

EXAMENSARBETE



Det är pirater överallt!

En studie om demokratiarbete i förskolan

Sandra Larsson och Marielle Holmberg

Examensarbete 15hp

Halmstad 2015-04-07

Sammanfattning

Den här studien genomsyras av demokratiarbetet i förskolan. Vi lever idag i ett demokratiskt samhälle. Även i läroplanen för förskolan finner man att demokratiarbetet är något som ska genomsyra arbetet med barnen på förskolan. Studiens syfte är att synliggöra hur pedagoger talar kring arbetet med demokrati i förskolan samt vilka aspekter de lyfter fram.

Forskningsfrågan lyder därför: Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras? Studien har ett dialogistiskt synsätt. Härmed följer en syn att vi människor är ömsesidigt beroende av varandra. Två olika typer av samtal kommer att användas, det ena är trepartssamtal där en pedagog deltar tillsammans med två samtalsledare. Den andra typen av samtal är fokusgruppssamtal. Här deltar flera pedagoger samtidigt. Det empiriska materialet i denna studie omfattar totalt sex samtal, varav fem är trepartssamtal och ett av dem är fokusgruppssamtal. Som analysmetod har topikanalyser tillämpats och därmed ligger fokus på att analysera samtal utifrån olika samtalsaspekter så som topiker, teman och sociala representationer. Studiens resultat visar att pedagogerna anser att syftet med leken är viktig och har betydelse för det pedagogiska arbetet med normer och värden. Det lyfts även att man bör vara en närvarande pedagog i demokratiarbetet med barn. När det gäller styrning av barnen är en balans mellan svag och stark styrning det bästa för barnen enligt pedagogerna. De anser även att en stark styrning är att föredra vid ramar och strukturer på förskolan, alltså de regler som finns för verksamheten. Det viktigaste bidraget från studiens resultat är att barnen får påverka innehållet av aktiviteter mer än inramningarna av dem. Inramningarna av aktiviteter verkar styras av pedagogerna. Pedagogerna menar att den största svårigheten med demokratiarbetet i förskolan är när barngruppen blir för stor. Då hinner inte pedagogerna med att "se, höra, lyssna" på alla barn.

Nyckelord: Demokrati, delaktighet, inflytande, förskola, dialogism, fokusgrupp.

Förord

Tiden under examensarbetet har varit en lärorik, spännande och rolig resa. Vi hoppas och tror att vi båda har utvecklats till det bättre inom vetenskaplig forskning men även som människor privat. Vi har fått fler erfarenheter av tålamod, glädje och hopplöshet... Men det har varit en fantastisk examensarbeteperiod och vi önskar inte att den skulle varit på ett annat vis. Detta eftersom perioden både har format vår fina studie men även oss som forskare och människor. Vi hoppas att du som läsare känner av att vi brinner för barns rätt till demokratilärande i förskolan. Om barnen får tränas i demokratilärande vid tidig ålder tror vi de har goda chanser att bli aktiva medborgare i samhället som finner det roligt med demokratilära, att de får en förståelse för allas rätt till att tycka och tänka. Dessutom, att de blir medvetna om att vi alla har ett värde och att våra åsikter betyder något. Vi är medvetna om att vi inte kommer förändra världen med denna studie, men förhoppningsvis kommer vi förändra några pedagogers synsätt på demokratiarbetet med barn. Om vi får vara en liten del i läran om demokratiarbetet i förskolan och lyfta den här forskningen framåt, då är vi tacksamma för det och ser fram emot framtida forskning gällande demokratiarbetet i förskolan. Avslutningsvis, glöm inte barnens åsikter. Det är *tillsammans* med barnen och deras åsikter pedagogerna och barnen blir ett team. Ett fantastiskt sådant, enligt oss.

Vi vill tacka våra handledare Tina Kullenberg och Annika Elm Fristorp för stöttande och hjälpsamhet under denna period. Vi kommer sakna att spendera tid med Tina på fredagskvällar på Höskolan, pratades om vår studie och utvecklingen av den. Vi kommer att sakna dig, Tina!

Sandra Larsson & Marielle Holmberg

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.2. Arbetets disposition.....	1
2. Bakgrund.....	2
2.1. Tidigare forskning.....	2
2.1.1. Barn och demokrati i förskolan.....	2
2.1.2. Pedagogers förhållningssätt.....	3
2.1.3. Dilemman med demokratiarbetet.....	7
2.1.4. Sammanfattning av den tidigare forskningen.....	8
2.2. Syfte och forskningsfråga.....	9
3. Teori.....	9
4. Metod.....	10
4.1. Design.....	10
4.2. Metodval.....	11
4.2.1. Fokusgruppssamtal.....	11
4.2.2. Treparsamtal.....	13
4.3. Urval.....	13
4.4. Etiska ställningstaganden.....	14
4.5. Tillvägagångssätt.....	15
4.5.1. Insamling av litteratur.....	15
4.5.2. Insamling av empiri.....	15
4.6. Analysmetod.....	17
4.6.1. Topikanalys.....	17
4.6.2. Transkribering.....	18

5. Resultat.....	19
5.1. Fokusgruppssamtal med Siri, Emma och Nora.....	19
5.1.1. Topiker och teman.....	19
5.1.2. Sociala representationer	21
5.2. Samtal med Petra.....	23
5.2.1. Topiker och teman.....	23
5.2.2. Sociala representationer	24
5.3. Samtal med Klara	25
5.3.1. Topiker och teman.....	25
5.3.2. Sociala representationer	26
5.4. Samtal med Eva.....	27
5.4.1. Topiker och teman.....	27
5.4.2. Sociala representationer	29
5.5. Samtal med Ylva	30
5.5.1. Topiker och teman.....	30
5.5.2. Sociala representationer	32
5.6. Samtal med Ulla.....	33
5.6.1. Topiker och teman.....	33
5.7. Sammanfattande analys.....	34
6. Diskussion	36
6.1. I relation till tidigare forskning	36
6.2. I relation till dialogismen	38
6.3. Metodologi	39
6.4. Didaktiska implikationer	40
6.5. Slutsatser	41

7. Referenser.....	42
8. Bilagor.....	45
8.1. Bilaga 1. Samtalsguide.....	45
8.2. Bilaga 2. Informationsbrev.....	45

1. Inledning

Det svenska samhället vi lever i vilar på demokratiska värderingar (Utbildningsdepartementet, 2010) där man tar hänsyn till samhällets gemensamma behov (forskning.se). I förskolans läroplan finner vi att ”Förskolan vilar på demokratins grund” samt att ”Verksamheten ska bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt ska delta i samhällslivet” (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 4). Det kan därmed konstateras att förskolan och dess pedagoger har en viktig roll i att uppfostra barnen till att bli individer med grundläggande demokratiska värderingar.

Tidigare forskning tar inte upp något om *hur* pedagoger talar kring demokratiarbetet. Det vi finner i tidigare forskning är att demokratiarbetet ska utgöra en stor del av förskolans verksamhet. Den synliggör även vad pedagoger talar om. Vi menar att forskning kring demokratiarbetet i förskolan bör innehålla mer än det här. Vår studie blir därför viktig, eftersom vi synliggör inte bara *vad* pedagoger talar om gällande demokratiarbetet i förskolan utan även *hur* de talar om det, det vill säga hur de uttrycker värdeladdade åsikter kring arbetet med barn och hur underliggande antaganden kan komma till uttryck i samband med kollegiala diskussioner.

Moss (2007) skriver om varför det är viktigt att arbeta med demokrati i förskolan. Han menar att ett demokratiskt deltagande är en viktig del av ett medborgarskap, det är därför viktigt att barn är med redan från början och tränas i detta. En förutsättning för att kunna göra det, är att se barn som kompetenta och med åsikter som är värda att lyssna på och ta tillvara på. Det här är något vi har upplevt ibland saknas i praktiken på förskolan. Vi genomförde därför ett aktionsforskningsprojekt på en förskola för att se vad som händer då man till mycket större grad lyfter in barnens idéer i planeringen, i vårt fall i samlingsen. Det projektet bidrog sedan till ett ökat intresse hos oss att arbeta med barn och demokrati då vi kände att vi fick positiva reaktioner från barnen. De verkade uppskatta det arbetssättet. Därför kändes det relevant för oss att fördjupa oss i denna tematik även i examensarbetet.

1.2. Arbetets disposition

Först ges en bakgrund där tidigare forskning på området presenteras. Den mynnar sedan ut i det syfte och den forskningsfråga som ligger till grund för den här studien. Anledningen till att vi har valt att lägga syfte och forskningsfråga efter den tidigare forskningen är att denna har mynnat ut i ett nytt problem som vi fått syn på och vill gå vidare med att undersöka. Det blir sedan aktuellt att redovisa det teoretiska synsätt som genomsyrar studien. Därefter följer ett metodkapitel. I detta redovisas de metodval, urval och etiska ställningstaganden som görs i studien. Här redovisas även tillvägagångssättet där det beskrivs hur den tidigare forskningen och empirin till studien har samlats in. Metodkapitlet avslutas med en beskrivning av den analysmetod som är gällande för studien. Därefter redovisas analysen av det empiriska resultatet, följt av en sammanfattning. Slutligen diskuteras de viktigaste resultaten både i relation till tidigare forskning och till dialogismen. Här problematiseras även metodologiska frågor samt vilka didaktiska implikationer denna studie kan bidra med. De viktigaste bidragen från studien sammanfattas till sist i en slutsats.

Arbetsfördelning i arbetet är delat lika mellan författarna. Då någon av författarna har stått för att samla in material till ett kapitel har oftast den andra författaren stått för att renskriva det materialet och vice versa. Vi har båda två alltså bidragit lika mycket till studien.

2. Bakgrund

Här nedan ges bakgrunden till den här studien. Den forskning som tidigare genomförts på området sammanfattas och detta mynnar sedan ut i syftet för den här studien och dess forskningsfråga.

2.1. Tidigare forskning

Här sammanfattas befintlig forskning på området. Denna översikt mynnar ut i ett beskrivet problemområde för att sedan leda vidare till vårt formulerade syfte och forskningsfrågor.

2.1.1. Barn och demokrati i förskolan

I arbetet med demokrati och barn är det viktigt att lyssna på barnen och ta vara på deras intressen. Det menar både Rydjord Tholin och Thorsby Jansen (2012) och Ribaeus (2014). Det gäller, enligt Rydjord Tholin och Thorsby Jansen (2012), att fläta samman de mål man har för aktiviteter, utifrån läroplanen, med barnens intressen. Och vara öppen för de vägar som barnen väljer, för att skapa mening för dem. Det är även viktigt att ta barns konflikter på allvar då dessa är viktiga för barnen i deras demokratilärande. De skriver också att det är viktigt att som pedagog lyssna på barnen och ge dem tid till att tänka och sedan svara i sin egen takt. Barnen blir då mer involverade och förstår att den som lyssnar är genuint intresserad. Ribaeus (2014) finner i sin studie att det finns tre viktiga aspekter i arbetet med barns demokratilärande: att lyssna på barnen, att försöka närma sig barns perspektiv och att visa respekt för barnen. Även Qvarsell (2011) menar att det allra mest centrala i demokratiarbetet är att visa respekt för barnen. Sheridan (2001) menar i samma anda att pedagoger bör uppmuntra barn att ställa mycket frågor och få dem att vilja delta. Det framstår som viktigt, i demokratiarbetet, att man som pedagog lyssnar till barnens intressen och kan fläta samman dessa med verksamheten. Dock finner både Sandberg och Eriksson (2008) och Sheridan (2001) att trots att pedagogerna är väl medvetna om deras del i att involvera barnen i beslut som rör förskolans verksamhet så är det inte någon garanti för att det ska bli så. Pedagogerna i deras studie upplever att de arbetar med demokrati och att barnen görs delaktiga i det som rör verksamheten, men barnen själva upplever inte att de är särskilt delaktiga. Även Eriksson (2007) ser detta i sin studie. Trots att pedagogerna talar om att barnen ska ha möjlighet att protestera mot de planeringar som pedagogerna gjort, framkommer det i resultatet att om ett barn faktiskt protesterar mot en färdig planering, försöker pedagogerna att övertyga barnet att gå med på det i alla fall. För att det ska bli ett givande demokratiarbete är det alltså viktigt att låta barns intressen ligga till grund för verksamheten men det innebär inte att alla alltid kan få sin vilja igenom. I Dolks (2013) studie framkommer det att pedagoger anser att det är minst lika viktigt i demokratiarbetet att barnen lär sig att de inte alltid kan få som de vill och att de får lära sig att vänta på sin tur.

Pedagogerna i hennes studie använder därför valkort för att träna barnen i detta. Enligt Phelps (2008) behöver de flesta pedagoger lära sig att acceptera att allt inte alltid blir som man tänkt sig. Pedagoger måste därmed våga göra misstag.

2.1.2. Pedagogers förhållningssätt

Pedagogers förhållningssätt påverkar barns möjligheter till demokratilärande, här nedan redovisas den forskning som handlar om just detta.

2.1.2.1. Barns förmåga att ta ansvar

Något som blir tydligt vid en genomgång av tidigare forskning kring att arbeta med barn och demokrati, är vikten av att lita på barns förmåga att klara av att ta ansvar, att vara med och fatta beslut och påverka sin omgivning (Hamerslag, 2013; Hreinsdottir & Davidsdottir, 2012; Ribaeus, 2014; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

Hreinsdottir och Davidsdottir (2012) genomför en demokratisk utvärdering i sin studie, där de samtalar med barn om olika demokratiska ämnen och diskuterar sedan detta med föräldrar och pedagoger. En av de största fördelarna som forskarna finner med att använda sig av den metoden är att både föräldrar och pedagoger får upp ögonen för hur kompetenta och självständiga barnen är och hur redo barnen är att faktiskt vara med och påverka sådant som rör deras liv. Ribaeus (2014) menar att barn måste få vara med och påverka beslut på förskolan för att träna på att bli demokratiska. Det bör även vara stora beslut, så som till exempel att skriva brev till högt uppsatta personer om sådant som de är missnöjda med i verksamheten. På så sätt görs barnen delaktiga även i ett större sammanhang på förskolan. Även Hamerslag (2013) menar att det är viktigt att göra barnen delaktiga i beslutsfattandet. Det Hamerslag ser i studien är att när pedagogerna gör barnen delaktiga i projektarbetet på förskolan tar barnen mer initiativ och ansvar. Enligt forskaren beror detta på att pedagogerna under hela projektarbetet utgår ifrån barnens intressen och låter dem vara med och påverka innehållet i projektarbetet. Pedagogerna och barnen är ett sammansvetsat team som stöttar och hjälper varandra under projektarbetet.

Trots att det framstår som viktigt att pedagoger har förtroende för att barnen ska klara av ansvaret det innebär att ta beslut och ansvar finner Hudson (2012) i intervjuer med pedagoger att detta synsätt är sällsynt. Hon menar att pedagogerna inte har det förtroendet för barnen, utan pedagogerna menar att man måste ta hänsyn till barnens ålder och utvecklingsnivå samt huruvida de kan utgöra en skada för sig själv eller andra. Ribaeus (2014) menar att det ofta finns ett förgivettagande i västerländsk kultur att barn inte har den förmåga som krävs för att vara med och besluta och ta ansvar över sina egna liv, att barnen snarare ses som några som behöver omsorg och beskydd. Ribaeus menar att barn bör betraktas som några som är både kompetenta och i behov av beskydd. I Hudsons (2012) studie framgår det en skillnad i sättet att se på barns rätt att besluta för sig själv. Vissa av pedagogerna menar att barnen är individer och ska behandlas därefter, med de rättigheter och skyldigheter det innebär, medan vissa anser att ansvaret skulle bli alldeles för tungt för barnen och att det finns en risk att de betraktas som små vuxna. De anser att barnen inte behöver utveckla detta nu, utan att det är något de får

naturligt genom livet senare. Enligt Ribaeus (2014) är det faktum att vuxna ofta fattar beslut åt barn utan att ens reflektera över det eller låta barnen försöka själva, problematiskt.

Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) finner ett samband mellan barns möjligheter till inflytande och hur verksamhetens kvalitet ser ut. De har kvalitetsgranskat olika förskolor med ett instrument som heter ECERS och utifrån 28 kategorier gjort en kvalitetsbedömning av förskolor. När ECERS används observeras hela miljön, allt från den fysiska miljön till det sociala klimatet och lärandemiljön och poängsätts därefter. Sedan intervjuas barn på de olika förskolorna. Det som synliggörs i studien är att barnen i "högkvalitetsförskolorna" till större del uttrycker att pedagogerna är medvetna om vad barnen vill. Det verkar också som att regler och överenskommelser är förhandlingsbara och beroende av situationen på dessa förskolor. Pedagogerna i dessa förskolor ger barnen större ansvar och litar på att barnen klarar av att ta det ansvaret. Detta förekommer till mycket mindre utsträckning i "lågkvalitetsförskolorna" där regler inte är förhandlingsbara och pedagogerna litar mindre på barnens förmåga att ta ansvar över inflytandet. Barn i dessa förskolor uttrycker att det är pedagogerna som bestämmer och att man ska göra som de säger. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) menar att de skillnader som går att finna i barnens möjligheter till att påverka och utöva inflytande är beroende av atmosfären på förskolan som antingen är stängd eller öppen för förhandling, kommunikation och deltagande. Qvarsell (2011) skriver om barn i hennes studie som har förstått vikten av att ha rätt ålder och mognad för att få vara med och påverka. Utifrån Sheridan och Pramling Samuelssons (2001) teori så kan det tolkas som att barn med den här uppfattningen vistas på en förskola där atmosfären är mer stängd än öppen. Pedagogerna litar inte på att barnen klarar av att ta ansvaret av att vara med i en demokrati och påverka. I Dolks (2013) studie framgår det att när pedagoger ger barn möjlighet att påverka och ta ansvar så gör barnen det genom att till exempel våga göra motstånd mot planeringar eller initiativ från pedagoger. Dolk menar att det kan tyda på att barnen vet om att de har möjlighet att påverka och att de har en vilja att vara delaktiga.

För att ändra på pedagogers negativa syn på barns möjligheter till inflytande genomför Arnér (2006) en studie där hon ger pedagogerna på en förskola i uppgift att säga ja istället för nej till barnens initiativtagande. Hon samlar sedan in pedagogernas berättelser kring hur det går. Analyserna av berättelserna visar att barnen, när de möts av ett mer tillåtande förhållningssätt, tar fler initiativ än tidigare och verkar bli mer kreativa. Även klimatet i verksamheten förändras och barnen samtalar mer med varandra och blir lugnare och mer koncentrerade. Pedagogerna insåg också att alla de regler som finns riskerar att hindra pedagogerna från att se möjligheterna i att hitta nya vägar som är gynnsamma för barnen (ibid).

2.1.2.2. Pedagogers styrning och barns möjligheter till inflytande

Det finns forskning som tyder på att starkt styrda aktiviteter hämmar barn i deras möjligheter till att utöva inflytande (Emilson, 2008; Emilson & Folkesson, 2006; Hamerslag, 2013). Emilson och Folkesson (2006) menar att när styrningen av en aktivitet är stark begränsas barns möjligheter till inflytande. Vid aktiviteter med stark styrning från pedagogernas sida bidrar det till att barnen inte lär sig att ifrågasätta eller komma med egna förslag, de gör endast det de blir tillsagda. Däremot, när styrningen istället är svag, till exempel då en pedagog är närvarande i barnens fria lek, alltså ej pedagogstyrd, är barnens möjlighet till inflytande betydligt mycket större. Då kan pedagogen på ett naturligare sätt närma sig barnens perspektiv och de kan tillsammans i en gemensam kommunikation utforma aktiviteten. I det

här fallet menar Emilson och Folkesson att barnen istället får möjlighet att faktiskt träna på att ta initiativ och komma med nya förslag och därigenom utöva inflytande till att påverka aktiviteten. För att barnen ska kunna utöva inflytande är det viktigt att de upplever att de är delaktiga och detta uppnås genom aktiviteter med svag styrning. Även Emilson (2008) kommer i sin studie fram till att svag styrning gynnar barns möjligheter till inflytande. Emilson kommer fram till att när pedagogerna, i detta fall under samlingen, styr samlingen och dess innehåll och inte låter barnen få påverka den, kommer barnen sällan med egna idéer eller förslag. De blir passiva deltagare. Emilson menar att när pedagogerna har en sådan stark styrning resulterar det i att man begränsar barnens delaktighet. Emilson anser även att när pedagogerna däremot minskar på styrningen av en aktivitet och låter barnen få vara med och påverka den, leder det till att barnens möjligheter att delta på sina egna villkor främjas. Även Hamerslag (2013) ser i sin studie att barn sällan gynnas av för starkt styrda aktiviteter. Hon menar att vid planerade aktiviteter så håller oftast en pedagog i informationen av det som ska göras medan en annan plockar fram material. Det bidrar då till att barnen har mindre möjlighet att påverka vilket material som ska användas, de har endast möjlighet att påverka innehållet i aktiviteten. Hamerslag menar även att i planerade aktiviteter som styrs av en eller flera vuxna blir barnen mer stillasittande och serverade material än vad de annars blir vid friare aktiviteter då de istället hämtar materialet själva. Vid de tillfällen Hamerslag ser att barnen har mest möjlighet att påverka är i början av till exempel projekt då pedagogerna är mer inriktade på breddning, allt eftersom tiden går smalnas projektet av och barnen ges därmed mindre möjlighet att påverka (ibid.).

Det finns dock de forskare som menar att stark styrning inte alltid måste innebära att barn hämmas i sina möjligheter att utöva inflytande. Emilson (2007) finner i sin studie att pedagogers styrning kan ta sig i uttryck på olika sätt och att stark styrning därför inte alltid hämmar barns möjligheter till inflytande. Det Emilson menar är att när styrningen över vad och hur som kommuniceras är stark, när pedagogerna handlar utifrån ett målinriktat perspektiv, så begränsas barnen i sina möjligheter till inflytande. Vid dessa tillfällen förekommer det även många tillsägelser och reglerna är explicita. Då pedagogerna istället handlar förstående och kommunikativt så behåller de kontrollen och styrningen över aktiviteterna men på ett annat sätt, den kan dock fortfarande klassas som stark. Kontrollen/styrningen sker då genom att pedagogerna försöker närma sig barnens perspektiv, genom att till exempel använda sig av en lekfull röst, vara närvarande och ge respons till barnen. I de fall i studien som styrs på detta sätt förkommer inga tillsägelser och reglerna är implicita och det är även först då det blir synligt att barnen gör egna val och tar egna initiativ. Det är viktigare att titta på styrningens karaktär framför om den är stark eller svag (ibid.). Även Johansson (2003) menar att man kan styra aktiviteter utan att hämma barnens möjligheter till inflytande. Hon menar precis som Emilson (2007) att det handlar om att göra det genom att närma sig barns perspektiv, genom att gå in i barnets lek och på barnets nivå. Emilson menar även att det kan bli ett problem om styrningen är för svag. I arbetet med de allra yngsta barnen kan det vara nyttigt att använda en viss styrning av aktiviteter. Om barnen ges helt fria val finns en risk att de inte förstår vad som förväntas av dem och att de då blir förvirrade då de inte förstår vad de ska göra. Den här typen av val brukar endast gynna de som förstår syftet och har en vana av att göra fria val. Eriksson (2007) och Westlund (2011) menar att det kan vara bra att ge barnen valalternativ för att göra dem uppmärksamma på att det finns olika val och att träna dem för att i framtiden bestämma själva i större grad. Emilson (2007) ställer sig dock kritisk till valalternativ då hon i sin studie finner att dem istället bidrar till minskat inflytande hos barnen då alternativen endast är ett fåtal och därför kan det bli ”fullt” då flera barn väljer samma. Det resulterar i att de barn som väljer efteråt men som också vill ha samma alternativ hamnar på en reservlista och får göra den aktiviteten dagen efter.

Emilson benämner detta som *true or false influence* och menar att pedagoger tror att de ger barnen möjlighet till inflytande och fria val men egentligen har det näst intill ingen möjlighet till inflytande. Även Dolk (2013) är kritisk till valmöjligheter eftersom hon menar att barnen uppmuntras där att göra egna, aktiva val men å andra sidan begränsas de i sina val eftersom det är pedagogerna som väljer ut vilka aktiviteter som finns att välja på. Hon menar också att barnen uppfattar valstunden som en begränsning av sina valmöjligheter, missnöje bland de som får välja sist och att barnen ofta uttrycker "ja, nu får vi leka vad vi vill" efter valstunden och den valda aktiviteten är slut. Även Einarsdottirs (2005) resultat visar att barn sällan uppskattar denna typ av aktivitet. Barnen i hennes studie uttrycker att de aktiviteter de ogillar mest, är de aktiviteter de inte får styra över själva. Resultatet visar även att barnen är medvetna om att de får göra val, men att det sker inom vissa ramar, och att det är pedagogerna som sätter dessa ramar och tar de slutgiltiga besluten på förskolan.

Westlund (2011) menar att det egentligen handlar om *hur* pedagoger styr framför *om* de styr. För att alla barn ska få möjlighet att komma till tals och få möjlighet att påverka är det ofta nödvändigt med någon form av styrning. Detta för att det ibland är nödvändigt att hålla tillbaka vissa barn som väldigt ofta uttrycker sina åsikter och på så sätt låta de mindre verbala barnen komma till tals. Det styrks av Karlsson (2009) som även hon finner i sitt resultat att någon form av styrning är viktigt för att möjliggöra för allas deltagande. Det bör ske genom att närma sig barns perspektiv och via ett lekfullt sätt, genom att till exempel gå in i och fortsätta barnens lek, och därigenom mer naturligt styra dem till nästa aktivitet. Även Dolk (2013) finner i sin studie att pedagogerna menar att det är viktigt att ibland styra barnen för att få dem att prova nya saker. Pedagogerna menar att barnen kanske inte vågar eller kommer på tanken att prova det annars. Westlund (2011) menar till och med att styrning av barnen kan användas i dubbel bemärkelse för att samtidigt utveckla andra former av lärande. Hon nämner bland annat ett exempel där barnen springer omkring inne på avdelningen, vilket är emot reglerna på just den avdelningen, och pedagogerna frågar barnen vad de vill göra istället. Det kan ses som en styrning från pedagogernas sida att få barnen att sluta göra det som är otillåtet, ett lärande om regler. Samtidigt kan det ses som en strävan, genom förfrågan av vad barnen själva vill göra, att utmana dem till att ta egna initiativ. Westlund menar att det är viktigt att inte se på styrning som något enbart dåligt, att utöva inflytande handlar inte om att man får välja och bestämma precis som man vill, det handlar om att få vara med och påverka och göra sin röst hörd och då kan det vara bra med någon form av styrning (ibid).

2.1.2.3. Att närma sig barns perspektiv

Som vi ser här ovan är det flera forskare som skriver om vikten av att närma sig barns perspektiv när det gäller demokratiarbetet i förskolan. Halldén (2003) och Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011) menar att det är skillnad på barnperspektiv och barns perspektiv. Halldén (2003) menar att barnperspektiv, skrivet som ett ord, syftar till att ta tillvara barnens intressen och att utgå från barnens bästa. Hon menar att det är en kultur skapad *för* barn. Barns perspektiv handlar istället om att fånga en kultur som är barnets egna. Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011) definierar barnperspektiv som att det är den vuxnes förståelse av barns uppfattningar och handlingar. Det är de vuxna som skapar ett barnperspektiv och det representerar de vuxnas syn på barn. Barns perspektiv innebär istället att det grundar sig i barns erfarenheter och uppfattningar av sin egen livsvärld. Via ett barnperspektiv försöker vuxna förstå barnet som subjekt i sin värld. Det genom att försöka göra tolkningar av barns handlingar och uttalanden.

Utifrån denna tolkning är det svårt, om inte omöjligt, för pedagoger att ta sig an ett barns perspektiv eftersom det är barnets egna. Det handlar istället om att försöka närma sig ett barns perspektiv, vilket enligt Dayan och Ziv (2012) är viktigt i demokratiarbetet på förskolan. Genom att pedagoger försöker närma sig ett barns perspektiv kan barn få större möjlighet att ta initiativ och får på så sätt mer inflytande på förskolan. För att få barn mer involverade i att ta beslut på förskolan är det viktigt att man som pedagog svarar på varje barns idéer, tankar och önskningsar. Forskarna menar att det är först då barnen kommer med förslag på hur till exempel deras förskola kan göras bättre. Det visar sig i Dayan och Zivs studie att det är först när pedagogerna närmar sig barnens perspektiv som de inser att barnen faktiskt kan vara med och bestämma förskolans innehåll lika mycket som pedagogerna. Dayan och Ziv anser att när man närmar sig barnens perspektiv innebär det att man lyssnar på dem, att man uppmärksammar deras intressen och att man försöker att bättre förstå deras värld.

2.1.3. Dilemman med demokratiarbetet

I mycket av den forskning som finns om barn och demokrati framstår externa hinder, så som brist på tid och barngruppens storlek som ett hinder som försvårar i arbetet med demokrati på förskolan (Arnér, 2006; Eriksson, 2007; Ribaeus, 2014; Sheridan, 2001; Westlund, 2011). I en kvantitativ studie av Turnšek (2007) uttrycker pedagoger att arbetet med barns inflytande är starkt beroende av både personaltätheten och barngruppens storlek. Även barns ålder verkar upplevas som en hindrande faktor av många pedagoger. Pedagogerna i Dolks (2013) studie menar att vissa ämnen är för svårhanterliga och laddade för att diskutera med yngre barn. Även i Hudsons (2012) studie framkommer barns ålder som ett hinder för demokratiarbetet. Pedagogerna menar att det är viktigt att ta hänsyn till barns utvecklingsnivå och se till det individuella barnets kapacitet samt om barnet uppvisar lämpligt socialt uppträdande och inte utsätter sin egen eller andras hälsa och säkerhet för risker. Det framstår som att många pedagoger menar att svårigheterna med att arbeta med demokrati i förskolan och med barns inflytande är beroende av externa faktorer. Problemet ligger utanför pedagogernas makt och därför är det svårt att arbeta på det sättet. Dock finner Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) i sin studie en tydlig skillnad i sättet att se och tala om de olika hindren. Dessa skillnader går att finna mellan ”lågkvalitetsförskolor” och ”högkvalitetsförskolor”. I ”högkvalitetsförskolorna” menar pedagogerna att hindren snarare beror på dem själva än på andra faktorer. De menar att de missar situationer och tillfällen till kommunikation och att de missar att ta tillvara barnens intressen vid dessa tillfällen. I ”lågkvalitetsförskolorna” talar pedagogerna istället om till exempel för stora barngrupper. Det verkar alltså som att sättet att tala om dessa hindrande faktorer skiljer sig åt beroende på om förskolan är klassad som ”lågkvalitets”- eller ”högkvalitetsförskolor”.

Det är dock inte bara svårigheter så som för stora barngrupper som kommer upp som svårigheter i demokratiarbetet. Enligt en del studier upplever många pedagoger att det är jobbigt och svårt att våga stå upp för sina kollegor i arbetslaget i arbetet med att öka barns inflytande. Det kan finnas olika uppfattningar om vad barnen ska tillåtas bestämma över och då verkar det som att det är svårt för pedagogerna att ta egna beslut om det och sedan våga stå för det (Arnér, 2006; Sandberg och Eriksson, 2008; Westlund, 2011). Ett annat dilemma som Davidsson (2000) uppmärksammar i sin studie när det handlar om att arbeta med barn och demokrati, är att pedagogerna verkar ha svårt att släppa på kontrollen. När hon observerar samlingen ser hon att pedagogerna sällan låter barnen vara med och leda och påverka den. Detta för att pedagogerna verkar vara noggranna med att förmedla kunskap till barnen.

Eventuellt finns en rädsla att denna förmedling går förlorad om pedagogerna släpper för mycket på styrningen, menar hon.

2.1.4. Sammanfattning av den tidigare forskningen

I det följande görs en summering av framträdande aspekter kring det vi redogjort för ovan.

I arbetet med barn och demokratiutbildning är det av stor vikt att utgå ifrån barnens intressen och låta dessa ligga till grund för verksamheten (Dayan & Ziv, 2012; Hamerslag, 2013; Ribaeus, 2014; Rydjord Tholin & Thorsby Jansen, 2012; Qvarsell, 2011). Å andra sidan menas det vara minst lika viktigt att lära barnen att de inte alltid kan få sin vilja igenom (Dolk, 2013). Det framkommer även i en del av forskningen att pedagoger många gånger tror att de ger barnen inflytande men att barnen inte alltid upplever att de har den möjligheten (Emilsson, 2007; Eriksson, 2007). Det visar sig att det snarare är så att pedagogerna bestämmer över ramarna i verksamheten och dess regler medan barnen först innanför dessa ramar får en möjlighet att påverka (Hamerslag, 2013). Barnen verkar till och med vara medvetna om dessa ramar och regler och att de sällan har möjlighet att påverka dessa (Einarsdottir, 2005).

En annan viktig del i demokratiarbetet med barn är att lita på barnens kompetens liksom att de klarar av att ta ansvar för sina beslut och handlingar. Dock pekar en del forskning på att det inte alltid ser ut så ut i verksamheten. Det verkar snarare som så att pedagoger ser på barn i behov av omsorg och beskydd framför några som kan ta ansvar (Davidsson, 2009; Hudson, 2012; Ribaeus, 2014). Forskningen visar att pedagoger tycker att det är som mest nödvändigt att gå in och styra när de upplever att barnen utsätter sig själv eller andra för fara (Hudson, 2012). Det råder delade meningar om huruvida styrning är gynnsam för barnens möjligheter att få inflytande. Det finns den forskning som menar att för stark styrning bidrar till att barnen förlorar sin möjlighet att påverka och utöva inflytande (Dolk, 2013; Emilsson, 2008; Emilsson & Folkesson, 2006; Hamerslag, 2013). Å andra sidan finns det forskning som tyder på att för svag styrning missgynnar barnen på så sätt att de blir förvirrade och inte förstår vad som förväntas av dem (Emilsson, 2007). Dock visar övervägande del av forskningen att pedagoger bör försöka närma sig barnens perspektiv och utgå ifrån deras intressen oavsett om styrningen är stark eller svag. Westlund (2011) sammanfattar detta då hon skriver att det inte handlar om man styr eller inte, utan *hur* styrningen ser ut. Hon menar att någon form av styrning alltid är nödvändig men det är just hur man styr som är avgörande för om barnen får möjlighet till inflytande eller inte.

Den tidigare forskningen tyder även på att det finns en del dilemman i demokratiarbetet med barn. Pedagoger uttrycker att det största dilemmat är barngruppens storlek (Arnér, 2006; Emilsson, 2007; Ribaeus, 2014; Sheridan, 2001; Turnšek, 2007; Westlund, 2011). Även barnens ålder ses av pedagoger som ett dilemma i demokratiarbetet (Dolk, 2013; Hudson, 2012). Ytterligare ett dilemma som vissa pedagoger lyfter i den tidigare forskningen är att det ibland kan vara svårt i arbetslaget att ta egna beslut och sedan våga stå för dem, då rädslan finns att kollegorna inte ska tycka likadant (Arnér, 2006; Sandberg & Eriksson, 2008; Westlund, 2011).

2.2. Syfte och forskningsfråga

Utifrån den tidigare forskning som ovan presenteras, där det skrivs om barn och demokrati i förskolan, pedagogers förhållningssätt och dilemman med demokratiarbetet, blir syftet med vår studie att synliggöra vad och hur pedagoger talar kring arbetet med demokrati i förskolan. Då övervägande del av den tidigare forskningen synliggör *vad* pedagoger talar om, och hur de menar att de praktiserar det, vill vi utöver detta även ta reda på *hur* de talar om demokratiarbetet i förskolan. Vi vill därmed gå in mer på djupet med deras åsikter så som de uttrycker dem. Samtidigt vill vi även fokusera på vad pedagogerna tycker är viktigt när det kommer till demokratiarbetet. Det innebär att vi samtidigt intresserar oss för vilka samtalsämnen och teman pedagogerna finner intressanta att ta upp gällande demokratiarbetet och vad dessa har för betydelse i relation till vår forskningsfråga. Vi är därmed inte bara intresserade av vilka normer och åsikter pedagoger tar upp gällande demokratiarbetet, utan även hur de talar kring dem tillsammans i fokusgruppen och tillsammans med oss. Vi intresserar oss således för vilka normer och värderingar som tycks ligga till grund för samtalen, så som de uttrycks i samtalsituationerna, det vill säga med referenser till den pedagogiska verksamhet som de i sin profession är en del av. Studiens forskningsfråga lyder:

- Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras?

3. Teori

Studien utgår från ett dialogistiskt perspektiv. Det innebär att vi fokuserar på dynamiska språkprocesser i dialogisk mening, istället för att enbart fokusera på individuella handlingar och individuella åsikter. Därmed har vi också en metodologisk strävan att bidra till ett dialogpedagogiskt perspektiv på lärande (jfr Kullenberg, 2014; Lyle, 2008; Matusov, 2009). Dialogismen betonar människors ömsesidiga beroende av varandra. Vi skapar mening genom att vi orienterar oss mot varandra utifrån dialogiska och sociokulturella premisser (Linell, 2009). Förståelse ses som en socialt responsiv företeelse, snarare än ett inneslutet och strikt individuellt tillstånd. Det innebär att när vi förstår något beror det inte på enbart individuella kognitiva förmågor, till exempel hjärnans förmågor. Det handlar istället om att förstå i relation till andra människor, historia, institutioner och kulturyttringar. Dialogismen belyser således relationer mellan människor men även relationer mellan människor och deras kulturella och sociala omvärld. Vid dialoger är det inte bara det vi pratar om som spelar en roll, utan det är även historia, kultur och relationen till personen vi samtalar med som spelar roll för det sociala meningsskapandet (Bakhtin, 1986; Kullenberg, 2014; Linell, 2009, 2011; Säljö, 2005).

Linell (2009) och Kullenberg (2014) diskuterar situationsöverskridande praktiker och begreppet dubbel dialogicitet. Det handlar om rutiner för samtal och lärande som går utöver den omedelbara situationen, det vill säga den mellanmännsliga interaktionen. Vidare hänger språkande samman med hur vi definierar den specifika situationen som vi involveras i. Linell (2009) menar att dialogismen kan förstås som en del i ett sociokulturellt perspektiv. I det sociokulturella förstås lärande som något som är beroende av kulturella sammanhang och kontext, till exempel vår kultur, traditioner och omgivningens värderingar.

4. Metod

I detta kapitel redovisas de metoder som är valda för studien, fokusgruppssamtal och trepartssamtal. Här beskrivs också de pedagoger som deltar i studien och kapitlet avslutas med att beskriva den analysmetod som använts för att kunna analysera resultatet.

4.1. Design

I den här studien deltar åtta pedagoger; Petra, Klara, Eva, Ylva, Ulla, Siri, Emma och Nora. Vi definierar här en pedagog som en utbildad förskollärare. De åtta pedagogerna arbetar på tre olika förskolor, där det genomförs trepartssamtal och fokusgruppssamtal. Vid besöket av den första förskolan, Smultronet, deltar två pedagoger, Petra och Klara, och det genomförs trepartssamtal med dem, det vill säga samtal med författarna till detta arbete och en av pedagogerna (se avsnittet om trepartssamtal: 4.2.2.). Vid besöket av den andra förskolan, Fikonet, deltar tre pedagoger, Eva, Ylva och Ulla, och även här genomförs trepartssamtal. Däremot, vid besöket av den tredje förskolan, Jordgubben, genomförs fokusgruppssamtal med tre pedagoger, Siri, Emma och Nora (se mer om fokusgrupper i avsnitt 4.2.1). Studien innehåller därmed två olika typer av samtal, trepartssamtal och fokusgruppssamtal. Detta redogör vi för i avsnitt 4.2. De urval som görs i studien är snöbollsurval, bekvämlighetsurval samt målinriktat urval (se avsnitt 4.3.). Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska krav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, ligger till grund för de etiska ställningstaganden som görs i studien (se avsnitt 4.4.). Studiens tillvägagångsätt presenteras här efter. I detta avsnitt beskrivs hur litteraturen samt empirin för studien samlas in. Därefter följer en beskrivning av den analysmetod, topikanalys, som används i studien. (se avsnitt 4.6.1.). Samtalen som genomförs i studien grovtranskriberas till en början för att synliggöra de topiker (samtalsämnen) och teman som gör sig gällande i de olika samtalen. Därefter fintranskriberas de utvalda excerpterna för studien, i syfte att mer detaljerat synliggöra interaktionsförloppen, det vill säga hur de olika samtalsämnena tas upp och bemöts i samtalen (se avsnitt 4.6.2.). De namn, på pedagoger och förskolor, som förekommer i studien är fiktiva.

4.2. Metodval

Då studiens forskningsfråga lyder ”Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras?”, faller valet på samtal med pedagoger. Intervju är den vanligaste kvalitativa forskningsmetoden (Bryman, 2011; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011). Vi väljer att benämna intervju som samtal, då vi anser det lämpar sig bättre i en kvalitativ studie som har denna kommunikationsteoretiska ansats (se avsnitt 3. om dialogism). Två olika typer av samtal används, det ena är trepartssamtal där en pedagog deltar tillsammans med två samtalsledare. Den andra typen av samtal är fokusgruppssamtal, här deltar flera pedagoger samtidigt och samtalsledarna är mer passiva. Utifrån den teori vi har, dialogismen, ser vi att det är möjligt att se ett samtal där endast en pedagog och två samtalsledare deltar, också som ett samtal men då är det istället vi, författarna/samtalsledarna, tillsammans med pedagogen som för in samtalsämnena (se vidare i avsnitt om dialogismen kapitel 3). I fokusgruppssamtalen är det istället pedagogerna som aktivt för in dessa i stunden och trots att det inte är vårt syfte att jämföra de olika metoderna, kan det ändå komma att bli av intresse att jämföra dem, trepartssamtal och fokusgruppssamtal, för att synliggöra om pedagogerna samtalar olika i olika typer av samtal. Vi ser båda samtalstyperna som mellanmänniska samtal och behandlar de därför likartat i analytisk mening, det vill säga med topikanalys som analysmetod. Samtalen har dokumenterats via ljudinspelningar. Därmed har vi inte lagt fokus på att föra anteckningar. Trost (2010) menar att ljudinspelning underlättar vid transkriberingen då det går att lyssna på materialet flera gånger. Wibeck (2010) föredrar ljudinspelning framför filmning, om inte syftet är att se den/de som talar, eftersom deltagarna ofta glömmer bort ljudspelaren och pratar som att den inte är där. Då vårt syfte är att synliggöra *vad* och *hur* pedagogerna talar kring arbetet med demokrati i förskolan, syftar vi även på underliggande antaganden, det vill säga inte endast hur pedagogernas kommunikation utvecklar sig i det konkreta samtalet utan vad som även förmedlas i termer av implicita antaganden.

4.2.1. Fokusgruppssamtal

Fokusgruppssamtal innebär att en grupp människor diskuterar ett givet ämne under en begränsad tid. Det är ingen typisk intervju med en intervjuare utan istället finns det en samtalsledare - moderator - som har som främsta uppgift att inleda en diskussion mellan deltagarna. Målet är sedan att pedagogerna ska diskutera ämnet fritt. Det som skiljer fokusgruppssamtal från andra gruppssamtal är att metoden syftar till att samla in material till forskningsändamål och ämnet/ämnena som diskuteras bestäms av forskaren (Dahlin-Ivanoff, 2011; Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007; Wibeck, 2010). Fokusgruppssamtal som metod har används sedan 1950-talet och framåt, under vissa perioder mer flitigt än andra, främst i marknadsundersökningar. Det är först på senare tid som det blivit en metod som används inom många discipliner (Dahlin-Ivanoff, 2011; Wibeck, 2010). Fokusgrupper som metod används för att diskutera viktiga ämnen i personers liv, till exempel demokrati (Marková et al. 2007). Fokusgruppssamtal är även en bra metod för att få syn på människors åsikter och uppfattningar som kan vara svåra att synliggöra i en enskild intervju. I fokusgrupper kan deltagarna tillsammans utveckla sina tankegångar vilket inte är möjligt i enskild intervju (Wibeck, 2010). En annan fördel med fokusgruppssamtal framför enskild intervju är att forskarens makt gentemot deltagarna minskar. Den största delen av diskussionen sker på deltagarnas villkor (Dahlin-Ivanoff, 2011; Wibeck, 2010). Marková et al. (2007) skriver att fokusgrupper oftast består av 4-12 personer. Wibeck (2010) menar

däremot att en allt för stor grupp bidrar till att engagemanget bland deltagarna kan minska då det är lättare att vara anonym i en större grupp.

Marková et al. (2007) anser att det är viktigt att skapa en så naturlig miljö som möjligt för deltagarna då det bidrar till att det blir ett mer naturligt samtal, deltagarna emellan. Dahlin-Ivanoff (2011) menar att människor har en större tendens att öppna sig och dela med sig av erfarenheter om miljön är tillåtande och trygg. Wibeck (2010) styrker det då hon skriver att vissa miljöer kan upplevas som skrämmande för vissa deltagare om de inte är vana att vistas där och det kan därmed ge ett övertag till den eller de som känner sig mer hemma i den miljön. Samtalen med pedagogerna genomförs därför på den förskola där pedagogerna arbetar, för att göra det till ett så naturligt samtal som möjligt där alla pedagoger förhoppningsvis känner sig bekväma. Dahlin-Ivanoff (2011) och Wibeck (2010) skriver även om andra faktorer som kan påverka hur samtalet kan bli. De menar att interaktionen ofta underlättas av att deltagarna har liknande socioekonomisk bakgrund och liknande bakgrund vad gäller kunskap och utbildning. De menar även att de flesta människor har en önskan att känna grupptillhörighet och bli en del av gruppen. Det är därför en fördel om deltagarna inte är allt för olika varandra. Det betyder dock inte att de behöver hålla med varandra. Å andra sidan finns det risker med att deltagarna är för lika varandra, det kan göra att de tänker väldigt lika och att det därmed inte blir någon vidare diskussion. Pedagogerna i den här studien, som deltar i fokusgruppssamtalet, är lika varandra på så sätt att de alla tre är utbildade förskollärare men de är också väldigt starka i sina åsikter och ser ibland på saker lite olika. Detta kan därför vara bra förutsättningar för att få igång livliga diskussioner pedagogerna emellan samtidigt som de känner sig bekväma både i miljön, samtalet genomförs på deras arbetsplats, men även i gruppkonstellationen. Dahlin-Ivanoff (2011) menar att det kan vara en fördel att använda sig av deltagare som sedan tidigare känner varandra. De kan då relatera till varandras uttalanden om det som de har gemensamt, det skapar en förtroendefull miljö. Eftersom pedagogerna i fokusgruppssamtalet arbetar på samma förskola kan vi tolka det som att de åtminstone är bekanta med varandra. Trost (2010) lyfter dock ett annat faktum som kan bli ett dilemma i en sådan här form av samtal, nämligen att deltagarna lätt kan samlas kring en åsikt som de anser är passande för situationen.

Fokusgruppssamtalen är ostrukturerade vilket innebär att vi som samtalsledare har passiva roller och endast bidrar med teman som pedagogerna får möjlighet att diskutera. En fördel med att ha ostrukturerade fokusgruppssamtal, enligt Bryman (2011), är att man verkligen kan få syn på det som deltagarna själva tycker är intressant och viktigt inom det givna ämnet. Bryman (2011) och Wibeck (2010) poängterar dock att det finns en risk med ostrukturerade intervjuer då det kan innebära att vissa ämnen som kunde vara intressanta för forskningen inte diskuteras eftersom deltagarna kanske inte kommer att tänka på just de ämnena, även om de kanske annars gärna hade diskuterat dem. Vi har därför några fler teman i beredskap om det behövs och som även kan användas om pedagogerna kommer för långt ifrån ämnet.

4.2.2. Trepårtssamtal

I studien genomförs även fem trepartssamtal med fem pedagoger, en pedagog per samtal, på två olika förskolor. Samtalen utgår från en samtalsguide som, enligt Trost (2010), bör ses över efter något eller några samtal för att eventuellt formulera om guiden, vilket vi planerar att göra efter varje samtal. Samtalsguiden (se bilaga 1) är relativt strukturerad men samtidigt ger den möjlighet till följdfrågor och mer ingående svar från pedagogerna. Bryman (2011) och Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) kallar den här typen av samtal för semistrukturerade. Valet faller på semistrukturerade samtal framför ostrukturerade eftersom det enligt Bryman (2011) är en fördel då det är fler än en forskare som genomför dem. Han menar att om samtalen är för ostrukturerade, finns det en risk att resultaten blir för olika varandra och därmed svåra att jämföra och analysera. Vid semistrukturerade samtal har de som deltar stor frihet att svara på frågorna på sitt eget sätt samtidigt som det rör sig om frågor som ställs i en viss planerad ordning, vilket underlättar vid sammanställningen av resultatet (ibid.). En annan fördel med semistrukturerade samtal är att forskaren kan anpassa samtalet mer efter den som ska samtalas med. Det finns möjlighet att ställa följdfrågor och ändra i ordningen av frågorna om det passar bättre vid just det tillfället (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011). Trost (2010) menar att detta innebär att samtalen håller en relativt låg grad av standardisering, vilket innebär att man anpassar upplägget på samtalet efter den som man samtalar med. Följdfrågorna kan därmed se olika ut från samtal till samtal och vid vissa tillfällen kan frågor behöva förklaras mer än andra.

Det tema som trepartssamtalen berör skickas ut i förväg till pedagogerna för att ge dem en möjlighet att fundera på dessa innan samtalen genomförs. De får dock höra frågorna för första gången vid samtalet, detta för att få så naturliga svar som möjligt. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) menar att en intervju (i vår studie: samtal) säger något om stunden då den genomförs, om hur personen som tillfrågas uppfattar ämnet och något om det som tillskivs diskussionen just här och nu, men inte något annat utanför den situationen. Samtalen med pedagogerna säger därför inte allt.

Vi ser trepartssamtalen också som samtal och i analytisk mening behandlar vi dessa samtal som lika dialogiska som fokusgruppssamtalen.

4.3. Urval

De urval som görs i studien är bekvämlighetsurval, målinriktade urval och snöbollsurval. De förskolor som deltar, tre stycken, väljs bland annat ur ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011), eftersom forskarna är sedan tidigare kända för pedagogerna på de valda förskolorna. Det hade tagit längre tid att kontakta nya förskolor eftersom detta inneburit att vi först hade behövt åka ut och presentera oss för dem. Även det Trost (2010) anser om bekvämlighetsurval passar väl in i vår studie, då detta urval enligt Trost innebär att när man genomfört en intervju frågar man den man intervjuat om hon eller han känner någon som kan vara lämplig för studien och villig att bli intervjuad. I vår studie kontaktar vi tre pedagoger på tre olika förskolor, vi ber dem sedan att finna ytterligare pedagoger på den förskola de arbetar på som kan vara lämpliga för studien. De kontaktade pedagogerna finner sedan i sin tur andra pedagoger som också vill delta. Detta påminner i sin tur om snöbollsurval, vilket enligt Wibeck (2010) innebär att personer som redan kontaktats sedan i sin tur ser efter intresse hos andra. Då växer sig gruppen större som en snöboll. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) tar upp en risk med

snöbollsurval, nämligen att de personer man får tips om att intervjua antagligen redan har kontakt med varandra och kan därmed förmodas ha gemensamma erfarenheter eller attityder. Risken finns då att materialet blir väldigt enformigt. Vi ser dock inga hinder med att använda snöbollsurval, eftersom vi får pedagoger som är intresserade av att delta. Hade vi själva valt ut de som skulle delta i studien kunde detta bidra till att alla inte var intresserade.

Enligt Bryman (2011) är det i kvalitativa studier vanligast med målinriktade urval, det vill säga att välja personer som har direkt koppling till forskningsfrågorna som formuleras för studien. Bryman menar här att urvalet görs utifrån forskningens mål, och forskaren gör sitt urval utifrån en önskan om att intervjua personer som är relevanta för forskningsfrågorna. Vår studies urval kan man därmed även se som ett målinriktat urval eftersom vi valde att samtala med just pedagoger då studiens forskningsfråga, "Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras?", grundar sig i ett pedagogperspektiv. Eftersom pedagogerna som deltar i studien arbetar på förskola, är vi därför ganska så säkra på att de kommer klara av de kommande samtalen gällande demokratiarbetet i förskolan. Dessutom känner vi de flesta av pedagogerna vi samtalar med, vi vet därmed att de med all säkerhet kommer klara av samtalen rörande studiens syfte. Vår studie innehåller totalt sex samtal, fem trepartssamtal och ett fokusgruppsamtal. Trost (2010) menar att ett färre antal intervjuer är att föredra, mellan 4-8 stycken. Med för många intervjuer blir materialet ohanterligt och det kan bli svårt att få en överblick och se viktiga detaljer som förenar eller skiljer. Han menar att ett fåtal väl genomförda intervjuer väger tyngre än många intervjuer av sämre kvalitet. Det är bättre att börja med ett färre antal och om man därefter märker att man behöver fler samtal, då tar man med fler. I vår studie väljer vi att samtala med åtta pedagoger, detta eftersom Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) menar att kvaliteten ökar så att det går att få ett relativt pålitligt material om man intervjuar 6-8 personer. Det minskar risken för att enskilda individers personliga uppfattningar är det som styr resultatet (ibid.)

4.4. Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram fyra forskningsetiska krav som ligger till grund för de etiska ställningstaganden som görs i studien. De fyra kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att alla parter som berörs av forskningen ska informeras om forskningens syfte. De ska även informeras om att deltagandet är frivilligt och att det när som helst kan avbrytas. I informationen ska det även framkomma att de uppgifter som samlas in endast kommer att användas för forskning. För att uppfylla det här kravet skickas ett informationsbrev (se bilaga 2) ut till de pedagoger som deltar i studien där alla kraven redogörs för och vad dem innebär.

Samtyckeskravet innebär att alla som deltar i forskningen har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Om de känner för att avbryta sin medverkan så har de rätt till detta utan påtryckning från forskarens sida. Det här kravet uppfylls genom att samtliga pedagogerna som deltar i studien ger sitt muntliga samtycke till att delta i studien.

Konfidentialitetskravet innebär att allt insamlat material ska avidentifieras. När materialet publiceras ska det därmed inte gå att ta reda på några personuppgifter om någon som deltagit i

forskningen. Det är endast forskarna som ska ha tillgång till det insamlade materialet innan det är avidentifierat. Konfidentialitetskravet uppfylls genom att det insamlade materialet förvaras på ett sådant sätt att endast forskarna kan ta del av det under forskningsperioden. Samtalen dokumenteras endast med ljudinspelning vilket gör att materialet är svårare att identifiera för utomstående än videofilm där både ansikte och röst är med.

Nyttjandekravet innebär att alla de uppgifter som samlas in endast får användas i forskningsändamål och hör därmed inte hemma i icke-vetenskapliga syften. Materialet som samlas in används enbart till den här forskningen.

4.5. Tillvägagångssätt

Nedan följer en redovisning av hur insamlingen av litteratur för studien har gått till och hur insamlingen av empirin för studien genomförts.

4.5.1. Insamling av litteratur

De centrala begreppen för studien är demokrati och inflytande. För att finna artiklar angående detta använder vi oss av sökord så som: *Child participation, Early Childhood, democracy, delaktighet, inflytande* och *demokrati*. De sökmotorer som används för att finna relevanta artiklar är: Högskolan i Halmstads biblioteks sökmotor, Google Scholar, ERIC och LIBRIS, varav de två sistnämnda är databaser som går att finna på högskolan i Halmstads bibliotek. Vi använder oss även av hemsidan avhandlingar.se. Förutom att använda oss av sökmotorer så finner vi även relevant litteratur via referenslistor i andras avhandlingar och artiklar, vilket Bryman (2011) föreslår som en bra metod. För att ta reda på om de avhandlingar och artiklar vi finner är relevanta för vårt syfte gör vi som Bryman (2011) rekommenderar, nämligen att läsa textens abstract, inledning och syfte. Det som är bra med att börja läsa artikelns abstract är att om vi finner att den inte är relevant i förhållande till vårt syfte kan vi sluta läsa den, detta bidrar till att vi inte läser artiklar i onödan. Om abstractet däremot passar bra överens med vårt syfte fortsätter vi att läsa. Vi delar upp artiklarna och avhandlingarna emellan oss och läser hälften var. För att få en större förståelse för de texter vi använder oss av så går vi igenom texterna genom att svara på frågor om metod och vetenskapligt perspektiv. Även våra handledare bidrar med litteratur av relevans för vår studie, med avseende på metod, teori och empiriska resultat.

4.5.2. Insamling av empiri

Vi tar kontakt med tre pedagoger på tre förskolor, en pedagog per förskola. De ges information om studiens syfte, att synliggöra vad och hur pedagoger talar kring arbetet med demokrati i förskolan. De tre pedagogerna ombads att se om det finns intresse även bland de andra pedagogerna på förskolorna att delta i samtalen. Tre pedagoger per förskola väljer därefter att delta i samtalen. Det skickas ut ett informationsbrev till de här pedagogerna. I informationsbrevet får dem information om de fyra kraven, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Pedagogerna får i brevet även

tillgång till det ämne samtalet kommer kretsas kring, demokratiarbetet i förskolan. På två av förskolorna genomförs trepartssamtal, vi samtalsledare samtalar med pedagogerna en och en. På en av förskolorna genomförs fokusgruppssamtal, där de tre pedagogerna tillsammans samtalar och diskuterar om olika ämnen rörande studien.

När vi anländer till den första förskolan, Smultronet, är det många barn i tamburen och ett fåtal pedagoger som är på väg ut. Vi går till avdelningens hall/huvudrum där vi möts av en av pedagogerna vi ska samtala med, Petra. Petra hälsar oss välkomna. Vi får sedan reda på att en av de tre pedagogerna vi skulle samtala med inte kan vara med i samtalet, då hon behöver hjälpa sina kollegor med barnen ute på gården. Därför samtalar vi här med två pedagoger, Petra och Klara, istället för tre pedagoger som från början var tanken. Typen av samtal är trepartssamtal. Vid besök av varje förskola är vi noggranna med att erbjuda pedagogerna hjälp med barngruppen, om de känner att det blir tufft att en pedagog "försvinner" från verksamheten för en stund. Pedagogerna på Smultronet berättar att de inte behöver hjälp, därmed är båda samtalsledarna med under de två samtalen med Petra och Klara. Under dessa samtal är det en hel del spring i hallen/huvudrummet, där vi sitter och genomför samtalen, bland både barn och föräldrar. Det här upplevs dock inte som ett störningsmoment under samtalen med Petra och Klara, utifrån samtalsledarnas sida.

Vid besöket av Fikonet där trepartssamtal även där genomförs, kommer vi dit och sätter oss först ner med barnen en stund då vi båda känner de flesta av barnen sedan tidigare. Därefter genomför vi samtalen en och en med de tre pedagogerna Eva, Ylva och Ulla. Vid besöket av Fikonet, där tre trepartssamtal genomförs, sitter vi i ett rum där man kan stänga en dörr om sig och detta rum ligger dessutom i personalrummet. Därmed är det inga störningsmoment under samtalen, utifrån samtalsledarnas perspektiv.

Besöket på Jordgubben består av ett fokusgruppssamtal. Samtalsledarna och tre pedagoger, Emma, Siri och Nora, går till ett rum som tillhör avdelningen hos de yngre barnen. Det här rummet är litet i storleken och bordet vi sitter vid är lågt, det vill säga ett bord mer anpassat för barn. De tre pedagogerna uttrycker att de andra pedagogerna på Jordgubben inte behöver hjälp med barngruppen under fokusgruppssamtalet. Därefter startar vi samtalsledare upp samtalet genom att börja med att visa en film på fyra minuter om tre olika ledartyper i förskolan. Sedan samtalar de tre pedagogerna om filmen samt om olika ämnen kring temat vi samtalsledarna för in.

Den tredje december är de sex samtalen, fem trepartssamtal och ett fokusgruppssamtal, genomförda och även transkriberingarna av dem. Transkriberingarna genomförs alltid samma dag som samtalen på förskolan. De fem första trepartssamtalen tar cirka två timmar att transkribera per samtal, per pedagog. Det sjätte samtalet, fokusgruppssamtal, tar cirka fyra timmar att transkribera. Här delar vi upp samtalet, mellan oss två, i två lika stora delar inför transkriberingen och vardera del tar cirka två timmar att transkribera. Resultatet, alltså transkriberingarna av samtalen med de åtta pedagogerna, sammanställs och analyseras med stöd av tidigare forskning kring vårt ämne samt utifrån studiens teori, dialogismen.

4.6. Analysmetod

Forskningsfrågan för studien lyder: ”Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras?” Innan en analys genomförs är det aktuellt att redovisa vilken språksyn som genomsyrar studien. “Samtal pågår överallt, i vardagslivets och privatlivets olika umgängesformer, i etermedierna, och i olika professionella verksamheter och institutioner” (Linell, 2011, s.17). Enligt Linell (2011) kan samtal förstås som kommunikativa handlingar. Samtal förkroppsligar därför språket. Genom handlingsorienterad språkanvändning sätts språk i rörelse. I ett samtal sker *språkande*. Det är alltså först i ett samtal med andra individer språket får sin meningsbärande betydelse. Linell skiljer på språkande och språk. Språkande syftar på aktiva handlingar där språkliga resurser används som stöd för kommunikation och tänkande. Språk däremot, är mer abstrakt – ett statiskt språksystem. Det har således i sig ingen statisk betydelse. Det är först i samtal med andra individer språket bli ett språkande som då får en betydelse för deltagarna i situationen, enligt Linell (2009). Språket innebär därför ett språkande i samtalet mellan individerna med dess olika bakgrund och kulturella erfarenheter. Därmed innebär dialogismen, som handlar om hur vi människor är ömsesidigt beroende av varandra (Linell, 2009), att vi inte bara analyserar det pedagogerna explicit talar om. Vi analyserar även det pedagogerna implicit talar om i samtalen. Det pedagogerna implicit talar om i samtalen kan till exempel vara underliggande kulturella föreställningar, det vill säga sociala representationer. Genom det pedagogerna implicit talar om kan vi även finna om det till exempel uppstår spänningar och motsättningar, det vill säga konfliktorientering i samtalet. Med dialogismen som teoretisk och metodologisk utgångspunkt är vi därför ständigt medvetna om att det pedagogerna uttrycker under samtalen inte behöver vara det de egentligen tycker om ämnet. Det pedagogerna uttrycker kan till exempel ha sin grund i förskolans kultur/norm eller i relationen till oss samtalsledare och de andra pedagogerna. Det är därför angeläget för oss att med en dialogistisk utgångspunkt och språksyn analysera just samtal i studien, det vill säga såväl trepartssamtal som fokusgruppssamtal. Det kan också vara av intresse att se om det blir någon skillnad i innehållet av de två olika samtalsmetoderna. Vad blir skillnaden när vi samtalsledare tillsammans med pedagogerna introducerar samtalsämnen i kontrast till när pedagogerna själva styr vilka ämnen som diskuteras?

4.6.1. Topikanalys

Då ett dialogistiskt perspektiv ligger till grund för denna studie är det lämpligt att använda topikanalys (Marková et al., 2007). I en topikanalys ligger fokus på att analysera samtal utifrån olika termer: topiker, teman och sociala representationer. Marková et al. (ibid.) rekommenderar att en topikanalys genomförs i olika steg. Det första steget innebär att man identifierar de olika topiker, det vill säga samtalsämnen, som kommer upp i varje samtal. Topiker är ofta ordnade i episoder. Dessa topikala episoder namnges sedan och skrivs ner på en lista för att ge en överskådlig blick över förekommande samtalsämnen. Då en topik återkommer flera gånger under ett samtal i olika episoder bildar de teman. En återkommande topik behöver inte återkomma ordagrant utan kan istället återkomma som analogier, distinktioner, metaforer och metonymer. När teman har aktualiserats är det utifrån en sociokulturellt influerad ansats som denna, passande att reflektera över vilka underliggande samhällsliga föreställningar som kan ligga bakom dessa teman för att se om det finns några tydliga förgivettaganden i samtalen. Dessa föreställningar kallas sociala representationer och innebär socialt delad kunskap. Dessa sociala representationer synliggör gemensamma

erfarenheter av sociala företeelser. Marková et al. (2007) menar att sociala representationer är viktiga att synliggöra då en dialogisk forskningsansats genomförs. Genom detta försöker vi visa både hur pedagogerna svarar på varandra men även hur dem förhåller sig till den kulturella dimensionen i samtalen. Det är även viktigt att ta ställning till om det råder enighet i de frågor som det är fokus på eller om pedagogerna har olika uppfattningar på temat. I de fem trepartssamtalen ligger fokus främst på att finna oenighet inom pedagogerna själva, om de till exempel säger emot sig själva i samtalet.

4.6.2. Transkribering

Då studien har ett dialogistiskt synsätt är transkribering intressant att använda i strävan att besvara vår forskningsfråga: "Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras?" Linell (2011) menar att, för att samtal ska kunna analyseras, behöver de återges skriftligt det vill säga transkriberas. Syftet med transkription är att studera samhällets interaktionsstruktur, samt att återge samtalet. En transkription innehåller ofta olika tecken som beskriver det icke-verbala, till exempel betoningar och röstläge. Eftersom en text kan bli svårläst och otydlig med allt för många detaljer är detta något som ofta sker i ett senare skede och oftast inte på hela transkriberingen. De tecken vi har använt oss av redovisas längst ner i detta kapitel. Transkriptionerna är till för att få en mer detaljerad bild över interaktionsförloppen, det vill säga hur samtalsämnena tas upp och bemöts i gruppen. I analysarbetet är det viktigt att kontinuerligt gå tillbaka till det inspelade materialet och lyssna på det flera gånger. Detta eftersom det ständigt upptäcks nya viktiga aspekter som bör tas med i transkriptionen och som därmed kan påverka analysen av materialet. Det inspelade materialet lyssnas därför till flera gånger för att det ska kunna göras en så noggrann transkribering som möjligt och för att undvika missar av viktiga detaljer. Transkriptionen bör alltså inte ses som data utan bör istället ses som ett arbetsredskap för data. Man bör vara medveten om att den som lyssnar till inspelningen har andra tolkningsvillkor än den som deltar i det inspelade materialet (ibid.). Det är därför viktigt att i analysen utgå från vad pedagogerna säger, gör och menar, att försöka närma sig ett pedagogperspektiv, men att samtidigt vara medveten om att vi är där i form av forskare och har därför andra tolkningsvillkor.

Vi använder konventionell ortografi i våra transkriptioner, det vill säga talspråkstypiska stavningar. Det innebär att vi skriver ut orden så som de uttalas och inte så som de egentligen skrivs i text, till exempel "någonting" skrivs som "nånting" (Linell, 2011). Då vi har en mer innehållsorienterad analys, topikanalys, som fokuserar mer på vad som sägs än hur det sägs blir det inte lika viktigt att återge exakta detaljer kring *hur* deltagarna talar, utan fokus ligger framför allt på *vad* som sägs (jfr Linell, 2011, s. 133). Dock finner vi det intressant att ändå lyfta några särskilda detaljer kring hur pedagogerna talar, dessa detaljer redovisas i form av olika tecken. De tecken som använts redovisas här nedan:

VERSALER	- uttalas med högre röststyrka än omgivande ord.
⌘ ⌘	- uttalas med låg röstvolym.
<u>Understreck</u>	- markerar betoning i uttalet.
...	- kortare paus.
“ “	- pedagogerna beskriver hur de eller någon annan säger något.

5. Resultat

Alla samtal i resultatet redovisas var för sig med underrubrikerna *Topiker och teman*, här redovisas vad pedagogerna tagit upp under samtalen. Därefter följer *sociala representationer*, här redovisas de underliggande antaganden som synliggörs i samtalen. Även då pedagogerna är i konsensus eller konflikt med varandra redovisas. I fokusgruppssamtalen har vi lyft episoder där pedagogerna både är i konsensus och konflikt. I de fem trepartssamtalen har vi endast fokuserat på konfliktorientering. Vi har då valt att lyfta episoder där pedagogerna är i konflikt med sig själva eller säger emot sig själva. Under den här rubriken redovisas även den demokratinorm som genomsyrar samtalet, det som verkar viktigast för pedagogerna när det gäller demokratiarbetet med barn i förskolan. Forskningsfrågan för studien lyder: Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras?

5.1. Fokusgruppssamtal med Siri, Emma och Nora

I fokusgruppssamtalet deltar Siri, Emma och Nora. De excerpter som redovisas nedan kallas därför för SEN efter deras initialer. Innan pedagogerna började samtalet, visades en kort film på cirka fyra minuter för dem. Den handlar om olika ledartyper för att arbeta med demokrati i förskolan. På filmen beskrivs tre olika ledartyper, från att pedagogerna ska vara ledare och barnen ska vara passiva i väntan på nya order till att barnen ska få vara med och ta ansvar.

5.1.1. Topiker och teman

Här nedan kommer de åtta olika teman, med tillhörande topiker, som uppkom i fokusgruppssamtalet att redovisas.

Pedagogerna samtalade om temat *ledarskap*, vilket innehöll topikerna: medvetna ledare och ledartyp. De diskuterade här att man som pedagog måste pendla mellan de olika ledartyperna beroende på situationen. Det är även viktigt, enligt pedagogerna, att regelbundet reflektera över sin ledarroll.

Nästa identifierade tema var *närvarande pedagog*. Detta tema innehöll topiker som medvetna pedagoger, närvarande pedagoger och pedagoger som förebilder. Det som diskuterades under detta tema var att pedagoger bör öppna sina ögon och bli medvetna om vad barn till exempel saknar i sin lek och därefter införskaffa det materialet. Pedagogerna menade att barnen på detta sätt får implicit inflytande över verksamheten. Pedagogerna nämnde flera gånger under samtalet att det är viktigt att vara en närvarande pedagog, att "se, höra, lyssna".

Det tredje temat är *barngruppens storlek* och innehåller topiker som: antalet pedagoger, och att som pedagog inte räckta till och gruppens storlek. Under detta tema diskuterade pedagogerna att demokratiarbetet är beroende av antalet barn och pedagoger på förskolan. De menar att ju större barngrupp, desto svårare blir det att genomföra ett gott demokratiarbete där allas röster får höras.

Det fjärde temat är *lekens villkor*, vilket innehåller topikerna: syftet med leken, leken och dess placering och flexibilitet. Pedagogerna diskuterade vikten av att barnen har ett syfte med leken och att vissa lekar hör hemma i vissa rum och hur flexibel man bör vara angående detta.

Det femte temat är *säkerhet*. Topiker i detta tema är: fara, störa, skada och säkerhetsaspekter. Här diskuterades vid vilka tillfällen man bör säga "nej" till barns initiativ. Pedagogerna menar att det är viktigt att säga "nej", då det finns en risk för fara eller om barnen stör någon annans lek. De tog också upp att det kan finnas bakomliggande anledningar till att barnet stör och att det då är viktigt att försöka ta reda på detta.

Det sjätte temat är *jagcentrerade innehållsaspekter*. De topiker som ingår i detta tema är: konsten att lyssna och jagcentrerat. Här togs det upp att barn idag för ofta får sin vilja igenom vilket resulterar i att de endast ser till sig själva och att de då får problem då de kommer till förskolan och måste ta hänsyn till andra. Pedagogerna menade då att en del i demokratiarbetet är att lära barnen att lyssna på andra.

Tema nummer sju är: *pedagogens styrning*, det innehåller dessa topiker: pedagogers ansvar, sätta stopp, makt, ramar, söka gränser, stressade pedagoger, lärande. Det togs upp bland pedagogerna att om inte pedagoger sätter gränser för barnens initiativ, kommer de ständigt att testa sin omvärld. De menar att "de blir väldigt jobbigt att vara den som testar sin värld hela tiden". Det togs även upp att det är viktigt att pedagogerna inte släpper på makten för att då tar det "egoistiska barnet" över och styr de andra barnen som inte vågar ta för sig i lika stor grad. Det resulterar även i att pedagogerna, enligt dem själva, blir väldigt stressade om de ständigt skulle behöva tillgodose barns alla initiativ.

Det sista temat är *utgå från barnens intressen*. I det här temat ingår följande topiker: utgå från barnens hypoteser och tolka de yngsta barnen. Det här temat genomsyrades av att barnens hypoteser ska ligga till grund för verksamheten. För att göra de allra yngsta barnens hypoteser synliga så är det nödvändigt att som pedagog tolka deras kroppsspråk och mimik.

I fokusgruppssamtalet uppkom två topiker som vidare inte bildade teman. Dessa topiker upprepades alltså aldrig. Topikerna var: gruppens konstellation och impulsstyrda barn. Här diskuterade pedagogerna att det är bättre för barnen att hamna i konstellationer där de själva fått bestämma över i vilken konstellation de vill tillhöra. Pedagogerna tar också upp att de vuxna kan bestämma konstellationerna bland barnen, just för att organisera så att barnen inte alltid hamnar i samma grupp som bästa kompis. En pedagog menar rentav att man blir olika med olika människor. Under topiken "impulsstyrda barn" säger en av pedagogerna: "om du då fått ja till aktiviteter hela tiden så hade du blivit väldigt impulsstyrd också tror ja ju. Det hade varit måla, klippa... Så fort hela tiden".

5.1.2. Sociala representationer

Här nedan följer en mer ingående analys av samtalets sociala representationer och huruvida det råder konsensus eller konfliktorientering när pedagogerna diskuterar. I den första excerpten diskuterar pedagogerna hur det hade fungerat att säga ja till barnens alla initiativ:

SEN:46-50

Ja kan inte se att de finns en möjlighet

46. N - Oj då hade vi nog fått spara vissa initiativ till en annan da tror ja jag har ju 21 barn i min grupp där uppe så jag vet inte...ehm...
47. S - Ja kan inte se att de finns en möjlighet... då skulle du behövt 21 pedagoger också i stort sett. Du skulle behövt en pedagog en vuxen som hade gjort va varje barn vill ju å sen hade du fått byta aktivitet efter fem minuter hela tiden ju.
48. N - Men om du... eh... hur ofta säger vi egentligen blankt nej? Hur ofta gör vi de om man vänder på de då? Gör vi de? Säker man nej de är inte ofta man säger de heller egentligen.
49. E - Nej men att de... ur olika eh... vid olika tillfällen eh.. kanske är att man inte kan starta upp nånting just nu för att ja är själv på avdelningen en stund, eh... å att man inte räcker till precis som du säger att starta upp många och vems val ska ja då ta tag i just nu?
50. S - Hade du introducerat denna formen å jobba att "a nu ska Pelle måla å Lisa hon vill bygga med lego å hon vill ha hjälp där å Lotta vill gå ut å han vill gå till skogen å den ska ha hjälp att cykla å den...

Utifrån den här excerpten uppkommer det implicit å ena sidan att pedagogerna har en syn på barn där barnen inte klarar av att utföra aktiviteter på egen hand, att de inte klarar av att ta ansvar för sina egna aktiviteter. En av pedagogerna uttrycker att om man hade arbetet på det här sättet, att säga ja till barnens alla initiativ, så hade man fått byta aktiviteter hela tiden. Det kan tolkas som att synen på barn här är att de inte klarar av att hålla vid en aktivitet en längre stund, om inte en pedagog finns närvarande. Å andra sidan kan deras svar även tolkas som att de ser det som nödvändigt att ibland säga nej till barnens initiativ då även det är en del av demokrati, att inte alltid få sin vilja igenom.

En annan intressant aspekt att ta upp gällande den här excerpten är det faktum att de implicit är lite oeniga i sina resonemang. Vid en första anblick kan det tyckas att pedagogerna uttrycker konsensus. Det är först vid en mer noggrann analys av excerpten vi kan finna att de även är oeniga och ibland säger emot sig själva. Vi kan finna konfliktorienteringen i bland annat Noras uttalanden där hon först i rad 46 uttrycker att "oj då hade vi nog fått spara vissa initiativ till en annan da, tror jag" för att sedan i rad 48 säga "hur ofta säger vi egentligen blankt nej? /.../ de är inte ofta man säger de heller egentligen". Noras uttalande kan visa på att hon är osäker i sin åsikt kring detta. Å ena sidan ser hon svårigheterna med att säga "ja", det är för många barn för att man ska kunna arbeta på det här sättet. Å andra sidan funderar hon sedan över om de egentligen säger "nej" till barnen. Däremot Siri är väldigt medveten om sin åsikt, så som den kommer fram i excerpten. Hon menar att det skulle krävas lika många pedagoger som barn om det här arbets sättet skulle vara möjligt. Emma å andra sidan reflekterar mer över att det är situationsbundet. Om man säger "ja" eller "nej" till barns initiativ beror snarare på hur den rådande situationen ser ut.

Senare i samtalet kom det upp en ny intressant social representation. I excerpt två diskuterar pedagogerna fortfarande hur det hade fungerat att säga "ja" till barnens alla initiativ. Nu har samtalsledaren dock gett ett exempel att ett barn vill ta in målarsakerna i dockrummet, alltså flytta ett material till ett rum där det egentligen inte hör hemma. Hur ställer sig pedagogerna till detta?

SEN: 82-86

Å då helt plötsligt så blir de ingen lek nånstans. De är pirater överallt!

82. E – Eh, ja kan känna så här... eh... Om man bara ser till dom här stenarna här som våra yngsta älskar å konka runt å plocka i å plocka ur... ehm... ser ja att barnet är uppe i nånting och håller på med nånting å materialet har ett värde. Å då menar jag liksom att det används de ka... asså de... de händer nånting de sker nånting de finns en tanke bakom detta... Då har barnen gått ut mä dom här å fortsatt den leken med den här hinken med dom här stenarna. Dom har plockat i andra burkar plockat i å plockat ur. Dom har använt de vid spisen dom har lagat mat mä de. Då hade dom ju en tanke mä de. De skedde nånting. Men hade det bara kommit utanför rummet å östs ut såhär... å så hade man gått å hämtat nästa å öst ut... Ja, vad händer då? Då tappar dom liksom värde. Då är de inte värdefullt längre. Vi tänker mycket hela huset här kring material och dess värde.
83. N – Mm... så de är ju inte strikt nej heller. För de kan ju vara till exempel uppe hos oss att man plötsligt leker polis å man måste gå å skriva en sak å då får man ju gå å hämta skrivsaker å ta med sig in, så de är ju lite situationen mä. Men sen får ju inte... uppe hos oss då till exempel får ju inte en lek... en mammapappabarn-lek får ju inte segla in i pusselrummet å röja runt där. För då är de ju lite att man stör sina kompisar faktiskt. Å då tappar man ju den leken. Ja... de är lite olika. Är de mindre barn på förskolan så kanske de är okej att man får göra en utflykt just den dan. Asså de är ju lite olika... situationer kan de va.
84. S – Ja tycker du beskrev det rätt bra Emma... om du har ett syfte med leken... så...tillför de leken nånting. Men om det bara blir att springa runt mä de... Vi har koner inne hos oss till exempel som dom bygger torn mä. Som de gärna vill leka pirat mä. Å då helt plötsligt så blir de ingen lek nånstans. De är pirater överallt! Å då har de mist sitt värde som konstruktionsmaterial också. Då blir de ingenting utav någonting. Å då stör ju... att ja ger tillåtande stör ju... lärandet istället för att tillföra nånting.
85. E – Så vi är flexibla.
86. S – Rätt så strikta men flexibla.

En social representation i den här excerpten kan implicit vara den pedagogiska ambitionen om att leken ska vara en lärandesituation. Det tycks vid en analys av pedagogernas uttalanden som att pedagogerna menar att leken är viktig först då de kan se ett syfte med den. Syfte i den här dialogen verkar innebära att leken ska vara pedagogiskt nyttig, att när det "bara blir att springa runt" ses detta inte som en lek som är av värde. Det är nu den förlorar sitt värde och blir bara ett störningsmoment. Frågan är för vem leken förlorar sitt värde? När barnen "bara" springer omkring eller kastar stenar på golvet verkar pedagogerna anse att det inte längre finns något syfte i det barnen gör. Det som här blir intressant är att ingen av pedagogerna verkar reflektera över att det kanske fortfarande har ett värde/syfte för barnen. Som vi beskrivit tidigare kan vi aldrig anta ett barns perspektiv men vi kan försöka närma oss det genom att anta ett barnperspektiv. I den här excerpten anser vi dock att pedagogerna antar ett vuxenperspektiv och verkar inte göra något försök att förstå om barnen har ett syfte. Å andra sidan så kanske pedagogerna lägger större vikt vid att ingen får störa någon annans lek på

förskolan. När barnen leker en väldigt vild lek och i pedagogernas ögon “bara” springer omkring så kanske de ser detta som ett störningsmoment för de andra barnen som till exempel sitter och läser. Kanske menar pedagogerna att detta är en viktig lärdom i demokrati lärandet, att respektera andra och deras aktiviteter också.

Till skillnad från den första excerpten där de var oeniga i det som de diskuterade kan vi istället här se att det råder konsensus till större del. De uttrycker alla tre att det är okej att ta leken till ett annat rum om pedagogerna ser ett syfte med det och att de kan se att leken fortsätter i nästa rum. De är även överens om att det finns en risk med att tillåta detta, nämligen att barnen då stör både de andra barnen och pedagogerna själva.

Det vi kan konstatera utifrån hela fokusgruppssamtalet är att den demokratinorm som råder är att det är viktigt att barnens tankar och intressen synliggörs och ligger till grund för verksamheten. Däremot är det minst lika viktigt enligt pedagogerna att ha tydliga ramar och strukturer för verksamheten. Nora sammanfattar detta nedan:

SEN: 9

9. N: vi jobbar ju med barnens hypoteser å försöker ha dom som styr nu jobbar ja ju med dom äldsta barnen då men vi försöker ju styra hela vårt projekt utifrån de barnen kommer fram till... ehm... sen är de ju våran uppgift att ändå ha kontroll på de så att de ändå blir ett lärande i detta också... asså det är ju vårt ansvar som pedagoger.

5.2. Samtal med Petra

Samtalet är här mellan Petra och samtalsledarna Sandra och Marielle och excerpterna kommer därför att kallas för PSM efter initialerna.

5.2.1. Topiker och teman

Här nedan följer de 4 olika teman som uppkom i samtalet med Petra.

Det första temat är *pedagogisk styrning* där ingick topikerna: stark styrning, ingen låt-gå-pedagogik och svag styrning. Det Petra tar upp är att om styrningen från pedagogerna är för stark bidrar det till att barnen inte får något inflytande alls. Däremot menar hon att barnen kan bli förvirrade om styrningen är för svag.

Det andra temat är *barnens intressen*. Där ingår topikerna: se alla barns intressen, finna en ingång för alla, få barnen intresserade och olika lärprocesser. Petra talar här om att barnens intressen ska ligga till grund för verksamheten, hon menar att barnen ska vara som “små medpedagoger”. Det är enligt henne även viktigt att om barnen finner ett särskilt tema tråkigt, behöver man som pedagog locka barnet i detta tema med ingångar man vet barnet är intresserad av.

Det tredje temat är *dilemman*. Topikerna som ingår här är: barnens inflytande, demokratiarbete i konflikter, barnens ointresse, hinner inte med alla barn och se alla barn. Petra tog upp dilemman med hur mycket inflytande barnen egentligen har, när man väl börjar

“skrapa på ytan”. Hon ser även svårigheter med demokratiarbetet när det kommer till barnens konflikter. Petra menar att det är svårt när man inte sett vad som hänt men ändå ska hjälpa barnen att lösa konflikten. Ett annat dilemma Petra tar upp är hur man ska arbeta demokratiskt när inte alla barn finner aktiviteten intressant. Hon ser även stora barngrupper som ett dilemma i demokratiarbetet eftersom det kan bidra till att man inte hinner se alla barn.

Det fjärde temat är *delaktiga barn*, där topikerna: delaktighet och utforma sin egen lärmiljö ingår. Det Petra tar upp här är att barnen ska få vara delaktiga i planering av verksamheten och i utformandet av lärandemiljön.

Två topiker i Petras samtal upprepades inte och därmed ingår dessa inte i något tema. Topikerna var: bli bättre på att använda ordet demokrati och barnen ska veta att de har rättigheter. Här tog Petra upp att hon inte använder ordet demokrati med barnen, men att “man kanske ska va bättre å använda ordet demokrati”. Hon menar även att det är viktigt att barnen ska vara medvetna om att de har rätt att göra vad de vill och säga vad de vill.

5.2.2. Sociala representationer

Här nedan följer en excerpt angående styrning och regler. Samtalsledaren frågar om Petra kan se någon situation då styrning kan vara nödvändig. Petra fortsätter samtalsämnet.

PSM: 41-46

Nån låt-gå-pedagogik fungerar inte

41. P: Nej men såklart har du bara liksom bara bestämt att nu är det det här projektet å ja tänker genomföra de till... såklart att deras inflytande blir ju väldigt noll.
42. S: Mm
43. P: men om man liksom försöker ha dom som... eh små medpedagoger höll ja på å säga men asså att de ska ju va deras intressen som man jobbar mä... eh å... ousch va svårt
44. M: De kanske är en svår fråga...
45. S: Hur ska man säga...vad kan man ge för exempel... Finns det nå tillfällen när du ser att de kanske kan va nödvändigt att ha lite styrning de behöver ju inte va jättestark styrning de kanske kan finnas ett spektrum liksom
46. P: Absolut eh ... nån låt-gå-pedagogik fungerar inte för att de är inte asså dom måste ju för de första veta va för strukturer å va för regler vi har här å... men när dom väl e medvetna om dom så kan ju dom ha inflytande men man kan ju inte bara... dom kan ju inte bara få styra å ställa hur dom vill... eh... ja menar dom kan inte hålla på å springa runt runt runt runt utan man måste ju... man lär ju...eller de va inte så du tänkte eller?

Vid en analys av detta kan det å ena sidan tolkas som att Petras svar tyder på att regler inte är förhandlingsbara barn och pedagoger emellan. Reglerna är något som sätts av pedagoger, medan barnen endast har möjlighet att påverka det som är innanför ramarna. Å andra sidan kan hennes svar uppfattas som något osäkert då hon i slutet av excerpten frågar om hon har förstått rätt. Det här uttalandet är alltså inte nödvändigtvis representativt för hennes egentliga åsikter, men det här synsättet kan ändå vara intressant att synliggöra. Som det framstår nu måste barn först lära sig vissa regler och strukturer för att därefter få möjlighet att påverka

inom dessa. Det hon säger kan även tyda på att hon i sitt demokratiarbete menar att det är viktigt att sätta gränser eftersom i ett demokratiskt samhälle kan inte alla "bara få styra och ställa hur de vill".

Det blir här även intressant att se den ambivalens som råder i samtalet med Petra. Hon berättar i början av excerpten att barnen ska vara medpedagoger men säger senare att barnen inte har möjlighet att påverka stukturer och ramar på förskolan. Å andra sidan kommer hon till någon slutsats i slutet av samtalet att det, i demokratiarbetet med barn, handlar om att lägga sig någonstans i mitten när det gäller styrningen.

PSM: 49

49. P: Ja men sen har man svag styrning så blir dom ju också lite... då vet dom ju inte vad som gäller... eller då vet dom ju inte heller... så att de... man får nog lägga sig någonstans emellan där å att eh...aa..

Den demokratinorm som råder i samtalet med Petra är att hon ser många svårigheter med att arbeta demokratiskt med barn. Hon uttrycker att det är svårt att veta om arbetssättet verkligen är demokratiskt eller om det bara är pedagogerna som upplever att de arbetar demokratiskt.

5.3. Samtal med Klara

Här nedan följer resultatet från samtalet med Klara. I det här samtalet ingår även samtalsledarna Sandra och Marielle, excerpterna som redovisas kommer därmed benämnas KSM.

5.3.1. Topiker och teman

I samtalen med Klara blev fyra teman synliga.

Det första temat är *rättvisa* som innehåller följande topiker: lyfta de barn som tar mindre plats, inte alltid få sin vilja igenom, rättvisa och lyssna på varandra. I det här temat tog Klara upp att enligt henne är en av de viktigaste aspekterna i demokratiarbetet att lyfta de barn som ofta får mindre plats och därmed även ibland hålla tillbaka de barn som ofta tar mycket plats. Hon menar att det är viktigt att barnen lär sig att man inte alltid kan få sin vilja igenom i en demokrati.

Det andra temat är *styrning* och innehåller dessa topiker: tydliga ramar och barnen välja själva. Klara berättar att hon anser att det är viktigt med tydliga ramar från pedagogernas sida och att man tydligt visar att man inte tolererar sådant som är farligt, där är det viktigt med en stark styrning. Dock så menar hon att i barnens egna aktiviteter är det viktigt att barnen får välja själva och att styrningen därmed är svagare.

Det tredje temat är *anpassat demokratiarbete* som innehåller topikerna: anpassa efter barns känslor och humör och vi är alla olika. Klara menar att det kan bli ett dilemma om det alltid ska vara demokratiskt, att ibland måste vi se till barnens känslor för stunden och inte alltid på vad som är rättvist.

Det fjärde temat är *fråga barnen* och innehåller topikerna: ställa frågor och fråga barnen. Här tar Klara upp att det är viktigt att hela tiden fråga barnen för att synliggöra vad de tycker är viktigt och intressant och att aldrig tvinga någon till något.

Det var även några topiker som togs upp men som inte bildade något tema. Dessa var: benämna demokrati och lättare med äldre barn, Klara tog här upp att de benämner ordet demokrati och andra svåra ord men hon är osäker på hur mycket barnen uppfattar av det. Dock så sade hon att det är lättare med de äldre barnen att prata om demokrati. En annan topik som kom upp var: pedagoger är förebilder, hon menade här att om vi vill att barnen ska bli demokratiska så måste pedagogerna vara goda förebilder, hon menar att barnen tar efter hur pedagogerna är.

5.3.2. Sociala representationer

I nedanstående excerpt synliggörs sociala representationer som kan tyda på att det finns *ett* rätt sätt att se på vad demokrati är. Samtalsledaren har frågat Klara om hon ser något dilemma med demokratiarbetet. Klara fortsätter på ämnet och menar att de blir svårt när man vill arbeta demokratiskt men samtidigt behöver ta hänsyn till barnens känslor

KSM: 24-26

De är människor. Känslor. Man kan inte tuta på.

24. K – De är dilemman varje dag. Som man får anpassa efter barns känslor å humör. En da kan en pojke va jättekänslig å lessen å kanske vilja sitta jämte mig å äta. De är jättemycket med måltidssituationerna särskilt hos dom yngre barnen. Att dom vill gärna sitta jämte en speciell fröken å sådär. Å då kanske man inte kan låta dom som har sagt först att ”idag vill jag sitta jämte dig”. Då kanske jag måste säga att ”det går inte idag för idag behöver han sitta jämte mig”. Å då har man ju inte följt den demokratiska principen så... Att först... Att dom som säger först att dom har fått välja att det va deras tur... Man försöker ju hålla koll på vilka som inte har fått sitta jämte en på länge. De är ju inget allvarligt etiskt dilemma men de är ett dilemma som man möter varje dag. Sådana grejer att... Nån kanske har med sig ett gosedjur å så vill nåt annat barn också ha sitt gosedjur på stolen vid matbordet. Å då måste man ju göra en avvägning... Vem som behöver de och vem som inte behöver de. För egentligen vill vi ju inte ha en massa gosedjur hängandes på stolarna vid matbordet till exempel eller leksaker å sådär. Då måste man ju gå på lite... Man måste ju ha hjärta. Hjärta å känslor. Å där gör man ju inte likt. Men de är ju viktigt för barn å lära sig de också. Att vi gör olika och vi är olika. Ja va sa du, va va frågan?
25. S – Ser du några svårigheter med att arbeta med barn å demokrati?
26. K – Ja många. Det är just de att... De är människor. Känslor. Man kan inte tuta på. De är nog det svåraste ja.

I den här excerpten berättar Klara att när hon går ifrån det som hon har lovat ett barn för att ett annat barn behöver henne mer just då, så går hon ifrån den “demokratiska principen”. Det verkar på hennes uttalande som att det är viktigt i demokratiarbetet med barnen att den som frågar först är också den som ska få sin vilja igenom. När hon sedan behöver gå ifrån detta för att ett annat barn till exempel är ledset så upplever hon att hon inte längre är demokratisk och att det då blir ett dilemma att förhålla sig till. Man kan här fråga sig vad demokrati egentligen

innebär? Innebär det att det alltid ska vara rättvist vid alla tillfällen? Eller kan demokrati även innebära att det ibland är mest rättvist att vara orättvis? Klara säger att man måste se till människors känslor också och det verkar som att hon då känner att man går ifrån det demokratiska. Dock kan man å andra sidan även se demokrati som att man är en god medmänniska och att det är minst lika demokratiskt att se till människors känslor. Den sociala representation som blir synligt i samtalet med Klara kan alltså vara att demokrati endast handlar om att det ska vara rättvist, att alla ska få göra lika mycket, lika ofta. På hennes yttranden verkar det som att hon inte ser att det andra hon gör kan vara minst lika demokratiskt. Vi kan även se en viss konflikt i den här excerpten, en konflikt inom Klara. Hon verkar känna sig osäker på hur hon ska väva samman demokratiarbetet med att samtidigt se till alla barns behov och känslor. Samtidigt uttrycker hon flera gånger i samtalet att demokrati handlar om att vi är olika och vi gör olika. Hon nämner det i slutet av ovanstående excerpt men hon nämner det även i början av samtalet då hon säger "där får man ju träna mycket på att man får inte alltid som man vill, för då är de ju inte demokrati." Enligt hennes uttalanden framstår det ändå som att hon klarar av att göra denna sammanvävning. Hon verkar anse att det är viktigt att barnen blir medvetna om att de inte alltid kan få sin vilja igenom och detta är något hon visar på då hon till exempel nekar ett barn att sitta bredvid henne för att ett annat barn är i större behov av hennes närhet just då.

Den demokratinorm som råder i samtalet med Klara är att pedagoger spelar en viktig roll i demokratiarbetet med barnen. Pedagogerna bör se till att alla får höras och synas lika mycket, och att det är rättvisa som råder på förskolan. Det är viktigt med tydliga ramar samtidigt som barnen bör få stor frihet innanför dessa ramar.

5.4. Samtal med Eva

I det här samtalet deltar Eva och samtalsledarna Sandra och Marielle, excerpterna kommer därmed benämnas ESM.

5.4.1. Topiker och teman

I samtalet med Eva synliggörs sju teman.

Det första temat är *arbetslaget* som innehåller följande topiker: pedagoger måste sträva efter samma sak, svårigheter i arbetslaget, sammansvetsat arbetslag, pedagoger relativt lika varandra, överens i arbetslaget och ett fungerande arbetslag. Eva återkommer flera gånger till vikten av att arbetslaget strävar åt samma håll för att det ska bli ett fungerande demokratiarbete på avdelningen. Hon menar även att det kan resultera i förvirrade barn om pedagogerna inte är sammansvetsade eftersom det då blir svårt för pedagogerna att ta snabba, genomtänkta beslut.

Det andra temat som blir synligt är *barngruppen*, det innehåller följande topiker: beroende på barngrupp, lättare med de äldre barnen, barngruppens storlek och barnens ålder. Eva talar om att demokratiarbetet kan se väldigt olika ut beroende på hur barngruppen ser ut för tillfället, hon menar att vissa barngrupper behöver starkare styrning än andra. Hon menar även att barnens ålder spelar in då det underlättar när barnen är äldre eftersom man då kan samtala

med dem på ett annat sätt och att det är mer hanterbart att arbeta med demokrati i en mindre barngrupp.

Det tredje temat är *utgå ifrån barnen* och innehåller dessa topiker: säga ja istället för nej, barnens intressen, ta tillvara barnens idéer, säga ja till barnens önskningar, barnen med och bestämma och säga ja mer. Eva berättar att hon önskar att de sade "ja" oftare till barnens initiativ då hon menar att det stör barnen mindre och barnen får ta mer ansvar. Hon menar att man överlag bör ta mer hänsyn till barnens intressen och idéer för att de då blir mer delaktiga.

Det fjärde temat är *benämna begrepp* och innehåller topikerna: benämna demokrati, benämna svåra ord och benämna begrepp. Här tar Eva upp att hon anser att det är viktigt att man benämner viktiga begrepp, som demokrati och inflytande för barnen för att göra dem mer medvetna.

Det femte temat är *de går in i varandra* och rör topikerna delaktighet, ansvar och respekt och mycket går in i varandra. Eva kommer här in på att det är svårt att skilja många begrepp åt då de ofta går in i varandra och hänger ihop.

Det sjätte temat handlar om att *ta ansvar*. Det innehåller följande topiker: ta ansvar, stå för sina beslut, barnen tar mer ansvar, introducera nytt material, ta sitt ansvar. För Eva verkar en stor del i demokratiarbetet bestå av att barnen ska lära sig att ta ansvar, det handlar både om materialet på förskolan, för de beslut man tar och att man också fullföljer dessa. Hon menar att en förutsättning för att barnen ska ta ansvar är att de får vara delaktiga i många av de beslut som tas på förskolan och att de får vara med och bestämma vilket material som ska finnas och att materialet presenteras för dem för att de då känner ett större ansvar för det.

Det sista temat är *demokrati?* Temat innehåller dessa topiker: hur demokratisk är vardagen? och demokratiskt med valkort? Eva ställer sig frågande till mycket av det som de gör på avdelningen i vardagen och hur demokratiskt det egentligen är. Hon menar att det finns så mycket fasta rutiner på avdelningen som barnen sällan har möjlighet att påverka, men att dessa dock finns i syfte att pedagogerna vill att det ska ske ett lärande.

En topik som Eva tog upp berörs inte i något av temana eftersom det endast togs upp en gång och det är relativt stark styrning. Eva talade här om att det kan vara en fördel att ha relativt stark styrning i början för att barnen ska förstå och se hur de vuxna gör och säger, så att de sedan själva kan fortsätta.

5.4.2. Sociala representationer

I nedanstående excerpt synliggörs en social representation som Eva implicit tar upp i samtalet.

ESM:8-12

Om man säger "ja" till allting

8. E: Å ja läste nåt så himla bra nyligen om man säger ja till allting... istället för att komma med sina förmaningar å säga nej då stör du barnen mindre barnen får en helhet dom tar ansvar... så på sikt...
9. M: Mm
10. E: Så att vi ska vara mycket mer öppna positiva JA, istället för å va väldigt snabba med å säga nej
11. M: Mm
12. E: Men vi tillsammans i arbetslaget... måste sträva åt samma håll också så att barnen vet va vi har... för då blir vi själva mycket mer säkra då kan jag säga ja utan att gå å konsultera mä en annan som kanske inte tycker likadant men om vi har jobbat ihop oss så kan ja ta dom här snabba besluten på en gång de blir så mycket lättare för barnen... också.

Eva berättar om sin önskan att säga "ja" till fler av barnens initiativ. Hennes yttranden verkar tyda på en barnsyn där barn är kompetenta och skulle klara av att ta ansvar för sina beslut. Hon säger även att det skulle gynna barnen mer i deras lek och aktiviteter eftersom de då får en annan helhet, vilket kan tolkas som något hon finner viktigt i demokratiarbetet. Det hon säger tyder dock på att svårigheter i arbetslaget hindrar henne från att arbeta på det sätt som hon egentligen skulle vilja, men hon verkar ändå se det som ett viktigt arbetssätt då hon nämner det flera gånger under samtalet.

Nästa excerpt visar på en slags konfliktorientering i samtalet med Eva. Det som blir synligt vid en analys är att Eva uppfattas vara i konflikt med sig själv. Tidigt i samtalet talar Eva vad hon anser är viktigt i demokratiarbetet med barn.

ESM: 18

Sen vill man ju att de ska ta sitt ansvar

18. E: Mm mm. Varje gång vi sitter ner vid måltider och sånt här ska ju barnen själva då förklara utifrån va dom vill göra å varför å med vem å sen vill man ju att dom ska ta sitt ansvar och va med och fullfölja den här aktiviteten som dom har valt och inte bara säga nåt "nu ska jag göra det" å sen kommer man å gör nåt annat direkt efteråt... men att alla får ju va med å bestämma å göra sitt å då vill man att man ska försöka stärka dom så att man vågar hålla fast vid de här... de är väl... de är ju ganska... eller de är väl de demokratiska...

Eva uttrycker att det är viktigt i demokratiarbetet att barnen ska lära sig att ta sitt ansvar, att de sedan ska fullfölja detta och våga hålla fast vid detta val och inte ändra sig på en gång. Lite senare i samtalet frågar dock samtalsledaren om hon ser några svårigheter med demokratiarbetet och hon börjar då ifrågasätta det hon tidigare sagt.

Hur demokratiskt är de egentligen?

52. E: Ja å nej...

53. M: Mm... hur tänker du då?

54. E: Ja de undrar ja... de är som du säger olika vardagssituationer såna situationer som vi gör... hur demokratiskt är de egentligen? Skicka ut barnen efter maten alla ska gå på toaletten... de... de motsäger ju sig själv egentligen väldigt sen gör du de i ett gott syfte de är måltider å "tar du de där glas mjölket innan du tar mer vatten" å vice versa det är ju många såna vardagssituationer "nu ska alla gå å vila" det gör dem inte här det är ju sånt egentligen så... släpper man väldigt å säger ja till barnens önskningar barnens aktiviteter istället för att vi är inne å styr allt för mycket... jag svamlar väldigt känner

Här börjar Eva ifrågasätta de vardagsrutiner de har på avdelningen och hur demokratiska de egentligen är. Hon blir lite oenig med sig själv och ser att det finns en svårighet i att arbeta både demokratiskt i den mening att barnen ska få påverka och göra egna val, och att arbeta med ett lärande syfte, det är viktigt att barnen lär sig att dricka upp mjölken för att inte kasta den. Hon menar att det är viktigt att barnen ska lära sig att hålla vid sina beslut och inte hoppa mellan olika aktiviteter men samtidigt uttrycker hon en önskan om att säga "ja" mer till barnens önskningar. Det är uppenbarligen ett komplext ämne för henne.

Den demokratinorm som genomsyrar samtalet med Eva är att ett fungerande arbetslag är väldigt viktigt för att kunna genomföra ett bra demokratiarbete med barnen eftersom det kan bidra till att barnen blir förvirrade när arbetslaget inte fungerar tillsammans. Vad gäller barnen och demokratiarbetet är det viktigt att de lär sig att ta ansvar, både för saker och sina handlingar. Pedagogerna bör även sträva mot att ta tillvara barnens initiativ mer och säga "ja" till dessa.

5.5. Samtal med Ylva

Samtalet består av Ylva och samtalsledarna Sandra och Marielle. Excerpterna kommer alltså benämnas vid YSM.

5.5.1. Topiker och teman

I samtalet där Ylva deltar synliggörs fem olika teman.

I det första temat, *ha med barnen i beslut*, finner vi topikerna: få med barnen i beslut, barnens val, bestämmande i skapandet, barnen får välja namn. Här tog Ylva upp sin syn på att arbeta med barn och demokrati i förskolan. Hon menar att hon försöker få barnen delaktiga i de moment som hon finner att hon själv ensam inte behöver bestämma i. Hon nämner att vid ett Pippi-projekt lät hon barnen bestämma vad grupperna i projektet skulle heta, eftersom barnen pratar väldigt mycket om vilken grupp de tillhör. Ylva menar att vid skapandet på förskolan får barnen till exempel välja vilka verktyg de vill jobba med. Ylva är noggrann med att påpeka för barnen när det är hon som bestämmer eller när det är barnen som bestämmer.

I tema två, *demokrati i förskolan*, finner vi topikerna: demokrati=fri lek, säga ordet demokrati, ordet demokrati, egen åsikt. I detta tema menar Ylva att demokrati, för henne, bland annat finns i den fria leken. Hon påpekar att ordet demokrati hade hon först börjat använda med barnen då det är barn äldre än tre år. Hon använder därmed inte ordet demokrati med barnen, utan säger istället "Ni är med och bestämmer". Det är viktigt för Ylva att uppmärksamma barnen på att alla får lov att ha en egen åsikt, det är så hon gör barnen medvetna om att de arbetar demokratiskt.

I det tredje temat, *styrning*, finner vi topikerna: styra i den fria leken, styrning utomhus, barngruppen utomhus, att vara med i leken som pedagog, att inte styra med bestämda tider, styrning vid start av aktiviteter. Här pratar Ylva om hur hon tänker kring pedagogers förhållningssätt och hur det påverkar barns möjligheter till inflytande. Ylva nämner att det hon styr i den fria leken är att det inte ska bli för mycket spring mellan rummen just för att slippa det. Hon menar att utomhus styr hon i början av aktiviteten det vill säga vid uppstarten av den. Till exempel att hon har ett syfte med skogs promenaden de ska göra, men om syftet sedan leder någon helt annanstans för barnen finner det roligare börjar man prata om det istället. Ylva finner det viktigt att barnen inte bara gräver och cyklar utomhus utan att man som pedagog ser till att få ihop barngruppen även utomhus, till exempel genom att introducera olika lekar för dem. Hon tycker att när man arbetar med "små" barn (vi tolkar det som att hon menar de yngre barnen här) ska man vara med i deras lek. Det måste man enligt Ylva för att lära barnen hur man tar sig in i en lek. Ylva berättar även att de inte styr med bestämda tider, till exempel att de måste ha samling vid en viss tid varje dag, pedagogerna försöker "titta av lite". Ylva brukar ha stark styrning vid en aktivitet när det kretsar kring uppstarten av den, eller när hon ska introducera något nytt för barnen. Där är hon noggrann med att tala om för barnen när det är hon som bestämmer och när det är barnens tur att testa.

Det fjärde temat, *att synliggöra demokrati*, innehåller topikerna: bestämmanderätt, synliggöra demokratiarbetet. Ylva menar att när hon till exempel läser en bok för barnen klargör hon för dem att de ska sitta på ett sådant sätt så att alla barn ser boken. Vid sådana tillfällen har hon stark styrning, i alla fall i början av en aktivitet då Ylva anser att barnen därefter kan få styra och bestämma. Hon tror att hon i större grad behöver synliggöra för henne själv när hon arbetar med demokrati i förskolan.

Det sista temat i samtalet med Ylva, *hinder för demokratiarbetet*, innehåller topikerna: barnets ålder ej ett hinder, stor barngrupp problem, ålder barn ej problem. Ylva säger att barnens ålder inte är ett hinder för demokratiarbetet med barnen. Däremot kan det bli svårt att arbeta med demokrati med barnen då det är en stor barngrupp, enligt Ylva. Har man inte möjlighet att dela gruppen här, kan det enligt Ylva bli svårt att lyssna på alla barn och även svårt att ge de möjligheter att göra egna val. Hon ger ett exempel där de arbetar med små barn och demokrati, enligt henne. Istället för att ha till exempel sångkort på en nivå där de "små" barnen inte når, har Ylva och hennes kollegor tagit ner dessa kort på barnens nivå, så de "små" barnen kan peka och göra sig förstådda. Då får de här barnen möjlighet att välja själva och även visa vad de är ute efter.

Det är en topik, stoppa vid fara, som inte tillhör ett tema eftersom topiken endast tas upp en gång av Ylva. Det Ylva pratar om vid den här topiken är att då hon väljer att gå in och stoppa barnen är vid tillfällen då hon känner att det som barnen utövar kan innebära fara för dem.

5.5.2. Sociala representationer

Nedan kommer en excerpt angående styrning. Samtalsledaren frågar Ylva om hur hon tänker kring pedagogers förhållningssätt och hur det påverkar barns möjligheter till inflytande. Ylva fortsätter samtalet:

YSM, 24-26:

Asså dom är ju väldigt själv... Kan inte dela mä sig av nånting.

24. Y – Mm... Vi försöker ha på avdelningen just att man... att vi har ingen jättespikad tid att klockan tio varje da ska vi ha samling eller så... Utan vi brukar försöka titta av lite. Just hur den fria leken funkar. Å att man inte går in å bryter den för den tycker vi är väldigt viktig... asså att dom får lov... å att vi hellre försöker vara mä i den då så att man lär dom leksätt å liksom hur man... Å nu när vi har så många små så märker vi ju liksom att nu måste vi va mä för att lära dom hur man tar sig in i en lek. För dom är ju väldigt mycket sådär ”nej, stopp. Den är min, du får inte vara med”. Asså dom är ju väldigt själv... Kan inte dela mä sig av nånting så nu får man ju jobba jättemycket med de å lära dom dela mä sig asså att man kan vara flera stycken å samsas.
25. S – Mm.
26. Y – Så det pratet får vi ju ha mycket. Ehm... Men annars, så det... när man går in å stoppar känner jag det är ju rent spont... de är ju när de är fara asså lite så. Då får man ju gå in å bryta. Ehm... ☐Va va de mer jag tänkte på?☐ Asså... Jag försökte hitta om... va vi gör ute lite så asså... för där är ju väldigt fritt. Eh... Där har vi ju där styr man ju om vi har att man ska gå iväg på en skogspromenad att jag har ett syfte med den promenaden kanske eller så att ”nu ska vi titta på dom här å dom här grejerna”. Då har ja ju alltid i alla fall en uppstart. Sen kan de ju leda nån helt annanstans när man väl e där. För ett barn hittar nånting helt annat å då börjar man prata om de istället så va. Så ja har nästan aldrig en helt färdig planerad... plan när ja går iväg nånstans eller så. Å sen ute på gården har man ju mycket fri lek men där har ja försökt att man liksom... Ibland hittar tillfällena för att introducera lekar asså björnen sover kurragömma å... ja bara någon springlek eller hopplek asså... Så att de inte bara blir gräva i sanden och cykla utan att man även får ihop gruppen utomhus. För där blir dom annars väldigt spridda å leker bara med den som man känner sig tajtast mä. ☐Men att man försöker hitta gruppövningar ute tycker jag är rätt viktigt. Nu kom ja in på nåt helt annat☐... Haha.

Det kan tyda på att den sociala representation som genomsyrar ovanstående excerpt med Ylva är styrning, och särskilt styrning som uppstart av en aktivitet. Ylva berättar att de är med i leken med de små barnen för att lära dem hur man tar sig in i en lek. Hon säger till exempel att de ”små” barnen inte kan dela med sig av någonting. Ylva säger även att hon styr om de till exempel ska gå iväg på en skogspromenad. Där har Ylva ett syfte med promenaden. Hon säger att hon har en uppstart av promenaden, men att det därefter kan leda någon annanstans. Om ett barn hittar något helt annat börjar man enligt Ylva prata om det istället. Vi kan tolka hennes svar som att styrning för Ylva är en viktig del i demokratiarbetet med barn. Även om styrning verkar viktigt för Ylva kan vi också se det som att hon finner det nödvändigt att styrningen inte tar över hela planeringen, att barnen också ska få påverka. Det i sin tur kan tyda på att Ylva har en syn på styrning där det behövs i verksamheten, särskilt med de ”små” barnen och vid uppstarter av aktiviteter, men att styrningen aldrig får ta över hela verksamheten, hon säger till exempel att hon nästan aldrig har en helt färdig planerad plan när hon går iväg någonstans med barnen.

Vi finner även en konfliktorientering i excerpten YSM 24-26. Ylva säger, på frågan om hur hon tänker kring pedagogers förhållningssätt och hur det påverkar barns möjligheter till inflytande, att de på avdelningen försöker undvika "jättespikad tid att klockan tio varje da ska vi ha samling eller så... Utan vi brukar försöka att titta av lite". Den "fria leken" är viktig att man inte går in och bryter, enligt Ylva. Däremot, senare i excerpt YSM 24-26 tar Ylva upp att "ute på gården har man ju mycket fri lek", där försöker Ylva att hitta tillfällen för att introducera lekar för barnen. Hon verkar göra detta för att få ihop gruppen utomhus. Det tyder på att Ylva är i konfliktorientering med sig själv här: först kan vi tyda hennes svar som att man bör vara försiktig med styrning, särskilt av den fria leken. Ylva menar istället att man bör "titta av lite". Senare i YSM 24-26 kan vi tolka Ylvas svar som att det är viktigt att styra genom att introducera lekar utomhus. Hon säger här att det är mycket fri lek utomhus. Vi kan tolka det som att hon "styr om" barnens fria lek utomhus genom att introducera lekar för barnen. Den här konfliktorienteringen kan vi tolka som att Ylva anser fri lek inomhus behöver mindre styrning än fri lek utomhus. Om så inte är fallet, kan vi också tolka Ylvas svar som att hon är oenig i hennes syn på styrning och dess betydelse. Vad innebär styrning för Ylva? Kan det vara så att hon anser att det är först när barnens lek blir meningslös, enligt Ylva, som hon ser till att styra den? Hon säger nämligen "Så att de inte bara blir gräva i sanden å cykla utan att man även får ihop gruppen utomhus". Ylva säger även angående fri lek utomhus att "för där blir de annars väldigt spridda å leker bara med den som man känner sig tajtast med". Man kan tolka det som att hon finner en del av demokratiarbetet i att få ihop barngruppen utomhus och att barnen inte bara leker med den de är tajtast med där, utan att alla barn umgås med alla. Det kan vara en förklaring till varför hon verkar tycka styrning av barnen behövs här, att pedagogerna behöver styra upp situationen.

Den demokratinorm som råder i samtalet med Ylva är att hon verkar ha en syn på demokratiarbetet med barnen i förskolan där det är viktigt att styra aktiviteter vid uppstart av dem. Därefter verkar Ylva tycka styrningen ska ligga i barnens händer. Demokratinormen här är även att barnen ska leka med alla kamrater från barngruppen, inte bara leka med den man är tajtast med och här behövs styrning från pedagogens sida. Dessutom, demokratiarbetet med barnen i förskolan är något Ylva verkar tycka man kan genomföra både inomhus och utomhus.

5.6. Samtal med Ulla

Samtalet består av Ulla och samtalsledarna Sandra och Marielle.

5.6.1. Topiker och teman

I samtalet där Ulla deltar synliggörs tre olika teman.

I det första temat, *barnens röst*, finner vi topikerna: lyssna på barnen, barn delaktiga i beslut, dialog med barnen, rösta vilken sång och tillverka planeter. Ulla anser här att demokrati är att lyssna på barnen och att de ska få vara med och påverka beslut. Ulla menar att "vi kan inte göra allt som alla vill", därför behöver man bestämma sig för det som flest tycker. Demokrati för Ulla är även att hela tiden ha en dialog med barnen. Ulla berättar om deras Lucia-sånger. Barnen brukar få vara med och rösta vilka sånger de mest tycker om. De sånger som får minst

röster skippar man. Hon berättar även om ett rymdtema barnen jobbat med, där det började med att barnen var väldigt intresserade av rymden och planeter. Barnen började tillverka planeter och fick bestämma hur de skulle se ut. Ulla anser att både Lucia-sångerna och rymdprojektet är exempel på när de har arbetat demokratiskt.

Det andra temat, *styrning*, innehåller topikerna: barns inflytande, samverkan av styrning, fara för barnen. Ulla berättar om sin syn på styrning av barnen och hur det påverkar deras möjligheter till inflytande. Hon finner det viktigt att man ska låta barnen få vara med och påverka. Har man istället "taggarna utåt" som pedagog, enligt Ulla, blir det inte särskilt mycket inflytande för barnens del. Ulla anser när det gäller styrning att det behöver vara en samverkan mellan att styra och inte styra. Det är vissa gånger som det ena eller andra fungerar bättre, enligt Ulla. Tillfällen då Ulla känner att hon verkligen måste styra är då det rent praktiskt blir farligt för barnens del att göra. Då brukar Ulla säga till barnen att hon tar över uppgiften för det är för farligt för barnen att utföra.

Det tredje och sista temat, *vad är demokrati?*, innehåller topikerna: vara en förebild, ordet demokrati. Ulla berättar här att det är viktigt för henne att vara en god förebild, vid arbetet med barn och demokrati i förskolan. Däremot nämner hon inte ordet demokrati för barnen.

Topiken: stor barngrupp tillhör inte ett tema eftersom topiken endast tas upp en gång av Ulla. Det hon nämner här är att eftersom hon och hennes kollegor har en stor barngrupp, kan hon känna ibland att hon inte hinner lyssna och höra alla. Ulla tycker även att det är svårt att rösta eller informera om någonting vid stora barngrupper.

Samtalet med Ulla gav oss teman och topiker. Däremot, sociala representationer och konsensus/konfliktorientering fann vi inga i samtalet. Det här kan bero på samtalet fick en asymmetrisk prägning, att det blev någon form av maktrelation mellan oss och henne, att våra roller som forskare (vi samtalsledare) kontra pedagog (Ulla) förstärktes i samtalet. Denna asymmetriska relation och eventuella maktrelation, om Ulla upplevde det så, kan ha bidragit till att vi alla tre gjorde så att inte samtalet flöt på och utvecklades vilket i sin tur bidrog till att det blev svårt att synliggöra några sociala representationer. Samtalet med Ulla är dock minst lika intressant att ta med i vår studie då innehållet i det hon säger bidrar till ett mer fylligare material för oss men det visar även på att ett samtal blir till mellan olika personer och i en annan situation hade det troligtvis sett annorlunda ut.

5.7. Sammanfattande analys

Det blir intressant att under den sammanfattande analysen få en överblick över de flest återkommande temana i studien. Här kommer därmed en sammanfattning av de teman som är återkommande i resultatet. Det kan då också vara passande att ha forskningsfrågan för studien i bakhuvudet: Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras?

Många pedagoger verkar finna det viktigt att de kan se ett syfte med leken. Siri uttrycker följande i SEN: 82-86: "Syfte med leken... så... tillför de leken nånting. Men om det bara blir att springa runt mä de". Det här sättet att tala är återkommande i flera av de samtal som redovisas ovan. Leken verkar ha tappat sitt syfte när pedagogerna inte kan se en lärandeprocess i det barnen utövar. Emma säger i SEN: 82-86: "Men hade det bara kommit

utanför rummet och östs ut såhär... å så hade man gått och hämtat nästa, och öst ut... Ja, vad händer då? Då tappar de liksom värde.” Det är ingen pedagog i vårt material som talar om att den här typen av lek kan vara viktig för barnen själva. De talar endast om lek i lärande syfte och det kan tyda på att de inte tar sig an ett barnperspektiv och därmed försöker se barnens syfte med det. Pedagogerna uttrycker flera gånger att de behöver gå in och styra upp leken när barnen “bara” springer omkring. Kanske kan det vara så att barnen har en tanke bakom springandet eller att “ösa” ur stenarna?

När pedagogerna talar om hur man bör arbeta med barn och demokrati i förskolan finns det några teman som är återkommande i flera av samtalen. De flesta talar om den närvarande pedagogen, de menar att pedagogernas roll i demokratiarbetet är viktig och att de måste se, höra och lyssna på barnen. De berättar också att verksamheten ska utgå från barnens intressen, att barnen ska få vara med och påverka och fatta beslut angående sådant som rör dem på förskolan. Som Petra uttrycker det i excerpt PSM: 41-46 att barnen ska vara som “små medpedagoger”. Det verkar vara en genomgående syn i pedagogernas sätt att se på demokratiarbetet med barn. Flera lyfter även vikten av att rösta med barnen så att det som flest vill är det som genomförs. Därmed får barnen även en förståelse för att man inte alltid kan få sin vilja igenom, vilket enligt pedagogerna är viktigt i demokratiarbetet.

Vad gäller styrningen blir det tydligt att den största anledningen, explicit enligt pedagogerna, till att styra är när barnen utsätter sig själv eller någon annan för fara, eller om de stör någon annans lek. Här ser pedagogerna att de direkt måste gå in och styra upp. Annars är pedagogerna lite oeniga när det är viktigt med styrning eller inte. Till exempel diskuterar flera pedagoger om man ska säga “ja” eller “nej” till barnens initiativ. Det som blir tydligt här är att de pedagoger som inte ser det som positivt att säga “ja” främst verkar se nackdelar med det, det blir då stressigt för pedagogerna för att barnen inte skulle klara av att ta det ansvaret som det skulle innebära. De pedagoger som istället ser det här arbetssättet som positivt verkar istället tro att barnen skulle gynnas av det och att de skulle klara av det. Man kan alltså se det som att beroende på vilken barnsyn pedagoger har, påverkar det deras sätt att se på huruvida styrning är nödvändigt eller inte. De flesta pedagoger är dock överens om att en balans mellan svag och stark styrning är att föredra. Det verkar som att pedagogerna föredrar en stark styrning då det handlar om ramar och strukturer på förskolan. Om dessa inte är tydligt styrda finns det en risk att barnen blir förvirrade. Däremot verkar pedagogerna anse att inom dessa ramar kan de sedan släppa på styrningen något och i större utsträckning lämna över ansvaret till barnen. Petras citat från PSM: 41-46 sammanfattar detta: “nån låt-gå-pedagogik fungerar inte för att de är inte asså dom måste ju för de första veta va för strukturer å va för regler vi har här å... men när dom väl e medvetna om dom så kan ju dom ha inflytande men man kan ju inte bara... de kan ju inte bara få styra å ställa hur dom vill”.

Det dilemma som verkar vara mest problematiskt i demokratiarbetet i förskolan är stora barngrupper. Alla pedagoger lyfter detta som ett hinder för att kunna arbeta demokratiskt. De menar att det blir ett hinder eftersom det då blir nästintill omöjligt att se alla barn och därmed även ta tillvara alla barns idéer och intressen. När det gäller barnens ålder så verkar pedagogerna något oeniga. Några menar att demokratiarbetet är lättare om barnen är äldre medan andra menar att det inte spelar någon roll hur gamla barnen är.

6. Diskussion

Efter att i ovanstående avsnitt sammanfattat resultatet i relation till studiens forskningsfråga, ”hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras?”, följer här en diskussion utifrån tidigare forskning och vårt analytiska perspektiv dialogismen. Först kommer vårt resultat att jämföras med vad forskningen tidigare kommit fram till. Därefter följer en diskussion av vårt resultat i förhållande till vår teori, dialogismen. I nästföljande avsnitt följer en metodologisk diskussion som berör vad vår metod har bidragit till i studien. Didaktiska implikationer tas sedan upp i ett avsnitt: vad kan vår studie bidra till med avseende på praktiken i förskolan? Diskussionen avslutas med en slutsats där de viktigaste bidragen från vår forskning sammanfattas.

6.1. I relation till tidigare forskning

I vårt resultat blir det tydligt att när pedagoger talar om barn och demokrati så anser många att man bör vara en närvarande pedagog och ”se, höra, lyssna” på barnen. De talar även om vikten av att utgå från barns intressen och idéer i verksamheten. Den forskning som finns på området är överens om att detta synsätt är avgörande för att arbeta med barn och demokrati (Ribaeus, 2014; Rydjord Tholin & Thorsby Jansen, 2012; Qvarsell, 2011). Då verksamheten utgår från barnens intressen bidrar det till att barnen tar mer initiativ och mer ansvar (Dayan & Ziv, 2012; Hamerslag, 2013). Många av pedagogerna i vår studie menar att det är viktigt när man arbetar med barn och demokrati, att barnen får träna på att man inte alltid kan få sin vilja igenom. Det verkar vara en syn som genomsyrar många pedagogers yttranden att demokrati innebär att det ska vara rättvist och därmed att man inte alltid kan få som man vill, att man blir medveten om att vi är flera som måste samsas. Detta är även något som synliggörs i Dolks (2013) studie där pedagogerna använder sig av valkort som en metod för att träna barnen i att man inte alltid kan få sin vilja igenom. Något annat som pedagogerna i vår studie tar upp som viktigt och som även stöds av forskningen är att det är viktigt att man synliggör barnens röster så att de sedan kan vara med och påverka verksamheten och fatta beslut som rör dem (Ribaeus, 2014). Här blir det intressant att lyfta Erikssons (2007) studie där hon finner att trots att pedagogerna talar om att barnen ska vara med i beslutsfattandet och påverka planeringen så har de sällan den möjligheten ändå. Detta kan även kopplas till det Emilson (2007) skriver om true or false influence, pedagogerna tror att de ger barnen möjlighet att påverka men egentligen har de inte så stor möjlighet att påverka. Utifrån Erikssons (2007) studie så blir det även intressant att se till det pedagogerna säger i vår studie. Pedagogerna talar ofta om demokratiarbete på ett sätt som stämmer överens med den forskning som finns på området. De säger ofta det som anses vara ”rätt”, det de verkar tro att vi vill höra. Det kan, utifrån Erikssons resultat, vara intressant att fråga sig om de även tillämpar detta i praktiken. Ytterligare en intressant aspekt är det Phelps (2008) lyfter, att som pedagog behöver man acceptera att allt inte alltid blir som man tänkt sig. Pedagoger behöver våga göra misstag. Detta i relation till vår studies resultat blir det intressant att fundera över om pedagogerna i vår studie svarar så ”korrekt” av anledningen att de, precis som Phelps skriver, är rädda att uttala sig fel under samtalet det vill säga inte vågar göra ”misstag” under samtalet.

Ett annat samtalsämne som starkt genomsyrar vårt resultat är hur styrning påverkar demokratiarbetet. Det som pedagogerna främst talar om när det kommer till behovet av

styrning är i relation till fara. Då styrning är som mest nödvändig enligt pedagogerna är när dem upplever att barnen utsätter sig själv eller någon kamrat för fara. Detta är även något som Hudson (2012) finner i sin studie, där pedagogerna upplevde det viktigt att styra barnen då de annars kan utsätta kamraterna för fara. Det verkar som att det alltså är ett vanligt synsätt bland pedagoger att när de får frågan om när de behöver gå in och styra är det just vid fara. Det som även har synliggjorts i vårt resultat är att pedagogerna ändå ser styrning som något nödvändigt också vid andra tillfällen. Till exempel blir det tydligt i resultatet att pedagogerna anser att de bör ha starkare styrning när det gäller de ramar, regler och strukturer som finns på förskolan. Det är först innanför dessa ramar pedagogerna verkar släppa lite på styrningen, det är då barnen får möjlighet att påverka mer. Även Hamerslag (2013) ser i sin studie att barnen oftare får möjlighet att påverka innehållet men däremot inte i lika stor utsträckning arbetssättet och reglerna kring innehållet. Einarsdottir (2005) visar att barnen är medvetna om att dessa ramar finns och att de vet att de oftast inte kan påverka dem. Det blir här intressant att fundera över vad det kan bero på att pedagoger ofta ser det som viktigt att det finns tydliga ramar, regler och strukturer och att de först inom dessa kan släppa på styrningen lite när de vet att barnen är medvetna om dem. Mycket av den forskning som finns på området tyder på att pedagoger har en syn på barn där de inte tror på att de klarar av att ta ansvar och vara med och fatta beslut (Hudson, 2012; Ribaeus, 2014). Som Ribaeus (2014) skriver finns det ett förgivettagande i västerländsk kultur att barn inte kan vara med och fatta beslut om sina liv, att de har ett större behov av beskydd och omsorg. Det kan även vara så att pedagogerna är måna om att det alltid ska ske ett lärande och att de därmed ser dessa ramar för aktiviteter som viktiga ur ett lärandeperspektiv. Det här är även något Davidsson (2009) pekar på i sin studie där pedagogerna hade svårt att släppa på styrningen för att de var rädda för att det då inte skulle ske ett lärande. I vårt resultat är det dock en av pedagogerna som verkar eftersträva att släppa på styrningen vad gäller ramar och regler (excerpt: ESM 8-12), dels då hon ifrågasätter de strukturer pedagogerna har bestämt ska följas och dels då hon uttrycker en önskan att säga mer "ja" till barnen. Genom att arbeta på det sättet skulle barnen få en helhet och ta mer ansvar, enligt pedagogen. Det faktum att säga "ja" till fler av barnens initiativ skulle leda till någonting meningsfullt är även något Arnér (2006) skriver om. Genom sin studie fick hon syn på att när pedagogerna hade ett mer tillåtande förhållningssätt, tog barnen fler initiativ och verkade bli mer kreativa. Sheridan och Pramling Samuelsson (2001) menar att på de förskolor där barnen upplever att de har möjlighet att påverka har det också visat sig att de regler och ramar som finns på förskolan är mer förhandlingsbara.

Som vi har visat blev styrning ett stort samtalsämne hos pedagogerna i vårt resultat. Det är även ett stort ämne inom forskningen, där forskarna undersöker vilken typ av styrning som gynnar barnen i ett demokratiarbete. Dels finns det forskning som tyder på att när styrningen blir för stark anser Emilson och Folkesson (2006) och Emilson (2008) att barnen förlorar möjligheten att påverka. Då finns det även en risk att barnen blir serverade allt material som de annars hade hämtat själva (Dolk, 2013; Hamerslag, 2013). Å andra sidan finns det forskning som tyder på att för svag styrning ger förvirrade barn. Barnen vet då inte vad som förväntas av dem (Emilson, 2007). Av det som framgår här och från vårt resultat kan det verka som att en balans mellan stark och svag styrning är att föredra i demokratiarbetet med barn. Det är intressant att fundera över om någon form av styrning ändå alltid är nödvändig. Pedagogerna i vår studie talar ibland om vikten av styrning för att alla ska få komma till tals, vilket är viktigt i ett demokratiarbete. Kanske kan det vara så som Westlund (2011) skriver att det inte är en fråga om styrning behövs med barnen eller inte, utan det handlar om *hur* man styr med barnen, och att detta sker genom att man försöker närma sig barns perspektiv (Emilson & Folkesson, 2006; Emilson, 2007; Karlsson, 2009), genom att till exempel utgå ifrån deras intressen som pedagogerna i vår studie även säger. Westlund (2011) skriver även

att styrning av barnen kan användas för att utveckla ett lärande, till exempel när pedagoger frågar barn vad de vill göra istället för att springa inne på avdelningen. Det kan ses som en styrning, ett lärande om regler. I studiens resultat talar pedagogerna om att barnen ska ha ett syfte med leken och att vissa lekar hör hemma i vissa rum. De tycker också det är viktigt att man som pedagog inte släpper på makten. Däremot, ingen pedagog nämnde något om just det Westlund skriver, att styrning av barn kan användas för att utveckla ett lärande om regler. Till exempel, i samtalet med Siri, Emma och Nora hade styrningen av barnen kunnat användas för att utveckla ett lärande om i vilka rum man leker vilka typer av lekar. Pedagogerna nämner att man som pedagog inte ska släppa på makten, men de nämner ingenting om att den här makten, styrning, kan användas som ett lärande av regler för barnen. Kanske är det något som de implicit i samtalen menar?

Det blir uppenbart i samtalen med pedagogerna att i demokratiarbetet med barn finns det även en del dilemman. Det största dilemmat, som alla pedagogerna tar upp, är barngruppens storlek. Detta uppkommer även som dilemman i mycket av annan forskning som finns på området (Arner, 2006; Emilson, 2007; Ribaeus, 2014; Sheridan, 2001; Westlund, 2011; Turnšek, 2007). Pedagogerna i vår studie menar att när barngruppen är för stor, med för många barn, hinner de inte "se, höra, lyssna" till alla, vilket enligt dem är viktigt i demokratiarbetet. Vissa av pedagogerna tar även upp barnens ålder som ett hinder för demokratiarbetet. De menar att det är lättare när barnen är äldre för då kan man i större utsträckning föra en demokratisk dialog med barnen. Även Dolk (2013) och Hudson (2012) finner i sina studier att pedagoger upplever att barnens ålder påverkar demokratiarbetet. Pedagogerna i Dolks (2013) studie menar att det finns vissa ämnen inom demokrati som är för känsliga för de yngre barnen.

Ett annat dilemma som endast togs upp av en pedagog (excerpt ESM: 8-12), men som ändå är intressant att diskutera, är gällande olika uppfattningar i arbetslaget. Eva menar att det kan bli ett dilemma i demokratiarbetet eftersom de inte har en gemensam syn på hur de vill arbeta och det därför kan bli svårt att ge respons på barnens initiativtagande för man vet inte vad de andra i arbetslaget tycker. Forskning visar även att det kan finnas olika uppfattningar i arbetslaget om vad barnen ska tillåtas bestämma över. Det är då svårt för pedagogerna att ta egna beslut om det och dessutom våga stå för det (Arner, 2006; Sandberg & Eriksson, 2008; Westlund, 2011).

6.2. I relation till dialogismen

Med hjälp av ett dialogistiskt perspektiv har vi kunnat synliggöra vissa normer i samtalen med pedagogerna. Med stöd av den dubbla dialogiciteten (dvs. situationsöverskridande innebörder av det sagda) har vi tagit hänsyn till underliggande kulturella faktorer i de samtal som förts och analyserats. Vi har framför allt fått syn på att pedagoger är beroende av normer kring barnsyn och kunskapssyn. Vi kommer i detta avsnitt diskutera dessa två normer och vad de kan bero på.

En norm som blir synlig utifrån resultatet är den kunskapssyn som råder. När pedagogerna under samtalen talar om att leken tappar sitt värde och att det inte längre finns något syfte med den, kan vi tolka detta som att pedagogerna implicit har en syn på att lek måste vara något som leder till ett lärande, det målinriktade lärandet. Leken måste vara pedagogisk nyttig för att pedagogerna ska tillåta den. Det här kan visa på ytterligare en norm som råder både i

samhället och på förskolan. Förskolan har på senare tid blivit mer och mer målinriktad, det ska synliggöras ett lärande i allt barnen gör. Med ett sociokulturellt perspektiv kan vi här ställa oss frågan om det inte sker ett lärande oavsett vad man gör? Emilson och Folkesson (2006) menar att förskolan blir mer och mer lik skolan. Detta kanske kan vara en bidragande orsak till att det blir en norm att det endast är det uppenbara lärandet som bör uppmuntras och att det "osynliga" lärandet ofta blir ett störningsmoment för pedagogerna. Ett lärande kan tolkas vara mest självklart och "rätt" då lärandet utförs i en miljö där den passar in och att den vuxna kan se lärandet. Man kan även ställa sig frågan om det inte är tillåtet att springa omkring eller ösa stenar ur en hink om man känner för det just då?

Utifrån så pedagogerna talar om barn och demokrati, där alla lyfter vikten av att barn ska vara med och bestämma, vikten av att lyssna på barnen, utgå från deras intressen och att de ska vara delaktiga i verksamheten, blir det tydligt att det är en gemensam barnsyn som genomsyrar hela resultatet. Nämligen en syn på barn att de är likvärdiga de vuxna. Den här synen på barn kan bero på det samhälle vi lever i. I andra delar av Europa är den här barnsynen mer ovanlig än i Sverige. Men i Sverige har vi en eftersträvan att behandla barn som likvärdiga de vuxna, vilket även är tydligt i styrdokumentet som genomsyrar den svenska förskolan (Utbildningsdepartementet, 2010). Att pedagogerna talar på det här sättet kan därmed bero på att de följer den norm som råder i samhället. Det är en kultur på förskolan att eftersträva den samhällskultur som råder. Enligt ett dialogistiskt synsätt är vi alltid påverkade av vår bakgrund och kulturen omkring oss, detta gör att pedagogerna i samtalen troligtvis inte ens reflekterar över sina svar utan det är något som är självklart för de alla, att barn är likvärdiga de vuxna.

Det faktum att pedagogerna följer den här normen kring barnsyn, att barn är likvärdiga vuxna, blir särskilt tydligt i de fem trepartssamtalen, där alla pedagoger endast följer denna norm. I fokusgruppssamtalet uttrycker pedagogerna explicit det normen står för, likvärdiga barn, men implicit går de också ifrån den här normen ibland. När de till exempel diskuterar att säga ja till alla barnens initiativ, får vi implicit en barnsyn från pedagogernas sida där det kan tolkas som att barnen är hjälplösa.

Utifrån ett dialogistiskt synsätt kan dessa normer och värderingar som kommit upp i de olika samtalen inte ses som pedagogernas individuella åsikter. Det är i dialogen mellan de olika pedagogerna och deras kulturella ryggsäck som outtalade normer och värderingar blir synliga. I ett annat sammanhang kunde därför samtalet ha sett annorlunda ut.

6.3. Metodologi

I och med att vi har använt oss av topikanalys har vi kunnat synliggöra vissa sociala representationer, alltså normer och värderingar som råder i de olika samtalen i vårt resultat. Det är genom denna analytiska kategori som vi kunnat lyfta kulturella grundantaganden, även om de inte har uttryckts explicit av pedagogerna. I enighet med dialogismen och det sociokulturella perspektivet vill vi försöka säga något om hur implicita kollektiva kunskaper och föreställningar finns närvarande i pedagogernas samtal. Topikanalys har även bidragit till att validiteten är hög i studien då vår forskningsfråga är: Hur talar pedagoger kring demokratiarbetet i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras? Genom att använda en samtalsanalytisk metod som kontextualiserar deltagarnas olika samtalsämnen, har detta bidragit till en hög validitet i studien. I jämförelse med traditionell innehållsanalys, där man

diskuterar mer avkontextualiserade uttalanden, har vi med hjälp av en topikanalys istället diskuterat de uppkomna samtalsämnena i ett kommunikativt (dialogiskt) sammanhang, vilket passar vår forskningsfråga bättre.

Som vi skrev på sidan 11 föreligger en strävan att betänka eventuella skillnader mellan de båda samtalsstyperna som har genomförts i denna studie. I fokusgruppssamtalen verkar pedagogerna mer bekväma och går därmed ifrån vissa normer ibland, till exempel när pedagogerna diskuterar det faktum att säga ”ja” till barnens initiativ. Här går de ifrån normen om barn som likvärdiga de vuxna och barnen framstår i samtalet istället som mer hjälplösa. I de fem trepartssamtalen upplever vi mer att pedagogerna vill gå oss till mötes och svara det som är ”rätt” på de frågor vi ställer. Kanske har det att göra med den asymmetriska relationen som råder i de fem trepartssamtalen där vi är forskare och därmed kan det upplevas som en maktrelation mellan forskarna och pedagogen, i vissa samtal blir denna asymmetriska relation tydligare än andra. I fokusgruppen är det en mer symmetrisk relation och det är kanske därför pedagogerna verkar känna sig mer bekväma och inte tänker på att de ska svara ”rätt” i samma utsträckning och därmed även går ifrån normen på ett annat sätt. Med andra ord, i ett fokusgruppssamtal kan man få syn på andra normer och värderingar som kan råda och som kan finnas underliggande. I ett bekvämare samtal kan helt andra normer bli synliga. I trepartssamtalen får vi ”finare” svar, vi upplever att pedagogerna svarar mer som dem tror att vi vill höra. Beroende på situation och umgänge kan samtalet bli ett helt annat med helt andra normer som synliggörs, detta är den dubbla dialogiciteten.

6.4. Didaktiska implikationer

Studien kan ses som ett bidrag till verksamma pedagoger i förskolan då den bland annat synliggör de sociala representationer som förekommer i samtal. Det förekommer således implicita normer och värderingar som ligger bakom det pedagoger tar upp i sina samtal. Genom att bli medveten om det kan pedagogerna arbeta med de normer och värderingar som de själva eller arbetslaget har, och därefter finna om det finns de normer som de eventuellt vill bryta eller fortsätta arbeta med samt identifiera eventuella spänningsfält och motsättningar i det de spontant tar för givet när de samtalar. Kanske är de inte medvetna om just de värdeladdade antaganden som ligger till grund i deras arbetslag. Genom att synliggöra topiker, teman och sociala representationer kan pedagoger få en djupare medvetenhet om varför de gör vissa saker eller säger saker. Denna medvetenhet kan mynna ut i en vilja att utveckla eller bryta normer, och kan därmed hjälpa dem vidare i det pedagogiska arbetet med barn och demokrati. Även stora barngrupper uttrycker pedagogerna i resultatet som ett problem, ett problem som även aktuell forskning berör (se avsnitt 2.1.3.). Pedagoger som arbetar på förskola kan ha goda anledningar att säga ifrån då barngruppens storlek kan bli ett hinder för den verksamhet de vill åstadkomma.

6.5. Slutsatser

Syftet med studien är att synliggöra vad och hur pedagoger talar kring arbetet med demokrati i förskolan. Forskningsfrågan lyder: Hur talar pedagoger kring arbetet med demokrati i förskolan, och vilka samtalsämnen aktualiseras? Vi har ovan redovisat de slutsatser kring vår studies bidrag till tidigare forskning, samt det viktigaste i vårt resultat i förhållande till vår vetenskapsteoretiska ansats. Utöver det kan sägas att några samtalsämnen som kommer upp när pedagogerna diskuterar demokrati i förskolan är bland annat att barnen ska få ha en egen åsikt, att de ska bli lyssnade till och att verksamheten ska utgå ifrån deras intressen. Så pedagogerna talar om demokratiarbete med barn genomsyras av det som Siri, Emma och Nora tar upp, nämligen att "se, höra, lyssna" till barnen. Resultatet visar även på att styrning är särskilt viktigt när barnen kan utsätta sig själv eller andra för fara. Tydligt blir också att inramningar av aktiviteter är starkare styrta av pedagogerna medan barnen får möjlighet att påverka innehållet mer. Den största svårigheten pedagogerna ser med demokratiarbetet i förskolan är när barngruppen blir för stor. När barngruppen är för stor hinner dem inte det som de anser är viktigt, nämligen "se, höra, lyssna" på alla barn.

Pedagogerna i studien talar om demokratiarbetet i förskolan utifrån vissa normer kring framförallt barnsyn och kunskapssyn. Normer om barnet som likvärdigt det vuxna och att leken bör vara pedagogisk nyttig synliggörs med andra ord i samtalen med pedagogerna. Dessa underliggande normer genomsyrar även vårt samhälle idag. Eftersom pedagogerna talar på detta sätt kan det tyda på att även förskolan eftersträvar denna generellt etablerade syn på barn och lek.

Något som skulle vara intressant att undersöka i framtida forskning är huruvida pedagogerna praktiserar det som de verbalt menar är viktigt i demokratiarbetet.

7. Referenser

- Arnér, E. (2006). *Barns inflytande i förskolan - problem eller möjlighet för de vuxna? En studie av ett utvecklingsarbete och dess betydelse för att förändra pedagogers förhållningssätt till barns initiativ*. (Lic.uppsats). Örebro: Örebro Universitet.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (Trans. by V.McGee, edited by C. Emerson & M.Holquist). Austin: Univ. of Texas Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2011). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 71-82). Stockholm: Liber.
- Davidsson, B. (2000). Samlingen – en symbol för integration mellan förskola och grundskola. *School of Education and Behavioural Sciences*, 8(2000).
- Dayan, Y. & Ziv, M. (2012). Children's perspective research in pre-service early childhood student education. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 280-289.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Ordfront förlag.
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perceptions of quality in an Icelandic playschool. *Early Educational and Development*, 16(4), 469-488. doi: 10.1207/s15566935eed1604_7
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.
- Emilson, A. (2007). Young Children's Influence in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Eriksson, A. (2007). *Barns delaktighet i förskolan - på de vuxnas villkor? Förskollärares uppfattningar om barns delaktighet i förskolans vardag*. Lic. Västerås: Mälardalens högskola.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36-57). Stockholm: Liber.
- Forskning.se. (u.å.). *Vad är demokrati?* Hämtad 2015-01-03, från <http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/demokrati/tiofragorsvar/vadardemokrati.5.51919b2a11aa0a4309e8000572.html>
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 12-23.

- Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet. Projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. Lic. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hudson, K. (2012). Practitioners' views on involving young children in decision making: Challenges for the children's rights agenda. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 4-9.
- Hreinsdottir, A-M. & Davidsdottir, S. (2012). Deliberative Democratic Evaluation in Preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 519-537.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kullenberg, T. (2014). *Signing and Singing - Children in Teaching Dialogues*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC. Information Age Publ.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamheter i samhället*. Vol. 1. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Lyle, S. (2009). Dialogic teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice, *Language and Education*, 22(3), 222-240.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- Phelps, P. H. (2008). Helping Teachers Become Leaders. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 119-122.
- Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordic Early Childhood Educational Research*, 4(2), 65-74.
- Ribaeus, K. (2014). *Demokratiuppdrag i förskolan*. Diss. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Rydjord Tholin, K. & Thorsby Jansen, T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35-46.

- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2008). Children's Participation in Preschool - on the conditions of the adults? Preschool staff's Concepts of Children's Participation in Preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 691-631.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool. An Issue of perspectives*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective of pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Turnšek, N. (2007). Children's Participation in Decision Making in Slovene Kindergartens, in Ross, A. (ed) *Citizenship Education in Society*. London: CiCe, pp 147-158.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Läroplan för förskolan*. Lpfö98 rev. 2010. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2014-11-20, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westlund, K. (2011). *Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande*. Lic. Malmö: Malmö högskola.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

8. Bilagor

8.1. Bilaga 1. Samtalsguide

Till trepartssamtalen:

- Vad innebär det för DIG att arbeta med barn och demokrati i förskolan?
- Anser du att ni arbetar på det här sättet på avdelningen? Om ja, ge gärna något konkret exempel. Om nej, hur anser du att ni arbetar då?
- Försöker ni göra barnen medvetna om att ni arbetar demokratiskt? Om ja, beskriv gärna hur och varför ni gör det. Om nej, beskriv gärna hur och varför inte.
- Hur tänker du kring pedagogers förhållningssätt och hur det påverkar barns möjlighet till att utöva inflytande? (Beskriv det sedan som ett spektrum med svag och stark styrning)
- Ser du några svårigheter med att arbeta med barn och demokrati? (Dilemman, vardagsituationer där det är svårt eller inte funkar alls)

Till fokusgruppssamtal

- Filmen - vad tänker ni kring det ni ser?
- Tänk er att ni en dag måste säga "ja" till barnens alla initiativ - hur hade det fungerat?
- Finns det situationer när man bör säga "nej" till barns initiativ?

8.2. Bilaga 2. Informationsbrev

Hej!

Informationsbrev till pedagogerna på XX förskola

Vi heter Sandra och Marielle och vi studerar förskolläraryrket på Högskolan i Halmstad. Just nu gör vi vårt examensarbete där vi ska genomföra en studie som handlar om demokratiarbete i förskolan utifrån pedagogers perspektiv. Vi kommer genomföra intervjuer som dokumenteras med hjälp av ljudinspelning. Intervjun kommer beröra ämnet demokrati i förskolan med barn och även pedagogens roll i detta.

I vår forskning följer vi strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskydds krav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information vi ger i detta brev. Samtyckeskravet innebär att intervjun genomförs först då vi fått ditt muntliga samtycke. Du har även rätt att när som helst avbryta din medverkan. Konfidentialitetskravet innebär att vi som forskare kommer att behandla de uppgifter om deltagarna på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera dem. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats endast kommer användas för forskningsändamål.

Examensarbetet sker under handledning av Tina Kullenberg och Annika Elm Fristorp.

VILL DU VETA MER, KONTAKTA

Sandra Larsson: sandla11@student.hh.se, 076-10 33 591

Marielle Holmberg: mariho11@student.hh.se, 0763-28 46 49

Tina Kullenberg: tina.kullenberg@hh.se, 076-765 54 58

Annika Elm Fristorp: annika.elm_fristorp@hh.se, 035-16 74 39

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Marielle Holmberg

Sandra Larsson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se