt.
– Vi har haft stor nytta av att arbeta med professionsportofolio där varje pedagog formulerar sig och dokumenterar sin professionella utveckling.
– Vi har undersökt hur vi fördelar tid mellan barnen. Det var chockerande stora skillnader.

d) Pedagogerna lyfter fram samband mellan arbetssätt och demokrati

– När vi arbetar tematiskt så ger det ett större genomslag för Läroplanens värdegrund. Vi utgår då i större utsträckning från läroplanen när vi planerar.
– Det är viktigt att fånga ögonblicket, ta tag i situationer när de händer och att utnyttja aktuella frågor i omvärlden.
– Det räcker inte med enstaka temadagar. Vi behöver arbeta hela tiden med dessa frågor.
– Vi saknar helhetsperspektiv.

e) Pedagogerna lyfter fram svårigheter i att arbeta med demokratifrågor

– Det är viktigt hur vi organiserar våra möten. Alltför lätt att dessa frågor hamnar sist på dagordningen
– Dessutom regelbunden tid som är avsatt för samtal och diskussion
– Vi har för lite tid till diskussioner och vi har säkert många olika uppfattningar. Ibland blir det tid på en studiedag. Det är viktigt att ha en plattform som är gemensam. Jag kan inte driva en egen värdelinje.
– Viktigt att diskutera så att vi inte särbehandlar.

f) Pedagogerna relaterar till samhället och samhällsutvecklingen

– Solidaritet är på tillbakagång i samhället. Individualiseringen brer ut sig och armbågarna har blivit viktiga.
– Vi håller på att gå från en pliktgeneration till en lustgeneration, där meningen med livet är det egna självförverkligandet
– Vi har reagerat på att barnen är individualistiska. Vi ville visa andra barns livsvillkor, försöka få in mera respekt.
– Reinfeldt, som fick vatten i ansiktet, vad sände det för signaler?
– Det är lättare för eleverna att känna empati med grupper som är långt borta, men det är svårare att se det som är nära. Engagerade elever startar en Afrikagrupp eller driver ett Guatemalaprojekt men de kan inget om samernas situation.

Gruppintervjuer som bygger på fokusgruppsteknik gynnar ett dialogiskt samtal. Deltagarna för ett samtal i gruppen där de tillsammans prövar uttryck och formuleringar. Man använder argument som kan vara både pro och kontra. Man gör inpass som kan utvecklas till resonemangskedjor. Här är ett replikskifte kring begrepp rättigheter och skyldigheter mellan pedagogerna i en grupp:

– Viktigt att se frihet kopplat till ansvar. Vår uppgift är att ge barnen redskap genom att synliggöra vad vi gör och varför. Det finns rättigheter och skyldigheter.
– Man kan vända på rättigheter och skyldigheter; barnens rättigheter blir alltför lätt undanskuffade i skolan, men självklart har barnen också skyldigheter
– Elevens första tanke är inte ”Åh vad vi har rättigheter!”
– Jag tror det finns oklarheter om vilka skyldigheter man har som elev.”

Den här typen av resonemang kring begrepp som kan tolkas på olika sätt åskådliggör svårigheter och dilemman som finns i pedagogernas vardag. Resonemanget för mina tankar till Aristoteles sätt att resonera kring dygderna, där han vrider och vänder på positiva och negativa drag i motsatspar för att landa i en avvägd balans mellan ytterligheter. Mod är en av de dygder som Aristoteles diskuterade, där han framhåller att den som är modig befinner sig mellan övermodet och fegheten och inte på ena sidan av ett motsatspar (Aristoteles, 1988). Samtidigt som den modige av den övermodige anses vara feg blir hon av den fege ansedd som övermodig. Den typen av resonemang påminner om det som syns i samtalet om skyldigheter och rättigheter mellan pedagogerna i fokusgrupperna.

5.2.6 Sammanfattning av resultat kring forskningsfråga 1

Styrdokumentens beskrivning av demokratiuppdraget innehåller olika dimensioner som förgrenar sig i ett stort antal aspekter (jfr 2.3.4). För att få syn på hur pedagogerna hanterade uppdraget fann jag till att börja med att de prioriterade följande mål:

- att barn och elever engagerar sig och ökar sitt deltagande i det egna lärandet
- att barn och elever kan uttrycka sig och förmedla vad de vill.
- att barn och elever utvecklar sin förståelse för andra och att individualismens egoistiska sidor motverkas
- att barn och elever tar större ansvar och ökar sitt deltagande i den demokratiska processen

Jag fann vidare att de i det pedagogiska arbetet poängterade relationens betydelse i undervisningen och i detta var medvetna om sitt eget professionella ansvar för detta. För att bättre lyckas med demokratiuppdraget fanns det i deras arbetssätt tydliga intentioner:

- att bli bättre på att se barnen/eleverna
- att bli mera kritisk i granskning av sig själv

- att bli mera medveten om demokratifrågor

För att nå framgång i dessa strävanden poängterade de vikten av aktiva pedagogiska diskussioner i personalkollektivet. Sådana diskussioner bidrog till att utveckla synen på demokratifrågorna och att fördjupa tolkningar av värdebegreppen. Det var i dessa diskussioner som gemensamma förhållningssätt byggdes upp, och där existerande normer blev ifrågasatta och kunde utvecklas.

Demokratiarbetet gynnades av samarbete. En stor del av samarbetet sköttes ad hoc och det var mindre vanligt att man drev detta på ett strukturerat och långsiktigt sätt. Där detta förekom skedde det genom att utveckla riktlinjer, till exempel i en arbetsplan för värdegrundsarbete, eller att man hade en lokal arbetsgrupp särskilt inriktad på demokratifrågor.

Av demokratiuppdragets fyra dimensioner (jfr 2.3.4) menade pedagogerna att det är betydligt lättare att uppnå målen för kunskapsdimensionen än målen inom de övriga dimensionerna. Pedagogerna betonade sambandet mellan arbetssätt och demokrati och att demokratiska värden och demokratisk kompetens kräver demokratiska processer i undervisningen.

Det visade sig att pedagogernas syn på demokratiuppdraget var sammansatt av många influenser och inte enbart relaterad till styrdokumenten. Förhållanden i den lokala omgivningen och egna ställningstaganden till samhällsutvecklingen hade ett stort inflytande på pedagogernas syn på vad som behöver göras. Detta innebar i sig inte att det fanns någon betydande skillnad mellan pedagogernas demokratiuppfattning och den som finns i styrdokumenten. Det är troligt att styrdokumentens demokratiuppfattning stämmer väl med uppfattningar som dominerar i samhället.

5.3 Hur påverkas pedagoger av den sociala och samhälleliga omgivningen?

Handling är att gå från att vilja till att göra. För att lyckas i genomförandet krävs både personliga drivkrafter och stöd från omgivningen, arbetet försvåras samtidigt av olika hinder. Kontakter med pedagogerna i projektet gav mig tillfällen att undersöka hur pedagogerna själva ser på arbetet med demokratifrågorna.

I förra avsnittet redovisade jag hur pedagogerna hanterar demokratiuppdraget och vad de siktade på att förändra. De deltagande pedagogerna hade genom sitt engagemang i projekten visat att de hade viljan, att de var beredda att gå till handling och att de hade uppfattningar om vilka kompetenser som krävdes. Det blev därför intressant att undersöka vad som driver dem. Det pedagogiska arbetet och den pedagogiska utvecklingen sker emellertid i en social omgivning, och därför var det viktigt att ta reda på hur pedagogerna uppfattade förankringen och stödet för sitt demokra-

tiarbete. I detta avsnitt kommer jag, för att svara på den andra forskningsfrågan, att redovisa pedagogernas syn på drivkrafter, förankring, stöd och hinder.

5.3.1 Drivkrafter för handlande

Drivkrafter för arbete med demokratifrågorna var ett särskilt tema i den andra omgången fokusgrupper, som genomfördes när projekten hade genomförts. I intervjuerna valde jag att använda ordet *drivkraft,* utan att närmre definiera detta, för att försöka fånga hur övergången från att vilja till att göra sker. Bakgrunden var att jag noterat att pedagogerna visade handlingskraft, vilken utan tvekan hängde ihop med att de givits utrymme och resurs i och med deltagandet i projekten, men som säkert också kunde innehålla andra aspekter. Citaten i detta avsnitt kommer från materialet i den andra omgången fokusgrupper. Diskussionerna i grupperna som följde på min fråga visade sig innehålla olika element och man framhöll flera slags drivkrafter som åskådliggörs nedan med citat ur samtalsprotokoll. Jag vill inledningsvis ge ett exempel på hur en del av ett samtal i en fokusgrupp gestaltade sig för att åskådliggöra hur deltagarna skapade ett dialogiskt samtal genom att både följa upp tidigare talare och komma med nya infallsvinklar på temat i samtalet.

- Jag har genom åren kommit fram till att delaktighet är något som genererar något mera. Det är en drivkraft. Och har man ett antal ledord så är delaktighet ett av dem. Det är det första jag tänkte på. Ska man leda och ha folk med sig så är det centralt.
- Engagemang också, att ha engagerade elever. Det blir också mycket roligare att jobba.
- Det trycks mycket på demokratisk fostran och på demokratisk attityd i läroplanerna. Hur viktigt det är.
- Dialog är något som jag efter alla år i skolan sett att det fungerar. Det är viktigt för oss alla.
- Ett annat ord är individualisering, det kan man inte ha om man inte också har dialog.
- Man måste ha kontakt med Putte och Kalle.
- Men det kan kännas som ett JAG JAG JAG ibland och så ska det inte vara. Kollektivet är också betydelsefullt.
- Prioritering är nödvändigt, man måste sortera och gallra så att man kan satsa på de stora viktiga sakerna, kanske fem frågor, som man ska hålla sig till så att man inte går vilse i detaljer eller fokuserar fel frågor.
- Och så måste man gå kursen ”Att lära sig säga nej”.
- Ja, det behöver komma in tidigt i lärarutbildningen.

I diskussionen åskådliggörs ett par olika drivkrafter. Det inledande citatet handlar om en *pedagogisk princip*: att bygga verksamhet utifrån principen om delaktighet. En pedagogisk princip, som här överensstämmer med ett centralt demokratimål, blir en målsättning som påverkar det dagliga arbetet. Nästa pedagog använder begreppet *engagemang* som en viktig drivkraft. Engagemanget kan här tolkas som att det förstärker delaktighetsbegreppet med ett tillskott av känsla eller närhet i kontakten mellan pedagog och barn/elev. Den tredje talaren lyfter in *läroplanerna* som drivkraft och för därmed in en annan typ av drivkraft. Talaren som följer fortsätter linjen från de två första talarna med att införa begreppet *dialog*. Så här långt i detta samtal kan

man se en tråd som binder samman begreppen Delaktighet, Engagemang, Läroplan och Dialog med varandra. Sedan följer en diskussion där begreppet Individualisering introduceras i samtalet, först som en förutsättning för en sann dialog där nödvändigheten av att se varje individ poängteras, för att sedan möta problemet med egoism kontra kollektivism som ett av pedagogernas dilemman. Detta dilemma ges ingen direkt lösning i den fortsatta diskussionen mer än att behovet av prioriteringar lyfts fram.

Det citerade fokusgruppsamtalet visade på ett antal drivkrafter. I dessa gruppsamtal framkom sammantaget ett antal olika faktorer som verkar, som pedagogerna nämnde, som drivkrafter för dem i deras demokratiarbete. När jag analyserade innehållet i gruppintervjuerna blev det uppenbart att det fanns starka personliga drivkrafter hos pedagogerna själva, och för att markera detta har jag försökt att dela upp drivkrafterna i sådana som har en stark anknytning till dem själva som individer och sådana som tydligare kommer från omgivningen. Det blev till slut följande lista:

Drivkrafter hos pedagogerna själva:
a) Värderingar
b) En pedagogisk idé
c) En egen övertygelse om vad som behöver göras
d) En personlig och professionell utmaning
e) Reaktioner på samhällsutvecklingen
Drivkrafter med extern källa:
f) Respons på det man gör
g) Arbetslaget och kollegorna
h) Rektor
i) Läroplanen

5.3.1.1 Personliga drivkrafter

a) Värderingar

Värderingar och värdegrund är begrepp som användes ofta, många gånger i ganska allmänna ordalag utan att specificeras. Bakom sådana allmänna formuleringar kunde det finnas tydliga tolkningar på pedagogens arbetsplats eftersom värderingar och värdegrund ofta har behandlats i lokala diskussioner och formulerats i lokala arbetsplaner.

– Värderingarna är viktiga. Det är viktigt för framtiden att vi är demokratiska.

– Vi hade ju värderingar om hur vi ville att det skulle fungera. Och nu har vi kommit igång så det är inte lika svårt att fortsätta även om det inte blir som förra året.

– Vi har pratat i många år om värdegrunden allt från det lilla om att komma i tid och ha materialet med sig till respekt för varandra, att kunna lyssna på andra. Vi har många funderingar. Vilket har gjort att vi satsar mycket på att ta hand om ettorna (gymnasiet, min anm.) när de kommer,

hjälpa till att strukturera upp. Vi hade när projektet annonserades just diskuterat att många elever på våra program hade svårigheter att delta i det demokratiska arbetet i olika processer i samhället.

b) En pedagogisk idé

Samtalet i det inledande citatet ovan utgick från den första pedagogens inlägg kring en pedagogisk idé som drivkraft. En pedagogisk idé kan som här ha integrerats hos pedagogen eller ibland vara en extern inspirationskälla. Från en av förskolepedagogerna beskrevs den pedagogiska idén som drivkraft så här:

– Det var en vilja att förena två saker på vår förskola, engagemanget för invandrarbarnen och intresset för dokumentation. Vår idé var att kunna följa barnen och att lyssna på dem alla. Lära sig att se barnen med andra ögon. Att lyssna på alla deras språk. Det är viktigt när det är många som inte behärskar det svenska språket och när det är mycket små barn. Småbarnspedagogiken har ofta varit på efterkälken.

c) Den egna övertygelsen om vad som behöver göras

Den egna övertygelsen och de egna värderingarna var en tydlig drivkraft hos pedagogerna som hänger samman med engagemang i det man gör. Det fanns olika uttryck för detta engagemang i arbetet och verksamheten:

– Jag är engagerad i mitt jobb och tycker det är roligt. Jag har personligen ett intresse för skolan som helhet, men man kan se andra som är mest intresserade av det de själva jobbar med. Och då tycker jag att blir mycket roligare.

– När det gällde projektet så handlade det om en personlig utmaning. Det har vuxit ur mitt engagemang med kamratstödjarna och om hur man kan jobba mera förebyggande. Det så högt tempo runt oss. Det känns viktigt att lägga ned energi på att jobba för att få en gemenskap.

– Det känns som en skyldighet att göra något åt det man inte är tillfreds med.

Engagemanget var förknippat både med det som sker direkt i arbetet och i pedagogernas syn på samhället. Drivkraften bestod i att bestämma sig för att göra något åt det man anser vara fel.

d) En personlig och professionell utmaning

Det personliga engagemanget ligger nära drivkraften att se arbetet som en utmaning. Det var tydligt att flera pedagoger som deltog i projektet såg detta som en del av sin egen utveckling och som en professionell utmaning:

– Man läser och sedan vill jag testa i min barngrupp. Jag vill ha utmaningar.

– Man blir ju ingen bra pedagog om man bara maler och maler samma saker hela tiden.

– Jag har ett behov att prova nya saker och vill lära mig nytt hela tiden. Jag vill lära ut också Jag tror mycket på demokrati och det känns wow! Eleverna har haft väldigt roligt och det har varit en väldigt bra verksamhet under hela förra läsåret.

– Jag vill inte gärna göra samma sak två gånger utan hela tiden hitta på nytt. Detta var skönt man fick både tid och pengar att genomföra något ordentligt. Det har varit bra att hela tiden vara tvungen att lämna in lite saker, för min del bra att skriva ned saker. Sedan var det lite svårt också att skriva slutrapport.

– Tar man sig an något så är det viktigt att genomföra det.

– Man skulle kväva sig själv om man inte hela tiden fick utlopp för sina idéer. Det är kul med idéer. Det är roligt.

– Man vill göra något och har en idé eller ett problem som man vill jobba med och sedan har man nyfikenheten. Det är kul att testa, se vad som går. När man är i gång och får positiv respons. Nyfikenheten är viktig för mig. Man har kanske en önskan, en vision, jag skulle vilja att… och det är en viktig drivkraft.

e) Reaktioner på samhällsutvecklingen

Pedagogerna har en förankring i nutid och i samhälle, vilket påverkade deras handlande precis som det, vilket redovisades i förra avsnittet, påverkade deras syn på demokratiuppdraget:

– Dels i skolvalet 2006, där tveksamma grupper fick många röster och en artikel i skoltidningen som ledde till debatt, det var en ironisk artikel men ironin uppfattades inte. Det blev jättemycket diskussion om artikeln några ville ha censur. Det var lärare som reagerade mest, inte eleverna.

– Min drivkraft är nog att, ja jag har alltid varit en engagerad människa. Jag jobbade rätt länge med högstadiet och det jag såg där av konflikter fick mig att fundera på vad skulle kunna göra tidigare för att motverka det som händer senare och då tror jag att, eftersom vi får fler och fler barn som har ursprung i konfliktområden kräver det att man tar hänsyn till den delen.

– Det finns en brist, det är något som saknas och vill man göra något åt det. Det är en viktig drivkraft.

– Men det började med att vi kände främlingsavståndstagande från föräldrar men vi kunde vända detta till något positivt.

– Det är egentligen inte något att diskutera men det finns stora framtidsfrågor som handlar om invandrarbarnens möjligheter och att välkomna och lotsa in dem i skolan och att förhindra främlingsfientligheten.

– Om jag läser samhället i idag så uppfattar jag att det är mycket jämställdhet som det handlar om. För 30 år sedan handlade det om att värna om varandra men vart har diskussionen om solidaritet och rättvisa tagit vägen? Idag ska alla ha sitt mål, alla ska göra karriär. Det är väldigt individuellt inriktat och det är bra också men jag undrar var har det andra tagit vägen. Man får inte glömma att det är ett samhälle vi lever i. Jag är lite rädd för den utvecklingen.

Det framgår av citaten att pedagogerna lyfte fram såväl allmänna tendenser i samhället som händelser direkt hämtade ur den egna verkligheten. De tydligaste exemplen handlade om förhållandet mellan invandrargrupper och svenskar. Förskolans och skolans roll i att skapa ett framtida samhälle byggt på ömsesidigt erkännande mellan samhällets etniska grupper var en fråga som starkt engagerade många pedagoger och som fick dem att handla.

5.3.1.2 Externa drivkrafter

Det är vanskligt att skilja mellan inre och yttre drivkrafter och mitt syfte här har endast varit att ytterligare synliggöra hur viktigt samspelet mellan individ och omgivning är och inte att etablera en skiljande gräns. Jag ser gränsen som flytande genom att individen bearbetar intrycken från sin omgivning, för att efterhand anpassa sig antingen genom att integrera intryck från omgivningen, försöka påverka omgivningen, byta miljö eller på annat sätt hantera detta. I materialet såg jag följande exempel på hur omgivningen kunde utgöra drivkrafter.

f) Respons på det man gör

Responsen på det egna arbetet var en väsentlig drivkraft. Det handlade oftast om reaktioner från barn och elever, men kunde också vara föräldrars eller andras bekräftelse på det arbete man utför:

– När jag ser resultatet då ser man så tydligt på kroppsspråket att det hänt något. Föräldrar känner sig mer och mer välkomna till skolan. Det finns alltid lösningar till det som varit problem. Man får med sig sina kollegor när man ser resultaten. Det är drivkraften, då vill man göra mer och mer och då kommer nya idéer och förslag.

– Glädjen är viktigast. Vi började planera detta och hade många roliga idéer och vi har prickat av och gjort allt det vi ville. Så många roliga saker vi gjort med barnen och det har sporrat oss.

Respons från omgivningen var en drivkraft som förenade omgivningens reaktion, med en personlig upplevelse och ett behov av bekräftelse och tillfredsställelse i att ha uppnått ett resultat.

g) Arbetslaget och kollegorna

Den egna övertygelsen kunde vara en del av ett engagemang hos ett kollektiv, och flera pedagoger betonade den roll arbetskamrater i arbetslag har som inspirerande förebilder:

– Vi hade redan börjat med värdegrundsfrågorna innan projektet. Sen när vi satte igång, särskilt i demokratigruppen, blev det ett väldigt uppsving som färgade hela förskolan. Det spred sig på förskolan Men idag såg jag nåt de gjorde på en annan avdelning. Man blir aldrig färdig med demokratifrågorna. Då förstod jag att vi får jobba på och fortsätta. Projektet är inte färdigt bara för att rapporten är skriven.

Drivkrafter i kollegorna anknyter till förra kapitlets diskussion om betydelsen av en levande pedagogisk diskussion.

h) Rektor

Flera pedagoger uppmärksammade rektor som en drivkraft:

- Jag tycker att vi har fria händer från ledningen, men hon ställer alltid upp när vi har diskussioner och är med. Hon tycker att det är roligt och det känns som ett positivt stöd. Vi har bra stöd från föräldrar, de är väldigt intresserade.

- Det påverkar när man byter chef. Vi har haft flera byten den senaste tiden. Då för vi ta större ansvar.

- Ett starkt stöd särskilt i början. Jag vet att jag har ett starkt stöd från min rektor men hon har inte varit delaktig under processen. Det har funnits en rad omständigheter men ändå skulle jag velat ha mera stöd.

- Skolledningens visioner och ork att stå emot är viktig.

- Det är stort steg att gå från den individuella pedagogens, eller några pedagogers, tankar till att en hel skola gör något gemensamt. Där är ledningen ofta avgörande.

- Jag tycker man har mycket hjälp av skolledningen. Man kommer med flera förslag och de säger det här får vi vänta med men detta kan vi göra. Vi kan bolla idéer i arbetslaget. Ibland får man nej och det är bara att gå vidare. Jag är inte så bra på att sålla men bra på att kläcka idéer.

Rektorsrollen är central med ansvar och befogenheter kring ekonomi, personal, arbetsmiljö och den pedagogiska verksamheten. Samtidigt befinner sig rektor en tydlig mellanposition vilket påverkar hennes/hans möjliga handlingsutrymme. Intervjuerna visade att rektor är viktig inte bara på grund sin ställning som chef, utan även genom sitt personliga ledarskap.

i) Läroplanen

Pedagogerna såg läroplanen som en drivkraft för dem. Här först ett citat från en grupp pedagoger i förskolan som är intressant bland annat för att förskolan saknade läroplan fram till 1998.

- Det trycks mycket på demokratisk fostran och på demokratisk attityd i läroplanerna. Hur viktigt det är.

- Man hittar alltid bekräftelse på det man tänker i Läroplanen. Jag har alltid den förkortade upplagan med mig.

- Jag tror att den är viktig.

Förskolans pedagoger var som synes positiva till förskolans läroplan, vilket jag även noterat tidigare i mitt arbete med förskoleutveckling. På min direkta fråga om läroplanen egentligen formulerade det de redan tänkt själv, svarade pedagogerna:

– Ja, den innehöll ju inte något som överraskade eller var helt annorlunda mot vad man tänkte och gjorde. Det blev en bekräftelse.

– Det var ändå väldigt skönt att få en läroplan för förskolan. Det ger styrka.

Intervjusvaren om läroplan i förskolan pekade på att den blivit en framgång som dokument, även om materialet här är ytterst begränsat. Även pedagogerna i grundskola och gymnasieskola lyfte fram sina läroplaner som drivkraft och då kunde det även framkomma synpunkter på implementeringen:

– På min skola pratar man som om att man inte tagit till sig Lpo 94, det handlar om synen på bedömning och hur man genomför dokumentation.

– Vi har jobbat mycket med läroplanen särskilt de tre senaste åren och haft extern utbildning som varit jättebra. Det har varit nyttigt att någon utifrån kommit in. Det har skapat trygghet och vi kan använda läroplanen på nya sätt, kanske inte någon omvärdering men just trygghet.

– Det är viktigt att prova och lära av erfarenheter. Gör man ingenting så står man bara still i rutinerna. Skolledningens visioner och ork att stå emot är viktig.

– Det är ganska nyligen jag gick utbildningen så det har varit ett mycket aktuellt dokument för mig. Jag jobbar med den på två olika sätt, dels när vi planerar och dels som kontroll efteråt. Gjorde vi det som vi skulle. Läroplanen var nog ganska mycket en bekräftelse, nu fick man det på pränt.

Här belystes lärarutbildningens framträdande roll för implementering av läroplaner. Detta ger anledning att reflektera över vad det kan betyda på sikt med lärare som utbildats under inflytande av olika läroplaner, till exempel mot bakgrund av citatet ovan där pedagogen säger att Lpo 94 inte slagit ordentlig rot på hennes/hans skola. I en annan fokusgrupp resonerade en pedagog kring detta för sin egen del:

– När jag gick utbildningen var det noga att ha kontroll och att planera aktiviteterna noga. Man skulle skriva ned vad man skulle göra på samlingen. Då kunde jag vara lite orolig för vad som skulle hända. Men det har jag släppt nu. Nu har jag en annan säkerhet och kan släppa kontrollbehovet. Man är till för barnen och måste följa dem.

5.3.2 Upplevelser av förväntningar

Drivkrafter bakom handlandet avspeglades också när jag frågade efter deras upplevelse av omgivningens förväntningar på dem. Förväntningar kan vara explicita eller dolda och i det senare även exemplifiera Fromms anonyma auktoritet (jfr 3.3.1). Här kan förutom positiva förväntningar också finnas inslag av motstånd från om-

givningen. Ett sådant motstånd kan bestå av krav som är svåra att uppfylla eller av avvikande uppfattningar. I verksamheter som förskola och skola där många individer och grupper är involverade i det som sker skapas komplexa samband. I nedanstående citat beskriver en förskollärare den sammansatta bilden av förväntningar från olika håll på ett tydligt sätt:

> – En svår fråga, tycker jag. Vi har haft en engagerad chef som drivit på och jag tror inte det blir någon förändring[35]. Föräldrar har också förväntningar och det är inget märkligt. Läroplanen finns med hela tiden och lite påverkade kanske när vi skulle söka. Vi har här i huset alltid haft en levande diskussion. Vi hade en inspiration från en föreläsare om Reggio Emilia och deras barnsyn, det tilltalade oss. Deras syn på det aktiva barnet har varit inspiration till oss… Jag kan också tänka att det ska bli en avslutning och en rapport och att vårt arbete kan spridas. Denna vecka har jag ringt till tidningen Förskolan och till Sydsvenskan. Vi ska ha en pjäs för de minsta barnen och det har jag ringt till tidningarna om. Det skulle vara kul om de kom och skrev om vårt jobb. Det är första gången jag ringt till tidningar

I pedagogens resonemang finns både ett tydligt *jag* och tydligt *vi* som visar på arbetsgruppens betydelse för den enskilde pedagogen när det gäller att driva utveckling. I citatet räknar pedagogen i tur och ordning upp att hon upplever förväntningar från följande grupper: skolledningen, föräldrar, läroplanen, diskussionen på arbetsplatsen, pedagogisk inspiration och resultat av det egna arbetet

Den citerade pedagogen lyckades i sitt inlägg fånga i stort sett alla de olika källor till förväntningar som framkom i materialet utom barnen och eleverna. Barnens närvaro är också påtaglig när hon berättar om den stundande teaterpjäsen och kanske barnen är så självklart nära att de ”inte blir sedda” som en grupp med förväntningar på sina pedagoger. Därför kändes det också naturligt att i genomgång av hur pedagogerna svarade i intervjuerna inleda med barnen och eleverna. Genomgången, som bygger på de individuella intervjuerna, ger inblickar i hur varierande det sociala sammanhanget kan vara runt demokratifrågorna.

a) Förväntningar från barnen och eleverna

Barnens och elevernas förväntningar på pedagogerna nämndes av de allra flesta intervjuade och det var tydligt av särskild vikt för pedagogerna:

> – Jag vet inte riktigt vilka förväntningar eleverna hade, kanske att kunna vara med och påverka. Svårt att veta hur stora deras förväntningar var. De förstod att man inte bara kunde önska vad som helst. (Grundskola)

> – De elever som jag tidigare var klassföreståndare till var mycket kritiska, allt vad vi gjorde kunde man ha gjort på annat sätt. Det är bra att de är kritiska men det är inte så uppmuntrande. (Grundskola)

> – Nu har vi gjort detta några år och nu i nedskärningstider kommer frågan upp om vi har råd att ha kvar vår Timme till förfogande. Tar vi bort så tror jag att eleverna skulle sakna det väldigt mycket och det skulle medföra rätt mycket mudder tror jag… Nu kan jag känna förväntan från

35 syftar på att förskolan bytte chef

eleverna. Och jag är noga att bejaka förslag som är möjliga, det är viktigt at vi kan bemöta dem positivt. (Grundskola)

– Från elevernas sida kanske inte så mycket innan projektet, vi gör ju våra enkätundersökningar och så men det var inte så tydligt att de ville förändra det sociala klimatet. (Grundskola)

– Jag hämtar inspiration från litteratur, från barnen så klart, från utbildning, handledning och från kollegorna. Vi peppar varandra. (Förskola)

– Man kan känna lite förväntningar från eleverna, de vill gärna se att de får någon nytta av det och det kanske tar lite längre tid. Vi vill ju starta en process. Ibland är eleverna instrumentella i sitt lärande men man vill ju också att de ska lära för att deras så himla roligt att lära, att lära för lärandets egen skull. (Gymnasieskola)

– Eleverna såg nog mest detta som två trevliga dagar och en del valde då att tycka 'vad ska detta vara bra för'. Jag fick inga sådana kommentarer bland mina elever. Vi har jobbat med inställningar att våga pröva något nytt. Det är många som är rätt så traditionsbundna, dagar ska helst se likadana ut. Om det kommer någon utifrån eller om schemat bryts så ställer man sig lite avvaktande och är hellre lite negativ än positiv från början. De har svårt att se det långsiktiga målet, demokrati och politik är svårt för dem att se. (Gymnasieskola)

– Elevgrupper, som ser frågorna som relevanta. Mina elever, de som är med i gruppen, är alltid förväntansfulla och vill att allt ska klaffa och fungera. Sen finns det ju alltid en blandning av förväntningar. (Gymnasieskola)

Barnens och elevernas förväntan hänger ihop med deras motivation och inställning till förskolan och skolan. I barnens tidiga år innebär detta sällan något problematiskt. I projekten, som ibland innebar positiva avsteg från den vanliga undervisningsrutinen, kunde man av slutrapporterna se samband mellan motivation och förväntan å ena sidan och respons och resultat å den andra sidan. Pedagogernas upplevelser av barnens och elevernas förväntningar ingår i samspelet dem emellan. Jag tolkar förväntan som ett förstadium, där pedagogen kan testa den planerade handlingen genom att läsa av förväntan. På samma sätt blir responsen från barn och elever en bekräftelse på resultatet och hur handlingen mottogs för pedagogen.

b) Förväntningar från föräldrar

Föräldrarna var viktiga för framförallt pedagoger i förskola och grundskolans tidiga år. Engagemang och kontakt skiftade vilket ibland hänger samman med karaktären på det pågående arbetet.

– Rätt många av eleverna har flyttat hemifrån när de går i trean, de jobbar lite extra och tjänar pengar. De är också myndiga och många föräldrar vet inte vad som händer i skolan. (Gymnasieskola)

– Föräldrarna ställer inte så många frågor men de ger väldigt positiva reaktioner när vi berättar och visar vad vi gör. (Förskola)

– Föräldrarna upplever också detta som enormt positivt och det överraskade att så många svenska föräldrar kommer och säger ”Det här är jättebra, det måste ni fortsätta med”. Dom vet att det här går till deras barn och med medvetna föräldrar går det bättre för barnen och det blir en kedja. Föräldrarnas respons är det bästa av allt ihop. (Grundskola)

– Föräldrarna kanske tänker i traditionella genusbanor och vi hoppas att de är med oss på vårt tänkande. …Föräldrar har också förväntningar på pojkar och flickors beteende. (Förskola)

– Föräldrabiten – det är inte säkert att det har exakt samma värderingar som vi. (Grundskola)

– Kanske det hade blivit mera förväntningar från föräldrahåll om vi engagerat dem mera från början. (Grundskola)

– Föräldrarna är väldigt positiva. Föräldramöten och förskolekonferensen. En förälder kom med en bok ”Så här kan man göra”. Det är mycket positivt. Vi har diskuterat på föräldramöten. (Förskola)

– En del föräldrar har varit skeptiska. Det kan bero på att de har barn i olika arbetslag och upplevt olika saker. Det såg nog annorlunda ut i det andra arbetslaget som hade ett annat elevunderlag. Men i stort sett tycker jag att vi har föräldrarna med oss. Men vi måste nog också bli bättre på att informera föräldrarna så att de ser vad eleverna gör. Det skulle vara bra med ökad insyn och att de var mera delaktiga. (Grundskola)

Det är knappast förvånande att föräldrarnas kontakt ser olika ut beroende på barnets ålder och vilken skolform de går i, men intervjuerna gav också en bild av att det finns skillnader i föräldraengagemang även inom samma skolform.

c) Förväntningar från skolledningen

Rektor har ansvaret att leda och fördela arbete. I rektorsrollen finns även ansvar för att leda och driva utveckling. Detta innebär en position där man ställer krav och har förväntningar på sina medarbetare. Pedagogerna gav i intervjuerna följande bilder av hur detta sker.

– Skolledningens förväntningar (förskolan har nyss bytt skolledare), jag tror inte vår nya rektor har samma engagemang. Det känns som projektet är vårt ansvar som projektledare. Det är inte alltid lätt att ta över projekt när man kommer som ny skolledare. (Förskola)

– Skolledningen har nog också blivit glada och de hade kanske inte några stora förväntningar. Kanske det kan bli besvärande för dem nu när eleverna springer till dem ofta (Grundskola)

– När jag pratade med rektor så var det kanske det som fick igång det. (Grundskola)

– Det betyder mycket att jag känner ett sånt otroligt starkt stöd från skolledningen på min skola. Min närmsta chef säger att du kommer med tio idéer på en gång och kanske två är genomförbara och då kör vi på dom. Vi har en bra kommunikation och jag behöver någon att prata med om i en rak och ärlig dialog. (Gymnasieskola)

– Tyvärr så har de inte varit tillräckligt uppmärksammat av ledningen. Där vill jag inte ta på mig hela ansvaret, för när skolan får projektpengar så borde man reagerat mera från ledningens sida. (Grundskola)

– Skolledningen har pratat med oss i början och tycker att det är viktiga frågor, känns det som. Vi har fått ett ganska så fritt spelrum att jobba med projektet. (Gymnasieskola)

– Skolledningen har varit drivande tillsammans med några lärare. (Grundskola)

Rektorer hanterar ledarskapet och sitt uppdrag på olika sätt. Här illustrerades hur olika villkoren är eller åtminstone uppfattades. Genomgående var att rektorernas ställningstagande och agerande har betydelse för pedagogerna. En rektor som tar ställning, driver och uppmuntrar, kan skapa positiva förväntningar som blir till ett verksamt stöd för pedagogen.

d) Förväntningar från diskussion på arbetsplatsen

I intervjuerna framkom att den pedagogiska diskussionen på arbetsplatsen har en stor betydelse för arbetet med demokratifrågorna. Här skapas därför också ett förväntanstryck på pedagogerna. I intervjuerna gavs både positiva och negativa bilder av detta.

– Arbetskamraternas förväntningar har varit blandade – 'vi har inte tid' är en reaktion och det finns nog en del som inte vågar engagera sig. (Förskola)

– De vuxna hoppades att det skulle bli bättre än tidigare. När vi läste om demokratiprojektet så kände vi att det var ett bra tillfälle. (Grundskola)

– Jag har varit väldigt osäker på kollegornas respons, jag tycker att jag fått väldigt lite respons. (Grundskola)

– Jag vill ju att det ska vara en del i det som kommer att ge oss ett nytt dokument i riktlinjer för hur vi ska arbeta, en del i dokumentet som ska profilera skolan. Mycket av arbetet har gått ut på att sammanfatta vad alla tycker och tänker, allas erfarenheter och önskningar om hur det skulle vara. (Grundskola)

– Ett gäng var jättepositiva som drev på hårt. Och några som sa det där kan vi inte, det är jättesvårt. "Vi har precis fått ett nytt barn i vår grupp och det är så mycket just nu…" (Förskola)

– Det finns en kvinna här på skolan som är en riktig eldsjäl och hon har varit en stor inspirationskälla för mig. Utan henne hade jag inte satt igång detta. (Grundskola)

– Det känns som en kokong, jag märker i alla fall ingenting från omgivningen. (Gymnasieskola)

– Det känns som att personalen inte haft så stora förväntningar på projektet. Det känns som att det inte varit så stor genomslagskraft, utan det är de som varit aktiva i det som man kan nå. Det märker man när man skickar ut enkäter eller information och inbjuder till förslag då är det endast några lärare och några klasser som visar intresse för det. Det handlar återigen om kommunikation. Det är som att det inte är lika viktig som annat. (Grundskola)

– Kollegorna vill att det ska ge plus, när man gör något extra-curriculum, så måste det ge plus. Ett plus i engagerade elever. … Kollegerna och skolledningen är i allmänhet mera öppna och observanta i fråga om demokrati. (Gymnasieskola)

– Vi har jobbat länge allihop och känner varandra väl. Vi strävar mot samma mål när det gäller hur vi ska förhålla oss till barnen. Vi vågar bli förbannade på varandra. Det är inte lätt att kritisera varandra, men vi känner att vi vågar. Och nu när vi har ett projekt då ska det hända något så då blir jag drivande. (Förskola)

– Men det finns en hel del Jantelag här…(Grundskola)

Den pedagogiska diskussion det gäller här handlade i första hand om upplevelsen av samtalsklimatet. En förskola eller skola som har ett öppet klimat och där det upplevs vara högt i taket skiljer sig mycket från en där det är känns tyst i demokratidiskussionen. Det handlade bland annat om hur man hanterar skiljaktigheter i uppfattningar.

e) Förväntningar från resultat av det egna arbetet

Pedagogerna upplevde en förväntan på resultat i det pedagogiska arbetet både i form av konkreta effekter av det arbete de gjort och på att kunna följa och fortsätta det som uppnåtts. Det fanns en förväntan att resultat skulle göras tillgängliga och spridas som goda exempel om verksamheten.

– Jag känner att det ska vara något synligt att nånting visar på att vi gör något att det händer något och att synliggöra det lite utåt. (Grundskola)

– Skolledningen har nog sett det som ett förhållningssätt som är väldigt bra och har då stöttat mig och projektet. En annan förväntan är att öka intresset bland alla barnen genom att vi tar ett kulturarv som rör väldigt många. Det vi planterar in ska överleva och användas i vardagen. (Grundskola)

– Jag vill ju att det ska vara en del i det som kommer att ge oss ett nytt dokument i riktlinjer för hur vi ska arbeta, en del i dokumentet som ska profilera skolan. Mycket av arbetet har gått ut på att sammanfatta vad alla tycker och tänker, allas erfarenheter och önskningar om hur det skulle vara. (Grundskola)

– Förväntningar så till vida att det har gått så bra och nu står vi inför förväntningar på att nu ska det fungera också. Vi har redan noterat att det blivit mindre spring i korridorerna. Jag har förväntningar på mig att jag ska bli en bättre lärare och att jag ska ta mig tid att lyssna mera och bättre på eleverna. Och jag tror att man vinner på det i längden. Detta har satt igång en massa tankar hos mig och förväntningar är att mina arbetskamrater också har blivit mera medvetna om hur man är i ett klassrum och hur man är med elever och så. (Grundskola)

f) Förväntningar från läroplanerna[36]

Läroplanen, som noterades i avsnittet om drivkrafter, var påtagligt närvarande för många pedagoger i deras demokratiarbete och återkom i intervjusvaren om omgivningens förväntningar.

- Läroplanen är en stark förväntan på oss. Alla har inte samma tolkning av vårt uppdrag att påverka traditionella könsmönster. Alla är inte lika förtrogna med Läroplanen. Det kan vara utvecklande med olika tankar kring uppdraget. (Förskola)

- Jag känner att det ingår i min dagliga gärning att det ligger i en förväntan från Läroplanen. (Förskola)

- De största förväntningar känner man från Läroplanen. Där är förväntningarna väldigt stora tycker jag. (Grundskola)

- Läroplanen var kanske inte direkt med när vi satte igång men den finns ju hela tiden. (Förskola)

- När man läser Läroplanen är den fantastiskt skriven och där finns många fina skrivningarna, bland annat om dokumentation och reflektion. Alla säger: Vad bra, men inget händer i verksamheten. Detta gav oss möjlighet att göra dessa förändringar. (Förskola)

- Läroplanen har haft betydelse, eftersom vi upplevde att elevrådet inte hade så stort inflytande.(Grundskola)

- Det ligger i Läroplanen så vi måste göra något och med projektet krävs det att vi kommer nånvart. (Förskola)

Här illustrerades på ett tydligt sätt förhållandet mellan styrdokumentet och pedagogernas handlande.

g) Förväntningar från pedagogisk inspiration

Pedagogisk inspiration i form av idé var, som visades i förra avsnittet, en viktig drivkraft. Det betydde också att pedagogerna upplevde en förväntan med rötter i pedagogiska modeller:

- Vi ville binda samman Reggio Emilia och språkutbildningen och få något gemensamt i huset och känna att vi jobbar mot samma mål, det gör vi ju annars också med läroplanen och så men detta kunde bli något mera. Själva projektet kom lite hastig och vi var några som skrev samman ansökan. Vi ville bland annat sprida Reggio tankar och detta kunde vara ett bra tillfälle. (Förskola)

- Vi var inne på detta sätt att jobba innan projektet blev till. Vi kunde välja att fördjupa dessa tankar i projektet. Inspirationen har vi fått från Reggio Emilia, där vi var i våras och från Levande

36 Då läroplanerna är fastställda av riksdagen är det egentligen denna församling som skapat förväntan.

> Verkstad där jag har mina rötter. Vi tänkte att vi kunde fördjupa och sprida detta med hjälp av projektet. På lärarhögskolan är man jätteintresserad och där finns en förväntan. (Förskola)

Reggio Emilia-modellen var en tydlig inspiration i förskoleprojekten bland annat genom sin syn på barnet och pedagogens roll i relationen med barnet. I ytterligare ett par projekt handlade det om att introducera arbetssätt eller inspireras av modeller från andra förskolor/skolor. Ett projekt byggde till exempel på ”Abrahams barn”, ett arbetssätt som prövats ut i Rinkeby. Ett annat projekt prövade en modell att läsa skönlitteratur som hämtats från Nya Zeeland och ett projekt arbetade med att utveckla sin kamratstödjarverksamhet bland annat med hjälp av organisationen Friends.

5.3.3 Synpunkter på stöd i demokratiuppdraget

Organisationens verksamhet bärs av enskilda individer och den enskilda pedagogens insats är av största betydelse för barn och unga. Det finns många vittnesmål om vad en särskild pedagog har betytt för människor i deras liv som lett både till positiva och negativa upplevelser. För barn och unga består utbildningen till stor del av enskilda pedagogers insatser och gärningar. På en samhällelig nivå kan utbildningssystemet, på grund av sin omfattning, ha en potential att åstadkomma eller bidra till samhällets utveckling i stort. Därför blir förhållandet mellan pedagogen och den omgivande organisation avgörande. Jag ville ta reda på hur pedagogerna upplevde omgivningens inställning till deras demokratiundervisning och om de upplevde stöd för sitt arbete med demokratifrågorna.

I den första omgången fokusgrupper, som genomfördes i början av projektperioden, ställde jag frågor kring hur pedagogerna uppfattade det organiserade stödet och förankringen för sitt demokratiarbete på sin arbetsplats. Beskrivningarna från dessa intervjuer har samlats under följande rubriker:

a) Förekomst av lokala arbetsplaner för demokratiuppdraget
b) Förskolans/skolans arbete med policy- och utvecklingsfrågor
c) Pedagogernas syn på stöd i deras demokratiarbete

a) Förekomst av lokala arbetsplaner för demokratiuppdraget

Skolor och förskolor är skyldiga att arbeta målinriktat och ska därför upprätta lokala mål- och arbetsplaner för sin verksamhet. Det handlar om krav på planer som ställs från flera olika håll. I min undersökning var jag intresserad av i vilken utsträckning man arbetade med planer och dokument rörande arbetet med demokratifrågorna. Den första frågan handlade helt enkelt om ifall man på förskolan/skolan hade formulerat lokala mål- och arbetsplaner. Det visade sig att det fanns stora skillnader när det gällde förekomst av aktuell arbetsplan för demokratiarbetet. Hela skalan – från

att det fanns ett tydligt och levande måldokument till avsaknad av dokument – var representerad i svaren.

Det fanns en grupp pedagoger som svarade att det på deras förskola/skola fanns ett tydligt dokument eller annan överenskommelse finns på enheten:

- Vi ska hålla samma värdegrund inom skolan. Vi har en tydlig målsättning, jag har själv skrivit dokumentet.
- Det finns i vår likabehandlingsplan som vi arbetat mycket med tillsammans. Vi har diskuterat frågor som: Hur gör vi om en vuxen kränker ett barn? Vi har särskilda riktlinjer för detta.
- Jag är skyldig att ta upp det jag ser, vi har ett vuxenkontrakt
- Vi har en gemensam grund för värdegrundsfrågorna
- Vi har Jämställdhetsplan och Plan mot kränkande behandling. vi är rätt så medvetna och det är skolledningen också
- Vi har tydligt fastställt vilka krav vi ska ställa på varandra
- Vi har diskuterat och fått ett dokument. Vi får inte kränka barnen.

Andra pedagoger menade att det på deras arbetsplats pågick ett arbete med att ta fram ett dokument:

- Vi har pratat om att skriva ett kontrakt för hur vi ska uppträda oss vuxna emellan.
- Viktigt att vi dokumenterar.
- Vi diskuterar sådana här frågor när vi har veckomöte.
- Vi utvärderar varje år
- Vi är på gång att formulera en plattform
- Vi har ett jättearbete på gång med ordningsregler och värdegrundsfrågor. Demokratiprojektet kom jättelägligt. Det ska bli en gemensam grund för alla. Det har gett vårt demokratiprojekt ytterligare en dimension.

Ytterligare andra av pedagogerna menade att det helt, eller i det närmaste helt, saknades dokument för enhetens arbete med demokratifrågorna:

- Nej, vi jobbar inte målmedvetet
- Vi behöver en gemensam grund att stå på.
- Vi har planer men de är nog mest för att visa upp, de efterlevs inte. Ledningen behöver trycka på hårdare.
- För närvarande har vi dålig stämning. Likabehandlingslagen ledde till en diskussion om hur vi ska kunna undvika att bli fällda. Målet försvann och det handlade inte om eleverna.
- Vi har inte så tydlig plan för demokratifrågorna.
- I vår arbetsplan finns ett avsnitt om demokrati, den är några år gammal.
- Det är inget levande dokument hos oss.

b) Förskolans/skolans arbete med policy- och utvecklingsfrågor

Förskolor och skolor kan organisera och strukturera sitt arbete på olika sätt. Jag var intresserad av att se hur organisationen runt pedagogerna i projektet såg ut. Min utgångspunkt var att man genom att skapa en organisation eller ett projekt kring ett särskilt utvecklingsområde främjar genomförandet av förändringen. Det visade sig att enheterna hade arbetat på olika sätt.

– Det är bra att arbeta med projekt, eftersom de har ett konkret mål. Att enbart diskutera riskerar att det bara rinner ut i sanden. Vi har haft stor nytta av att arbeta med professions-portofolio där varje pedagog formulerar sig och dokumenterar sin professionella utveckling.
– Viktigt att alla vuxna är med inte bara den pedagogiska personalen. Alla kommer att frigöras i upptaktsdagarna.
– Vi jobbade med smågrupper på en utbildningsdag.
– Jag kan känna att vi kan fördela arbetsuppgifter och det är bra att någon tar huvudansvar.

I flera av projekten fanns en särskild grupp på enheten som fungerade som ett nav i demokratiarbetet. På en del enheter fanns en passande grupp redan innan man startade sitt speciella demokratiprojekt och kunde då ha varit ursprung till att man ansökte om projektbidrag[37]. På andra enheter organiserade man en särskild arbetsgrupp för att genomföra projektet.

c) Upplevelse av stöd från kollegor

En andra fråga i den här omgången fokusgrupper handlade om hur pedagogerna uppfattade sina kollegors syn projektet och vilket stöd de kände på arbetsplatsen. Det visade sig att pedagogerna upplevde olika starkt stöd från arbetskamrater

En grupp upplevde ett tveklöst stöd:

– Bra stöd
– Alla stöttar och är informerade
– Väldigt positiva, får stöd. Alla ville!
– Vi gör det tillsammans och stödet är jättestort. Personalbyten kan påverka.
– Mina kollegor är jätteglada och stöttar helt.
– Jag känner övervägande stöd.
– Alla är med på noterna, tjänstefördelningen styr i vilken omfattning de blir engagerade. Det finns ett bra stöd.

En grupp kände stöd från en mindre grupp kollegor på arbetsplatsen. Ett sådant stöd kunde handla om det egna arbetslaget eller en särskild projektgrupp, till exempel en demokratigrupp, genusgrupp eller liknande:

– Vi är en grupp och även andra kollegor, som har samma elever, ska informeras och är intresserade.
– Vi har bildat en liten grupp, humanisterna ger ett fantastiskt stöd. det finns stor entusiasm.
– Det är lite blandat, en del ser det som något extra. Det kan bli lite segt att komma utanför kompetensutvecklingsgruppen
– Vi har bildat en projektgrupp med en representant/avdelning för att få med alla. Det blir lite olika hur mycket man engagerar sig. Vi jobbar hårt på att få med alla.
– I mitt eget arbetslag är kollegorna positiva men i de andra arbetslagen är man tyst. Det är lite underligt att vi inte pratat om projektet på hela skolan.
– I arbetsenheten finns ett bra stöd, men med dem som är lite längre från mig känns det osäkert. Vad förväntar de av mig?

Ytterligare en annan grupp upplevde någon form av motstånd:

37 Det kan ha varit en allmän utvecklingsgrupp eller en grupp som arbetade med fortbildning

– Det är inget problem i det lilla formatet, men i stora gruppen, hela F - 9 blir det stort och tungrott.
– Lite negativt, känns som att vi behöver tjata på en del.
– Det finns inte så mycket stöd från kollegorna. Jag har informerat. Vill ha mera stöd.
– Jag känner lite motstånd från mina kollegor.
– Vi som arbetar på fritidshem har mycket mindre tid till reflektion än vad lärarna har.
– Min uppfattning är att folk gnäller vad vi än väljer för tema på en utvecklingsdag. Lärare kan vara hopplösa.
– Vi hör suckar och stön

Brist på aktivt stöd kan innebära både motstånd men också isolering i arbetet. Wedin beskriver lärare som arbetar och sköter sitt uppdrag ensamma och för vilka kontakten med kollegorna reducerats till administrativa överenskommelser runt praktiska ting (Wedin, 2007). Den ensamme pedagogen arbetar då, inte sällan utan framgång, med en grupp barn/elever som utvecklas genom den relation de har med denna ensamma pedagog.

När det gäller kollegorna och organisationen runt pedagogerna nämndes konkreta svårigheter med att organisera gemensamma diskussioner och att få tiden att räcka till åt dessa:

– Nu börjar arbetslagen bli färdiga inför hösten, fyra tjänster är vakanta till hösten. Jag har varit ensam hittills. Nu måste vi bilda en projektgrupp så att projektet kan spridas i huset.
– Vi har också en projektgrupp. Vi måste avsätta tid.
– Det finns ingen naturlig tid.
– Kollegorna ger stort stöd, vi behöver mer tid till diskussioner, vi hamnar för ofta i akutfrågor

d) Upplevelse av stöd från rektor

Rektorn, skolledaren, har ansvar att leda och organisera verksamheten. Organisationen ser, även om det här handlar om en och samma kommun, lite olika ut beträffande hur många anställda en rektor har ansvar för. Här kunde också ett panorama kring hur man upplevde situationen på sin egen arbetsplats noteras:

– Jobbigt att vi inte alltid har uppbackning från ledningen, vi får inte alltid stöd.
– Beslutet före är väl det svåra. Föräldrar i skolkonferensen var med. Rektor är viktig för helhetsskapandet.
– Vår rektor såg att alla ville något och samlade oss runt vår utbildning.

5.3.4 Pedagogernas syn på hinder för demokratiarbetet

I intervjuerna ställde jag frågor om vilka hinder pedagogerna upplevde för sitt arbete med demokratiprojektet. Det fanns stora skillnader allmänt sett huruvida man såg hinder eller inte. Frågan var uppdelad i två delar, en som handlade om hinder beträffande barn och elever och en som handlade om hinder med perspektiv på personal.

5.3.4.1 Hinder kopplade till barn och elever

De flesta pedagogerna reagerade på frågan och menade att barn och elever inte kan ses som ”hinder”. Jag hade väntat mig att motivation och brist på glädje kunde upplevas som någon form av hinder genom att vara svåra utmaningar. Så här svarade många:

- Egentligen inga hinder hos eleverna. Det finns saker som försvårar, till exempel tillgången på datorer. Ibland upplever jag att schemat inte är tillräckligt flexibelt. Och att man inte räcker till, att eleverna inte kan få hjälp snabbt utan måste sitta och vänta. Man saknar strategier för hur man ska komma runt svårigheter. (Grundskola)

- Jag har svårt att se några större hinder i och med att vi engagerat kompisrådet så mycket så har jag svårt att se några hinder. Men när man ska påverka andras idéer så kan det finnas hinder som vi inte kan påverka till exempel om mamma och pappa tänker på ett annat sätt. (Grundskola)

- Jag ser inte några direkta hinder. Om man strukturerar och har lite mer långsiktig planering och presenterar det på ett sådant sätt som att om den här sexåringen börjar skolan så vad ska eleven komma ihåg när hon slutar efter nian. Då vill jag att hon ska komma ihåg att på NN-skolan där jag kände jag mig trygg, där blev jag sedd, man lyssnade på mig jag fick lära mig att samsas med andra, jag fick lära mig att samtala, reflektera och tänka, jag fick lära mig... och så vidare. Det hjälper mig att tänka så. (Grundskola)

- Tiden är det stora problemet. Jag tror inte så mycket på enskilt arbete, det blir alldeles för lätt att de inte gör ett smack förrän det är dags för inlämning, det blir ett andningshål. Men om de hade varit duktiga på självständigt ansvar så hade det kanske varit annorlunda. Så jag stannar helst med eleverna i klassrummet för jag tror att samtalet är viktigt det är där jag kan höra hur de resonerar och vad de förstår. I en dialog med eleverna tar det tre gånger så lång tid ibland men det är där jag tror det blir skillnad. De är duktiga på att samarbeta men man måste röra runt i grupperna ibland annars fastnar de lätt i roller. De vet när de gjort ett bra arbete. (Gymnasieskola)

När barnen kommer in i tonåren och går över till gymnasieskolan händer samtidigt mycket i deras personliga utveckling och attityden till omgivningen blir mer komplex vilket kom till uttryck i intervjuerna.

- Brist på engagemang hos eleverna är ett hinder. (Grundskola)

- Det största hindret som vi funderat på är attityden till skolan. När man pratar om demokrati, engagemang så blir det ytterligare ett skolämne och när de inte känner samhörighet med skolan så är det inte så lätt att komma till… Det vi företräder är en del av problemet, vi är ”skola” och det påverkar. Det handlar om inställningen, om hur elever ser på lärare. Det uppstår krockar där både elever och lärare har missförstått situationen. Förhållningssätt till varandra skulle man nog diskutera mera. (Gymnasieskola)

5.3.4.2 Hinder kopplade till personal

Medan den gängse uppfattningen således var att det inte finns hinder kopplade till barn och elever fanns det flera synpunkter kring den egna och kollegornas roll på

arbetsplatsen. De hinder som kunde kopplas till de vuxna och organisationen på arbetsplatsen var:

a) Svårigheter med att granska sig själv och andra
b) Brist på engagemang
c) Negativa attityder
d) Höga kompetenskrav
e) Svag förankring
f) Brist på resurser
g) Organisatoriska hinder
h) Tidsbrist

a) Svårigheter med att granska sig själv och andra

Demokratiuppdraget ställer krav på att kritiskt se på sig själv och att vara beredd att ändra på sitt arbetssätt eller sina värderingar vilket pedagogerna kunde uppleva som problematiskt

– Det kan finnas en rädsla kring observationen när man ska prata om det vi observerat och filmat. Det är inte så lätt att titta på sig själv. Man måste vara rätt så trygg med arbetskamraterna och med sig själv. Det kan finnas en rädsla för att göra fel, men det kan egentligen inte bli fel, det kan bara visa var jag står, men det kan inte vara fel. Det finns en rädsla att inte duga. Det är svårt att observera varandra. Det blir lätt känslor i det. (Förskola)

– Att vi måste våga förändra oss för hindren sitter hos oss, de sitter inte hos barnen. (Förskola)

Här vänds blicken mot pedagogerna själva vilket kan upplevas som känsligt för många. Samtidigt är det, för att anknyta till diskussionen om erkännandet (jfr 3.2.2) centralt för att utveckla relationen mellan barn/elev och pedagog.

b) Brist på engagemang

Flera pedagoger upplevde problem med engagemanget från kollegor

– Efter elevrådsmötena skriver de ett protokoll som skickas till elevrepresentanterna för att de ska ta upp på sina klassråd, men där brister det. Alla lärarna är inte uppmärksamma och de behöver stötta elevrådsrepresentanterna. (Grundskola)

– Det finns olikheter i engagemang, det är många saker som ska göras. Det är svårt att göra stora saker ensam. Det skulle ha varit mycket mera förankrat i arbetslagen. Jag hade berättat men när vi fick pengar så blev en del förvånade. Det hade blivit mer lättarbetat med större förankring. (Grundskola)

– Att det är svårt att få med flera lärare i processen är det största problemet i projektet. Det är lärarna i respektive klass som har kommunikationen med eleverna och som kan motivera dem att delta i elevrådet. Där måste vi jobba mycket med detta. Det handlar om att hitta tid i schemat, det blir konkurrens om tid i schemat. (Grundskola)

c) Negativa attityder

Brist på aktivt deltagande eller engagemang är inte nödvändigtvis ett tecken på negativ inställning. I intervjuerna framkom att en del av pedagogerna även upplevde negativa attityder till sitt arbete med demokratifrågorna:

– Ett stort hinder är att när man i skolans värld kommer med en idé eller tanke så blir reaktionen väldigt ofta ”Kom inte med en sak till” Istället för att se att detta är kanske grejen. Det är ett hinder att man inte vill vara så vidsynt. Det är inte så att det är en grej till som kommer utanpå allt det andra. (Grundskola)

– Det handlar om attityder och kanske en attitydförändring. I det också engagemang, kanske man är engagerad i nånting annat. Vi är inne i en förändring och det kräver energi, förra terminen började vi med portofolio och det tar tid. Om man kanske inte riktig tror på det så tar det mycket energi, tvärtom om man tror på det man gör så kan det tillföra energi. Det tar energi att hålla emot. Det kan handla om rädslor. Kanske inte känna sig tillräcklig, att inte vara trygg i det jag gör. Det skapar osäkerhet. (Grundskola)

d) Höga kompetenskrav

Det ställs höga kompetenskrav på dagens lärare. Flera pedagoger pekade på kompetensens betydelse och svårigheterna att räcka till:

– Det krävs mycket av dagens lärare. Ser man på lärarstudenterna så är det ganska många som faller ifrån. Kanske har de kommit in på sitt tredje eller fjärde val. Det är ganska många som har grunda kompetenser. Vi har varit partnerskola i kanske tio år och då avslutade kanske 20 av 22 sin utbildning idag kan vi få tio studenter och kanske bara två som fullföljer. Det är jättestor skillnad. Det finns saker som är svåra att lära sig i utbildning som man måste ha känsla för. Det är hur man kommunicerar med ungdomarna om ’hur man lutar huvudet’ på rätt sätt när man pratar med dem. (Grundskola)

– I den gamla förskollärarutbildningen var det mycket ’katederundervisning’ på småbarnsnivå. Men i och med förändringar i samhället finns det nu en annan syn på hur man kan förhålla sig till små barns tankar och att de kan tänka själva. Den gamla utbildningen är inte relevant längre, man måste hitta en ny roll. Vi har fått hjälp genom handledning och gått kurser, det är en lång process. Där man gradvis vågar låta barnen ta mer initiativ där man vågar dra sig själv undan, medan barnen leder det hela. Det handlar delvis om att stiga ner från tronen lite grand. Nu är man i bakgrunden och mera i kulisserna, det är en helt annan roll för oss. Man kan inte ha en färdig plan på vad som ska göras. Jag kan aldrig veta från dag till dag hur man ska utmana barnen. Man får gå hem och fundera vilket material som kan fungera imorgon. Man var mera synlig förr, nu är man i bakgrunden och smyger som en liten räv. (Förskola)

e) Svag förankring

Brist på förankring och stöd är ett annat hinder som flera beskrev. Det framkom att rektor har en betydelsefull roll när det gäller förankring:

– Förankring på skolan och skolledningens inställning och att skolledningen bytts ut. (Grundskola)

– Nu är vi mitt inne i en omorganisation och det blir byte av rektor och det är inte så bra. Vi förlorar kontinuitet. Våra skolledare har kamikaze-uppdrag känns det som. Rektor kan inte lösa alla problem som en lärare har. Det är nog inte så lätt att vara skolledare. (Grundskola)

f) Brist på resurser

Det fanns en oro hos pedagogerna över kontinuitet i satsningar. Den var kopplad till omorganisation på grund av förändringar orsakade av sjunkande antal barn och elever, samt till allmänna besparingar i budgeten:

– Barngrupperna har förändrats på fritidshemmen. Förr var vi två heltider på 16 barn, nu är vi fyra, men då är det inte heltider, på 48 barn. Man måste tänka igenom hur det ska vara. (Grundskola)

– Det är trångt nu när klasserna är upp mot 30 elever. Det är stor skillnad mot när vi hade 20-klasser. (Grundskola)

– Den nya skolpengen har lett till att vi har fått ta in fler barn i grupperna. (Förskola)

– Just nu känns det jättejobbigt med tanke på hur situationen ser ut på denna skola till hösten. För det är tvunget att någon vuxen har tid att driva det (arbetet med elevrådet, min anmärkning) och jag är inte säker på hur det blir. (Grundskola)

– Kanske att man nu när vi tvingas göra neddragningar att folk tappar engagemanget och inte vill göra det där extra. En del säger 'Varför ska jag göra det. Jag kanske inte ska vara kvar här på skolan'. (Grundskola)

De intervjuade pedagogerna deltog i ett kommunalt utvecklingsprojekt och hade genom detta fått extra bidrag till sitt demokratiarbete vilket ansågs vara viktigt

– Och pengar, om vi inte hade fått bidrag så hade det varit svårt för oss att genomföra detta. (Grundskola)

g) Organisatoriska hinder

Pedagogerna nämnde också en del hinder av organisatorisk karaktär. De kunde vara kopplade till omorganisation, till situationer i vardagen, till schema, eller till svårigheter att knyta samman demokratiarbetet mellan olika delar av organisationen.

– Det är viktigt att man får behålla arbetslagen intakta, för om personalen hela tiden byts ut så står man och stampar och känner att man inte kommer vidare och om någon då inte är helt med så kan det bli konflikter. Därför blir det oroligt nu i budgetdiskussionen när det fattas pengar till nästa läsår. (Grundskola)

– Det fasta schemat kan bli ett hinder och det är svårt att stjäla tid från det. Och då måste man ta av elevernas fritid. Det är svårt att hålla dem eftersom de flesta är resande och måste passa två bussar. Vi har skapat 'Livskunskap och Hälsa'. Elevdemokrati borde kanske, det är en tanke som jag har, vara schemalagd, det borde ge poäng och man skulle inte förlora, kanske riskera att missa ett bättre betyg, för att man är engagerad. (Gymnasieskola)

– Det är inte så lätt att få igång ett större arbete mellan förskolor och skola. En gång hade vi en gemensam träff med skolan, men det blev bara en gång. Fast vi skulle ju vilja få igång ett 1-16 års samarbete, men det är svårt. (Förskola)

– Det är ett hinder att aktiviteten bryts när barnen går till 3-5 och det man arbetar med i processer bryts ofta. Man borde låta personalen rotera med barnen. (Grundskola)

h) Tidsbrist

Det kanske mest frekventa svaret på frågor om hinder handlade om brist på tid.

– Det handlar om en process att hinna med. Vi utvecklar hela tiden. Vårt stora problem är att vi måste gå ifrån barnen för att skriva och arbeta med planeringen i projektet. (Grundskola)

– Tidsbristen är ett hinder, man hinner inte allt. (Förskola)

– Tiden och hur man använder tiden. Det finns ofta ett uppdämt behov att snacka av sig saker som hänt och sedan hinner man inte mycket mera.(Grundskola)

– Vi har så få tillfällen då vi kan diskutera och det är ett problem. Vi hade en bra utvärderingsdag före jul, det blev bra. Man vill ha haft en bättre samplanering från början. Personal som arbetar deltid är svåra att få med av tidsskäl. (Grundskola)

5.3.5 Sammanfattning av resultat kring forskningsfråga 2

Denna del av resultatredovisningen är knuten till min andra forskningsfråga: *Hur påverkas pedagoger av den sociala och samhälleliga omgivningen?* Frågan gällde vad som får pedagogerna att handla som de gör. Den var därför förknippad med hur de uppfattade stöd, hinder och förväntningar från sin omgivning.

Jag hade tidigt i intervjuerna blivit nyfiken på vilka drivkrafter de kunde peka ut bakom sitt, som jag uppfattade det, mycket engagerade handlande. Vissa av de drivkrafter pedagogerna nämnde var kopplade till dem själva som personer medan andra drivkrafter tydligare kom utifrån. Till de mer personliga drivkrafterna räknade jag:

- allmänmänskliga värderingar
- särskilt intresse för en pedagogisk idé
- en egen övertygelse om vad som behöver göras
- en personlig och professionell utmaning
- någon form av reaktion på samhällsutvecklingen

Dessa punkter har också socialt ursprung, men här framstår de som integrerade i det som kan uppfattas som personliga ställningstaganden.

Andra drivkrafter förde jag till de externa, då de hänger samman med förväntningar pedagogerna upplevde från olika grupper i sin omgivning. Förväntningar från barn och elever upplevdes genom responsen i mötet och genom observation av un-

dervisningens effekter. Hit hörde till exempel att det var viktigt att barnen/eleverna tyckte att det roligt, att det fanns en äkta glädje i det man gjorde och att barn/elever redovisade kunskaper och förmågor. För pedagogerna var naturligt nog barnens och elevernas reaktion den man var mest angelägen om. Arbetslaget och kollegorna var viktiga på andra sätt. Det var i denna grupp som många idéer föddes och utvecklades. Där mötte pedagogen stöd eller kritik för egna idéer. Arbetskollegorna skapade tydliga förväntningar. Rektors förväntan var inte alltid tydlig för pedagogerna. Den varierade från dem som upplevde starkt och stort engagemang och stöd från sin rektor till dem som hade svårt att bedöma vilka förväntningar rektor ställde på dem beträffande deras demokratiundervisning. Styrdokumenten skapade förväntan och flera pedagoger kände detta både som inspiration och som krav. Förväntningar från föräldrar nämndes också framförallt inom förskolan och grundskolans tidigare år.

Förväntningarna har två sidor, en som upplevs som stöd och en som upplevs som hinder. Omgivningens inställning till demokratifrågorna var viktig och kunde utgöra hinder och svårigheter i form av brist på engagemang, negativa attityder hos kollegor och svag förankring för demokratifrågorna på förskolan/skolan. En annan typ av hinder som framkom hängde ihop med att demokratiuppdraget ställer höga kompetenskrav på dem som pedagoger. Det kan i sin tur leda till att pedagogerna upplever en brist på resurser för att klara demokratiuppdraget. Framförallt menade de att det var svårt att få tiden att räcka till och då bland annat till att hålla demokratidiskussionen levande på arbetsplatsen. Pedagogerna nämnde också organisatoriska hinder som förändringar på grund av ändrade ekonomiska villkor, omorganisation och svårigheter att få till stånd mer omfattande samverkan till exempel i samverkan mellan förskola och grundskola i ett område, samverkan mellan grundskola och gymnasieskola, eller samverkan inom de större enheterna. Svårigheten att granska sig själv och att skapa ett tillåtande kritisk klimat inom arbetsplatsen är en central kompetensfråga som lyftes fram. Jag såg detta som särskilt intressant, då denna aspekt av kompetensutveckling tydligt kan kopplas till erkännandets andra dimension som handlar om att varsebli sig själv och kritiskt kunna se sig med andras ögon.

Stöd från omgivningen kunde vara uppmuntran att gå vidare med en idé eller ett projekt, men också om mer påtagligt stöd i form av hjälp att lösa problem, att hitta inspiration eller att komma igång med att genomföra det man tänkt. Det viktigaste var att få stöd från kollegorna. Ett aktivt stöd från en rektor var viktigt, och nämndes både av dem som menade att de fick detta och de som saknade det.

Sammantaget hade varje pedagog ett stort antal relationer och kunde uppleva att stödet för deras demokratiarbete skiftade från starkt stöd till avvisande. Det var stora skillnader mellan hur pedagogerna uppfattade situationen på sina egna arbetsplatser. En slutsats av detta är att varje situation är unik och har såväl specifika behov som förutsättningar när det gäller möjligheterna att bedriva demokratiutveckling. Min slutsats blir att det vid planering och genomförande av förändringsarbete behövs en specifik analys innan beslut tas om vilka demokratifrågor som är viktiga att driva och hur dessa ska drivas.

KAPITEL 6

Diskussion

Demokratifrågorna handlar såväl om utanförskap och orättvisor i dagens samhälle som om den framtida samhällsutvecklingen. De har ett globalt perspektiv genom de mänskliga rättigheterna och barnkonventionen. Detta har ytterligare förstärkts av att FN har proklamerat en dekad, 2005-2014, för Lärande för hållbar utveckling[38]. I ett nationellt och lokalt perspektiv i våra svenska styrdokument poängteras förskolans och skolans särskilda ansvar för fostran och utbildning i och för demokrati. Pedagogerna som deltagit i denna avhandlings undersökningar pekade på behov av att utveckla och förstärka demokratiarbetet för att bättre nå de uppställda målen. Det finns således förhoppningar från olika håll knutna till utbildningsväsendet. Är dessa förhoppningar realistiska och hur ska utbildningen fungera för att spela den roll som förväntas? Min ambition är att bidra till diskussionen genom att peka på viktiga förutsättningar för ett framgångsrikt demokratiarbete i förskola och skola.

Pedagogerna äger insikter och erfarenheter om verksamheten, och avhandlingens syfte har varit att beskriva dessa. Demokratiuppdraget är omfattande och komplext. Pedagogerna i undersökningen menade att arbetet med demokratiuppdraget ställer höga krav på dem och deras kollegor. De upplevde särskilda svårigheter att nå tillfredsställande resultat när det gäller målen inom värde- och kompetensdimensionerna, medan kunskapsdimensionens mål som regel kan uppnås.

Utifrån avhandlingens två forskningsfrågor *Hur hanterar pedagoger demokratiuppdraget?* och *Hur påverkas pedagoger av den sociala och samhälleliga omgivningen?* har ett material samlats in. Resultaten i kapitel 5, beskrivningen av problemområdet i kapitel 2 och de teoretiska utgångspunkterna i kapitel 3 ligger till grund för diskussionens tre teman:

- Pedagogernas professionalitet
- Ett demokratiskt arbetssätt
- Förutsättningar att bedriva en demokratibyggande undervisning

Innan jag tar upp diskussionen kring dessa frågor vill jag kort beröra frågan om vad vi menar med demokrati.

38 FN:s satsning på dekaden – se vidare: http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201

6.1 Demokrati, vad menar vi?

Demokrati kan förstås på olika sätt. Ett sätt är att granska det demokratiuppdrag som formuleras i skollag, läroplaner och kursplaner. Till dessa dokument finns kompletterande mål- och riktlinjer formulerade i kommunala skolplaner och lokala arbetsplaner på förskolor och skolor. Ett annat sätt är att undersöka hur man inom statsvetenskaplig forskning och debatt ser på begreppet demokrati. Ett tredje sätt är att undersöka hur demokrati gestaltas i praktiken och omsätts i handling inom utbildningsväsendet. För att använda dessa tre perspektiv har jag studerat: *Statens perspektiv* som det formulerats i skollag, läroplaner och kursplaner, *vetenskapens perspektiv* som jag huvudsakligen hämtat från statsvetenskap och *pedagogernas perspektiv* hämtat från avhandlingens egen empiri.

Statens perspektiv på demokrati
Det demokratiska uppdraget i skollag och läroplaner innehåller fyra dimensioner (jfr 2.3.4):

- *värdedimensionen,* att överföra demokratins värden till barn och elever
- *kunskapsdimensionen,* att ge barn och elever kunskaper om demokrati
- *kompetensdimensionen,* att skapa färdigheter och förmåga att delta och medverka i demokratiska processer
- *kränkningsdimensionen,* att aktivt motverka alla former av kränkande behandling

I läroplaner och kursplaner utvecklas olika delar och aspekter av dessa dimensioner. Den statliga styrningen innebär inte ett diktat med konkreta specificerade utbildningsresultat, utan anger en samling centrala begrepp och värden som utbildningsväsendet ska ta till sig och omvandla till undervisning. Demokratibegreppet inom utbildningen är inte begränsat till makt och politik, utan gäller samhällsgemenskapen i stort.

Vetenskapens perspektiv på demokrati
Inom vetenskap och akademisk diskussion finns en oöverskådlig mängd litteratur kring demokrati. Det jag här kan peka på motsvarar ett litet titthål in i den världen. Av en sådan blick in i statsvetenskaplig litteratur framgår att demokratibegreppet är mångtydigt och att det existerar ett stort antal möjliga modeller för hur demokrati ska eller borde vara. Dessa hänger ihop med olika politiska ideologier, vilket stärker sambandet mellan värderingar och demokrati. Demokratibegreppet ges inom vetenskapen två centrala dimensioner. Den första handlar om de centrala substansvärden som beskriver vad demokratins mål bör vara, hit räknas: *jämlikhet, frihet, solidaritet och rättvisa*. Den andra dimensionen, processvärden, handlar om hur demokratins processer bör utformas, hit räknas: *öppenhet, ömsesidighet, diskussion och ansvar*.

Pedagogernas perspektiv på demokrati

Den bild av pedagogernas uppfattningar om vad demokrati är och bör vara, som framkom i undersökningarna, synliggör de professionella utmaningar som de ställs inför. Pedagogernas demokratiuppfattning handlar inte bara om deras syn på vad demokrati är, utan också om deras syn på hur de ska handla i sin praktik. För att beskriva pedagogernas demokratibilder analyserade jag intervjuerna och de skriftliga projektansökningarna. Min slutsats var att pedagogernas uppfattning av demokrati väl överensstämde med den som finns i styrdokumenten. Läroplanerna fungerade dels som en inspiration i utvecklingsarbetet och dels som bekräftelse på eller legitimation av det man gör som pedagog. Båda dessa funktioner tolkar jag som styrning även om det inte handlar om en enkel orsak – verkanrelation. Detta bekräftar teorier om att styrning är en komplicerad process där pedagogerna i undersökningen också intog en tydlig position som subjekt i förhållande till demokratiuppdraget. Detta visade sig bland annat genom att deras ståndpunkter, uppfattningar och handlande var starkt förankrade i den egna verkligheten. De planerade utifrån hur de uppfattade behov i aktuella barn- och elevgrupper och utifrån aktuella händelser i samhället. Pedagogerna i undersökningen hade valt att engagera sig särskilt i ett demokratiutvecklingsprojekt. Man kan inte utgå från att alla pedagoger tar samma aktiva roll i förhållande till demokratiuppdraget, men som en del av de intervjuade framhöll kan inte alla brinna för allt och andra pedagoger har sina frågor. Pedagogen som aktivt subjekt innebär att de som individer har ansvar och betydelse. Detta styrktes av att de visade sig vara starkt engagerade av de moraliska värdefrågorna.

Sammantaget och med viss förenkling, menar jag, att demokratins väsen från såväl statens, som vetenskapens och pedagogernas perspektiv handlar om att demokratin ska vara både ett skydd för medborgarna och en möjlighet för dem att utvecklas som individer. För att undervisningen ska bli det viktiga led i samhällets demokratiutveckling som eftersträvas i styrdokumenten krävs aktivt ställningstagande och professionellt handlande av de pedagoger som ska genomföra utbildningens uppdrag. Det kan då också betyda att det finns olika tolkningar av demokratiuppdraget både mellan staten och pedagogerna och pedagoger emellan. Detta bör inte tolkas som ett styrproblem utan snarare ses som en demokratisk styrka. I nästa avsnitt ska jag diskutera professionalitet och några perspektiv på den utifrån avhandlingens resultat.

6.2 Pedagogernas professionalitet

6.2.1 Pedagogisk professionalitet i ett aktörsperspektiv

Professionalitet är, liksom demokrati, ett diffust, men trots det, centralt begrepp i diskussionen kring pedagogernas yrkesutövning. I avsnitt 3.4.2 formulerade jag följande krav på en pedagogisk professionalitet:

- *Bedömningskompetens,* att se behov hos barn och elever och förena dessa med målsättningar i styrdokument. Hit hör krav på moraliskt omdöme.
- *Handlingskompetens,* att ha tillgång till arbetssätt och metoder och förmåga att anpassa sitt handlande både till den omedelbara situationen och till att kunna planera och genomföra långa sammanhängande block av aktiviteter.
- *Reflektionskompetens* att ha förmåga till djup och bredd i reflektion. Denna kan ske på en primär nivå med tillgång till pedagogiska begrepp och modeller och på en metanivå med tillgång till vetenskapligt baserad kritisk reflektion över egna handlingsval.

Kompetenserna kan knytas till den enskilde aktören. I undersökningen framkom att demokratiuppdraget ställer höga kompetenskrav på pedagogerna bland annat för att handlandet kräver ibland svåra etiska ställningstaganden. Aktören befinner sig inte i ett tomrum utan omges av strukturer som påverkar hennes handlande. De strukturella villkoren som lagar, avtal och resurser förmedlar via handlingsnormer anvisningar för handlandet. Normer är kollektiva och upplevs av aktören som omgivningens förväntan på handlandet (jfr 3.3.1). Aktörens tillgängliga handlingsutrymme påverkas av hur hon uppfattar omgivande normer.

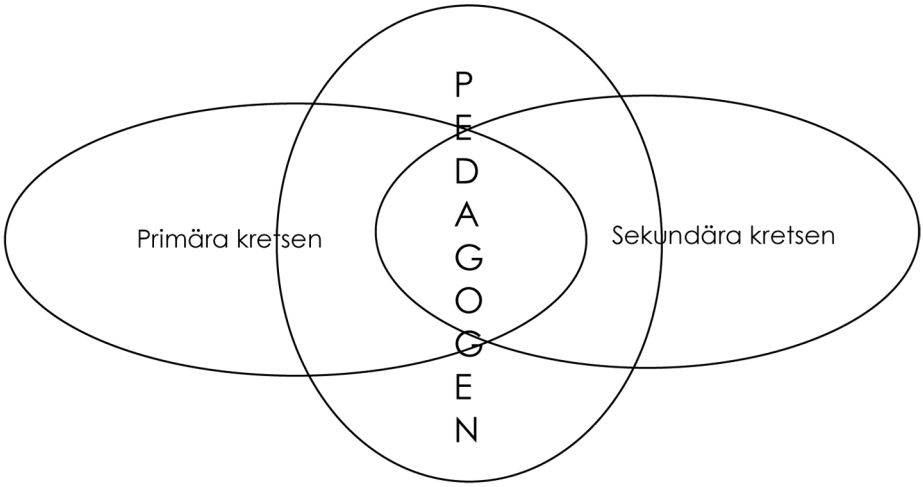
6.2.2 Pedagogernas sociala sammanhang

Pedagogerna i undersökningen beskrev förväntningar och krav med ursprung i olika grupper runt dem i deras verksamhet. I pedagogernas omedelbara närhet finns barn och elever, arbetskamrater och för det mesta också rektor och barnens och elevernas föräldrar. I dessa relationer finns ett ”här och nu” förhållande med direkta personliga möten. Jag har kallat detta för pedagogens primära krets. I en sekundär krets finns det som är på visst avstånd, vilket kan gälla såväl i tid som i rum. Hit hör staten med politik och myndigheter, massmedia, lokala direktiv, den egna utbildningen med mera. Denna uppdelning anknyter till den uppdelning som Dewey använde när han skiljde det lokala närsamhället, som en primär nivå, från staten, som en sekundär nivå (jfr 2.2.1). Den stämmer också med de grupper som pedagogerna uppgav på frågan om varifrån de upplevde förväntningar (jfr 5.3.2). De två kretsarna kan sättas

in i ett perspektiv med pedagogen i fokus. Kretsarna är ursprung för de normer för pedagogiskt handlande som pedagogerna omges av. Det betyder att man kan identifiera tre ursprung till individens handlande:

a) det som kommer från pedagogen som självständigt individuellt subjekt
b) det som kommer från pedagogens primära krets
c) det som kommer från pedagogens sekundära krets

I figuren nedan har jag illustrerat förhållandet mellan pedagogen och de två kretsar där normer uppstår som påverkar aktörens handlande.



Figur 3: Pedagogen och pedagogens sociala kretsar

Den primära kretsen innehåller lokala beslut och direktiv från skolledning, men också informella och personliga krav. Den sekundära kretsens förväntningar och krav kan förmedlas opersonligt och formellt genom institutioner, till exempel genom styrdokumenten, men också genom politiska uttalanden och myndigheters ställningstaganden. Den sekundära kretsen omfattar också många fler, till exempel alla pedagoger i Sverige om vi relaterar till skollagen eller alla vuxna i hela världen om vi relaterar till FN:s barnkonvention. Grundutbildningen hör, som institution, till den sekundära kretsen och utgör en del av den statliga styrningen, men under utbildningen skapas mellan studenterna i studentgruppen och säkert ofta även mellan studenter och lärarutbildare en kommunikation och närhet, som kan räknas tillhöra en primär krets. Dessutom finns ett tredje ursprung för krav och förväntningar representerat av pedagogen själv i figuren ovan. Det är de krav som hänger ihop med pedagogernas egna övertygelser och ambitioner. Sådana personliga ställningstaganden visade sig i undersökningen ha stor betydelse. Pedagogerna i undersökningen lyfte fram vikten av att vara medveten om det egna handlandet och kravet på att rannsaka sina egna

ställningstaganden. Den personliga hållningen i form av uppfattningar om samhällsutvecklingen och det egna behovet av utmaning och personlig utveckling utgjorde starka drivkrafter. Individen bakom rollen har stor betydelse för hur uppdraget genomförs. Vi bär alla på en historia om vårt eget liv som är viktig även i arbetslivet. Det unika hos varje individ är kanske just hur individen kombinerar erfarenheter från sina primära och sekundära kretsar till en syntes. För pedagogerna finns en extra dimension i och med deras kontakt och arbete med barn och unga människor reflekteras i minnen av den egna uppväxten. I avhandlingar från de senaste åren syns ett intresse för pedagogers livsberättelser och för narrativa undersökningsmetoder, som utvecklar det individuella perspektivet i aktör-strukturanalyser (Andrén, 2008; Knutas, 2008). En del normer om hur vi ska handla internaliseras i det vi upplever som vårt jag medan vi tar avstånd från andra. Samtidigt pågår förändringar, både i den primära och i den sekundära kretsen, som kräver att vi nyorienterar oss i förhållande till dessa förändringar.

Ett professionellt handlingsutrymme i förhållande till läroplanerna och andra förordningar innebär inte en total handlingsfrihet, utan handlar om den frihet som ryms i ansvaret att tolka och i handling konkretisera innehållet. Det professionella handlingsutrymmet ställer särskilda krav på yrkesutövaren som rör förhållandet mellan professionalitet och etik. Normer, som teoretisk kategori, kan ses som en förmedlande ”tredje punkt” som förankrar aktören i strukturen. I vårt fall förenar normerna styrdokument och strukturella förutsättningar med det pedagogen faktiskt gör. Aktörsaspekten och berättelserna i undersökningen pekar på vikten av att uppmärksamma både det personligt biografiska och det formellt rollrelaterade hos pedagogerna. En slutsats när det gäller att stödja pedagogerna att utveckla verksamheten blir då att såväl informella samtal som formella medarbetarsamtal och välorganiserade träffar i grupp på arbetsplatsen har betydelse.

6.2.3 Professionalitet och etik

Professionalitet i sin idealform kan representeras av en pedagog som handlar för barns och elevers bästa utifrån vetenskap, erfarenhet och ett gott omdöme[39]. Etiska krav på den professionelle är centralt i synen på professionalitet och hänger samman med legitimiteten i en professionell autonomi och möjligheten till erkännande från omgivningen. Det kanske tydligaste exemplet på en yrkesetik är läkaretiken[40]. Pedagogerna saknar en liknande tradition att referera till. De två lärarfackförbunden, Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund, antog 2001 i en gemensam överenskom-

39 Jämför med Aristoteles tre kunskapsformer i avsnitt 3.1.4

40 Läkarnas professionella status kan ses som exempel på att en professionell status kan skifta över tid. Den sjukförsäkringsdebatt som blossade upp under hösten 2009 innebar nämligen också en strid om läkarnas professionella ställning där läkarnas bedömning av patientens arbetsförmåga ifrågasattes från statens sida och begränsades. Den här typen av ifrågasättande dyker upp då och då och gäller även pedagogerna.

melse yrkesetiska principer för lärare[41]. I praktiken tycks dessa, enligt min erfarenhet, ännu inte ha fått någon starkare ställning hos pedagogerna. En annan text som formulerar etiska krav med direkt anknytning till pedagogernas verksamhet är FN:s barnkonvention från 1989. Barnkonventionen fokuserar på fyra principer: a) erkännande av barnets rättigheter, b) principen om barnets bästa, c) barnets rätt att leva och utvecklas och d) barnets rätt att uttrycka sina åsikter och få dem beaktade. I och med att Sverige har ratificerat barnkonventionen är den ett av våra värdegrundsdokument. Det är svårt att bedöma i vilken omfattning barnkonventionen används som etisk grund, men även här är min erfarenhet att den sällan används på ett aktivt sätt. I intervjuerna refererade man inte alls till de yrkesetiska principerna och endast undantagsvis till barnkonventionen.

De nationella styrdokumenten visade sig ha ett viktigt inflytande på pedagogernas yrkesetik. Det kan dock vara problematiskt att ha dem som etisk grund för professionen. Läroplaner omarbetas och saknar därför permanens över längre tid.[42] Dessutom kompliceras deras ställning av att de är en del av statens uppdrag till professionen. En etisk grund för en profession behöver, menar jag, ha en oberoende ställning för att kunna legitimera att den professionelle har rätt att ifrågasätta direktiv. Det räcker att fundera på vad som kan hända med en läroplan i en odemokratisk stat för att inse att statens läroplan inte kan tjäna som etisk grund för pedagogernas professionella ställningstaganden. Den svenska läroplanen är ett dokument höjt över sådana tvivel och pedagogerna visade sig här ha ett gott förhållande till dessa (jfr 5.3.1 och 5.3.2) men statens styrning är betydligt mer omfattande än läroplan och skollag. Andra delar av styrningen kan stå i konflikt till demokratimålen och både politiker och myndigheter står för krav, som förmedlas genom deras tolkningar av vad som är viktigt.

Pedagogerna behöver en etisk plattform som stöd i sin profession. På en del av de arbetsplatser där undersökningens pedagoger arbetade hade man lokalt formulerat skriftliga etiska regler. I ett av dessa fanns ett krav på pedagogerna att ingripa om de såg en kollega handla på ett sätt som var kränkande för barnet/eleven. Detta rymmer en omtanke, inte bara mot det utsatta barnet, utan även mot den pedagog som av någon anledning går över gränsen oavsett om detta skett i oförstånd, stundens hetta eller på grund av bristande förmåga. Sådana lokala etiska överenskommelser var inte vanliga enligt pedagogerna i undersökningen. Etiska problem i den pedagogiska yrkesutövningen är komplicerade och det kan vara svårt att lokalt formulera regler, som kan hantera vidden av alla enskilda svårigheter. Allvarligare är att en hel del av pedagogerna i undersökningen saknade en levande diskussion i etiska frågor på sina egna enheter. Orsaker till detta skulle kunna vara svårigheter att få tiden att räcka till, men även hur tillgänglig tid prioriteras av ledning och kollegor. Med relativt okända yrkesetiska principer och svårigheter att täcka upp detta med lokala etiska diskussioner på arbetsplatserna landar ett stort ansvar på den individuelle pe-

41 Dessa finns att hämta på fackförbundens hemsidor, till exempel hos Lärarnas riksförbund: http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/indexfrmset?readform&Url=http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/bykey/PKAEL-5TPJPJ?Opendocument

42 Nu gällande läroplan för grundskolan är från 1994 och på väg att bli utbytt. Dessförinnan kom läroplaner 1980 respektive 1969.

dagogen och på mer informella överenskommelser. Jag menar att etikfrågorna kräver mer uppmärksamhet och en mer framskjuten plats på dagordningen. Skolledningen, som har det yttersta ansvaret, behöver arbeta för att öka insikten i vad mänskliga rättigheter, barnkonventionen, läroplaner och styrdokument innehåller, och stimulera diskussioner om etiska dilemman i vardagsarbetet. Detta skulle kunna möjliggöra och stimulera ett öppet reflekterande över befintliga normer på arbetsplatsen.

6.2.4 Professionalitetens gränser

Skulle då en stark profession som bygger på yrkesmässig kompetens och förmåga att handla självständigt inom uppdragets ram vara svaret på hur demokratiundervisningen ska utvecklas? En sådan fråga blir lätt retorisk och därför är det nödvändigt att problematisera den. För det första måste man i realitetens skarpa ljus fundera på möjligheterna att skapa en sådan yrkeskår. För det andra finns det ett maktproblem om kåren blir alltför självständig och därmed förflyttar sig i riktning mot ett expertvälde. Det omgivande samhällets respons på en yrkesgrupps anspråk på professionell autonomi är komplext och kan skifta över tid. Det finns olika krafter i samhället som har intresse av att motverka förstärkt professionsmakt, Freidson nämner till exempel marknadskrafter och byråkratiska krafter (jfr 3.4.1). För att utveckla en demokratisk undervisning krävs en professionell hållning till demokratifrågorna hos pedagogerna. Man kan till exempel fundera på om det är möjligt att skapa civilkurage hos barn och elever utan att pedagogen själv har utvecklat ett sådant. Det krävs en tydlig pedagogprofession, som får erkännande för sin demokratiska professionalitet i samhället, för att hantera detta. Pedagogerna har i sitt arbete sådana relationer till olika grupper att dessa var och en på sitt sätt, kan betraktas som uppdragsgivare. Barn och elever är den viktigaste gruppen, där vi vet att många av dem inte upplever att de har inflytande över eller delaktighet i det som sker i deras skolmiljö. Föräldrar är en annan grupp som bär på krav som behöver ett forum där de blir hörda. Politiker och förvaltningsledningar har överordnade roller med beslutsrätt över pedagogerna och ansvar för verksamheten i ett samhällsperspektiv. Dialoger mellan professionen och de grupper man samverkar med ställer krav på ömsesidigt erkännande, som i sin tur växer av öppenhet, ömsesidighet, diskussion och ansvar (jfr 2.1.1). Resonemanget leder på sätt och vis tillbaka till utgångspunkten. Ett tydligt erkännande av pedagogernas profession bidrar till att utveckla demokratiska kvaliteter i relationerna med de sociala grupper man samverkar med och vidare att en växande demokratisk kompetens hos pedagogerna i sin tur leder till ett ökande professionellt erkännande. Min slutsats är, att det professionella erkännandet är mera beroende av att processen och dialogen fungerar än på formella grunder som behörighet och legitimation.

6.3 Ett demokratiskt arbetssätt

6.3.1 Erkännandets pedagogik

Jag har fört fram *erkännandet* (jfr 3.2.2) som centralt begrepp för de processer som handlar om förmedling och stärkande av de demokratiska värdena. De svenska läroplanerna använder termen *respekt,* som kan tolkas på ett snarlikt sätt som begreppet erkännande. Jag ser två skäl som talar mot användandet av respekt och för erkännande. För det första har respekt en tveksam sida när man sätter in det i ett maktperspektiv, där det kan förknippas med dominans och undandragande av trygghet (jfr bilaga 1). Denna risk är mindre med begreppet erkännande. Det andra skälet är att erkännande som begrepp har fördelen att vara förankrat inom den internationella socialfilosofiska diskussionen. Erkännandet fokuserar på såväl maktaspekten på relationerna, processer för att uppnå ömsesidigt erkännande och processer att påverka institutionaliserade nedvärderingar av sociala grupper. Erkännandebegreppet kan tolkas både utifrån en individuell identitetsmodell och en social statusmodell (jfr 3.2.2), och lite tillspetsat kan man säga att ”du och jag” relationer är i centrum för identitetsmodellen medan ”vi och dom” relationer är i fokus för statusmodellen. Gemensamt för båda dessa modeller för erkännandet, är att de beskriver processer som kan leda till ömsesidigt erkännande av den andres eller de andras rätt till likabehandling och likavärde. Båda perspektiven är nödvändiga i en demokratistärkande utbildning.

Diskussionen av erkännandet ledde till formulerandet av tre utgångspunkter för en pedagogik som bygger på erkännandet:

a) att arbeta för erkännande av individens identitet
b) att motverka kulturella värdemönster som skiktar sociala gruppers status
c) att verka för att alla barn och elever tillägnar sig resurser för att kunna delta i samhällslivet.

Den första punkten handlar om jagutveckling och identitet och inrymmer barnets/elevens syn på sig själv. Den andra punkten handlar om att synliggöra och motverka förutfattade meningar om grupper för att erkänna deras lika rätt i gemenskapen. Den tredje punkten handlar om att tillerkänna alla möjligheten att lära och utveckla demokratiska förmågor och om en rättvis fördelning av möjligheterna att delta. Utgångspunkterna skapar en målsättning för en pedagogik, som arbetar med erkännande som centralt begrepp. Dessa tre utgångspunkter förenade jag med Basil Bernsteins modell för demokratiska rättigheter i pedagogiska processer, vilket ledde till en modell för erkännande och rättvisa (jfr 3.2.2):

Nivå	Rättighet	Erkännandeform	Demokratidimension
Individ	att växa och utvecklas	individens rättigheter	Frihet
Social	att bli inkluderad	gruppens rättigheter	Rättvisa och solidaritet
Politisk	att deltaga	rätten att ha inflytande och delaktighet	Makt och jämlikhet

Erkännandets olika steg innebär en *inkluderande* process vars motsats *exkludering* kan ta sig olika former som förvägrat erkännande, misskännande eller andra former av kränkande behandling. Inkludering ska då inte relateras till en process som inkluderar i en inskränkt eller begränsad innanförkrets, utan snarare i en innanförkrets som utvecklats och berikats med nytt liv. Det betyder att gränsen för det som betraktas som normalt har vidgats. Vi kan återvända till uttrycken ”Du och Jag” jämfört med ”Vi och Dom”. Uttrycket ”du och jag” betyder också ”vi” eller ”vi två” medan ”vi och dom” drar en skarp gräns mellan ett innanför respektive ett utanför. Jag menar att gränsdragningen mellan vi och dom kan vara snål eller generös och att en generell regel är att ständigt utmana gränsdragningen i ”vi och dom” relationerna. Detta var frågor som lyftes fram av pedagogerna och som hade framskjuten plats i deras projekt (jfr 5.2.1 och 5.2.2)

Normer, som socialt förankrade uppfattningar, innehåller ofta inslag av något som tas för givet. Det förgivettagna är man mindre medveten om vilket kan innebära att misskännande eller kränkande makt kan passera utan att bli ifrågasatt. Här bör man reflektera över vad det i viss pedagogik förekommande inslaget av ignorerande eller undanhållen omsorg kan betyda. Det finns allvarliga skäl att vara kritisk till uteslutning[43] som pedagogisk korrigeringsmetod, då uteslutning, särskilt om den upprepas, kan bli stigmatiserande och utvecklas till ett led i en exkluderingsprocess både när det gäller individ och grupp. Uteslutning som verkställs av vuxna mot barn och unga innebär en social sanktionering. Tanken bakom denna metod är självfallet att det ska vara handlingen eller beteendet som utesluts och inte individen, men det blir i praktiken svårt att skilja helt på person och handling. En annan angelägen fråga, där det finns behov av kritisk diskussion, finns i den problematik som är förknippad med skolans möjligheter att exkludera elever från den normala undervisningen. Det gäller både särskoleplacering och förflyttning av elever på grund av andra elevers trygghet. Det är svåra frågor, och just därför också viktiga att inte tiga om.

6.3.2 Metanorm

Hur hanterade pedagogerna i undersökningen demokratiuppdraget? Jag noterade en utbredd konsensus kring *vad* man ville uppnå eller i vilken riktning man ville gå samtidigt som jag fann att detta ledde till en mängd olika konkreta förslag på *hur* man

43 Uteslutning kan ta sig olika former som ignorerande, skamvrån, förvisning ut klassrummet, placering i särskild grupp med mera. I vissa pedagogiska program, KBT- program (kognitiv beteende terapi) används sådana uteslutningsmetoder, så kallad ”time-out”.

ska göra. När jag sammanställde materialet med alla sina olikheter upptäckte jag en tydlig och gemensam övergripande inriktning. De gemensamma drag jag fann och beskrivit i sammanfattningen i avsnitt 5.2 handlade om lyhördhet i förhållandet till barn och elever, en kritisk syn på det egna handlandet och ökad medvetenhet bland pedagoger om demokratifrågor. Detta sammanfattade jag i följande punkter:

a) att bli bättre på att se barnen/eleverna
b) att bli mer kritisk i granskning av sig själv
c) att bli mer medveten om demokratifrågor

Jag såg detta som den centrala rörelsen i de undersökta projekten. Då det tydligt handlar om vad man som pedagog *bör göra* blir de tre stegen därmed metanormer med överordnad betydelse. De har en inre dynamik och ger förutsättningar att skapa en metod för undervisning på demokratins grund. Dessa tre steg har en tydlig karaktär av *metanorm* (jfr 3.3.1) eftersom enskilda pedagogiska handlingar kan relateras till dem.

De tre stegen motsvarar de tre dimensioner av erkännandeprocessen, som Ricoeur beskrivit (jfr 3.2.2. och 5.2.4). Pedagogerna i undersökningen visade en tydlig strävan att bättre förstå barnet/eleven. I undersökningen använde pedagogerna uttryck som ”se barnet”, ”större lyhördhet” eller ”att lyssna på eleverna”. Det är tydliga bilder av uppmärksamma sinnen, seendet och lyssnandet, som syftar till att öka förståelsen av barnet/eleven. Den andra dimensionen av erkännandeprocessen innebär att lära känna sig själv genom den andre och att erkänna sin egen betydelse för andra. Det betyder att se relationens mening för undervisning och lärande. Blicken vänds mot den seende själv och det handlar om att förstå sig själv steg för steg med hjälp av de andra och att efterhand bli mera medveten om den egna betydelsen genom att se dess effekter på andra, som att se sig själv med de andras ögon. För att klara detta behöver man vara i ögonhöjd med varandra. Den gamla tidens kateder som stod på ett podium kan ses som en symbol för distans mellan lärare och elev. Samtidigt gav den upphöjda positionen alla en chans att samtidigt och tillsammans se läraren. Förändring i och av det fysiska undervisningsrummet får effekter, som kan vara värda att analysera ur skilda perspektiv.

Genom att studera barnens/elevernas reaktioner och utveckling kan pedagogen bli medveten om och utvärdera sina egna handlingar. Pedagogerna i undersökningen visade ett stort intresse för att se på sig själva som redskap i barns och elevers utveckling. De framhöll behovet av en självkritisk granskning. Här kan man notera att videoinspelning idag används av många för att ”få syn” på sitt eget handlande. När pedagogerna vände blicken mot sig själva och det egna arbetet, genom att betrakta sig själva med barnens/elevernas ögon, lyftes också behovet att ändra bemötandet och förändra arbetssätten. Min slutsats är att pedagoger som reflekterar över hur deras undervisning uppfattas av barnen och eleverna får tillgång till ett effektivt utvecklingsverktyg.

Steget från att, som ensam pedagog, förändra det pedagogiska arbetssättet till att utveckla och förändra en förskolas eller skolas gemensamma arbetssätt kan vara stort och kantat av hinder. De pedagoger som går före har svårt att ensamma driva utvecklingen. Det behövs forum för det gemensamma samtalet, och undersökningen visade att pedagogerna satte reflekterande samtal i arbetslag eller motsvarande arbetsgemenskap som en av de främsta förutsättningarna för att utveckla demokratiarbetet (jfr 5.2.4, 5.3.2 och 5.3.3). Tid till fungerande pedagogiska diskussioner kan mycket väl vara den viktigaste förutsättningen i utvecklingsarbetet. Jag ser diskussionen om brist på tid till stor del som en fråga om att ge tillfälle för pedagogerna att diskutera förhållningssätt och andra frågor i den egna undervisningen.

Den kritiska självgranskningen har en naturlig koppling till begreppet erkännande. Erkännandebegreppet har både ett pedagogiskt innehåll, genom att beskriva en process vars innehåll är växande och utveckling, och ett demokratiskt innehåll, genom att processen sker i riktning mot ömsesidighet i relationen. Det finns en del tysk-, dansk- och engelskspråkig litteratur som använder uttrycket erkännandets pedagogik, se avsnitt 3.4.4, men i den svenska pedagogiska diskussionen har begreppet erkännande ännu inte någon större plats. Här finns möjligheter till en förnyad diskussion om demokrati- och värdedimensionerna i utbildning och undervisning. En sådan diskussion får näring genom att erkännandets tre dimensioner i min undersökning väl stämde med de tre punkter som framkom som övergripande norm i pedagogernas arbetssätt. Det finns här ett spännande fält för forskning med aktiv medverkan av pedagogerna själva. Praktiknära forskning är glädjande nog också på gång vid flera universitet och högskolor.

Metanormerna om erkännandets pedagogik passar väl in i den normtyp som kallas *teleologiska normer* (jfr 3.3.1), det vill säga de är ändamålsinriktade och anvisar vilket syfte som handlingen ska uppnå istället för att anvisa vilka konkreta handlingar som ska göras. Demokratifrågornas värdeladdning är säkert en bärande anledning till att pedagogerna starkt tryckte på betydelsen av pedagogiska diskussioner för att nå gemensamma etiska överenskommelser. Det kan också ses som ett tecken på behovet av ökat stöd av lokala normer. Pedagogerna i undersökningen visade att de hade förmåga att handla på ett sätt som inte överensstämde med hur de uppfattade sin omgivnings ställningstaganden. Det är därför, menar jag, rimligt att tala om ett möjligt utrymme för fritt handlande i Arendts mening, som ett nytt och normbrytande/normskapande handlande (jfr 3.2.1). Helst ville pedagogerna ha sitt handlande förankrat lokalt för att kunna handla kollektivt med de fördelar det innebär.

6.3.3 Kompetens för relationsbaserat arbete stöds av handledning

En pro-demokratisk undervisning, med erkännandet som bas, handlar till stor del om att bygga och utveckla relationer mellan pedagogen och barnen/eleverna. Pedagogerna i undersökningen uttryckte det som att vara medveten om den egna rollen och de egna handlingarna och vad demokratifrågorna innebär (jfr 5.2.4).

Medvetenhet om den egna rollens betydelse kräver i sin tur förmåga att hantera relationer, en socioemotionell kompetens. Denna kompetens är inte okomplicerad i ett professionellt sammanhang. Pedagogen kan påverkas på ett personligt plan av de relationer hon eller han har med barn och elever. Detta kan till och med leda till att pedagogen själv blir kränkt, kanske till och med fysiskt misshandlad[44].
Kompetensen att arbeta med och i relationer är svår att nå enbart på intellektuell och kognitiv väg eller via simulering, till exempel genom rollspel och därför också svår att uppnå inom grundutbildningen till lärare. Detta illustrerades i en av intervjuerna där pedagogen menade ”Det finns saker som är svåra att lära sig i utbildning som man måste ha känsla för” (jfr 5.3.4). Relationsinriktad kompetens kräver verkliga situationer med etiska och pedagogiska dilemman för att utvecklas. Praktik under utbildningen är därför särskilt viktig för lärarstudenter. Den relationsinriktade kompetensen utvecklas i och av praktiken vilket, menar jag, pekar på vikten av att pedagogerna har tillgång till stöd i sin yrkesutövning. Ett sådant stöd kan för många finnas i arbetskollektivet, hos rektor och kanske också i privatlivet. Det stöd som dessa kan ge pedagogen löper alltid en risk att bli bekräftande, även för mindre lämpliga handlingssätt, eftersom det sker inom den krets där man ska känna trygghet, medan frågorna som behöver ventileras inte sällan kräver att den professionelle utmanas för att kunna ta sig ur sina egna begränsningar. Ett sådant utmanande och utvecklande stöd kanske kräver en mer extern och professionell handledning. Detta är tyvärr inte särskilt vanligt idag, men jag är övertygad om att de pedagoger som får tillgång till professionellt stöd i etiskt komplicerade frågor och i socioemotionellt relaterade problem både vågar och klarar att ta itu med svåra utmaningar.

6.3.4 Arbetssätt i pro-demokratisk undervisning

Demokratiuppdraget skär tvärs över den traditionella ämnesuppdelade undervisningen, vilket jag ser som en illustration av att värdegrunden ska genomsyra hela verksamheten (jfr 2.3.4). De delprojekt som undersökningens pedagoger var engagerade i visade detta genom att de använde sig av metoder som:

- *Ämnesövergripande och tematiska arbetssätt*. Demokratiuppdraget blev en förenande länk mellan verksamheternas olika delar, mellan kunskaps- och värdeuppdragen eller mellan naturvetenskap och humaniora
- *Praktiskt deltagande.* Det var att ge barn och elever direkt inflytande över det egna lärandet, ansvar för genomförande av aktiviteter eller genom att direkt involveras i förbättring av den fysiska miljön[45].
- *Estetiska lärprocesser.* Teater, skönlitteratur, film, musik gavs ett större utrymme.

44 Skolverket skriver i en rapport: ”Även lärare uppger att de har blivit utsatta för våld, hot eller andra trakasserier och då oftast av elever… Enligt statistik från arbetsmiljöverket har … antalet anmälningar från grundskolelärare ökat senaste åren. Nästan tre av tio lärare i grundskolan uppger att de utsatts för våld eller hot om våld de senaste tolv månaderna” (Skolverket, 2007)

45 Parallellen till Dewey och hans paroll *Learning by doing* är lockande!

- *Möten* med människor och grupper man vanligen inte träffar. Här användes närsamhället som resurs där möten – med hemlösa, med forskare, med barn i Rosengård i Malmö eller med politiskt aktiva – berikade demokratiarbetet.

All undervisning innebär överföring av värden och normer. Demokratifrågorna är därför närvarande i alla situationer och miljöer i förskola och skola och kan inte reduceras till ett eget ämne eller en egen aktivitet. Undersökningen pekade tvärtom på att det tycktes vara så, att demokratifrågorna särskilt gynnades av att pedagogerna gick utanför traditionella ämnesgränser och traditionella undervisningsmetoder. Med den tids- och schemastress, som ofta nämns särskilt i grundskolans senare år och gymnasieskolan, kan detta skapa motsättning mellan ansvar för ämneskunskaper och ansvar för demokratifrågorna. Problemet ställer krav på att pedagogerna har en demokratiskt ändamålsenlig inriktning i sitt arbete. Detta handlar om styrning, ledning och den professionella kompetens jag diskuterat här.

6.4 Förutsättningar för en demokratibyggande undervisning

6.4.1 Läroplanen och styrningen

Läroplanerna är navet i målstyrningen. Det är i dessa, och i förekommande fall även i kursplanerna, som målen formuleras. Principen om målstyrning har kritiserats i stort sett sedan den infördes (Alexandersson, 1999). Några av de kritiska perspektiven på läroplansstyrningen är:

- att läroplanerna tolkas på olika sätt och förändras på vägen till pedagogerna (Lindensjö & Lundgren, 2002)
- att avregleringen av skolväsendet och förekomst av ekonomiska vinstintressen dels minskar intresset för demokratifrågorna och dels ställer dem utanför politisk insyn och kontroll (Gutman, 1999)
- att samhällsutvecklingen har krävt teknisk-ekonomisk effektivitet framför fokusering på demokrati och etiska frågor (Sundberg, 2005)

Den politiska responsen på kritiken har blivit att kräva bättre efterlevnad och en satsning på inspektion och kontroll, så kallad resultatstyrning. Denna satsning har i sin tur mötts av ny kritik från forskarhåll, där till exempel Mats Ekholm, tidigare dessutom generaldirektör på Skolverket, menar att det inte går att påvisa några betydande positiva effekter av inspektioner (Ekholm, 2007). Mål- och resultatstyrningen och därmed kanske även läroplanerna tycks arbeta i motvind.

Detta kan vara en förhastad slutsats inte minst om man betänker den övervägande positiva uppfattning som pedagogerna hade av läroplanerna. Läroplanen har ett ideologiskt värde och kan inte enbart bedömas utifrån dess funktion som tekniskt styrinstrument. Särskilt intressant är förskolepedagogernas syn på sin läroplan, eftersom läroplanen från 1998, fyra år efter de övriga läroplanerna, var den första läroplanen för denna skolform. Förskolepedagogerna hade en mycket positiv uppfattning av läroplanen för förskolan, framförallt för att den gav deras arbete och tankar om vad som ska göras ett stöd och en legitimitet. En slutsats av intervjuerna med förskolepedagogerna är att förskolans läroplan till stor del gav bekräftelse på redan befintliga ståndpunkter hos pedagogerna. En annan positiv effekt av en läroplan är att ställningstaganden med referenser till läroplanen kan fungera som ”fasta punkter” och bli stödargument i diskussionen på arbetsplatser. Pedagoger i undersökningen var dock inte okritiska till styrdokumenten, utan visade att också hade en kritisk distans till läroplanen genom att de problematiserade delar av innehållet. Framförallt såg de en risk i att den främjar ett synsätt som banar väg för en långt gående individualism. Det innebär dels att man såg en konflikt inbyggd i läroplanen, mellan individualistiska tolkningar och rättvisetolkningar, dels att det kan finnas en konflikt mellan läroplanen och pedagogernas egna etiska ställningstaganden.

Läroplanerna var inte de enda källorna till pedagogernas syn på sitt demokratiuppdrag. De relaterade flitigt till samtidsdebatt och aktuella samhällsfrågor, vilka gav dem referenspunkter för tolkning av läroplanen. Däremot refererade de inte alls till de yrkesetiska principerna och endast i få fall till barnkonventionen. Detta innebär att dessa dokument inte har den ställning i diskussionen och verksamheten som de rimligen bör ha. En analys av läroplanernas betydelse, som inskränker sig till att jämföra läroplanerna med observerbara resultat, löper stor risk att leda till besvikelse. Mina undersökningar visade att den demokratiinriktade undervisningen påverkas av ett antal skilda faktorer. Det var både lokala faktorer, som kan räknas till den primära kretsen, och externa faktorer, som kan hänföras till den sekundära kretsen. Pedagogernas handlande påverkades både av normer med ursprung i den primära och den sekundära kretsen. När det gäller den sekundära kretsen kan man inte reducera påverkan härifrån till det som står i läroplan, skollag och kursplaner. Slutsatsen blir då att de rättsliga styrdokumenten påverkar handlandet som en av flera faktorer och att det inte är möjligt att isolera deras betydelse. För att förstå vad som sker krävs en bredare analys av förhållandet mellan läroplanerna, deras intentioner och de resultateffekter undervisningen har. En slutsats av detta är att man, för att lyckas i ett utvecklingsarbete, behöver undersöka flera olika faktorers betydelse innan man bestämmer vad som är bästa åtgärden i en enskild situation

6.4.2 Professionalitet, lokala och externa normer

Min avhandling har visat en komplex bild där flera olika faktorer påverkar skeendet och hur pedagogerna väljer att agera. Jag inledde diskussionsavsnittet med en bild av

pedagogens dubbla förankring i en primär och en sekundär krets. De två kretsarna är var för sig normbildande och vi kan tala om *lokala* normer med ursprung i den primära kretsen och *externa* normer med ursprung i pedagogens andra krets. Både dessa kretsar består i sin tur av olika grupper, vilket innebär att de normer som de står för var för sig, men i synnerhet tillsammans, ibland kan uppfattas som en brokig mosaik. Skolors lokala normer har intresserat många forskare och bland annat har begreppen skolkultur, skolkod och skolklimat använts för att beskriva och kategorisera former av lokala normstrukturer.

Normer äger både riktning och styrka. De kan vara motstridiga i förhållande till varandra. Normers styrka kan uttryckas med imperativa motsatspar som till exempel: Förbjudet/Tillåtet, Gör!/Låt bli!, Önskvärt/Icke önskvärt, Nödvändigt/Onödigt, Meningsfullt/Meningslöst. När man söker efter normer kan det ibland vara mer fruktbart att söka efter vad som inte kan eller inte bör göras än vad som upplevs vara det som bör göras. När det finns flera normer inom samma handlingsområde kan dessa vara motstridiga. Interna normer kan stå i motsättning till externa, men även inom kretsarna kan motstridiga normer förekomma. I materialet synliggjordes hinder och motstånd med ursprung i de två kretsarnas normbildning. Det är vanligt med motstånd mot det som uppfattas som yttre krav på förändring, så kallade defensiva rutiner (jfr 3.3.3). Detta försvar kan riktas mot förändringen i sig, men det kan också handla om motstånd mot det merarbete som ofta krävs för att genomföra en förändring. Motsättningar inom den interna kretsen kan till exempel bestå i att rektor signalerar något som pedagogen upplever stå i konflikt med arbetslagets tolkning av läroplanen. Motsättningar inom den externa kretsens normbildning kan finnas mellan demokratimålen och målen för ämneskunskaper. De politiska partiernas, ibland ganska olika, uppfattningar påverkar också pedagogernas sätt se på demokratiuppdraget.

Om vi tillerkänner pedagogerna ett professionellt ansvar, så är det i första hand knutet till individen. I läroplanerna[46] uttalas också detta i form av krav på pedagogen. Dennes handlingar[47] kan därför relateras dels till normer med ursprung i den primära kretsen och dels till normer med ursprung i den externa kretsen (jfr figur 3). Här finns ett dubbelt normperspektiv som jag illustrerar i figur 4 nedan. Interna normer kan i stor utsträckning knytas till upplevelsen av stöd och förankring för handlingen i den primära kretsen, kollegor och rektor, man kan också tala om upplevd förväntan från dessa. Normer med ursprung i den sekundära kretsen relaterar inte enbart till läroplanen, utan även till andra styrdokument, externa direktiv, politiska uttalanden och så vidare. Hit kan man även föra mera diffusa fenomen, som den allmänna opinionens åsikter om vad som bör göras. Jag har valt att illustrera detta i

46 Det individuella ansvaret har funnits i läroplanerna för grundskola och frivilliga skolformerna men är nytt i förslaget till det förslag till läroplan för förskolan som presenterades 2009.

47 Återigen vill jag markera att jag med pedagogisk handling menar allt det pedagogen gör i relation till barn och elever i sitt arbete. Det handlar därför både om handlingar kopplade till enstaka situationer och handlingar som sträcker över hela den tid barnet/eleven tillhör den grupp pedagogen har ansvar för.

en fyrfältsfigur där det upplevda stödet och förankringen för en handling kan vara antingen positivt eller negativt.

Figur 4: Pedagogiska handlingar i ett dubbelt normperspektiv

De olika krav och de förväntningar pedagogerna upplever skulle kunna bli både osammanhängande och motsägelsefulla. Man kan tänka sig handlingar som avvisas för att de inte är särskilt relevanta ur ett demokratiperspektiv. Pedagoger kan brinna för en idé eller ett projekt som inte har särskilt mycket med demokrati att göra. Det är naturligtvis svårt att bedöma detta objektivt, men om det är möjligt att tala om en objektiv dimension avseende demokrati, alltså en måttstock utanför det som stöds av den primära eller den externa kretsen, skulle man kunna tänka sig ytterligare en dimension. Ett tydligt exempel kan vara en lärare i Tyskland i slutet av 1930-talet som försökte handla för ett erkännande av judars och andra exkluderade gruppers rättigheter. Hon eller han skulle få svårt att få stöd för sådana handlingar såväl av lagstiftning och allmän opinion som hos skolledning och kollegor. Det är därför inte säkert att den professionelle pedagogen har stöd för en i sig riktig demokratihandling vare sig på arbetsplatsen eller i den externa kretsen.

Av intervjuerna framgick att pedagogen kunde tolka läroplanen på ett sätt medan till exempel kollegorna eller rektor betonade andra aspekter. På samma sätt kan det uppstå motsättning mellan en demokratimålsättning och ett externt formulerat direktiv. Det finns pedagoger som utifrån sin syn på sitt eget professionella ansvar drar ut i ensamt korståg, trots föga eller inget stöd i den lokala normstrukturen, och som också lyckas med det. Förhoppningsvis är det vanligare, och alldeles säkert mer fram-

gångsrikt, om det finns ett stöd i den lokala normstrukturen på förskolan/skolan. Gemensamt för både den mer ensamma pedagogen och för dem som hittar stöd är att den egna övertygelsen grundad i det professionella ansvaret är en mycket betydelsefull drivkraft och kanske den faktor som sätter igång handlandet. Pedagogerna pekade på skillnader i värderingar och erfarenheter inom arbetsplatsen. Dessa var ibland förknippade med motsättningar, men kunde även leda till givande möten och utveckling. Pedagogerna berättade om sådana möten när nyligen utbildade yngre pedagoger mötte äldre pedagoger på en arbetsplats. Detta är ytterligare ett tecken på betydelsen av en öppen och levande intern diskussion för att utveckla de lokalt aktiva normerna.

Figuren kan användas för att analysera hur man lokalt prioriterar utvecklingsfrågor i förhållande till externa krav. Vilka av läroplanens fyra demokratiuppdrag har lokalt stöd i form av handlingsplan, aktiv diskussion, pågående utvecklingsprojekt eller andra åtgärder och vilka frågor hamnar utanför och varför har de gjort det? Diskussionen kan då även gälla vilka externa krav man har prioriterat och var demokratifrågorna har hamnat i den interna prioriteringen.

6.4.3 Ledning och stöd

Rektor har en tydlig roll i den interna kretsen på förskolan/skolan, men har också en nyckelroll som kontaktperson mellan de två kretsarna. Undersökningen gav en provkarta på hur pedagogerna upplevde rektors stöd för demokratiarbetet. Både de som såg positivt på sin rektors agerande och de som inte var nöjda med sin rektor var överens om att rektor har en mycket viktig funktion för såväl demokrati som utvecklingsarbete. Rektor kan ha en aktiv roll under hela förändrings- och utvecklingsarbetet. Det fanns projekt som tillkommit på rektors direkta initiativ och projekt som kom igång genom att rektorn uppmuntrade pedagogerna att söka projektbidrag för deras egen idé. Det fanns också projekt som tillkom efter att rektor berättat om möjligheten att söka projektbidrag. Under genomförandefasen av projekten kunde stödet från rektor bestå av:

- Uppmuntran och intresse för arbetet. Det kunde vara personlig uppmuntran, att lyfta fram projektet på arbetsplatsen och att göra det till ett engagemang för alla.
- Direkt engagemang med regelbundna stödjande samtal.
- Resursstöd som att tilldela extra tid, särskild fortbildning och stöd av andra medarbetare

Det fanns delprojekt där pedagogerna upplevde att de saknade ett aktivt och engagerat deltagande från sin rektor. Detta överensstämmer med annan rättssociologisk forskning som pekar dels på betydelsen av rektors stöd (Wickenberg, 1999), dels på att rektor inte använder sitt tillgängliga handlingsutrymme, rektors domän, för en aktiv utvecklingsroll (Hallerström, 2006). Ytterligare en rättssociologisk avhandling

om rektors handlande och normer kommer under 2010, när Ulf Leo lägger fram sin avhandling med inriktning på rektorer och demokratiuppdraget.

Konkret stöd för demokratiarbetet gäller såväl stöd för värdena, idéerna som stöd i arbetsinsatser och andra resurser till pedagogerna (jfr 5.3.3). Här är både kollegornas och rektors uppbackning viktiga. Pedagogerna kan också få betydelsefullt stöd från föräldrar. Särskilt intressant är att det kanske viktigaste stödet för en pedagogisk handling finns i responsen från barn och elever. Undersökningens pedagoger berättade om den betydelse som barnens/elevernas glädje och engagemang hade för att de som pedagoger skulle fortsätta driva arbetet framåt. Detta kan antagligen vara huvudförklaring till att ”ensamma” pedagoger kan lyckas trots en i övrigt ointresserad eller avvisande omgivning (jfr 5.3.3).

Förankring är en av de mer betydande framgångsfaktorerna för ett förändringsarbete. Förankring före start av förändringsarbete innebär att ta välgrundade beslut, som utgår från behov och mål. Detta kräver diskussioner med aktivt deltagande från berörda, som leder fram till ett stöd för åtgärden. Förankring under förändringsarbetet handlar om att organisera resurser så att arbetsuppgifter fördelas, att tid avsätts för uppdraget och att alla involveras i att skapa framgång för förändringsarbetet. Efter att ett utvecklingsarbete utvärderats ska dess resultat förankras genom att spridas och tillämpas i organisationen.

6.5 Avslutande kommentar och framåtblickar

För att hantera förskolans och skolans demokratiuppdrag krävs professionella pedagoger. Professionalitet kräver förmåga att handskas med etiskt svåra situationer där det inte är möjligt att agera utifrån en förutbestämd manual. Professionell autonomi medför en handlingsmakt, som ställer höga krav på moralisk tillförlitlighet för att omgivningen ska känna förtroende. Detta gäller även om autonomin är begränsad. Pedagogernas professionalitet kan synliggöras och utvecklas bland annat genom att den etiska dimensionen i arbetet lyfts fram. Barnkonventionen och de yrkesetiska principerna behöver lyftas fram mera i diskussionen för att kunna bli det stöd som pedagogerna behöver. Poängen med dessa dokument är inte att de har färdiga lösningar eller tolkningar av svåra frågor utan att de kan tillföra perspektiv och hållpunkter.

Det är min uppfattning att den professionella handlingsfrihet som pedagoger har bara kan utvecklas om de som yrkesgrupp själva möter barn/elever, föräldrar, kollegor, skolledning, politiker med flera på ett demokratiskt sätt i ömsesidigt utvecklande processer. Jag har lyft fram begreppet erkännande som en möjlighet att fördjupa och utveckla pedagogiken. Detta får särskild tyngd av att jag hos de pedagoger som

ingick i undersökningen fann att deras handlande till stor del drevs framåt av tre metanormer:

a) att bli bättre på att se barnen/eleverna
b) att bli mer kritisk i granskning av sig själv
c) att bli mer medveten om demokratifrågor

Metanormer får en särskilt viktig betydelse i situationen där flera sociala krafter påverkar skeendet. Metanormerna stöder pedagogerna när de ska prioritera bland möjliga handlingsalternativ.

De tre metanormerna knyter an till erkännandebegreppets tre dimensioner. Den praktiska konsekvens jag ser av detta är att erkännandebegreppet kan ge ny mening och bli en vitaliserande kraft i arbetet med demokratiarbetet i dess olika dimensioner.

Kunskapsutvecklingen har nått en punkt där vi idag har kunskaper som äventyrar livet på vår planet. I en värld där beslut som rör våra egna liv ibland måste fattas på en global nivå riskerar det att bli ett oöverstigligt gap mellan det lokala och det globala. Vanliga människor kan lätt känna sig uteslutna ur detta beslutsfattande. Detta kan mötas av utbildningens möjligheter att ge kunskaper, förståelse och förmåga att delta. Pedagogerna, som har en viktig roll i att sprida kunskap och förståelse och skapa delaktighet och förmåga att delta, behöver stöd för att genomföra detta i sitt arbete. Förutom stöd direkt i deras arbetssituation är jag övertygad om att en praktiknära forskning kan spela en aktiv roll i stärkandet av en sådan demokratisk utveckling av pedagogprofessionen. Frågor kring styrning och ledning av undervisning är frågor som aktualiserar normer och handlingar i undervisningen. De ligger därför nära rättssociologisk forskningstradition och här ser jag stora möjligheter till framtida studier. Vi behöver veta mer om hur interaktionen mellan pedagoger och deras omgivning påverkar undervisningen. Vi behöver veta mer om hur utbildning fungerar på lång sikt och om hur den formella utbildningen kan samverka med informell och icke-formell utbildning. Vi behöver mer kunskaper om hur vi kan utveckla deltagandet och ansvarstagandet i gemensamma angelägenheter. Vi behöver mer förståelse för hur vi skapar delaktighet som omfattar alla och hur vi kan utveckla en inkluderande undervisning som erkänner allas rätt till att bestämma över det egna livet och att bli medbestämmande i samhället. Vi behöver mer kunskaper om hur styrning, ledning och pedagogers undervisning interagerar. Jag har som synes avslutningsvis landat i många nya frågor. Resan hit har gett mig många nya insikter och hoppas jag även något andra kan dra nytta av.

KAPITEL 7

Summary in English

Background and aim

The Swedish education system is a goal-based system. The overall national goals are set out in steering documents: the Education Act, the Curricula (for the Preschool, for the Compulsory school system and for the Non-compulsory school), the Course Syllabi for compulsory school and the Programe goals for upper secondary school. Central for these documents is to provide children and adolescents with a democratic education. It is a complex and difficult task which includes the challenges set out by alienation and social injustice. Teachers also face global challenge to educate students for a sustainable development of society. The thesis starts out from two research questions:

- How do teachers handle their democratic assignment?
- How are teachers influenced by their community and society?

A democracy project in a muncipality presented the opportunity to follow a group of teachers who were leading different democracy projects in preschools, compulsory schools, leisure-time centres and upper secondary schools.

Problem area

The concept of democracy is difficult to define. Freedom, justice and equality are counted as central *substance values.* Another type of values, *process values*, concern how a democratic society should work. Openness, reciprocity, discussion and responsibility belong to process values. While democracy in political science terms has a focus on division of power and decision processes, it is a broader concept in science of education. This means, following ideas from John Dewey, that democracy is a matter of life at large in society. Education and socialisation are concepts with varying interpretations which describe learning both as a result of a planned teaching process and a result of all other influences the individual meets. To learn democracy thus involves both active teaching and other forms of interaction between teachers and students.

The goals for the democratic education can be summarized in four main dimensions:

- *The value dimension* – transferring values to children and students
- *The knowledge dimension* – giving children and students knowledge about democracy
- *The competence dimension* – creating capacity for children and students to take part in democratic processes
- *Actively work against all types of discriminating treatment*

Theoretical starting points

I have in the thesis used explanations based on an actor-structure model which means that events and actions are mainly understood as interactions and processes. In the theory of sociology of law the norm concept can be explained as the interface of actor and structure. Thus it can be understood as a third position which links structural and individual factors. The concept of norms used in sociology of law has the following characteristics (Hydén & Svensson, 2008b):

a) norms are behavioural instructions
b) norms are socially reproduced
c) norms are the individual's understanding of surrounding expectations concerning their behaviour

I have chosen to connect the social interaction in the pedagogic process with the concept of recognition. Nancy Fraser, Axel Honneth and Paul Ricouer have all made important investigations around the concept of recognition (Fraser, 2003; Honneth, 2003; Ricoeur, 2005). There are three main dimensions in the process of recognition. It starts in the identification and the recognition that the Other exists independently of myself. The second dimension concerns getting to know oneself through the Other and to recognize one's own importance to others. A third dimension involves a growing mutual recognition of each others equality which also leads to a higher level of inclusion. The process has a negative equivalent in acts which lead to misrecognition, misjudgement or insulting the other. These three dimenssions are not only on an individual level, for example between a teacher and the child/student, but also on group level and societal level. I have chosen to visualise this through a combination of the theories on recognition with the democratic assignment of education and with Basil Bernstein's model for democratic rights in a pedagogic process with the following table:

Level	**Right**	**Form of recognition**	**Democratic dimension**
Individual	Enhancement	The recognition of the rights of the individual	Freedom
Social	Inclusion	The recognition of the rights of the group	Justice and solidarity
Society Political	Participation	The recognition of the right to influence and participate	Power and equality

Professional responsibility means that teachers are given a range of freedom to plan and carry through education. The concept professionality concerns skills, knowledge and procedures used for work. I found three main competences connected to a pedagogic professionality:

- The competency to assess
- The competency to act
- The competency to reflect

Pedagogic professionality is a complex mix of knowledge, experience and judgement. Professional development is a constant learning process. Teachers gain special experiences by being faced with situations where they have to act without possibly knowing the full consequences. In connection with professional skills it is often called attention to a dimension of tacit knowledge.

Choice of methods

My aim was to investigate how teachers handle the democratic assignment and under which circumstances they do this teaching demanded methods which could capture values, knowledge and rules influencing the acting. I chose to interview the teachers at different times, both in focus groups and individually. The focus groups presented opportunities for collective reflections that could catch thoughts and give rise to new insights. The individual interviews gave opportunities to come closer to individually unique situations. For the analysis I also had access to written documentation from the projects.

Results

Research question 1: How do teachers handle the democratic instruction?

The teachers in the survey represented a view of the democratic assignment that was influenced not only by the steering documents, but also by local circumstances and the development of society at large. The teachers prioritized the following democracy goals:

- To increase the participation of children and students in their learning
- To make children and students develop their ability to express themselves and convey what they want to say
- To support children and students to develop understanding of others and that negative sides of individualism are counteracted
- To empower children and students to participate in the democratic process

They pointed out the importance of relationships in teaching and their own professional responsibility. In this professional responsibility they emphasized:

- Improving the capacity to see the child/student
- Becoming more critically aware of their own role
- Increasing the awareness of democracy issues

These aspirations were encouraged by and depending on possibilities to carry out pedagogic discussions in the personnel group. Such discussions were important to develop an understanding of democracy issues and to elaborate interpretations of value terms. Discussions also raised questions on methods and way of working. The teachers emphasized that teaching methods and democracy are connected. Their opinion was that the part of the democracy assignment that concerns knowledge is easy to achieve while the parts concerning values and participation are harder to achieve. Focussing on the democratic assignment teachers tended to use thematic and interdisciplinary methods, involve students in practical participation ("learning by doing"), and complement ordinary teaching by the use of esthetical methods like arts and drama.

Research question 2: How are teachers influenced by their community and society?

Early on in the interviews it became obvious that there were strong driving forces behind the actions of the teachers. Some of the driving forces mentioned were more connected to themselves as persons, while others clearly had external sources. To the personal driving forces I counted:

- Universal human values
- Special interest in a pedagogic idea
- A personal conviction about what needs to be done
- A search for a personal and professional challenge
- A reaction to the development of society

Driving forces that I saw as more external were connected to expectations experienced from different groups surrounding the teachers. The external driving forces came mainly from children/students, colleagues and headmaster. Expectations from children and students concerned responses to what teachers do and how results came out. For example it was important that the children/students found real joy in taking part of the activities. Such reactions from children and students were very important for the teachers. Another important group forming expectations was the work team and colleagues. In this group ideas were created and developed and this was where teachers could get important support for their own ideas, but also meet opposition. Expectations originating from headmasters varied significantly ranging from those who experienced a strong commitment to those who did not get support. Teachers also found expectations directly from the curriculum, like seeing it as a source of both inspiration and of demands. Parents were also mentioned as an important group. Expectations could be a positive support, but also a negative strain.

Handling democracy in education demands a high professional competence. Teachers sometimes have to face obstacles and difficulties like negative attitudes and lack of commitment among colleagues. Furthermore there might be weak support

for democracy issues and lack of resources often expressed as lack of time. The teachers further mentioned organisational obstacles such as changes because of financial conditions, reorganisations and difficulties concerning collaborations between pre schools, primary education and secondary schools. In developing professional competency the difficulty to observe yourself and others was emphasized. I considered this especially interesting, as it is an aspect that is clearly connected to the second dimension of recognition: becoming aware of oneself through the Other.

Support from colleagues and the headmaster was of great importance, if not essential. It included encouragement to carry on with an idea or a project, but also more tangible support in the form of help to solve problems, to find inspiration or to get started with what you set out to do. Headmasters could play an important role by challenging, paying notice, or supporting by allowing extra time or other resources. Teachers who were met by this kind of support appreciated it and others lacked it.

Conclusions

Teachers act in a social structure that can be divided into two social circles. A primary or internal circle, where relations are personal and on everyday terms, consisting of children and students, colleagues and mostly also the headmaster. A secondary or external circle consisting of groups and structures with some distance, like state, law, politicians, authorities, their own professional training, media, public opinion and the like. The two circles represent an array of ideas, standpoints, legal rules et cetera that can be transformed into norms of action, meaning an imperative to the teacher. In relation to his or her educational acting, the teacher faces parallel action norms from the two circles. Professional acting is confronted with norms that can be either supportive or non supportive. This is illustrated in the chart below:

Support from teachers secondary circle	Support from teachers primary circle +	Support from teachers primary circle -
+	*The action has great possibilities to be succesful* *Risk: action is too cautious and too complying*	*The action demands civil courage or local isolation to succeed* *Risk: heavily stressed and overworked teacher*
-	*The action is carried out in spiteof lack of external support* *Risk: sub-optimation and isolation*	*The action demands strong civil courage or local isolation to succeed* *Risk: involving the teacher in conflicts*

Figure 5: Teaching in a double norm perspective

The chart cannot fully illustrate the complexity of the multivariate and multilayered system that teaching is. Taking full account of the complexity in teaching most situations have to be recognized as unique and analyzed as such. This puts a real demand on the professionality of the teachers. Handling democratic issues professionally furthermore rests on moral and ethical standpoints. One of the main results in this study was that it showed three central intentions directing the teachers to:

Improve the capacity to see the child/student
Become more critically aware of their own role
Increase the awareness of democracy issues

My conclusion is that this forms three active meta-norms in education for democracy. These metanorms supports teachers in taking direction in complex and multilayered situations. The meta-norms can clearly be linked to the three dimensions of recognition. A practical consequence of this is that the concept of recognition presents both meaning and potentially powerful possibilities in developing methods of teaching for democracy.

Referenser

2007:28, S. (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Stockholm: Fritzes.

Agevall, L. (2008). En professionell lärare och ämbetsman eller utförare, manager, terapeut? In Y. Stubbergaard & P. Hall (Eds.), *Demokrati och makt, en vänbok till Lennart Lundquist*. Lund: Statsvetenskaplig tidskrift.

Alexandersson, M. r. (1999). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan.* Uppsala univeristet, Uppsala.

Andersen, H. (2003). Jürgen Habermas. In H. K. Andersen, Lars Bo (Ed.), *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Andrén, M. (2008). *Det pedagogiska övervägandet.* Åbo universitet, Åbo.

Arendt, H. (1986). *Människans villkor Vita Activa*. Göteborg: Röda Bokförlaget.

Argyris, C. (1985). *Strategy, Change and Defensive Routines*. Boston: Pitman.

Aristoteles. (1988). *Den nikomachiska etiken* (M. Ringbom, Trans.). Göteborg: Daidalos.

Axelrod, R. (1986). An Evolutionary Approach to Norms. *American Political Science Review, 80*(4).

Baier, M., & Svensson, M. (2009). *Om normer*. Lund: Studentlitteratur.

Bauman, Z. (2004). *Auschwitz och det moderna samhället*: Daidalos.

Beck Jörgensen, T., & Bozeman, B. (2007). Public values: An inventory. *Administration & Society, 2007:39*, 354-380.

Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.

Bennett, W. L. (2007). *Civic learning in changing democracies*. New York: Routledge.

Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis Ltd.

Biesta, G. (2007). The education -socialisation conundrum or "Who is afraid of education?" *Utbildning & Demokrati 16*(nr 3), 25-36.

Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla. In G. Berg & H.-Å. Scherp (Eds.), *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna*. Örebro: Universitetsbiblioteket.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans. second ed.). London: Sage publications.

Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi*. Stockholm: HLS förlag.

Brumlik, M. (2007). Anerkennung als pädagogische Idee. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Eds.), *Pädagogik det Anerkennung*. Schwalbach: Wochenschau.

Bruun Jensen, B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental education research, 1997*(May).

Bunge, M. (2006). *Chasing reality, the strife over realism*. Toronto: Toronto University Press.

Carr, W. (1995). *For education, towards critical education inquiry*. Buckingham: Open University Press.

Carr, W. (2007). Philosophy, Methodology and Action research. In D. Bridges & R. Smith (Eds.), *Philosophy, methodology and educational research*. Malden: Balckwell Publishing.

Colnerud, G., & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professinella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
Dahl, R. A. (1999). *Demokratin och dess antagonister*. Stockholm: Ordfront.
Dahlgren, P. r. (Ed.). (2007). *Young citizens and new media*. New York: Routledge.
Deleuze, G. Postskriptum om kontrollsamhällena. In S. K. n. 4 (Ed.), *Nomadologin*. Stockholm: Kungliga Konsthögskolan.
Dencik, L. (-). *Socialisation*. Roskilde: Institut for Psykologi Center for Barndoms- og Familieforskning
Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning* (N. Sjödén, Trans.). Göteborg: Daidalos.
Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (2005). Peripheral Vision Expertise in Real World Contexts. *Organization Studies, 2005*(26).
Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. New York, London: The free press, Collier-MacMillan Limited.
Ekholm, M. (2007). Skolinspektioner – slöseri med tid och pengar. In P. K. universitet (Ed.).
Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open university press Milton Keynes.
Elliot, J. (2007). Educational research as a form of democratic rationality. In D. Bridges & R. Smith (Eds.), *Philosophy, methodolgy and educational research*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell.
Elster, J. (2000). *Ulysses unbound: studies in rationality, precommitment, and constraints* Cambridge Cambridge University Press.
Engel, S. M. (2007). Political education in/as the Practice of freedom: A Paradoxical Defence from the Perspective of Michael Oakeshott. *Journal of Philosophy of Education, 41*(3).
Englund, T. (1997). Om John Dewey och Demokrati och utbildning, inledning till Demokrati och utbildning. In *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
Erikson, H. E. (1969). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
Eriksson, C. (2008). Med fokus på medborgar- och samhällskunskap. En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner. Skolverket.
Ervasti, K. (2008). Sociology of Law as a Multidisciplinary Field of Research. In P. Wahlgren (Ed.), *Law and Society* (Vol. Scandinavian Studies in Law Volume 53). Stockholm: Stockholm Institute for Scandinavian Law.
Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of social scienc*. Oxford: Blackwell Publishers.
Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter*. Cambridge: Cambridge university press.
Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin. Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic*. Chicago: The university of Chicago press.
Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
Frelin, A. (2006). Perspektiv på professionalitet. In C. A. Säfström (Ed.), *Den mångtydiga skolan. Utbildning i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
Frelin, A. (2008). Professionell närhet och distans. In C. Aili, U. Blossing & T. Ulrika (Eds.), *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
Fromm, E. (1941). *Escape from freedom* (14 ed.). New York: Avon books.
Fromm, E. (1955). *The sane society*. New York, Toronto: Rinehart & Company, Inc.
Gadamer, H.-G. (2006). Classical and Philophical Hermeneutics [Electronic Version]. *Theory, Culture and Society*.
Goodson, I. F. (2005). *Vad är professionell kunskap? förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
Grandelius, E. (2007). *Pedagogiska förhållningssätt i förskolan – meningsskapande i mötet.* Malmö högskola, Malmö.
Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and Education*. London: Falmer press.
Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjönn. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Gutman, A. (1999). *Democratic learning*. Princeton: Princeton university Press.
Gutting, G. (Ed.). (2005). *Continental Philosophy of science*. London: Blackwell publishing.

Habermas, J. (1986). Law as Medium and Law as Institution. In G. Teubner (Ed.), *Dilemmas of Law in the Welfare State*. New York: De Gruyter.
Hafeneger, B., Henkenborg, P., & Scherr, A. (Eds.). (2007). *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach: Wochenschau.
Hallerström, H. (2006). *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling.* Lund University, Lund.
Handal, G., & Lauvås, P. (1982). *En strategi för handledning – på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhtens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
Heidegren, C.-G. (2009). *Erkännande*. Malmö: Liber.
Honneth, A. (2003). *Erkännande*. Göteborg: Daidalos.
Hydén, H. (2002). *Normvetenskap*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
Hydén, H., & Svensson, M. (2008a). The concept of norms in Sociology of Law. In H. Hydén & P. Wahlgren (Eds.), *Law and Society* (Vol. 53). Stockholm: Stockholm Institute for Scandinavian Law.
Hydén, H., & Svensson, M. (2008b). The concept of norms in sociology of law. In H. Hydén & P. Wickenberg (Eds.), *Contributions n sociology of law* (Vol. 29). Lund: Lund studies in Sociology of Law.
Hydén, H., & Wickenberg, P. (Eds.). (2008). *Contributions in Sociology of Law, remarks from a Swedish horizon*. Lund: Lund Studies in Sociology of Law.
Israel, J. (1992). *Martin Buber, dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.
Jonas, H. (1991). *Ansvarets princip. Utkast till en etik för den teknologiska civilisationen*. Göteborg: Daidalos.
Knutas, A. (2008). *Mellan styrning och moral.* Örebro universitet, Örebro.
Kristiansson, M. (2006). *Skolan och den politiska offentligheten – öppning eller tillslutning? Styrning och skolutveckling utifrån försöket utan timplan.* Karlstads universitet, Karlstad.
Kumlin, S. (2003). Snedvridet ansvarsutkännande. In H. Oscarsson (Ed.), *Demokratitrender SOM-rapport 32*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage publications.
Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet.* Örebro University, Örebro.
Liedman, S.-E. (2009). Nu ska jag berätta om ... *Pedagogiska Magasinet, Nr 3 2009*.
Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2002). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm HLS förlag.
Lindgren, S.-Å. (2003). Michel Foucault. In H. K. Andersen, Lars Bo (Ed.), *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
Läroplan för de frivilliga skolformerna, (1994).
Läroplan för förskola, (1998).
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, (1994).
Lundgren, U. P. (2004). *Läroplaner: historia och framtid*. Stockholm: Skolverket.
Lundgren, U. P. (2008). *Inledningsföreläsningen vid Vetenskapsrådets Resultatdialog (Forskning inom utbildningsvetenskap)* Paper presented at the Vetenskapsrådets Resultatdialog 2008.
Lundquist, L. (1993). *Det vetenskapliga studiet av politik*. Lund: Studentlitteratur.
Lundquist, L. (1998). *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur.
Lundquist, L. (2001). *Medborgardemokratin och eliterna*. Lund: Studentlitteratur.
Lunds kommun (2008). Demokratiprojektet. from http://www.lund.se/templates/Page____28312.aspx
Utbildningspolitiskt program för Lunds kommun, Dnr: KS 2005/0135 C.F.R. (2005).
Lunds kommun. (2009). *LUNK elevenkät 2009*. Lund: Barn och skolförvaltning Lund Öster.
Lübcke, P. (Ed.). (1988). *Filosofilexikonet*. Stockholm: Forum.
Løgstrup, K. E. (1992). *Det etiska kravet*. Götebrog: Daidalos.
Marx, K. (1971). *Louis Bonapartes 18:e Brumaire*. Stockholm: Arbetarkkultur.
Mathiesen, T. (2005). *Rätten i samhället*. Lund: Studentlitteratur.
McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Priciples and Practice*. London and New York: Routledge/Falmer.
Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduktion. In A. Molander & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att granska och förbättra kvalitet*. Stockholm: Fritzes.

Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Slutredovisning av regeringsuppdrag om Elev och föräldrainflytande*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
Mårdén, B. (1999). En reform med dubbla bottnar. In M. r. Alexandersson (Ed.), *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
Nielsen, K., & Kvale, S. (Eds.). (1999). *Mesterlaere som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendals.
Niemi-Kiesiläinen, J. (2001). Inledning. *Retfaerd, 92*(1).
Nixon, J., Martin, J., Mckeown, P., & Ranson, S. (1997). Confronting 'failure': towards a pedagogy of recognition. *International Journal of Inclusive Education, 1:2*, 121-141.
Nussbaum, M. C. (1990). Urskillning i förnimmelsen om privat och offentlig rationalitet (am. originalets titel The discernment of perception: An Aristotelian conception of private and public rationality). In M. C. Nussbaum (Ed.), *Känslans skärpa tankens inlevelse*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity*. Cambridge Massachusetts: Harvard univerisity press.
Olofsson, G. (2003). Norbert Elias. In H. K. Andersen, Lars Bo (Ed.), *Klassisk och madern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
Olssen, M. (2006). *Michel Foucault Materialism and Education*. Boulder and London: Paradigm Publishers.
Olssen, M. (2007). Foucault as Complexity Theorist: Overcoming the problems of classical philosophical analysis. *Educational Philosophy and Theory, 40*(No 1, 2008).
Oscarsson, H. (Ed.). (2003). *Demokratitrender, SOM rapport 32*. Göteborg: Göteborgs universitet.
Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. In T. Parsons (Ed.), *Essays in sociological theory*. New York: The Free Press.
Pettersson, M., & Ribbhagen, C. (2003). Förutsättningar för ett brett medborgerligt deltagande. In H. Oscarsson (Ed.), *Demokratitrender SOM rapport nr 32*. Göteborg: Göteborgs universitet.
Popper, K. (1968). The logic af scientific discovery. London: Hutchinson & Co.
Putnam, R. D. (1996). *Den fungerande demokratin Medborgarandans rötter i Italien*. Stockholm: SNS förlag.
Putnam, R. D. (2001). *Den ensamme bowlaren. Den amerikanska medborgarandans upplösning och förnyelse*. Stockholm: SNS Förlag.
Ricoeur, P. (2005). *The course of recognition* (D. Pellauer, Trans.). Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
Riley, M. W. (1963). *Sociological research. A case approach*. New York: HArcourt, Brace & World Inc.
Sayers, A. (1999). Long Live Postdisciplinary Studies! Sociology and the curse of disciplinary parochialism/imperialism. *Department of Sociology, Lancaster University*, from http://www.comp.lanc.ac.uk/sociology/papers/Sayer-Lon-Live-Postdisciplinary-Studies.pdf
Sayers, A. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage Publicatikons Ltd.
Seashore Louis, Karen. (2004). Democratic values, demokcratic schools. In J. M. MacBeath, Lejf (Ed.), *Democratic learning. The challenge to school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
Skollag, (2007).
Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (2006).
Skolverket. (1999). *Läroplanerna i praktiken* (No. 175). Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2000). *Med demokrati som uppdrag*. Stockholm: Liber.
Skolverket. (2001). *Ung i demokratin*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2007). *Skolverkets lägesbedömning 2007 Dnr 2007:1033*. Stockholm.
SOU 2000:1. (2000). *En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
SOU 2007:101. (2007). *Tydlig och öppen – Förslag till en stärkt skolinspektion*. Stockholm: Fritzes.
Starrin, B., & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. In G. Svensson & B. Starrin (Eds.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemma.* Växjö universitet, Växjö.
Svenbro, J. (2007). *Försokratikern Sapfo och andra studier i antikt tänkande*. Göteborg: Glänta produktion.
Svensson, G., & Starrin, B. (Eds.). (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
Svensson, M. (2008). *Sociala normer och regelefterlevnad.* University of Lund, Lund.

Säfström, C. A. (2005). *Skillnadens pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella landskap*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
Torney-Purta, J. (2000). Comparative Perspectives on Political Socialization and Civic Education. *Comparative Education Review, 44*(1).
Vaughn, S., Shay Schumm, J., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks: Sage publications.
Weber, M. (1983 och 1985). *Ekonomi och samhälle: förståelsesociologins grunder del 1 och 2*. Lund: Argos.
Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning.* Linköpings universitet, Linköping.
Wickenberg, P. (1999). *Normstödjande strukturer – Miljötematiken börjar slå rot i skolan.* Lunds universitet, Lund.
von Wright, M. (2004). Delaktighet och fakta. In T. Englund (Ed.), *Skillnad och konsekvens*. Lund: Studentlitteratur.
Zurn, C. F. (2003). Identity or Status? Struggles over 'Recognition' in Fraser, Honneth, and Taylor. *Constellations, 10*(4).
Åström, K. (1988). *Socialtjänsten i politik och förvaltning. En studie i parallella normbildningsprocesser.* Lunds universitet, Lund.

Förteckning över figurer

Figur 1: Demokratisk utbildning som ett delområde **21**
Figur 2: Förhållandet mellan samhälle och lag, efter Mathiesen **22**
Figur 3: Pedagogen och pedagogens sociala kretsar **149**
Figur 4: Pedagogiska handlingar i ett dubbelt normperspektiv **161**
Figure 5: Teaching in a double norm perspective **169**

Bilaga 1

DOKUMENTATION FRÅN
FRAMTIDSVERKSTAD INFÖR DEMOKRATIPROJEKTET
6 september 2006

Den 6 september 2006 samlades elever, föräldrar och personal från Lunds förskolor, grundskolor och gymnasieskolor till en framtidsverkstad. Vi ville ta reda på hur vi ska leva det goda livet tillsammans och hur vi ska arbeta för att bli bättre på demokrati, integration och ömsesidig respekt i våra förskolor och skolor. Vi arbetade under dagen i tre faser:

1. Kritikfasen
Kritikfasen inleder själva verkstaden och är en gemensam probleminventering kring det tema som verkstaden handlar om. Hela vår ”Bottenlista” kan du läsa längre fram i texten.

2. Fantasifasen
Vi fortsatte med önskningar för framtiden och visioner. Hela vår ”Topplista” finns också längre fram i texten

3. Förankring och handlingsfasen
Det är nu som vi försökte knyta samman kritikpunkter och visioner i konkreta förslag och idéer. Vi delade in oss i mindre grupper utifrån eget intresse och områden som har utkristalliserats under verkstaden. Det utmynnade i att punkter som tagits upp under kritik- och fantasifaserna drogs samman i områden som vi kallade ”Öar” för att sedan i fortsatt grupparbete vara underlag till förslag och idéer på områden som är tänkta att vara inspiration till förskolor och skolor som vill arbeta med eget projekt i nästa fas som vi kallar Handlings- och uppföljningsfas.

Nu är det dags för Handlings- och uppföljningsfasen!
Det är här alla lokala demokratiprojekt på förskolor, grundskolor och gymnasieskolor kommer in. Ansök om lokala projekt ska vara inne i november 2006. Under våren 2007 och under läsåret 2007 / 2008 löper de lokala projekt som får stöd inom ramen för Utbildningspolitiskt program för Lunds kommun.

”Botten” listan
Listan med kritikpunkter är omfattande och kan kanske göra läsaren modstulen. I en framtidsverkstad kramar man ut alla kritiska tankar ur deltagarna och det finns en hel del punkter som hänger ihop. Det mest intressanta är inte heller antalet punkter utan att söka och finna mönster och trender.

Med deltagarnas rangordning (de punkter sam inte fick några poäng har uteslutits)

13	Inte bli tagen på allvar
11	Brist på engagemang
10	Betyg
8	Inget bra forum för olika roller att mötas
7	Väletablerade svenskar representerar alla andra
6	Vågar en elev säga vad man tycker till en lärare som ska sätta betyg?
6	Tid
6	Brist på ansvar
6	Högt tempo
5	Hur få med de små barnen?
5	Respekt har kommit att betyda hot och våld
5	Kunskapsuppdraget- demokratiuppdraget
4	Seriös kritik betraktas som tjafs "Lilla gumman"
4	Fördomar
4	Dålig kommunikation
4	Otacksamt
4	Gamla strukturer hinder
4	Hur når vi de som är svåra att nå?
3	För mycket eller inget engagemang
3	Förlöjligande
3	Svårt att få elever att vara med i elevråd m.m. "grupper"
3	Killar tar för stor plats
3	Stora klasser
2	Vad kan jag som vuxen bestämma, utan att betraktas som odemokratisk?
2	Demokrati tar för lång tid
2	Härskartekniker
2	Lyssnandet dåligt
2	Olika språkbruk
2	Tidspress
2	Gamla normer
1	Svårt för nya att komma in i sammanhang
1	Negativ inställning från vuxna när det gäller betyg
1	Alla har ej en vuxen man känner förtroende för
1	Skapar problem genom att betrakta killar och tjejer olika
1	Tar ej tillvara goda idéer
1	Skendemokrati
1	Makt
1	Ofta en bestämd tid att vara demokratisk (klassråd)
1	Saknas trygghet och tillit
1	Samma människor i olika sammanhang – klickar
1	Svårighet att få ut information till rätt person i rätt tid
1	Tvingas att ha en åsikt vid ett speciellt tillfälle

1	Demokratiformer på de vuxnas sätt
1	För lite blandning på arbetsplatser och i skolan
1	Mynnar i vilket som är ekonomiskt möjligt
1	Alla kan inte tala för sin egen sak
1	Finns bestämd uppfattning kring hur man arbetar med demokrati
1	Kulturkrockar
1	Inga sovmorgnar
1	Brist på intresse
1	Dålig framförhållning
1	Respekt saknas till/ mellan barn och vuxna
1	Hur man pratar till varandra
1	Snävare normalitet
1	För lite vuxna (som goda förebilder)
1	Personalen tycker att demokratifrågorna tar tid från kunskapsuppdraget

”Så vill vi ha det” listan

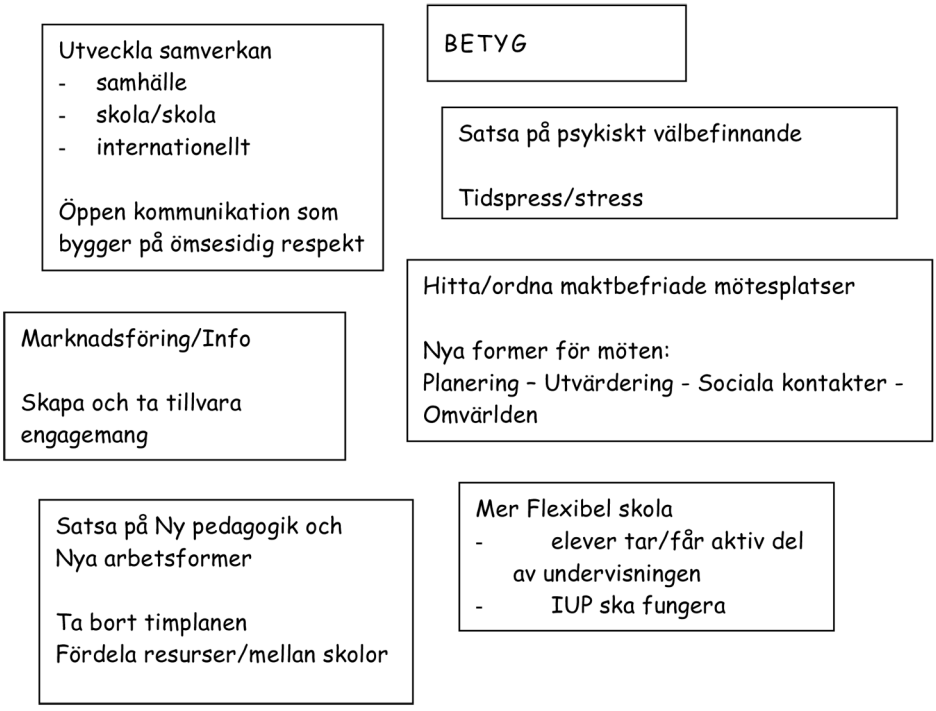
Deltagarnas samlade fantasi utmanades i framtidsverkstaden och det handlade om att få fram så många goda och vilda idéer och förslag som möjligt. Allt är kanske inte genomförbart men tänkvärt och det går att hitta linjer och områden som ger underlag för fortsatta förbättringar. Det är viktigt att notera att antalet önskningar och möjligheter faktiskt innehåller flera punkter än som finns i kritikfasens bottenlista!

Med deltagarnas rangordning (de punkter sam inte fick några poäng har uteslutits)

18	Bryta upp alla de gamla strukturerna
12	Alla ska få det de vill ha: Flexibilitet
11	Lust och glädje, lätta steg till skolan
10	Ingen vet vad mobbning är
8	En elev med i ledningsgruppen på skolan
7	Elevaktiv del av undervisningen
7	Mötesplatser för människor utan maktpositioner
5	Annorlunda pedagogik
5	Väljer själv hur mycket lärarledd tid och hur mycket man ska vara i skolan samt hur man redovisar
5	Skolan samverkar med samhället
4	Tar vara på elevernas utvärderingar
4	"Demokratiflagg"
4	Personal (all) som älskar sitt yrke
4	Musikrum
3	Integration på alla nivåer
3	Alla elever älskar skolan
3	Tillåta olikheter

3	Skolorna by-stad samarbetar
3	Bort med timplanen
3	Kan välja individuellt men umgås mångfaldigt
2	Elever med vid tillsättning av tjänster
2	Möjlighet för personal till annat alternativt jobb
2	Flexibel skolgång över år
2	PRAO från 7 an
2	Mer kommunikation över alla gränser
2	Nå´n ser och lyssnar på mig
2	2 rätter att välja mellan
2	Alla blir respekterade för vad de tycker
2	Alla elever känner att elevrådet är deras organisation
1	Bättre kontroll och uppföljning av uppfyllande av mål. Och konsekvenser
1	Kunna välja bort vissa ämnen, t ex musik
1	Bättre könsfördelning bland personalen
1	Lärare med bra utbildning
1	Pengar
1	Bra ledning som tar ansvar
1	Utvärdering av lärare
1	Kunna ta bort ämnen även om man har få
1	Omdömen i stället för betyg
1	Inte fast lektioner
1	Ser individerna och det individuella lärandet
1	Alla får det stöd de behöver
1	Politiker som är med i samhället
1	Förnyat betygssystem
1	Ge alla kommuner en elevrådstjänsteman
1	Blandad grupp med vuxna och elever
1	Vidga seendet
1	Samarbete mellan skolorna, elever kan hoppa mellan skolorna
1	Skolorna öppna på kvällarna, pub, matlagning
1	Skolan går ut i samhället och stöttar
1	Lärare och elever kollegor
1	Alla vågar säga vad de tycker
1	Öppen dialog lärare-elever
1	Frukost och mellanmål serveras
1	Bort med skolstämplar
1	Skapa intresse hos föräldrar för att sätta barnen i andra skolor
1	Lugn, stabilitet och struktur för eleverna i ett klassrum

Vi såg att många punkter hängde samman med varandra och i framtidsverkstadens tredje fas sökte vi sådana mönster och samlade ihop punkter från både ”Bottenlistan” och ”Så vill vi ha det listan” till ”Öar”.



Bilaga 2

ANALYS AV DIMENSIONER OCH ASPEKTER PÅ DEMOKRATI I SKOLLAG, LÄROPLAN OCH KURSPLAN EFTER CECILIA ERIKSSON (ERIKSSON, 2008)

Tablå: Värderingar och förhållningssätt som skolan ska förmedla

Värderingar och förhållningssätt	**Aspekter**
Demokrativärden	- stöd för demokratiska former och principer som jämlikhet och frihet - vilja tillämpa demokratiska principer
Frihetsvärden	- individens frihet – utveckla sin egenart - åsiktsfrihet - konfessionsfrihet - människolivets okränkbarhet - rättigheter och skyldigheter - rättskänsla
Jämlikhetsvärden	- allas lika egenvärde - jämställdhet mellan kvinnor och män – motverka traditionella könsmönster - rättskänsla
Solidaritetsvärden	- solidaritet med utsatta - empati, inlevelse med andra - generositet, vilja att bistå andra
Tolerans och respekt	- avståndstagande från diskriminering p.g.a. kön, etnicitet, tro, sexuell läggning, funktionshinder - avståndstagande från kränkningar - motverka främlingsfientlighet - respekt för olika åsikter och värderingar
Kulturvärden	- värdesätta kulturell mångfald - delaktighet och identitet i det gemensamma kulturarvet - etiskt förhållningssätt i linje med kristen tradition och västerländsk humanism
Miljövärden	- respekt för och omsorg om miljön
Deltagande och ansvarstagande	- inflytande i skolan - beredskap för aktivt medborgarskap - ansvarsfulla samhällsmedborgare

Tablå Medborgerliga förmågor som skolan ska främja

Medborgerliga förmågor	**Aspekter**
Demokratitillämpning	- kunna tillämpa demokratiska principer i skolan och i samhället
Självtillit	- tilltro till den egna förmågan att t.ex. ta ställning
Kritiskt förhållningssätt	- kritiskt kunna granska fakta och förhållanden - kunna se konsekvenser av ställningstaganden och handlingar

Kommunikationsförmåga	- tilltro till sin språkliga förmåga - kunna kommunicera med och lyssna till andra - kunna framföra sina åsikter
Välgrundade ställningstaganden	- kunna formulera egna ståndpunkter och argumentera för dessa - kunna se konsekvenser av ställningstaganden och handlingar
Kunskapssökande och informationshantering	- kunna tillägna sig och använda ny kunskap - kunna söka, värdera och använda information från olika källor

Tablå :Samhällskunskaper som eleverna ska få med sig från skolan

Kunskapsområde	Aspekter
Demokrati som idé och praktik	- värden, principer - rättigheter och skyldigheter - tillämpning - Sveriges styrelsesätt (år 9)
Samhällsutveckling och människors livsvillkor	- samspel mellan individer, samhällen, samhällsvillkor, händelser, idéer
Förstå samhällsutveckling och livsvillkor utifrån	- historiska förhållanden - rum/plats - kön - sociala omständigheter - ekonomiska villkor - kultur/etnicitet
Hållbar utveckling	- respekt för miljö och samhälle - konsekvenser av resursanvändning och handlande
Normsystem	- kulturer och kulturmöten - demokrati - idéer och ideologier - mänskliga rättigheter (år 9) - svenska rättssystemet (år 9)
Internationella/globala perspektiv	- internationella förhållanden - relationer och samverkan - globala perspektiv på livsvillkor, kultur och hållbarhet

Bilaga 3

INTERVJU GUIDE 1

Användes vid den första omgången fokusgrupper, som genomfördes i samband med projektens start

Hur tolkar ni som pedagoger demokratibegreppet i läroplanerna?
Har ni diskuterat och formulerat egen målsättning för demokratifrågor på förskolan/skolan?
Hur och varför har ni valt ert projektområde?
Finns det andra demokratiområden som ni anser behöver utvecklas på er förskola/skola?
Varför har ni valt att genomföra ert projekt på just det sätt ni beskrivit?
Hur har ni tänkt när ni valt arbetssätt för projektet? Kan man tänka sig andra sätt för att nå ert mål?
Varför blev du projektledare?
Hur ser kollegorna på projektet? Vilket stöd finns?
Vilka hinder finns för att uppnå era mål?
Hur ska man kunna se att ni nått era mål?
Finns det något annat resultat du/ni förväntar dig av projektet?

Bilaga 4

INTERVJU GUIDE 2

Användes i de individuella intervjuerna

Om barnen/eleverna

Vilka förändringar vill du se?
Hur kan man se att det sker en förändring?
Vad har du sett hittills?
Finns det något som överraskat/förvånat dig?
Vilka förväntade förändringar upplever du från omgivningen? (från vem?)
Vad tror du är möjligt?
Vilka hinder finns?
Finns det olika uppfattningar om barn och demokrati på arbetsplatsen?
Finns det barn/elever som är svåra att få med/riskerar hamna utanför? Vad kan det bero på?
Vad bör man göra för att nå önskade resultat?

Om personalen/pedagogerna

Vilka förändringar vill du se?
Hur kan man se att det sker en förändring?
Vad har du sett hittills?
Finns det något som överraskat/förvånat dig?
Vilka förväntade förändringar upplever du från omgivningen? (Från vem?)
Vilka demokratiuppdrag är svåra att hantera?
Hur diskuterar ni demokratifrågorna i arbetslaget?
Vad tror du är möjligt?
Vilka hinder finns?
Vilket stöd får du av kollegor/skolledare?
Finns det medarbetare som är svåra att få med/riskerar hamna utanför? Vad kan det bero på?
Vad bör man göra för att nå önskade resultat?

Bilaga 5

INTERVJU GUIDE 3

Användes i den avslutande omgången fokusgrupper

Hur bestämmer ni vad ni vill?

Om verkligheten och era tankarna om vad den betyder för ert arbete.

Det har märkts en stark i drivkraft bakom ert arbete. Hur bestämmer ni vad ni vill?
Om ni tänker tillbaka, kan ni då se att det finns värderingar ni har idag som inte hade för 10-15 år sedan?
Hur påverkar det som sker i samhället ert arbete?
Kontakt med kommunpolitiker?

Hur gå från att vilja till att göra?

Hur tar ni beslut om vad som ska göras?
Det som händer med personalbyten, nya barn/elever i gruppen och annat som skerer mer eller mindre hela tiden. Vad kan det betyda?
Vad betyder det att få bidrag när man ska gå till handling?
Upplevde ni att ni hade rätt kompetenser för att jobba med ert projekt?
Finns det något ni känner att ”det här hade varit bra att kunna?”

Vad har varit det bästa med demokratiprojektet?

Bilaga 6

Sammanfattning av hur en grupp pedagoger skriftligen besvarade uppgiften:

DET ÄR INTE DEMOKRATI OM…..

FÖRHÅLLANDE PEDAGOG – BARN/ELEV
Ett barn blir kränkt av andra barn i skolan och ej får gehör för detta
Man som vuxen inte reagerar mot alla former av kränkningar
Vi låter mobbing förekomma
Man inte tar avstånd från alla former av kränkande behandling
Med kollektiv bestraffning
Man favoriserar barn
Att inte lyssna på alla. Både pojkar och flickor
Man behandlar pojkar och flickor olika på grund av kön
Man enbart lyssnar på en parts åsikt i t ex konfliktsituationer
Man som pedagog låter ett eller flera barn styra och ställa i klassen som de vill och pedagogerna ej säger ifrån
Som pedagog bara ”kör sitt race” utan att vara lyhörd för vad barnen har för idéer och vad de tycker
En pedagog kör sitt eget race utan att diskutera med kollegor eller barn
Om ***vi*** inte föregår med gott exempel
Vi som vuxna/pedagoger inte får med eleverna i diskussioner i olika situationer utan ”kör över”
Barnen bryter mot skolans regler som är tagna av både barn och personal
Någon inte får säga vad den tycker
Inte allas synpunkter tas tillvara
Någon utestängs för sina åsikter
Man inte får ”tycka” eller uttala sig om regler eller vilka regler som ska gälla inne och ute på skolan
En eller ett fåtal bestämmer vem som får vara med
Inte lär ut samarbete
Om vi vuxna inte respekterar barnen
Man aldrig blir sedd och lyssnad på
Allt styrs av vuxna och barnen inte är delaktiga i de beslut som fattas (fritids)
Man bestämmer allt över huvudet på elever
Vi vuxna i skolan aldrig tar reda på vad barnen/eleverna tycker/tänker/tror
Man som pedagog skulle leda klassråd/elevråd utan elevernas inflytande eller liknande
Man invaggar elever i något slags falsk tro att de får vara med och bestämma och sedan inte får det
Vi vuxna bestämmer allt utan dialog med eleverna
Om beslut tas utan att bry sig om att fråga elever eller diskutera idéer/förslag
Beslut tas utan att eleverna har fått säga vad de tycker (relevanta frågor)
Elevers initiativ inte/aldrig tas tillvara
Barnen aldrig får känna sig delaktiga i de beslut som fattas
Elever aldrig tillåts ta ansvar

Barn/elever inte är delaktiga i sitt lärande
Elever aldrig har inflytande över sitt lärande
Elever aldrig har inflytande över sin skolvardag
Läraren ***alltid*** bestämmer och ***aldrig*** frågar vad eleverna tycker
Läraren bestämmer i en fråga som, beroende på barnens åldrar, barnen kan och ska/bör bestämma i – vara delaktiga i
Pedagogerna bestämmer att barn måste smaka på all mat som serveras
En vuxen lägger upp mat på ett barns tallrik utan att barnet vill ha den
Pedagogerna sätter upp regler kring materials användande utan att diskutera med barnen
Vuxna (pedagoger) håller ihop om en pedagog har kränkt ett barn på något sätt. Man måste då våga stötta barnet.
Man ignorerar elevers rop om en förbättring av struktur på skolan, om en lärare eller om undervisningen
När diverse elevorganisationer motarbetas av skolledningen, när elever kränks av läraren, pga av okunskap eller oliktänkande mm
När elever kategoriseras
Man generaliserar för mycket
Man i undervisningen utgår från en bestämd norm i sitt samtal eller dialog med elever, till exempel utgå från att alla elever är heterosexuella
Ens undervisning färgas av ens åsikter
FÖRHÅLLANDE BARN-BARN
Om eleverna enbart ser till sig själv och ej öppnar upp till diskussion med andra elever inom olika situationer; konflikt, åsikter mm
En ”stark” elev får styra och ställa i en grupp
Om kränkningar får härja fritt
Samma barn ständigt får sin vilja igenom i lekar
FÖRHÅLLANDE FÖRÄLDER – FÖRSKOLA/SKOLA
Man som förälder enbart ser till sitt eget barn och inte ser sitt barn som en del av en grupp/klass. Vilket i sin tur för med sig stor träning på att vara demokratisk i en massa situationer: konflikt, mellanmål, rast lek, lektioner mm
En elev på grund av föräldrarnas värderingar tar onödigt mycket tid och kraft
Någon förälder sätter sina negativa åsikter och värderingar på elever och personal
FÖRHÅLLANDE ALLMÄNT
Någon enskild beslutar
En grupp beslutar saker som påverkar andra
Man inte diskuterar
Man inte får vara delaktig i beslut
Vi inte diskuterar arbetets innehåll/vad som förväntas att jag ska kunna som elev/lärare
Om man inte följer överenskommelser
Alla får göra precis som de vill
Man inte ”får” (känner sig trygg) tycka eller känna vad man vill
Alla uttrycker tankar högt som egentligen sårar en medmänniska
Om inte klimatet är sådant att alla vågar uttrycka sin åsikt

Man känner en hotbild i samhället
En/flera bestämmer över andra och inte lyssnar på de andras åsikter
Några enskilda åsikter är värda mer än andra
Människor inte tillåts uttrycka sina åsikter
Folk med avvikande åsikt utesluts (barn, föräldrar, personal), folks olika åsikter, alster och tänkande inte tas tillvara. Alla uppmanas tänka lika och respekt för minoriteten saknas hos majoriteten
Allas röst ej har samma värde
Vi inte lär oss förstå/sätta oss in i en annan människas liv/leverne
Yttrandefriheten begränsas och det inte finns forum för yttrande, olikheter slätas över till likhet.
Det inte finns möjligheter att välja
Alla ej får samma möjlighet att välja
Man inte följer de gemensamma beslut man tar
Enbart mina behov ska tillgodoses
Jag aldrig kan böja mig för ett majoritetsbeslut
Man inte får säga vad man tycker
Bara ***en*** åsikt eller tanke är den rätta
Det är dålig tillgänglighet på fakta, tryckfrihet, kunskap mm eller för att språket är ett hinder
Vi inte lär oss ***respektera*** – se tillbaka – ”du ser mig och då jag ser dig”
Man inte blir respekterad för den man är, olika ursprung, religion
En eller några ska bestämma
Om man inte respekterar majoritetsbeslut, där alla fått säga sin mening
Den som pratar mest och högst är den som (får sin vilja igenom) mest uppmärksamhet och den som är tyst och försynt får klara sig själv
Den som skriker mest och högst får mest uppmärksamhet
Inte alla regler gäller för alla
Vi inte lär oss samarbeta
Man får göra som man vill/kränka genom ord och handling
Man inte reagerar för all form av diskriminering
Vi inte lär oss att bli ansvarsfulla för vårt eget beteende
Man inte kan påverka sin dag, sitt arbete, arbetsbelastning, övertid (läxa) osv
Barn som inte känner sig trygga, inte vill gå till skolan för det är ingen trygg plats att vara på. Barn har inte valmöjlighet att stanna hemma
Alla måste tycka samma sak, dvs ingen åsiktsfrihet
Kön etnicitet, värderingar
Det görs skillnad på människa på grund av olika sociala eller etniska bakgrunder
Man inte arbetar för jämställdhet mellan kön, etnicitet etc
Få kommer till tals
Det aldrig förekommer utvärderingar
Det inte ges tid för utveckling
Det alltid finns ett ovanifrån-perspektiv och aldrig ett underifrånperspektiv
Vi som lärare inte blir informerade om förändringar i vårt arbete att vi får vara med och diskutera fram nya former
Man inte får ”lära sig”, får kunskap om demokrati
Man gör tvärtemot det som man vet att majoriteten vill (i relation till situation, inte i vilken situation som helst – t ex inte de situationer då alla barnen vill ha rast i stället för matte…)

Inte alla får sin röst hörd
Alla inte får samma rättigheter
En eller flera elever förhindras att, efter förmåga, bidra till skolans form och innehåll
Vi behandlar varandra ojämlikt
Premierar vissa grupper mot andra grupper eller enskilda individer
Vi inte lyssnar på varandras åsikter
Vi bortser från att alla har olika förutsättningar
Vi inte samtalar om våra gemensamma rättigheter och skyldigheter på skolan och i samhället i stort
Vi inte respekterar varandra
Inte rättigheter är kopplade till skyldigheter och tvärtom

Bilaga 7

Tabell 1: *Vilka begrepp används för att beskriva projektets mål?*
Antal projektansökning som innehåller respektive begrepp

	Förskola 5 projekt	Grundskola 15 projekt	Gymnasieskola 4 projekt	SUMMA
Jämställdhet/Allas lika värde Genus Motverka fördomar/diskriminering Respekt för varandra Mångfald tillgång/dialog mellan grupper Minska utanförskap Likabehandling Rättigheter	4	12	4	20
Delaktighet Deltagande i demokratiska processer Inflytande/möjligheter att påverka Formellt inflytande/elevråd	3	13	1	17
Värdegrund Barnkonventionen Lärande om demokrati Meningsskapande		6		6
Valmöjlighet Initiativ	2	2	1	5
Öka elevernas medvetande Kritiskt tänkande/Hantera mediebruset		5		5
Samarbete Gemenskap		5		5
Ansvar Skyldigheter	1	3	1	5
Handlingskompetens/medborgarkompetens Kommunikativ kompetens		3	1	4
Solidaritet			2	2
Frihet		1	1	2
Engagemang		2		2
Rättvisa		1		1
Empati			1	1
Miljöfrågor			1	1

Tabell 2; *Vilka mål nämns för de personalinriktade delar av projekten?*
Antal projektansökning som innehåller respektive begrepp

	Förskola 5 projekt	Grundskola 15 projekt	Gymnasieskola 4 projekt	SUMMA
Förändra personalens Förhållningssätt/Barnelevsyn/Kunskapssyn	5	3		8
Förändra Pedagogernas självinsikt/medvetande	3	3		6
Öka pedagogernas förmåga att lyssna på barn/elever	2	1		3

Tabell 3; *Vilka metoder planeras för de personalinriktade delarna av projekten?*
Antal projektansökning som innehåller respektive begrepp

	Förskola 5 projekt	Grundskola 15 projekt	Gymnasieskola 4 projekt	SUMMA
Observation och dokumentation	3	4		7
Kompetensutveckling		7		7
Barn- elevintervjuer	1	1		5
Föreläsning/föredrag			4	4
Reflektion i arb lag		2		2
Nätverk		1		1
Formulera policy	1			1

Tabell 4; *Vilka arbetssätt och metoder planeras för de barn/elevinriktade delarna av projekten?*
Antal projektansökning som innehåller respektive arbetssätt

	Förskola 5 projekt	Grundskola 15 projekt	Gymnasieskola 4 projekt	SUMMA
Estetiska läroprocesser		7	3	10
"Learning by doing/experience"		3	2	5
Informella lärandemiljöer			2	2
Undersökande/utforskande arbetssätt		1		1
Fadderverksamhet		1		1
Kamratstöd		1		1

Tabell 5; *Antal projektansökning som beskriver att föräldrar ska engageras i projektarbetet*

	Förskola 5 projekt	Grundskola 15 projekt	Gymnasieskola 4 projekt	SUMMA
Engagera föräldrar	2	4		6