



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Förskolläraryrket 210hp

EXAMENSARBETE



Värdegrundsarbete i förskolan.

En studie som visar hur pedagoger talar om värdegrundsarbete i förskolan.

Daniel Andersson och Jimmi Johnsson

Examensarbete 15hp

Halmstad 2015-10-01

Sammanfattning/abstract

Denna studie syftar till att undersöka hur pedagoger vid förskolor talar om värdegrundsarbete. Vår forskningsfråga är, hur talar pedagoger i förskolan om deras värdegrundsuppdrag? För att besvara den har vi använt oss av fokusgruppsamtal med dialogism som metodologisk och teoretisk utgångspunkt. Två gruppsamtal utgör vårt datamaterial i form av videodokumentationer. Dessa har analyserats samtalsanalytiskt utifrån topikanalys. Ett framträdande resultat är att pedagogerna talar mycket om normer kring fostran och omsorg samt strategier kring detta. Däremot talar de mindre om barns utveckling utifrån pedagogiska aspekter som anges i läroplanen, trots att den senaste, reviderade läroplanen har blivit mer fokuserad på lärande och mindre på omsorgsbiten.

Keywords: fokusgruppsamtal, fostran, värdegrundsarbete, omsorg.

Innehåll

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. INLEDNING | 4 |
| 2. TIDIGARE FORSKNING | 4 |
| 2.1 Värdepedagogik, värdegrundsarbete och fostran | 4 |
| 2.2 Moral och värden | 6 |
| 2.3 Nationell forskning om värdegrundsarbete i förskolan | 6 |
| 2.4 Internationell forskning om värdegrundsarbete i förskolan | 9 |
| 2.5 Pedagogers uppdrag inom värdegrundsarbete | 11 |
| 2.6 Pedagogers förhållningssätt i samband med värdegrunden | 11 |
| 3. SYFTE OCH FORSKNINGSPRÅG | 13 |
| 4. VETENSKAPSTEORETISK UTGÅNGSPUNKT | 14 |
| 5. METOD | 14 |
| 5.1 Design och genomförande | 14 |
| 5.2 Fokusgruppsamtal | 15 |
| 5.3 Topikanalys | 15 |
| 5.4 Transkriptionskonventioner | 16 |
| 5.5 Transkriptionsnyckel | 17 |
| 5.5 Urval | 18 |
| 5.6 Etiska överväganden | 18 |
| 5. RESULTAT | 19 |
| Video 1/Transkribering 1 | 19 |
| Video 2/Transkribering 2 | 21 |
| 6. DISKUSSION/SLUTSATS | 26 |
| 6.1 Teoretiska och metodologiska konsekvenser/implikationer | 26 |
| 6.2 Diskussion i relation till tidigare forskning | 27 |
| 6.3 Didaktiska implikationer | 30 |
| 6.4 Slutord | 30 |
| Varför är vår studie viktigt för förskollärare och forskning? | 31 |
| Bilagor | 35 |

1. INLEDNING

I Sverige lever vi i ett demokratiskt samhälle vilket även LpFö98 (Skolverket, 2010) genomsyras av. Regeringen har en utvecklingsplan där man lyfter fram arbetet för lika värde i skola och förskola. Där pekar man också på dagens samhällsförändringar. I och med samhällsförändringar som exempelvis, högerextrem politik, anser vi det är av stor betydelse att lyfta fram och belysa värdegrundsarbetet i förskolan. Thelander (2012) menar också att det svenska och artiga samhället idag är ett pluralistiskt, sekulariserat samhälle, där så kallade etniskt svenska medborgare respektive immigrant- och flyktinggrupper ofta lever segregat i de större städerna vilket vi har erfarenhet av från våra praktiker. Hon menar att barnen i dessa områden möter "det svenska". Detta är något som vi själva har upplevt på våra VFU-förskolor. Klimaten på förskolor kan ibland vara väldigt okamratlig, det kan användas fula ord och slagsmål och spottloskor kan vara en del i vardagen under raster eller aktiviteter. Det har genom dessa erfarenheter vuxit fram ett intresse hos oss att försöka skapa mer kunskap kring värdegrundsarbete i förskolan. Thelander (2012) menar att barn i förskolan behöver förmågor som empati för att kunna fungera med andra. Hon lyfter också fram revideringarna av läroplanerna för förskolan samt skolan som skedde år 2010/2011. Hon menar att man har valt att lägga tonvikten på en förstärkning av de pedagogiska uppdragen, särskilt kring språk, naturvetenskap, teknik och matematik, vilket har gjort att fostransuppdraget hamnar i skymundan (Thelander 2012, S.15.). Med detta som bakgrund har vi valt att göra en undersökning kring hur pedagoger i förskolan uppfattar deras uppdrag inom värdegrunden.

2. TIDIGARE FORSKNING

Här bearbetas tidigare och relevant forskning för studien. Den tidigare forskningen är indelad i olika underrubriker för att underlätta för läsaren.

2.1 Värdepedagogik, värdegrundsarbete och fostran

Thornberg (2006) har med en socialkonstruktivistisk utgångspunkt, där han använt sig av kvalitativa studier, gjort en avhandling med syfte att utforska den värdepedagogik som äger rum i de vardagliga interaktionerna mellan barn och pedagoger/lärare. Denna avhandling blir för oss intressant och relevant i förhållande till vårt studie. Detta arbete innehåller begrepp som värdepedagogik och värdegrundsarbete vilket är samlingsbegrepp för ett brett ämne. Colnerud (2004) skriver att de moraliska och etiska frågor som väcker uppmärksamhet är värdegrundsfrågor och att begreppet värdegrundsfrågor har blivit diffust. Med detta menar

hon att värdegrundsfrågor har blivit etiska och moraliska övertramp till så som rasism, kränkningar, mobbning och bristande demokrati. Tidigare språkbruk gav möjlighet till distinktioner som idag är förlorat. Man kunde tala om det goda, värdefulla, önskvärda och rättigheter men idag pratas allt i begreppet värdegrundsfrågor. Thornberg (2006) menar att Sverige är ensamma om att använda oss av just de samlingsbegreppen men att själva arbetet med värdegrund internationellt inte är något unikt. Däremot så menar han att de internationellt använder sig av mer specifika begrepp som beskriver själva värdegrunden istället för ett enda stort samlingsbegrepp. De begreppen kan bland annat vara values education, citizenship education, moral education, character education och civic education vilket är några av de begrepp som används internationellt (Thornberg, 2006). Däremot menar Thornberg att forskare nationellt idag bara använder sig av begreppet värdepedagogik istället för värdegrundsarbete vilket innebär att man hjälper barn att praktisera värden och moral. Som pedagog i läroprocessen medför detta rent praktiskt att man lär ut de moraliska värdena men även de politiska värden som finns. Dessutom så anser Thornberg (2004) i sin artikel att begreppet värdegrundsarbete blir bunden och begränsad till en bestämd värdegrund.

Värdepedagogik som begrepp blir istället en term som är öppen och förbehållslös och kan användas för att benämna och beskriva effekt och lärande som har att göra med moraliska eller politiska värden och normer, både med och utan hänsyn tagen till styrdokument och läroplaner. Han menar att termen inrymmer både det explicita och implicita och för oss närmare den internationella pedagogiska diskursen inom detta område.

Thelander (2012) lyfter i sin avhandling fram, som är gjord utifrån kontextualiserade intervjuer och observationer samt analyser av dokument, begreppet *fostran*. Hon menar att fostran inte bara sker i hemmet utan hela tiden i och av samhället. Hon anser att fostransuppdraget är centralt för alla verksamheter såsom skola, förskola och fritidshem. Å andra sidan så menar Thelander att många finner fostransbegreppet problematiskt att använda då det kan uppfattas som indoktrinärt. Däremot så vill hon själv lyfta fram begreppet som en inriktning på att gynna, stödja och utveckla förmågor istället. Hon hävdar även att det är utbildningsverksamheternas ansvar att fostra barnen att omfatta specifika värden.

Enligt Aspin (2000) så handlar värdepedagogiken om att göra barn och unga bekanta med värden och moral, att ge unga människor kunskaper om detta område som har att göra med hur man är eller bör vara mot varandra, liksom färdigheter att tillämpa värden och normer på ett klokt sätt samt en beredskap eller vilja att göra så.

Aspin (2000) påtalar också i sin artikel att det är ytterst aktuellt och signifikant att beröra värdegrundspedagogik i olika skolreformer. Han menar att om det är någon gång

institutionerna är i behov av uppfostrande ledarskap så är det nu. Denna artikel är från 2000 och var det aktuellt då så menar vi att det har blivit än mer aktuellt idag. Med tanke på revideringarna som gjordes 2010 i LpFö98 där värdegrunden hamnat än mer i skymundan så blir det också ännu mer aktuellt att belysa. Vidare menar han att det är dags för pedagoger, lärare och alla sorters ledare inom verksamheterna att ta ansvar och börja åta sig nya förhållningssätt och ett nytt tänkande inom värdegrundsfrågor. Däremot så menar Johansson (2009) i sin artikel, där hon behandlat forskning om moral bland barn mellan 1-6 år i olika förskolesammanhang, att det finns tidigare forskning som visar på att barn även bidrar till varandras moraliska förståelse. Hon menar att barn i interaktion med varandra utvecklar olika moraliska "kontrakt" för hur man behandlar varandra, alltså ökar medvetenheten kring värdepedagogiken i förskolan.

2.2 Moral och värden

Johansson (2002) menar att människor spontant blir relaterade och förda mot andra människor. Vi föds i en gemensam värld och kommunicerar genom att delta i varandras omgivning och genom att bekräfta och ifrågasätta varandra. Moral handlar om värden och normer för det goda livet men också för hur man ska behandla varandra. Människor har en intersubjektiv uppfattning av moral och därför finns det goda och mindre bra moraliska handlingar. Vidare anser Thornberg (2006) att moral handlar om hur vi människor bör leva våra liv och varför, det är dock svårt att finna en entydig definition på moral eftersom det är delade åsikter runt om i världen om hur moral ska förstås. Han menar att värden refererar till sådant som vi tycker är gott, rätt eller eftersträvansvärt. Det är idéer som är konstrukturerade socialt av varandra men också idéer som vi personligen konstrukturerar. Thornberg har i sin studie ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där han har gjort en fältstudie på 6 stycken klasser i två förskolor. Han använde sig av intervjuer och observationer kring interaktivt regelarbete mellan lärare och elever.

2.3 Nationell forskning om värdegrundsarbete i förskolan

Halvars-Franzén (2010) har gjort en studie med observationer under tre veckors tid i två olika förskoleklasser med en tydlig etnografisk ansats i hennes arbete. Hon lyfter Piagets studier kring moralutveckling som delas in i två faser. Den första fasen menar Piaget sträcker sig upp till åtta års ålder och den innebär att den vuxna blir den allsmäktiga guden som visar vad som är rätt och fel. Efter åtta års ålder är det enskilda barnet som självständigt gör bedömningar då beroende på hur konsekvenserna utformades efter en handling. Leken är en viktig del när det

kommer till etik- och moralutveckling, det är i leken det finns regler om vad man får och inte får göra. Detta är början till etikens och moralens regler.

Johansson (2002) visar otydligt vilket teoretiskt perspektiv hon använder sig av men hennes referenser tyder på behaviorism. Barn som är med i studien är tre år eller yngre. Trettio stycken arbetslag med pedagoger som arbetar i över tjugo stycken förskolor över hela Sverige deltog i hennes studie. Hon betonar att en viktig del med arbete med moral är att få barn att bry sig om andra. Lärare har olika strategier för att få barn att nå moraliska kunskaper, för barn måste få lära sig att förstå varandra och att inse varandras perspektiv, erfarenheter och behov. Syftet med lärares arbete med moral är att få barn att värdera varandras välbefinnande. Lärare strävar konstant efter att få barn att förstå varandras emotionella känslor så som smärta, sorg och glädje samt anledningen varför man känner dessa känslor. Genom detta blir barn medvetna och förstår konsekvenserna med deras agerande. Ett vanligt scenario då barn blir ledsna är vid lämningen. Detta kan då vara ett ypperligt tillfälle att involvera de andra barnen i barnets emotionella känsla för att få dem att förstå att barnet är ledsen och varför (Johansson 2002). Thelander (2012) har gjort en kvalitativ studie om skolans del av barnfostran. Hon har använt sig av observationer och intervjuer i förskolor och skolor i Malmö stad. Hon betonar skillnader mellan skolans del av fostran och hemmets del. Skolan och hemmet ska samarbeta enligt läroplaner, men det som hon kan konstatera utifrån hennes studie är att dem har inte samma fostransuppdrag. I skolans fostran omfattar det de värderingar barnet ska ha medan hemmets fostran omfattar barnets beteende. I skolans fostringsuppdrag ingår det bland annat att främja sociala möten och utveckla barns sociala kompetenser samt arbeta med värdegrund. Vidare anses hemmets fostringsuppdrag vara knutet till kultur. Att uppmuntra umgänge där språkutveckling sker, t.ex. att engagera sitt barn i föreningar så som sport eller liknande. Hon poängterar självklart att skolan och hemmet är delaktiga i både värderingar och beteende men att det syntes en skillnad. I skolan sker den större delen av fostran av värden och värderingar. De centrala områdena i skolan är värdegrund, demokratiarbete och kultur/ethnicitet. Thelander (2012) poängterar barnets individuella utveckling ligger i fokus i Läroplanerna (Lpo 94 och Lpfö 98). Barnet ska fostras till att styra sig själv till vad som är det goda eller rätta. Att hjälpa barn med att bli självständiga, bygga självförtroende och även lära sig självkontroll och inte lockas till oförnuftiga erbjudande sammanfattar de uppdrag man har som pedagog. Därför ska barnens framsteg, nyfikenhet och företagsamhet uppmuntras. Vidare anses empati och förståelse för andra viktigt, att kunna ständigt byta roll och se sig själv i den andre. Man ska även vilja hjälpa andra människor när dem är i behov av det, på så sätt ta hänsyn till att leva tillsammans

med andra människor. Som lärare ska man utmana och locka fram barnets kapacitet och kompetens så barnet kan utvecklas till social och öppenhjärtig medborgare. Hon gör tydligt att flexibilitet är en viktig egenskap hos pedagoger. Både för sig själv men också för att samröra sig med andra. Med flexibilitet kan man bredda sina arbetssätt och på sätt hjälpa till på ett bredare sätt när det kommer till barns kompetensutveckling. Inte minst när det kommer till interkulturella förskolor där kulturen kan krocka med det svenska sättet att fostra barn.

Thelander (2012) anser också att autonomibefrämt arbetssätt är viktigt för barns självständighet. Barn blir självreglerande subjekt i sina egna fostransprocesser om dem får vara aktörer, med andra ord får ha mycket fokus på sig själv. Att minska barns passiva delar i aktiviteter och träna dem i "jag-meningar", få dem att delta i diskussioner, att utvärdera sig själv och sina relationer är viktigt för fostransprocessen. Johansson (2009) menar att Sverige arbetar successivt efter varje individs frihet och autonomi. Detta är något som sprider sig mer och mer över Europa och västerut. Tanken bakom ett livslångt lärande handlar inte bara om att utveckla kunskaper och färdigheter, utan att utveckla en personlighet. Vidare anser hon att barn ska ha rätten att leka med saker och samspela med andra barn dagligen för att utvecklas.

Thornberg (2006) har gjort en kvalitativ studie där han har observerat regelarbetet mellan lärare och elever. Studien tog plats på bland annat 2 förskoleklasser, över 140 deltagande barn och 13 stycken lärare deltog i studien. Det syns tydligt i hans studie att han har socialkonstruktivism som tankar för teoretiska utgångspunkter. Han menar att moral, värderingar, normer och kunskap om de sociala reglerna inte är medfött, därför är det nödvändigt för barn att lära sig detta för att kunna orientera sig i världen. Begreppet värdegrundsarbete beskriver han som att skolan ska gestalta och förmedla den värdegrund som formuleras i läroplanen. Det vill säga stärka barn demokratiskt, både som individer och kollektiv. Vidare skriver Thornberg (2006) att stora delar av värdegrundsarbetet är att ingripa när det händer saker mellan barn, så som konflikter eller bråk, är elaka eller bryter mot regler på skolan. Han skriver om ett exempel där två pedagoger tillsammans med barnen ska göra påsar med komplimanger till varandra. Pedagogerna har ingen planering bakom aktiviteten och dem hoppas barnen ska bli glada när dem får en påse. Pedagogernas idéer och poänger blir svåra att urskilja. Det vore bättre om man som pedagog språkliggör sina mål som t.ex. kan vara att barnen lär sig hantera ilska, utveckla empatin för andra, att förstå konsekvenser för mobbning och att tillägna sig och följa vissa värden och normer. Han tar även upp miljöregler som handlar t.ex. om att man inte ska skräpa ner, att man plockar in saker från förrådet när man ska gå in för annars försvinner dem, men även för att andra som vill leka med sakerna ska kunna veta var dem finns. Hägglund och Pramling Samuelsson (2009) menar att daglig

vistelse i förskola ökar utvecklingen för moral, etik och andra sociala utsträckningar av relationer. För att det ska ske en utveckling så bör pedagoger och barn vara aktivt involverade i aktiviteter och barns initiativ och idéer måste få bli hörda.

Hägglund och Pramling Samuelsson visar inget teoretiskt utgångsperspektiv på deras studie. Deras forskning är väldigt diffus när det kommer till metoder och det framkommer endast att det finns studier, men inte vad för studier.

Thornberg (2008) har gjort en kvalitativ intervjustudie med 13 stycken lärare varav 12 av dem var förskollärare. Hans studie är kritisk till pedagogers kunskaper kring värdegrundsarbete.

Det visar sig att lärarna hänvisar till personliga känslor och uppfattningar från deras barndom istället för teorier eller forskning i filosofi, psykologi eller sociologi. Utan vetenskaplig kunskapsbas anses lärarnas insatser som slumpartade och opålitliga.

2.4 Internationell forskning om värdegrundsarbete i förskolan

Aspin (2000) skriver om moralutveckling i USA. Aspin (2000) betonar att om det någonsin är ett behov av pedagogiskt ledarskap i värdegrundsfrågor så är det nu, med tanke på den typ och omfattning av förändringar och utmaningar som dessa samhällen och utbildningsinstitutioner står inför. Bebeau, Rest & Narvaes (1999) har ett kunskapsteoretiskt perspektiv. Deras modell är inspirerat av Piaget. Forskningen är inte gjord i förskola men dem ser ett positivt intryck till att modellen används i tidigare ålder än vad den görs. De framhäver en modell för moralutbildning, som främst används på professionell skolnivå. Modellen innehåller fyra steg och den består av moralisk känslighet, moraliskt omdöme, moralisk motivation och moralisk karaktär. Moralisk känslighet innebär att man är medveten om hur agerande kan påverka andra människor. Moraliskt omdöme handlar om att man är medveten om att det finns olika agerande att utföra, men vilket av dem som är mer rätt. Moralisk motivation handlar om att prioritera moraliska värderingar över personlig värdering, som t.ex. att råna en bank bara för att *jag* behöver pengar. Den sista, moralisk karaktär innebär att man måste ha mod och psykisk styrka för att agera rätt. Det räcker inte att man är medveten om vad som är rätt och fel, man måste kunna agera så också. De hävdar att denna modell, dessa fyra viktiga psykologiska komponenter måste utvecklas för att en person ska vara moralisk mogen och korrekt genom hela livet. Men de menar även att modellen kan användas i tidigare åldrar för att få en bättre moralutveckling. Horn, Daddis & Killen (2008) är diffusa med både teoretiskt utgångspunkt och med vad de gjort för forskning, men dem nämner Kohlberg och Piaget och deras forskning. Horn, Daddis & Killen anser att interaktioner mellan barn och relationer är viktigt för barns sociala och moraliska utveckling. Genom interaktioner lär sig barn att dela

med sig, vara delaktig, vara rättvis och att respektera andra. Dem poängterar dock att grupparbeten kan ha både positiv och negativ effekt precis som andra utvecklingsområden, då samspel i grupper inte alltid ger positiv utvecklingsbana för alla barn. Noddings (2008) grundar sin forskning på Piaget tidigare forskning. Han menar att det finns ett fåtal yrken som kan arbeta med moral och att läraryrket är ett av dem. Som lärare vill man uppföstra barn till moraliskt kompetenta individer och på så sätt måste lärare demonstrera moral för barn. Genom att lyssna, visa respekt och visa uppmärksamhet till barns behov är praktexempel på hur man bryr sig om barn, som sedan lär sig att bry sig om andra på så sätt. Dialoger är den mest grundläggande komponenten, stor del av moralisk utveckling eller lärande sker genom att kommunicera med varandra. Han anser att skolor kan skapa situationer där barn bryr sig om varandra som ett sätt att utveckla moral. Det kan vara situationer där man hjälper varandra i grupp och på så sätt utvecklar sociala kunskaper som resulterar i ett liv där man bryr sig om andra och andra bryr sig om dej. Hildebrandt & Zan (2008) riktar uppmärksamheten på studier av Piaget där han har ett konstruktivistiskt tänk kring moralutveckling. Dem har ett fokus på tidig barndom. Barns tankar och agerande styrs av skäl, övertygelse och engagemang. Det huvudsakliga målet med konstruktivistisk utveckling är att arbeta med autonomi för barn. Autonoma människor agerar inte genom blind lydnad och på så sätt måste lärare ha ett icke-auktoritärt förhållningssätt när det kommer till moralutveckling. Gibbs, Basinger, Grime och Snarey (2007) stärker Kohlberg och Piagets teorier när det kommer till moraliskt omdöme, värderingar och relaterande socialt perspektiv. Vidare ställer de sig kritiska mot teorin ur ett kulturellt perspektiv. Moralisk utveckling är inte helt i förhållande till särskilda kulturer och socialiseringspraxis. Enligt dem så bör man göra ny och bättre studie med kognitiv utveckling, för det finns endast få gamla studier som t.ex. Kohlberg förlitar sig på. Johnson & Johnson (2008) har 12 års forskning inom socialt samspel och i denna studie har de metaanalyser med. Johnson & Johnson (2008) menar att konstruktiv moralisk socialisering och utbildning kräver att barn spenderar tid i samarbetande situationer. Att samarbeta är essentiellt för moralisk socialisering och lärande och bör därför vara ett dominerande arbetssätt i skolan. Vidare anser Chaiklin (2003) utifrån ett sociokulturellt utgångsperspektiv att moralutveckling träder in i *Zone of Proximal Development*. Den gemensamma uppfattningen av ZPD är att den förutsätter en samverkan mellan en mer kompetent person och en mindre kompetent person, då den mindre kompetenta personen lär sig av den andra. Detta skapar bland annat samarbeten och därefter lär sig barn moralutveckling, om hur man ska behandla varandra. Chaiklin grundar detta på sina analyser kring Vygotskijs studier och teorier.

2.5 Pedagogers uppdrag inom värdegrundsarbete

Halvars-Franzén (2010) har gjort en avhandling utifrån en etnografisk ansats där hon utforskar hur barn skapar och förkroppsligar etik genom att studera barns möten med deras möjlighetsvillkor. Hon börjar med att referera till förskolans läroplan (Skolverket, 2010) där det står att värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som ska präglade verksamheten. Hon lyfter i sin text fram olika värden som pedagoger bör hålla levande i arbetet med barnen som bl.a. människans okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdheten mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta. Johansson (2002) menar även i sin artikel att pedagoger och lärare har i uppdrag att hjälpa barn att lära sig och internalisera olika normer och moraliska värderingar. Detta är något som Halvars-Franzén (2010) också lyfter fram och anser att förskolans verksamhet ska präglas av värdegrunden och att de grundläggande värdena ska tydliggöras i vardagen. Johansson (2002) påpekar även vikten av att lära barn att respektera andras integritet och försöka förstå andras känslor. Hon anser att det är verksamhetens skyldighet att vara känslig mot barns uttryck likväl som att man bör arbeta medvetet med moraliska frågor som tas upp i förskolan. Å andra sidan menar hon att förskolebarn formar och lever ut deras värderingar och tro om rätt och fel, bra och dåligt i interaktion med deras omgivning. Kanske gäller det för verksamheterna och pedagogerna att se som Halvars-Franzén (2010) gör på det att förhållningssättet blir möjlighetsvillkor. Hon beskriver ett pedagogiskt förhållningssätt att man som pedagog närmar sig eller förhåller sig till det som sker utifrån ett medvetet val eller en pedagogisk strategi. Å andra sidan så menar hon att det dock inte alltid är medvetna val eller strategitänkande som styr pedagogers handlande. Hon menar att när det handlar om etiska möten så är det inte heller främst ett förhållningssätt kopplat till medvetenhet eller kunskap kring etik som är i fokus. Istället är det snarare hur pedagogerna genom sitt sätt att förhålla sig skapar förutsättningar för etiska möten att äga rum i vardagen.

2.6 Pedagogers förhållningssätt i samband med värdegrunden

Normer och värderingar som står till grund för hur vi är som människor. Det är en del av barns uppfostran men eftersom inte alla barn har samma förutsättningar från hem och omgivning gör det att vi som pedagoger i verksamheten har ett ansvar i att nå ut till barnen om just värden och normer. Halvars-Franzén (2010) menar att man som pedagog i förskoleverksamheten bör synliggöra och erbjuda konkreta upplevelser som ger barn möjligheter att tillägna sig etiska värden och normer. Hon lyfter fram att kunskapen om

värden och normer bör ges i flera uttrycksformer och att barnen bör få möjligheter att söka och erövra den genom bl.a. lek, skapande och samtal. Hon menar att lärandet inte enbart är en individuell process utan att fokus istället bör ligga på det lärande som grundas i samspelet med pedagogerna och den övriga barngruppen. I LpFö98 (Skolverket, 2010) står det att förskolans mål är att sträva mot att varje barn utvecklar öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar och en förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra. Halvars-Franzén (2010) menar även att förskolebarnen bereds möjligheter att upptäcka, reflektera och även ta ställning i etiska frågor och genom det så blir intentionen att de ska kunna närma sig normer och värden utifrån konkreta händelser och erfarenheter. Löfdahl (2006) har genom observationer och ett socialkonstruktivistiskt perspektiv gjort en studie om hur barn använder sig av innehållet i lek för att få en högre statusposition och belyst vilka konsekvenser det kan ha för barns lärande om normer och värden. I studien lyfter hon fram att det etiska förhållningssätt pedagoger har i förskolan bör vila på dessa föregående värden och att de bör betonas och uttryckas i all form av förskoleverksamhet. Thornberg (2008) har genom kvalitativa intervjuer med pedagoger och en etnografisk utgångspunkt, i sin engelska artikel, undersökt hur pedagoger ser på sin praktik av värdegrunden och försökt att kartlägga hur stor grad av professionalism pedagoger har i arbetet med värdegrund i förskolan. Hans resultat var oerhört intressant för vår forskningsöversikt då det för oss visade sig vara ett mycket förvånande resultat han kom fram till. Han menar genom sin undersökning att beteende, regler, personlighet och dygder smälts samman. Med andra ord hur man ska vara och bete sig. Han lyfter fram att detta syns utan att pedagogerna hänvisar till pedagogiska teorier och att de inte heller relaterar sin praktik inom värdegrund till olika sorters teorier eller forskning inom ämnet vilket Thornberg anser är en brist hos lärare och pedagoger i dagens institutioner. Han menar att det saknas yrkeskunskaper inom området. Colnerud (2004) skriver i sin artikel där hon vill bidra med en differentiering inom värdegrund utifrån en diskursanalytisk ansats att lärare, pedagoger och vuxna inom förskola/skola kan ha ett avgörande inflytande på de normer och värden som barn gör till sina egna eller som de tar avstånd ifrån vilket gör att Thornbergs (2008) konklusioner blir relevanta att nämna. I hans resultat visar det sig sammanfattat att lärarnas/pedagogernas värderingar, idéer och föreställningar som styr deras värden och normer är personliga och inte baserade på utbildning/teorier vilket Thornberg (2008) anser mynnar ut i ett oprofessionellt förhållningssätt. När han i intervjuerna frågar de om hur de bildat de värden och normer de anser är viktiga att lära ut till barn så hänvisar de till exempelvis sin egen barndom, sina egna personliga erfarenheter o.s.v. Löfdahl (2006) lyfter i sin artikel fram att pedagogers

förhållningssätt bör vila på de värden och normer som finns skrivna i styrdokument och läroplaner. Eftersom hon i sitt resultat genom sin studie får fram att leken har en stor betydelse och påverkan för barns lärande inom normer och värden så anser hon att pedagogernas förhållningssätt därav blir viktigt och bör vila på förskolans styrdokument och läroplan. Däremot skriver Thornberg(2006) i sin avhandling som nämns i början av resultatet att det finns två sätt att arbeta inom värdepedagogiken vilket är en explicit värdepedagogik eller en implicit värdepedagogik. När han menar den implicita värdepedagogiken så sätter man pedagogen och dennes värderingar i centrum, pedagogen bestämmer själv vilka metoder som används men naturligtvis så styrs även denna pedagogik av styrdokument men med mera frihet i arbetsmetoden (Thornberg, 2006). Och i den explicita värdepedagogiken så menar Thornberg (2006) att det går ut på att man som pedagog lär ut värdegrunden med hjälp av olika förbestämda metoder. Man arbetar efter de förbestämda värdena och normerna som finns i förskolans styrdokument.

2.7 Sammanfattning av tidigare forskning

Den tidigare forskningen lyfter många faktorer som kan spela in på hur ett professionellt arbete med värdegrund i förskolan kan se ut. Man tar upp viktiga aspekter som påverkar det dagliga arbetet med värdegrunden i förskolan och vad verksamheter och pedagoger bör tänka på för att vara så professionella som möjligt.

3. SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGA

Eftersom den tidigare forskningen visar att värdegrundsarbete är betydelsefullt för barn i förskolan och att kvalitén på arbetet kan bero på många olika aspekter, vi vill undersöka hur pedagoger resonerar kring detta ute i förskolorna.

Syftet med vår studie är därför att bidra med ny empirisk kunskap om hur pedagoger i förskolan talar om deras uppdrag inom värdegrundspedagogik. Vi vill fördjupa oss i vilka aspekter som är meningsfulla och viktiga för dem i deras arbetsvardag, mot den bakgrund som är presenterad ovan i den tidigare forskningen. Detta leder fram till forskningsfrågan: Hur talar pedagoger i förskolan om deras värdegrundsuppdrag?

4. VETENSKAPSTEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Innan vi klargör de metodologiska frågor så behöver vi säga några ord om vårt underliggande perspektiv på språk och kommunikation i denna studie.

Vi kommer att använda oss av vad Linell (2009) kallar för dialogism eller dialogisk teori som närmast kan ses som en övergripande teori om meningsskapande genom språk, handling, kognition och kommunikation. Dialogism kan delvis ses som en mot-teori mot monologiska teorier, såsom uppfattningar att kognition är individuellt informationsprocessande, att kommunikation består i informationsöverföring, att språk kan ses som fixerade koder, eller att kontexter är fasta omgivningar. Grundläggande i dialogism är således tanken att människor alltid är ömsesidigt beroende av andra (konkreta personer, grupper och gemenskaper.). Man kan se dialogismen som en beteckning på ett teoretiskt ramverk som inkluderar inslag från många andra teorier. Bland annat interaktionism (mening uppstår i interaktion mellan individer, mellan individen och kontexter, inklusive kognitiva artefakter och även mellan olika dimensioner i individen själv.). Kontextualism (kognition, språkanvändning och kommunikation involverar alltid kontexter av olika slag som konstruktiva inslag.). Även social konstruktionism (språk, handling, mening är kommunikativt konstruerade, delade och fördelade, förhandlade, bekräftade) ses som ingående i ramverket.

5. METOD

I detta avsnitt beskrivs val av metod, urval, vilka etiska övervägande som har tagits hänsyn till, hur genomförandet utfördes och vilken analysmetod som använts för studien.

5.1 Design och genomförande

Vi har gjort två samtal ute på förskolor. Vi tog kontakt med en förskola där det fanns två avdelningar och förskolan informerades om hur undersökningen skulle gå till. Därefter fick de ta del av de etiska ställningstaganden vi gjort och besluta sig för om de ville delta eller ej. Det bestämdes två olika tillfällen för gruppintervjuerna och eftersom båda avdelningarna har planering en gång i veckan och de sa att det är svårt att komma ifrån alla samtidigt så blev det på respektive sidas planeringstillfälle. Innan dessa tillfällen så utformades frågor med syfte att skapa diskussion i fokusgruppen. I den första fokusgruppen deltog 3 pedagoger och en samtalsledare och i den andra fokusgruppen deltog 2 pedagoger och en samtalsledare. Båda fokusgrupperna videoinspelades in med en iPad. Genom fokusgruppsamtal kan vi iscensätta samtal med pedagoger för att besvara vår forskningsfråga. Videoinspelning förutsätter en

speciell synvinkel, nämligen kamerans samt videooperatörens. Genom videoinspelning kan vi komplettera och förbättra vår transkribering då vi kan blicka tillbaka till vad deltagarna säger, gör och menar i samtalet, vilket är utgångspunkten i en samtalsanalys. Efter transkriberingsarbetet gjordes topikanalyser på vårt empiriska material.

5.2 Fokusgruppsamtal

Ett fokusgruppsamtal är ett arrangerat samtal där en grupp personer fått i uppgift att diskutera ett givet ämne från en samtalsledare (Linell, 2011; Marková et al., 2007; Wibeck, 2000.).

Forskningsmetoden anlägger på öppna gruppdiskussioner som granskar en särskild uppsättning av sociala relevanta frågor. I vissa betydelser är fokusgrupper förväntade att ha egenskaper som liknar spontana och informella diskussioner som tar platser i kaféer, på gator och på pubar. När det kommer till samhällsvetenskap så är det alltså inte en modern metod.

Denna kvalitativa metod blir allt mer intressant för studier som söker fånga individens tolkningar och förståelse kring olika företeelser. Detta forskningsskifte har framförallt attraherat sociologer, socialpsykologer och media. Då vår pedagogiska studie också rör samhällsfrågor ytterst, det vill säga värdegrundsfrågor som är rotade i den svenska tidsandan, anser vi att metoden kan lämpa sig även för vårt syfte.

Med den dialogteoretiska teoriramen är det den dialogiska gruppdynamiken som sätts i fokus när samtalsämnen tas upp och utvecklas eller avvecklas i den givna situationen. Till skillnad från exempelvis traditionell innehållsanalys förstås uppkomna samtalsämnen som sammanvävda med den situations- och kontextbundna dialog som äger rum mellan samtalsaktörerna ifråga (Marková et al., 2007, s. 135). Viktigt med ett dialogiskt synsätt är även att skapa förutsättningar för ett givande samtalsklimat, till exempel genom att deltagarna är tillräckligt avspända, motiverade och att diskutera med de övriga.

Fortsättningsvis anser vi själva att samtalsledaren i dessa samtal inte behöver vara strikt neutral i sammanhanget. Eftersom samtal ändå är socialt konstruerade så ser vi ingen mening i att ledaren behöver vara passiv eller neutral. Meningen för oss blir istället att samtalsledaren ska försöka skapa diskussioner som blir laddade i form av åsiktsladdade frågor och ett normativt förhållningssätt från samtalsledarens håll.

5.3 Topikanalys

En dialogisk ansats betyder att tal (språkande) ses som såväl sociala interaktioner som verbal diskurs. De topiker och episoder som finns i gruppen av fokusgrupperna möjliggör analyser på tre olika nivåer:

1. interaktionerna mellan samtalsaktörerna i det situerade mötet.
2. interaktionen mellan tankar, idéer och argument i det diskursiva talflödet.
3. interaktionen med den sociokulturella dimensionen, dvs. relationen mellan det sagda och kulturellt etablerade traditioner och praktiker.

Innan fokus riktas mot den konkreta analysen så kommer vi definiera de termer som vi kommer använda när vi pratar om innehållet. Det är viktigt att veta att i olika traditioner, grammatik, litteraturteori och samhällsvetenskaplig diskursanalyser kan ha olika betydelser när det kommer till dessa termer. Det finns därför ingen anledning att gå in i en djupare förklaring av dessa skillnader, istället ska vi helt enkelt beskriva hur vi kommer att använda oss av dem. Marková et al (2007) rekommenderar topikanalyser utifrån olika steg. I det första steget identifieras *topikerna*, dvs. samtalsämnen som refererar till semantiskt innehåll. Då samma topik dyker upp i olika typer av episoder bildas *teman*. Återkommande topiker är ofta förknippade med analogier, distinktioner, metaforer och metanymer. Dessa listas så att analytikern kan få en överskådlig bild av förekommande samtalsämnen och dess lokala sammanhang. Därefter är det lämpligt att söka efter relaterade teman, de som ligger nära varandra på så vis bildar *storteman*. En *social representation* är ett kulturellt grundantagande som kan vara delvis implicit uttryckt i de dialoger som äger rum mellan deltagarna. En sådan uttrycker en kulturellt grundad föreställning om något, så som åsikter om mänskliga aktiviteter, samhällsliga institutioner eller kulturella normer, kunskaper och traditioner. Det rör sig om socialt delad kunskap, det vill säga om kollektiv kunskap genom gemensamma erfarenheter av sociala företeelser. Begreppet ”social representation” kan spåras till sociologen Moscovici som undersökte hur människor konstruerar och delar gemensamma föreställningar och värderingar. Marková et al. (2007) pekar på att kulturellt grundade idéer, som sociala representationer utgör, är viktiga att betänka då en dialogisk forskningsansats görs. Genom detta begrepp försöker vi fånga upp inte endast hur deltagarna responderar på varandra (interaktionsnivån) utan även hur de orienterar sig mot den kulturella dimensionen i sina samtal. När detta gjorts reflekterar vi vidare kring vilka underliggande samhällsliga föreställningar som deltagarna ger uttryck för. Urskiljs några tydliga för givet-taganden i samtalen? Finns det någon överordnad, underordnad eller rentav osynlig diskurs utifrån våra transkriptioner?

5.4 Transkriptionskonventioner

Linell (2011) menar att transkription innebär en överflyttning till skriftligt beteckningssystem av uttalanden som utförs i syfte att studera samtalets interaktionsstruktur, språklig form och

innehåll. Det icke-verbala och samspelet med exempelvis yttre artefakter återges ofta också med olika sorters beteckningar som inte finns i vanlig textortografi. Eftersom allt för många detaljer gör transkriptioner svårlästa, sker dock detta senare i mycket varierande omfattning. För att kartlägga topiker och teman som skapats och återskapats så utförs en grovtranskription. Därefter fintranskriberas inspelningarna för att få en detaljerad bild på hur samtalsämnena tas upp och bemöts i gruppdynamiken.

Om samtalsaktörerna däremot säger ”någoting” skriver vi det som ”nånting”, eftersom den senare stavningen följer principen om det ljudenliga. Vidare följs ett konventionellt transkriptionsförfarande som går under beteckningen *manifestationsprincipen*. Denna innebär att varje tecken (eller annat inslag så som stilsort, layout) ska svara mot något som manifesteras i individernas talbeteende/interaktion (Linell, s.133-134). Utöver detta har vi i åtanke att en transkription ska vara praktisk och funktionell för sitt syfte, till exempel bör den vara läsbar. När det gäller detaljgraden i de olika tecken som används i transkriptionerna (se transkriptionsnyckeln på s. 17) är det viktigt att tänka på vilken typ av analys som studien syftar till (Kullenberg, 2014). I vårt fall handlar det mer om en innehållsorienterad analys – topikanalys – som fokuserar mer på *vad* som sägs än *hur* det sägs. Då är det inte lika angeläget att beskriva hur parterna talar in i minsta detalj utan snarare att återge vad som sägs i första hand (jämför Linell, 2011, s. 133).

5.5 Transkriptionsnyckel

| Symboler | Innebörd |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| VERSALER | Uttalas med högre röststyrka än omgivande ord |
| Understrykning, t.ex. betoning | Markerar betoning i uttalet |
| < > | Uttalas med lägre taltempo än omgivande tal |
| > < | Uttalas med högre taltempo än omgivande tal |
| * * | Yttrandet uttalas med skratt i rösten |
| ((dubbla parenteser)) | Forskarens kommentar |
| (.) eller med siffror, t.ex. (2) | Kort men märkbar paus, med siffra så visar den hur lång pausen var. |

5.5 Urval

Fem pedagoger på en förskola på en mindre ort i Skåne län valdes för samtalen. Varför vi valde just denna förskola fanns det ingen tanke bakom mer än att vi haft kontakt med den tidigare när vi gjort undersökningar. För att få bredd på urvalet av intervjupersoner så valdes två avdelningar där yrkesverksamheten är olika. En fokusgrupp på en avdelning där barnen är mellan 1-3 år och en fokusgrupp på en annan avdelning där barnen är mellan 3-5. Dessa samtalsdeltagare valdes för att få en viss spridning i undersökningen så att tillförlitligheten ökar (Stukát, 2005,s56). Han anser även att ambitionen för en undersökningsgrupp inte bör begränsas för denna lilla grupp, utan även generaliseras till den större. Urvalet av pedagoger valdes utifrån våra personliga kontakter, ålder, verksamhetsplacering och kön för att få en bredd på samtalen.

5.6 Etiska överväganden

Vid kontakt med intervjupersonerna så informerade vi om syftet med studien och att undersökningen endast är till för examensarbetet. Vi meddelade också hur lång tid gruppintervjun kommer att pågå, att samtalet filmas och att det är helt frivilligt att delta. Bryman (2011) menar att det är viktigt att personerna som deltar ska behandlas med största möjliga konfidentialitet och uppgifterna vi samlar in är endast till för forskningsändamålet. Våra fokusgrupper fick även ta del av vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska krav som ligger till grund för de etiska ställningstaganden som gjorts i forskningen vilka är: samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Samtyckeskravet innebär att de som deltar i samtalen har rätt att avbryta när de vill om de känner att de inte vill vara med. De måste även vara med helt på premisserna innan man börjar gruppsamtalen och fick därför ge sitt godkännande muntligt innan inspelningen startade.

Med informationskravet menas att alla deltagare i samtalen 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 det material som samlas in endast kommer att användas för forskningen och sedan raderas. Deltagarna informeras även om att varken förskolans riktiga namn eller deras egna kommer att användas. Detta fick de läsa innan vi började och de fick ge sitt godkännande muntligt.

Konfidentialitetskravet innebär att allt insamlat material ska avidentifieras, som sagt ovan. När materialet publicerats ska det inte gå att ta reda på några personuppgifter om någon som deltagit i forskningen eller om vilken förskola det är. Inte ens vilken kommun den ligger i. Det är endast forskarna som har tillgång till det insamlade materialet innan det är avidentifierat. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att det insamlade materialet förvarades på ett USB-minne så att endast forskarna kunde nå det. Nyttjandekravet menas att alla de uppgifter som är insamlade endast får användas i forskningsändamål och hör därmed inte hemma i icke-vetenskapliga syften. Materialet som har samlats in har enbart använts till den här forskningen.

5. RESULTAT

Video 1/Transkribering 1

I den första videon kom vi fram till dessa teman utifrån återkommande topiker i transkriberingen: olika behov, likabehandlingsplan, rutiner, trygghet, bemöta/möta, närvarande, utmana, bekräfta, hjälpande, alternativ, stötta, hjälpa, lyhörd, genus, kunskapssyn, barnsyn, rättigheter, värdegrundsarbete, verktyg, stop, pojklekar.

Topiker som inte är återkommande: härjar, hårdare & tuffare lekar, negativt, positivt, ha med sig flera år fram, verbala och slag.

Vi har genom topikanalysen kommit fram till att pedagogerna i gruppsamtalen ofta kommer in på hur man som pedagog förhåller sig till värdegrunden med barnen. De pratar om att man som pedagog måste ha ett förhållningssätt där man är närvarande, lyhörd, stöttar, utmanar, ger alternativ, hjälper och bekräftar barnen i deras vardag på förskolan. Dessa topiker som hittades i transkriberingen är återkommande i samtalen vilket gjorde det till teman.

Tillsammans bildar dessa teman ett stortema i form av förhållningssätt.

Ett exempel på ett av dessa teman är när Johanna och Christine samtalar kring om vissa lekar kan tendera i att bli våldsamma:

1: 26-30

Johanna och Christine samtalar.

26. J: Och det är ju det vi har känt mycket på här på avdelningen att så fort, SÅ FORT vi inte är dem närvarande pedagogerna vi vill va, det är då det händer grejer. Och då blir man den här tråkiga pedagogen, NEJ inte där asså det blir bara en massa nej å stop å inte åå.

27. Jag: Så har jag känt mycket också att nu känner jag mig jätkligt dum för jag bara går och säger till hela tiden men det här med att välja konflikter för ibland så blir det nånstans att, fan vad tråkig jag e men
28. C: Ja man känner, det känns inte bra.
29. Jag: Sen samtidigt känner man ändå att man måste kliva in å.
30. C: Mm, men så känner vi när vi delar oss i grupper som vi gör i två grupper, asså de e en nödvändighet(.) känner vi:. Och det e dem BÄSTA stunderna. Som när vi går iväg med dem allra minsta, när vi är två vuxna på ett antal barn, asså där blir det aldrig det här. DET BLIR INTE för vi hinner se dem, hinner bekräfta dem vi är närvarande. Ehm, men det e när man är alla tillsammans som vi kanske släpper lite därifrån närvarande det e ju då det blir.

När de talar om att vara närvarande så reflekterar vi kring att de använder sig av en högre röststyrka än vanligt vid vissa ord. Det tolkas som att de lägger stor vikt vid att vara närvarande då de får dem bästa stunderna och de hinner se barnen vilket medför att det inte blir våldsamt i leken. De talar om att så fort de inte är de närvarande pedagogerna så finns det en tendens till att det blir våldsamt. De menar också att det är en nödvändighet att dela in i mindre grupper för att på så sätt kunna vara närvarande. C tolkars som övertygande i sina åsikter och tankar kring smågrupper. Hon använder sig av större röststyrka och betonar när hon pratar om att dela in i mindre grupper och menar att det blir de bästa stunderna eftersom de hinner se och bekräfta barnen. En annan sak vi lägger märke till är att hon i slutet av meningen påpekar att de som pedagoger i större barngrupper släpper lite på det vilket är förundrade över varför det blir så. Visst är det svårt att se och bekräfta alla då men vi tolkar det som att det är en medveten handling att de släpper på det så fort det blir en större barngrupp.

Eftersom deltagaren/deltagarna anser att gruppindelning är en nödvändighet vilket ses som en social representation då det grundas i samhällseliga föreställningar, det ses som ett oreflekterat uttryck.

Att dela in i mindre grupper relateras även till hur de talar om trygghet, rutiner och att bemöta barnen. Dessa topiker skapar för oss ett stortema som vi kallar för olika förutsättningar. När de bildar dessa smågrupper så kan pedagogerna vara närvarande. De talar då om att alla barn har olika förutsättningar och därav olika behov. Detta jämför de med likabehandlingsplanen(Skolverket 2014) som vi tar upp i samtalet:

2: 58-64 Samtal om bland annat olika förutsättningar.

58. Jag: Jag tänkte på det här också att det är lättare när man är mindre grupper, tänker man på det då utifrån alla olika förutsättningar delar upp dem här grupperna?
59. J: Ja det gör man.
60. C: Oh ja, mmm.
61. J: Men asså när man tänker likabehandlingsplanen så kanske man kan tänka att alla har samma rättigheter. Att du ska ha samma rättigheter men det som du men, pratar om det e att man kan behandla, asså dem ska bemötas olika utifrån sina behov
62. C: PRECIS
63. P: Å det gör man ju när man lär känna ett barn, du ser ju signalerna då att ja nu är det på gång eller den vill det. Vi tyder ju det på nått vis.
64. C: Vi ser ju vilka barn som kanske behöver mer trygghet, vilka som behöver mer rutiner å nått annat barn behöver inte det. Asså där gäller det ju att möta dem på den nivån dem har behov av. (2.5) Sen är det ju ja, det blir ju lika ja och sen blir det ju, kan det bli genus.

Här talar de om trygghet, rutiner, olika behov och att man ska kunna bemöta barnet. De beskriver det som att alla barn ska bemötas utifrån deras egna behov. Att alla barn inte har likadana förutsättningar. Därför menar de exempelvis att vi som pedagoger bör skapa trygghet hos barnen genom rutiner. P talar om att de ser signaler och att de tyder vad ett barn behöver när man lärt känna det. C beskriver det som att de kan se vilka barn som behöver mer trygghet och rutiner och vilka som inte behöver det. Vi tolkar det som att hon menar att det är upp till oss som pedagoger att möta barnen på den nivån de har behov av vilket vi kan relatera till skolverkets likabehandlingsplan. Att möta barnen på deras nivå och utifrån deras behov ses också som sociala representationer då deltagarna grundar sina antagande från likabehandlingsplanen.

Deltagarna i gruppsamtalet tolkas som att de är ense i det mesta. De förhåller sig i enighet med varandra genom att instämmande nickningar och "mm"-ande. "C" kommer av sig och har pauser i talet när hon ska prata om genus, vilket tolkas som en osäkerhet eller ett otryggt ämne att samtala om.

Video 2/Transkribering 2

I den andra videon kom vi fram till dessa teman utifrån återkommande topiker i transkriberingen: konflikt, likabehandlingsplan, förutsättningar, omsätta i praktiken, närvarande, prata, interagera, fri lek, styrning, intresse, negativt, nolltolerans, rättigheter, stop, genus, fysiskt, fastna, fiktion, projekt, planering, kränkning, våld, delaktighet, syfte, prata med, könsdiskriminering och påklädning.

Topiker som inte är återkommande: verksamhet, medupptäckare, roller, behandla varandra, må bra, komma till tals, verbal, beteende, fara, bryta, och lekfullt.

Precis som i förra resultatet så visar även denna analys att pedagogerna talar mycket om att man bör vara närvarande, prata med barnen och vara med och styra. Dessa topiker och teman bildar för oss ett stortema som vi även här kallar för förhållningssätt. Ett exempel från detta är när Märtha och Margareta samtalar kring olika lekar som brukar lekas på förskolan:

3: 4-6

Strategier.

4. M: Och sen är det ju så att i många lekar så bör en vuxen kunna gå in å ee iallafall va medupptäckare i lek o så. Och denna e ju en lek som förekommer ganska så isolerat då och det e ju fiktion som man inte kan interagera så mycket i. Det är svårt för andra barn som leker fria lekar att delta på samma premisser, det är bara de här uttalade rollerna. ((Ma nickar instämmande hela tiden))

5. Ma: Figureerna i sig tycker inte jag e nått fel för man kan jobba jättebra med dem olika former å, då e det ju lite så beroende på om vi e mä, å styr. _

6. M: Som alltid iåförsaj att då måste man ju plocka upp detta o göra det som nån form av projekt som vi gjorde när jag hade min förra grupp så hette vi ju superhjältarna för att intresset va så stort. Då va de ju nån viss tidsform, asså man jobbade på, det va en planering kring det, ja. Så vi är inte emot superhjältarna.

“Ma” nickar instämmande när “M” pratar men följer sedan upp själv med att säga hennes åsikter vilket tolkas som att de har samma uppfattning men ändå säger vad själva anser trots den andres uppfattning. “M” avslutar med att markera att de inte är emot superhjältarna då hon verkligen betonar det i slutet och förklarar att de tog tillvara på barnens intresse istället för att avfärda det. I samtalet med pedagogerna så tolkas det som att lekarna vi tar upp kan vara och oftast är negativa. De menar att det är svårt för viss barn att vara med och interagera i leken. Däremot tar de upp att om man är närvarande och är med och styr i den fria leken så behöver det inte vara det och blir istället något man kan ta tillvara på. Exempelvis talar de om att de tagit tillvara på intresset som finns kring lekarna och superhjältarna vilket ökat barnens intresse.

Senare i samtalet talar de även om att vara närvarande och prata med barnen när det kommer till värdegrunden. Detta ses också som ett tema inom vårt stortema, förhållningssätt.

Vidare så talar pedagogerna om vad värdegrund är för dem. Vad deras tankar är kring det och hur de uppfattar det. Här är ett exempel av en episod från samtalet:

4: 8-9

Värdegrund för dem.

8. M: Kärnan av hur vi behandlar varandra å ja, essensen av att alla ska må bra, ha rätt, ha samma rättigheter (.) mm

9. Ma: Ja, att alla får komma till tals. Att vi aldrig gör skillnad, pojkar o flickor, (2.5) ursprung, tycker jag är jätteviktigt. (5.0)

De långa pauserna de har i denna tolkas som lite osäkerhet. Det är återkommande från tidigare avsnitt (58-64 i slutet) när det kommer till genus. Man märker att de vill få fram det och det är viktigt för dem men det finns ändå en viss osäkerhet kring det. De är rätt så kortfattade när det kommer till vår fråga om värdegrunden och samtalet bryts av en längre tystnad. Det som de kommer fram till är att värdegrunden är själva kärnan för hur vi behandlar varandra och att alla ska må bra. De kommer även in på genus och att alla ska ha samma rättigheter. Just rättigheter är en topik och ett tema som leder oss in på likabehandlingsplanen som tas upp senare i samtalet. Det bildar ett stortema som behandlar teman och topiker som konflikter, rättigheter, nolltolerans, olika förutsättningar och hur man omsätter allt i praktiken. Vi har valt att lägga fokus kring konflikter och försöka analysera vad de säger om detta. Det talades mycket om att välja sina konflikter eller inte i samtalet och här kommer ett exempel på hur de uppfattar detta:

5: 23-27 Vi väljer konflikterna men samtidigt inte.

23. M: Jag tycker inte man väljer sina konflikter i allmänhet. För det är ju samma, asså för nått barn kanske det handlar om tio gånger å det är ju lika viktigt för alla utifrån dom andra barnen att se att det här är aldrig ok. Och nu pratar jag om våld igen eller att man slått nån.

24. Ma: Då kan man inte välja konflikter.

25. M: Men andra saker kan man ju välja konflikterna. Och det kan ju va det vi va inne på innan att man inte vill märka ut nån eller inte bli för negativ för då får du göra på ett annat sätt att du går in i leken och då väljer man sina konflikter så att säga fast aldrig när det gäller när dom slår (.). Då e det liksom samma nej. Sen vet vi ju liksom att vissa barn redan är i komplicerad beteendeproblematik så ska man ju ändå sortera känner jag, men aldrig när det gäller våld(3.0) SÅ då får du som vuxen gå in och jobba med dig själv. Gå in och hitta uppdrag å små projekt den kan göra för att avleda dom här konflikterna istället.

26. Ma: I andra lägen tror jag det är rätt bra att välja sina konflikter för att annars skulle man ju ha konflikter om varenda varenda sak, maten, påklädning, när det inte handlar om våld, så där tror jag att man måste välja.

27. M: Och det behöver ju inte bli en konflikt ens, om det är påklädning så finns det ju ett annat lekfullt sätt att komma runt det, så då e det ju som man e smart bara i så fall, och hjälper barnen rätt. (4.0)

Det är framkommer tydligt att pedagogerna har nolltolerans mot våld. Då väljer man inte sina konflikter utan bryter och påtalar felet som barnet/barnen har gjort. Ju längre in i diskussionen de kommer så kommer de in mer och mer på att man ändå väljer sina konflikter. Man vill inte "märka" ut någon eller skapa en negativ stämning. Sen kommer de också in på att man ska välja sina konflikter när det gäller barn som har problem med beteende, som man redan vet om sedan tidigare. Att inte märka ut någon, skapa negativ stämning samt att man ska välja sina konflikter med barn ses som en socialt utvecklad kunskapsform och som delas med arbetslaget, alltså sociala representationer. Däremot inte när det kommer till våld som de upprepar att de fallen är det nolltolerans som gäller. De ser även lösningar istället för att ta en konflikt. Exempelvis så menar de att man kan hitta lekfulla sätt i olika situationer som gör att man kommer runt det och på så sätt hjälper barnen.

När vi diskuterar kring dessa topiker så kommer vi in på nästa episod som berör detta område om man ska behandla barnen lika eller olika. Vi tar upp likabehandlingsplanen som finns på skolverket och ger ett påstående som lyder att alla barn inte ska behandlas lika:

6: 38-51

Likabehandling

38. M: Nae men man jobbar ju igenom den hela vägen, du ska formulera det, hur jobbar vi mot, mmh ja, om vi säger könsdiskriminering, så ska du tänka ut olika sätt som din förskola kan jobba för att förhindra detta, också jobbar du igenom allt som kan klassificeras som diskriminering eller kränkande behandling. Framförallt så blir det ju som sagt en *verksamhetsplan* av det kring detta ämnet, hur gör vi här för att nå dit liksom. Va som e bra e ju att man inte missar något om man använder deras. Den finns ju där av en anledning, den är ju heltäckande känns det som(5.0). Sen känner ju jag att det är svårt att få den levande i verkligheten.

39. Ma: Precis som jag tänkte! Man måste ta upp den.

40. M: Det e dokument fortfarande ju

41. Ma: Man borde ju fråga sig, iallafall när man har reflektions och planeringsdagar att hur jobbar vi med den och hur tänker vi kring allt som står i den.

42. Jag: Ja det är svårt att omsätta det i praktiken. Men om jag säger att alla barn ska behandlas olika, vad säger ni då?

43. M: Ja det är rätt ju, absolut. Det vore ju förfärligt om vi inte gjorde det. Alla har ju olika förutsättningar. Och därför väljer jag mina konflikter med vissa :)

44. Jag: ok

45. Ma: ja

46. M: jaa

47. Ma: Där kan jag inte säga emot dig heller :) Så e det ju, absolut.
48. M: Det kan ju ställa till det i vissa avseenden, när vi är ett kollegie som pratar om detta så är det ju inte alla som har denna tanken faktiskt utan att det ska vara lika för att på nått sätt ska kännas lika för alla. Och det är ju inte det som är rätten utan rätten till en fungerande tillvaro man måste tänka på det är det som prioriteras. Och då kan det se ut som att vissa har fördelar.
49. Jag: Det var det jag tänkte också att det kan kännas orättvist för vissa barn.
50. M: Och det hamnar du i faktiskt. Även om jag står till vad jag sa, alla ska behandlas olika, så är det myntets baksida. Någon kanske tänker att varför får den pojken sitta så mycket framför datorn med dig. Varför får han gå iväg. Ja men det vet ju vi, vi vet ju syftet med det. Jo för att han ska få en fungerande dag och för att alla andra också ska få en bra dag. Då är det ju helt rätt tycker jag.
51. Ma: Men i grunden som människa ska man ju behandlas (.) lika. Och som pojke och flicka så ska man ju inte särbehandlas.(4.0)

Pausen som uppstår i början av "M" tolkas som antingen att hon vill ha bekräftelse eller att hon känner en osäkerhet kring likabehandlingsplanen. Däremot så tolkas resten av avsnittet som att de är överens om allt.

När det kommer till likabehandlingsplanen så märker man att pedagogerna är något obekväma med att relatera den till sin praktik. De säger att det är svårt att omsätta den i praktiken. De talar först om den och berättar vad den innebär och hur de uppfattar den. De talar även om att det blir som en slags verksamhetsplan för förskolan men kommer sen in på att det är svårt att få likabehandlingsplanen levande i praktiken. Vi tolkar det som att det för tillfället bara är dokument för dem som måste omsättas i praktiken. Båda pedagogerna är ense om detta och berättar även att man måste använda sin reflektionstid för att komma fram till hur man ska jobba med den. Deltagarna har även en gemensam verklighetsbild när det kommer till att arbeta utifrån likabehandlingsplanen, dessa antagande är socialt utvecklade och bildar sociala representationer.

Därefter kommer vi in på vårt ledande påstående om att alla barn bör behandlas olika. Märtha kommer återigen in på temat konflikter och det avseende att hon väljer sina konflikter. Vi tolkar det som att hon menar att de barn med beteendeproblematik inte behöver höra varje gång de gör ett fel. Man väljer istället att inte märka ut barnet trots att det kanske gjort något fel för att på så sätt komma runt en negativ stämning eller för att inte trycka ner barnet. Då tolkas det även som att om det vore ett annat barn som inte brukar vara i centrum eller vara det här barnet med beteendeproblematik så säger man till. Med andra ord så behandlar man barnen olika beroende på deras behov och förutsättningar. Här det verkar som att det kan

skapas en viss problematik i en verksamhet. Man talar om att ett kollegie kan komma i oenighet i frågan då inte alla delar samma åsikt i fallet. Märtha talar om att det finns vissa som har sina värderingar och normer om att alla ska behandlas lika vilket är rätt men vi tolkar det som att de som tycker så inte har den förståelse som Märtha pratar om, att barnen har en rätt till att få ha en fungerande tillvaro. Då menar hon att det kan se ut som att vissa barn har fördelar men att det är på grund av att de har vissa behov. Förutsättningarna är inte lika för alla barn och då kan vi uttyda att de heller inte bör behandlas lika.

Pedagogerna menar även att detta är en problematik som kan uppstå hos barnen, att de kan uppfatta olika situationer och handlingar som orättvisa. De talar då om att barnen inte vet om syftet med varför det är så.

Vi kan se likheter mellan gruppsamtalen då båda poängterar att det är viktigt att barn får samma rättigheter och blir behandlade utifrån deras behov och nivå. Vi kan även se upprepande att genus är ett känsligt ämne att samtala kring, det förekommer oftare pauser och svårt att uttrycka sig när det samtalas om genus. Detta kan bero på att deltagarna finner likabehandlingsplanen svår att införa i verksamheten.

Båda gruppsamtalen är medvetna om att barn har olika förutsättningar.

Ena gruppsamtalet pratar om att välja sina konflikter, vilket menar på att vid våld bland barngruppen så finns det inget annat än nolltolerans som gäller men att man kan välja sina konflikter när det kommer till andra situationer. Då barns förutsättningar står till grund för att välja sina konflikter.

6. DISKUSSION/SLUTSATS

6.1 Teoretiska och metodologiska konsekvenser/implikationer

Topiker och tema:

För att framhäva det som sägs i samtalen så används analysnivå 1 och 2 i topikanalysen (se 4.3). Kategorierna topik och tema pekar alltså på det som talas om och upprepas i interaktionen.

Sociala representationer:

Genom att använda kategorin "sociala representationer" (nivå ,se 4.3) fångas även en dimension bakom deltagarnas konkreta möten. Sociala representationer säger något om kulturella grundantaganden somoreflekterat uttrycks i dialoger.

Till exempel i frekvenser:

Video 1: mening 30

30.C: Mm, men så känner vi när vi delar oss i grupper som vi gör i två grupper, asså de e en nödvändighet(.) känner vi:. Och det e dem BÄSTA stunderna. Som när vi går iväg med dem allra minsta, när vi är två vuxna på ett antal barn, asså där blir det aldrig det här. DET BLIR INTE för vi hinner se dem, hinner bekräfta dem vi är närvarande. Ehm, men det e när man är alla tillsammans som vi kanske släpper lite därifrån närvarande det e ju då det blir.

Här menar deltagaren att gruppindelning på deras avdelning är en nödvändighet för "bra stunder" med barnen, vilket vi ser som ett kulturellt grundantagande.

Video 2: mening 38

38. M: Nae men man jobbar ju igenom den hela vägen, du ska formulera det, hur jobbar vi mot, mmh ja, om vi säger könsdiskriminering, så ska du tänka ut olika sätt som din förskola kan jobba för att förhindra detta, osså jobbar du igenom allt som kan

klassificeras som diskriminering eller kränkande behandling. Framförallt så blir det ju som sagt en *verksamhetsplan* av det kring detta ämnet, hur gör vi här för att nå dit liksom. Va som e bra e ju att man inte missar något om man använder deras. Den finns ju där av en anledning, den är ju heltäckande känns det som(5.0). Sen känner ju jag att det är svårt att få den levande i verkligheten.

6.2 Diskussion i relation till tidigare forskning

Ett viktigt huvudresultat som rör hur pedagoger förhåller sig till styrdokument med avseende på värdegrunden. Som vår analys visade (s26) när det kommer till likabehandlingsplanen så märker man att pedagogerna är något obekväma med att relatera den till sin praktik. De säger att det är svårt att omsätta den i praktiken. De talar först om den och berättar vad den innebär och hur de uppfattar den. De talar även om att det blir som en slags verksamhetsplan för förskolan men kommer sen in på att det är svårt att få likabehandlingsplanen levande i praktiken. Detta kopplas till det implicita och explicita som Thornberg (2006) tar upp, då pedagogerna orienterar sig mot det implicita. Vidare menar Thornberg att det saknas yrkeskunskaper inom området. Han menar att detta syns utan att pedagogerna hänvisar till pedagogiska teorier och att de inte heller relaterar sin praktik inom värdegrund till olika sorters teorier eller forskning. Detta ses som en koppling till vår studie, med obekvämheter att relatera likabehandlingsplanen i praktiken.

En skillnad som noterades och intresserar oss för på den tidigare forskningen jämfört med studien är hur deltagarna i vår undersökning talar. Det är märkbart i den bemärkelsen att de begrepp som våra deltagare använder är mer en del av fostransbegreppet (Thelander 2012) än i det vad Thornberg (2006) kallar för värdepedagogik. De talar mer i samtalen om vad som är ok och inte ok, om hur de som pedagoger kan lösa svåra konflikter och försöka berätta för barn om hur man bör vara mot andra. Detta visar sig oftast ske i den fria leken vilket gör att det kanske saknas den pedagogiska biten när det kommer till värdegrundspedagogik. Nu framkommer det i forskningen att begreppet värdepedagogik mest är ett samlingsbegrepp. Alla små topiker, teman och storteman, slängs in i den samlingen och bildar denna värdepedagogik. Därför anses precis som många andra forskare att värdepedagogik eller värdegrundsarbete innefattar så pass många områden att det blir ett diffust begrepp. Det är kanske lättare för pedagoger att veta mer exakt vad det är man talar om när man exempelvis ska planera inför att arbeta med barnens lära om värden och moral. Detta noterades även när samtalen analyserades. När samtalsledaren frågar om vad värdegrund är för dem så blir det tyst och obekvämt på något vis. Är det möjligtvis på grund av att begreppet är så pass diffust? Eller är det en okunskap hos pedagogerna? Thornberg (2006) tar exempelvis upp att man internationellt använder sig av mer specifika begrepp som istället beskriver själva värdegrunden. Eller kan det vara så att de i vår studie talar om olika begrepp som har med fostran och omsorg att göra mer än den pedagogiska och lärande biten att göra. Onekligen intressant och vi tror mest på den sistnämnda då det idag visat sig att allt fler verksamheter och till och med läroplanen kommer mer och mer ifrån omsorgsbiten. Mycket fokus idag i läroplanen ligger på den lärande biten. Barnen ska kunna mer och mer och vara väl förberedda inför skolgången. Men om det är en förskola som inte har de förutsättningarna att kunna klara av att jobba så mycket med lärande som läroplanen säger så blir det nog så att det blir mer omsorg och moraluppfostran för att kunna få en tillfredsställande tillvaro i vardagen på förskolan.

En annan punkt som sticker ut i sammanhanget är hur de i första videon talar om att dela in i smågrupper när det kommer till aktiviteter med barnen. Det är inget som erfarits av i den tidigare forskningen och detta relaterar till hur man som pedagog förhåller sig till att främja barns utveckling. Vi talar om olika konflikter, bråk eller våldsamheter som kan uppstå vid exempelvis för stora grupper eller fria lekar. Då talar deltagarna om att man som pedagog måste finnas till hands och bemöta, stötta, utmana och ge alternativ till barnen. Detta är däremot något som kan relatera till den tidigare forskningen i form av vad exempelvis Halvars-Franzén (2010) tar upp med att man måste synliggöra och erbjuda barn konkreta

upplevelser för att på så sätt skapa nya etiska möten. Å andra sidan visar inte vår tidigare forskning något mer konkret om vilket förhållningssätt man bör ha gentemot barnen i verksamheten jämfört med vad vår studie visar. Däremot så säger Halvars-Franzén (2010) att förhållningssättet skapar möjlighetsvillkor. Hon menar att pedagogerna genom sitt sätt att förhålla sig skapar förutsättningar för etiska möten att äga rum i vardagen. De säger i vår undersökning att man verkligen måste vara närvarande som pedagog, annars finns det alltid en möjlighet till att det blir våldsamt, För att bli och vara dessa närvarande pedagogerna så kan man som sagt även dela in barn i mindre smågrupper vilket skapar bättre förutsättningar för barnen. Vi som pedagoger får mer tid att se barnen och det skapas även möjlighet för etiska möten mellan barnen när tillvaron är lugnare. Det finns en likhet mellan vår studie och det Noddings (2008) säger om att lyssna, visa respekt och visa uppmärksamhet till barns behov. Det är genom dialoger som en stor del moralisk utveckling eller lärande sker och genom att vara den närvarande pedagogen så blir det ett praktexempel på hur man bryr sig om barn, som sedan lär sig att bry sig om andra. Johansson (2002) stärker detta genom att betona att det är verksamhetens skyldighet att vara känslig mot barns uttryck och att man bör arbeta medvetet med moraliska frågor i förskolan. Å andra sidan menar hon att barn formar och lever ut sina värderingar i interaktion med deras omgivning.

Deltagarna i studien talar även om trygghet och rutiner. Båda fokusgrupperna kommer in på att alla barn har olika förutsättningar och bör därför ge olika möjligheter till vissa rutiner och trygghet. Ett annat barn behöver inte lika mycket trygghet eller rutiner som ett annat vilket leder oss in på att vi i fokusgrupperna även samtalar om att alla barn inte bör behandlas lika. Det finns med i likabehandlingsplanen på skolverket och är något som berör mycket i samtalen. I video två så talar de om att barn ska behandlas olika beroende på behov och förutsättningar. Detta är något de menar är ett mynt med två sidor. Myntets baksida är att barn kan känna sig orättvist behandlade och det kan även skapa konflikt mellan vuxna, exempelvis föräldrar.

Vi kommer även in på om man som pedagog väljer sina konflikter med barn. De säger att man gör det men ej vid någon form av våld. Här talar de om att man väljer sina konflikter när det gäller barn med vissa behov eller kanske svårt att ha en bra tillvaro i vardagen på förskolan. Säger man alltid till så skapar det dålig stämning och istället försämrar tillvaron för alla barnen på förskolan. Så om man ska vara helt ärlig så säger man till ett barn men inte ett annat vilket gör att det skapar dessa konflikter som talats om när barnen känner sig orättvist behandlade. Deltagarna nämner då att det finns ett syfte med det och att dem som pedagoger i

verksamheten vet om det vilket å andra sidan är till för att skapa en trivsamtillvaro för ALLA barn.

Vi ser även en likhet mellan de negativa lekar som pedagogerna talar om och vad Löfdahl (2006) anser om att barn använder lekar för att få en högre statusposition, samt vilka konsekvenser det kan ha för barns lärande om normer och värden. Pedagogerna anser då att man ska ingripa och stötta barnen i deras lek vilket ses som en sociokulturellt verktyg genom att barnen får stöttning av en mer erfaren person, detta kan då bidra till moralutveckling (Chaiklin, 2003).

6.3 Didaktiska implikationer

Våra didaktiska följder och konsekvenser innebär att studien kunde visa just *hur* pedagogerna talar om värdegrundsarbetet. Däremot utifrån de metodologiska valen, som går hand i hand med det didaktiska, innebär det att vi fick möjlighet att tillsammans med den didaktiska frågeställningen både studera *hur* de talar om värdegrunden men även om *vad* de väljer att samtala om.

6.4 Slutord

Något som överraskade oss var att i den ena fokusgruppen togs inte likabehandlingsplanen upp förrän samtalsledaren gjorde det. Det var lite chockerande med tanke på att värdegrundsfrågor stod för mestadel av samtalen. Pedagogerna var implicita när det kom till likabehandlingsplanen. Vidare ansågs likabehandlingsplanen vara svår att införa i verksamheten i ena samtalet, det var motsatsen till det vi förväntade oss.

Vi hade en liten teori om det innan studien men det blev tillslut mer en överraskning än en bekräftelse så som vi tolkat gruppsamtalen. Deltagarna talar om värdegrundsarbetet mer som en omsorg och fostran snarare än lärande och pedagogik. Man talar mycket om vilka strategier som går att tillämpa för att barnen ska få en så bra dag som möjligt på förskolan och hur man ska lösa konflikter och våldsamheter mellan barnen. Detta talas det mer om i fokusgruppen som verkar ha äldre barn medan de som vi tror har de mindre barnen fokuserar mer på att försöka ha mindre grupper för att kunna skapa etiska möten och platser för barnen.

En annan punkt vi analyserat och reflekterat kring runt samtalen är genus. Många gånger i samtalen så märker vi att längre pauser och osäkerhet uppkommer. Vi tolkar det som ett otryggt område som de inte riktigt vågar prata kring fullt ut. Med andra ord så tolkar vi det som att det finns ett utvecklingsbehov kring hur man jobbar med genus i förskolan. De talar

om det som ett viktigt område men pratar samtidigt försiktigt om det i samtalen. Å andra sidan beror det kanske på att jag som samtalsledare är av deras motsatta kön som osäkerheten uppstår men däremot och oavsett så anser vi att det bör kunna prata mer naturligt om det.

Hur vill vi gå vidare - framtida studier?

Just nu har vi inga ambitioner med att gå vidare med framtida studier. Men när suget kommer tillbaka vill vi i så fall lära oss mer om dialogismen eftersom det gjort oss väldigt intresserade och imponerade av hur man kan arbeta med studier. Det är inte så modernt än vilket känns extra inspirerande att använda.

Vad gäller värdegrundsfrågor så hade det varit intressant att utveckla vidare hur man skulle kunna belysa att läroplanen inte är lika aktuell i olika bemärkelser för alla förskolor. Precis som att inte alla barn har samma förutsättningar så har de olika behov som de måste jobba med för att utvecklas. Så känner vi att det är med olika verksamheter och förskolor. Det optimala hade varit om en förskola hade sin egen läroplan med egna mål utifrån sina egna behov på förskolan och den barngruppen man har. Sen om det kanske känns orimligt, ja det är upp till fortsatt forskning att påvisa.

Varför är vår studie viktigt för förskollärare och forskning?

Vi anser att vår studie är viktig för förskollärare och forskningen för att det belyser ett tomrum som inte riktigt har fyllts än. Det tomrummet menar vi finns i läroplanen i relation till förskolornas verksamhet och barngrupper. Precis som ovan så anser vi att det inte finns en förskola likt den andre och att alla har olika behov och förutsättningar beroende på barngrupp, miljöer, ekonomiska förhållanden och barntryck från kommuner. I vår studie har förskolan utifrån fokusgrupperna ett behov av att klara av vardagen mer än de lärandemål som finns i läroplanen medan det i en helt annan förskola kan vara så att de behöver fokusera och utveckla den lärandebiten mer och inte har de bekymmer med värdegrundsarbete i verksamheten.

Vidare visar vår studie även att likabehandlingsplanen togs aldrig upp av deltagarna förens samtalsledaren gjorde det, vilket kan vara viktig i den bemärkelsen att förskolechefer eller de som ansvarar i en verksamhet får nys om att många pedagoger kanske i själva verket är obekväma och har en okunskap om hur man ska få en likabehandlingsplan levande i praktiken.

Referenslista

Aspin, David. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. I M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (red): *Moral education and pluralism. Education, culture and values*. Vol IV. London: Falmer Press.

Bebeau, M., Rest, J. & Narvaes, D. (1999). *Beyond the Promise: A Perspective on Research in Moral Education*, 28(4), pp.18-26

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Colnerud, Gunnel. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning*, Vol. 2, (2004) s. 81-98

Chaikin, S. (2003): *The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instructions*. pp 39-64

Gibbs, J. Basinger, K. Grime, R. Snarey, J. (2007): *Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims*. I M. Brainerd, C. (red): *Developmental Review Volume 27*, (4), pp 443–500

Halvars-Franzén, Bodil. (2010). *Barn och etik: möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. (Diss). Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.

Hildebrandt & Zan (2008): *Constructivist Approaches to Moral Education in Early Childhood*. I M. Nucci P, L. Narvaez, D. (red): *Handbook of moral and character education*. pp 352-369. New York: Taylor & Francis Group

Horn S, S. Daddis, C. Killen, M. (2008): *Peer Relationships and Social Groups: Implications for Moral Education*. I M. Nucci P, L. Narvaez, D. (red): *Handbook of moral and character education*. pp 267-287. New York: Taylor & Francis Group

Hägglund, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, University of Stavanger. 41(2), pp 49-65

Johansson, Eva. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for working with Children's Morality. *Early Child Development and Care*, 172:2, 203-221

Johansson, Eva. (2009). The preschool child of today - the world-citizen of tomorrow?. *International Journal of Early Childhood*, University of Stavanger. 41(2), 79-95

Kullenberg, T. (2014). *Signing and singing: children in teaching dialogues*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.

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 verksamhetstyper i samhället*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.

Löfdahl, Annica. (2006). Grounds for values and attitudes – Children's play and peer-culture in preschool. *Journal of Early Childhood Research* 4(1): 77–88.

Noddings, N. (2008): *Caring and Moral Education*. I M. Nucci P, L. Narvaez, D. (red): *Handbook of moral and character education*. pp 161-174. New York: Taylor & Francis Group

Rienecker, Lotte. (2003) *Problemformulering*. Liber.

Skolverket (2010). *Läroplanen för förskolan Lpfö98 reviderad 2010*. Stockholm; Fritzes.se

Skolverket (2014) *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm; Fritzes.se

Strike A, K. (2008): *School, Community and Moral Education*.

I M. Nucci P, L. Narvaez, D. (red): Handbook of moral and character education.
pp 117-133. New York: Taylor & Francis Group

Stukát, S. (2005) Att skriva examensarbete inom utvecklingsvetenskap.(1:4uppl.).
Studentlitteratur. ISBN: 978-91-44-03615-1

Thelander, Maria.(2012). *Om fostran i förskoleklass*. Malmö Studies in Educational Sciences:
(Lic) Series;2012:26. Malmö högskola.

Thornberg, Robert. (2004). Värdepedagogik? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(2), s.99–114.

Thornberg, Robert. (2006). Värdepedagogik i skolans vardag – interaktivt regelarbete mellan
lärare och elever.(Diss.). Lindköping: Linköpings universitet.

Thornberg, Robert. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching
and Teacher Education* Vol 24, (2008) s.1791– 1798.

Bilagor

Intervjufrågor

Frågorna är en intervjuguide som ska hjälpa oss att få breda svar där respondenten har stor frihet att forma de själva. De är en hjälp för oss och vi kommer att vara flexibla när vi gör intervjuerna. De behöver inte bli exakt som de står i guiden när vi väl intervjuar.

1. Hej ! Då börjar vi med att fråga hur gammal du är och hur lång erfarenhet du har inom yrket?
2. Vi skriver om värdegrundsarbete. Vad är värdegrundsarbete för dig?
3. Det finns ett uppdrag inom värdegrundsarbete hos oss pedagoger i förskolan. Vad vet du om det och hur uppfattar du vårt uppdrag?
4. Hur arbetar du/ni med det i förskolan? Vad(vilka aspekter) anser du är meningsfullt att tänka på när ni arbetar med värdegrunden i förskolan med barnen?

Frågor till fokusgrupper

1. Lekar som star wars, spiderman, batman och liknande. Vad har ni för uppfattning om dessa?(Är de för våldsamma för barnens bästa?)
2. Hur långt får ett barn gå innan man säger till på skarpen, vad är ok och inte ok? (Väljer man sina konflikter?)
3. Vad är värdegrundsarbete för dig? Vad är era åsikter kring det? Vad anser ni är viktigt att jobba med?
4. Vad är likabehandling för er/dig?(ta upp likabehandlingsplan från skolverket)

Transkribering video 1 P-Pauline J-Johanna C-Christine

1. Jag: Lekar som star wars, spiderman och batman. Vad har ni för uppfattning om det?
(2.5) Vad har ni för tankar om det?
2. P: *pojklekar*((skrattar efteråt)). Det gamla. Men vi ska ju jobba med genus. Man kommer ju in på genustänket ju. Och då ska det ju va (3.0). >För mig känns det som lite< hårdare, tuffare lekar.(1.0)
3. J: Mm, jag tänker också mycket på, ehh, alltså, ganska hög ljudnivå, ganska mycket att de härjar brukar jag säga. Eehm, (2.0) vi har ju inte det så mycket, eller inte alls skulle jag vilja säga, eehm, med de små barnen. Eeh, men jag tycker samtidigt, asså, det jag tänker e att, det hade ju varit bra om man hade mött de och kunna utmana det, ehh dem i det så att man hade kunnat vänt och gjort nånting annat av det, att man hade kunnat gjort, för mig blir det liksom de lekarna något negativt när jag hör de, nä alltså lite så((gör ett förvånat ansiktsuttryck)) men om man kunde vända och lyfta det till nånting positivt asså det hade ju vatt en utmaning för mig då som pedagog(2.0) Det e väl det som jag tänker men där e ju ett, en bra grund för värdegrundsarbete.> Känner jag.< (gruppen nickar och håller med)
4. C: Absolut.
5. Jag: Finns det någon tendens till att det kan bli våldsamt liksom om ni inte tänker på er avdelning nu?
6. P, J, C: mmm
7. P: äldre barnen
8. Jag: (1.5) Ehhhh, sen en annan fråga, de är rätt så laddade de här frågorna, hur långt får ett barn gå innan man säger till på skarpen, vad är ok och inte ok innan man tar en konflikt? <ungefär så.> (4.5)
9. C: asså vi jobbar ju väldigt mycket med det, hur man, asså vad som är ok och hur man e och vad man gör mot någon annan. Jobbar vi ju mycket med. Och det e inte ok å skada nån å, varken verbalt eller liksom fysiskt.
10. P: Vi använder ju stop
11. C: jaa, precis för å va tydliga ja mmm.
12. P: nu är nånting fel eller så gör man inte.
13. C: Å det behöver ju inte va en konflikt alltid, utan att man e mää, man e lyhörd, att vi e mää barnen och ser vad som (1.5), ser och hör vad som händer.

14. jag: Mm
15. C: Och att man e där som stöttande liksom. Och ger alternativ ((kollar på en av de andra och söker medhåll))
16. J: Mmm
17. C: gör vi också. Att det liksom, det e inte ok å slå ((gör gest med handen som visar hur de säger till barnen, en stop-hand)), och hjälper till i leken om det kan va olika ((harklar sig)) åsikter i en lek kanske, vem som ska ha vad eller göra vad. Där kan vi ju också gå in så, hjälpande.
18. J: Det e ju väldigt bra om man asså om man e en så närvarande som man kan vara för att då uppfattar man ju oftast en tendens till att det eventuellt skulle kunna bli en konflikt innan det har liksom smällt till och då är det som du säger C, att då kan man ju va där å stötta så man ger dem andra verktyg till att lösa å då förhoppningsvis har dem ju det med sig flera år fram.
19. C: Å det e ju också viktigt å va där så man asså e med hela vägen för att annars e det så att när det redan är en ganska stor konflikt för barnen å veta ja men vad har hänt innan ((gestikulerar med händerna)) det e jätteviktigt.
20. P: asså det är ju väldig skillnad mellan avdelningarna har jag ju sett när man kommer från den ena sidan till den andra
21. Jag: Men om man tänker på en lek som kanske e lite på gränsen sådär, man känner att nja det här kan nog, det va som du sa J, man känner att, asså går man in då och säger till innan asså när man känner då
22. J: ja det tycker jag.
23. P: Ligger steget före då.
24. C: Mm.
25. jag: Man får känna av liksom?
26. J: Och det är ju det vi har känt mycket på här på avdelningen att så fort, SÅ FORT vi inte är dem närvarande pedagogerna vi vill va, det är då det händer grejer. Och då blir man den här tråkiga pedagogen som du va inne på att man bara liksom, NEJ inte där asså det blir bara en massa nej å stop å inte åå.
27. Jag: Så har jag känt mycket också att nu känner jag mig jäkligt dum för jag bara går och säger till hela tiden men det här med att välja konflikter för ibland så blir det nånstans att, fan vad tråkig jag e men
28. C: Ja man känner, det känns inte bra.
29. Jag: Sen samtidigt känner man ändå att man måste kliva in å.

30. C: Mm, men så känner vi när vi delar oss i grupper som vi gör i två grupper, asså de e en nödvändighet(.) känner vi:. Och det e dem BÄSTA stunderna. Som när vi går iväg med dem allra minsta, när vi är två vuxna på ett antal barn, asså där blir det aldrig det här. DET BLIR INTE för vi hinner se dem, hinner bekräfta dem vi är närvarande. Ehm, men det e när man är alla tillsammans som vi kanske släpper lite därifrån närvarande det e ju då det blir.
31. P: Men det e ju asså som natt och dag med dem stora. Du får ju inte det verbala eller det hära, nästan slag, det här fysiska bemötandet men dem små. Dem blir ju mer, kanske blir ledsna av en tillsägelse, asså det e ju superskillnad mellan sidorna.
32. J: Mmm. (.)
33. C: Sen försöker vi.
34. P: Och dem härsma kan du ju hantera på ett annat sätt, man kan lyfta bort man kan ta dem ti asså (2.0). De e.
35. C: Sen försöker vi liksom va där och kanske ge lite alternativ innan det blir en konflikt också. När man är närvarande så har man ju den möjligheten och se att naaa, nu kanske det är på väg å, men då kanske vi kan göra såhär istället så, eeh för att dem behöver ju hjälp men det här med verktyg (.) Och att vi är tydliga, verkligen så vad som är ok och inte ok.
36. P: Men man försöker väl direkt, det e ju nästan lite nolltolerans.
37. C: JAA
38. Jag: Det finns en likabehandlingsplan på skolverket, kan ni den? Eller vet ni vad den är till för. Ni får orda fritt.
39. P: Har vi den hängande. Har vi det nu?
40. J: *Asså den kan man väl egentligen så* :) Men när man..
41. Jag: Men asså inte kan menar jag utan asså vad har ni för uppfattning asså om nån hade frågat mig jaja jag vet inte riktigt men...
42. C: Vad likabehandlingen är?
43. jag: asså vad den säger i stort.
44. P: Alla människors lika värde väl typ ehh, Flickor, pojkars lika behandling.
45. C: Vi hade ju en sån liten barn, asså för barnen också med bilder å vädigt så enkel.
46. J: Men det e som du säger((pekar mot P) lika värde osså då genus.
47. P: Genustänket
48. J: Handikappade.
49. Jag: Om jag säger att alla barnen inte ska behandlas lika (.)

50. C: Nej, det har vi diskuterat
51. J: Det är också rätt. Det e det ju.
52. C: För att alla barn är olika.
53. P: Ja men om man är en pojke eller flicka så kanske man ska kunna
54. J: Men man jaa. ((Gruppen ser fundersamma ut)) (2.0)
55. P: Ja det är en fråga där för det va precis på texttv där en skolklass hade valt en pojke till lucia.
56. J: Jaja
57. P: Det blev ramaskri från föräldrar speciellt, i klassen köpte dem det. så det e frågan hur dem ska gå med lika ja.
58. Jag: Jag tänkte på det här också att det är lättare när man är mindre grupper, tänker man på det då utifrån alla olika förutsättningar delar upp dem här grupperna?
59. J: Ja det gör man.
60. C: Oh ja, mmm.
61. J: Men asså när man tänker likabehandlingsplanen så kanske man kan tänka att alla har samma rättigheter. Att du ska ha samma rättigheter men det som du men, pratar om det e att man kan behandla, asså dem ska bemötas olika utifrån sina behov
62. C: PRECIS
63. P: Å det gör man ju när man lär känna ett barn, du ser ju signalerna då att ja nu är det på gång eller den vill det. Vi tyder ju det på nått vis.
64. C: Vi ser ju vilka barn som kanske behöver mer trygghet, vilka som behöver mer rutiner å nått annat barn behöver inte det. Asså där gäller det ju att möta dem på den nivån dem har behov av. (2.5) Sen är det ju ja, det blir ju lika ja och sen blir det ju, kan det bli genus.
65. P: Det kommer man ju lätt in på.
66. C: mmm (4.5)
67. Jag: Ja, bra jobbat hörni. Tack för hjälpen. Ni har varit duktiga!
68. C: Det är väldigt intressant
69. J: Det är så man lär sig, och blir liksom klok på vad man själv är för nån.
70. C: Ja och det är ju så himla viktigt, för att de kände vi här innan vi börja med handledning när vi hade det att, namen vad har vi egentligen för barnsyn, kunskapssyn asså sånt som. Asså såna frågor diskuterar man aldrig. Och det blir så tydligt när man kommer in på vissa grejer. Så märker man att vi tänker inte alls lika eller kanske men

vi har aldrig diskuterat det. Men när man asså så gäller det att bryta ner det för väljer man en liten del så kommer man ju in på hela det här stora.

71. P: Det e ju så många bitar i det.

72. C: Ja det e det.

73. Jag: Mm, återigen tack!

74.

Transkribering video 2 M: Märtha Ma: Margareta

1. Jag: Star wars, spiderman och batman o dem här lekarna. Vad har ni för uppfattning om dessa?
2. M: På vår förskola så har dem lekarna tagit över mycket av den fria leken, eehm, vilket inte behöver va dåligt men om barnen fastnar i denna fiktionen så tar det för stor plats, eeh, dessutom blir det många lekar som blir väldigt fysiska på ett negativt sätt, eehm, för vår verksamhet och därav :) så har jag hängt undan *utklädningskläderna PÅ LÅNG SIKT* ((M skrattar högt och Maria ler))
3. Ma: Tyvärr kan jag inte säg emot daj. Fast en sak kan jag ju känna det ee om man fastnar i nånting så behöver det inte alltid va negativt men det har ju blivit det här. Fastnar gör man i många saker ju, man kan fastna i pärlor och man kan fastna i lego å oftast e inte det negativt men de bler ju det här därför det bler lite (.) överdrivet på nått vis.
4. M: Och sen är det ju så att i många lekar så bör en vuxen kunna gå in å ee iallafall va medupptäckare i lek o så. Och denna e ju en lek som förekommer ganska så isolerat då och det e ju fiktion som man inte kan interagera så mycket i. Det är svårt för andra barn som leker fria lekar att delta på samma premisser, det är bara de här uttalade rollerna. ((Ma nickar instämmande hela tiden))
5. Ma: Figurerna i sig tycker inte jag e nått fel för man kan jobba jättebra med dem olika former å, då e det ju lite så beroende på om vi e mä, å styr. _
6. M: Som alltid iåförsaj att då måste man ju plocka upp detta o göra det som nån form av projekt som vi gjorde när jag hade min förra grupp så hette vi ju superhjältarna för att intresset va så stort. Då va de ju nån viss tidsform, asså man jobbade på, det va en planering kring det, ja. Så vi är inte emot superhjältarna.
7. Jag: Eehm, värdegrund, va eeh, e era tankar kring det eller hur uppfattar ni värdegrund? Va e värdegrund för er? (4.0)
8. M: Kärnan av hur vi behandlar varandra å ja, essensen av att alla ska må bra, ha rätt, ha samma rättigheter (.) mm

9. Ma: Ja, att alla får komma till tals. Att vi aldrig gör skillnad, pojkar o flickor, (2.5)
ursprung, tycker jag är jätteviktigt. (5.0)
10. Jag: Eehm, hur långt får ett barn gå innan man säger till på skarpen, vad är ok och inte ok?
11. M: Men om i ögonbrynet, då *kan man säga till på skarpen* ((Märtha skojar)) Eehm, naj, asså jag känner en kränkning kan ju både va fysisk och verbal och båda två såklart. Vi har ju nolltolerans mot våld och ja, icke önskvärt beteende. Där ingår ju alla nedvärderande ord också.
12. Ma: Så långt det går så pratar man ju så lugnt och tydligt man kan((gestikulerar med händerna och armarna)). Men just när det börjar bli såna här våldsamt å.
13. M: Men då det e ju stop och det e inte ok.
14. Ma: Då får man höja rösten. (2.0)
15. Jag: Men om det e nån lek så, säger man till när en legobit är kastad eller säger man till så när man liksom känner att det börjar bli våldsamt eller när säger man till? E det innan det händer eller...
16. M: Asså man känner ju redan innan legobiten är kastad eller innan någon slår, man är närvarande och det är ju då man pratar som Ma säger också eller att man känner vart det är på väg att stop här måste vi hjälpas åt att hitta tillbaka, eehm, men den här omedelbara när man bryter, det e ju våld.
17. Ma: Och det e ju lite när man märker att det börjar urarta och när det är fara för nån eller fara om man börjar kasta saker inne så det kan skada material eller människor då (.) innan dess måste man ju liksom stoppa det.
18. M: då har man ju jobbat med det på det vanliga sättet så att säga å hur tänker du nu å så, de e ju så vi försöker göra men ibland så e man ju sent på det och då blir det ju de här pang bom istället.
19. Ma: Sen har jag nog sagt till på skarpen när man känner att dom inte e mää, asså när inte alla är mää. När nån leker med nån o så tror dom att dom är mää, och så visar det sig att dom e ju inte det. Då måste man ju liksom stoppa det. Mm (3.0)
20. M: Du menar om dom är medtvingade i en lek typ?
21. Ma: Ja eller om man ens har frågat om man är med i leken. Utan bara liksom kör på. Då får man ju också gå in och styra upp eller bryta.
22. Jag: Väljer man sina konflikter eller? För ibland kan jag känna att man blir lite tråkig, man går bara runt och säger nej å stop och sluta samtidigt som man känner att man måste gå in.

23. M: Jag tycker inte man väljer sina konflikter i allmänhet. För det är ju samma, asså för nått barn kanske det handlar om tio gånger å det är ju lika viktigt för alla utifrån dom andra barnen att se att det här är aldrig ok. Och nu pratar jag om våld igen eller att man slått nån.
24. Ma: Då kan man inte välja konflikter.
25. M: Men andra saker kan man ju välja konflikterna. Och det kan ju va det vi va inne på innan att man inte vill märka ut nån eller inte bli för negativ för då får du göra på ett annat sätt att du går in i leken och då väljer man sina konflikter så att säga fast aldrig när det gäller när dom slår (.). Då e det liksom samma nej. Sen vet vi ju liksom att vissa barn redan är i komplicerad beteendeproblematik så ska man ju ändå sortera känner jag, men aldrig när det gäller våld(3.0) SÅ då får du som vuxen gå in och jobba med dig själv. Gå in och hitta uppdrag å små projekt den kan göra för att avleda dom här konflikterna istället.
26. Ma: I andra lägen tror jag det är rätt bra att välja sina konflikter för att annars skulle man ju ha konflikter om varenda varenda sak, maten, påklädning, när det inte handlar om våld, så där tror jag att man måste välja.
27. M: Och det behöver ju inte bli en konflikt ens, om det är påklädning så finns det ju ett annat lekfullt sätt att komma runt det, så då e det ju som man e smart bara i så fall, och hjälper barnen rätt. (4.0)
28. Jag: Eehm(3.0), likabehandlingsplanen på skolverket finns där en väl?
29. M: jaa
30. Ma: Ja det är den vi har gjort nu((Kollar på M))
31. M: Ja vi har utgått från den mallen på skolverket
32. Ma: Ja fast jag tror inte vi har haft den innan, jag tror vi har haft en egen.
33. M: Ja du kan ju berätta om den
34. Ma: Nae, vår va ju bra då men jag tror den här faller bättre i vår verksamhet.
35. Jag: Mm, vad säger den då?
36. M: Den på skolverkets hemsida?
37. Jag: Mm
38. M: Nae men man jobbar ju igenom den hela vägen, du ska formulera det, hur jobbar vi mot, mmh ja, om vi säger könsdiskriminering, så ska du tänka ut olika sätt som din förskola kan jobba för att förhindra detta, osså jobbar du igenom allt som kan klassificeras som diskriminering eller kränkande behandling. Framförallt så blir det ju som sagt en *verksamhetsplan* av det kring detta ämnet, hur gör vi här för att nå dit

liksom. Va som e bra e ju att man inte missar någont om man använder deras. Den finns ju där av en anledning, den är ju heltäckande känns det som(5.0). Sen känner ju jag att det är svårt att få den levande i verkligheten.

39. Ma: Precis som jag tänkte! Man måste ta upp den.

40. M: Det e dokument fortfarande ju

41. Ma: Man borde ju fråga sig, iallafall när man har reflektions och planeringsdagar att hur jobbar vi med den och hur tänker vi kring allt som står i den.

42. Jag: Ja det är svårt att omsätta det i praktiken. Men om jag säger att alla barn ska behandlas olika, vad säger ni då?

43. M: Ja det är rätt ju, absolut. Det vore ju förfärligt om vi inte gjorde det. Alla har ju olika förutsättningar. Och därför väljer jag mina konflikter med vissa :)

44. ok

45. Ma: ja

46. M: jaa

47. Ma: Där kan jag inte säga emot dig heller :) Så e det ju, absolut.

48. M: Det kan ju ställa till det i vissa avseenden, när vi är ett kollegie som pratar om detta så är det ju inte alla som har denna tanken faktiskt utan att det ska vara lika för att på nått sätt ska kännas lika för alla. Och det är ju inte det som är rätten utan rätten till en fungerande tillvaro man måste tänka på det är det som prioriteras. Och då kan det se ut som att vissa har fördelar.

49. Jag: Det var det jag tänkte också att det kan kännas orättvist för vissa barn.

50. M: Och det hamnar du i faktiskt. Även om jag står till vad jag sa, alla ska behandlas olika, så är det myntets baksida. Någon kanske tänker att varför får den pojken sitta så mycket framför datorn med dig. Varför får han gå iväg. Ja men det vet ju vi, vi vet ju syftet med det. Jo för att han ska få en fungerande dag och för att alla andra också ska få en bra dag. Då är det ju helt rätt tycker jag.

51. Ma: Men i grunden som människa ska man ju behandlas (.) lika. Och som pojke och flicka så ska man ju inte särbehandlas.(4.0)

52. Jag: Nä men då känner jag att vi är färdiga. Tack så mycket för att ni ställde upp och ville vara med!

53. M: *Ingen fara* :)

Daniel Andersson & Jimmi Johnsson



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