

”Det är en fantastisk grund att vila verksamheten på!”

**En kvalitativ studie om förskollärares uppfattningar av värdegrunden i den svenska förskolan**

Av: Kristina Pautkina

Handledare: Cecilia Ferm Almqvist

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidat/Magisteruppsats 15 hp

Ämne | Vårterminen 2018



**Titel:** "Det är en fantastisk grund att vila verksamheten på! - En kvalitativ studie om förskollärares uppfattningar av värdegrunden i den svenska förskolan.

**Student:** Kristina Pautkina

**Handledare:** Cecilia Ferm Almqvist

**Termin:** Vårterminen 2018

**Sammanfattning:** Syftet med studien är att undersöka förskollärares uppfattningar av värdegrunden, vilken betydelse de tillskriver den och hur de resonerar vid uppkomsten av etiska dilemman inom värdegrundens ramar. Utgångspunkterna för undersökningen är att vi idag lever i ett postmodernt och mångkulturellt samhälle, som präglas av värdepluralism och skillnader i livsåskådningsfrågor. Inom denna socialpolitiska kontext finner vi ett etiskt styrdokument som avser överföring av vissa grundläggande och gemensamma värden till barnen.

Studien grundar sig i kontextualiseringsteorin. Inom den teorin ses kunskap som något som finns inom spänningsfältet mellan individens inre kunskapsrepertoar och individens uppfattning, eller kontextualisering, av situationen. Tolkningen av situationen i samspel med individens inre föreställningar och begreppsvärld påverkar vilken kunskap som aktualiseras. På det viset ligger en bestämd intention bakom varje handling, ett mål individen vill uppnå. Metoden som används i studien är intentionell analys. Metoden analyserar den möjliga intentionen bakom individens handling. Analysen utförs med hänsyn till de inre handlingsdeterminanterna (individens begreppssystem, föreställningar, känslor och erfarenheter) och de yttre handlingsdeterminanterna (plikter, normer och möjligheter som situationen implicerar).

Resultatet av studien visar på att trots att förskollärare tämligen ofta medger att värdegrunden är komplex och mångtydig, är de genomgående positiva till värdegrunden. Förskollärare uppfattar värdegrunden som en demokratisk diskurs, ett respektfullt bemötande och en institutionell ideologi som gäller inom förskolans värld, men inte utanför den.

Slutsatserna av studien tyder på att värdegrunden uppfattas och tolkas på varierande sätt inom förskolepraktiken, och att det därför finns ett behov av precision och förtydligande i det värdepedagogiska arbetet.

**Nyckelord:** värdegrunden, förskola, kontextualisering, intentionell analys, etik, värdepedagogik

**Title:** “It’s a splendid ground for operating on!” – A contextual study of pre-school teachers’ perceptions of the basic values in Swedish pre-school.

**Student:** Kristina Pautkina

**Supervisor:** Cecilia Ferm Almqvist

**Semester:** Spring 2018

**Abstract:** The aim of the study is to investigate how pre-school teachers perceive the basic values that are stated in the Swedish pre-school curriculum, what meaning they ascribe to them and how they reason when solving ethical dilemmas that occur within the frame of the basic values system. The premises of the study are the postmodern character of the multicultural society we live in, and the value pluralism and variations of conceptions of life. It is in this sociopolitical context that we find an ethical regulatory document intended to communicate certain basic values to the children.

The study is grounded in the contextuality of knowledge theory. Within this theory, knowledge is seen as something that emerges in the field between the inner knowledge repertoire of an individual and the individual’s perception, or contextualization, of the given situation. The way an individual interprets the situation combined with her inner conceptions and concept system has an impact on which type of knowledge is brought up to surface. Thus there is always an intention behind every action, a purpose the individual aims to pursue. The method used in the study is intentional analysis. The method analyses the possible intention that lies behind an individual’s action. The analysis takes in account the inner cognitive determinants of action (an individual’s conceptual system, ideas, feelings and experiences) as well as the outer situational determinants of action (duties, norms and possibilities that every certain situation implies).

The result of the study shows that, though pre-school teachers fairly often admit the complexity and ambiguous nature of the basic values in the curriculum, they have an overly positive attitude to them on the whole. The pre-school teachers contextualize the basic values as a democratic discourse, a respectful response to other people, and an institutional ideology that applies within the pre-school world, but not outside it.

The study concludes that the basic values are perceived and interpreted in the pre-school practice in various ways, and that there is thus an urgent need to precise and explicate them in values pedagogy.

**Key-words:** basic values, pre-school, contextualization of knowledge, intentional analysis, ethics, values education

# Contents

1. INLEDNING.....	6
2. BAKGRUND .....	6
2.1. Postmodernitet .....	6
2.2. Förskolans och skolans dubbla uppdrag: kunskap och fostran.....	8
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	9
3.1. Distinktioner och begrepp.....	9
4. TIDIGARE FORSKNING.....	10
4.1. Vad är värdegrunden?.....	10
4.2. Sammanfattning av relevant forskning .....	12
5. TEORITISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	17
6. METOD.....	19
6.1 Intentionell analys av tankehandlingar i en intervju.....	20
6.2. Handlingens determinanter. ....	21
6.3. Urval och avgränsning .....	22
6.4. Genomförandet och bearbetning .....	22
6.4. Etiska överväganden.....	24
7. RESULTAT.....	25
7.1 Min beskrivning av lärarna. ....	25
7.2. Situationens betydelse. ....	26
7.3. Phoebe och hennes tänkbara uppfattningar av värdegrunden. ....	26
7.3.1. Hur kan Phoebes tankehandlingar förstås i sammanhanget? .....	29
7.3.2. Kompetensorienterade och diskursorienterade determinanter. ....	30
7.4. Franny och hennes tänkbara uppfattningar av värdegrunden. ....	30
7.4.1. Hur kan Frannys tankehandlingar förstås i sammanhanget?.....	32
7.4.2. Kompetensorienterade och diskursorienterade determinanter. ....	33
7.5. Holden och hans tänkbara uppfattningar av värdegrunden. ....	34
7.5.1. Hur kan Holdens tankehandlingar förstås i sammanhanget? .....	35
7.5.2. Kompetensorienterade och diskursorienterade determinanter. ....	35
7.6. Esme och hennes tänkbara uppfattningar av värdegrunden.....	36
7.6.1. Hur kan Esmes tankehandlingar förstås i sammanhanget? .....	37
7.6.2. Kompetensorienterade och diskursorienterade determinanter. ....	37

8. ÖVERGRIPANDE SLUTSATSER.....	38
8.1. Vad har lärare för inställning till värdegrunden? .....	38
8.2. Hur uppfattar lärare värdegrunden och hur hanterar de värdekonflikterna som uppstår ur motsägelsefulla etiska hållningar formulerade i värdegrunden? .....	40
9. DISKUSSION .....	44
9.1. Metoddiskussion .....	44
9.2. Resultatdiskussion.....	45
10. REFERENSER .....	49

## 1. INLEDNING

Under mina år vid lärarutbildningen på Södertörns högskola har det förts många livliga gruppdiskussioner i klassrummet. Det är förståeligt, eftersom läraryrket förmodligen är det närmsta en människa kan komma till att praktisera filosofi utan att vara utbildad filosof. I förskolelokalerna odlas det framtida samhället, och det finns oftast fler nyanser än bara rätt och fel inom de många dilemman i den mångfacetterade praktiken. Trots det har det ofta hänt att en student eller föreläsare mitt i en diskussion kunde åberopa förskolans styrdokument som Läroplanen (Skolverket 1998) och den inskrivna däri värdegrunden som argument. Efter en sådan hänvisning stannade diskussionen upp. Ingen ville vara den som motsätter sig demokratin, trots att själva referensen till makt och myndigheter kan tyckas ligga utanför demokratins anda. Många diskussioner mötte sin död på detta vis och jag har ofta funderat över varför institutionslojaliteten vinner över nyfikenheten att problematisera och nyansera innebörden av tryckta "sanningar". Att utöva ett så viktigt yrke som lärare innebär inte att blint följa bestämmelser och styrdokument, utan att tolka dem och ompröva dem i den komplexa praktiken. Intresset för en diskussion och problematisering av skolpolitiska dokument har länge funnits där, och ur det är temat för föreliggande studie sprunget.

## 2. BAKGRUND

I detta kapitel behandlas det sociala och skolpolitiska fältet som lärare både i förskola och skola verkar inom. Det fältet utgörs delvis av hur pluralistiskt och mångkulturellt samhället har kommit att se ut på 2000-talet, och delvis av hur skolpolitiska dokument är utformade och vilka uppdrag de innehåller. Dessa frågor behandlas i rubrikerna *Postmodernitet* respektive *Förskolans och skolans dubbla uppdrag: kunskap och fostran*.

### 2.1. Postmodernitet

”Må du leva i en tid av förändringar”, lyder en gammal kinesisk förbannelse. Förbannelsen tycks ha blivit verklighet under 1900-talets historia. Modernitetens tro på ordning och framsteg kollapsade efter de historiska händelserna under det tjugonde århundrandet. Två världskrig, koncentrationsläger och atombomben var stora humanitära katastrofer som synliggjorde hur vetenskapen, som efter frigörelsen från religionen i västvärlden sågs vara den andra förenande metanarrativen, kunde användas för att skada människan istället för att förbättra hennes liv (Björkman 2017, s. 233-260).

Förändringar i den andliga dimensionen, som förlusten av tron på både Gud och förnuft, kombinerades med socioekonomiska förändringar i Europa. Globaliseringen och rörligheten över gränserna har öppnat upp livsvärldar som länge varit gömda och gjort oss medvetna om livsåskådningar som inte funnits i vår omedelbara närhet. Informationssökande är underlättat genom en ständig uppkoppling. Vi lever idag i ett mångkulturellt samhälle som utgörs av konkurrerande världsuppfattningar och inte längre är sammanhållet av ett enda förenande metanarrativ. Epoken vi lever i har av många forskare inom humanistiska ämnen kommit att kallas för postmodernitet. Det postmoderna samtidsstillståndet kännetecknas av att det inte längre finns några absoluta och allmängiltiga sanningar och förenande likheter, och alla ”stora berättelser” och strukturer har dekonstruerats. Den kända polske postmoderna teoretikern och sociologen Zygmund Bauman (2000) har myntat uttrycket ”flytande modernitet” för att beteckna tillståndet för en värld av 1900-talet, där gränserna har luckrats upp (Bauman 2000).

I ett mångkulturellt samhälle där det inte längre finns någon trygghet i universell vägledning för tänkande och handlande kan många uppleva en ”meningsförlust” när individen blir hänvisad till sig själv hela tiden (Dahlin 2004, s. 19). Återigen återoppar jag Bauman som uttryckte fenomenet poetiskt när han skrev: ”Om trygghetssökarnas dagar var trista och enahanda, så är sömnlösa nätter de fria människornas förbannelse” (Bauman 2000 i Orlenius 2001, s. 84). Det kan tyckas tillräckligt svårt att navigera i en gränslös och flytande verklighet som vuxen, och det föder en naturlig undran om inte barn och ungdomar, som i egenskap av sin ålder genomgår en period av en aktiv identitetsskapande, har det ännu svårare?

”Säkerhet har ersatts av osäkerhet”, skriver Kennert Orlenius (2001) i sin reflektion över det postmoderna samhällstillståndet och hur det påverkar unga idag (Orlenius 2001, s. 86). Barn och ungdomar är inte längre bundna av traditioner och regler i sina val som de var gjorda förr, men samtidigt saknar det stödet som traditionen gav. Konsekvensen av den kulturella mångfalden är att sociala normer och regler blivit ”förhandlingsbara” (Dahlin 2004, s. 25). Studier från så tidigt som 1980-talet utförda vid svenska daghem beskriver detta fenomen. I en studie av Billy Ehn (1983) visade resultatet att personalen kände en grundläggande osäkerhet i fråga om fostran, normer och gränser, för barnen kunde diskutera och förhandla reglerna, vilket ändrade eller tillintetgjorde reglernas tillämpning (Ehn 1983 i Dahlin 2004, s. 24-25). Sammantaget kan det postmoderna tillståndet beskrivas som en tid av ”normativ kris och radikal samhällsförändring”

(Carleheden 2002). Vad är då rätt och fel och vad ska vi vuxna lära barnen? I det värdepluralistiska samhället är detta en högst aktuell fråga.

I det ovan beskrivna tillståndet av ovisshet och normupplösning föds ett normativt dokument för alla vuxna verksamma inom förskola vid namn Läroplanen (Skolverket 1998). Den inleds med ett kapitel som heter "Förskolans värdegrund och uppdrag" där första stycket är "Grundläggande värden" (Skolverket 1998, s. 4). I det stycket anges värden som beskrivs som fundamentala för förskolans och skolans verksamhet. Dessa värden – *människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta* – utgör tillsammans en så kallad "värdegrund", och alla som är verksamma inom förskolan och skolan bör hävda dessa värden samt ta klart avstånd från sådant som är oförenligt med dessa värden (Skolverket 1998). Dessa värden ses på så sätt som allmänna och icke förhandlingsbara, till skillnad från många andra normer vi lever efter idag.

Med grund i ovanstående finns det ett stort behov att precisera och problematisera vad som menas med grundläggande och gemensamma värden i ett värdepluralistiskt och mångkulturellt samhälle. Det blir ytterst intressant att undersöka hur förskollärare uppfattar sitt värdegrundsuppdrag, hur de implementerar uppdraget i praktiken och hur de hanterar värdekonflikterna som uppstår i verksamheten.

## 2.2. Förskolans och skolans dubbla uppdrag: kunskap och fostran.

Undervisning och skola har aldrig enbart handlat om att lära ut fakta till barnen. Det har också varit en fråga om fostran och socialisation. Värden som förmedlades av vuxna till barn har speglat de uppfattningarna som för tiden existerade i det omgivande samhället (Orlenius 2001, s. 14). Skolväsendets uppgift har alltid varit, för att låna Carlehedens (2002) uttryck, "inte bara en fråga om att överföra kunskap om dessa värden utan också – och periodvis till och med framför allt – att få eleverna att göra dessa värden till sina egna och handla i enlighet med dem" (Carleheden 2002, s. 43). Med andra ord, har undervisning i alla tider vilat på en viss värdegrund, antingen implicit eller explicit. Värdepedagogik är inom den områdesrelevanta forskningen ett nyintroducerat begrepp som medvetandegör det pedagogiska fostransuppdraget. Thornberg (2014) definierar värdepedagogik som "moraliska eller politiska värden som medieras till eller utvecklas hos barn och unga" (Thornberg 2014, s. 19). Dock har synen på barns institutionella fostran förändrats över tid. Under andra hälften av 1800-talet när skolplikten infördes i Sverige



var det främst religion och moral som betonades i undervisningen. Efter andra världskriget blev skolans främsta uppgift att fostra demokratiska, bildade och autonoma människor. Krigets tragiska konsekvenser för mänskligheten gav upphov till en politisk strävan att "demokratisera" utbildningsväsendet för att "vaccinera" samhället mot totalitära tendenser i framtiden (Hartman 2005).

Den svenska Läroplanen för förskolan är tydlig med fostransuppdraget: "En viktig uppgift för förskolan är att förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på" (Skolverket 1998). Det som dock idag väcker frågan är vilka värderingar som kan anses vara grundläggande i en mångkulturell förskola med en "ökad etnisk, religiös och kulturell blandning" (Kronlid 2017, s. 27).

### 3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.

Syftet med undersökningen är att belysa hur förskollärare uppfattar värdegrunden och dess implementering i sitt arbete. Ett speciellt intresse fästs vid värdekonflikter i förskolans praktik som är sprungna ur värdegrundens formuleringar samt hur förskollärare hanterar dem.

Frågeställningar:

- Hur uppfattar förskollärare värdegrunden så som den uttrycks i Läroplanen och vilken betydelse tillskrivs den?
- Hur hanterar förskollärare värdekonflikter som utgörs av motsägelsefulla etiska hållningar formulerade i värdegrunden?

#### 3.1. Distinktioner och begrepp

Det är viktigt att klargöra några centrala begrepp som används i mitt resonemang.

Begreppen etik och moral behandlas som synonymer, trots att jag är medveten att vissa forskare vill göra distinktioner mellan de två begreppen, medan andra inte ser någon avgörande skillnad mellan dem (Levander & Westman 2012, s. 53). Jag ansluter mig till de sistnämnda.

Eftersom förskolan inte längre enbart är en omsorgsinstitution och förskollärare har fått en Läroplan att förhålla sig till samt ett viktigt samhällsuppdrag, behandlas förskolans och skolans

värdepedagogiska uppgift inom samma kontext, bland annat för att värdegrunden och fostransidealen inom skolväsendet är lika för både förskola och skola. Följaktligen grundas värdepedagogiken inom såväl skola som förskola i samma moraliska utgångspunkter.

Jag använder ordet barn även när det syftas på en skolelev. I mitt resonemang är det relationen mellan den vuxne och barnet inom utbildningsväsendet som står i fokus, inte var den tar plats rumsligt. Av samma anledning omfattar begreppet lärare även förskollärare.

Begreppet individ används i föreliggande studie också med syftning på barnet, och det begreppet används i Läroplanen på samma sätt.

#### 4. TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel problematiseras begreppet värdegrund i rubriken *Vad är värdegrunden?*, där en kort historik över tillkomsten av värdegrundsfenomenet ges. I kapitlets andra del *Sammanfattning av relevant forskning* behandlas forskningsfältet som rör värdegrundsfrågorna.

##### 4.1. Vad är värdegrunden?

Värdegrunden myntades som begrepp när läroplanerna för förskolan och skolan infördes 1994 (Skolverket 1994). I dem formulerades etiska och politiska principer som skulle utgöra en moralisk bas för förskolans och skolans verksamhet. Det innebär att det tidigare neutralitetskravet på undervisning var övergett. I efterkrigets Sverige uttrycker Skolkommissionen i sitt arbete 1946 ett tydligt krav på att utbildningen ”inte ska ställas i någon politisk doktrins tjänst, inte ens demokratins egen” (Englund & Englund 2012, s. 8). Det uttalandet i sig skulle kunna tolkas som demokratins yttersta uttryck, som betonar människans autonomi och självbestämmande. I Skolkommissionens egna ord:

Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor ... /men/ ..... Satsen får inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen (Skolkommissionen 1946).

I Läroplanerna från 1980-talet och framåt uttalas inte värdegrundsbegreppet explicit, men neutralitetskravet tonas ner och skolans roll som fostrare fokuseras allt tydligare (Kronlid 2017, s.

25). I Läroplanerna från 1994 introduceras värdegrundsbegreppet, som genom att ha blivit uttryckt i ett utbildningspolitiskt styrdokument får en auktoritativ ställning.

Den huvudsakliga skillnaden mellan värdegrundens moral och hur människor uppfattar moraliska frågor är att i värdegrunden är ett rätt sätt att tänka och handla preskriberat och fastslaget. I den mänskliga tillvaron brukar moraliska frågor tvärtom ha en komplex karaktär och utgöra dilemman där alternativen en människa väger emellan kan ses som rätta och fel på samma gång. Hegel uttryckte det bra när han skrev: "Tragedy is not the conflict between right and wrong, but between right and right" (Williams 2012, s. 125)

Trots att människor som arbetar inom förskola i verkligheten och praktiken kan ha olika åsikter om vad som är rätt och fel, ont och gott, är det är tämligen få som motsätter sig värdegrunden, eftersom det är som att motsätta sig demokrati och mänskliga rättigheter. Några forskare sträcker sig så långt som att påstå att en "legitimerad" värdegrund blir en "konversationsblockerare" i en ideologisk debatt (Roth 2012).

Problematiken med värdegrunden är att dess budskap har en hög grad av positiv laddning, men förefaller vara mångtydigt. En av forskarna som efterlyser en diskussion kring värdegrundsbegreppet är Gunnel Colnerud (2004). Hennes centrala argument är att värdegrunden har blivit ett samlingsbegrepp för allt som rör moral, etik, normer, demokrati, relationer och livsåskådning. Hon argumenterar för vikten av att utforma en begreppsapparat som gör det möjligt att skilja på olika former av och syften med värdepedagogik. Colnerud hänvisar till engelskspråkig forskning där distinktionerna har gjorts mellan begreppen *value education*, *moral education*, *character education*, *civic education* och *citizenship education* (Colnerud 2004). Alla dessa begrepp är pedagogiska objekt med olika pedagogiska syften. Därför behövs det en förtydligande diskussion om dem för att kunna uppnå högre värdepedagogisk kvalitet.

Utan en problematiserande diskussion riskerar värdegrunden att bli ett urholkat begrepp som samlar alla olika moraliska, politiska och existentiella frågor som förskolan stöter på i sin verksamhet. Men den auktoritativa och styrande ställningen som värdegrunden har gör det lättare för en fri och öppen diskussion att äga rum.

#### 4.2. Sammanfattning av relevant forskning

Forskningsfältet som belyser värdegrundsfenomenet ur såväl teoretiskt som praktiskt perspektiv är mycket omfattande. Därmed finns det behov att göra vissa avgränsningar. För det första, kommer i föreliggande studie enbart svensk forskning om värdegrunden att behandlas, det med anledning av att värdegrunden är ett svenskt fenomen. För det andra, avgränsas forskningsbasen till de författare som problematiserar värdegrundsuppdraget och applicerar ett kritiskt perspektiv på fenomenet. Det finns givetvis många röster som finner värdegrundsuppdraget vara enbart positivt och okomplicerat, men de kommer att utelämnas här, eftersom avsikten med denna studie är att undersöka komplexiteten av värdegrundsarbetet.

Colnerud (2004), professor i pedagogik vid Linköpings universitet, skriver i sin bok om läraryrkets etiska komplexitet – att lärarens dagliga arbete är präglad av inneboende konflikter och motstridigheter. Dagligen ställs lärare inför situationer där de tvingas välja ett av många möjliga handlingsalternativ. Det specifika kravet att förhålla sig till de olika typer av normer som styr lärarprofessionen gör arbetet komplext. Colnerud gör en distinktion mellan tre typer av etiska normer som, enligt henne, styr lärarens vardag. För det första finns det etiska normer som styr relationerna mellan läraren och eleven. För det andra, sociala normer och konventioner som gäller för relationerna inom kollegiet och som ofta handlar om lojalitet mot arbetskollegor. Sist men inte minst är läraren tvungen att förhålla sig till institutionella normer som reglerar verksamheten, som ofta har en juridisk karaktär och därmed en auktoritär kraft (Colnerud 1995, 2017). Att förväntas vara rättvis på olika sätt och mot flera sidor samtidigt skapar en "moralisk stress", påstår Colnerud (2017). Den moraliska stressen indikerar ofta en värdekonflikt, som resulterar i frustration över den moraliska ambivalensen och de skilda och ofta motsägelsefulla kraven läraren ställs inför.

Trots mångfalden av normer som påverkar lärarens arbete förefaller en gemensam moralisk kompass inte vara räddningen. Den andra viktiga tesen Colnerud driver är att etiska regler i form av en juridifierad värdegrund minskar möjligheten till att eleven utvecklar sitt egna etiska omdöme. Att ta ställning till etiska frågor och argumentera för egna val är något viktigt som inte övas på om alla förväntas förhålla sig till en färdigformulerad etisk kod (Colnerud 2017). Hon tar vidare upp den brittiske forskaren Winner som redan i slutet av 1980-talet varnade för överanvändningen av begreppet "values". Enligt honom minskar det möjligheten att överväga kvaliteter hos ting och företeelser, och därmed nyansera människors handlanden liksom de

avsikterna som står bakom dem. Snarare blir det "en underökning av sina känslor" (Colnerud 2004, 2017) och en "snabb koll" om en själv eller en annan person har de "rätta" värderingarna.

If there are any distinctions between an opinion and a principle, bias and belief, desire and need, one's individual interest and what one wishes for the community at large, people are less and less able to make them (Winner 1986 i Colnerud 2004, s. 82).

I det sammanhanget är det värt att nämna Mikael Carleheden (2012), lektor i sociologi vid Örebro universitet, som i sin argumentation också pekar på motsägelsen mellan en värdeförmedlande pedagogik och individen egna moraliska utveckling. I artikeln "Fostran till frihet" talar han om det paradoxala i att lära ut frihet, då det är något som "tillhör människans grundläggande natur" (Carleheden 2002, s.60). Läroplanen understryker individens rätt till frihet och integritet (Skolverket 1998) samtidigt som den själv utgör en given ram för moraliskt handlande.

Att ta moraliska principer för givna är ett misstag, skriver David O. Kronlid (2017), lektor i didaktik vid Uppsala universitet. Han vänder sig mot försöket att fastslå ett etiskt fundament för samhället. Enligt honom är moralens natur istället flyktig och ambivalent. Moralen kan inte bli fastslagen eftersom den växer fram i relation till omvärlden, och i och med att omvärlden och vi själva genomgår ständiga förändringar, omformas moralen i takt med det. Varje moraliskt val är på sätt och vis alltid korrekt samtidigt som det alltid har en skuggsida, bland annat på grund av att vi omöjligt kan överblicka konsekvenserna för våra val till fullo (Kronlid 2017).

Följaktligen är frågan om värdegrunden är ett instrument för styrning eller tolkningen högst aktuell. Det undersöker Orlenius, filosofi doktor i pedagogik och lektor vid Högskolan i Skövde, i sin bok "Värdegrunden - finns den?". Hans intresse riktas mot spänningsfältet mellan skolans dubbla uppgifter: att förmedla grundläggande värderingar till barnen och samtidigt uppmana dem till självständig reflektion och utveckling av egna ställningstagande. Hur kombinerar förskolan och skolan moralisk normpåverkan med barnets rätt till autonomi och självreglering, vilka också ses som eftersträvarvärda dygder enligt Läroplanen (Skolverket 1998). Orlenius (2001) skriver att barn, trots att de är väl medvetna om det pågående etiska samtalet, inte drar några direkta slutsatser som de applicerar i det egna livet utanför förskolan och skolan. Det gör att etikundervisning i form av förmedling av grundläggande värden, när etik reduceras till normöverföring, inte når sina mål. Han föreslår ett alternativt sätt att arbeta med

värdegrundsfrågor, nämligen kritisk reflektion. Orlenius poängterar vidare att etik är något som är "individuell, frivilligt och bygger på personlig övertygelse" (Orlenius 2001, s. 100), och att det kan göra värdegrundsuppgiften svårt.

Dock finns det en risk att individens autonoma moraliska utveckling leder till att individen inkorporerar värden som inte harmonierar, eller till och med är oförenliga, med värdegrunden. Hur hanteras det i praktiken? Pirjo Lahdenperä (2001) är professor i pedagogik vid Mälardalens högskola som har fokuserat på den interkulturella pedagogiken. I boken "Värdegrund och svensk etnicitet" bidrar hon med att applicera ett interkulturellt perspektiv på förskolans och skolans moralfostran. Hon ställer de olika traditionernas normer, föreställningar och värderingar mot värdegrundens text. Vidare kommer hon fram till att, om värdegrunden ska ses som ett normativt dokument med bestämmandekraft, blir den till en exkluderande diskurs. Värderingar är en del av kulturen, och i ett mångkulturellt samhälle som Sverige har kommit att vara, blir det därmed svårt att definiera vad som är "gemensamma" värderingar och vilka det är som ingår i samhörigheten som talet om gemensamma värderingar implicerar. Att fostra elever till de moraliska ideal som värdegrunden ger en bild av, är från början problematiskt eftersom detta är ett uttryck för etnocentrism - en benägenhet att bedöma efter sina egna föreställningar som måttstock, och också en övertro på att en har hittat sanningen. Enligt Lahdenperä (2001) är det precis vad styrdokumentet uttrycker - "värdegrunden är fast, färdig och odiskutabel" och allt och allas grundpelare (Lahdenperä 2001, s. 120). Hon föreslår att moraliska utsagor som är fastslagna i värdegrunden bör istället konfronteras med andra sätt att uppfatta och bedöma företeelser, det vill säga ålägga ett "kulturkontrastivt" perspektiv (Lahdenperä 2001, s. 118). Begreppet kultur bör i detta sammanhang förstås bredare än enbart etnisk kultur. Även de mest homogena förskolorna och skolorna är mångkulturella om vi förstår begreppet kultur som en hemkultur, med grund i barnets vardagliga erfarenheter hemma med familjen (Lunneblad 2009). Detta synsätt gör det värdefullt att diskutera moraliska aspekter kritiskt även i till synes enhetliga miljöer, eftersom var och en kan ha en egen uppfattning som kan bidra till nyanseringen av den stora bilden.

Göran Linde (2001) understryker att olika kulturer har både konvergenta samt divergenta värden, det vill säga gemensamma och skilda. Värdegrundstexten befäster för det mesta konvergenta värden som de flesta människor från olika kulturer och religioner skulle hålla med om: rättvisa, generositet, individens frihet och integritet, ansvarstagande och människans egenvärde. Det finns

dock divergenta värden som är utskrivna i värdegrundstexten som allmängällande. Både Orlenius, Lahdenperä och Linde tar upp förskolans och skolans ansvar att "motverka traditionella könsmönster" (Skolverket 1998) som kan utgöra ett exempel på sådana värden. Orlenius (2001) talar om "jag-kulturer" och "vi-kulturer". Om jag-kulturer (så som den samtida svenska kulturen) vill fostra barn till jämställda individer med lika rättigheter och skyldigheter, inte minst i vad det gäller kön, är frågan om jämställdhet irrelevant i en vi-kultur, som är grupporienterad. Socialisation i en vi-kultur handlar mer om att anpassa sig efter gruppens normer, och status är relaterad till kön och ålder. Könrollerna ses här snarare som komplementära, där uppgifterna är olika (Orlenius 2001, s. 68). Betyder det då att män och kvinnor i sådana kulturer är ojämlika, och hur i så fall bör den svenska skolan hantera denna konflikt med värdegrunden? Resulterar denna kulturskillnad i ett exkluderande ur en svensk demokratisk gemenskap?

För att ta ett annat exempel på värdegrundens exkluderande kraft nämner Lahdenperä (2001) hur olika kulturer förhåller sig till barn/unga kontra de äldre. I värdegrunden är synen på barnet som kompetent väldigt tydlig, det hävdas att de vuxna bör ta vara på barnets åsikter och låta barnet göra egna val. I många andra kulturer betonas tvärtom respekten mot de äldre, mot familjen, och barnet har en lägre status. Lahdenperä frågar sig hur människor med sådana föreställningar ska känna sig hemma i värdegrundens text (Lahdenperä 2001, s. 124).

Torbjörn Tännsjö (2006), professor i praktisk filosofi vid Stockholms universitet, har ett klart och tydligt svar på funderingarna över värdegrundens problematik. Avskaffa värdegrunden helt, lyder hans tes. I en artikel publicerad i Svenska Dagbladet skriver han att tanken om en gemensam för alla värdegrund är otidsenlig. Han likställer värdegrunden med disciplinering, och menar att även om det finns uppenbara fördelar med disciplinerade elever som samarbetar konfliktfritt inom en gemensam moralisk ram, är det inte disciplinerade, utan kritiska elever som skolan egentligen behöver. Det blir svårt att motivera "partikulära ställningstaganden" utifrån grundläggande värderingar. Tännsjö föreslår istället att man avskaffar värdegrunden helt, och istället kommer överens om gemensamma arbetsformer utan att någon sida ska äga rätten till "den yttersta motiveringen" för dem (Tännsjö i SvD fr. 12 maj 2006).

I intervjun med Joakim Lindgren ställer Tännsjö (2004) sig djupt kritisk till värdegrundsfenomenet och framhåller att gemensamma grundläggande värderingar är möjliga

endast i ett totalitärt samhälle. Vad som verkligen är gynnsamt för demokratin är " de grundläggande skillnaderna i värderingarna" (Lindgren 2004, s. 13)

Synen på värdegrunden som lösningen på alla tänkbara sociala, etiska och moraliska, politiska problem är inte bara idyllisk och orealistisk, men också hotar den liberala demokratin, vidhåller Peter Strandbrink (2017), docent i statsvetenskap vid Södertörns högskola. Han hävdar att värdegrunden strävar efter att neutralisera "konflikter och spänningar mellan konkurrerande världsbilder" vilket eliminerar alla möjligheter till en demokratisk och nyanserad dialog. Istället implicerar värdegrunden en konfliktfri deskriptiv och diffus samverkan mellan de olika världsbilderna, utan att fokusera det som utgör grunden i en liberal demokrati – nämligen att framföra och i en dialog bedöma meningsskillnaderna och de olika uppfattningarna människor i samhället har. Han gör en intressant poäng när han påpekar att värdegrundsmodellen är orealistisk med anledning av att effekten av den är så långt borta i tiden. De barn och ungdomar som genomgått en värdegrundsfostran blir till en "tongivande majoritet av samhället" inte förrän mitten av 2050-talet (Strandbrink i DN fr. 18 november 2017). Det är rimligt att föreslå att samhällets normer och värderingar kommer att se annorlunda ut och värdegrundsidealerna kommer inte längre vara aktuella, anser Strandbrink.

Sammanfattningsvis kan det sägas att forskningen pekar på att värdegrundsuppdraget är komplicerat. Att lära barn tänka självständigt och samtidigt förankra "grundläggande" värderingar hos barn är två pedagogiska mål som inte är helt oproblematiska att förena. Forskare är överens om att människor i samhället där olika kulturer och livsåskådningar samexisterar kan ha mycket skilda moraliska uppfattningar och ställningstaganden. Trots det bör vissa moraliska och politiska värden förmedlas till barn, samtidigt som tonvikten i demokratin läggs vid individens autonomi och friheten att forma egna föreställningar. Detta är en paradox som präglar skolväsendets praktik dagligen. Det finns därför ett aktuellt behov av att precisera och problematisera det värdepedagogiska uppdraget.



## 5. TEORITISKA UTGÅNGSPUNKTER.

Utgångspunkterna för det perspektiv på lärande som föreliggande studie baseras på är kontextualisering, som är en utveckling inom den vetenskapliga forskningen om individens lärande. Kontextualiserinsteorin har sin grund i kognitivismen med dess intresse för begreppsbyggnad och tankeprocesser. Samtidigt bemöter kontextualiseringsteorin kritiken från som sociokulturellt orienterade forskare har framfört mot kognitivismen genom att ta hänsyn till de situationella aspekterna som individens lärande präglas av. På det sättet kan kontextualiseringsteorin ses som en överbyggande forskningsansats i studierna om individens lärande.

Forskningstraditionen som studerar människans kunskapsbyggnad har genom tiderna utgått från tämligen olika teoretiska ramar. Nedan följer en kortfattad beskrivning av hur den kognitivt inriktade forskningen har utvecklats under senare del av 1900-talet.

Under 1950- och 60-talet var den behavioristiska traditionen mest tongivande i vetenskapen. Inom behaviorismen är det ett antagande om stimulus och responsivitet som ligger till grund för förståelsen av mänsklig kunskapsbyggnad och handlande. Människan, enligt denna teori, reagerar på yttre stimulus och responderar på ett direkt och objektivt observerbart sätt. Med allt fokus på växelverkan mellan stimulus och handlande var det föga uppmärksamhet som riktades mot fältet som låg mellan de två enheterna. Människan sågs som tom kärl som var högst formbar genom den yttre påverkan (Svensson & Anderberg 2010).

Så småningom började forskningen intressera sig för kognitiva processer inom individen som hade effekt på hur människan gav respons på yttre stimulus, och det gjorde att den kognitiva inriktningen växte sig stark på 1970-talet (Haglund 2017). Individen började ses som en aktiv konstruktör av sin egen kunskap.

I den kognitiva inriktningen ser man handlande som uttryck för kognitiva processer och intresserar sig för dessa utifrån antaganden om kognitiva system och förändring av dessa system (Svensson & Anderberg 2010, s. 98).

Kritiken riktad mot den behavioristiska traditionen gick ut på att den inte tog hänsyn till subjektiva aspekter av kunskapsbyggnad, det vill säga individens inre föreställningar, begreppssystem och erfarenheter. Inom den kognitiva traditionen fokuserades människans tidigare kunskaper och erfarenheter, eftersom dessa ansågs ha inverkan på individens lärandeprocesser.

Däremot utsattes den kognitiva konstruktivismen i sin tur för kritik i början av 1990-talet från forskare från den sociokulturella traditionen som ansåg att man bör ta hänsyn till de kulturella och situationella aspekter av lärande (Haglund 2017). Enligt den sociokulturella kunskapsteorin bör kunskap ses som kontextualiserad i diverse praktiker, och att beskriva kunskap som oberoende av verkligheten är missvisande – kunskap är alltid situerad. I sin yttersta tolkning ses all kognitiv forskning av anhängarna för den sociokulturella teorin som problematisk och föga generaliserbar. Mycket lite är möjligt att säga om kunskap överhuvudtaget, eftersom det finns alltid påverkan av diskursiva praktiker (Halldén, Haglund & Strömdahl 2007). Dock fanns det en uppenbar svaghet i denna hållning som beskrivs tydligt i följande citat:

...sometimes the critique takes form of an ontological statement, saying that knowledge is socially constructed and transpires only in social practices (Lave 1991 i Halldén, Scheja & Haglund 2008/2013).

Följaktligen fanns det under 1990-talet ett behov inom den epistemologiska forskningen av att ge svar på kritiken från det sociokulturella forskningsparadigmet. Under 2000-talet utvecklade forskaren Ola Halldén, professor vid Stockholms universitet, tillsammans med en forskargrupp (Halldén 1999; Halldén, Haglund & Strömdahl 2007; Halldén, Haglund & Scheja 2008/2013; Jakobsson Öhrn & Petersson 2010; Larsson, Haglund & Halldén 2010; Haglund 2017) en teori om kunskapsbildning som ansåg att individen kognitivt konstruerar sin kunskap, uppfattningar och föreställningar, men samtidigt tolkar situationen, eller *kontexten* i vilka användningen av ens kunskaper krävs. Tolkningen av kontexten påverkar hur individen använder sin inre kunskapsrepertoar. Det nyintroducerade vetenskapliga perspektivet som bejakade individens egna kognitiva register och tog samtidigt hänsyn till det specifika i situationen, kan således ses som en överbryggande teori i dispyten mellan kognitiv konstruktivism och det sociokulturella perspektivet – två tämligen motsatta sätt att se på individens lärande (Haglund 2017).

Enligt kontextualiseringsteorin, placerar individen sina begreppssystem i sammanhanget utifrån vad som uppfattas som meningsfullt i tolkningen av situationen. Det sammanhanget som individen väljer att placera sina kognitiva konstruktioner i benämns inom denna forskningsansats som ”kontextualisering”, och lärandet ses som en kontextualiseringsprocess, där individens intellektuella förmågor och begreppssystem aktiveras och tillämpas utifrån tolkningen av kontexten (Halldén, Haglund & Scheja 2008/2013).

Kontextualiseringsteorin grundar sig i den kognitiva forskningstraditionen, och genom det tillskriver individen rationalitet och koherens i kognitiv aktivitet, samt anser det möjligt att inom forskningen få tillgång till individens inre uppfattningar. Betydelsen av situationella faktorer tas i beaktning, men tillskrivs inte samma avgörande vikt som inom det sociokulturella perspektivet (Svensson & Anderberg 2010). Istället ses situationen som kontext för kognitiva processer (Halldén, 1999).

Yttre stimulus förstås ha en påverkan på individens handlande, men responsen på stimulus tillskrivs en intentionalitet. I detta avseende ses yttranden också som handlingar, eller tankehandlingar (Haglund 2017). Det är ett viktigt förtydligande för föreliggande studie, som eftersöker kunskap om lärarnas inre uppfattningar och föreställningar i en intervjusituation.

För att kunna förstå en annan persons tankar och handlanden måste vi följaktligen utgå från ”väl villighets principen” (*the principle of charity*): vi måste lita på att det som personen gör eller säger verkar rimligt och rationellt för personen själv, både utifrån dess egna inre föreställningar och hur den uppfattar situationen (Haglund 2017). Varje tanke eller handling avses av personen uppnå ett visst syfte eller lösa ett visst problem, i andra ord, har en *intention*.

Den grundläggande utgångspunkten för kontextualiseringsteorin kan sammanfattas i två viktiga utsagor. För det första, måste det finnas en tro på att det är möjligt att förstå andra individer. Den förståelsen är möjlig eftersom individer är rationella i sina handlingar. För det andra, det faktumet att det inte finns några verktyg att *direkt* observera individens uppfattningar och föreställningar implicerar inte i sig att det inte kan finnas tillgång till dem (Halldén, Haglund & Strömdahl 2007; Larsson, Haglund & Halldén 2010).

Men hur i så fall är det möjligt att studera individens inre begreppssystem, när vad som yttrar sig i tal eller handling ofta påverkas av hur individen tolkar situationen? Denna fråga besvarades genom en metodologisk vidareutveckling av kontextualiseringsteorin vid namn *intentionell analys*.

## 6. METOD.

Inom ramen för följande kapitel presenteras metod delen i föreliggande studien, som utgörs av kvalitativa intervjuer med lärare, samt en intentionell analys av deras svar. Detta följs av en argumentation för urvalet av respondenterna, en beskrivning av hur intervjuerna genomförts och

bearbetats. Slutligen, redogörs för de etiska överväganden som bedömdes vara relevanta för studien.

### 6.1 Intentionell analys av tankehandlingar i en intervju.

Inom kontextualiseringsteorin ses kunskap som ett resultat av ett samspel mellan individens inre intellektuella resurser och bedömningen av situationen som individen gör. Kunskap uppenbarar sig utifrån hur individen uppfattar situationen, *kontexten*. Därmed ligger det alltid en *intention* bakom en handling, ett mål individen vill uppnå utifrån vad individen vet och hur situationen kontextualiseras. En intentionell analys som metod inriktar sig på att undersöka och bedöma den tänkbara intentionen bakom handlingen. Genom att bedöma en intention kan en forskare som använder sig av intentionell analys närma sig kunskapen som individen besitter.

I föreliggande studie används den kvalitativa forskningsintervjun som datainsamlingsmetoden för den intentionella analysen. Den semistrukturerade formen för intervjun anses vara mest passande i syfte att komma åt lärarnas uppfattningar av värdegrunden. En dialog ger möjlighet att ställa frågor och i vidare diskussion förtydliga och precisera meningen som respondenten lägger in i sina svar. Ur detta perspektiv är det ett bättre sätt att nå en högre noggrannhet i förståelsen av meningen än exempelvis enkätmetoden med givna frågor och ingen möjlighet till precision. Observation som metod skulle i sin tur enbart belysa min egen tolkning av situationen och av lärarnas uppfattningar och intentioner. Därmed är den kvalitativa intervjun ett mer effektivt angreppssätt för att komma åt lärarnas uppfattningar av värdegrunden, samtidigt som den möjliggör högre anspråk på en objektiv skildring av dessa uppfattningar (Alvesson & Sköldberg 2008).

För att försöka nå en ännu djupare grund för konklusioner om förskollärarnas uppfattningar har ett försök till *triangulering* genomförts (Haglund 2017). Triangulering är en metod inom kvalitativ forskning som används för att öka samtalförståelse mellan forskaren och respondenten, genom att introducera en tredje position som utgör en gemensam referenspunkt för de två deltagares ståndpunkter, och därmed hjälper precisera tolkningen. I föreliggande studies fall har trianguleringen utgjorts av tre beskrivna praktiska fall från förskolans praktik, vilka alla innehåller etiska dilemman och som lärarna blev tillfrågade att hantera genom ett tankeexperiment.

Själva intervjun kan givetvis ses som en kontext i sig, där mening konstrueras intersubjektivt, och jag själv som intervjuare kan agera påverkande faktor för vad som exponeras i en intervju (Kvale 2014). Dock har den intentionella analysen den metodologiska fördelen av att ta med sin egen påverkan som en möjlig determinant av handlandet och resultatet, eftersom intentionell analys fokuserar alltid relationen mellan ”kontext och individens begrepp” (Ehrlén 2010, s. 127). Som sagt ovan är aktualiseringen av individens kunskapsrepertoar ständigt knuten till sammanhanget som individen befinner sig i när en fråga väcks (Halldén, 1999).

## 6.2. Handlingens determinanter.

Inom den intentionella analysen söker forskaren handlingens premisser. I tolkningen av dem görs en distinktion mellan kompetensorienterade handlingsresurser och diskursorienterade handlingsresurser (människans förståelse för vilka krav och förväntningar finns i situationen). De kan i andra ord benämnas som intellektuella/psykologiska/emotionella determinanter och sociala/kulturella determinanter, i föreliggande studie omnämns dem som *kompetensorienterade* och *diskursorienterade*.

De kompetensorienterade handlingsdeterminanter består av individens inre föreställningar, *känslor, önsknningar, övertygelser* och *förmågor*, medan de diskursorienterade handlingsdeterminanter utgör av individens uppfattningar av *plikter, normer* och *möjligheter* som den aktuella situationen inrymmer (Halldén, Haglund & Strömdahl 2007; Jakobsson Öhrn & Petersson 2010).

Förståelsen av situationen är följaktligen betydelsefull för vilken kunskap som aktualiseras i situationen. Genom att definiera sammanhangen som individen agerar i, och identifiera individens tänkbara föreställningar, kan forskaren relatera dessa två typer av handlingsdeterminanter till varandra, och i sin tolkning göra en rationell konstruktion av vad som ligger till grund för individens handlande (Haglund 2017). Inom ramen för denna analysmodell finns möjlighet till att växla mellan de olika perspektiven, och detta bidrar till en djupare och mer nyanserad tolkning av data.

Intentionell analys som tolkningsmodell passar därför ypperligt studiets syfte, nämligen att undersöka frågan om hur lärarna i förskola uppfattar värdegrunden, och hur de resonerar om värdekonflikterna inom värdegrundens ram. Samtidigt tar metoden hänsyn till förskollärayrkets normer och konventioner, som kan ha en tänkbar effekt på intervjusituationen. Den normativa

ställningen värdegrunden har i egenskap av att vara ett styrdokument är ett exempel på en sådan diskursorienterad handlingsdeterminant.

### 6.3. Urval och avgränsning

Eftersom studien berör frågor om styrdokument bedömdes det som viktigt att samtliga respondenter var väl insatta i styrdokumentens texter. Förväntan på att förskollärare skulle vara förtrogna med Läroplanens mål och värdegrundsformuleringar avgjorde att enbart pedagoger med förskolläraryrke efterlystes till intervjun.

Samtliga respondenter arbetar vid förskolor i Stockholm.

### 6.4. Genomförandet och bearbetning

Undersökningen inleddes med att jag kontaktade respondenterna och informerade dem om intervjuens syfte och huvudsaklig frågeställning. Därefter skickade jag via e-post urdrag ur Läroplanen som beskrev förskolans värdegrund.

Sedan träffade jag respondenterna enskilt på deras arbetsplatser och genomförde intervjuerna som spelades in med hjälp av en diktafon.

Under intervjun presenterades de tre praktiska fallen som exemplifierade etiska dilemman (med andra ord värdekonflikter) för att användas i trianguleringsmetoden.

Intervjuerna varade i respektive 0:46 min, 0:52 min, 0:51 min och 0:49 min.

Intervjuerna transkriberades sedan noga. Eftersom det inom modellen för intentionell analys är väsentligt att väga in diskursorienterade handlingsdeterminanter, var det viktigt att betydelsefulla icke-verbala meningsuttryck som skratt eller långa pauser fanns med i transkriberingen. Därefter läste jag texterna flera gånger om och försökte uppfatta huvudbudskapet som framförs i varje intervju. Efter att ha bedömt vad jag ansåg vara huvudbudskapet sökte jag efter uttalanden som stödde det. Dessa huvudbudskap speglar hur lärarna kontextualiserar värdegrunden, och om jag har tillräckligt med uttalanden som stödjer deras uppfattningar och gör de koherenta kan jag anse ha tillräckligt goda skäl att tro mig veta vad de menar (Halldén, Haglund & Strömdahl 2007).

Därefter sökte jag vidare i texten efter uttalanden och tankar som kan ses som avvikande, eller motsägelsefulla. Dessa motsägelser är inom intentionell analys viktiga, eftersom de indikerar ett byte av kontext, en ny situationstolkning.

Vidare försökte jag göra en rationell konstruktion av hur både huvudbudskapen och avvikande uttalanden kan ses som rimliga och koherenta för respondenterna. Genom att försöka göra en tolkning lärarnas intentioner med tankhandlingarna i intervjun kan det nås en bättre förståelse för vad värdegrunden har för mening för var och en av dem.

Efter att genom intentionell analys ha bearbetat varje intervju, sökte jag efter någonting gemensamt i alla fyra lärarnas uppfattningar, eller någonting som drastiskt skiljde dem åt.

Målet för analysen var att studera hur lärarnas uppfattningar av värdegrunden kommer till uttryck i en intervju. Genom antagandet att individen agerar såväl utifrån sina tidigare kunskaper och erfarenheter av ämnet som utifrån hur den tolkar en fråga och uppfattar situationen, tar den intentionella analysen hänsyn både till kognitiva och situationella faktorer som påverkar talhandlingarna i en intervju. Med hjälp av dessa båda kategorier försöker jag i analysen av en intervju göra en tolkning av meningen lärarna i förskola tillskriver värdegrunden, och hur de kontextualiserar den, men också varför, det vill säga vilka mål i sina tankehandlingar de försöker uppnå.

Jag utgick ifrån antagandet att den mening lärarna tillskriver värdegrunden verkar rimlig och rationell för dem. Uppgiften i analysen är därför att identifiera intentionerna bakom de talhandlingar som yttras i intervjun. I analysen av materialet är det viktigt att väga in både de kompetensorienterade determinanterna och de diskursorienterade determinanterna.

...intentionen och därigenom handlingen påverkas både av individens önsknings, övertygelser och förmågor och av individens uppfattningar om plikter, normer och möjligheter i den aktuella situationen (Jakobsson Öhrn & Petersson 2010, s. 149)

Alla betydelsefulla uttalanden förstås i relation till övriga uttalanden som görs i intervjun. Det möjliggör en jämförelse mellan dessa uttalanden. Logiken i lärarnas uttalanden kan då antingen styrkas genom jämförelse med varandra, vilket skulle bekräfta att det som förs fram är personernas verkliga inre uppfattningar och föreställningar, eller tvärtom, visa sig vara motstridig och ej koherent, vilket skulle indikera att en ny tolkning av sammanhanget har gjorts och en annan intention aktualiserats. Under analysens genomförande var det av vikt att ständigt vara varse att för individen som intervjuas är hans/hennes tankehandlingar rimliga och rationella (även om de framstår som inkonsekventa ur intervjuarens perspektiv), eftersom det finns ett implicit

mål att uppnå, en intention i alla dessa tankehandlingar. Med andra ord tillskrivs individen rationalitet.

Analysen utförs följaktligen genom ”en systematisering av rationaliseringsprocessen” (Larsson, Haglund & Halldén 2010, s. 6).

#### 6.4. Etiska överväganden

Studien har genomförts enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer för forskning (Vetenskapsrådet, 2014). De forskningsetiska kraven som inom föreliggande studie har tagits ställning till är: *sekretesskravet*, *tystnadsplikt*, *anonymitetskravet* och *konfidentialitetskravet*.

Inga personliga uppgifter om deltagarna som intervjuats kommer att lämnas ut.

Allt som har kommit till kännedom om respektive förskolans verksamhet under intervjun omfattas av tystnadsplikt.

För att skydda deltagarnas personliga integritet har enbart personliga detaljer om dem som har en koppling till analysmetoden tagits med i studies text.

För att eliminera risken av att deltagarna kan kännas igen utifrån deras utsagor och ställningstaganden har deras arbetsplatser anonymiserats och samtliga deltagare har fått fiktiva namn.

För att ge deltagarna god möjlighet att förbereda sig och vara välinsatta i diskussionsämnet har samtliga av dem informerats både muntligt och skriftligt om studiens ämne och syfte innan intervjuerna påbörjades. I början av intervjun informerades samtliga deltagare om deras rätt att när som helst avbryta intervjun.



## 7. RESULTAT

I följande kapitel presenteras resultatet av undersökningen. Det inleds med en beskrivning av respondenterna. Detta i syfte att bidra med en mer nyanserad bild av deras personer, eftersom en persons möjliga inre (kompetensorienterade) determinanter bör tas med i analysen. Därefter följer ett resonemang om den möjliga betydelsen av intervjusituationen, som syftar till att tydliggöra möjliga yttre (diskursorienterade) determinanter som bör tas med i analysen. Vidare presenteras resultat för analysen av varje enskild intervju. I det ingår en beskrivning av varje respondents tänkbara uppfattningar om värdegrunden, samt en diskussion om möjliga determinanter som påverkar respondenternas intentioner och tankehandlingar. Resultatkapitlet avslutas med att övergripande slutsatser presenteras och argumenteras för.

### 7.1 Min beskrivning av lärarna.

Phoebe är en medelålders kvinna som ger intryck av att vara alert och nyfiken. Under intervjun märker jag att hon är mycket engagerad i politiska frågor, det beläggs genom att hon visar sig vara välinsatt i de olika partiernas politiska agendor och ställningstaganden. Vid ett tillfälle nämner hon själv att hon är ”ganska ideologiskt driven”.

Franny är en 36-årig kvinna, vi får direkt bra kontakt och utbyter några skämt med varandra i början av intervjun. Hon uppfattas av mig som en reflekterande person som tänker igenom sina svar, och som också trivs väldigt bra i sin yrkesroll.

Holden är en 35-årig man. Vi har känt varandra i några år och har en god relation, och den tryggheten gör det möjligt för oss att diskutera ämnen som kan uppfattas som känsliga utan att låta oss påverkas av tankar på prestige eller misstro. Han har jobbat som förskollärare i åtta år.

Esme har arbetat inom förskolan i nästan 20 år. Jag har vid ett tidigare tillfälle observerat henne under en samling med barnen, och märkt hur saklig, lugn och professionell hon är i sitt arbete.

Förutom Holden är det ingen av de ovannämnda personerna som jag har bekantskap eller kontakt med.

## 7.2. Situationens betydelse.

Utgångspunkten i analysen är att människan handlar utifrån hur situationen kontextualiseras (förstås) av henne (Halldén 1999). Det är därför viktigt att avgöra vilka tänkbara effekter situationen har, vad utgör situationen och hur det möjligtvis kan påverka personerna som intervjuas.

I samtliga fall genomfördes intervjun vid en förskola, det vill säga på respondenternas direkta arbetsplats. Platsen kan ha en möjlig påverkan i den mån att lärarna känner sig som representanter för yrket i stort, men också som representanter för sin egen arbetsplats och arbetsplatsens renommé. Förutom det, tillhör vi båda samma yrkeskår och indirekt är ”kollegor” – vi tillsammans representerar ”förskolediskursen”. Det som finns implicit i situationen kan vara en mer eller mindre omedveten lojalitet mot sin egen arbetsplats, mot yrkesgruppen och förskoleinstitutionen.

Lärarna jag intervjuade visste att jag var student vid Södertörns högskola och att samtalet med dem skulle komma att vara material för en studie om värdegrunden. Det är tänkbart att de tror sig förväntas visa god professionell kompetens och engagemang i värdegrundsfrågor. Hade jag bedrivit en studie inom psykologi, juridik eller arbetsmiljöfrågor skulle deras uppfattning av vad som förväntas av dem och vilka kompetenser som är avgörande i vårt möte förmodligen varit annorlunda.

Dessa tänkbara effekter av situationen är de som kan tas i beaktande i början av analysen, i och med att det är lite jag vet om lärarnas bakgrund och omständigheter som möjligtvis kan påverka deras svar. Under intervjuens gång var det dock möjligt att bygga en bredare uppfattning om det, givetvis i den mån en timmes intervju gör möjligt.

## 7.3. Phoebe och hennes tänkbara uppfattningar av värdegrunden.

I början av intervjun förmedlar Phoebe direkt sin generellt positiva inställning till värdegrunden, dock medger samtidigt att den är mycket tolkningsbar och därmed problematisk. Hon säger att värderingskrockar är något man som förskollärare hanterar dagligen, att ”det krockar jättemycket hela tiden”. Hon anser också Läroplanen ge motsträviga budskap: förskolan ska inte påverka barn i någon särskild riktning, samtidigt som verksamheten bör vila på värdegrunden som i sig utgör en moralisk ram.

Det som av henne också upplevs som problematiskt är att Sverigedemokraterna vid en viss tidpunkt stod och delade ut partiets flygblad i en skola hon besökte. Det kallar hon ”helt oförenligt” med värdegrunden, eftersom Sverigedemokraterna uppfattas av henne som motsatsen till ett demokratiskt parti.

### *Värdegrunden som en demokrati*

Phoebe anser värdegrunden vara ett uttryck för demokratin. I samtalet berättar hon att hon själv tidigare har genomfört en studie om gymnasieelevernas uppfattningar av demokrati – det faktumet rimligen indikerar hennes personliga intresse för demokratifrågor. Demokrati enligt hennes egen definition är ”en väldig massa friheter” för individen, bland dem frihet att resa och röra sig obehindrat, frihet att tillägna sig kunskap och välja (eller välja bort) en utbildning, frihet att söka sig till olika grupper och yttrandefrihet. Hon anser sann demokrati vila på humanistiska ideal, och att Sverigedemokraterna saknar dessa helt.

I samtalet relaterar jag till begreppen yttrandefrihet och friheten att ingå i olika kretsar som hon använder för att definiera demokrati, och ställer frågan om inte i så fall fenomenet Sveridemokraterna är ett uttryck för demokrati. Hon håller absolut med.

Det som framstår som inkonsekvent i hennes uppfattning av värdegrunden som en demokratisk diskurs är följande. Hon definierar själv demokratin som yttrandefrihet, frihet att tänka och söka sin egen kunskap. Vid ett senare tillfälle i intervjun styrker hon detta genom att säga: ”Politiskt korrekthet gör att människan tystnar och det är jättefarligt, det är bättre att vi möts i olika åsikter”. Dock kan vi förstå att det inte är alla åsikter som enligt Phoebe får framföras, i alla fall inte Sverigedemokraternas.

Hon diskuterar vidare förskolans fostransuppdrag, och att pedagoger bör ”påverka barnen i demokratisk riktning” för att bygga det framtida demokratiska samhället. Hon gör en intressant poäng när hon säger att hon faktiskt inte tror att föräldrar har förstått att förskolan idag har ett samhällsligt uppdrag, och att många fortfarande uppfattar förskolan i den gamla ”dagis” formen där verksamheten genomsyras av enbart omsorg och lek. Det som är annorlunda idag är det politiska uppdraget skolväsendet har fått genom sin Läroplan.

Under samtalet undrar om inte dagens föräldrar som utgörs av en massa olika människor med diverse bakgrunder, trosuppfattningar och världsbilder, också är självklara samhällsmedborgare

med lika rätt som förskolepedagogerna att tycka till om det ideologiska innehållet i fostransuppdraget som förskolan har. Det är inte helt oproblematiskt när samhället utgörs av medborgare som kan ha helt skilda uppfattningar om hur det goda samhället bör se ut. Då byter Phoebe sammanhang och kontextualiserar värdegrunden på ett annat sätt.

### *Värdegrunden som en förpliktelse*

Det är svårt att rättfärdiga en grundläggande gemensam hållning som bör vara etisk norm för alla människor i ett pluralistiskt samhälle, men däremot skulle en sådan hållning vara försvarbar för en mindre grupp människor, som dessutom behöver utveckla ett gemensamt förhållningssätt, exempelvis om de samverkar inom en verksamhet eller institution.

Jag: Man har ju kollegor med olika bakgrunder och familjer kan ha helt olika kulturer. Samtidigt sägs det i Läroplanen att värderingarna i värdegrunden är grundläggande och ”gemensamma”. Vad är det för gemenskap det pratas om?

Phoebe: Ja, först och främst är det ju vi som är här på förskolan... på mitt jobb behöver jag agera utifrån värdegrunden. Precis som det här med kön...Du behöver ju kliva in och agera utifrån vad som står i Läroplanen. Du behöver motverka stereotypa könsroller och mönster. Du behöver ju göra det på din arbetsplats. Sen kan du gå hem och leva precis som du vill.

Det resonemanget rationaliserar värdegrundens normativa verkan för de anställda inom förskola, men löser fortfarande inte dilemmat med föräldrarnas möjliga invändningar mot förskolans sätt att fostra barnen, och det framför jag till Phoebe. Ett sätt att hantera en sådan meningsmotsättning enligt Phoebe är möten och samtal med föräldrarna där förskolans syn på saker förtydligas för dem. Men om inte föräldrar ändrar sin åsikt? Vad skulle det innebära? ”Så länge det står i värdegrunden är det odiskutabelt”, säger Phoebe.

Hon återgår då igen till uppfattningen av värdegrunden som en *demokratisk diskurs*, och anser att värdegrunden är resultat av vad vi har valt: tillräckligt många har röstat på politiska partier som ville ha en allmän förskola från ett års-åldern där en samhällspolitisk fostran ska bedrivas.

### 7.3.1. Hur kan Phoebes tankehandlingar förstås i sammanhanget?

Det visar sig tydligt i intervjun att Phoebe sympatiserar med de ideal som hävdas i värdegrunden. Phoebe anser de vara humanistiska och grundläggande för att utveckla barnens empati och gemensamhetskänsla. Hon kontextualiserar värdegrunden som ett uttryck för demokrati, och trots hennes medvetenhet om mångsidigheten av hur den kan tolkas, och problematiken i att den ses som gemensam för en massa människor som kan alla ha väldigt lite gemensamt, ser hon väldigt positivt på den.

En möjlig tolkning är att Phoebe själv har samma övertygelser som värdegrunden ger uttryck för. Den slutsatsen styrks genom att hon själv visar ett stort politiskt engagemang och antipati mot Sverigedemokraterna, som enligt henne saknar helt värderingar som värdegrunden formulerar.

Vid ett annat tillfälle under intervjun nämner Phoebe att hon tycker det är viktigt att bekräfta barnens bakgrund och familj, och inte gå emot dem. Men när det kommer till värdegrunden anser hon att det är en fråga som förskolan inte kan backa i. På så sätt prioriterar hon värdegrundens ideal högre än familjens rätt till sin egen hållning i viktiga frågor.

Den tolkningen styrks också av Phoebes egna uttalande:

Jag: Hur känner du inför det här att staten och det valda politiska partiet ska bestämma människoidealet?

Phoebes: Om det är rätt parti är ju det bra, annars tycker jag att det är rent förkastligt.

En annan tolkning att pröva vore att Phoebe uppfattar det som att förskolan som institution förenar människor som accepterar värdegrunden och är positiva till den, och tror att det förväntas av henne att visa entusiasm för värdegrunden. Denna tolkning håller dock inte, för jag har i intervjun själv framfört min oro för värdegrundens normerande påverkan och implicerat att många människor faktiskt kan ha värderingar som skiljer sig från värdegrunden (bland dem jag själv). Trots att Phoebe verkar hålla med om lägesbeskrivningen, fortsätter hon försvara värdegrunden, vilket tyder på att hon genuint ser positivt på den.

För att en gemensam värdegrund för alla människor i samhället kan förvaras som en rimlig idé behöver den ses i ljuset av något som är föreskrivet. Phoebe kontextualiserar värdegrunden som en institutionell plikt. Resonemanget styrks av att värdegrunden faktiskt ingår i förskolans styrdokument, det vill säga reglerar verksamheten.

### 7.3.2. Kompetensorienterade och diskursorienterade determinanter.

Det finns goda skäl att tro att Phoebe ger uttryck för sina inre förställningar under intervjun, utan att låta sig påverkas av situationen. Förvisso samstämmer förskolans ideologiska praxis med hennes egna övertygelser, och de diskursorienterade determinanternas betydelse blir på det sättet ytterst liten. Det som styrker slutsatsen om att Phoebe ger uttryck för sina verkliga uppfattningar om värdegrunden är det Phoebe berättar om sig själv som person, nämligen att hon är ”ideologiskt driven”, och att hennes barns pappa är född i ett annat land, vilket kan förklara hennes engagemang i jämställdhetsfrågor och antipati mot Sverigedemokraterna. Hon är också öppen med att säga att så fort Läroplanen skrivs om utifrån värderingar hon inte skulle hålla med om, kommer hon att vara tvungen att sluta arbeta inom förskola.

### 7.4. Franny och hennes tänkbara uppfattningar av värdegrunden.

När Franny får frågan om hur hon själv skulle förklara vad värdegrunden är för något, säger hon att den för henne handlar mest om människosyn. Enligt henne kan begrepp som demokrati och jämställdhet, som också finns med i värdegrunden, vara tolkningsbara, men grunden i det hela är en viss människosyn. Och enas man inte i den, blir allting annat i värdegrunden problematiskt. Det är för Franny viktigt att utgå från att ”vi är människor allihopa här...och jag behöver på många sätt hjälpa, stötta”. Vidare förtydligar hon att värdegrunden som hon uppfattar den är en utgångspunkt för att bemöta andra, barn som vuxna, och som hon själv skulle önska bli bemött i.

#### *Värdegrunden som bemötande av en annan människa*

Värdegrunden fungerar enligt Franny som en sorts ”gyllene regel” i förhållanden människor emellan, och inbegriper givetvis barn också. Barn är inte mindre värda än vuxna bara för att de inte klarar av vissa saker fysiskt eller kognitivt, och deras personliga integritet bör respekteras, uttrycker hon. En aspekt som förefaller vara viktig för Franny är barns kroppsliga integritet, deras rätt att trots sin ålder och möjligen underordnade position inför vuxenmakten, själva bestämma över sina kroppar. Ett exempel på ett integritetsvärnande förhållningssätt mot barnet vid blöjbyte är att behålla ögonkontakt, prata med barnet medan den vuxne byter blöjan och förklara vad som görs, exemplifierar Franny.

Vidare förklarar Franny att även om värdegrunden inte är något kollegor för renodlade diskussioner om, diskuteras det väldigt mycket frågor som rör normkritik och likabehandling, och det kan tolkas som ”värdegrunden, fast med mycket mer kött på”. Hudfärg, kön, sexuell läggning

– alla kategorier, både de som räknas som norm och som normavvikande, är representerade vid förskolan. Människans rätt att bli bemött med respekt oavsett sin identitet utgör en stor del av meningen med värdegrunden, säger Franny.

När frågan ställs om Franny kan berätta om en gång hon själv agerat avvikande från värdegrunden tänker hon efter och sedan berättar om en flicka hon hade lätt att bli irriterad på. Flickan hade ett beteende som väckte Frannys ilska, men trots att hon förstod att barnet troligtvis inte själv mådde bra av att vara alltför krävande och utåtagerande, kunde hon inte låta bli att bli irriterad. De känslorna tyckte hon var fel. Det rätta vore att vara professionell och inte låta irritationen synas, uttrycker hon.

Fortsättningsvis diskuterar vi de vuxnas integritet i bemärkelsen av rätten till sina egna känslor och tankar på jobbet, och var gränsen för ”ägandet” av dessa går. Jag upplever att Franny gör en tydlig distinktion mellan att vara en professionell och privat person. Exempelvis säger hon att hon sällan ser en anledning till varför hon ska behöva uttrycka sin egen åsikt i arbetet med barn. Dock är det annorlunda under interna diskussioner på arbetsplatsen kollegor emellan. Inom förskolan arbetar människor med olika bakgrunder och samtalen om värdepedagogiska ämnen är positiva, intressanta och tankeväckande. Några tunga åsiktskollissioner har de, enligt henne, aldrig upplevt. Franny ser värdegrundens funktion som att vara ett slags förenande moral för alla de olika människorna som arbetar inom förskola, men givetvis också, i en större skala, för de olika myndigheterna i samhället som behöver samverka.

Utgångspunkten i diskussionen som både Franny och jag delar är att människor idag verkligen är olika, har sin egen historia och erfarenheter och därmed syn på saker. Jag frågar hur lärare bör hantera dessa olikheter i inställningar till livsfrågor som de olika bakgrunderna medför ur ett värdegrundsperspektiv. Hur kan människor då förväntas ha fasta gemensamma värderingar? Det förklarar Franny genom följande rationaliserande resonemang.

#### *Värdegrunden som den rätta idéläran*

Värdegrunden uppfattas också av Franny som ett förenande värderingssystem för människor anställda inom förskolan. Enligt henne känns det skönt att i en värld av olikheter kunna luta sig tillbaka på något som inte går att tumma på. Möjligheten att kunna hänvisa till värdegrunden i diverse diskussioner ger, enligt henne, en trygghet. Trots den överlag positiva inställningen till

värdegrunden är Franny medveten om att den främst baseras på den svenska kulturen och dess förståelse av begrepp som demokrati och jämställdhet. Vidare nämner Franny att alla etniska svenskar givetvis inte står för genusidealen. Av detta drar jag slutsatsen att Franny menar den mer övergripande politiska svenska "kulturen", och inte den generella hemkulturen i alla svenska familjer. Det som berättigar att den svenska uppfattningen om frågor som exempelvis jämlikhet mellan könen ska vara normerande och bestämmande är att i Sverige "har man kommit längre".

När jag vidare undrar hur Franny hanterar en kollega, med svensk eller annan bakgrund, som bemöter barnen utifrån könsstereotypa roller, anser hon att det rätta är att ta en direkt diskussion, och om inte personen håller med om att det finns goda anledningar att motverka stereotypa könsroller kan man hänvisa till värdegrunden genom att "vi har kommit överens att arbeta så här". Denna uppfattning om värdegrunden som den "riktiga" idéläran styrks vid en annan tidpunkt av intervjun med följande uttalande:

Jag: Hur gör man med människor som inte håller med allt i värdegrunden?

Franny: De informerar man vänligen och bestämt att här gäller det här (*skratt*)

Det är rimligt att förvänta sig att människor som arbetar tillsammans undviker alltför allvariga konfrontationer och gärna vill nå konsensus för att göra jobbet så trevligt som möjligt för alla parter, och därför kan det finnas en benägenhet att "förstå" och "hålla med" trots att de innerst inne kan ha helt andra värderingar. Det finns en förståelse av att kollegorna inom yrket har kommit överens om vissa saker, och Franny tillägger att "folk har berättat att på förskolan gör de så här, men hemma gör de inte det".

7.4.1. Hur kan Frannys tankehandlingar förstås i sammanhanget?

Franny talar om värdegrunden som en övergripande humanistisk människosyn, som innebär ett respektfullt bemötande av varandra, oavsett ålder, kön, sexuell läggning eller hudfärg. Hon kontextualiserar värdegrunden som ett slags toleransdiskurs, som skyddar från diskriminering eller integritetskränkande behandling (det sistnämnda i relation till barn, inte vuxna). Franny talar positivt om värdegrunden därför att den enligt henne har potential att förena människor i en värld av olikheter. Detta styrks genom ett annat påstående vid ett senare tillfälle i intervjun. Hon säger att hon tror att sökandet efter "gemensamma mål" är någonting djupt mänskligt.



I samtalet finns det en – från betraktarens perspektiv – kognitiv konflikt. När vi vidare i diskussionen vidrör hur människor som samverkar med varandra dagligen kan resonera så pass olika att de aldrig skulle önska att förenas i en åsikt, byter Franny kontext – värdegrunden blir till något mer auktoritativt till sin karaktär än förenande, någonting ”rätt”. Den auktoritativa påverkan framstår ändå som berättigad, med grund i att den svenska förståelsen av demokrati är den mer korrekta och rättvisa.

Franny talar positivt om värdegrunden, trots att hon själv inser problematiken med att den är tänkt att gälla människor med olika syn på livets och samhällets viktiga frågor. Vad är det då som gör att Franny rättfärdigar den trots den uppenbara svårigheten att för mötas i ett gemensamt sätt att tänka?

En möjlig tolkning är att hon kontextualiserar värdegrunden som en sorts likabehandling, inte en ram för livshållning. I år har deras förskola normkritik som pedagogiskt fokus, och diskussionerna kring normkritik har förekommit ofta och varit spännande, till skillnad mot värdegrunden som inte har diskuterats. Hon likställer likabehandling och normkritik med värdegrunden. Vidare nämner hon också att bland hennes kollegor finns det människor med olika hudfärg, härkomst, sexuell läggning. På grund av denna omständighet är det möjligt att hon känner ett mer eller mindre omedvetet behov (eller önskan) av att vara lojal mot dem, speciellt om de trivs att arbeta ihop. Därför försvarar Franny värdegrundens allmängiltighet i den meningen hon uppfattar den.

Det blir dock svårt att försvara värdegrunden i kontexten där inte alla medarbetare (eller föräldrar) delar de utskrivna värderingarna, ännu svårare om man ser på människor och deras olika sätt att tänka med respekt, vilket en tolerant och fördomsfri människosyn implicerar. Ett sätt att ändå kunna rättfärdiga värdegrunden i detta fall är att framställa den som någonting lokalt föreskrivet, någonting som ”gäller här”, någonting som inte går att tumma på, för alla de som samverkar inom förskola.

#### 7.4.2. Kompetensorienterade och diskursorienterade determinanter.

De kompetensorienterade determinanter som påverkar Frannys agerande under samtalet utgörs av hennes inre föreställningar, önskningar och övertygelser. Hon ger uttryck för sin tro på att bemöta alla människor med respekt oavsett deras identitet och hudfärg, och den inställningen för henne betyder en human människosyn, som hon önskar alla som arbetar tillsammans hade, annars blir

det ”problemiskt”. Det blir tydligt att hon fäster stor vikt vid att bemöta barn på lika villkor med vuxna, med samma respekt och med aktning för barns integritet, i synnerlighet den kroppsliga. Under samtalet nämner Franny att hon själv har en tvåårig son hemma, och att hänsyn till hans fysiska integritet är något som är viktigt för henne även hemma. Det tyder på att hennes föreställningar styrks av en inre emotionell determinant.

Det visar sig tydligt att Franny uppfattar värdegrunden som en moralisk diskurs som gäller i förskola. En möjlig tolkning av de diskursorienterade determinanter skulle kunna vara att Franny känner sig tvungen att försvara värdegrunden är att hon uppfattar det som något som förväntas av henne eftersom hon är anställd inom förskola. Men efter flera omformuleringar av frågan gällande värdegrundens problematik är Franny fortfarande positivt inställd till den och ser den snarare som en lösning än ett problem. Det ger oss skäl att tro att hon ger uttryck för sina verkliga föreställningar om värdegrunden, utan att låta sig påverkas av situationens betydelse.

7.5. Holden och hans tänkbara uppfattningar av värdegrunden.

Under samtalet nämner Holden direkt att han inte har tänkt så mycket på värdegrundens formuleringar, trots att han kanske borde, utan har ”liksom köpt dem”. Det är krångliga formuleringar som ”verkligen inte är preciserade”, säger han, men för honom är värdegrunden ”det dagliga”, hur man behandlar varandra ”på ett sjyst sätt”.

*Värdegrunden som ett sätt att visa respekt och vara en bra kompis*

Värdegrunden är ingenting som analyseras eller pratas om dagligen, uttrycker Holden. Det är ingenting som organiseras som projekt, utan mer ett förhållningssätt mot varandra. Det innebär att behandla varandra med respekt, inte kränka någon och ha medkänsla med de som har det svårt.

Holden talar bland annat om tolerans och jämställdhet som ideal i bemötande av människor oavsett kön och etnicitet. När jag ber honom berätta om en händelse då han själv, en annan vuxen eller ett barn brutit mot värdegrunden, berättar han om hur en pojke en gång slog en annan pojke med anledning av att ”han var mörk” (i pojkens egna ord). Då ingrep Holden direkt och pratade med barnet om att oavsett var någon kommer ifrån förtjänar alla att bli bemöta på ett bra sätt.

När jag ber Holden berätta om ett fall då vuxna i förskolan agerade oförenligt med värdegrundens principer, nämner han hur några pedagoger på en avdelning han arbetade vid hade som rutin att ta

av barnen byxorna vid blöjbyte innan barnens vila och låta byxorna hänga på hyllan fram tills vilan var slut. Holden observerade situationen och det blev tydligt för honom att vissa barn vantrivdes med denna rutin, och att känslan av att vara tvingade till viss nakenhet störde deras lek. Dessa barn visade tydliga tecken på att de var otrygga med rutinen, men ingen av pedagogerna märkte det, enligt Holden.

7.5.1. Hur kan Holdens tankehandlingar förstås i sammanhanget?

Holden ser värdegrunden som ett bra fundament för respektfullt bemötande. Begrepp som Holden ofta använder sig av i diskussionen är medkänsla och respekt, trots att värdegrunden ”ligger där vilande”, och utgör en säkerhet mot moraliska övertramp. En viktig aspekt vad gäller hur pedagoger bör behandla barn med respekt är visad hänsyn till deras självbestämmande över sina egna kroppar, understryker han vidare. Att vara nonchalant vid blöjbyte, att ”vara snabb med att dra av barnen byxorna”, säger Holden, kan vara kränkande mot barnen och svårförenligt med värdegrundens principer om individens rätt att bli bemött med respekt.

Trots att det förs få diskussioner om värdegrunden uppfattas den av Holden som en naturlig daglig interaktion baserad på respekt för varandra och medkänsla. Värdegrunden är något ”stort och opreciserat”, och snarare en fingertoppskänsla i hur vi bemöter varandra, säger Holden.

7.5.2. Kompetensorienterade och diskursorienterade determinanter.

Det finns goda skäl att tro att Holden ger uttryck för sina verkliga föreställningar om värdegrunden. Delvis för att han – utan någon tanke på professionell prestige – erkänner att han inte ägnat så mycket tid till att analysera värdegrunden, delvis för att vi har känt varandra länge och litar på varandra samt har god kommunikation. Som jag bedömer det, finns det lite i den situationella kontexten som kan tänkas påverka Holden på ett sätt som göra att han undanhåller sina verkliga uppfattningar om värdegrunden.

7.6. Esme och hennes tänkbara uppfattningar av värdegrunden.

Värdegrunden definieras av Esme själv som något som ”genomsyrar allt” – relationerna barn-barn, vuxen-vuxen och så klart vuxen-barn.

#### *Värdegrunden som samspel mellan människor*

Esme diskuterar värdegrunden som ett samspel som bygger på empati, respekt för andra och andras känslor. Det handlar mycket om att behandla alla lika, att ge alla lika mycket talutrymme och uppmärksamhet.

När hon ställs inför frågan om vad värdegrunden har för funktion enligt henne, svarar hon att den ska ”leda fram till ett öppet samhälle”. Här byter hon sammanhang för värdegrunden och kontextualiserar den på ett nytt sätt.

#### *Värdegrunden som grund för demokrati*

Enligt Esme är syftet med värdegrunden att den ska leda fram till ett samhälle som är öppet och byggt på demokratiska principer: ”allas lika värde, att alla har möjlighet till att påverka, göra sig hörda”.

Värdegrunden är viktig och värdefull eftersom det är den som lägger grunden för kommande generationer och hur samhället ska se ut i framtiden, uttrycker Esme.

Vidare i diskussionen ber jag Esme berätta om ett fall då hon brutit mot värdegrundens principer i sin praktik. Den frågan följs av en tyst fundering och därefter svaret att hon inte kommer på någon sådan situation. Efter ett tag återvänder jag till ämnet, men från ett annat perspektiv – det ställs en fråga om hur man bemöter en kollega som har åsikter som inte kan förenas med värdegrunden. Då berättar Esme om en före detta kollega som ”på ett kränkande sätt behandlade” barn av en viss etnisk härkomst. Esme har haft många kontroverser med den kollegan, eftersom ett sådant behandlande var enligt henne ”helt oacceptabelt”.

Jag triangulerar samma fråga vidare i en omformulering: finns det värderingar som absolut inte hör hemma i förskola? Esmes svar lyder: ”Det här med att man behandlar människor på olika sätt beroende på var de kommer från ...etnicitet, religion, samhällsklass eller kön”.

Dessa olika yttranden styrker sammantaget tolkningen av Esmes uppfattning av värdegrunden som ett respektfullt och tolerant bemötande.

#### 7.6.1. Hur kan Esmes tankehandlingar förstås i sammanhanget?

Esme kontextualiserar värdegrunden som ett bemötande och som en demokrati. Det finns ingen riktig logisk konflikt i hennes resonemang. Hon talar lugnt och reflekterande, samt resonerar om att det givetvis är svårt att behandla alla människor på ett absolut likvärdigt sätt, men det är ändå ett bra strävansmål.

#### 7.6.2. Kompetensorienterade och diskursorienterade determinanter.

Vad jag vet om Esme är att hon har jobbat på samma förskola i 13 år, vilket rimligen betyder att hon trivs på sin arbetsplats, och detta visar indirekt på att hon troligen har en god relation med barnen och kollegorna. Det säger oss att hennes kontextualisering av värdegrunden som bemötande motsvarar hennes inre föreställningar om att samspelet människor emellan är viktigt för att verksamheten (och på en större skala – samhället) ska fungera bra. Ett tolerant bemötande av varandras oavsett olikheterna är enligt henne något som demokratin inbegriper.

## 8. Övergripande slutsatser.

I följande kapitel behandlas inledningsvis den generella inställningen till värdegrunden som respondenterna har gett uttryck för. En aspekt i den överlag positiva inställningen till värdegrunden är trots allt förståelsen för den etiska komplexitet värdegrunden inbegriper. Trots att komplexiteten rimligen i praktiken borde resultera i att många pedagogiska eller mellanmänniska handlingar med svårighet samtidigt skulle harmoniera med värdegrundens alla principer, är samtliga respondenter ovilliga att öppet diskutera fall då de själva har brutit mot värdegrunden. Den möjliga anledningen till detta undersöks i ett eget resonemang. Vidare sammanställs och analyseras de uppfattningar av värdegrunden som har framförts under intervjuerna. Dessa uppfattningar kan sammanställas i tre huvudgrupper: värdegrunden som *demokrati*, som *ett bemötande* och som *en institutionell ideologi*. Kapitlet avslutas med ett resonemang om möjliga anledningar till varför värdegrunden oftast kontextualiseras på de tre sätten..

### 8.1. Vad har lärare för inställning till värdegrunden?

Av samtliga förskollärare som har intervjuats ses värdegrunden som något positivt. Den uppfattas generellt som det goda, det rätta, det humana.

Dock ses värdegrunden samtidigt som något svårdefinierad, och förskollärarna sätter egna ord på värdegrunden utifrån hur de tolkar den.

Tre av fyra förskollärare har uppgett att det förs få, om några överhuvudtaget, diskussioner om värdegrunden på arbetsplatsen. Vissa av dem har rent ut sagt att de inte har tänkt så mycket på formuleringarna, för de är svåra och opreciserade, och inte analyserat dem. Några förskollärare har direkt medgett att värdegrunden är högt tolkningsbar och mångtydig. Uppenbarligen består den av paradoxer – värderingar som låter stort och fint, men är svåra att relatera till varandra, och ibland rent ut motstridiga när de uppenbarar sig i den levda praktiken.

Att respondenterna inser komplexiteten av värdegrundens formuleringar styrks genomgående av deras uttalanden, men också väldigt tydligt av trianguleringsmaterialet som i föreliggande studie bestod av praktiska fall som lärarna blev tillfrågade att ta ställning till. Att förhålla sig till värdegrundens uppmaningar på ett enbart positivt okomplicerat sätt tycktes vara lättare i en rent teoretisk diskussion, men svårare när ett fall av en värdekonflikt presenterades. I diskussionen av

konkreta exempel på värdekonflikter nåddes en helt annan nivå av reflexivitet, och de flesta lärare kommenterade att det är svårt att fatta ett etiskt beslut som skulle vara rätt från alla perspektiv. Det är således först när respondenterna tvingas ta konkret ställning till praktiska fall som de medger det problematiska med att tillfredsställa värdegrundens alla uppmaningar.

I analysen av intervjuerna fanns ett intresse att undersöka en möjlig värdehierarki. Av den anledningen ställdes det en direkt fråga till samtliga förskollärarna om något av värdena i värdegrunden var speciellt viktiga för just dem – människolivets okränkbarhet, individens integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen eller solidaritet mellan svaga och utsatta. De flesta av lärarna svarade att alla dessa värden av dem ses som lika viktiga och kompletterande i förhållande till varandra. Däremot visar det sig under diskussionens gång att omständigheterna i ens privata liv ofta avgör vilka värden som läraren blir extra engagerad i – det kan handla om en genusroll som man från när man var ung inte kände att man trivdes i, och som upplevdes hämmande, eller att en själv har ett litet barn hemma som gör motstånd när föräldern inte visar hänsyn till barnets självbestämmande, eller att man bildat familj med en person som flyttade till Sverige från ett annat land. Följaktligen visar det sig att det existerar en viss värdehierarki för var och en av lärarna, vilket inte framkommer när man ställer en direkt fråga.

Överlag framstår inte direkta frågor i diskussionen om värdegrunden alltid som lyckade lösningar för att få ett rakt och ärligt svar. Exempelvis möttes frågan om läraren själv någon gång brutit mot värdegrunden, eller haft åsikter som är oförenliga med den, av långa pauser och de flesta svarade nej till slut. Däremot när jag senare i intervjun bad dem berätta om en kollega eller förälder som brutit mot värdegrunden, hade de flesta av dem beskrivit ett exempel från deras praktik. Matematiken är enkel – en borde rent statistiskt själv åtminstone någon gång varit den kollegan eller föräldern som brutit mot värdegrundens principer.

Varför kan det vara svårt att komma på ett sådant fall när det gäller en själv, givet att alla är införstådda i att värdegrunden är tolkningsbar och principerna i den ofta problematiska att förena?

Det finns några möjliga tolkningar. Den ena skulle kunna vara att värdegrunden upplevs som något enbart gott, positivt, humant och rättvist, och att visa sig ha brutit mot den eller inte hålla med om det som står i den, skulle likställas med att ha fördomar, odemokratiska åsikter eller en dålig människosyn.

En annan möjlig förklaring skulle kunna vara det som nämns vid några andra tillfällen i intervjuerna – att innebörden av värdegrunden har faktiskt inte reflekterats över, eller diskuterats. Helt enkelt har personen aldrig riktigt tänkt igenom värderingarna som skrivs ut som grundläggande och gemensamma i Läroplanen, och inte prövat sina egna värderingar i relation till dem.

En tredje möjlig tolkning är att ens övertygelser och värderingar faktiskt samstämmer med värdegrundens, och svaret vi fått i intervjun är ärligt och speglar individens riktiga inre föreställningar. Personen kan mycket möjligt helt hålla med värdegrundsprinciperna, antingen för att den har motsvarande politiska åsikter, eller har ett speciellt engagemang i dem, grundat i ens privata omständigheter.

Det är av vikt av att i analysen inte förbise den auktoritativa påverkan som värdegrunden i egenskap av ett styrdokument har. Att se värdegrunden som något normerande och bindande inom förskola visar sig vara en tämligen vanlig uppfattning. Även om en person möjligtvis har värderingar som är svårförenliga med värdegrundens, aktar personen sig att framföra dem. Detta resulterar i ett slags åsiktskonformism, då läraren hävdar vissa värderingar under ens arbetstid, och lever enligt helt andra värderingar i sitt privatliv.

8.2. Hur uppfattar lärare värdegrunden och hur hanterar de värdekonflikterna som uppstår ur motsägelsefulla etiska hållningar formulerade i värdegrunden?

De övergripande mest framförda uppfattningar, eller kontextualiseringar, av värdegrunden, som fångar de flesta nyanserna av begreppet, är *värdegrunden som demokrati*, *värdegrunden som ett bemötande*, och *värdegrunden som institutionell ideologi*.

Värdegrunden uppfattas tämligen ofta som en demokratisk diskurs. Demokratin inbegriper en human människosyn, alla människors lika värde och rätt att höras och påverkas, ett bekräftande av varandras olikheter. Förskollärarna tar vid flera tillfällen upp att värdegrundsarbetet är ett sätt att bygga det framtida samhället, som är öppet för diskussion. Dock äger inte själva diskussionerna rum så ofta, och inte alla värderingar är välkomna inom ramen demokratin. Exempelvis utesluter en lärare Sveridemokraterna från den demokratiska gemenskapen. En annan lärare anser att det är den svenska förståelsen för jämställdhet som bör gälla, för Sverige har kommit långt i jämställdhetsfrågorna.



När problematiken med att förena alla olika livsåskådningar människor har inom samma värdegrund blir tydlig i konversationen, byter lärarna ofta sin kontextualisering av värdegrunden, och rationaliserar dess allmängiltiga kraft genom att sätta den i det institutionella sammanhanget. Värdegrunden är det sammanhängande system av idéer som gäller i förskolans institution, och är en anställd inom förskola bör den ta avstamp i den ideologin, även om det innebär att gå emot sina egna personliga värderingar. Här görs en distinktion mellan professionell och privat, offentlig och intern. Av hälften av lärarna förespråkades en neutralitetsnorm som likaställdes med professionalism, medan hälften ansåg det vara av värde att framföra sina egna personliga uppfattningar och föreställningar – ”det skulle kännas väldigt konstigt att vara ett neutrum”. Förskolans fostrande uppdrag associeras med värdegrunden, och föräldrar som inte har förstått budskapet bör ”upplysas”, kollegor som inte håller med – ”informerar”. Det framförs ofta argument som ”vi har bestämt det här”, ”vi har valt det”, ”här gäller följande”.

Vidare, har samtliga lärare kontextualiserat värdegrunden som ett bemötande, ett samspel människor emellan som baseras på den gyllene regeln – behandla andra så som du själv vill bli behandlad. I den kontexten ingår också viktiga för förskolans arbete begrepp som tolerans mot människor av olika kön, etnicitet och sexuell läggning. Moraliska övertramp och diskriminering fördöms, och värdegrunden ses som ett förhållningssätt som skyddar mot dessa, på sätt och vis som ett synonym med likabehandling. Det tydligt framträdande perspektivet på jämställdhet bland samtliga lärare är det strukturella perspektivet, som baseras på maktrelationer mellan de olika identitetskategorierna i samhället, i vilka människor med en mot normen annorlunda identitet ses som maktmässigt underordnade den normtillhörande majoriteten. En annan aspekt i bemötande kontextualiseringen är en syn på värdegrunden som ett etiskt system som främjar förståelse för andras känslor, medmänsklighet och empati. Alla lärare som intervjuades talade i olika sammanhang om vikten av att utveckla barnens empati och förståelse för andras känslor, att vara en sjyst kompis, eller att tänka sig in i en annan människas situation.

Sammantaget pekar dessa kontextualiseringar på att förskolan idag är att värdegrunden associeras lika mycket till en politisk (demokratisk) diskurs och en institutionell ideologi, som till ett etiskt ramverk. Trots att värdegrunden uppenbarligen är sammansatt av moraliska utsagor som är opreciserade och inte helt oproblematiska att förena, ses konceptet överlag positivt.

Troligtvis beror det på att värdegrunden associeras starkt till goda och välvilliga intentioner, human människosyn, demokratiska åsikter. Vem skulle invända mot det?

En annan möjlig förklaring är att det finns en kulturell norm, en förskolediskurs som normerar den positiva inställningen till värdegrunden, och den positiva inställningen ingår i bilden av den goda läraren. Några av lärarna uttryckte sin syn på värdegrunden som en förenande kraft, en gemensam utgångspunkt i ett samhälle där livsåskådningar, åsikter och inställningar skiljer sig mycket åt.

Samtidigt visar studien att lärare förstår att värdegrunden är problematisk som ett etiskt ramverk som bör gälla alla människor. I det dagliga arbetet stöter lärare ofta på föräldrar, mindre ofta på kollegor, som i grund med olika (hem)kulturer och bakgrunder de kommer ifrån, håller inte med allt som hävdas i värdegrunden.

Dock har ingen av lärarna svarat ja på frågan om de ansåg det rimligt att avskaffa värdegrunden. Samtliga lärare tyckte att värdegrunden ändå är en bra uppfinning, trots att den "ligger där vilande". Några såg behovet av precision och problematisering, och en lärare föreslog en möjlig omformulering av värdegrunden, det med anledning av hennes uppfattning om att "det är många som inte håller med".

Det är av värde att tillägga att den generellt positiva uppfattningen som har framförts av samtliga respondenter om värdegrunden speglar deras verkliga inre föreställningar om den som ett positivt fenomen. Genom att inte ha varit en neutral forskare, utan tvärtom envist ställt frågor som implicerar att värdegrunden är ett problematiskt koncept, har jag testat de diskursiva determinanterna som kan tänkas påverka dem i intervjusituationen. Min hållning tydliggjorde att det var fritt fram och välkommet att kritisera värdegrunden, och ändå var det ingen av lärarna som explicit gjorde det. En uppenbar strävan att rättfärdiga värdegrunden framkommer i dialogerna.

Trots att värdegrundstexten vid första anblicken ger ett enbart positivt intryck, ligger det dolda värdekonflikter i de etiska förhållningssätten som förespråkas. När samtalet under intervjun frikopplades från värdegrunden som styrdokument och istället fokuserade uppdraget att implementera alla formulerade värden samtidigt, gav respondenterna ett tydligt uttryck för att det ofta inte fanns några självklara val. Det är tämligen svårt att vara rättvis mot alla parter i ett etiskt

dilemma, och det krävs en avvägning för att ta ett moraliskt beslut. När samtalet rörde avvägningen mellan värdena som individens rätt till frihet och autonomi och samtidigt solidaritet med de svaga och utsatta, eller individens rätt till självbestämmande i relation till normen om inkludering av alla i en och samma gemenskap, blev respondenterna fundersamma och reflexiva. Jämställdhet mellan könen som värdegrunden förespråkar i motsats till värderingarna som familjer med traditionella könsroller har är ett annat exempel på en värdekonflikt som präglar värdegrudsformuleringarna, och som förskollärare är tvungna att hantera i praktiken. Trots den övervägande positiva uppfattningen om värdegrunden som gavs uttryck för instämde samtliga respondenter i att det finns tydliga värdekonflikter som värdegrundens förhållningssätt implicerar. Trianguleringsmaterialet i intervjuerna som utgjordes av fall av etiska dilemman från praktiken bekräftade att etiska val i lärarpraktiken är svåra och kräver övervägande. Ett grundligt övervägande är i sig dock ingen garanti för att säkerställa att det rätta beslutet har fattats. Ett sätt att hantera värdekonflikterna i värdegrunden som tre av fyra förskollärare visade på var *byte av uppfattning* om värdegrunden. Exempelvis blev det många gånger uppenbart under samtalet att värdegrunden är begränsande och exkluderande för många som har föreställningar som skiljer sig från dem som värdegrunden förespråkar som grundläggande, och att detta motsäger idén om demokratin som åsiktsfrihet. För att rimliggöra värdegrundens existens och eliminera värdekonflikten bytte tre av fyra lärare sin uppfattning om värdegrunden som demokrati till värdegrunden som ett bemötande (*"männsikor kan ha skilda uppfattningar så länge de behandlar varandra med respekt"*) eller en institutionell ideologi (*"så gör vi på förskolan, hemma får man göra som man vill"*). Genom att kontextualisera värdegrunden på nytt gav respondenterna den en annan mening som neutraliserade värdekonflikten.

Den strategin fungerar dock inte lika bra i den levda praktiken som under en intervju, eftersom praktiken ställer krav på handlande som för med sig konsekvenser.

## 9. DISKUSSION

I följande kapitel presenteras reflektion över metodens styrkor och svagheter, följd av en resultatdiskussion. Studien har visat att det saknas ofta en problematiserande diskussion om värdegrundsuppdraget inom förskola, och det finns vissa icke-önskvärda konsekvenser med detta. I resultatdiskussionen föreslås alternativ till ett utvecklingsarbete inom det värdepedagogiska fältet.

### 9.1. Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka lärarnas subjektiva uppfattningar om värdegrunden. Det subjektiva perspektivet som undersökningen tar avstamp i kombinerat med fåtalet deltagare i studien gör att resultatet inte kan generaliseras. Föreliggande studie bör ses som ett bidrag till en pågående diskussion om värdegrunden och vikten av att problematisera den.

Föreliggande studie har anspråk på objektivitet bara i den mån det är möjligt att påstå att en förståelse av de fyra deltagarnas verkliga kognitiva föreställningar om värdegrunden har nåtts. Den intentionella analysen som metod har en klar fördel i jämförelse med andra mer deskriptiva metoder. För det första, ger intentionell analys möjlighet att fastställa de situationella determinanterna i en intervju och ta hänsyn till dem i analysen. För det andra, möjliggör intentionell analys en djupare förståelse av deltagarnas inre uppfattningar om värdegrunden, det genom en förtydligande diskussion samt genom triangulering med praktiska fall.

Min egen roll som intervjuare bör också vägas in i utvärderingen av studiens resultat. Under intervjun har jag genomgående ställt olika frågeformuleringar som uppmanar till ett kritiskt perspektiv på värdegrunden i diskussionen. Detta skulle kunna tolkas som en determinant som påverka respondenternas svar. Det skulle kunna antas att respondenterna leds in i ett kritiskt perspektiv, vilket gör dem benägna att dela mitt eget ställningstagande. Detta bedöms dock inte vara fallet, för trots mina olika uppmaningar att se på värdegrunden kritiskt har samtliga förskollärare rättfärdigad värdegrunden. Inom intentionell analys kan detta tolkas som uttryck för meningsmotstånd, vilket enbart höjer sannolikheten att intentionen i förskollärarnas tankehandlingar har varit att försvara värdegrunden trots min tämligen tydliga kritiska attityd.

En annan aspekt som har betydelse för resultatets kvalitet och trovärdighet är min bekantskap med en av respondenterna, nämligen Holden. Det faktumet att vi har en kamratlig relation bör givetvis ha en viss betydelse. Här bedöms aspekten dock som enbart positiv för resultatets kvalitet,

eftersom en trygg relation oss emellan kan eliminera risken att som respondent inte vilja lämna en professionsnorm och därmed inte ge uttryck för sina verkliga föreställningar och uppfattningar, utan svara på frågorna enbart utifrån vad professionsnormen avser. Snarare är den goda bekantskapen något som möjliggör en öppen och ärlig dialog, bedöms det i föreliggande metodreflektion.

Studieresultatens generaliserbarhet bestäms av den kvalitativa karaktären studien har. Resultaten av studien beskriver uppfattningar av värdegrundsfenomenet som respondenterna uttrycker, och dessa resultat kan generaliseras till att vara bestämda uppfattningar, men inte bortom det. Hurvida dessa uppfattningar är vanligen spridda eller tvärtom unika gör inte föreliggande studie anspråk på att bedöma. Trots det är skildringen av dessa uppfattningar betydelsefull och användbar i den pågående debatten om värdegrundens problematik.

## 9.2. Resultatdiskussion

Resultatet av studien pekar tydligt på att värdegrunden får mening för lärare på olika sätt. Samtidigt förs det få eller inga diskussioner om värdegrundens innehåll och roll i praktiken. Som följd har begreppet värdegrund blivit ett samlingsbegrepp för de flesta frågor rörande moral, filosofi, politik, beteende, etik och livsåskådning. Det finns därför ett starkt behov av att precisera det värdepedagogiska uppdraget som lärare är tilldelade av Läroplanen.

Förslagsvis skulle lärare kunna ta del en detaljerad klassificering av innehållet i det värdepedagogiska arbetet som Colnerud har utvecklat (2004). Enligt hennes kategorisystem kan värdena som värdegrunden inrymmer grupperas på en skala mellan privata individuella värdefrågor (livsåskådningsfrågor, politiska och religiösa övertygelser) och offentliga interaktiva värdefrågor (demokrati- och medborgarfostran). Mellan de två motpolerna kategoriseras värdepedagogiska frågor som fokuserar bemötande av varandra och förhållningssätt till olika kulturella normer. Dessa kategorier kan med fördel utgöra grund för distinkta värdepedagogiska insatser.

Resultatet visar på att värdegrunden ofta accessernas av lärarna till en ”människosyn”, och en god sådan. Människor lever dock olika liv, och ens människosyn formas utifrån ens erfarenheter och hur en kategoriserar världen. Rimligen borde en person som utsatts för tortyr i kriget ha en annan människosyn än en som är uppvuxen i en kungafamilj. Vem avgör då tvisten om den ”rätta” människosynen, om en sådan existerar? Begreppet människosyn, som så ofta förekommer i

debatter och etiska diskussioner på diverse samhällspolitiska arenor, bör likaså problematiseras. Vad är människa är och vad hennes handlande baseras på är en filosofisk fråga som har genom tiderna besvarats olika. Orlenius (2001) ger en beskrivning av begreppet människosyn utifrån olika idéhistoriska perspektiv: det psykoanalytiska, det behavioristiska, det existentiella, det kristna, det humanistiska och det marxistiska (Orlenius 2001, s. 142-169).

Likaledes finns det ett behov av att, i det värdepedagogiska arbetet, ge lärarna möjlighet att utveckla en förståelse för hur olika etiska system uppstår och fungerar. I Läroplanen ges uppgiften att fostra kritiskt tänkande individer, och därför är det meningsfullt att precisera de olika typer av etiska system som en människa kan handla utifrån: utilitarismen, pliktetik, dygd etik, omsorgsetik m.fl. (Tännsjö 2012, s. 21). Utgångspunkterna för alla dessa moraliska hållningar kan med lite god vilja finnas i värdegrunden.

I resultatet framkommer att lärare uppfattar värdegrunden i en politisk kontext. Värdegrunden förstås ofta som en manifestation för mänskliga rättigheter och demokrati. Dessa begrepp har en så stark positiv laddning att det omöjliggör ett kritiskt granskande av innehållet i värdegrunden. ”Den mänskliga rättighetskulturen har fått en närmast sakrosankt ställning” och har blivit till ”en sekulär religion”, påstår Roth (2002). På så sätt får värdegrundens ideologiska budskap en tvingande karaktär, och avsaknaden av att olika uppfattningar och idéer framförs i en öppen diskussion utgör ett hot mot den liberala demokratin (Tännsjö 2004, Strandbrink 2017). Det resulterar i att lärare som har politiska åsikter som överensstämmer väl med värdegrunden framför sina tankar öppet och fritt, medan åsiktskonformism blir utvägen för de lärare som har avvikande uppfattningar, vilket är oroväckande eftersom det kränker en individs intellektuella integritet.

Det finns givetvis ett behov av att finna gemensamma moraliska utgångspunkter i ett mångfaldigt samhälle som saknar en allmängiltig gemensam narrativ. Lärare uttrycker det behovet på ett direkt sätt när de kontextualiserar värdegrunden som en förenande diskurs eller ett bemötande i interaktionen med andra. I ett demokratiskt samhälle som tillåter att människor bekänner sig olikartade moraliska hållningar och filosofier kan vi komma överens om ”om gemensamma arbetsformer, utan att vara överens om den yttersta motiveringen för dem” (Tännsjö 2006). Utan att behöva ifrågasätta varandras etiska ställningstaganden kan våra mellanmännsliga relationer

regleras genom artiga umgängesformer som grundar i ett respektfullt bemötande, som är i sig ett viktigt pedagogisk objekt för många lärare i studien.

Sammantaget kan sägas att det finns ett starkt behov av att precisera Läroplanens värdepedagogiska uppdrag samt att problematisera dess innehåll. Värdegrundens fastlagna och odiskutabla formuleringar av olika etiska hållningar och värderingar omfattar ämnen som demokratin, det civila samhället, livsåskådningar, medborgarfostran och de stora filosofiska frågor. En diskussion och distinktion mellan dessa är eftersträvansvärda, eftersom det skulle möjliggöra en mer medveten värdepedagogik. Det skulle också bidra till att de positivt laddade men opreciserade och därmed innehållstomma begreppen skulle sluta användas som ett maktspråk och verktyg i åsiktsstyrning. Slutligen skulle en förtydligad förståelse för de olika etiska hållningar och principer i värdegrunden bidra till ökade insikter om ens egna moraliska ställningstaganden, både för lärare och elever. Det leder vidare till frågan hur målet av precision och förtydligande kan nås, och vem som ansvarar för detta.

Jag ansluter mig till forskare som argumenterar för behovet att inom läraryrket ”utveckla ett språk, baserat på begrepp och teorier... som hjälper läraren att förstå och hantera en komplex verklighet” (Orlenius 2001, s. 146). Medan det finns föga hopp om att politikerna och teoretikerna som påverkar skolpolitiken visar på självdistans och ödmjukhet inför sina egna doktriner och övertygelser, ligger ansvaret för precisionsuppdraget på ledningen men också på lärarna själva, som har ett ansvar inte enbart inför institutionen, men också för utvecklingen av professionen. Det behövs utbildningar och regelbundna filosofiska diskussioner – både för lärare och för elever – om olika etiska värdesystem och antaganden i dessa, de olika syner på människan och samhället.

Det farliga med att låta värdegrunden förbli icke problematiserad är att både lärare och elever avstår från att värdera tankar och handlingar helt. Lärare bör lära barnen tolerans mot olika kulturella normer och livsåskådningar, men utan diskussioner och samtal resulterar toleranspåbudet i relativistiska tendenser, där alla hållningar är godtyckliga (Ohlsson & Sigge 2013, s. 185). Saknas det träning i att undersöka handlingar, intentioner och konsekvenser läggs fokus istället på att bedöma känslor och person (Benyamine, Haglund & Persson 2014, s. 15). Det är därför mycket mer meningsfullt att ”överväga kvaliteér hos ting och företeelser utanför oss, än att undersöka egna känslor” (Colnerud 2004, s. 82).

Att kunna värdera, jämföra och överväga är ett intellektuellt redskap som är centralt i livet, men tämligen ofta svårförenat med fasta ideologiska utgångspunkter. Även de mest humana läkare kan ställas inför ett svårt moraliskt val i en situation där det finns en respirator och två patienter i akut behov av den. Den bästa rustningen för en individ blir då inte en lära om vad som är rätt och fel, utan en förmåga att tänka noga och göra val i en komplex verklighet.



## 10. REFERENSER

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity, Cambridge.
- Benyamine, I., Haglund, L. & Persson, J.A. (2014). *Att slippa tänka själv. Filosofiska samtal som undersökande gemenskap i skolan*. Gidlunds förlag, Möklinta.
- Björkman, T. (2017). *Världen vi skapar – från Gud till marknaden*. Fri Tanke, Stockholm.
- Carleheden, M. (2002). *Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv*. *Utbildning & Demokrati* 2002, Vol 11, Nr 3, s. 43-72
- Colnerud, G. (2004). *Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs*. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2004, Nr 2. s. 81-98
- Colnerud, G. (2017). *Lärarkyrkans etik och värdepedagogiska praktik*. Liber, Stockholm.
- Dahlin, B. (2004). *Om undran inför livet. Barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle*. Studentlitteratur, Lund.
- Ehrlen, K. (2010) *Att överbrygga klyftan. I: Begreppsbyggnad i ett intentionellt perspektiv*. Red.: C. Lundholm, G. Petersson, I. Wistedt. Stockholms universitets förlag, 2010.
- Englund, T. & Englund, A-L. (2012). *Hur realisera värdegrunden?*  
<https://www.oru.se/contentassets/a9223a988167438cb1dd78e959ba2aca/hur-realisera-vardegrunden.pdf>
- Haglund, L. (2017). *Towards Epistemic and Interpretive Holism – a critique of methodological approaches in research on learning*. *Doktorsavhandlingar från institutionen för pedagogik och didaktik* 51. Stockholms universitet, 2017.
- Halldén, O. (1999) *Conceptual change and contextualization*. In W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero. (Eds.), *New perspectives on conceptual change* (pp. 53-65). Oxford: Pergamon
- Halldén, O., Haglund, L. & Scheja (2008/2013). *The Contextuality of Knowledge: An Intentional Approach to Meaning Making and Conceptual Change*.
- Halldén, O., Haglund, L. & Strömdahl, H. (2007). *Conceptions and Contexts: on the interpretation of interview and observational data*. *Educational Psychologist*, 42:1, s. 25-40.
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet : Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm, Natur & Kultur
- Jakobsson Öhrn, H. & Petsson, G. (2010) *Intentionell analys – ett exempel. I: Begreppsbyggnad i ett intentionellt perspektiv*. Red.: C. Lundholm, G. Petersson, I. Wistedt. Stockholms universitets förlag, 2010.
- Kronlid, D.O (2017). *Skolans värdegrund 2.0. Etik för en osäker tid*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.
- Lahdenperä, P. (2001). *Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I: Värdegrund och svensk etnicitet*. Red.: Linde, G. Studentlitteratur, Lund.
- Larsson, Å., Haglund, L. & Halldén, O. (2010). *Cognitive conflict. Actions taken in the process of contextual change*. *NERW Nordic Educational Research Working paper series*. Stockholms universitet, 2010.
- Levander, M. & Westman, J-E. (2012). *Filosofi – ingen lära utan en aktivitet*. Liber, Stockholm.

- Linde, G. (2001). Om texter i etikens fält. I: Värdegrund och svensk etnicitet. Red.: Linde, G. Studentlitteratur, Lund.
- Lunneblad, J. (2009). Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter. Studentlitteratur, Lund.
- Ohlsson, R. & Sigge, K. (2013). Den barsnliga relativismen. Intellektuell dygd eller lättja? Ragnar Ohlsson, Kian Sigge och Carlsson Bokförlag, Stockholm.
- Orlenius, K. (2001). Värdegrunden – finns den? Liber, Stockholm.
- Roth, H. I. (2012). Mänskliga rättigheter – vänsterns nya religion. Tvärsnitt, nr. 4:02.  
<http://tvarsnitt.vr.se/tvarsnittjoel/tvarsnitt/huvudmeny/nummer402/manskligarattighetervansternsnyareligion.4.427cb4d511c4bb6e38680007615.html>
- Skolkommissionen (1946). <https://sok.riksarkivet.se/?postid=Arkis+a0972f48-9ab7-11d5-a700-0002440207bb&s=Balder>
- Skolverket (1998). Läroplan för förskola.
- Strandbrink, P. (2017). Värdegrundsdoktrinen i svensk skola är ohållbar. DN, 18 november 2017.
- Svensson, L. & Anderberg, E. (2010) Intentional responsivitet i kunskapsbildning. I: Begreppsbildning i ett intentionellt perspektiv. Red.: C. Lundholm, G. Petersson, I. Wistedt. Stockholms universitets förlag, 2010.
- Tännsjö, T. (2004). Värdegrund och moraliskt handlande. I: Perspektiv på skolans värdegrund. Värdegrundscentrums intervjuserie. Möte med forskare. Red.: Lingren, J. Umeå universitet, Umeå.  
[http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/39/39868\\_nr3\\_skriftserien.pdf](http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/39/39868_nr3_skriftserien.pdf)
- Tännsjö, T. (2006). Avskaffa skolan värdegrund. SvD, 12 maj 2006. <https://www.svd.se/avskaffa-skolans-vardegrund>
- Tännsjö, T. (2012). Grundbok i normativ etik. Thales, Stockholm
- Thornberg, R. (2014). Värdepedagogik: etik och demokrati i förskola och skola. Liber, Stockholm.
- Vetenskapsrådet (2014). God forskningssed. Vetenskapsrådet, Stockholm.
- Williams, R. (2012). Tragedy, Recognition and the Death of God. Studies in Hegel and Nietzsche. Oxford, Oxford University Press.