



Malmö högskola

Lärarytbildningen

Lek-fritid-hälsa

Examensarbete

10 poäng

**Pedagogers tankar om barns
medinflytande i förskolan**

*The educationalists thoughts about children's
participation in preschool*

Elisabeth Bergstrand

Annika Lenander

Lärarexamen 140 poäng
Barn- och ungdomsvetenskap
Vårterminen 2006

Examinator: Kristian Lutz

Handledare: Göran Kvist

Pedagogers tankar om barns medinflytande i förskolan

Elisabeth Bergstrand

Annika Lenander

Bergstrand, E. & Lenander, A. *Pedagogers tankar om barns medinflytande i förskolan*. [The educationalists thoughts about children's participation in preschool]

Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Enligt läroplanen för förskolan, Lpfö 98, skall förskolan i sin verksamhet medverka till att barnen tillägnar sig de demokratiska principer som vårt samhälle vilar på. I förskolan skall barnen få uppleva och tillämpa ett demokratiskt handlingsätt. Varje barn skall utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter. (Utbilningsdepartementet, 2001)

Syftet med vår undersökning är att ta reda på vilka tankar pedagogerna har om barns medinflytande i förskolan.

Vi har valt att belysa detta genom att analysera pedagogernas tankar om demokrati, makt, medinflytande och kommunikation. För att få svar på vår frågeställning om vilka tankar pedagogerna har om barns medinflytande i förskolan ställde vi oss följande underfrågor:

Ser pedagogerna ett samband mellan demokratiska processer och makt?

Skiljer sig pedagogernas tankar om medinflytande och kommunikation beroende på vilka tankar de har om en demokratisk process och makt?

Vilka skillnader kan vi påvisa mellan pedagogernas svar och våra tolkningar?

Undersökningen bygger på kvalitativa intervjuer med pedagoger verksamma inom Malmö stad.

Undersökningens viktigaste resultat innebär att vi kan uppfatta ett samband mellan pedagogernas förhållningssätt gentemot barnens medinflytande beroende på vilken barnsyn de har.

Nyckelord: Förskola, demokrati, medinflytande, makt och kommunikation.

Innehållsförteckning

1	Introduktion.....	8
2	Kunskapsbakgrund.....	9
2.1	Demokratins historia inom svensk skola och förskola	9
2.1.1	Pedagoger som fortfarande har inflytande i svenska skolan och förskolan	12
2.2	Vad menas med medinflytande i förskolan?.....	14
2.2.1	Förenta nationernas barnkonvention.....	16
2.2.2	Barnkonventionens principer och innehåll	16
2.3	Makt	17
2.3.1	Michel Foucault	18
2.3.2	Maktstrukturer i skola och förskola	20
2.4	Kommunikation	22
2.4.1	Det kommunikativa samspelet mellan barn och pedagog.....	23
2.5	Socio- kulturellt inlärningsperspektiv.....	25
2.6	Tidigare forskning.....	27
3	Begreppsdefinitioner.....	29
4	Problemprecisering	30
5	Metodbeskrivning	31
5.1	Sekundärdata.....	31
5.2	Primärdata	31
5.2.1	Metodval	32
5.2.2	Fenomenografi	32
5.3	Genomförande.....	33
5.4	Bearbetning	34
5.5	Källkritik, sekundärdata	35
5.6	Källkritik, primärdata.....	35
5.7	Forskningsetiska överväganden	36
6	Resultat	38
6.1	Demokrati	38
6.2	Medinflytande	41
6.3	Makt	43
6.4	Kommunikation	47
6.5	Slutsatser	49
6.5.1	Ser pedagogerna ett samband mellan demokratiska processer och makt?.....	49
6.5.2	Skiljer sig pedagogernas tankar om medinflytande och kommunikation beroende på vilka tankar de har om en demokratisk process och makt?	50
6.5.3	Vilka skillnader kan vi påvisa mellan pedagogernas svar och våra tolkningar?	51
7	Diskussion.....	53
7.1	Slutord.....	56
	Referenslista.....	57
	Bilagor.....	61

1 Introduktion

Syftet med vår undersökning är att ta reda på vilka tankar pedagogerna har om barns medinflytande i förskolan. Det finns ytterst lite beskrivet om vad som händer i förskolan när det gäller medinflytande. Ändå är det i förskolan som grunden skall läggas för att barnen skall förstå vad demokrati är. Förskolans mål avseende demokrati och elevinflytande är, enligt läroplanen Lpfö 98, formulerade enligt nedan (Utbildningsdepartementet, 2001):

Förskolan skall sträva efter att varje barn

- utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation
- utvecklar sin förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar och för förskolans miljö och
- utvecklar sin förmåga att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande.

(Utbildningsdepartementet, 2001, s.14)

Barnens låga ålder i förskolan gör det svårare för barnen att komma till tals, men vi anser att de pedagoger som arbetar med denna åldersgrupp bör ha kompetens att möta och ta tillvara barnets intressen oavsett ålder. I alla demokratiska processer utövas makt på olika sätt, mellan rektor och pedagog, pedagog och pedagog, pedagog och barn och mellan barn och barn. Vi menar att om pedagogerna inte är medvetna om sin makt eller att makten finns i alla demokratiska förhållande och i olika konstellationer kan själva demokratiförfarandet vara svårt att genomföra.

I samspelet mellan demokrati och makt spelar kommunikationen en avgörande roll. Med hjälp av kommunikationen kan vi intellektuellt, emotionellt och socialt förmedla information (Maltén, 1998).

Huvuddelarna i uppsatsen behandlar demokrati, medinflytande, makt och kommunikation, vilket utgör grunden för den litteratur och annat material som har samlats in.

2 Kunskapsbakgrund

Kunskapsbakgrunden är grupperad i de delar som är centrala för uppsatsen. Den inledande delen handlar om demokrati; dess historia, personer som varit viktiga för demokratins utveckling i ett nationellt och ett globalt perspektiv. Vi anser att denna bakgrund är viktig att ha med för att kunna förstå hur och varför demokrati i förskolan utvecklats som den gjort. I kunskapsbakgrunden tar vi upp två pedagoger som vi anser fortfarande har inflytande i den svenska förskolans och skolans utveckling och som genom sina teorier påverkat skolans och förskolans syn på barnet och dess inläring. Andra delen behandlar barns medinflytande, vilket lyfts fram som ett eget område i läroplanen för förskolan, Lpfö 98, och som även ingår i förskolans värdegrundsarbete. I tredje delen utgår vi från tanken att makt ingår i alla demokratiska processer i förskolan. I fjärde delen tar vi upp kommunikation som ett redskap för att en demokratisk process skall komma till stånd vilket är viktigt i förskolan. Sista delen belyser det socio-kulturella inlärningsperspektivet vilket är den barnsynen som vi anser att förskolans verksamhet grundar sig på idag.

2.1 Demokratins historia inom svensk skola och förskola

Huvudmålet i svensk skolreform har sedan 1900-talet varit att skapa en demokratisk skola. Syftet med en återblick i historien över elevinflytandet är att lyfta fram hur det har utvecklats och förändrats med tiden. 1946 års skolutredning brukar ses som starten på demokratiska skolreformerna. Redan i början av 1900-talet skrev bland annat Ellen Key i sin bok *Barnets århundrade* om vikten att ta hänsyn till och lyssna på elevernas åsikter. Elsa Köhler som var verksam under 1930-talet framförde samma tankar.

1906 tillsattes folkundervisningskommittén med uppgift att föreslå lämpliga åtgärder för en förbättring av folkundervisningen. Ordförande i den kommittén var Fridtjuv Berg som var skolminister. Fridtjuv Berg talade till Sveriges folkskollärare 1907 och berättade sina tankar om att lära genom att göra och nämnde vid det tillfället pedagogen John Deweys (1859-1956) namn. Det var början på dåtidens arbetsskola och våra dagars aktivitetspedagogik.

1914 kom kommitténs betänkande som bland annat riktade uppmärksamheten på vikten av den sociala fostran och att skolan skall upprätthållas av elevernas självstyre genom att låta dem bilda arbetslag.

1919 kom en undervisningsplan liknande vår tids läroplaner.

1932 uppmärksammades Elsa Köhler i Sverige. Hon framhöll hur viktig Deweys aktivitetspedagogik var. Hennes arbete i Göteborg kom att ha betydelse i 1940-talets skolutredningar (Selberg, 2001).

1946 betonades det av skolkommissionen att skolan skulle träna eleverna i fri samverkan, samarbete och medinflytande.

1969 års läroplan för grundskolan poängterade att en förutsättning för att elevernas och lärarnas engagemang och delaktighet i utformningen av skolan skulle stärkas var att alla fick vara med och utforma sin egen miljö.

Läroplanen 1980 betonade ännu starkare elevernas aktiva medverkan med att skolan hade skyldighet att ge eleverna ökat ansvar och medinflytande i takt med deras stigande ålder och mognad (Socialdepartementet, 1997).

Idag är rätten till elevinflytande reglerat i skollagen (1985:1100) och i skolförordningarna. I skollagen kan man läsa den övergripande bestämmelsen där man betonar att eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. På grundskolenivå finns ett tillägg som menar att omfattningen och utformningen av medinflytande skall anpassas efter elevernas mognad och ålder (Socialdepartementet, 1997).

1987 gavs *Pedagogiskt program för förskola 1987:3* ut av socialstyrelsen som innehöll allmänna råd om hur förskolan skulle arbeta. Socialstyrelsen menade att förskolan skulle arbeta för att främja demokrati, solidaritet, jämlikhet och ansvar samt aktivt verka för att grundlägga dessa värderingar hos barnen. Förskolan skulle i sin verksamhet medverka till att barnen tillägnar sig de demokratiska principer som vårt samhälle vilar på. I förskolan skulle barnen få uppleva och tillämpa ett demokratiskt

handlingssätt. Pedagogerna måste vara uppmärksamma på och verka för att skapa ett demokratiskt klimat i barngruppen (Socialstyrelsen, 1988).

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig skall omfatta alla elever står det i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1999).

Skolverket menar i sin rapport *Skolverkets arbete med elevinflytande och arbetssätt och arbetsformer i skolan* (1998) att eleverna skall ha inflytande som växer med stigande ålder. Det är viktigt att skolan utgår från elevernas behov och förutsättningar. Elevernas inflytande är såväl en rättvise- och demokratisk fråga som en pedagogisk fråga och har med undervisningens och utbildningens kvalitet att göra .

1997 överfördes förskolan från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet i ett 1-16 års perspektiv.

1998 fick förskolan för första gången i svensk historia en läroplan (Lpfö 98). I den står det att det är förskolan som lägger grunden till barnens förståelse för demokrati (Utbildningsdepartementet, 2001).

Förskolans riktlinjer enligt läroplanen för förskolan, Lpfö 98, är formulerade enligt nedan:

Alla som arbetar i förskolan skall

- verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande på förskolan och
- verka för att varje barns uppfattningar och åsikter respekteras.
(Utbildningsdepartementet, 2001, s.14)

Arbetslaget skall

- ta tillvara varje barns förmåga och vilja att ta ett allt större ansvar för sig själv och för samvaron i barngruppen,
- se till att alla barn får möjlighet att efter ökande förmåga påverka verksamhetens innehåll och arbetssätt och delta i utvärderingen av verksamheten,
- verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över utrymme i verksamheten och

- förbereda barnen för delaktighet och ansvar och för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle. (Utbildningsdepartementet, 2001, s.15)

I Skolverkets *Kvalitet i förskolan* (2005) sammanfattas förskolans uppdrag som att innehållet i förskolans verksamhet skall leda till att barn omfattas av vårt samhälles gemensamma normer och demokratiska värderingar samtidigt som de skall utveckla en förståelse för sig själv och sin omvärld. De vuxnas roll som förebilder markeras i läroplanen. Som pedagog ska man skapa ett öppet och demokratiskt klimat där varje barn får uppleva sitt eget och andras värde samt får sina behov och intressen respekterade och tillgodosedda. Att arbeta medvetet med normer och värden innebär att barn utvecklar sitt språk och sin identitet, sin självkänsla och förmåga till empati. En av de viktigaste förutsättningarna för att arbeta med normer och värden är att pedagogerna på förskolan delar en helhetssyn på förskolans uppdrag och har ett gemensamt förhållningssätt till verksamheten.

2.1.1 Pedagoger som fortfarande har inflytande i svenska skolan och förskolan

I det här stycket nämner vi John Dewey då hans tankar om aktivitetspedagogiken har haft och fortfarande har stort inflytande inom läroplanerna i förskolan och skolan.

Vidare presenteras Elsa Köhler som var starkt influerad av John Deweys aktivitetspedagogik. Under sin verksamma tid i Sverige gav Köhlers tankar starkt intryck på både läroplanerna för skolan och de påverkade utbildningen av barnträdgårdslärarinnor vilka var förskollärarnas föregångare.

1907 talade skolministern till Sveriges förskollärare och framförde sina tankar om att barnen lär sig genom att göra. Vidare i sitt tal nämde han pedagogen John Deweys namn vilket var början på dåtidens arbetsskola och våra dagars aktivitetspedagogik (Selberg, 2001).

John Dewey

John Dewey (1859-1956) menar att kunskap uppstår när vi prövar oss fram i arbete och handling. Han myntade uttrycket ”learning by doing”. Med detta uttryck menar Dewey att utan praktik blir teorin obegriplig, utan teorin förstår man inte det praktiska. Dewey såg sin pedagogik som en problemmetod. Eleverna ska känna

engagemang i en uppgift, kunna sätta sig in i uppgiftens natur, så att de kan se dess svårigheter klart, tänka efter hur den ska lösas och i fantasin och med ny kunskap föreställa sig vad som händer om man gör på det ena eller det andra sättet och slutligen pröva de hypoteser som verkar mest lovande. Elever ska vara aktiva och självständigt kunna pröva sig fram. Laborationer, arbetsövningar och exkursioner får en ny mening. De ska inte bara åskådliggöra och konkretisera utan även göra eleverna vana vid att pröva idéer och uppslag i verkligheten. Med denna teori om problembaserat lärande (PBL), förankrad i åskådlig praktisk verklighet, kom Dewey att föregripa centrala tankar i dagens syn på barns lärande (Egidius, 2002).

Elsa Köhler

Elsa Köhler (1879-1940) var en österrikisk pedagog som var verksam i Sverige. Hon kom att betyda mycket för de lärare som under 1930-1940-talet strävade efter reformering av den svenska skolan. Lärarna ville utveckla en reformpedagogik på arbetsskolans- och aktivitetspedagogikens grund. För Köhler var lärarrollen intimt förbunden med elevobservationer och utvecklingsarbeten. Trots att försöken var geografiskt begränsade kom de att ha inflytande och påverkan på våra svenska läroplaner (Karlsson, 1994).

Köhlers aktivitetspedagogik kom särskilt att framhävas och tillsammans med arbetsskoletanken att inta en central roll i 1946 års skolkommision. I 1950 års skolreformsproposition hade man strukit orden arbetsskola och aktivitetspedagogik men en stor del av tankarna fanns kvar (Karlsson, 1998).

Karlsson (1994) anser att han kan se likheter i 1980 års läroplan, Lgr 80, för grundskolan med en människosyn som han anser likaväl kunde ha hämtats från en av Köhlers verk. Där står att människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Det var Köhler som i den svenska barnträdgårdsrörelsen fick sin djupare kontakt med den moderna barnpsykologin och integrerade den i sin utbildning av barnträdgårdslärarinnor under sin medverkan från 1931- 1935 på Fröbelsinstitutet i Norrköping. Det finns mycket som tyder på att Köhlers idévärld har överlevt och utvecklats i de impulser som hon lämnade kvar inom den svenska barnomsorgen och i förskolan. Fröbelinstitutets grundare Ellen och Maria Moberg betonade särskilt Köhlers betydelse för barnträdgårdarnas fria arbetssätt och hur hon hade introducerat barn- och utvecklingspsykologin som en fast beståndsdel i Fröbelinstitutets utbildning av barnträdgårdspersonal (Karlsson, 1998).

2.2 Vad menas med medinflytande i förskolan?

Barns medinflytande lyfts fram som ett eget område i läroplanen för förskolan, Lpfö 98, och ingår även i förskolans värdegrundsarbete. Varje barn ska utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed ges möjlighet att påverka sin situation. Enligt läroplanen skall varje barn ges förutsättningar, allt efter förmåga, att ta ansvar för sina egna handlingar och för förskolans miljö samt utveckla sin förmåga att förstå och handla efter demokratiska principer (Utbildningsdepartementet, 2001).

I skolverkets rapport *Kvalitet i förskolan* (2005) meddelas att för att barn ska kunna agera demokratiskt behöver de tidigt delta i demokratiska processer. Delaktighet är en grundförutsättning för barns möjligheter att föra sin egen talan och påverka skeenden i förskolan. Särskilt betonas vikten av att lyssna på barn och som pedagog närma sig barns perspektiv. För att göra de yngsta barnen delaktiga handlar det om ett samspel där pedagogen tolkar barns agerande och kroppsliga uttryck. Det handlar även om att ha tillit till och ha förväntningar på att barn kan klara olika saker med stöd av pedagogerna i förskolan.

Barnens vardagsinflytande behöver även synliggöras och återkopplas så att de förstår att deras åsikter har betydelse. På så vis får barnen möjlighet att utveckla sin förståelse för de demokratiska processer som de deltar i. Viktigt i sammanhanget är också att barnen i olika former får vara delaktiga i utvärderingen av förskolans verksamhet (Skolverket, 2005).

I förskolans värdegrund står det att barnen i förskolan skall ha möjlighet att utveckla en förståelse för vad demokrati är genom att på olika sätt få uttrycka tankar och åsikter och kunna påverka förskolans innehåll. I den dagliga verksamheten finns det gott om möjligheter att stimulera barnens förmåga att ta ansvar för sina egna handlingar och förskolans miljö. Etik och värdegrundsfrågor är i hög grad något som engagerar små barn. I samspelet med varandra upptäcker barnen värderingar och normer för sin samvaro som i sin tur kräver vägledning av lyssnande och närvarande vuxna. Förskolan har många möjligheter att lyfta fram och tillsammans med barnen hantera och diskutera att människor är olika. Det gäller för pedagogerna att ständigt ta tillvara vardagssituationer som tillfällen för utveckling och lärande. I en miljö där olikheter ses som något naturligt och självklart ges barnen möjligheter att utveckla förståelse och tolerans för olika sätt att tänka och vara (Skolverket, 2005).

Pedagogerna gör det möjligt eller omöjligt för barnen att vara huvudpersoner i förskolan. Det etiska ansvar som pedagogerna har i förhållande till barnet kräver en medvetenhet om de demokratiska värden som praktiken utgår ifrån. Förhoppningsvis, menar Åberg och Lenz Taguchi, styr pedagogerna med ansvar och medvetenhet och alltid med barnen i fokus. Hur barnen blir delaktiga beror på vilka möjligheter pedagogerna ger barnen (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Föräldrasamverkan och föräldrainflytande är en viktig del i barns medinflytande i förskolan. Det innebär att det förs en diskussion mellan förskolan och hemmet om planering och genomförande av förskolans verksamhet. Olika barn, olika situationer och olika föräldrar kräver ett medvetet förhållningssätt från personalens sida. Föräldrasamverkan kan upplevas både som en tillgång och som en svårighet. Beroende på olika områdets struktur och socioekonomiska förutsättningar kan samverkan med föräldrarna ställa olika krav på pedagogerna i förskolan. Pedagogerna kan vara ett stöd för föräldrarna i deras ansvar för barnens fostran, utveckling och växande samtidigt som föräldrarna har en viktig roll när det gäller att delta i och påverka förskolans kvalitetsutveckling.

I läroplanens, Lpfö 98, riktlinjer framgår att pedagogerna har ansvar för att både föräldrar och barn involveras i utvärderingen av verksamheten. Detta är inte bara en viktig demokratifråga utan även väsentligt för att utvärderingen ska bli så nyanserad som möjligt och kunna bidra till en utveckling av verksamheten (Skolverket, 2005).

I Förenta nationernas barnkonventions demokratiartikel, artikel 12, understryks att frågan om barns och ungdomars delaktighet i samhället är ytterst en fråga om demokrati. Förmågan att delta i demokratiska beslut måste man gradvis tillägna sig genom praktik. Förståelsen för demokratiska värden i djupare mening, delta i och fatta beslut och ta ansvar utvecklas gradvis genom erfarenhet av hur demokrati omsätts i verkligheten.

Sociologen Benny Henriksson är en av många forskare som betonat betydelsen av delaktighet och inflytande för en persons utveckling. Delaktighet ger barn kunskaper, kompetens och självförtroende. Att vara delaktig ökar känslan av att man som människa är någonting värd, att ens synpunkter är viktiga och att man har något att tillföra. Delaktighet ger större mening med livet och en roll i samhället (Socialdepartementet, 1997).

2.2.1 Förenta nationernas barnkonvention

I Förenta Nationernas (FN) stadgar står att en av FN:s huvuduppgifter och dess medlemsstater är att främja respekten för de mänskliga rättigheterna. FN:s kommission för de mänskliga rättigheterna bildades 1946 (Barnombudsmannen, 2006). Redan 1924 antog Nationernas förbund en deklARATION, Genève-deklARATIONEN, i vilken det fastslogs fem huvudprinciper beträffande barns skydd och välfärd. 1948 antog FN:s generalförsamling på förslag av kommissionen den allmänna deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna, 1959 antogs en deklARATION om barns rättigheter. Barnkonventionen antogs, utan omröstning d.v.s. ingen stat motsatte sig antagandet, den 20 november 1989. Barnkonventionen trädde i kraft den 2 september 1990 sedan den ratificerats av tjugo stater. Sverige var en av dessa stater (Socialdepartementet, 1997).

Janusz Korczaks

Janusz Korczaks barnsyn grunlägger den barnsyn som är giltig i styrdokumentet för skolan, förskolan och det svenska samhället genom Sveriges medlemskap i FN.

Janusz Korczak (1878-1942) var polsk judisk pedagog och författare (Wikipedia, 2006). Korczak omsatte nya reformpedagogiska idéer i praktiken och deltog i diskussionerna som ledde fram till 1924 års Genève-deklARATION om barns rättigheter (Tham, 1998). Barnens rätt till respekt är den grundtanke som genomsyrar Korczaks barnsyn. Under vuxen ledning ska barnen ledas till ökad självinsikt och självkänedom. Barn är människor precis som vuxna, men de saknar en komponent som vuxna har och det är erfarenhet. Det är vår uppgift som vuxna att dela med oss av vår erfarenhet och vägleda barnen genom dess egna tidiga erfarenheter. I grunden handlar det om respekt för barnet som människa menar Korczak (Mathiasson, 1992). Korczaks pedagogiska grundtanke återfinns i FN:s barnkonvention även idag (Tham, 1998).

2.2.2. Barnkonventionens principer och innehåll

Barnkonventionen ger en universell definition av vilka rättigheter som borde gälla för alla barn i hela världen. Definitionen skall gälla för alla samhällen, oavsett kultur, religion, eller andra särdrag. Konventionen är inriktad på det enskilda barnets rättigheter. Barnkonventionen innehåller 54 artiklar varav 41 stycken slår fast vilka

rättigheter varje barn skall ha. Artikel 12 handlar om barnets rätt att uttrycka sina åsikter och få dem beaktade i alla frågor som berör honom eller henne. När åsikterna beaktas tas det hänsyn till barnets ålder och mognad.

Artikel 12

1 Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

2 För att detta ändamål skall barnet särskilt beredas möjlighet att höras, antingen direkt eller genom företrädare eller ett lämpligt organ och på ett sätt som är förenligt med en nationella lagstiftningens procedurregler, i alla domstolsadministrativa förfaranden som rör barnet. (Barnombudsmannen, 2006)

Att till fullo realisera artikel 12 ses som en av de svåraste utmaningarna för såväl industrialiserande länder som utvecklingsländer. Flera länder har i sina rapporter till FN-kommittén också påtalat svårigheterna med att förverkliga barnets rätt att fritt uttrycka sina åsikter och bli hörd. FN-kommittén framhåller att det inte räcker med lagstiftning. För att barnet i realiteten skall kunna utöva sin rätt att uttrycka sina åsikter krävs att vuxna respekterar denna rätt. Det handlar således om att förändra attityder och målet är ett samhälle som ser barnet som en samhällsmedborgare med kompetens och kunskap. Barnet själv behöver också information och träning i att uttrycka sina åsikter (Socialdepartementet, 1997).

2.3 Makt

All makt bör alltid vila på demokratins grund. (Justitiedepartementet, 2000)

Utmaningen ligger i att uppmärksamma alla maktens framträdande former. I sin bok *Jag vill ha inflytande överallt* har Tham (1998) valt att gestalta olika sorters makt som olika ansikten.

Maktens första ansikte är den makt som syns i öppna synliga konflikter.

Maktens andra ansikte är makten över dagordningen d.v.s. den makt som syns både i vilka beslut som fattas och i de frågor som aldrig diskuteras.

Maktens tredje ansikte är makten över tanken. Det är den makt som kommer till uttryck i samhällets socialisations- och integrationsprocesser t.ex. i den pedagogik som praktiseras i förskolor och skolor.

Maktens fjärde ansikte, det som är intressant här är inte vad makt är eller vem som har den utan den finns överallt i alla relationer och kommer till uttryck i ojämna relationer.

Detta är den vanligaste bilden av makt. Där väljer vi att se makten som dominans. En relation med tydliga vinnare och förlorare. Makt som gemenskap (Tham, 1998).

2.3.1 Michel Foucault

Gytz Olesen och Möller Pedersen (2004) har i sin bok *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv* presenterat Michel Foucault (1926- 1984) och hans tankar om makt. Foucault föreslår att vi skall byta ut de begrepp som vi normalt förknippar med ordet makt och istället för att analysera makten som negativ och repressiv skall fokus ligga på de positiva och produktiva egenskaper som finns.

Foucault var en fransk filosof, som inte har konstruerat en komplett teori utan istället gjorde en lång rad detaljerade studier av olika områden inom människolivet. Stora delar av Foucaults arbete handlar om hur makt utövas när den inte är synlig och inte symboliseras av en typisk auktoritär. Makt kan verka genom att synliggöra och producera en kunskap och rikta den mot sitt mål. Enligt Foucault finns det traditionella pedagogiska rum som familjen, hemmet, förskolan, och skolan. Dessa pedagogiska rum är viktiga för denna typ av ledning. Här formas människor, deras kroppar, beteenden, egenskaper, själar, anlag osv. Makt är något som utövas överallt, även i en demokratisk miljö. Foucault har också likt sociologin studerat vad det är som håller ihop ett samhälle. – Makt, menar Foucault medan t.ex. samhällsfilosofen Karl Marx (1818-1883) hade svarat ideologi. Foucaults stora inspirationskälla var det moderna samhällets framväxt; Hur upprätthålls stabilitet och ordning med individer som är fria? Foucault menar att individen har gjorts fri, men att den friheten är gjord till föremål för styrning, ledning och bestämda strategiska syften. Foucault visar att den sociala kontrollen har antagit nya former. Nya sofistikerade maktmekanismer som fungerar mindre synligt och ofta genom individens egen vilja. Här är uppfostrans och

pedagogikens rum några av de viktigaste arenorna för det moderna samhällets maktutövande. Pedagogernas dagliga arbete består av en bestämd ledning och organisation av lust, behov, sociala relationer osv. som blir användbara när kunskapen om barnet är så exakt som möjligt. I stort sett alla former av relationer som innebär påverkan bygger på kunskap om det som ska styras. Pedagogerna får sin auktoritet (makt) i kraft av sin utbildning och förmåga att leda barnet på vägen mot det kompetenta och självutvecklande barnet. . Som pedagog skall man ha en ständigt aktuell kunskap om barnets natur, utvecklingsmöjligheter, egenskaper osv. Denna praktiska form av maktutövande fungerar alltså genom att kunskap samtidigt produceras. Man får dock inte glömma att det också förekommer påverkan genom de olika relationer som uppstår; barn och barn, barn och föräldrar, pedagog och barn och barnets förhållande till sig själv. Målen kan t.ex. vara att skapa kompetenta, lydiga eller ordentliga barn. Dessa mål ses som överordnade strategier som når utanför de fält som försöker genomföras. Detta kan vara politiska strategier, en taktik för att driva samhället i en bestämd riktning Ett av Foucaults mest kända verk heter *Övervakning och straff*. Gytz Olesen och Möller Pedersen (2004) beskriver detta på följande sätt; fängelsets uppbyggnad med vaktorn, celler (rum) individer som fångar (barn, vuxna) och utövande maktsymboler – fångvaktare (pedagoger, föräldrar). Fångvaktarna sitter i sitt vaktorn och vill se allt och höra allt. Utifrån ”fångvaktarnas” iakttagelser delas belöningar eller bestraffningar ut. Belöningar när ett godkänt beteende finns eller en bestraffning när ”fången” inte uppför sig i den riktningen som ”fångvaktaren” har tänkt sig. Foucault anser att makt även kan utövas genom kunskap. Den kunskap som pedagogen vill att barnet skall ta till sig blir den rätta vägen medan andra tankar bestraffas med ogillande. Foucault visar på att olika institutioner, fängelser, skolor och sjukhus, på samma sätt bygger upp sina rutiner efter disciplinära metoder som vinner effektivitet genom sina grundliga undersökningar och analyser av individerna (barnet). All insamlad data om barnet blir grunden för den moderna pedagogiken, som blivit vetenskap och pedagogik blir till kunskapsområde. Kunskap och makt har med detta synsätt en nära förbindelse. Detta blir en kardinalpunkt (kärnan) för Foucault som här bryter den moderna humanismens uppdelning av makt och kunskap.

Foucault lägger fram begrepp som möjliggör fokus på mindre synliga former av maktutövning. Foucault pekar på disciplinära metoder, regleringsformer för kontroll av befolkningen och självtekniker där individen själv är aktör i arbetet med att forma och omforma individualiteten och subjektiviteten. Foucault pekar på införandet av

loggbok, där eleven själv formar sina mål för dagen eller veckan och som sedan utvärderas av eleven själv, som ett effektivt instrument för att individualisera lärandet och bli utgångspunkten för ett individuellt avtal eller kontrakt mellan lärare och elev (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004).

2.3.2 Maktstrukturer i skola och förskola

Vi anser att vi kan se stora likheter mellan skola och förskola i det som vi lyfter här. Även om en del författare talar om skolan kan vi även se förskolan i det som beskrivs. Vi har i våra yrkesroller som pedagoger på förskola kunnat se att diskussionerna på våra arbetsplatser dock befinner sig nära det som beskrivs och handlar om skolan.

Skolan står inför faktum att det inte längre är tillräckligt att barnen har tillgång till ett livslångt lärande, utan skolan skall även säkra en lust, eller ett begär hos eleven, att vilja lära, vilja göra en förändring i sig själv (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004). Zackari och Modigh (2000) skriver i sin bok *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan* att skolan i alla sina former skall vara ett ställe där inte bara lusten för det livslånga lärandet skall formas. Skolan skall vara det forum som erbjuder en mötesplats där barn och unga kan mötas och formas socialt tillsammans med vuxna eller tillsammans med andra barn. Skolan försöker på olika sätt reglera det sociala samspelet genom olika förhållningsregler. Dessa regler förväntas både barn och vuxna ta till sig och följa. Reglerna kan givetvis se olika ut på olika skolor, men även på skolorna kan reglerna skilja sig beroende på vilken pedagog det gäller. Denna socialiseringsprocess ter sig olika både för barn och vuxna beroende på vilken tillhörighet som finns, t.ex. kön, kultur eller den socioekonomiska tillhörigheten som man har. Alltså kan vi utgå ifrån att mötena ser olika ut beroende på ovanstående faktorer. En av de grundläggande tankarna är att olikheter skall utjämnas i skolan och alla skall kunna mötas och utvecklas tillsammans. Genom detta synsätt skall barnen lära sig att ta hänsyn till varandra

Skolan är precis som förskolan en arbetsplats med unika möjligheter. Här samlas barn och vuxna till ett möte där olika kulturer, värderingar och synsätt speglas och mäts. Maktstrukturer bildas och omformas både bland barn och vuxna. Kommunikationen mellan barn och vuxna är avgörande för hur det sociala samspelet fungerar och utvecklas. Skolan skall kombinera lärandet med en social omsorg där skolan arbetar med att skapa socialt fungerande relationer.

Zackari och Modigh (2000) pekar på att samtalet är skolans viktigaste demokratiska redskap. Ett demokratiskt samtal innebär inte bara att få göra sig hörd, utan även att lära sig lyssna, argumentera och låta sig bli påverkad av den som talar. Om man inte lyssnar finns det ingen kommunikation och ingen grogrund för samtalet. Speciellt viktigt är samtalet mellan barn och vuxna. De vuxna måste också vara beredda att lyssna och låta sig påverkas av vad barnen säger. Zackari och Modigh (2000) påpekar att utifrån barn och ungas perspektiv, handlar en demokratisk skola främst om att skapa fungerande relationer mellan barn och vuxna och mellan barn och barn. Relationer handlar om frihet och hänsyn, men även om maktfördelning och gränssättning. Att bli hörd, lyssnad på, respekterad och uppmärksammas som en individ är viktigt för de flesta.

Vad innebär detta för en vuxen som arbetar i skolan eller förskolan, en pedagogs kompetens och uppdrag? Det räcker inte med att endast ha kunskapen med sig. Som professionell pedagog omfattas man även av det demokratiska uppdraget. Vuxna kan aldrig lära ut etik, moral och demokrati om inte de själva visar, med praktisk handling, hur det går till. Att arbeta utifrån det demokratiska uppdraget kräver aktiva insatser.

”Läroplanerna är skrivna inom ramen för ett parlamentariskt demokratiskt system, vilket ger värdegrunden en politisk och juridisk kraft som de som verkar i skolan inte hur som helst kan bortse ifrån.” (Zackari och Modigh, 2000, s.56)

Pedagoger har en formell makt över barnen. De bedömer, värderar och uttalar sig om barnens sätt att vara. De korrigerar beteenden och fostrar andras barn. De påverkar barn i frågor som rör sig från kunskap om världen till attityder om fenomen i omvärlden. Det pedagogiska uppdraget som innefattar att ge barnen återkoppling på deras prestationer och att fostra dem till att utvecklas till socialt kompetenta varelser är inte en makt att be om ursäkt för. Däremot krävs det att man som pedagog har kontroll över förtryckaren i sig (Colnerud, 1998).

Makten är ett centralt element i den pedagogiska processen, en naturlig konsekvens av att vi människor ingår i en social gemenskap. Tryggve Bergem (2006) nämner i sin artikel *Tjänare- aldrig herre* den danske teologen och religionsfilosofen, Knud Lögstrup. Lögstrup påstår att lärarna har eleverna i sin makt och att de fått makt att använda den. Används inte makten kan det betraktas som en form av maktmissbruk. Det svåra med makt är utmaningen för pedagogen att komma på hur användandet av makt bör ske för elevens bästa. Bergem anser att lärarna behöver mer än teoretiska kunskaper för att klara alla utmaningar. Empati och intuition är lika

viktiga kunskaper. Maktförhållandet mellan pedagog och elev är ojämnt. Pedagogen har mer makt än eleven, och därför är faran för maktmissbruk stor (Bergem, 2006).

Eva Johansson skriver i *Pedagogiska Magasinet* (4/2001) en artikel om *Makt och hierarki i sandlådan*, att makt har flera dimensioner i barns etiska liv. Ur det som barnen skapar gemensamt växer en insikt fram om att tillsammans är man stark. Styrkan synliggörs i förhållande till varandra då barnen prövar och markerar sin gemensamma stryka mot dem som är utanför deras lek. Barnens relationer är varken fria från makt eller hierarkier. Att ha makt värderas högt av barnen och får inflytande på deras moral. Enligt Johansson föredrar barnen att leka med barn som har mer inflytande än andra och kan ge upp sin överenskommelse att leka för att få vara med någon som de värderar högre eller som har större inflytande i barngruppen.

När Ann Åberg tänker på makt tänker hon på den makt som pedagoger omedvetet verkställer, utför eller iscensätter. Åberg beskriver en situation om pedagogen som står i mitten av ett rum med konstruktionslek på ena sidan och docklek på andra sidan. I all välmening tror pedagogen att flickan vill gå till dockleken och styr omedvetet eller medvetet med ord eller kroppsspråk flickan dit pedagogen tror att hon vill vara. Enligt Åberg styr pedagogens förväntningar flickan som känner sig duktig när hon väljer det som pedagogen visar och funderar efter ett tag inte längre på vad hon själv vill göra (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Magnér och Magnér (1998) menar att vi människor behöver öppna upp för ett nytt tänkande eftersom vi har en ny livsbild. I den nya livsbilden ersätts den gamla maktmyten med idén om ett universum som en levande, intelligent och självorganiserande värld styrd av relationer och samtal.

2.4 Kommunikation

I uppsatsen tar vi upp kommunikation då vi anser att den är en förutsättning för att en demokratisk process skall kunna komma till stånd i förskolan. För att barnen ska beredas möjlighet till medinflytande måste pedagogen lyssna och samtala med barnen.

Robinson (citerad i Evenshaug & Hallen, 2000) har visat på att när förskolebarn misslyckas i sin kommunikation har de en tendens att skylla på lyssnaren. Om barnen får en mer uttalad återkoppling till det de säger blir barnen mer precisa i sitt budskap samtidigt som tendensen att skylla eventuella missförstånd på mottagaren minskar. Dessa kommunikativa färdigheter stärks gradvis under hela förskole- och skolåldern

Ju tydligare den verbala återkopplingen är desto lättare har barnen att tydliggöra sitt budskap. För att bli en bättre lyssnare måste barnen få möjlighet att förstå när budskapet är tydligt och förståeligt. Små barn är ofta inte klara över när de förstår ett budskap. Äldre barn ber i regel om mer information när de misslyckas med att tolka budskapet men förskolebarn accepterar normalt informationen som den är och misslyckas därmed med sin uppgift. Barnen reagerar på det som de tror att sändaren menar och inte på det som faktiskt sägs. Barn som befinner sig i åldrarna fem till sex år uppfattar vuxnas budskap som informativa men de har en begränsad förmåga att rikta uppmärksamheten till det språkliga yttrandet i sig och därmed svårt att bedöma hur informativt budskapet egentligen är (Evenshaug & Hallen, 2000).

2.4.1 Det kommunikativa samspelet mellan barn och pedagog

Pedagoger i samspel med barn ger en mening åt barnens yttranden. Redan från tidig ålder tolkar, kommenterar och upprepar den vuxne det som barnen säger och genom detta samspel lär barnen sig att tolka sina egna yttranden. Genom samspelet lär sig barnen att rikta uppmärksamheten mot saker och händelser omkring sig. Detta gör att barnen lär sig att kombinera sitt intresse för olika saker med en social kommunikation. Pedagogens responsivitet och följsamhet till barnets förmåga att uppfatta och förstå synes vara en nyckelfaktor för språkutvecklingen. Det finns mycket som tyder på att språkutvecklingen kan hämmas om pedagogen inte ger någon återkoppling till barnets språkliga yttringar eller genom att det sociala samspelet försummas. Barnets förmåga att kommunicera och själv kunna förmedla och uppfatta budskap är faktorer som leder till att barnen kan tillägna sig språket. Språket är enligt detta synsätt främst en fråga om att ta den andres position eller roll samt att förstå vad personen menar i en kommunikationssituation. (Evenshaug & Hallen, 2000)

Maltén (1998) anser att det är upp till pedagogen att tydliggöra sin egen kommunikation så att barnet kan tillgodogöra sig och utvecklas i ett socialt och kommunikativt samspel. Ur pedagogisk synvinkel är det oerhört viktigt att pedagogen kan representera en kommunikativ kompetens som är användbar i såväl samspelet med barn som i samspelet med kollegor och föräldrar. Förmedlingspedagogiken med envägskommunikationen från pedagog till barn dominerade under en längre tid i undervisningen. 1970 efterlyste skolans kritiker en mer behovsorienterad och elevcentrerad undervisning. Tyvärr, menar Maltén, var kommunikationen fortfarande

en envägskommunikation, men nu kom kommunikationen nedifrån eleven. Detta ledde så småningom fram till den problemformulerade undervisningsmodellen där undervisningen fick en sonderande och utforskande funktion med pedagoger och barn/elever i aktiva roller. Kommunikationen utvecklades till en flervägsmodell och det pedagogiska förhållningssättet blev didaktiskt. Om pedagogen vill ha en kommunikation i djupare mening med barnen behöver pedagogen träna på att bli en bättre samtalspartner. En god samtalspartner lyssnar aktivt. Med detta menas att ha en god ögonkontakt, anpassa sig efter barnets talrytm och inte avbryta i onödan. Pedagogen måste visa intresse för det som samtalspartnern säger och gör. Pedagogen måste visa respekt, empati och våga hålla tyst. Att våga sätta sig själv åt sidan och förmedla koncentrerad uppmärksamhet och intresse mot samtalspartnern är viktigt. Att lyssna intuitivt är oerhört viktigt och menas med att pedagogen lyssnar efter innebörden i det sagda. Detta innebär ett ömsesidigt utbyte av tankar och känslor vilket förutsätter att pedagogen inte bara ger sig tid att själv uttrycka vad pedagogen vill ha sagt utan även är beredd att lyssna på den andre. Detta kräver empati och människokänedom, men även en enorm självkänedom. Det passiva lyssnandet är en bra start att börja det goda samtalet med. Detta övergår senare i det aktiva lyssnandet där pedagogen signalerar med ord och kroppsspråk att pedagogen verkligen hör vad samtalspartnern vill säga; ”på vilket sätt...?” ”berätta mera!” är exempel på frågor som kan ställas i samband med aktivt lyssnande. Det intuitiva lyssnandet visar att pedagogen bereds möjlighet till en empatisk förståelse och kan relatera andras känslor till liknande händelser hos sig själv och sedan signalerar att pedagogen verkligen har förstått samtalspartnern både i sak och känslomässigt.

Att använda sig av feedback i samtalet är oerhört viktigt. Vi får reda på hur samtalspartnern har uppfattat det vi säger och gör och därmed hur vi själva har uppfattats av samtalspartnern. Feedbacken kan vara både verbal och ickeverbal. Icke-verbala signaler sändes ofta omedvetet. I feedbackprocessen sänds budskapen fram och tillbaka och samtalsparterna anpassar sin kommunikation till varandra. Kroppsspråket som är ett komplement till det verbala lingvistiska språket får inte glömmas bort i samtalet. Ett medvetet kroppsspråk består av förvärvade förhållandevis kontrollerbara signaler som t.ex. gester, mimik och kroppshållning. Ett omedvetet kroppsspråk är den typ av signaler som är okontrollerbara som t.ex. rodnad, ögonuttryck eller ansiktsblekhet. Ett speciellt kroppsspråk är en variant av ett förvärvat medvetet kroppsspråk som t.ex. teckenspråk eller BLISS, (teckensystem som fått sin egentliga betydelse som ett kommunikationssystem för personer med

olika handikapp som innebär svårigheter för talad kommunikation främst för rörelsehindrade). Kroppsspråket bör ses som ett stödspråk till det talade språket. (Maltén, 1998).

Sundberg (1994) skriver i sin bok ”Samtal i skolan” att samtalet kräver att alla är närvarande med alla sinnen och medverkar aktivt. För pedagogens del ställs det krav på att finna anknytningspunkter mellan det som pedagogen lyssnar på, känner och iakttar. Det krävs insikt och mod från pedagogens sida för att inte försöka ge svar utan istället att ställa rätt frågor som ger barnet möjlighet att själv hitta lösningar och svar på sina egna frågor. Att lära känna sig själv och sina egna reaktioner så att inte egna känslor hindrar en från att leva sig in i den tänkta samtalsituationen är svårt, men ett måste för pedagogen.

”Förskolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Varje barn skall ges möjlighet att bilda sina egna uppfattningar och göra val utifrån de egna förutsättningarna. Delaktighet och tilltro till den egna förmågan skall på så vis grundläggas och växa.”
(Utbildningsdepartementet, 2001, s.8)

2.5 Socio- kulturellt inlärningsperspektiv

Förskolans läroplan, Lpfö 98, förskolans styrdokument och förskolans värdegrund överrenstämmer med det socio-kulturella inlärningsperspektivet vilket i sin tur föranleder att det är den teori som förskolorna tillämpar i sin verksamhet.

Lev Vygotskij (1896-1934) var en tidig förespråkare inom den teori om inlärning som kom att kallas det socio-kulturella inlärningsperspektivet. Vygotskij ansåg också att barnet bygger upp sin kunskap om sin värld men betonade att barnet även ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang. Vygotskij ansåg att barnen har ett samspel med pedagogerna och att de använder språket och tänkandet som redskap. Enligt Vygotskij är barnets utveckling helt beroende av vilken kulturell situation det växer upp i. Vygotskij menade att utveckling ska ses som ett resultat av sociala samspel med t.ex. föräldrar, syskon och lärare. För att barnet ska kunna hantera sin omgivning utvecklas språket. Språket hjälper barnet att frigöra sig från den situation som råder här och nu och att rikta sin uppmärksamhet mot framtiden och kunna påverka den. Barnet bereds också en möjlighet att kunna ingå i sociala samspel genom språket, både konkreta samtal med andra och i form av inre dialoger. Förmågan att kunna resonera med sig

själv utvecklar tänkandet. Utvecklingen sker både inifrån och ut och utifrån och in. Konsekvensen blir att barnet utvecklar sin medvetenhet om hur de tänker när de ställs inför ett problem. Denna medvetenhet gör att de kan förbättra sin problemlösningsförmåga. Vygotskij menade att utveckling och utbildning går hand i hand. Det är därför viktigt hur föräldrar och pedagoger förhåller sig till barnets utveckling och inläring. Pedagogerna ska stödja för att främja barnets utveckling genom att sätta upp uppnåeliga mål och uppgifter som barnet ska lösa. Denna handledning innebär att vuxna ska väcka barnets intresse och ställa frågor men inte komma med några lösningar. Pedagogerna ska upprätthålla barnets uppmärksamhet och hantera eventuell frustration allt för att barnet inte ska tröttna, tappa strukturen eller drunkna i detaljer. Att klara något tillsammans är en viktig del i utvecklingen menade Vygotskij. Både formell och informell undervisning tillsammans med vuxna eller andra mer erfarna är viktiga förutsättningar för barnets sociala och kulturella utveckling (Hwang & Nilsson, 2003).

Vår tolkning i uppsatsen är att i den socio-kulturella teorin om inläring utgår man från barnets kompetens och tar tillvara barnets erfarenheter för att stötta barnet att fördjupa sin kunskap. Pedagogerna lyssnar, kommunicerar och för en flervägskommunikation i ett samspel med barnen. Den demokratiska processen blir jämbördig då pedagogen lämnar över en del av makten till barnet. Det är barnen som formar förskolans verksamhet utifrån deras intressen vilket ger barnen möjlighet till medinflytande.

Det kompetenta barnet

Barn söker aktivt kontakt direkt efter födseln. Barnet ser, hör och relaterar till människor från när de är nyfödda. Barn betraktas som kompetenta och aktivt kunskapssökande. Hos barnen finns redan från födseln den drivkraft som behövs för att skapa mening och sammanhang, precis som att aktivt söka efter samspel eller kontakt med en annan människa. Att som vi idag pratar om lärande hos småbarn i förskolan var otänkbart för bara 15 år sedan. Den vuxnes uppgift har med detta förändrats till att numera utgå från det enskilda barnets kunskapssökande och skapande av sammanhang. Att som pedagog finnas tillhands som en sorts medforskande och hjälpa till att hitta nya vägar i sökandet gör att skolan och förskolan närmar sig varandra och att en ny syn på lärande och utveckling håller på att växa fram. (Brodin & Hylander, 1997).

Lökken, har i sin forskning 1996 visat på att små barn är mycket kompetenta och de lär och njuter av vara tillsammans med andra barn. Barn har en stor förmåga att lära och lära av varandra, men det som barn lär måste upplevas som meningsfullt för dem att lära sig, annars går läroprocessen om intet. (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000).

Hur innehållet och formen utvecklas beror på sambandet. Att bemöta barn både känslomässigt och tankemässigt och att kunna uppmuntra och utmana kräver pedagoger som ser barnen. Pramling Samuelsson uttrycker det som att barnets kompetens är beroende av pedagogens kompetens. Pedagogen måste kunna se barns möjligheter i förskolan för att ge förutsättningar att kunna utvecklas. (Pramling Samuelsson, 1999)

Bilden av barnet ligger till grund för den pedagogiska verksamhet som pedagogerna arbetar i. Det är lätt att säga vilken barnsyn vi menar att pedagogerna bör ha, menar Åberg och Lenz Taguchi, men hur syns den i verkligheten och vilken bild av barnet är det som bör synliggöras (Åberg & Lenz Taguchi, 2005)?

Flödet av barnens idéer och tankar skall tas tillvara och skapa en mångfald i lärandet. Verksamheten skall utgå från barnens erfarenheter, intressen behov och åsikter. (Utbildningsdepartementet, 2001).

Om den synen på lärande finns, kan inte längre lärandet bygga på att barnen skall lotsas fram till det rätta svaret på den vuxnes fråga. Lärandet kan inte heller bygga på att det är pedagogerna som äger all kunskap som vi skall förmedla till det okunniga barnet. En sådan syn på barn och kunskap gör att pedagogerna måste lämna sin roll som förmedlingspedagog bakom sig och inta en medforskande hållning (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

2.6 Tidigare forskning

Vi har inte funnit någon forskning som direkt handlar om medinflytande i förskolan. Däremot har vi läst om Eva Johanssons forskartankar om barns makt och hierarkiska strukturer i förskolan. Vi har även läst om etik och demokrati i Lenz Taguchi och Åbergs bok *Lyssnandets pedagogik*. Pramling Samuelsson presenterar många tankar om demokrati för barnen och pedagoger som synliggör det kompetenta barnet i förskolan. Vi har tagit del av Margareta Aspåns forskning *Om att komma till sin rätt* (2005) som handlar om barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt om ökat

elevinflytande samt Eva Forsbergs rapport om *Elevinflytandets många ansikten* (2000) där hon tar upp att elevinflytande kan se ut på många olika sätt. Vi har vidare studerat Gunvor Selbergs *Främja elevers lärande genom elevinflytande* (2001) där hon beskriver olika arbetsmetoder för att öka elevers inflytande över sitt eget lärande. Ingen av dessa forskare har dock undersökt vår frågeställning om pedagogernas tankar om barns medinflytande i förskolan.

3 Begreppsdefinitioner

Nedan definieras och förklaras ett antal centrala begrepp:

Samtliga vuxna som har ett pedagogiskt uppdrag inom barnomsorgen såsom barnskötare, förskollärare och fritidspedagoger i Sverige definieras som pedagoger

Med begreppet medinflytande avses barn och elevers möjlighet till påverkan av den dagliga verksamheten, undervisningen och miljön på förskolan.

Verksamhet med barn från ett år och upp till förskoleklass benämns förskola.

Fenomenografi beskriver hur ett fenomen i omvärlden uppfattas av en grupp pedagoger. Fenomenet som skall undersökas är vilka tankar pedagoger har om barns medinflytande i förskolan. (Uljens, 1989)

Med barn eller elev menas de barn som pedagogerna möter i sin yrkesutövning på förskola eller skola.

4 Problemprecisering

När vi började titta på ämnesval fastnade vi för att göra en undersökning om pedagogers synsätt på barns medinflytande i förskolan. Vi var överens om att läroplanen gav klara direktiv om att pedagoger i förskolan skall hantera barns möjligheter till att påverka verksamheten genom beslutsfattande. Efter en första diskussion med vår dåvarande handledare, Mats Olsson, kom vi fram till att denna självklarhet kanske inte är självskriven och förankrad hos alla pedagoger. Utifrån dessa tankar kom vår frågeställning fram: Vilka tankar har pedagoger om barns medinflytande i förskolan? Huvuddelarna i uppsatsen relaterar till demokrati, medinflytande, makt, och kommunikation.

Syftet med vår undersökning är att ta reda på vilka tankar pedagogerna har om barns medinflytande i förskolan.

Det är i förskolan som grunden skall läggas för att barnen skall förstå vad demokrati är (Utbildningsdepartementet, 2001). Barns låga ålder i förskolan gör det svårare för barnen att komma till tals men de pedagoger som arbetar med denna åldersgrupp bör ha kompetens att möta och tillvarata barnets intressen oavsett ålder, anser vi.

Sammanfattningsvis menar Forsberg, (2000) att det samhälleliga intresset för elevinflytande kan bedömas som så omfattande att det kan betraktas som en indikator för vikten att studera medinflytande.

För att få svar på frågeställningen om vilka tankar pedagogerna har om barns medinflytande i förskolan ställer vi oss följande underfrågor:

Ser pedagogerna ett samband mellan demokratiska processer och makt?

Skiljer sig pedagogernas tankar om medinflytande och kommunikation beroende på vilka tankar de har om en demokratisk process och makt?

Vilka skillnader kan vi påvisa mellan pedagogernas svar och våra tolkningar?

5 Metodbeskrivning

Metodvalet är avgörande för uppsatsens slutsatser. Det finns flera sätt att angripa problem på. Genom att redovisa hur vi har gått tillväga vill vi försöka göra det möjligt för läsaren att förstå våra resultat. Vi tror inte att fullständig objektivitet är möjlig men största möjliga saklighet har eftersträvat. Med saklighet menar vi att vi redovisar våra antaganden och perspektiv öppet.

5.1 Sekundärdata

Vi började med en grundlig genomgång av kurslitteratur som varit relevant under utbildningens tidigare kursdelar. Därefter fortsatte vi sökandet i databasregistret på Malmö Lärarhögskolas bibliotek efter litteratur som behandlade ämnet elevinflytande och demokrati i förskolan. För att komplettera litteraturen ytterligare sökte vi litteratur över/på Internet.

Efterhand läste vi in oss på litteraturen vilket gav oss en god allmän kunskap om elevinflytande och demokrati. Med hjälp av källförteckningarna i litteraturen sökte vi upp bakomliggande litteratur som kunde vara relevant för vår uppsats.

Under litteratursökningen visade det sig att det forskats flitigt om elevinflytande i skolan, men lite mindre om elevinflytandet i förskolan. Vi tog därför del av andras forskningsresultat som verkade vara relevanta för vår uppsats.

5.2 Primärdata

I syfte att komplettera den insamlade litteraturen intervjuade vi sju pedagoger i åldern 30-54 år som är verksamma inom förskolan. Samtliga respondenter har arbetat i flera år inom barnomsorgen och har goda erfarenheter av pedagogiskt barngruppsarbete. Vi valde att intervjua både barnskötare och förskollärare eftersom det är dessa som i ett arbetslagsarbete, tillsammans utformar verksamheten på förskolan. Båda grupperna ansågs inneha värdefull information om det vi vill undersöka. Vi har båda arbetat i flera år och därmed skaffat ett brett kontaktnät som sprider sig över ett geografiskt stort område i Malmö Stad. Kontaktnätet har utnyttjats för att säkerställa ett positivt intresse för att medverka som respondent. Eftersom frågeställningen är relativt tydlig

anser vi att sju intervjuer är tillräckligt för att uppfylla uppsatsens syfte. Intervjuerna lades i början av vår uppsatsperiod för att ha möjlighet till eventuella kompletteringar och följdfrågor som uppkom under arbetets gång.

5.2.1 Metodval

För att få svar på våra frågor genomförde vi kvalitativa intervjuer. Utifrån dessa kvalitativa intervjuer gjorde vi en fenomenografisk forskningsansats. Vi använde oss av kvalitativa metoder. Ordet kvalitativ står för kvaliteter, det vill säga egenskaper eller framträdande drag hos ett fenomen. Fenomenet vi har undersökt är i det här fallet hur olika pedagoger tänker om barns medinflytande på förskolan. Kvalitativa metoder kännetecknas oftast av att de går på djupet och inte på bredden. Med detta avses att man enbart studerar ett fåtal miljöer i sin helhet (Repstad, 1999).

Grundläggande för uppsatsen är att vi vill beskriva hur något uppfattas vara. Vi vill beskriva hur ett fenomen i förskolan uppfattas av en grupp pedagoger vilket innebär att vi är ute efter innebörder istället för förklaringar och samband. Vi har valt att beskriva hur något framstår sig vara för dessa pedagoger, inte hur något egentligen är (Larsson, 1986). Kvalitativa metoder kännetecknas även för sin flexibilitet. Vi använde oss av intervjuer som metod. I kvalitativa intervjuer finns möjligheten att inte använda sig av samma frågeformulär vid alla intervjuerna (Repstad, 1999).

Vår undersökning är en empiriskt grundad beskrivning av olika sätt att uppfatta barns medinflytande i förskolan. Den är empirisk därför att den utgör ett försök att analysera och beskriva vad ett antal pedagoger har sagt vid intervjuerna. Vår granskning av intervjuerna har gjorts som en fenomenografisk ansats.

5.2.2 Fenomenografi

Vi ville beskriva hur barns medinflytande i förskolan uppfattades av pedagogerna vilket innebar att vi var ute efter innebörden av deras tankar och uppfattningar inte hur något egentligen är. Inom fenomenografien är intervjun basen och i intervjun förekommer tolkningar. När intervjuaren ställer sin fråga svarar nödvändigtvis inte respondenten på det som intervjuaren avsett med sin fråga, utan respondenten svarar på sin egen tolkning av frågan. Strävan med en fenomenografisk undersökning är att

maximera chansen att finna så många olika uppfattningar som möjligt (Larsson, 1986).

Fenomenografer förklarar fenomenografin med att de säger sig analysera människors uppfattningar av olika företeelser, men inte människors uppfattningar om olika företeelser.

En sammanställning i grova drag visar de olika steg som förekommer i en fenomenografisk arbetsgång:

- Företeelse i omvärlden (barns medinflytande...)
- En eller flera perspektiv av företeelsen väljs ut (kommunikation som form för att ge inflytande, medvetenhet om sin makt)
- Intervjuer om individers uppfattningar av företeelsen eller det aktuella problemet (kommunikation som form för att ge inflytande, medvetenhet om sin makt)
- De bandade intervjuerna skrivs ut på papper
- Analys av de skriftliga utsagorna
- Ovanstående analys resulterar i beskrivningskategorier (Uljens1989).

5.3 Genomförande

De kvalitativa intervjuerna genomfördes som samtal istället för traditionella intervjuer. Vi använde oss av få men bredare frågor som i samtalet skulle ha möjlighet att leda till olika följdfrågor. Båda deltog vid samtliga intervjutillfällen. En av oss deltog i samtalet medan den andre antecknade och skötte bandspelaren. Samtalsunderlagets grund (se bilaga 1.1) kom från BRUKs kvalitetsindikatorsystem (Myndigheten för skolutveckling, 2006) angående elevinflytande, demokratiska arbetssätt och normer och värden. BRUK är ett material som skolverket framställt som hjälpverktyg för kvalitetsbedömning av förskolans verksamhet. Vissa mål i våra styrdokument såsom elevinflytande och personalsamverkan kan vara svåra att bedöma om förskolan lever upp till. Med hjälp av detta material kan bedömningen bli lättare att genomföra. BRUK är förkortning av Bedömning, Reflektion, Utveckling och Kvalitet. (Skolverket, 2001)

Genom att fokusera på hur pedagogernas tankar om barns medinflytande i förskolan kom frågeställningen: ”Vad anser de själv att de gör?” bli det centrala i vår undersökning.

Ett brev innehållande grundlig information om att anonymitet garanteras, hur intervjun skulle komma att genomföras och hur intervju svaren kom att hanteras skickades tillsammans med samtalsunderlaget via mail till respondenterna före intervjun (se bilaga 1). Respondenterna kom på så sätt att ha tagit del av samtalsunderlaget före intervjutillfället vilket gav dem möjlighet att analysera och reflektera över vad de ville förmedla i samtalet. Vi anser därför att vi har fått fullständiga och väl genomtänkta svar. Riskerna med tillvägagångssättet kan vara att pedagogerna inte svarar med det som de tycker, utan en genomtänkt formulering som passar läroplanen och den pedagogiska syn som gäller i stort, men eftersom samtalen varade under en till en och en halv timme kom svaren att spegla det som vi tror att de egentligen tänkte. Under samtalets gång väcktes olika följdfrågor beroende på vilka svar vi fick från respondenterna. Följdfrågorna såg därför olika ut. Samtalsunderlagets grundfrågor återkommer dock genomgående i samtliga intervjuer. Eftersom respondenterna var kända för oss sedan tidigare bestämde vi oss för att den av oss som inte hade en relation med respondenten förde samtalet och den andra skötte bandspelare, anteckningar och eventuella tilläggsfrågor. I syfte att undvika en eventuell dold kommunikation mellan två personer som känner varandra väl. Samtliga intervjuer bandades och skrevs sedan ut ordagrant i pappersform. Det insamlade materialet har därefter granskats och analyserats.

5.4 Bearbetning

Tolkning och analys av kvalitativa värderingar är inga givna svar. Det finns inga koder eller allmänna regler. Analys och tolkning kommer från utvärderaren. När man analyserar kvalitativ data riktas fokus mot vad, hur eller varför respondenterna faktiskt sagt. Det gäller att ta fasta på detaljer som uppfattas på samma, eller olika sätt. Om man är fler som utvärderar bör kategorierna jämföras med varandra för att se om materialet uppfattats på samma sätt, annars får man ha en diskussion om vad som skiljer sig åt (Alexandersson, 1984). Vi har tagit fasta på Alexanderssons metodik och analyserat respondenternas svar först var för sig och därefter diskuterat tillsammans.

En sammanfattning av respondentens svar gjordes baserat på de fyra begreppen; demokrati, makt, medinflytande och kommunikation.

5.5 Källkritik, sekundärdata

Vi anser att det är viktigt att vara källkritisk för att kunna vara säker på att informationen är relevant och trovärdig. Detta innebär att man är väl medveten om på vilka sätt informationen kan vara vinklad. För att vara säker på att de slutsatser man drar av materialet är relevanta måste grundinformationen vara så ofärgad som möjligt. Den litteratur som använts behandlar i huvudsak fyra områden demokrati, makt, inflytande och kommunikation.

De olika författarnas åsikter har kunnat jämföras med varandra och på så sätt ge det totala materialet högre objektivitet. Litteraturen håller en förhållandevis allmän och subjektiv linje. Subjektiviteten har vi beaktat genom att läsa litteratur av flera olika författare med skilda åsikter. Härigenom anser vi oss ha uppnått tillräcklig objektivitet.

5.6 Källkritik, primärdata

Samtliga av våra intervjuer har genomförts genom personliga besök vilket gör det möjligt att skapa ett mer naturligt samtal mellan intervjuare och respondent. Intervjuarnas personliga närvaro medför vidare att man enklare och på ett mer naturligt sätt kan ställa följdfrågor och göra förtydliganden. Vi är dock medvetna om att det föreligger en viss risk att intervjuaren påverkar respondenten genom egna synpunkter.

Vi bestämde oss för att enbart utföra intervjuer och inte göra observationer. Detta val gjordes utifrån tidsbegränsningen som fanns under uppsatsskrivandet samt att undersökningen gjordes utifrån pedagogernas tankar om medinflytande. Det var pedagogernas tankar som var relevanta för vår undersökning därför reserverar vi oss mot att respondenterna utför det som de säger sig utföra.

5.7 Forskningsetiska överväganden

Repstad (1999) påpekar att kvalitativa intervjuer har kritiserats för att vara alltför individualiserad och idealistiska och att intervjun där med fokuserar på enskilda personers åsikter. Vilket är precis det som vi söker. Vi *vill* ha reda på vad pedagogerna har för tankar om barns medinflytande i förskolan.

Etikregler för forskning

- Informera om syftet med undersökningen och vilka moment som ingår. Berätta att det är frivilligt att medverka.
- Sekretessen. Alla som deltar behandlas med största möjliga sekretess och uppgifterna som samlats in kommer att förvaras på ett betryggande sätt under undersökningen. Dessa kommer sedan att förstöras.
- Uppgifterna som samlats in används endast under forskningsändamålet. (Repstad, 1999)

Vetenskapsrådet (2002) har konkretiserat det grundläggande individskyddskravet i fyra allmänna huvudkrav på forskning. Det första är informationskravet. Respondenten skall veta deras uppgift i undersökningen och vilka villkor som gäller för respondentens deltagande. Upplysning om frivillighet att delta samt rätten att närsomhelst kunna avbryta sin medverkan skall också uppfyllas. All information som kan tänkas påverka respondentens villighet att delta i undersökningen skall framföras till respondenten. I vår uppsats har vi studerat respondenterna genom intervjuer och där är riktlinjerna från vetenskapsrådet att förhandsinformation som t.ex. samtalsunderlag i princip skall genomföras. Kravet att själv kunna bestämma över sin medverkan återfinns under samtyckeskravet. Respondenten har rätt att själv bestämma om sin medverkan i undersökningen och möjligheten att när som helst kunna avbryta sin medverkan. Det tredje kravet om konfidentialitet har ett nära samband med sekretess och offentlighet. Alla uppgifter om respondenter skall avidentifieras på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera respondenterna. Nyttjandekravet är det fjärde kravet som vetenskapsrådet har rekommendationer om. Insamlade uppgifter om respondenterna får enbart användas för forskningsändamålet. Uppgifterna får inte användas eller lånas ut till kommersiella eller icke-vetenskapliga syften. Vidare finns följande rekommendationer från Vetenskapsrådet (2002) om möjlighet för respondenterna att ta del av eventuella känsliga avsnitt eller kontroversiella tolkningar

innan rapporten publiceras Respondenterna bör få veta var rapporten kommer att publiceras eller att respondenten får en rapport eller sammanfattning av undersökningen. Vidare anses allt etiskt ansvar vila på undersökarna samt att undersökarna är väl förtrogna med de forskningsetiska principer som finns. (Vetenskapsrådet, 2002)

6 Resultat

När man som forskare studerar såväl vad pedagoger säger om praktiken som vad de gör kan man analysera fram teorier som så att säga ligger bakom och styr det som sägs eller görs. Vi brukar dessa benämna dessa föreställningar och de teorier de refererar till för diskurser. (Åberg & Lenz Taguchi, 2005. s. 49)

Vilket betyder att när vi skriver om *Pedagogers tankar om barns medinflytande i förskolan*, har vi tittat dels på det som vi anser gäller just nu, enligt läroplanen, Lpfö 98, samt den rådande barnsynen som är dominerande i förskolan i dag. Detta kallar vi för den officiella diskursen. Det som kommit fram under samtalets gång och visar på en annan gällande syn och tankar om barns medinflytande i förskolan kallar vi för den inofficiella diskursen.

6.1 Demokrati

1987 kom *Pedagogiskt program för förskola* (1987:3), där nämndes vikten av att förskolan skulle arbeta efter att främja bl.a. demokrati och aktivt verka för att grundlägga dessa värderingar hos barnen (Socialstyrelsen 1988). Cirka tio år senare överfördes förskolan från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Förskolan fick med detta för första gången en egen läroplan, Lpfö 98.

Förskolans riktlinjer enligt läroplanen för förskolan, Lpfö 98, är bland annat att alla som arbetar i förskolan skall verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande på förskolan och att varje barns uppfattningar och åsikter respekteras. Förskolan skall även sträva efter att alla barn har en möjlighet att utveckla sin egen förmåga att agera efter demokratiska principer genom att det bereds tillfällen för olika former av samarbete och beslutsfattande (Utbildningsdepartementet, 2001).

Den officiella diskursen

Respondenterna verkar vara eniga om att barnen skall få vara med och bestämma och påverka verksamheten. Det är viktigt att barnens åsikter respekteras och beaktas.

Ett exempel på detta är när en av respondenterna på frågan vad betyder begreppet demokrati i förskolan för dig, säger: *För mig är det att barnen skall få säga sitt, få påverka verksamheten. Vi är här för barnen och inte tvärtom. Jag känner att min uppgift är att fylla barnens behov och inte tvärtom.*

Skillnader finns dock, en annan respondent uttrycker sig så här om begreppet demokrati i förskolan; *Jag börjar läsa här om demokrati... då tänker man ju så stort, alla skall få bestämma. Men det är klart att det är viktigt och kommer då att tänka på Barnkonventionen. Det måste ju vara där som demokrati kommer in i förskolan, alla barns rättigheter att ha rätt till att bli sedda, rätt till att bli behandlade lika, ja oavsett allt. Det måste ju vara där demokrati kommer in.*

En tredje respondent formulerar sig på följande sätt; *Det är väldigt stort, men när jag har tänkt på det och tänker på det, handlar det väl mycket om att vara med och påverka och även att våga ta del av det som händer. Föra fram det man tycker och tänker, det finns mycket ansvar i det, demokrati, tycker jag.*

Vi kan se genom respondenternas svar att de har en klar tanke om vad demokrati förskolan innebär, att det finns i förskolans styrdokument, läroplan och värdegrund. Respondenterna kopplar sina tankar till olika styrdokument såsom Lpfö 98 och Barnkonventionen.

Den inofficiella diskursen

Under samtalens gång fördjupas respondenternas resonemang och ger då exempel på vardagssituationer som belyser det demokratiska förhållningssättet av förskolans vardag och respondentens arbete med barnen. Detta visar sig när en av respondenterna berättar vidare; *Men det är klart, sen det pedagogiska där har barnen svårt, vi ska ha rim och ramsor den här terminen och det skulle ju aldrig barnen föreslå att vi skulle ha. Utan det är vi som tycker att de behöver utvecklas språkligt.*

Även om vi som pedagoger har ett ansvar för att barnen skall utvecklas under förskoletiden, bla språkligt, anser vi att barnen kan vara med och påverka verksamhetens innehåll. I stället för rim och ramsor kanske barnen hade valt att arbeta i mindre forskargrupper och där komma med olika språkutvecklingsmöjligheter. Om barnen vill forska om havet kan man som pedagog få in rim och ramsor i kunskapssökandet om havet och då sker en språkutveckling under tiden.

En annan respondent uttrycker när samtalet pågått en stund att; *Man har rätt hit och rätt dit men det är ju ganska långt att föra över det ner till småbarn som kanske är mellan ett och tre år. I Kvalité i förskolan (Skolverket, 2005) skrivs det om de yngsta barnen, för att göra dem delaktiga handlar det om ett samspel där pedagogen tolkar barns agerande och kroppsliga uttryck. Det handlar även om att ha tillit till och ha förväntningar på att barn kan klara olika saker med stöd av pedagogerna i förskolan. I Barnkonventionens artikel 12 står det i första stycket att*

Konventionsstaterna skall försäkra sig om att barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

Analys

I Skolverkets *Kvalitet i förskolan* (2005) sammanfattas förskolans uppdrag som att innehållet i förskolans verksamhet skall leda till att barn omfattas av vårt samhälles gemensamma normer och demokratiska värderingar samtidigt som de skall utveckla en förståelse för sig själv och sin omvärld. En av de viktigaste förutsättningarna för att arbeta med normer och värden är att pedagogerna på förskolan delar en helhetssyn på förskolans uppdrag och har ett gemensamt förhållningssätt till verksamheten.

I barnkonventionens 12:e artikel understryks att frågan om barns och ungdomars delaktighet i samhället är ytterst en fråga om demokrati. Förmågan att delta i demokratiska beslut måste tillägnas gradvis genom att få praktisera sin deltaganderätt. Genom att få delta utvecklas gradvis en djupare förståelse för demokratiska värden (Socialdepartementet, 1997).

Barn har en stor förmåga att lära och lära av varandra, men det som barn lär måste upplevas som meningsfullt för dem att lära sig, annars går läroprocessen om intet. (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000).

Pramling Samuelsson uttrycker det som att barnets kompetens är beroende av pedagogens kompetens. Pedagogen måste kunna se barns möjligheter i förskolan för att ge förutsättningar att kunna utvecklas. (Pramling Samuelsson, 1999)

Bilden av barnet ligger tillgrund för den pedagogiska verksamhet som vi arbetar i. Det är lätt att säga vilken barnsyn vi vill ha, men hur syns den i verkligheten och vilken bild av barnet är det vi vill synliggöra (Åberg & Lenz Taguchi, 2005)? I Lpfö 98 står det att verksamheten skall utgå från barnens erfarenheter, intressen behov och åsikter. Flödet av barnens idéer och tankar skall tas tillvara och skapa en mångfald i lärandet (Utbildningsdepartementet, 2001).

Med den synen på lärande kan inte längre lärandet bygga på att barnen skall lotsas fram till det rätta svaret på den vuxnes fråga. Lärandet kan inte heller bygga på att det är vi vuxna som äger all kunskap som vi skall förmedla till det okunniga barnet. En sådan syn på barn och kunskap gör att pedagoger måste lämna sin roll som förmedlingspedagog bakom sig och inta en medforskande hållning (Åberg & Lenz Taguchi, 2005) .

Barns rätt till respekt är det som genomsyrar Korczaks barnsyn. Under vuxen ledning skall barnen nå ökad självinsikt och självkänedom. Enligt Mathiasson (1992)

menar Korczak att det är pedagogens uppgift att dela med sig av sin erfarenhet och vägleda barnen genom deras tidigare erfarenheter. I grunden handlar det om respekt för barnet som människa.

6.2 Medinflytande

Barns medinflytande lyfts fram som ett eget område i läroplanen för förskolan, Lpfö 98, och ingår även i förskolans värdegrundsarbete. Varje barn ska utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed ges möjlighet att påverka sin situation. (Utbildningsdepartementet, 2001).

Barnens vardagsinflytande behöver även synliggöras och återkopplas så att de förstår att deras åsikter har betydelse. På så vis får barnen möjlighet att utveckla sin förståelse för de demokratiska processer som de deltar i (Skolverket, 2005).

Den officiella diskursen

Jag tror därför att... dels tror jag på att man kan få väldigt bra diskussioner om hur de upplever saker, dels har ju de också erfarenheter att komma med som de har varit med om och som de kan delge andra som kan vara berikande även för oss vuxna. Så svarar en av respondenterna på frågan Hur tror du att barns inflytande och medverkan kan utveckla verksamheten?

En annan respondent svarar med; Ja, det tror jag säkert att man kan utveckla verksamheten, det gör ju att personalen får vara mer lyhörd för vad barnen vill. Och det är inte alltid personalen utan att man utifrån barnens sida också kan få nya tankar och idéer hur man kan gå tillväga.

Respondenterna pratar om barnens erfarenheter som berikande och något som kan föra verksamheten vidare, en möjlighet för barnen att ha inflytande över verksamheten. Detta stämmer väl överens med de officiella styrdokumentet.

En tredje respondent talar om att; *Alltså jag tror att all inläring måste vara rolig, annars lär man sig inte och det är ju det som vi kan lära barnen. Det är ju dom som kan berätta vad som är roligt och inte roligt.*

Den inofficiella diskursen

En annan respondent funderar över barns medinflytande med; *Eftersom att vissa är så små kan jag inte svara på om dom tänker så att idag är det jag som får bestämma var jag får vara eller vad jag ska göra.*

Barnens vardagsinflytande behöver även synliggöras och återkopplas så att de förstår att deras åsikter har betydelse. På så vis får barnen möjlighet att utveckla sin förståelse för de demokratiska processer som de deltar i. Det gäller för pedagogerna att ständigt ta tillvara vardagssituationer som tillfällen för utveckling och lärande. I en miljö där olikheter ses som något naturligt och självklart ges barnen möjligheter att utveckla förståelse och tolerans för olika sätt att tänka och vara (Skolverket, 2005).

I ett av samtalen med respondenterna kommer följande ordväxling mellan oss och respondenten; ***Hur tror du att barns medinflytande kan bidra till att utveckla er verksamhet? Absolut. Alltså jag tror ju all inläring måste vara rolig annars lär man sig inte. Och det är ju det vi kan lära barnen, det är ju dom som kan berätta vad som är roligt och inte roligt. Använder ni er av det då? Eller skulle ni kunna använda er av det att fråga barnen? På de största barnen kan man det.***

Analys

Om barn skall kunna agera demokratiskt behöver de tidigt delta i demokratiska processer. För att göra de yngsta barnen delaktiga handlar det om samspel mellan pedagog och barn, där pedagogen tolkar barnens agerande och kroppsliga uttryck. Barnens vardagsinflytande behöver även synliggöras och återkopplas så att de förstår att deras åsikter har betydelse. I samspelet med varandra upptäcker barnen värderingar och normer för sin samvaro som i sin tur kräver vägledning av lyssnande och närvarande pedagoger (Skolverket, 2005)

För att barn skall kunna utöva sin rätt i att uttrycka sina åsikter krävs det pedagoger som respekterar denna rätt. Barn behöver få information och träning i att uttrycka sina åsikter (Socialdepartementet, 1997).

Det krävs insikt och mod från pedagogens sida att inte försöka ge svar utan istället ställa rätt frågor som ger barnen möjlighet att själv hitta lösningar och svar på sina egna frågor (Sundberg, 1994). Här ser vi en utveckling av Deweys tankar om problembaserat lärande som ett sätt att tillvarata barnens egna erfarenheter och kompetenser. Dewey såg på sin pedagogik som en problemmetod. Eleverna skulle känna engagemang för en uppgift, sätta sin in i uppgiften och dess svårigheter, tänka

efter hur svårigheterna skall lösas och genom sin fantasi och med ny kunskap kunna föreställa sig olika utgångar för att slutligen pröva de hypoteser som verkar mest lovande. Eleverna skall vara aktiva och självständigt pröva sig fram detta var en tidig form av problembaserat lärande (PBL) och med detta kom Dewey att föregripa centrala tankar i dagens syn på barns lärande (Egidius, 2002).

Vi tror precis som det står i *Kvalité i förskolan* (Skolverket, 2005) att detta kan medverka till ett långt och lustfyllt lärande genom att lek, nyfikenhet och lust för att lära utgör grunden för den pedagogiska verksamheten i förskolan.

Vi anser att det ligger ett stort ansvar hos pedagogerna på förskolan att medvetandegöra för barnen att de har medinflytande på verksamheten. Vidare tycker vi det är viktigt att pedagogerna tolkar barnens uttryck och använder sig av dessa uttryck när verksamheten skall planeras.

Sociologen Benny Henriksson är en av många forskare som betonat betydelsen av delaktighet och inflytande för en persons utveckling. Delaktighet ger barn kunskaper, kompetens och självförtroende. Att vara delaktig ökar känslan av att man som människa är någonting värd, att ens synpunkter är viktiga och att man har något att tillföra (Socialdepartementet, 1997).

Det är pedagogerna som gör det möjligt eller omöjligt för barnen att kunna vara huvudpersoner i förskolan. Som pedagog finns ett etiskt ansvar i förhållande till barnet som kräver en medvetenhet om de demokratiska värden som praktiken utgår ifrån. Förhoppningsvis styr pedagogerna med ansvar och medvetenhet och alltid med barnen i fokus. Hur barnen blir delaktiga beror på vilka möjligheter pedagogerna ger barnen (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

6.3 Makt

Skolan är precis som förskolan en arbetsplats med unika möjligheter. Här samlas barn och vuxna till ett möte där olika kulturer, värderingar och synsätt speglas och mäts. Maktstrukturer bildas och omformas både bland barn och vuxna (Zackari & Modigh, 2000).

I Lpfö 98:s riktlinjer för normer och värden påtalas att alla som arbetar i förskolan skall visa respekt för individen och medverka till att det skapas ett demokratiskt klimat i förskolan samt att stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter, missförstånd kompromissa och att respektera varandra (Utbildningsdepartementet, 2001).

Den officiella diskursen

*Alltså bestämma tänker jag, när jag bestämmer så handlar det om makt för min del och möjlighet att få göra sin röst hörd, tycker jag. Att få vara med i de diskussioner eller samtal eller vad det nu är för någonting där det skall tas beslut eller på något sätt bestämmas, delge vad man tycker och tänker. Så svarar en av respondenterna på frågan vad makt betyder för respondenten. En annan respondent svarar *man har ju makt att påverka folk i en demokrati. Man har faktiskt makt. Makt är ju inte bara orättvisor vilket det oftast kopplas i hop med. Man kan ha makt för att kunna påverka på ett gott sätt. Tillexempel så här kan ni inte göra ni kan göra så här istället. Makt är också ett ansvar man är en förebild, vare sig man vill eller inte. Då blir det ju ett stort ansvar.**

En stor del av respondenterna inser att det är pedagogerna som har ett stort ansvar för hur makten fördelas. Citaten ovan visar på det som Gytz Olesen & Möller Pedersen (2004) skriver om Foucault. Foucault föreslår att vi skall byta ut de begrepp som vi normalt förknippar med ordet makt och istället för att analysera makten som negativ och repressiv skall fokus ligga på de positiva och produktiva egenskaper som finns. Makt är något som utövas överallt, även i en demokratisk miljö.

Den inofficiella diskursen

En annan sida av makt visar respondenten i samtalet när vi pratar om att makt kan skifta. *Om jag som vuxen skall lösa en konflikt med ett barn, då är det ju jag som har makten och ofta så har den ju inte... man kan ju motivera den med att jag kan ju ha sett hela händelsen. Ändå ofta kan det ju komma sådana dumma förklaringar varför man har gjort en grej som att den sa någonting i går som man blev sur på i dag, så går man ut och slår på en annan människa i dag. Då får ju den nästan ingen makt över mig överhuvudtaget, men då är det ju jag som inte tillåter det. Man jag hade kunnat göra det. Vi tolkar det som att respondenten menar att pedagogen har makten för att den har sett hela händelseförloppet. Barnet kommer med en förklaring av sitt handlande t.ex. han slog på mig igår därför slog jag på honom idag. Respondenten säger då att barnet inte får någon makt över respondentens förståelse för att barnet kommer med en ogenomtänkt förklaring. Vi anser att pedagogen borde vara mer lyhörd och intonande för vad barnet vill förmedla. Oavsett om barnet gjorde rätt eller fel väljer pedagogen att inte lyssna på barnets förklaring och förstå barnets känslor. En sådan situation kan ses som maktmissbruk. Enligt Bergem (2006) är empati och*

intuition viktiga kunskaper. Pedagogen har mer makt än barnet vilket gör faran för maktmissbruk överhängande.

I en diskussion om konflikthantering mellan barnen på avdelningen frågar vi hur respondenten tänker: *Jag tycker att de har rätt så svårt att lösa konflikter själv fast att jag innerst inne vill att de ska göra det. Det blir liksom en makthierarki på något sätt så att det är alltid en som vinner och då blir ju det hela fel. Så oftast är det en vuxen som går in och löser konflikten. Vi pratar ju med alla barn som varit inblandade och sen får man ju utgå från det och prata med dom. Men det är ju inte alltid att det är den som gjort nåt erkänner att det är den som gjort nåt. Men oftast till sist så erkänner dom. Eller så ser man det på dom.* Vi anser att de demokratiska principerna åsidosätts då respondenten anser sig kunna se om ett barn luras eller talar osanning. Finns det en möjlighet att kunna se på ett barn om det är ”skyldigt” eller ”oskyldigt”? Vi menar att det finns barn som kan se skyldiga ut för att de upplever situationen som obekvämt. Ett annat sätt att lösa sådana här situationer på är t.ex. att inte leta syndabock utan lösa konflikten genom ett samtal med de berörda barnen om vad som anses rätt eller fel i just den situationen. Diskussionen leder möjligtvis till en gemensam förståelse och ett vidare förhållningssätt utan bannor och enskild skuldbeläggning. Samma respondent svarar på frågan: ***Om man kan se på ett barn utvecklingsmässigt om det är ett barn som har blivit lyssnat på mycket eller om det är ett barn som är van vid att...*** Respondenten avbryter med att svara: *Absolut, de som är vana att få ett misslyckande tar ett nej mycket bättre.* Här anser vi att Bergems (2006) förklaring om riskerna för maktmissbruk blir väldigt tydlig. I läroplanen står det så här:

Alla som arbetar i förskolan skall
Visa respekt för individen och medverka till att det skapas ett demokratiskt klimat i förskolan, där samhörighet och ansvar kan utvecklas och där barnen får möjlighet att visa solidaritet och
stimulera barnens samspel och hjälpa dem att bearbeta konflikter samt reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra (Utbildningsdepartementet, 2001, s. 11)

Analys

Skolverket (2005) beskriver vikten av att pedagogerna aktivt arbetar med demokratiska normer och värden som förskolans verksamhet skall bygga på. Pedagogernas roll som förebilder markeras i läroplanen . Det handlar till stor del om

att som pedagog kunna skapa ett öppet och demokratiskt klimat där varje barn får uppleva sitt eget värde.

Zackari och Modigh, (2000) pekar på att läroplanerna för skola och förskola är skrivna inom ramen för ett parlamentariskt demokratiskt system. Detta ger värdegrunden en politisk och juridisk kraft vilket pedagogerna inte hur som helst kan bortse ifrån.

Stora delar av filosofen Foucaults (1926-1984) arbete handlar om hur makt utövas när den inte är synlig och inte symboliseras av en typisk auktoritär. Makt kan verka genom att synliggöra och producera en kunskap och rikta den mot sitt mål. Enligt Foucault finns det traditionella pedagogiska rum som familjen, hemmet, förskolan, och skolan. Dessa pedagogiska rum är viktiga för denna typ av ledning (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004).

Forskaren Eva Johansson visar på i sin forskning att makt har flera dimensioner i barnens etiska liv. Ur det som barnens skapar gemensamt växer en insikt fram om att tillsammans är man stark. Styrkan är ett värde och ett redskap att försvara andra värden med. Styrkan för med sig olika möjligheter för barnen och det är ett gott värde att gemensamt har man kraft, medan den som blir utsatt för kraften får denna styrka ett negativt värde Johansson pekar också på att barnens relationer inte är fria från makt eller hierarkier. Att ha makt värderas högt av barnen och får inflytande på deras moral (Johansson, 2001).

Pedagoger har en formell makt över barnen De påverkar barn i frågor som rör sig från kunskap om världen till attityder om fenomen i omvärlden. Det pedagogiska uppdraget som innefattar att ge barnen återkoppling på deras prestationer och att fostra dem till att utvecklas till socialt kompetenta varelser är inte en makt att be om ursäkt för. Däremot krävs det att man som pedagog har kontroll över förtryckaren i sig (Colnerud, 1998).

Bergem (2006) beskriver i sin artikel *Tjänare- aldrig herre* den danske teologen och religionsfilosofen Lögstrups påstående att lärarna har eleverna i sin makt och att de fått makt att använda den. Används inte makten kan det betraktas som en form av maktmissbruk. Det svåra med makt är utmaningen för pedagogen att komma på hur användandet av makt bör ske för elevens bästa .

6.4 Kommunikation

För att barnen ska beredas möjlighet till medinflytande måste pedagogen lyssna och samtala med barnen. Vi anser att kommunikation är en förutsättning för att en demokratisk process skall kunna komma till stånd i förskolan.

Brodin och Hylander (1997) betraktar barn som kompetenta och aktivt kunskapssökande. Den drivkraft som krävs för att skapa mening och sammanhang och att aktivt söka efter, samspel eller kontakt med en annan människa finns hos barnen redan från födseln.

Den officiella diskursen

Det är så härligt, för dom som inte jobbar med detta tror ju det här med småbarn, de kan ju ingenting, men sen kommer man på när man är ute och går att man har ett jätte givande samtal med en tvååring, det är så himla härligt liksom. Då har hon sina erfarenheter och det som hon har varit med om och så berättar jag mitt och det är nästan som att gå med en väninna, nä inte riktigt, men då känner man liksom - Ha! Så fel dom har, dom skulle bara veta. Respondenten samspelar med barnet och ger en mening åt barnets yttrande och framförallt ser barnet som ett kompetent barn med kunskaper och erfarenheter. Kommunikationen mellan barnet och pedagogen blir en tvåvägskommunikation och speglar ett givande och tagande. Ett liknande synsätt har en annan respondent som säger att: *Samtidigt tror jag att man måste ta tillvara de här spontana samtalen som dyker upp här och nu.* Vi tror precis som respondenterna att de spontana samtalen är viktiga för att tydliggöra för barnen att deras åsikter och erfarenheter är viktiga och intressanta.

På frågan ***Kan du känna att kroppsspråket är viktigt?*** svarar en av respondenterna: *Det är viktigt, han ser på mig om jag blir arg på honom eller om jag är glad. Jag gör likadant med honom . Kroppsspråket säger allting om någon. Jag brukar säga att skakar jag hand med någon så vet jag redan. Man kan säga ja men kroppen säger nä, det är lätt att se, och barnen märker med det samma om man inte tycker om dem, det går inte att ljuga. Det är faktiskt jätteviktigt att säga att idag orkar jag inte, för det syns ändå.* Vi ser en medvetenhet hos respondenten att kroppsspråket har stor betydelse för hur samtalspartnern uppfattar och tolkar budskapet.

Den inofficiella diskursen

Vi kan inte utläsa några otydligheter i respondenternas svar om deras kommunikation med barnen eller i arbetslaget. Respondenterna anser att kommunikationen är ett medel för att nå medinflytande och demokrati. Vi kan inte i respondenternas svar hitta något som tyder på en inofficiell diskurs, kommunikationen verkar vara ett väletablerat arbetssätt i samvaron med barnen.

Analys

I läroplanen för förskolan Lpfö 98, står det att förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och verkar utvecklande för barnens sociala och kommunikativa kompetens. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Vidare skall förskolan sträva efter att barnen utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera, och ge uttryck för sina uppfattningar. Barnen skall även beredas möjlighet att utveckla ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttryck sina tankar (Utbildningsdepartementet, 2001).

Barnet skall ses som en tänkande individ som skapar mening och innebörd i sina erfarenheter och upplevelser. Språk och begreppsutveckling är nära förknippad med hur barn utvecklar en förståelse för sig själva och olika fenomen i omvärlden (Skolverket, 2005).

Eftersom pedagogerna bör sträva efter att synliggöra barns tankar och kunskaper är det viktigt att lyssna noga på barnen. Det är först då som det går att skapa intressanta sammanhang så att det blir meningsfullt för barnen. När vi medvetet lyssnar på barnens diskussioner får vi kunskap om vad barnen är intresserade av (Åberg & Lenz Taguchi, 2005).

Som pedagog är det viktigt att var medveten om att kroppsspråket kan sända andra budskap än det som sägs verbalt. Maltén (1998) beskriver att icke verbala signaler (kroppsspråket) oftast sänds med förhållandevis kontrollerbara signaler som gester, mimik och kroppshållning. Sundberg (1994) trycker på att det är viktigt att lära känna sig själv och sina egna reaktioner så att inte känslorna hindrar en från att leva sig in i den tänkta samtalssituationen.

Pedagoger i samspel med barn ger mening åt barnens yttrande. Pedagogen tolkar, kommenterar och upprepar det som barnen säger. Det finns mycket som tyder på att

språkutvecklingen kan hämmas om pedagogen inte ger återkoppling till barnets språkliga yttringar (Evenshaug & Hallen, 2000).

Maltén skriver (1998) att om pedagogen vill ha en kommunikation i djupare mening med barnen behöver pedagogen träna på att bli en bättre samtalspartner som lyssnar aktivt. Med detta menas att ha en god ögonkontakt, anpassa sig efter barnets talrytm och inte avbryta i onödan. Pedagogen måste visa respekt, empati och våga vara tyst. Kroppsspråket som är ett komplement till det verbala språket får inte glömmas bort i samtalet.

Sundberg (1994) menar att det krävs insikt och mod från pedagogens sida att inte försöka ge svar utan ställa rätt frågor som ger barnet möjlighet att själv hitta lösningar och svar på sina egna frågor.

Hwang och Nilsson (2003) menar att Vygotskij ansåg att barnet har ett samspel med pedagogerna och att det använder språket och tänkandet som redskap. För att barnet skall kunna hantera sin omgivning utvecklas språket. Språket hjälper barnet att frigöra sig från den situation som råder här och nu och riktar sin uppmärksamhet mot framtiden och kunna påverka den. Barnet bereds också en möjlighet att kunna ingå i sociala sammanhang genom språket.

6.5 Slutsatser

Syftet med undersökningen var pedagogernas tankar om barns medinflytande i förskolan. Detta kommer att besvaras baserat på de underfrågor som har presenterats i problempreciseringen.

6.5.1 Ser pedagogerna ett samband mellan demokratiska processer och makt?

Foucault pekar på att makt kan verka genom att synliggöra och producera en kunskap och rikta den mot sitt mål. Makt utövas överallt, även i en demokratisk miljö (Gytz Olesen & Möller Pedersen, 2004). I *Demokratiutredningen* framgår att all makt bör vila på demokratins grund. (Justitiedepartementet, 2000).

Fem av respondenterna kunde se ett klart samband mellan demokrati och makt. En av dem svarade med att *”vi har ju ett demokratiskt samhälle, men det är folket som har makten”* De två övriga hade från början svårt att förstå hur demokrati och makt

kunde ha ett samband. I det fortsatta samtalet insåg även dessa respondenter sin egen maktposition i t.ex. utvecklingssamtal med föräldrarna och även i verksamheten med barnen. En av respondenterna förklarade sin tvekan med att se sambandet med att *”man måste göra en tankekullerbytta först innan man kan sätta samman två så starka ord.”*

Vi kan förstå respondenternas tvekan till att sätta ihop demokrati med makt genom ovanstående citat. Det är två starka ord som utmanar ens tankar och till vardags tänker man kanske inte i dessa vida begrepp. Vi anser ändå att det är viktigt för oss pedagoger att våga tänka och reflektera i stora begrepp. För att därefter bryta ner begreppen till vardagsdemokrati och kunna se och vara medveten om de hierarktiska maktprocesser som pågår i alla möten dagligen.

6.5.2 Skiljer sig pedagogernas tankar om medinflytande och kommunikation beroende på vilka tankar de har om en demokratisk process och makt?

Att, som idag, tala om lärande hos små barn i förskolan var otänkbart för bara 15 år sedan. Pedagogens uppgift har med detta förändrats till att numera utgå från det enskilda barnets kunskapsökande och skapande av sammanhang (Brodin & Hylander, 1997). Samtalet som kommunikationsmedel kräver att alla i samtalet är närvarande med alla sinnen och medverkar aktivt. Det krävs insikt och mod från pedagogens sida att inte försöka ge svar utan istället ställa rätt frågor som ger barnet möjlighet att själv hitta lösningar och svar på sina egna frågor (Sundberg, 1994).

Vi kan se en skillnad i samtalen med de olika respondenterna om de har en medveten förståelse för sambandet mellan en demokratisk process och makt. Dessa pedagoger har lättare för ett samspel mellan barnen och sig själv, både i kommunikationen och i sin förmåga att möjliggöra medinflytande för barnen. Pedagogerna ser sig själv som ett stöd i barnets utvecklingsprocess och inte som en förmedlare av kunskap. En av respondenterna talar om sambandet mellan en demokratisk process och makt som en möjlighet att göra sin röst hörd och att få vara med och bestämma. Respondentens förmåga att inte ha rätt eller fel-tänkande med barnen förvandlar ett misslyckande till ett sätt att utvecklas i sitt lärande. Samtalen med barnen är en tvåvägskommunikation, ett givande och tagande som möjliggör medinflytande för barnen.

En annan respondent har däremot svårt att se sambandet mellan en demokratisk process och makt. Respondenten förstår inte vad vi menar med frågan. Vi får omformulera ett flertal gånger, svaret blir ändå att respondenten inte klart kan se sambandet utan kopplar till slut sambandet som ett överförande av pedagogens makt som på så sätt ”ger” av sin makt till barnet. *”... men om jag som vuxen skall lösa en konflikt med ett barn så är det jag som har makten, man kan ju motivera det med att jag kan ha sett hela händelsen och då får ju barnet ingen makt över mig överhuvudtaget. Då är det jag som inte tillåter det, men jag hade kunnat göra det.”* I respondentens kommunikation och tankar om medinflytande lyser svårigheterna att se sambandet mellan en demokratisk process och makt igenom. Respondenten tvivlar på att barnen kan medverka till att utforma verksamheten och har svårt att se barnets kompetenser.

Vi tror att möjlighet till reflektion och diskussion i arbetslaget gör att pedagogernas tankar synliggörs och detta kan medföra att pedagogerna utvecklar ett gemensamt förhållningssätt. Ibland är det kanske så att vi behöver en ”tankekullerbytta” för att förstå vad vi själv egentligen tycker och tänker. I samtalet med kollegorna kan en utveckling av sitt eget tänkande ske och omvärderas.

6.5.3 Vilka skillnader kan vi påvisa mellan pedagogernas svar och våra tolkningar?

En del av respondenternas svar överensstämmer med våra egna värderingar. Vi kan uppfatta genom respondenternas svar att de demokratiska värden som Lpfö 98 skriver att förskolan skall sträva efter har börjat få fäste i pedagogernas tankar. Många uttrycker svårigheter att omvandla ordet demokrati till verksamheten med små barn men i diskussionen framkommer att pedagogerna anser att det är viktigt och måste diskuteras mer och på ett djupare plan. Ordet demokrati väcker mer omfattande tankar hos pedagogerna vilket leder till svårigheter att omsätta det i vardagsarbetet.

Makt var ett ord som väckte starka känslor, både positiva och negativa, hos respondenterna. Svårigheten hos en del av respondenterna är att våga släppa sitt eget behov av kontroll/makt. Här kan vi se skillnader mellan de pedagoger som har en tilltro till det kompetenta barnet eller inte. Att våga fråga barnen efter deras åsikter och följa barnens svar gör att pedagogens maktposition gentemot barnen förändras.

Vi tror på det som Colnerud (1998) beskriver om pedagogernas påverkan hos barnen i frågor som rör sig från kunskap om världen till attityder om fenomen i

omvärlden. Det pedagogiska uppdraget som innefattar att ge barnen återkoppling på deras prestationer och att fostra dem till att utvecklas till socialt kompetenta varelser får inte bli en makt att be om ursäkt för. Det krävs däremot att pedagogerna har kontroll över förtryckaren i sig. Makten får aldrig missbrukas.

Barns medinflytande lyfts fram som ett eget område i Lpfö 98 och ingår även i förskolans värdegrundsarbete. Barns vardagsinflytande behöver även synliggöras och återkopplas så att de förstår att deras åsikter har betydelse (Utbildningsdepartementet, 2005). Barns medinflytande i förskolan har varit aktuellt en längre tid. Vi tror att medinflytande är ett mindre laddat ord än demokrati och kanske därför lättare att samtala om i arbetslaget. Vi kan ändå se skillnader som när en av respondenterna svarar på frågan *om vad barnen kan ha inflytande i; Det får inte vara för stort, det måste vara efter barnets egentliga ålder. Du kan ju inte ge för många val, för det klarar dom inte av, och då blir det ju inte bra det heller. Men att man ger dom valmöjligheter, där det går.* Vi håller delvis med respondenten om att hänsyn skall tas till barnets ålder, men vi anser också att pedagogen har ett ansvar för att medinflytande skall ges i alla förekommande situationer på förskolan. Barnens åsikter skall iallafall beaktas.

Ur en pedagogisk synvinkel är det oerhört viktigt att pedagogen kan representera en kommunikativ kompetens som är användbar i såväl samspelet med barn som i samspelet med kollegor och föräldrar (Maltén, 1998).

Vi kan se en skillnad mellan vår tilltro för det kompetenta barnets möjligheter till en tvåvägskommunikation och de respondenter som inte tillämpar en tvåvägskommunikation med barnen. Att lyssna och ta tillvara barnens kompetenser tror vi blir svårare om inte en flervägskommunikation finns.

Att som pedagog ta tid till att sätta sig ner och prata med ett barn är viktigt och möjliggör för barnet att uttrycka sina tankar till pedagogen. Att få medinflytande blir lättare om pedagogen aktivt lyssnar och beaktar det som barnet säger.

Vi tror att genom grupphandledning där pedagogerna får en möjlighet till att sitta ner ostört och diskutera med arbetslaget kan en arbetsstruktur för hur bla samtalet kan användas som ett verktyg för att möjliggöra ökat medinflytande för barnen i förskolan.

7 Diskussion

Med varje ny reform ställs det nya krav på pedagogen. Det som utvecklats och tagit form inför en ny skolreform går inte alltid att överföra till nästa reform. Vi håller med Carlgren och Marton (2001) att delvis slår de nya reformerna undan benen på pedagogerna och att de ständigt får börja om på nytt. Samtidigt anser vi att förskolans arbete alltid är föränderligt beroende på vilka barn som befinner sig i barngruppen på förskolan just nu, och detta gör arbetet på förskolan ständigt levande och nytänkande. Inför ett reformskifte tänker vi pedagoger om, men för att använda oss av en av respondenternas uttryck, *men då måste man ha en tankekullerbytta liksom så, plopp, det är spännande!* Detta uttryck stämmer överens på vår pedagogiska yrkesroll.

Det finns inget lösenord och inget recept för elevinflytande. Det finns inte heller någon metod. Men det finns kunskap och en mängd pedagogiska verktyg som möjliggör elevinflytande och det finns pedagogiska förhållningssätt.

Begreppet demokratisk fostran behöver analyseras. Demokratisk fostran har blivit ett honnørsord, men det innehåller värderingar som principiellt inte enbart har med demokrati att göra. Demokrati är egentligen en idé, en struktur för att fördela makt. Det finns ingen garanti för att den strukturen används så att den stämmer överens med vissa moraliska eller politiska ideal. Hur upplysta vi än tycker oss vara kan allt ändå falla på några enkla grundfrågor. Hur ser vi på barn? Bemöter vi barn med respekt? (Tham, 1998).

När vi påbörjade vårt arbete trodde vi att det enbart skulle handla om sambandet mellan demokrati och makt. Vi hade från början en hypotes om att det förekom ett maktutövande i alla demokratiska processer och möten mellan människor. Detta fenomen hade vi tänkt bygga vår uppsats runt. Vi trodde lite naivt att om det stod i läroplanen, Lpfö 98, var det så man arbetade i verksamheten. Verkligheten kom snabbt ifatt oss och under de första samtalen med respondenterna började vi förstå att det var mer komplext än så. Vidare diskussioner förde in oss på att det inte räckte med att det stod skrivet någonstans hur man skulle arbeta för att det skulle genomföras.

Syftet med uppsatsen var att undersöka vilka tankar pedagogerna har om barns medinflytande i förskolan. Av resultatet uppfattade vi att pedagogernas olika barnsyn gjorde att möjligheterna till barnens medinflytande varierade.

Den nya läroplanen betonar synen på det kompetenta barnet, barnet som är fullt av förmågor och som aktivt tar del i sin egen utveckling. Däremot ger Lpfö 98 inte några metदानvisningar för pedagogernas arbete. Det finns däremot visioner och teoretiska

antaganden om kunskap och lärande. Ett kompetent barn behöver en kompetent omvärld, kompetenta vuxna – föräldrar/pedagoger, och en kompetent miljö för att kunna utveckla sina egna kompetenser. Det är viktigt att betona att det kompetenta barnet finns i samspel med lyhörda lyssnande vuxna och en omgivning som på alla sätt ger möjlighet till kommunikation och dialog.

Kan skillnaden mellan pedagogens svar och våra tolkningar påverkas på längre sikt?

Vi håller med Skolverket (2005) om att förskolans uppdrag skall kunna genomföras bör kommunen eller ledningen erbjuda all personal kompetensutveckling och andra personalutvecklande åtgärder som överensstämmer med de uppdrag pedagogerna skall utföra. Vilket inte blir mindre viktigt när verksamheten utsätts för förändringar. En långsiktig och hållbar kvalitetsutveckling i verksamheten förutsätter dessutom att behovet av kompetensutveckling utgår från såväl utvärderingsresultat som aktuella teorier om vad som stödjer barns utveckling och lärande. (Skolverket, 2005)

Oavsett vilka paradigmskifte (genomgripande förändring av grundläggande antaganden och tankemönster på något vetenskapligt område som kommer med nya teoretiska förändringar) händer inget om inte detta förankras i pedagogernas tankesätt. Detta kan bara påverkas genom att pedagogerna får varierande och många olika sätt att kritiskt analysera och reflektera över sin egen roll som pedagogiskt ansvarig för barnens utvecklingsprocesser. Att tro att en utveckling kan ske enbart genom nya utredningar, betänkande och förslag är orealistiskt. Om inte dessa förankras i pedagogen och därmed i pedagogernas tankesätt, påverkas barnens möjligheter till medinflytande på förskolan nämnvärt.

Att arbeta i arbetslag förutsätter att man utvecklar gemensamma värderingar för barns utveckling och lärande utifrån uppsatta mål. För att lyckas med detta krävs stöd och gemensam tid för reflektion över sitt arbete och dess utveckling. Vid behov skall extern handledningen eller konsultation kunna tillkallas. (Skolverket, 2005)

Att använda sig av handledning som ett av många redskap tror vi kan vara till gagn för verksamheten. Handledning bygger på en inlärningsprocess som tar sin utgångspunkt i den enskilda deltagarens förutsättningar av personlig och organisatorisk karaktär. Målet med handledning är att frigöra och utveckla kompetens som finns i gruppen, att den enskilde utvecklar sin professionella kompetens. Detta i sin tur berör vidare de människor som pedagogen kommer i kontakt med. Deltagarna utvecklar ett helhetsperspektiv på sin verksamhet. (Gjems, 1997)

Som pedagog måste man idag vinna auktoritet snarare än självklart ha den som en representant för vuxenvärlden och förskolan. De förändrade relationerna mellan barn och vuxna innebär också att lärandet ska bedrivas på ett mer jämställt vis (Carlgren & Marton, 2001). Det räcker inte med att vara vuxen eller pedagog för att få respekt, man måste bemöta och samspela med barnet, för att vinna respekt. Vi anser att reflektion och eftertanke för att kritiskt granska sig själv och sin egen verksamhet är viktigt. Ett sätt att få reda på vad andra människor tycker och tänker och för att kunna reflektera över sina egna tankar är att samtala. Här tror vi att handledning är ett verktyg. Handledningens övergripande avsikt är att gynna en yrkesmässig tillväxt och utveckling som visar sig i konkreta förändringar i den pedagogiska verksamheten och som i förlängningen kommer barnen tillgodo. Grupphandledning har en särskild kraft för att nå detta syfte, gemensam reflektion som möjliggör viktiga kopplingar mellan akademisk kunskap och den praktiska verksamheten. Målet med handledning är framför allt individrelaterad och fokuserar på professionell och personlig utveckling, eget tänkande och inflytande, egen analys och eget ansvar. Deltagarna styr själv verksamheten och handledningen ses som ett ständigt stöd till verksamheten (Gjems, 1997).

Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma utgår ifrån pedagogernas vardag och deras erfarenheter och kunskaper som formats i den. Det är pedagogerna själva som ska lyfta den fråga eller de problem de vill diskutera och reflektera över i grupp. Handledningen kan därför ta två olika riktningar. Den ena riktningen är att handledningen fokuserar på ett tänkande om den egna verksamheten. Målet blir därför en förståelse av verksamheten. Den andra riktningen är att handledningen fokuserar på händelseförloppet i den egna verksamheten som prövas och omprövas. Målet är här att förändra i praktiken utifrån observerade behov (utvecklingsarbete/aktionsforskning). Det handlar vidare om att som pedagog kritiskt granska och ifrågasätta vad som sker i dagens verksamhet. I handledningen får pedagogen möjlighet att diskutera och reflektera över t.ex. olika undervisningsmetoder och pedagogiska teorier (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002).

7.1 Slutord

Vad vi nu skulle vilja belysa är vår nya hypotes om att handledning ger personlig kompetens och utveckling. Skulle samtalen efter genomförd handledning med respondenterna visa på förändring i tankegångarna om barns medinflytande i förskolan?

En annan aspekt att titta på skulle vara att utföra observationer med hjälp av videokamera för att undersöka om respondenterna gör som de säger? En fortsättning skulle då vara att tillsammans med respondenten se och kritiskt granska det inspelade materialet. Därefter skulle arbetslaget få grupphandledning. Efter avslutad handledning skulle nya videoobservationer utföras och granskas tillsammans med respondenterna. Skulle dessa videoinspelade observationer se annorlunda ut efter en genomförd handledning?

Reflektion och eftertanke är att kritiskt granska den egna verksamheten, därefter kommer dialogen och samtalet. Det enda sättet att få reda på vad andra människor tycker och tänker är att samtala med dem. Sedan kommer mötet. Om barn och pedagoger verkligen möts, ser varandra, hör varandra och lär känna varandra blir det svårt att bara strunta i, glömma bort och nonchalera.

Det finns inget recept för medinflytande men det finns något gemensamt för barn med inflytande. De tycks möta sig själv, de möter den egna förmågan och sin egen styrka. (Tham, 1998)

Det är inte förrän det sker en förändring i pedagogernas tankesätt som en förändring kan komma till stånd i förskolans verksamhet.

Referenslista

Aspán, Margareta (2005). *Att komma till sin rätt. Barns och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stockholm; Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet

Alexandersson, Mikael (1984). *Utvärdering och skolutveckling en hjälpreda*. Lund; Studentlitteratur

Bergem, Tryggve (2006) *Tjänare – aldrig herre*. Pedagogiska Magasinet 1/06, 48-49

Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (1997). *Att bli sig själv*. Stockholm; Liber AB

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm; Lärarförbundets Förlag

Colnerud, Gunnel (1998) *I de mörkaste vråna av skolans värld*. Pedagogiska Magasinet 1/06, 42-46

Egidius, Henry. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm; Bokförlaget Natur och Kultur

Evenshaug, Oddbjörn & Hallen, Dag (2000). *Ungdomspsykologi*. Lund; Studentlitteratur

Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala; Uppsala universitet

Gjems, Liv (1997). *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund; Studentlitteratur

Gytz Olesen, Søren & Møller Pedersen, Peter (2004). *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv: en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Lund; Studentlitteratur

- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm; Natur och Kultur
- Justitiedepartementet (2000). *En uthållig demokrati. Statens offentliga utredningar, SOU 2000:1, Demokratiutredningen*. Stockholm; Fritzes offentliga Publikationer
- Johansson, Eva (2001). *Makt och hierarki i sandlådan*. Pedagogiska Magasinet 4/01
- Karlsson, Lars (1994). *Elsa Köhler (1879-1940)*. Lund; Lunds Universitet
- Karlsson, Lars. (1998). *Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa. Elsa Köhler en österrikisk aktivitetspedagog i Sverige*. Lund; Lunds Universitet
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund; studentlitteratur
- Lendahls Rosendahl, Birgit & Rönnerman, Karin (2002). *”Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma: en utmaning för skolan och högskolan”*. Kalmar; Lenanders grafiska
- Maltén, Arne (1998). *Kommunikation och konflikthantering*. Lund; Studentlitteratur
- Magnér Björn & Magnér Helena (1998) *Drömmen om makt historien om människans kamp mot det levande*. Nora; Nya Doxa
- Mathiasson, Leif (1992). *Janusz Korczak* Tidningen Förskolan 8/06
- Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund; Studentlitteratur
- Selberg, Gunvor (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund; Studentlitteratur
- Skolverket (1998). *Skolverkets arbete med elevinflytande och arbetssätt och arbetsformer i skolan*, 98:340. Stockholm; Liber

- Skolverket (2001). *BRUK- kvalitetsarbete i förskola och skola*. Stockholm; Liber Distribution
- Skolverket (2005). *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm; Fritzes kundservice
- Socialdepartementet (1997). *Barnens bästa i främsta rummet. FN:s konvention om barnets rättigheter förverkligas i Sverige. Barnkommittén SOU 1997:16*. Stockholm; Socialdepartementet
- Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3*. Stockholm; Allmänna Förlaget AB
- Sundberg, Lars (1994). *Samtal i skolan*. Solna; Ekelunds förlag AB
- Tham, Amelie (1998). *Jag vill ha inflytande över allt*. Stockholm; Liber Distribution
- Uljens, Michael (1989) *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund; Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (1999). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Stockholm; CE Fritzes AB
- Utbildningsdepartementet (2001). *Läroplanen för förskolan Lpfö 98*. Stockholm; CE Fritzes AB
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm; Vetenskapsrådet
- Williams, Pia, Sonja Sheridan & Ingrid Pramling Samuelsson (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm; Liber Distribution
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm; Utbildningsdepartementet

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik*. Stockholm; Liber AB

Nätbaserade referenser:

Barnombudsmannen (2003-06-02)

www.bo.se Tillgänglig 2006-02-04 kl:11.30

Myndigheten för skolutveckling. BRUK- för kvalitetsarbete i förskola och skola (2006-04-10). Tillgänglig 2006-01-17 kl:10.30

http://www.skolutveckling.se/kvalitetsarbete/ig_bruk/bruk_forskolan.htm

Pramling Samuelsson, Ingrid (1999-05-XX) *Det kompetenta barnet*. Tillgänglig 2006-04-19 kl: 14.49

<http://www.ped.gu.se/users/pramling/early/kompetenta.html>

Wikipedia (2006-03-22). Tillgänglig 2006-04-02 kl:18.10

http://wikipedia.org/wiki/Janusz_Korczak

Bilagor

Bilaga 1

Till respondentent!

Vi är två studenter på MalmöLärarHögskola som läser till lärare med inriktning mot förskola och förskoleklass.

Vi är nu inne på vår sista termin och vårt slutarbete som skall handla om Pedagogers tankar om barns medinflytande på förskolan.

Vi undrar om det finns ett intresse för att träffa oss under ett intervjusamtal som kommer att handla om dina tankar om barns medinflytande på förskolan.

Det är givetvis frivilligt att medverka och alla som deltar behandlas med största möjliga sekretess och uppgifterna kommer att förvaras på ett betryggande sätt under arbetets gång. Det är endast vi två studenter som kommer att veta källan, allt kommer att anonymiseras i texten. Uppgifterna som samlats in används endast under forskningsändamålet och kommer sedan att förstöras.

Vi vill få använda oss av bandspelare för att inte missa något av det som du säger. Vi kommer båda två att delta under intervjusamtalet, detta för att en av oss kommer att anteckna och sköta det tekniska med bandupptagningen. Vi hoppas att du inte misstycker. Det är lättare att föra ett samtal om den som intervjuar slipper tänka på att hålla koll på bandspelare och att skriva ner minnesanteckningar.

Vi beräknar att du bör avsätta cirka 1 timme till vårt samtal.

Vi bifogar de frågor som vi söker dina tankar om.

Hör av dig om det är något som verkar oklart.

Med vänliga hälsningar

Elisabeth Bergstrand

0000-00 00 00

Annika Lenander

0000- 00 00 00

(Vi har preliminärbokad den XX/XX kl. 00.00 som överenskommit vid tidigare samtal med dig.)

Bilaga 1.1

Samtalsunderlag

- Vad betyder begreppet demokrati i förskolan för dig?
- Hur kan barnen påverka *vad* de vill göra och *hur* de vill göra det och med *vem*?
- Hur tror du att barns inflytande och medverkan kan utveckla verksamheten?
- Vilka erfarenheter finns av lyckade respektive mindre lyckade försök att göra barnen delaktiga i demokratiska beslut?
- Hur kan man utgå från barnens uppfattningar och erfarenheter för att bygga vidare på barnens medinflytande?
- Hur kan barnen uppmuntras till samarbete, gemensamt ansvar och att lyssna på och respektera andras åsikter?
- Hur kan vardagliga situationer användas som utgångspunkt för att förankra demokratiska normer och värden?
- På vilket sätt arbetar ni i personalgruppen för att förmedla ett demokratiskt förhållningssätt?
- Vilka möjligheter finns det för dig som pedagog att få kompetensutbildning eller handledning för att bygga vidare på barnens medinflytande?
- Vad tänker du på när du hör ordet makt?
- Kan det ha en annan betydelse?
- Kan du hitta något samband mellan makt och en demokratisk process?
- Hur kan detta ge uttryck i förskolans verksamhet?

