Pedagogerna och demokratin. En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling

Persson, Lars

2010
PEDAGOGERNA OCH DEMOKRATIN
Lars Persson

Pedagogerna och demokratin

En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling i förskola och skola
Krilon svarade inte på detta; men han sade:


- 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 rättsociologi? 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 Demokrati frågan 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
  3.1.1 Samhällsvetenskap som akademisk disciplin
  3.1.2 Vetenskap i utveckling och förändring
  3.1.3 Aktör-strukturmörd
  3.1.4 Samverkan mellan forskning och praktik
  3.1.5 En sociologi utifrån handlingar och normer
  3.1.6 Aktör, struktur och den fria viljan
3.2 Teorier om handlande
  3.2.1 Handlandet
  3.2.2 Begreppet erkännande
3.3 Teorier om normer
  3.3.1 Normbegreppet
  3.3.2 Normer och styrdokument
  3.3.3 Normer i skolmiljö
3.4 Teorier om professionalitet
  3.4.1 Begreppet profession
  3.4.2 Pedagogers handlande och professionalitet
  3.4.3 Pedagogisk handling och normer
  3.4.4 Pedagogik baserad på erkännandet
3.5 Sammanfattning

KAPITEL 4
Metod
  4.1 Forskaren och förhållandet till den studerade verkligheten
  4.2 Urval och representativitet
  4.3 Samband teori och metod
  4.4 Studiens karaktär och val av metoder
  4.5 Intervjuerna
  4.6 Tillgängliga dokument
  4.7 Kompletteringar material
  4.8 Bearbetning av det empiriska materialet
  4.9 En demokratisk metod
  4.10 Sammanfattning

KAPITEL 5
Resultat
  5.1 Introduktion till det empiriska materialet
  5.2 Hur hanterar pedagoger demokratiuppgiften?
    5.2.1 En kritisk syn på den egna verksamheten
    5.2.2 Projektansökningsbild av områden att utveckla
    5.2.3 Pedagogernas syn på barns och elevers demokratistveckling
    5.2.4 Pedagogernas syn på den egna kompetensen
    5.2.5 Pedagogernas syn på uppdraget
    5.2.6 Sammanfattning av resultat kring forskningsfråga 1
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 demokратiuppdraget 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
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.


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 svävade bort i skrivandet.
Introduktion

Prolog


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/ Betyg¹ / 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 strukturererna/ Alla ska få det de vill ha: Flexibilitet/ Lust och glädje, lätt steg till skolan/ Ingen vet vad mobbning är/ En elev med i ledningsgruppen på skolan

I bilaga 1 finns en rapport från framtidsverkstaden.


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 förstärk 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 verksamheten. 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


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 invärkan 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 samhållets 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 arbetsätt och metoder i undervisning, om barns och elevers möjligheter till inflytande för att nämnå 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 själv medborgare som påverkas av samhållets 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, gymnasiesskola 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 historistiskt skeende.


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-

**Demokratisk fostran, integration och mångfald**

**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 umgången 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 variationsriktedom 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 intervjuar pedagogerna. Denna framväxt på flera fronter har krävt en bakomliggande struktur. Avhandlingen är uppdelad på sex kapitel:

1. **Syfte och forskningsfrågor**

---

2. **Problemområde**: 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 urifrån 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


Ett intresseområde handlade om att få veta mera om villkoren för pedagogerna att driva demokratiusverning, hur denna gestaltar sig, vad det kan betyda för förmeringen 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 demokratiu uppdraget ju mer professionella de är samtidigt som professionaliteten stöds av demokratiska arbetssätt. I min slutdiskussion återkommer jag till sambandet mellan demokrati och professionellitet, 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 träna 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 sammanvända 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 fanga 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 demokratiiuppdraget staten gett dem. Det är i
demokratiuppdragets rättsliga uttryck som de professionella aktörerna, pedagogerna,
mötet 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


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


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 kändes 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 handlingssnormer ställer detta frågor kring bland annat normbildning i professionella grupper. Mötet mellan juridik och sociologi speglar mötet mellan rätten och pedagogens handlande.

och 2001 (Niemi-Kiesiläinen, 2001), där frågan bland annat handlade om rätts-
sociologi som ett vetenskapligt styvbar 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 rättsociologin möjlighet att hämta och låna från an-
dra discipliner utan att behöva hamna i försvaret av en ämnestradition. Rättsociologin
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
ämnem 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
rätts sociologisk studie kan beskrivas som en process där olika omgivande discipli-
nerna 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 Demokrati-
projektet hade jag ett unikt tillfälle att tränga djupare in i frågor som gjort mig ny-
fiken 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 envusa 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
skal 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. 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 le-
ver”, 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. Pedago-
gen kan med sin insikt i ämnet eller området och sin kännedom om barnet/eleven ge rätt stöd och
stimulans att komma vidare (Säljö, 2005).

- 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?**

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?


1.5 Om hur jag använder vissa centrala begrepp


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-
Problemområdet

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

2.1. Demokratibegreppet

2.1.1 Demokratibegreppets innebörd


<table>
<thead>
<tr>
<th>DEMOKRATINS VÄRDEN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Övergripande substansvärden</td>
</tr>
<tr>
<td>Jämlighet</td>
</tr>
<tr>
<td>Frihet</td>
</tr>
<tr>
<td>Solidaritet</td>
</tr>
<tr>
<td>Rättvisa</td>
</tr>
<tr>
<td>Instrumentella värden (processvärden)</td>
</tr>
<tr>
<td>Öppenhet</td>
</tr>
<tr>
<td>Ömsesidighet</td>
</tr>
<tr>
<td>Diskussion</td>
</tr>
<tr>
<td>Ansvar</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.


2.1.2 Demokratifrågan i det samtida samhället


5 I debatten används ibland begreppet deliberativ demokrati och ibland begreppet samtalsdemokrati för att berekna 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.


2.1.3 Demokrati, legitimitet och förtroende


- **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

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 legitimiten 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.


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 illustriera demokratimrådets 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 förhållningssättens anknytning till uppdelningen mellan deltagarodemokrati 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


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 styrdisk administrerade skolor.


ting/regioner, och en nationell instans\textsuperscript{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 samspelet i skolmiljön. Vi kan inte förutså 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. Svårigheter att definiera vad demokrati är innebär att det blir särskilt intressant att ställa frågan: \textit{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 tillgången till utbildningen?
- Vem ska ha inflytande över utbildning

Gutmans egen 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\textsuperscript{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 kosmopolitis. Gutmansk diskussion kring inflytande över utbildningen handlar bland annat om förhållandet mellan individen och det offentliga. Hon formulerade frågan så här: \textquoteleft\textquoteleft Who should share the authority to influence the way democratic citizens are educated\textquoteright\textquoteright (Gutman, 1999). Gutman resonerar bland annat kring det amerikanska kullervalystemet med vouchers, en skolpeng kopplad till elevens skolplacering, som också finns i Sverige. Hon menar att frågan hur skolan sköter sitt

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

\textsuperscript{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.

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.


### 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 behärsha 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:

> Utviklingen 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

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 individuen och möjligheten för individuen att med Arendts formulering visa sitt unika Vem.” (Knutas, 2008).

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


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 consciously 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, reproduction, 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 plane-rade handlingar och processer som sker genom vanehandlingar eller andra oreflekt-rade handlingar. Även om det inte alltid, för att utgå från Gutmansståndpunkt, 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-

38
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\(^\text{10}\)
- 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 innehållet 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 samhällesekonomiskt betraktas som en vändpunkt för industri- och informationssamhället och en genombrottsstid 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

\(^\text{10}\) 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
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 demokratiet och undervisningen 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 bevarar värdena inom vårt offentliga etos (Agevall, 2008).


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 formuleringarenan och realiseringsarenan. De pekar på den ökade öppenheten som skolverksamheten numera har och på hur informationstekniken gjort mängder med information som kvalitetsredovisningar, betygresultat, 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 medfört. Utredningar, propositioner och riksdagsbeslut förmedlas medfört, tolkas medfört och transformeras medfört. Författarna nämner som exempel hur uppfammande betygsdiskussioner påverkar verksamheten genom att flytta styrfokus från mål till resultat. I detta finns en problematik eftersom läroplanerna formulerat complexa 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

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 Kumlins lyfter fram de svårigheter att utkräva ansvar som kan uppstå i samband med att verksamheten drivs av privata aktörer (Kumlins, 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).


På realiseringsarenan ska politiken förverkligas. Med Lindensjö 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 enkelt och rationellt. Det finns flera skäl till svårig-


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.

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.


\textsuperscript{13} Dåvarande utbildningsministern Lena Hjelm Wallén (Boman 2002, sid 282) uttryckte detta, 1983, i en riksdagdebatt: ”Att förändra undervisningen, det inte 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 ärts 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.


### 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 vårt samhällskultur finns en starkare betoning på social rättvisa. Karen Seashore Louis (Seashore Louis, 2004) har beskrivit tre demokratinformer, 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)


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 konsevationer i läroplanerna (Englund, 2005). Han kallar dessa den patriarkaliska, den vetenskapligt rationella och den demokratiska koncepten. Den patriarkaliska koncepten, 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 demokratikoncepten från en deltagardemokratiskt influerad ståndpunkt i riktning mot en deliberativ demokratisyn i läroplanerna.


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

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 uppgift (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


Demokratiuppgiften 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


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 icle-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 ansvarsbärande medborgare
- 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 deltagande. 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).


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,


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 själv kunskapsprocessen och i förandring av framtidens samhälle, vilket ses som målet för skolans utbildning. Uppdraget i Lpo 94 beskriver 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.

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 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.


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 demokratiorumdet 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-undersökningen19, 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 demokratiuppdagets 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 klasrumsklimatet 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 skolernas praktiska tillämpning av det demokratiska uppdraget från deltagande i formella demokratiska fora till mer informella och personorienterade beslutsprocesser, alltså en förskjutning på skolnivån från en deltagardemokrati till en mer samtalsdemokratisk inriktning.

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

Skolverket pekar här på att de formella organen förlovar 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 betraktas 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 samhällsuppdaget. Skolorna har ett förhållandevis oreflekterat förhållningssätt till demokratiuppdagret. Om man beskriver skolernas 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 demokratioverksamhet 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 undersökningsarna genomförts internationellt av IEA.

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


Demokratiuppgiften regleras formellt och rättsligt av en statlig styrning och 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
- **kränkingsdimensionen**, att aktivt motverka alla former av kränkande behandling

Demokratiuppgiften 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.

3.1 Samhällsvetenskapliga utgångspunkter

3.1.1 Samhällsvetenskap som akademisk disciplin


### 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.


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


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)


3.1.4 Samverkan mellan forskning och praktik


3.1.5 En sociologi utifrån handlingar och normer


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 normalanalysen bidra med att klarlägga förhållanden och här betonar Flyvbjerg, återigen med huvudsakligt stöd hos Foucault, vårdén 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 och därmed inte överförs på genetisk väg (Durkheim, 1956). En del av pedagogernas roll i det demokratiska uppdraget, (jfr 2.3.4) är att föräta 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 utbildung som ges inom skolväsendet.
om vilket handlingsutrymme en pedagog kan tänkas ha utifrån yttre och inre förvänningar 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) eller det dialogiska (Bachtin) eller processerna (Elias). För mig innebär aktör-strukturansatsen att jag urför ifrån att man inte kan betrakta vare sig aktörerna eller strukturen 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). 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


---

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).

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


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 maktfordelning.
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)


Erkännandeprocesserna som de beskrivits här med stöd av Ricoeur och Honneth, eller för den delen också i Eriksons psychoanalytiska 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 fördelningsrättvisor. Hon har därför poängterat behovet av att en sådan identitetsmodell kompletteras med det hon kallar statusmodellen (Fraser, 2003; Zurn, 2003). Medan identitetsmodellen riktar in på individens upplevelse av rättvis behandling och av att mötas med erkännande är statusmodellen inriktad på att omvärdera de institutionaliserade former av misskänning som kan vara juridiska, legala, administrativa, yrkesetiska eller andra former av särbehandling genom kulturella värden och särbehandling genom samhället, i förhållande till en grupp. Fraser menar att statusmodellen har två dimensioner: erkännande och fördelningsrättvisor. 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 värdeombördighet 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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivå</th>
<th>Rättighet</th>
<th>Erkännandeform</th>
<th>Demokratidimension</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Individ</td>
<td>att växa och utvecklas</td>
<td>individens rättigheter</td>
<td>Frihet</td>
</tr>
<tr>
<td>Social</td>
<td>att bli inkluderad</td>
<td>gruppens rättigheter</td>
<td>Rättvisa och solidaritet</td>
</tr>
<tr>
<td>Politisk</td>
<td>att delta grief</td>
<td>rätten att ha inflytande och delaktighet</td>
<td>Makt och jämlikhet</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


3.3 Teorier om normer

3.3.1 Normbegreppet


---

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


Normer kan uppstå när det finns alternativa handlingsmöjligheter. De fyller en funktion genom att reducera komplexiteten i livet (Baier & Svensson, 2009). Det rättssociologiska synsätt 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*.


- **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-strukturmöll, 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).


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 låt sig fjättras till skeppets mast för att motstå sirenernas fresler
"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 integerats i verksamhet och nya rutiner har slagit rot. Det auktoritetsstyrd handlandet är knutet till maktförhållandena där den som makt styra 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.


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).

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).


### 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 elevergruppen) genom att utvärdera och utveckla den egna verksamheten:

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 handlingsstrutymme. 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


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 kolleger 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 särbockultur 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 anknuta 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.


- Professionell etik, normer som följer av yrkesmässig kunskap och erfarenhet
- Facklig etik, normer utifrån vad vi med fackliga krav kan acceptera 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 regellundenheter som är intressanta här. Forskaren måste söka efter perspektivrikedom, 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


3.4.2 Pedagogers handlande och professionalism


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”.


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 formulering av 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 innebär 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 arbetslagsställning. Pedagogerna har också en arbetsplatsställning 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.


- **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-

och tre medvetandennivåer 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 \textit{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 professionalitets 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 \textit{immanent pedagogik} som ”alla de former av snygande pedagogik som genom-syrar 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


När man studerar handelande 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 sammanvägningen 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 häradas till läroplanens text om aktning för den enskilda individem:

Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och för vår gemensamma miljö.
och till läroplanernas uppmanning:

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.


Ett sociologiskt perspektiv på professionalitet riktar intresset mot normer för agerandet och mot hoegruppen inom en profession upprättåller 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.

82

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 demokratidimension 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 lärarens och andra professionellas handlande finns två huvudfåror. Det är å ena sidan handlingsinriktade teorier som resonera 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 agra 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 möjlighet utväg ur det som annars lått 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 utforsknande i förhållande till barnet.

I en studie av nio skolor i socialt utsatta områden använder Nixon begreppet *pedagogy of recognition* 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

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 likvärde 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 erkänande med utbildningens demokratiska uppdrag och med Bernsteins modell för demokratiska rättigheter i en pedagogisk process med följande schema:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivå</th>
<th>Rättighet</th>
<th>Erkännandeform</th>
<th>Demokratidimension</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Individ</td>
<td>att växa och utvecklas</td>
<td>individens rättigheter</td>
<td>Frihet</td>
</tr>
<tr>
<td>Social</td>
<td>att bli inkluderad</td>
<td>gruppens rättigheter</td>
<td>Rättvisa och solidaritet</td>
</tr>
<tr>
<td>Politisk</td>
<td>att deltaga</td>
<td>rätten att ha inflytande och delaktighet</td>
<td>Makt och jämlikhet</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.
Mitt uppdrag som projektledare och koordinator för Lunds demokratiprojekt gav mig en gynnsam situation för att forska kring pedagogers arbete med demokratiuppdaget. 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


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 intervjuusvaren 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 forsa 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 demokratiluppdrag. 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 projekttidvar särskilt engagerade i sitt demokratiluppdrag. 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 intervjuersituationer 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 förståelse och det underlättrade för mig att jag själv kunde 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 metodi-
ken. 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 hypote-
ser 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 projekt rapporter 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. 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 herme neutiska 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

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 anspärr 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 fält. 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 prova 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 sammanhängande, 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


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, arbetsätt och kunde också illustrera hur pedagogerna anknöt till demokratiupdraget. 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.


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 projektledaruppgift 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


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

- Observationer
- Intervjuer
- Tillgängliga data

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


Pedagogerna dokumenterade också sina projekt skriftligt dels i en projektansöknings 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 tillhörande 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 följa 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

• 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


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.


4.6 Tillgängliga dokument

4.7 Kompletterande material


4.8 Bearbetning av det empiriska materialet

Det empiriska materialet omfattar:
- 5 + 5 protokoll från fokusgrupperna
- 24 protokoll från individintervjuer
- 24 ansökningar om projekttidrag
- 24 slutrapporter

Det insamlade materialet diskuterades och analyserades med stöd av teorier för pedagogiskt 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 kondenserings, kategorisering, narrativ strukturering, tolkningar och ad hoc metoder.

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


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.

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

Mitt syfte att undersöka hur pedagogar hanterar demokratiphantaget och under vilka villkor de genomför denna undervisning handlade om att försöka synliggöra värderingar, kunskaper och handlingsnormer. Jag valde att intervjuas 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 centrale i analysen av villkoren för ett professionellt handlande.
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.


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 projektten. 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 tillgänglichkeit 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 ignorera 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 demokratiuppgiften 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 ansökningsexterna 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kursiverade ord har behandlats som synonyma med rubriken.</th>
<th>Förskola 5 projekt</th>
<th>Grundskola 15 projekt</th>
<th>Gymnasiessk. 4 projekt</th>
<th>SUMMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Allas lika värde</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Jämställdhet, Genus, Motverka fördomar/diskriminering,</td>
<td>4</td>
<td>10</td>
<td>4</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Respekt för varandra, Mängfald tillgång/dialog mellan</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>grupper, Minska utanförskap</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Delaktighet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Deltagande i demokratiska processer, Inflytande/möjligheter att påverka, Formellt inflytande/elevrädd</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
<td>1</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Värdegrund</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Barnkonventionen, Lärande om demokrati, Meningskapande</td>
<td>-</td>
<td>6</td>
<td>-</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Valmöjlighet, Initiativ</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Öka elevernas medvetande, Kritiskt tänkande, Hantera</td>
<td>-</td>
<td>5</td>
<td>-</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>mediebruset</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Samarbetet, Gemenskap</td>
<td>-</td>
<td>5</td>
<td>-</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Ansvar, Skyldigheter</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Handlingskompetens, Medborgarkompetens,</td>
<td>-</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Kommunikativ kompetens</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rättvisa, Likabehandling, Rättigheter</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Solidaritet</td>
<td>-</td>
<td></td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Frihet</td>
<td>-</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Engagemang</td>
<td>-</td>
<td>2</td>
<td>-</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Empati</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Miljöfrågor</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Ansökningarna handlade både om förändringar som var inriktade på barns/elevers lärande och om utveckling av undervisningen med inriktning på arbetsätt och personalens kompetens. Dessa två huvudperspektiv har därför använts i analysen. Demokratiprojektet 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 arbetsätt för förändring. Jag har inte försökt kategorisera projekten efter någon huvuddimension, utan valt att redovisa de olika demokratiområden som omnämdes i ansökningarna.


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 träna 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 Förifogande (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 läroprocess, 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 väga 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 framträd. 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 själv. (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 hittlyttade 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 ordförståelsestäten och då börjar hår och ett läsförståelsestäten. Och det är skrämmande vad resulteran går ner. Man läser mindre och mindre. Vi är nästan begärde av niorna på grundskolan och jämfört med vad vi begär när det gäller att läsa texter är det stor skillnad, det blir säkert 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 självstänkta. 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 delta. De grupper som lyftes fram i projekt är kön
och utländsk bakgrund. Dessa grupper tillhör de fem som nämns i diskrimineringslagstiftningen34.

- Vi vill gärna att tjejer 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 tjejer 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 förnuftet 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 det 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 samarbeta. 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

Jag vill att de ska bli medvetna om att det jag gör påverkar andra. Det är inte så att man kan slänga ur sig nänting 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 drives 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 dra 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 vara med och ordna saker, arrangerar 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 omedelbara 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 medbestämmandeåtagande. Jag vill ha elever och kollegor som är mera engagerade i politiska och samhälle...
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 arbets-sätt, där personalen själv 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kompetensområde</th>
<th>Förskola 5 projekt</th>
<th>Grundskola 15 projekt</th>
<th>Gymnasieskola 4 projekt</th>
<th>SUMMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Förändra personalens förhållningssätt, syn på barn och elever och syn på kunskap</td>
<td>5</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Förändra pedagogernas självinsikt och medvetenhet om demokratifrågor</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Utveckla pedagogernas förmåga att lyssna på barn/elever</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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.


− 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 kulturerna, 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 och höra de barn som inte syns och hörs så mycket att släppa in dem och ge dem tillfälle. Och att kunna stödja dem i det svenska språket så att de får möjlighet att påverka. (Förskola)


− 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 mer 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 befina 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:


Vidsynthet och vidgade horisonter kan, för att fortsätta använda seendet som symbolspråk, fånga denna aspekt som alltså inte erbjuder 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)

— Skapa ett område för att bli mer kritisk. Man måste vara medveten om det egna handlandet och ta ställning. Måste ansvara för sig själv och 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)

— 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. (Förskola)

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 erkännandeprincipens 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, främst 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 upprätt-hålla 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 handlan-det. 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 om-givningen. 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 elevrådsarbete 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 uppfattnings om vad elevarstårsarbete är för nänting 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 ämnena och i alla sammanhang. Skolans demokratiföstran 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


- För att få en sådan förändring krävs det att man diskuterar 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:


- …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:


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 betonade 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)

Problem 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 demokratiarbete:

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 munen
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)


– 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 demokratiuppgiften. Personalsammansättningen och framförallt generationsspridningen kommenterades i ett par intervjuer:


– 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. I bland
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) lyfta 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.

   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 klamper faktiskt rätt ofta in på barnens individuella integritet; Vi kan till exempel, på utvecklingssamtal genom alla är 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 när-
varande eller inte, då finns det problem.
Vi ska uppträda som goa 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 nyttja av att arbeta med professionsportefolio 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 arbetsätt 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 dagord-
ningen
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 själfvförverkligandet
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 sändde det för signaler?
Det är lättare för eleverna att känna empati med grupper som är långt borta, men det är svårase
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 formulerings. 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:

- 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 dilemma 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 føgenheten och inte på ena sidan av ett motsatspar (Aristoteles, 1988). Samtidigt som den modige av den övermodige anses vara føg blir hon av den føge ansett 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 demokratuppdraget 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 demokratuppdraget 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.

Demokratioarbetet 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 värdegrundarbete, 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.


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 demokratifrågor.

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


- 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.
- Prioritering är nödvändigt, man måste sortera och gällra 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.

man se en tråd som binder samman begreppen Delaktighet, Engagemang, Läroplan och Dialog med varandra. Sedan följer en diskussion där begreppet Individualisering introduceras i samtalen, 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 dilemma. 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 grupp- samtal framkom sammantaget ett antal olika faktorer som verkar, som pedagogerna nämnde, som drivkrafter för dem i deras demokratiarbete. När jag analyserade inhållet i grupintervjuerna 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 framtidens 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:


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.


– 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.


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 invandrarbarternas 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 framtidigt 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 samspel mellan individer 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:


- Glädjen är viktigast. Vi började planera detta och hade många roliga idéer och vi har pruckat 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:

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

b) 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.


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


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

- Man hittar alltid bekäftelse 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 självt, 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.

Intervjuvaren 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 nytigt att någon utifrån kommit in. Det har skapat trygghet och vi kan använda läroplanen på nya sätt, kanske inte någon omvärdering men just trygghet.


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:


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:


I pedagogens resonemang finns både ett tydligt jag och tydligt vi som visar på arbetsgruppens betydelse för den enskilde pedagogen när det gäller attdra 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 att 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 prova 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 frågor 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)


b) Förväntningar från föräldrar

Föräldrarna var vita eg 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)

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

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

Föräldrarna är väldigt positiva. Föräldramötet och förskolekonferensen. En förälder kom med en bok ”Så här kan man göra”. Det är mycket positivt. Vi har diskuterat på föräldramötet. (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


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, käns det som. Vi har fått ett ganska så fritt spelrum att jobba med projektet. (Gymnasieskola)

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


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 gång 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 käns som en kokong, jag märker i alla fall ingenting från omgivningen. (Gymnasieskola)

Det käns som att personalen inte haft så stora förväntningar på projektet. Det käns 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. ... Kollegorna och skolledningen är i allmänhet mera öppna och observanta i fråga om demokrati. (Gymnasieskola)


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 kulturavs 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 korridorena. Jag har förväntningar på mig att jag ska bli en bättre lärande 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

Läroplanen, som noterades i avsnittet om drivkrafter, var påtagligt närvarande för många pedagoger i deras demokratiarbete och återkom i intervjuansvaren 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 förväntningarna känner man från Läroplanen. Där är förväntningarnas 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...

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 projekten. På lärarhögskolan är man jätteintresserad och där finns en förväntan. (Förskola)


5.3.3 Synpunkter på stöd i demokratiupdraget


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 demokratiupdraget
b) Förskolans/skolans arbete med policy- och utvecklingsfrågor
c) Pedagogernas syn på stöd i deras demokratiarbete

a) Förekomst av lokala arbetsplaner för demokratiupdraget

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.
- 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

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

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-portefolio 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.


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.
- 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 arbetshenheten 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 tungt.

Lite negativt, känns som att vi behöver tjata på en del.


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


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:

- 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 organiserar 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 uppsägning från ledningen, vi får inte alltid stöd.
- Beslutet före är väl det svåra. Föräldrar i skolkonferensen var med. Rektor är viktig för helhets- skapandet.
- 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 hurucumbera 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:

- Engentligen inga hinder hos eleverna. Det finns saker som försvårar, till exempel tillgängen 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 andra ideer 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 samsa 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 komplext 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 lärandet. Det uppstår krockar där både elever och lärare har missförstått situationen. Förhållningsätt 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

Demokratiuppgaget 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


– 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 stöta elevrådsrepresentanterna. (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)


d) Höga kompetenskrav

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


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 förlo-
rar kontinuitet. Våra skolledare har kamikaze-uppslag 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
can 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)

b) 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-

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/skolans. En annan typ av hinder som framkom hängde ihop med att demokratiuppsättningen ställer höga kompetenskrav på dem som pedagoger. Det kan i sin tur leda till att pedagogerna upplever en brist på resurser för att klara demokratiuppsättningen. Framförallt menade de att det var svårt att få tiden att räcka till och då bland annat att hålla demokratiutvecklingen 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 kritiskt klimat inom arbetsplatsen är en central kompetensfråga som lyftes fram. Jag såg detta som särskilt intressant, då denna aspekt av kompetensutvecklingen tydligt kan kopplas till erkännandets andra dimension som handlar om att varseblivi 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 demokratiarbetet 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 demokratiterveckling. 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.


Utifrån avhandlingens två forskningsfrågor \textit{Hur hanterar pedagoger demokratuppdraget?} och \textit{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.

\textsuperscript{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 färderighet och förmåga att delta och medverka i demokratiska processer
- **kränkningsdimensionen**, att aktivt motverka alla former av kränkande behandling


**Vetenskapens perspektiv på demokrati**
Pedagogernas perspektiv på demokrati


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 demokratiuppfadraget både mellan staten och pedagogerna och pedagoger emellan. Detta bör inte tolkas som ett styrrproblem 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 aktörs perspektiv

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 arbetsätt 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.
- **Reflectionskompetens** 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.


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 anknuter 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.

![Diagram](image)

**Figur 3: Pedagogen och pedagogens sociala kretsar**

ställningstaganden. Den personliga hållningen i form av uppfattningar om samhälls-
utecklingen och det egna behovet av utmaning och personlig utveckling utgjorde
starka drivkrafter. Individen bakom roller har stor betydelse för hur uppdraget ge-
nomförs. 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 förhål-
lande till dessa förändringar.

Ett professionellt handlingsutrymme i förhållande till läroplanerna och andra för-
ordningar innebär inte en total handlings frihet, utan handlar om den frihet som
ryms i ansvaret att tolka och i handling konkretisera innehållet. Det professionel-
la 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 fak-
tiskt gör. Aktörersaspekten 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 verksam-
heten blir då att såväl informella samtal som formella medarbetarsamtal och välorga-
niserade 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 omdöme39. Etiska
krav på den professionelle är centrale i synen på professionalitet och hänger sam-
man med legitimiteten i en professionell autonomi och möjligheten till erkännande
från omgivningen. Det kanske tydligaste exemplet på en yrkesetik är läkarens40.
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 sjukförsäkringsdebat som blossade upp under hösten 2009 innebar nämligen också en strid
om läkarnas professionella ställning där läkarnas bedömning av patientens arbetsförmåga ifrågasat-
tes från statens sida och begränsades. Den här typen av ifrågasättande dyker upp då och då och
gäller även pedagogerna.

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. Dessutom komplicerar 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 starkt 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 ovanlig, inte bara mot det utsatta barnet, utan även mot den pedagog som av någon anledning gör att detta skett i oförstånd, stundens heta eller på grund av bristande förmåga. Sådana lokala etiska överenskommelser var inte vanliga enligt pedagogerna i undersökningen. Ett 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-

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

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):
Erkännandets olika steg innebär en inkluderande process vars motsats exkludering kan ta sig olika former som förväggrat 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 ”ti 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 ståndigt 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)


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 Utslutning 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 utslutningsmetoder, 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 förhållande 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 lärande och elev. Samtidigt gav den upphöjda positionen alla en chans att samtidigt och tillsammans se lärande. Förändring i och av det fysiska undervisningsrummet får effekter, som kan vara värda att analysera ur skilda perspektiv.

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 samtalen, och undersökningen visade att pedagogerna satte reflektierande 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.


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 värdeaddning 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 överensstämmde med hur de uppfattade sin omgivningens 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\textsuperscript{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 dilemma 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 kretsen där man ska känna trygghet, medan frågorna som behöver ventileras inte sällan kräver att den professionella 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 etiska 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 ämnesuppbudade undervisningen, vilket jag ser som en illustration av att värdegrunden ska genomsyra hela verksamheten (jfr 2.3.4). De delprojekt som undersökningspedagoger var engagerade i visade detta genom att de använde sig av metoder som:

- \textit{Ämnesövergripande och tematiska arbetssätt}. Demokratiuppdraget blev en förenande länk mellan verksamheternas olika delar, mellan kunskaps- och värdeutuppdragen eller mellan naturvetenskap och humaniora

- \textit{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\textsuperscript{45}.

- \textit{Estetiska läroprocesser}. Teater, skönlitteratur, film, musik gavs ett större utrymme.

\textsuperscript{44} Skolverket skriver i en rapport: ”Även lärare uppgör att de har blivit utsatta för våld, hot eller andra trakasseringer och då oftast av elever… Enligt statistik från arbetsmiljöverket har … antalet anmälningar från grundskolelärare ökat senaste åren. Nästan tre av tio lärare i grundskolan uppgör att de utsatts för våld eller hot om våld de senaste tolv månaderna” (Skolverket, 2007)

\textsuperscript{45} Parallellen till Dewey och hans paroll \textit{Learning by doing} är lockande!

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.

158


6.4.2 Professionalitet, lokala och externa normer

Min avhandling har visat en komplex bild där flera olika faktorer påverkar sveendet 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. Skolorns lokala normer har intresserat många forskare och bland annat har begreppen skolkultur, skolkod och skolklimat använts för att beskreta och kategorisera former av lokala normstrukturer.


Om vi tillerkänner pedagogerna ett professionellt ansvar, så är det i första hand knutet till individen. I läroplanerna\textsuperscript{46} uttalas också detta i form av krav på pedagogen. Dennes handlingar\textsuperscript{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 illustrererar 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

\textsuperscript{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.

\textsuperscript{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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stöd och förankring från den primära kretsen</th>
<th>Stöd och förankring från den sekundära kretsen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Handlingen har mycket goda förutsättningar</td>
<td>Risk att handlandet blir för försiktigt</td>
</tr>
<tr>
<td>Risk att handlandet blir för försiktigt</td>
<td>Handlingen kräver civilt kurage eller isolering lokalt för att lyckas</td>
</tr>
<tr>
<td>Handlingen genomförts trots avsaknad av stöd i den sekundära kretsen</td>
<td>Risk att den ensamma eldsjälens utsättats för stor arbetsbörda och hög stressnivå</td>
</tr>
<tr>
<td>Risk för suboptimering och avskärmning</td>
<td>Risk att pedagogen hamnar i konflikter</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Figur 4:** Pedagogiska handlingar i ett dubbelt normperspektiv


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 utförrän 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-

Figuren kan användas för att analysera hur man lokalt prioriterar utvecklingsfrågor i förhållande till externa krav. Vilka av läroplanens fyra demokratiiuppdrag 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 kretarna. 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 utvecklingsarbete. Det fanns projekt som tillkommit på rektors direkt 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 demokratiarbete 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 uppmärksamhet 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 utgör från behov och mål. Detta kräver diskussioner med aktivt deltagande från berörda, som leder fram till ett stöd för åtgärden. Förankring under förändringsarbete handlar om att organiserar resurser så att arbetsuppgifter fördelas, att tid avsätts för uppdraget och att alla involveras i att skapa framåt för förändringsarbete. Efter att ett utvecklingsarbete utvärderats ska dess resultat förankras genom att spridas och tillämpas i organisationen.

6.5 Avslutande kommentar och framåtblickar


Det är min uppfattning att den professionella handlingsfreien 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 utvecklan- de 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 demokratiifrågor

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.

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 Programme 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 municipality 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 dimensions 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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Level</th>
<th>Right</th>
<th>Form of recognition</th>
<th>Democratic dimension</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Individual</td>
<td>Enhancement</td>
<td>The recognition of the rights of the individual</td>
<td>Freedom</td>
</tr>
<tr>
<td>Social</td>
<td>Inclusion</td>
<td>The recognition of the rights of the group</td>
<td>Justice and solidarity</td>
</tr>
<tr>
<td>Society</td>
<td>Participation</td>
<td>The recognition of the right to influence and participate</td>
<td>Power and equality</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 preschools, primary education and secondary schools. In developing professional competence 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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Support from teachers primary circle</th>
<th>Support from teachers secondary circle</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>+ The action has great possibilities to be successful</td>
<td>- The action demands strong civil courage or local isolation to succeed</td>
</tr>
<tr>
<td>Risk: action is too cautious and too complying</td>
<td>Risk: heavily stressed and overworked teacher</td>
</tr>
<tr>
<td>- The action is carried out in spite of lack of external support</td>
<td>+ The action demands civil courage or local isolation to succeed</td>
</tr>
<tr>
<td>Risk: sub-optimization and isolation</td>
<td>Risk: involving the teacher in conflicts</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


Dencik, L. (-). Socialisation. Roskilde: Institut for Psykologi Center for Barndoms- og Familieforskning


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 tala 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 inledda 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 dros 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!

”Botten” listan
Med deltagarnas rangordning (de punkter som 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  | Hög tempo |
| 5  | Hur få med de små barnen? |
| 5  | Respekt har kommit att betyda hot och våld |
| 5  | Kunskapsuppdraget- demokratiuppragdet |
| 4  | Seriös kritik betraktas som tjafs ”Lilla gumman” |
| 4  | Fördömar |
| 4  | Dålig kommunikation |
| 4  | Otacksamt |
| 4  | Gamla strukturer hinder |
| 4  | Hur när 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  | Tär 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 |
Demokratiformer på de vuxnas sätt
För lite blandning på arbetsplatser och i skolan
Mynnar i vilket som är ekonomiskt möjligt
Alla kan inte tala för sin egen sak
Finns bestämd uppfattning kring hur man arbetar med demokrati
Kulturkrockar
Inga sovmorgnar
Brist på intresse
Dålig framförhållning
Respekt saknas till/ mellan barn och vuxna
Hur man pratar till varandra
Snävare normalitet
För lite vuxna (som goda förebilder)
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 som inte fick några poäng har uteslutits)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rang</th>
<th>Idé</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>18</td>
<td>Bryta upp alla de gamla struktureerna</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Alla ska få det de vill ha: Flexibilitet</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Lust och glädje, lätt steg till skolan</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Ingen vet vad mobbning är</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>En elev med i ledningsgruppen på skolan</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Elevaktiv del av undervisningen</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Mötetsplatser för människor utan maktpositioner</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Annorlunda pedagogik</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Väljer själv hur mycket lärarledd tid och hur mycket man ska vara i skolan samt hur man redovisar</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Skolan samverkar med samhället</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Tår vara på elevernas utvärderingar</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>&quot;Demokratiflagg&quot;</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Personal (all) som älskar sitt yrke</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Musikrum</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Integration på alla nivåer</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Alla elever älskar skolan</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Tillåta olikheter</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Skolorna by-stad samarbetar</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>-----------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Bort med timplanen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kan välja individuellt men umgås mångfaldigt</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Elever med vid tillsättning av tjänster</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Möjlighet för personal till annat alternativt jobb</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Flexibel skolgång över år</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>PRAO från 7 an</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mer kommunikation över alla gränser</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Nå’n ser och lyssnar på mig</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2 rätter att välja mellan</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Alla blir respekterade för vad de tycker</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Alla elever känner att elevrådet är deras organisation</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Bättre kontroll och uppföljning av uppfyllande av mål. Och konsekvenser</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kunna välja bort vissa ämnen, t ex musik</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Bättre könsfördelning bland personalen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lärare med bra utbildning</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pengar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Bra ledning som tar ansvar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Utvärdering av lärare</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kunna ta bort ämnen även om man har få</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Omdömen i stället för betyg</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Inte fast lektioner</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ser individerna och det individuella lärandet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Alla får det stöd de behöver</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Politiker som är med i samhället</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Förnyat betygssystem</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ge alla kommuner en elevrådstjänsteman</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Blandad grupp med vuxna och elever</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vidga seendet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Samarbete mellan skolorna, elever kan hoppa mellan skolorna</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Skolorna öppna på kvällarna, pub, matlagning</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Skolan går ut i samhället och stöttar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lärare och elever kollegor</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Alla vågar säga vad de tycker</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Öppen dialog lärare-elever</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Frukost och mellanmål serveras</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Bort med skolstämplar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Skapa intresse hos föräldrar för att sätta barnen i andra skolor</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lugn, stabilitet och struktur för eleverna i ett klassrum</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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”.

**BETYG**

- Satsa på psykiskt välbefinnande
- Tidspress/stress

**Marknadsföring/Info**

- Skapa och ta tillvara engagemang

**Mer Flexibel skola**

- elever tar/får aktiv del av undervisningen
- IUP ska fungera

**Utveckla samverkan**

- samhälle
- skola/skola
- internationellt

Öppen kommunikation som bygger på ömsesidig respekt

**Hitta/ordna maktbefriade mötesplatser**

Nya former för möten:
- Planering - Utvärdering - Sociala kontakter - Omvärlden

**Satsa på Ny pedagogik och Nya arbetsformer**

- Ta bort timplanen
- Fördela resurser/mellan skolor
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Värderingar och förhållningssätt</th>
<th>Aspekter</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Demokrativärden</td>
<td>- stöd för demokratiska former och principer som jämlikhet och frihet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- vilja tillämpa demokratiska principer</td>
</tr>
<tr>
<td>Frihetsvärden</td>
<td>- individens frihet – utveckla sin egenart</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- åsiktsfrihet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- konfessionsfrihet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- människolivets okränkarbar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- rättigheter och skyldigheter</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- rättskänsla</td>
</tr>
<tr>
<td>Jämlikhetsvärden</td>
<td>- allas lika egenvärde</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- jämställdhet mellan kvinnor och män – motverka traditionella könsmönster</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- rättskänsla</td>
</tr>
<tr>
<td>Solidaritetsvärden</td>
<td>- solidaritet med utsatta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- empati, inlevelse med andra</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- generositet, vilja att bistå andra</td>
</tr>
<tr>
<td>Tolerans och respekt</td>
<td>- avståndtagande från diskriminering p.g.a. kön, etnicitet, tro, sexuell läggning, funktionshinder</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- avståndtagande från kränkningar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- motverka främingsfientlighet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- respekt för olika åsikter och värderingar</td>
</tr>
<tr>
<td>Kulturvärden</td>
<td>- värdesätta kulturell mångfald</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- delaktighet och identitet i det gemensamma kulturarvet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- etiskt förhållningssätt i linje med kristen tradition och västerländsk humanism</td>
</tr>
<tr>
<td>Miljövärden</td>
<td>- respekt för och omsorg om miljön</td>
</tr>
<tr>
<td>Deltagande och ansvarstagande</td>
<td>- inflytande i skolan</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- beredskap för aktivt medborgarskap</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- ansvarsfulla samhällsmedborgare</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tablå Medborgerliga förmågor som skolan ska främja

<table>
<thead>
<tr>
<th>Medborgerliga förmågor</th>
<th>Aspekter</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Demokratitillämpning</td>
<td>- kunna tillämpa demokratiska principer i skolan och i samhället</td>
</tr>
<tr>
<td>Självillit</td>
<td>- tilltro till den egna förmågan att t.ex. ta ställning</td>
</tr>
<tr>
<td>Kritiskt förhållningssätt</td>
<td>- kritiskt kunna granska fakta och förhållanden</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- kunna se konsekvenser av ställningstaganden och handlingar</td>
</tr>
<tr>
<td>Kunskapsområde</td>
<td>Aspekter</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------------------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Kommunikationsförmåga</td>
<td>- tilltro till sin språkliga förmåga&lt;br&gt;- kunna kommunicera med och lyssna till andra&lt;br&gt;- kunna framföra sina åsikter</td>
</tr>
<tr>
<td>Välgrundade ställningstaganden</td>
<td>- kunna formulerar egna ståndpunkter och argumentera för dessa&lt;br&gt;- kunna se konsekvenser av ställningstaganden och handlingar</td>
</tr>
<tr>
<td>Kunskapssökande och informationshantering</td>
<td>- kunna tillägna sig och använda ny kunskap&lt;br&gt;- kunna söka, värdera och använda information från olika källor</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tablå: Samhällskunskaper som eleverna ska få med sig från skolan

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kunskapsområde</th>
<th>Aspekter</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Demokrati som idé och praktik</td>
<td>- värden, principer&lt;br&gt;- rättigheter och skyldigheter&lt;br&gt;- tillämpning&lt;br&gt;- Sveriges styrelsesätt (år 9)</td>
</tr>
<tr>
<td>Samhällsutveckling och människors livsvillkor</td>
<td>- samspele mellan individer, samhällen, samhällsvillkor, händelser, idéer</td>
</tr>
<tr>
<td>Förstå samhällsutveckling och livsvillkor utifrån</td>
<td>- historiska förhållanden&lt;br&gt;- rum/plats&lt;br&gt;- kön&lt;br&gt;- sociala omständigheter&lt;br&gt;- ekonomiska villkor&lt;br&gt;- kultur/etnicitet</td>
</tr>
<tr>
<td>Hållbar utveckling</td>
<td>- respekt för miljö och samhälle&lt;br&gt;- konsekvenser av resursanvändning och handlande</td>
</tr>
<tr>
<td>Normsystem</td>
<td>- kulturer och kulturmöten&lt;br&gt;- demokrati&lt;br&gt;- idéer och ideologier&lt;br&gt;- mänskliga rättigheter (år 9)&lt;br&gt;- svenska rättssystemet (år 9)</td>
</tr>
<tr>
<td>Internationella/globala perspektiv</td>
<td>- internationella förhållanden&lt;br&gt;- relationer och samverkan&lt;br&gt;- globala perspektiv på livsvillkor, kultur och hållbarhet</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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?
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 beröra 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 sker 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?**
Sammanfattning av hur en grupp pedagoger skriftligen besvarade uppgiften:

DET ÄR INTE DEMOKRATI OM.....

<table>
<thead>
<tr>
<th>FÖRHÅLLANDE PEDAGOG – BARN/ELEV</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ett barn blir kräckt av andra barn i skolan och ej får gehör för detta</td>
</tr>
<tr>
<td>Man som vuxen inte reagerar mot alla former av kränkningar</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi låter mobbing förekomma</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte tar avstånd från alla former av kränkande behandling</td>
</tr>
<tr>
<td>Med kollektiv bestraffning</td>
</tr>
<tr>
<td>Man favoriserar barn</td>
</tr>
<tr>
<td>Att inte lyssna på alla. Både pojkar och flickor</td>
</tr>
<tr>
<td>Man behandlar pojkar och flickor olika på grund av kön</td>
</tr>
<tr>
<td>Man enbart lyssnar på en parts åsikt i t ex konfliktsituationer</td>
</tr>
<tr>
<td>Man som pedagog låter ett eller flera barn styra och ställa i klassen som de vill och pedagogerna ej säger ifrån</td>
</tr>
<tr>
<td>Som pedagog bara ”kör sitt race” utan att vara lyhörd för vad barnen har för idéer och vad de tycker</td>
</tr>
<tr>
<td>En pedagog kör sitt eget race utan att diskutera med kollegor eller barn</td>
</tr>
<tr>
<td>Om vi inte föregår med gott exempel</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi som vuxna/pedagoger inte får med eleverna i diskussioner i olika situationer utan ”kör över”</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnen bryter mot skolans regler som är tagna av både barn och personal</td>
</tr>
<tr>
<td>Någon inte får säga vad den tycker</td>
</tr>
<tr>
<td>Inte allas synpunkter tas tillvara</td>
</tr>
<tr>
<td>Någon utestångs för sina åsikter</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte får ”tycka” eller uttala sig om regler eller vilka regler som ska gälla inne och ute på skolan</td>
</tr>
<tr>
<td>En eller ett fåtal bestämmer vem som får vara med</td>
</tr>
<tr>
<td>Inte lär ut samarbete</td>
</tr>
<tr>
<td>Om vi vuxna inte respekterar barnen</td>
</tr>
<tr>
<td>Man aldrig blir sedd och lyssnad på</td>
</tr>
<tr>
<td>Allt styrs av vuxna och barnen inte är delaktiga i de beslut som fattas (fritids)</td>
</tr>
<tr>
<td>Man bestämmer allt över huvudet på elever</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi vuxna i skolan aldrig tar reda på vad barnen/eleverna tycker/tänker/tror</td>
</tr>
<tr>
<td>Man som pedagog skulle leda klassråd/eleveråd utan elevernas inflytande eller liknande</td>
</tr>
<tr>
<td>Man invaggar elever i något slags falskt tro att de får vara med och bestämma och sedan inte får det</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi vuxna bestämmer allt utan dialog med eleverna</td>
</tr>
<tr>
<td>Om beslut tas utan att bry sig om att fråga elever eller diskutera idéer/föslag</td>
</tr>
<tr>
<td>Beslut tas utan att eleverna har fått säga vad de tycker (relevanta frågor)</td>
</tr>
<tr>
<td>Elevens initiativ inte/aldrig tas tillvara</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnen aldrig får känna sig delaktiga i de beslut som fattas</td>
</tr>
<tr>
<td>Elev aldrig tillåts ta ansvar</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 kränt 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 kräns 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 delaktiv 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 särar en medmänniska
Om inte klimatet är sådant att alla vågar uttrycka sin åsikt

188
<table>
<thead>
<tr>
<th>Man känner en hotbild i samhället</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>En/flera bestämmer över andra och inte lyssnar på de andras åsikter</td>
</tr>
<tr>
<td>Några enskilda åsikter är värda mer än andra</td>
</tr>
<tr>
<td>Människor inte tillåts uttrycka sina åsikter</td>
</tr>
<tr>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td>Allas röst ej har samma värde</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi inte lär oss förstå/sätta oss in i en annan människas liv/leverne</td>
</tr>
<tr>
<td>Yttrandefriheten begränsas och det inte finns forum för yttrande, olikheter slättas över till likhet.</td>
</tr>
<tr>
<td>Det inte finns möjligheter att välja</td>
</tr>
<tr>
<td>Alla ej får samma möjlighet att välja</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte följer de gemensamma beslut man tar</td>
</tr>
<tr>
<td>Enbart mina behov ska tillgodoses</td>
</tr>
<tr>
<td>Jag aldrig kan böja mig för ett majoritetsbeslut</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte får säga vad man tycker</td>
</tr>
<tr>
<td>Bara en åsikt eller tanke är den rätta</td>
</tr>
<tr>
<td>Det är dålig tillgänglighet på fakta, tryckfrihet, kunskap mm eller för att språket är ett hinder</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi inte lär oss respektera – se tillbaka – ”du ser mig och då jag ser dig”</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte blir respekterad för den man är, olika ursprung, religion</td>
</tr>
<tr>
<td>En eller några ska bestämma</td>
</tr>
<tr>
<td>Om man inte respekterar majoritetsbeslut, där alla fått säga sin mening</td>
</tr>
<tr>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td>Den som skriker mest och högst får mest uppmärksamhet</td>
</tr>
<tr>
<td>Inte alla regler gäller för alla</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi inte lär oss samarbeta</td>
</tr>
<tr>
<td>Man får göra som man vill/kränka genom ord och handling</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte reagerar för all form av diskriminering</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi inte lär oss att bli ansvarsfulla för vårt eget beteende</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte kan påverka sin dag, sitt arbete, arbetsbelastning, övertid (läxa) osv</td>
</tr>
<tr>
<td>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</td>
</tr>
<tr>
<td>Alla måste tycka samma sak, dvs ingen åsiktsfrihet</td>
</tr>
<tr>
<td>Kön etnicitet, värderingar</td>
</tr>
<tr>
<td>Det görs skillnad på människa på grund av olika sociala eller etniska bakgrunder</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte arbetar för jämställdhet mellan kön, etnicitet etc</td>
</tr>
<tr>
<td>Få kommer till tals</td>
</tr>
<tr>
<td>Det aldrig förekommer utvärderingar</td>
</tr>
<tr>
<td>Det inte ges tid för utveckling</td>
</tr>
<tr>
<td>Det alltid finns ett ovanifrån-perspektiv och aldrig ett underifrånperspektiv</td>
</tr>
<tr>
<td>Vi som lärare inte blir informerade om förändringar i vårt arbete att vi får vara med och diskutera fram nya former</td>
</tr>
<tr>
<td>Man inte får ”lära sig”, får kunskap om demokrati</td>
</tr>
<tr>
<td>Man gör tvärt emot 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…)</td>
</tr>
<tr>
<td>Språk</td>
</tr>
<tr>
<td>-------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| svenska | 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 ojämligt  
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 |

190
Tabell 1: Vilka begrepp används för att beskriva projektets mål? Antal projektansökning som innehåller respektive begrepp

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Förskola 5 projekt</th>
<th>Grundskola 15 projekt</th>
<th>Gymnasieskola 4 projekt</th>
<th>SUMMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Jämställdhet/Allas lika värde</td>
<td>4</td>
<td>12</td>
<td>4</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Genus</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Motverka fördomar/diskriminering</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Respekt för varandra</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mångfald tillgång/dialog mellan grupper</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Minska utanförskap</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Likabehandling</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rättigheter</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Delaktighet</td>
<td>3</td>
<td>13</td>
<td>1</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Deltagande i demokratiska processer</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Inflytande/möjligheter att påverka</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Formellt inflytande/elevråd</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Värdegrund</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnkonventionen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lärande om demokrati</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Meningsskapande</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Välmöjlighet Initiativ</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Öka elevernas medvetande</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Kritiskt tänkande/Hantera mediebruset</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Samarbete</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Gemenskap</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ansvar</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Skylldigheter</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Handlingskompetens/medborgarkompetens</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Kommunikativ kompetens</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Solidaritet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Frihet</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Engagemang</td>
<td></td>
<td>2</td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Rättvisa</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Empati</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Miljöfrågor</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Tabell 2:** Vilka mål nämns för de personalinriktade delar av projekten? Antal projektansökning som innehåller respektive begrepp

<table>
<thead>
<tr>
<th>Förändra personalens förhållningssätt/Barnelevsyn/Kunskapssyn</th>
<th>Förskola 5 projekt</th>
<th>Grundskola 15 projekt</th>
<th>Gymnasieskola 4 projekt</th>
<th>SUMMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Förändra Pedagogernas självinsikt/medvetande</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Öka pedagogernas förmåga att lyssna på barn/elever</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabell 3:** Vilka metoder planeras för de personalinriktade delarna av projekten? Antal projektansökning som innehåller respektive begrepp

<table>
<thead>
<tr>
<th>Observation och dokumentation</th>
<th>Förskola 5 projekt</th>
<th>Grundskola 15 projekt</th>
<th>Gymnasieskola 4 projekt</th>
<th>SUMMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kompetensutveckling</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Barn- elevintervjuer</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Föreläsning/föredrag</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Reflektion i arb lag</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nätverk</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Formulera policy</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabell 4:** Vilka arbetssätt och metoder planeras för de barn/elevinriktade delarna av projekten? Antal projektansökning som innehåller respektive arbetssätt

<table>
<thead>
<tr>
<th>Estetiska läroprocesser</th>
<th>Förskola 5 projekt</th>
<th>Grundskola 15 projekt</th>
<th>Gymnasieskola 4 projekt</th>
<th>SUMMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>“Learning by doing/experience”</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Informella lärandemiljöer</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Undersökminder/utforskande arbetssätt</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fadderverksamhet</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kamratstöd</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabell 5:** Antal projektansökning som beskriver att föräldrar ska engageras i projektarbetet

<table>
<thead>
<tr>
<th>Engagera föräldrar</th>
<th>Förskola 5 projekt</th>
<th>Grundskola 15 projekt</th>
<th>Gymnasieskola 4 projekt</th>
<th>SUMMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>6</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>