

Utopiska premisser och praktiska exempel

- Att få vara barn i spänningsvidden mellan läroplan och vuxenstyrning

Av: Sara Fährstedt och Sophia Notman

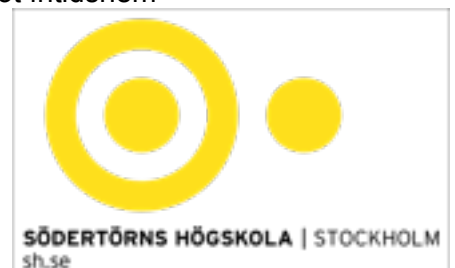
Handledare: Rebecca Adami

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 15 hp

Fritidspedagogiskt område | Vårterminen 2016

Grundlärarutbildningen med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem



Abstract

In this study, our aim is to problematize the curriculum's core values through practical examples drawn from observations in children's recreation centers. We want to examine the premises and common assumptions that are written up in the elementary school, pre-school and recreation center curriculum (Lgr11), in relation to current values on the ideal pupil and how these can be problematized. We do this by focusing on how children's acting space is limited by normative processes in the recreation center from a power perspective.

Our empirical work consists of three excerpts in the Lgr11 values that we argue contains utopian premises and common assumptions; *transferring basic values, articulate and convey, and from one generation to the next*. We also point out two examples from the observations in a recreation center we have done for our B-level, where we indicate what we believe exemplifies the discrepancy we see between the school's practical activities and curriculum formulations.

Through our theoretical framework consisting of conceptions in relation to age, power and democratic intentions, we have analyzed our material and found that the premises and common assumptions that are projected promote and maintain an asymmetric power relation in the relationship between teachers and students. The analysis also shows the importance of students' participation in values-oriented work, and the importance of discussing the meaning of the values that are put forward.

Keywords: Democracy, discourse, students' participation, values, values work

Sammanfattning

I detta självständiga arbete är vårt syfte att problematisera läroplanens värdegrund genom praktiska exempel hämtade från observationer i fritidshemmet. Vi vill undersöka vilka premisser och förgivettaganden som uttrycks i Lgr11 gällande värderingar kring den ideala eleven och hur dessa kan problematiseras. Detta gör vi med fokus på hur barns handlingsutrymme begränsas via normativa processer i fritidshemmet utifrån ett maktperspektiv.

Vår empiri består av tre utdrag ur Lgr11s värdegrund som vi menar innehåller utopiska premisser och förgivettaganden; *överföra grundläggande värden, gestalta och förmedla samt från en generation till nästa*, vilket vi kommer pröva med en teoretisk begreppsanalys. Vi redogör även för två exempel ur de observationer i ett fritidshem vi tidigare gjort till vår B-uppsats, där vi lyfter den diskrepans vi uppfattar finns mellan skolans praktiska verksamhet och läroplanens formuleringar.

Genom vår teoretiska ram bestående av begrepp i relation till ålder, makt och demokratiska intentioner har vi analyserat vårt material och funnit att de premisser och förgivettaganden som uttrycks främjar och upprätthåller en asymmetrisk maktbalans i relationen mellan pedagoger och elever. Analysen visar även på vikten av elevers delaktighet vid värdegrundsarbete samt vikten av att diskutera innebörden i de värden som anses ska gälla.

Nyckelord: Demokrati, diskurs, elevers delaktighet, värdegrund, värdegrundsarbete

Ett stort tack till Rebecca Adami, vars handledning har varit ovärderlig.

Innehållsförteckning

Abstract

Sammanfattning

Bakgrund.....	1
Problemformulering	3
Syfte och frågeställningar	3
Tidigare forskning.....	4
Teori	6
Material, metod och genomförande	9
Etiska överväganden	11
Resultat och analys	12
Utopiska premisser.....	12
Överföra grundläggande värderingar.....	13
Gestalta och förmedla.....	16
Från en generation till nästa	18
Slutdiskussion	20
Referenser	24

*Barn utgör en avsevärd del av hela mänskligheten, av befolkning, folk och nationer,
de är invånare, medborgare och våra ständiga följeslagare.
De har funnits, de finns här nu, och kommer alltid att finnas.
Skulle det finnas ett liv som bara är på låtsas,
nej,
barndomen utgör en lång och viktig tid i en människas liv.*

- Janusz Korczak

Bakgrund

I pedagogiska magasinet (26 februari 2010) skriver Roger Fjällström att läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 presenterar en värdegrund som står i viss motsättning till den uttalade värdegrund som finns i samhället. De skrivna läroplanerna lyfter begrepp som frihet, integritet, jämlikhet, jämställdhet och solidaritet men Fjällström påpekar att samhällslivet brukar värdera egenskaper som arbetsamhet, konformitet, överlägsenhet i fysiska, mentala och sociala avseenden och även personlig lycka. Han ställer sig frågan om dessa då inte ses - enligt läroplanen - som värden, inte ska förmedlas, eller om de är så självklara och inbyggda att de upplevs som naturliga. Ska skolan alltså istället fokusera på att förmedla mindre självklara och mer osjälviska värden genom att fostra till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande - saker som alltså inte upplevs som naturliga och självklara i samma utsträckning? Vidare problematiserar Fjällström formuleringen kring att fostran ska ske i överensstämmelse med kristen etik och västerländsk humanism då detta varken specificeras närmare och eller harmoniserar med skolans övriga icke-konfessionella och vetenskapliga ideal. Han påpekar att en särskild västerländsk humanism inte finns - och att det inte heller kan sägas finnas en enda enad etik som är unik för kristendomen.

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet från 2011 - kort kallad Lgr11 - har dessa värdeformuleringar följt med från de gamla styrdokument. Det första kapitlet ägnas åt att deklarerar den värdegrund och det uppdrag som ska gälla för skolväsendet. Där slås fast att skolan ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Skolverket 2011, s.7). Vilka är dessa demokratiska värderingar och hur grundläggande är de egentligen? Varför ska skolan förmedla och förankra respekt för grundläggande värderingar, då själva formuleringen implicerar att de borde vara medfödda? Handlar det om att få eleverna att inse något de redan vet, eller att inordna sig i ett vedertaget system? Kanske kan överföring av dessa värderingar istället ses avgränsa vad som är önskvärt respektive avvikande hos eleverna - vilka effekter för individens handlingsutrymme kan det då innebära?

Vi intresserar oss för vad som mer kan anas i textens formuleringar, vad som ses som önskvärt och vad som därigenom blir osagt eller oönskat. I vår B-uppsats som föregått detta examensarbete undersökte vi pedagogers språkbruk med fokus på ålder som en maktaspekt. Baserat på observationer exemplifierade vi i uppsatsen situationer där vi menade att pedagogerna i skolan

utelämnade barnens perspektiv till förmån för sina egna, något som vi förstod som uttryck för en generationsmaktordning och en asymmetrisk maktbalans. Analysen av materialet visade på att den definitionsmakt och tolkningsföreträde som tas av vuxna i relation till barn kan förstås vara omedveten, oreflekterad och uppfattas som självklar, då det görs med intentioner som kan sägas vara omsorgsbaserad och sammanhängande med de etablerade föreställningar som finns kopplade till pedagogrollen. Denna maktposition grundas i yrkesrollens villkor men är också ett resultat av att vara vuxen i en åldershierarkisk struktur. Vi ville belysa och medvetandegöra denna problematik för att öppna upp en diskussion om det demokratiska uppdraget som skolan är ålagd att uppfylla, där vissa maktstrukturer passerar obemärkta och utan ifrågasättning.

Denna gång vill vi genom en teoretisk ansats som utgår från maktperspektiv ifrågasätta diskursen i värdegrunden. Vi utgår i vår studie från ett perspektiv som tillskriver barn kompetens och förmåga att vara delaktiga och ansvarstagande. De vuxnas definitionsmakt i kombination med läroplanens vaga formuleringar kan möjligtvis resultera i vitt skilda tolkningar av samma styrdokument, och dessutom med ett vuxet perspektiv där barnen riskerar att osynliggöras. Läroplanen är ett politiskt styrdokument som lyfter positiva värden och består av utopiska premisser vilka enligt oss inte överensstämmer med hur verkligheten ser ut. Dokumentet förutsätter att det i skolan och i samhället i stort redan råder jämlikhet, jämställdhet och att alla blir hörda och respekterade - det är dock inte vår uppfattning då vi under våra observationer till b-uppsatsen iakttog att vuxna inte alltid gestaltar dessa värden i verksamheten. Genom dessa antaganden om rådande förhållanden i skolan nonchaleras eventuellt förekomsten av fördomar, maktförhållanden samt synen på barn som sociala medaktörer. Hur kan ett sådant dokument tillämpas i praktiken, om det inte visar på medvetenhet kring de förhållanden som faktiskt råder? Förutom att komplettera skolans lärandemål har fritidshemmet ett särskilt uppdrag att främja och stödja barnens sociala utveckling och bidra till en meningsfull fritid. Därför kan huvudsakligt fokus för verksamheten ses vara det som skolan åläggs att förmedla kring värden, demokrati och socialt ansvarstagande. Vi vill med hjälp av ett par exempel från tidigare observationer diskutera och problematisera vissa praktiker i fritidshemmet och undersöka dem i relation till läroplanens formuleringar.

Problemformulering

Vi vill undersöka en eventuell diskrepans mellan de antaganden som skrivs fram i Lgr11s värdegrund och hur dessa gestaltas i fritidsverksamheten. Vi vill även problematisera den brist på maktanalys vi uppfattar i värdegrundens formuleringar av vad som är eftersträvansvärt.

Läroplanen kan ge upphov till en diskurs där vissa beteenden och värderingar ses som möjliga och önskvärda medan andra ses som avvikande - och därav inte tillåts samma utrymme. De diffusa formuleringarna i Lgr11 anar vi också ger utrymme för individuella tolkningar. Dess negligierande av olika maktförhållanden kan tänkas vidmakthålla ett oproblematiserat förhållningssätt till den maktposition personalen i skolan besitter.

Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att problematisera de utopiska premisser som uttrycks i läroplanens värdegrund genom teori och praktiska exempel hämtade från observationer i fritidshemmet.

Frågeställningar:

- Vilka premisser och förgivettaganden skrivs fram i Lgr11 gällande värderingar kring den ideala eleven?
- Hur kan dessa premisser och förgivettaganden problematiseras genom ett maktperspektiv där det framkommer hur barns handlingsutrymme begränsas via normativa processer i fritidshemmet?

Tidigare forskning

Joakim Lindgren (2002) behandlar i sin artikel problematiska tendenser i svenska skolors värdegrundsarbete. Artikeln syftar till att på principiell nivå – i mötespunkten mellan å ena sidan gemensamma värderingar å den andra pluralism och yttrandefrihet – lyfta fram demokratiproblem i skolan. Lindgren skriver att skolors värdegrundsarbete ofta riskerar att resultera i en oproblematiserad framtoning av de gemensamma värderingarna, därmed tycks många skolor - trots goda och demokratiska avsikter - uppvisa moraliskt korrigerande och normerande tendenser. Detta i sin tur väcker frågor om hur skolan gestaltar demokratiska värden då den tar sig an sitt demokratiska uppdrag (Lindgren 2002, s.41). Vidare skriver han att det mer sällan än ofta varken sker problematisering eller diskussion om vad som egentligen avses med demokrati, trots att detta verkar vara någon slags “överideologi” i skolans värdegrundsarbete. Lindgren menar att det är viktigt att konkretisera vad som avses med det “utopiska överskottet” av uttryck i värdegrunden; så som “människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.” Han lyfter vidare att det, precis som i fallet med demokrati, inte lämnas utrymme för den företeelsen i skolans verksamhet (Ibid. s.43f). Här kan ses att lärarens enskilda tolkningsmakt lämnas stort utrymme till att precisera vad detta kan tänkas betyda i en praktisk verksamhet.

Lindgren beskriver också att det mer ofta fokuseras på de faktorer och beteenden som bryter mot värdegrunden, än att dess värderingar främjas (Ibid, s.42). Dessa korrigerande tendenser kan vittna om att kunskapens egna pedagogiskt fostrande krafter inte ges någon tilltro, att de meningsbärande aspekter som kommer av kunskap inte övervägs, och att detta leder till att skolan blir hänvisad till påbud och förbud (Ibid. s.45f). Då läroplanen talar om gemensamma värderingar, vilken kan tolkas indikera att det kring dessa råder konsensus, kan det i relation till skolans demokratiska uppdrag uppfattas som problematiskt. Som Lindgren lyfter med Sven-Eric Liedmans kärnfulla beskrivning; “det som gör demokrati till demokrati är, vad jag förstår, inte att vi är eniga utan att vi har rätt att vara oeniga och till och med uppmuntras därtill” (Ibid, s.48). Därför kan det anses intressant, att återigen, fundera på den definitions- och tolkningsmakt som läraren besitter - framförallt då det är de vuxna i skolan som utläser det som står i läroplanens värdegrund och avgör hur detta i praktiken ska konkretiseras.

Maria Rosén (2010) har tittat på dokument som ska ange riktning för det praktiska arbetet i skolan, och studerat hur olika pedagogiska diskurser färgar dessa. En av dessa pedagogiska diskurser som hon tittat närmre på är toleransdiskursen. Hon menar - trots den positiva klangen i ordet - att det innebär att maktojämlikhetens förekomst inte ifrågasätts, utan snarare att dess konsekvenser försöker mildras. Den bygger på att majoriteten - normen - får tycka till om och ta ställning till avvikare. Värdegrunden som begrepp fördes in i läroplanerna 1994 med det huvudsakliga syftet att värna om allas lika värde. Rosén pekar på att toleransdiskursen tydligt syns i värdegrunden och framhåller att denna innefattar en rad motsägelser och problem vilket, trots de uppenbara goda intentionerna med den, får konsekvenser när retoriken ska omsättas i praktik (Rosén 2010, s.61).

Denna välvilliga tolerans som döljer sig i värdegrundstexten, påpekar hon, lär barn och elever som tillhör normen att tolerera de människor som avviker från den. Hon understryker att tolerans inte uteslutande behöver ses som problematiskt, men "problem uppstår när tolerans tar sig uttryck som en välvillighet på de privilegierades villkor". Tolerans kommer då att handla om att lära sig utöva makt (Ibid, s.62). Då värdegrunden ska präglade allt arbete i skolan kan en problematisk värdegrundsdiskurs få oönskade konsekvenser i den praktiska verksamheten. Trots värdegrundens välmenande ansats att förmedla alla människors lika värde så menar Rosén att en avsaknad maktanalys i den på samma gång antyder människors olika värde (Ibid, s.63f).

Margareta Rönnberg (2006) vill belysa och diskutera den maktasymmetri hon ser i samhället mellan barn och vuxna, vad hon kallar generationsmaktordningen - barns strukturella underordning gentemot vuxna i både familj och samhälle (Rönnberg 2006, s.53f). Denna hierarki innebär att barnens position sällan ifrågasätts, eftersom det är de vuxna som råder över definitionerna och som bedömer behovet av att legitimera sina föreställningar kring barn (Ibid, s. 78). Även om denna överordnade position delvis är legitim måste föräldrars och andra vuxnas till synes självklara maktutövning många gånger upplevas som kvävande och påfrestande för barnen (Ibid, s.87). Rönnberg menar att hennes intention är att få vuxna att både ta ansvar för och reflektera kring sin relation till barn och kring sina egna perspektiv och tolkningar. Det mesta som görs med barn sägs visserligen vara med fokus på deras bästa, deras intressen och deras behov - samtidigt som detta dock ofta sker utan att inkludera barnen i processen och utan hänsyn till deras perspektiv. Dessutom menar hon att det inte sällan görs för att justera oönskade sidor eller egenskaper och betonar därför vikten av att förhålla sig försiktig och kritisk till när en grupp

uttalar sig om en annan grupps behov (Ibid, s.53-55). Vår studie intresserar sig därför för hur skolans styrdokument, formulerad av vuxna för vuxna, presenterar premisser och förgivettaganden kring önskvärda tillvägagångssätt samt hur dessa kan ses påverka elevernas handlingsutrymme.

Teori

Vår teoretiska ram utgörs av begrepp i relation till ålder, makt och demokratiska intentioner.

Åsa Bartholdsson (2008) skriver om hur maktutövning i skolan kompliceras genom att skolan ska verka inom ramen för ett demokratiskt samhälle (Bartholdsson 2008, s.17). Skolans fostrande och lärandeuppdrag föranleder därför vad hon kallar *den vänliga maktutövningen*; makt som utövas genom omsorg och välvillighet som ett sätt att legitimera sin maktutövning och få de styrdas godkännande och underställning. Bartholdsson vill i sin studie undersöka vad som anses normalt, och hur det uppstår. Hon menar att normalitetsbegreppet dels innebär en beskrivning av det typiska och dels antaganden om hur det borde vara. Detta formuleras därför som förväntningar och värderingar av vårt sätt att vara och uppträda, vilka kommer till uttryck i form av regler i olika styrdokument i skolorna. Dessa beskrivningar av acceptabelt uppträdande påverkar handlingsutrymmet för personerna i en viss kontext, normalitet är inte något som bara tänks utan det innebär en handlingsnivå, saker som görs. Detta förutsätter kunskap om var gränserna går och hur de relationer som förväntas i ett visst sammanhang ser ut och fungerar (Ibid, s.5-12). Det som anses vara normen, det normala, i skolan förutsätter följaktligen att lärare och elever vet vad som ingår - och vad som därför inte är önskvärt. Normalitet är alltså inget naturligt utan något som måste erövrats och innebär en socialiseringsprocess (Ibid, s.14). Dessa handlingsmönster blir vanemönster och till slut är det enbart i de ögonblick när rutiner bryts som de blir synliga (Ibid, s. 83). Förväntningarna kan vara både uttryckliga och mer diffusa eller outtalade och skapas i ständigt pågående processer. Individerna utmanar och annekterar olika sätt att uppträda och att presentera sig själv tillsammans med, och i relation till, omgivningen (Ibid, s.12). Bartholdsson presenterar sin förståelse av socialisation som en normaliseringsprocess och maktrelation. Begreppet rymmer både autodidaktisk socialisation; det självlärd utifrån erfarenheter och samspel, men även didaktisk; den process där de vuxna formar barnen i en viss riktning, utifrån bestämda värden. Den didaktiska socialisationen innebär en åldershierarki där vuxna äger tolkningsföreträdet (Ibid s.14f). Handlingsutrymmet för en elev konstrueras över tid och innebär

en lärandeprocess kring att inta en underordnad position i maktstrukturen, lära sig följa rutiner och scheman och finna en balanserad relation till läraren och till de andra eleverna (Ibid, s.108). Att lära sig vara elev blir även en inskolning i den vänliga maktutövningens villkor (Ibid, s.73).

Bartholdsson framhåller att rollen elev innebär att vara ett ständigt pågående förbättringsprojekt (Ibid, s.188). Barn blir även föremål för uttolkningar av vuxna auktoriteter därför att de inte själva anses kunna uttrycka sig (Ibid, s.64). Hon menar fortsatt att maktordningen mellan barn och vuxna gör barn underordnade vuxna i allmänhet och professionella vuxna i synnerhet (Ibid, s.40f). I hennes studie noterar hon att skolorna ofta önskade elever som är ”sig själva” men att det var först när eleven positionerade sig i harmoni med skolans normer och förväntningar på uppträdande som hen uppfattades som ”sig själv”. De elever som vågade stå upp emot kompisar och det skolan uppfattar som negativa tendenser sågs som modiga, men att trotsa skolan betraktades som uppkäftigt eller som att eleven visade på en ”tråkig inställning”. Att odla ett sådant själv som skolan godkänner är ett av elevsocialisationens mål och därmed en viktig del av ett kompetent elevskap, vilket sker både diskursivt men också i praktisk handling (Ibid, s.156ff). Bartholdsson konstaterar att förväntningarna på eleven kan uttryckas i en rad egenskaper, som värderas utifrån vad skolan vill lära ut, det didaktiska socialisationsperspektivet. Egenskaper som positiv, reflekterande, empatisk, social, måttfull, effektiv blir därför högt hållna ideal. Läraren strävar efter att skapa trygga elever och demokratiska samhällsmedlemmar. Elevens sätt att svara på dessa krav blir då att vilja rätt, uppvisa rätt inställning och försöka vara mogen (Ibid, s.189). Motstånd och protester mot dessa sociala förväntningar, utan att rubba den vänliga maktutövningens förutsättningar, visar sig i form av ögontjäneri¹ - att eleverna utvecklar strategier för att framstå som att de underkastar sig. Detta kan vara för att som elev undvika att tydligt framföra sin kritik och riskera att den slår tillbaka mot en själv (Ibid, s.184).

Klara Dolk (2013) påpekar att värdegrundsarbete har kritiserats för att i hög grad bygga på asymmetriska maktrelationer och traditionella överföringstankar, till de vuxnas fördel. Dolk använder också - i enlighet med Bartholdsson - begreppet ”vänlig maktutövning” och skriver att

¹ Begreppet ögontjäneri upplever vi som problematiskt då det enligt vår erfarenhet ofta används när vuxna tolkar barns beteende, med nedsättande ton och med syfte att påtala att barnen uppträder falskt, oärligt eller beräknande. Vi förstår dock Bartholdssons användning av ordet som en förklaring kring hur liten möjlighet elever har att protestera mot förhållningsregler och den styrande makten, att en strategi blir att helt enkelt låtsas gå med på gällande premisser för att undvika påföljder.

vuxna i all välmening vill styra barn till bättre värderingar genom *överföringsnormen* men att detta innebär att de vuxna blir aktiva subjekt och barnen enbart objekt att forma (Dolk 2013, s.113).

Dolk skriver också att dominerande föreställningar om ålder möjliggör att barns underordning uppfattas som mer självklar och legitim än diskriminering av äldre. Denna hierarki menar hon vidare är den minst ifrågasatta dominansordningen i vårt samhälle, och hon menar att denna maktasymmetri är viktig att poängtera, även om både vuxna och barn dels omskapar men också upprätthåller den (Ibid, s.30f). Dolk menar vidare att den asymmetriska maktrelationen mellan vuxna och barn både måste utmanas och tas hänsyn till för att barn och vuxna ska kunna bli delaktiga i arbetet kring värdegrunden och barns rättigheter. Om inte diskurserna, som ligger till grund för agerandet, förändras kommer inte nya pedagogiska metoder och arbetssätt ge särskilt stora resultat (Ibid, s.236). Dolk poängterar att denna asymmetriska maktrelation visserligen är ofrånkomlig men att det inte behöver innebära att den inte går att omförhandla. Tvärtom blir det kanske än mer angeläget att undersöka och ifrågasätta sådant som ter sig oundvikligt (Ibid, s.31f).

Dolks studie i skolan visar att barnens rätt till delaktighet och inflytande blir starkt villkorad, de har möjlighet att påverka först då deras viljor överensstämmer med de vuxnas, och om önskningarna ligger nära det de ändå skulle fått. Om barnen däremot ger uttryck för sådant som går emot de vuxnas intentioner har de ofta svårt att få uppmärksamhet för sina åsikter (Ibid, s. 164f). Dolk förespråkar att barnens delaktighet sätts i centrum som ett sätt att närma sig maktrelationen mellan barn och vuxna. Därigenom går det att undersöka och utmana vilka föreställningar som finns kring vad barn och vuxna får göra, vad de kan påverka, vad de tillåts tycka och tänka kring, vems idéer som tillåts bidra till förändringar och vilka möjligheter de har till motstånd (Ibid, s.33, 115 och 174). Hon menar att läroplanens värdegrund bygger på en idé om att det finns grundläggande värden i samhället som, genom en demokratisk fostran, ska föras över från vuxna till barn. Detta innebär att barnens delaktighet blir irrelevant - det är de vuxna som ska göra jobbet (Ibid, s.141f). Genom att koncentrera sig på dessa normer blir det också möjligt att synliggöra att det förgivettagna och naturliggjorda enbart är en av många möjligheter, att den rådande ordningen inte är den enda tänkbara ordningen (Ibid, s.240ff).

I Robert Thornbergs (2006) studie om värdepedagogik och fostran i skolans vardag skriver han om hur det kan ses vara ett verktyg till att forma barns karaktär och handlande till något att hålla som önskvärt. Fostran och dess innehåll baseras väsentligen på värderingar och begreppet

värdegrundsarbete har kommit att beteckna skolans fostransuppdrag i Sverige (Thornberg 2006, s. 34f). Värdepedagogik gäller den fostran eller moraliska påverkan som skolan och dess lärare bedriver i relation till sina elever, att hos dessa förstärka anständiga vanor som i ett traditionellt perspektiv betraktas som god karaktär. Fokus ligger därigenom på justering av barnets bristfälliga beteende och handlande (Ibid. s.2f). Detta kan tolkas som en barnsyn där barnet reduceras till ett blivande, barnet ska bli en vuxen och behöver därför lära sig korrigera sitt beteende för att passa in i den mallen. Vuxna blir i detta avseende en norm efter vilken barn jämförs emot. Han lyfter också idén om att värden, liksom normer, kunskaper, vanor etcetera inte är av naturen givna utan istället är sociala konstruktioner och därmed också föränderliga (Ibid, s.6). En företeelse som Thornberg fann i sin analys var att lärares värdepedagogiska arbete i stor utsträckning kan framställas som regelarbete, med det avses att värdegrundsarbetet i stor utsträckning fokuserar på hur elever beter sig i skolvardagen (Ibid, s.109). En term som tas upp i relation till regelarbetet är *elevisera*; den socialisationsprocess i skolan där lärare försöker socialisera eleverna till att anpassa sig till skolans regler, rutiner och förväntningar (Ibid. s.44). Reglerna preciserar önskvärda och icke önskvärda beteenden och avgränsar vad som blir möjligt att vara och göra för eleverna, regelsystemet består av regler som vars mål är att främja förekomsten av "en skötsam elev" (Ibid. s.121). Utöver detta fann Thornberg även att lärare - i rollen som auktoritet - förhandlade i situationer utifrån en helt annan maktposition än eleverna. Om elevernas önskemål skulle vinna legitimitet, det vill säga få gälla, krävdes det att anspråken skulle ha lärarens acceptans eller godkännande (Ibid. s.146). Detta kan tänkas säga något om lärares definitionsakt inom skolan och hur det kan tänkas inskränka elevers handlingsutrymme.

Material, metod och genomförande

Det empiriska materialet består av observationer i fritidshemsmiljö samt textutdrag från värdegrunden i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11). Urvalet har gjorts i relation till syfte och frågeställningar genom diskursanalys. Då läroplanen är ett styrdokument där skolverksamhetens uppdrag formuleras menar vi att det är intressant att undersöka den i relation till den diskrepans vi anar mellan de utopiska premisserna som där skrivs fram och den verklighet den gäller och ska säga något om.

Observationerna vi tidigare genomfört till vår B-uppsats gjorde vi tillsammans eftersom vi ville ha en gemensam referensram kring det vi sett, för att kunna kontrastera våra beskrivningar och återge situationer och skeenden så nyanserat och noggrant som möjligt. Vi valde också att ta en icke deltagande roll som observatörer då vi i så liten mån som möjligt ville påverka interaktionen mellan barn och pedagoger, eftersom det var just den vi ville titta på. Samtidigt kan närvaron av en observatör i sig komma att påverka de observerades beteende (Patel & Davidson 2011, s.100). Detta är vi medvetna om. Observationerna genomfördes i två förskoleklasser under fritidstid där både vuxenledda och mer fria aktiviteter ägde rum, vårt fokus låg på interaktionen mellan pedagoger och elever och främst på den mer spontana.

Diskurs handlar om sociala praktiker och regler; vad som tas för givet, vad som är möjligt att säga - av vem - i ett visst sammanhang och vad som ses som viktigt och gemensamt, vad som skapar mening. Även vem som ses som auktoritet att uttala sig och vem som äger tolkningsföreträdet ges relevans i diskursanalys (Boréus 2011, s.138f). Att försöka förstå vad som tas för givet och vem som ges makt att uttala sig samt äger rätten till att tolka inom ramen för skolverksamheten tänker vi att en diskursanalys av värdegrunden ska kunna belysa. Att undersöka vad som skrivs och att se vem som tillskrivs makt - och vem som riskerar att ställas utanför - blir centralt.

Kristina Boréus (2011) beskriver värdet i att analysera texter som förekommer i samhället med flera argument. Hon menar att texter påverkar samhället, men att även samhället påverkar texterna som produceras. Människorna som ingår i detta samhälle formar sina föreställningar i en växelverkan med det som omger dem, och påverkar de mellanmännsliga relationerna (Boréus 2011, s.131f). Genom att skriva fram premisser och förgivettaganden samt bara lyfta positiva värden som om de vore rådande förhållanden, tänker vi att värdegrunden riskerar att osynliggöra andra villkor som gäller i verkligheten. Om texter kan ses påverka och forma samhället, har vi valt att titta på värdegrunden som en text utifrån vilken skolan utformar sin verksamhet. Värdegrunden uppfattar vi alltså som en tongivande diskurs i de verksamheter som bedrivs inom skolan och som den gäller och ska säga något om.

Inom diskursanalys studeras ofta subjekspositioner, det utrymme som människor kategoriserade på olika sätt ges för sitt agerande. Dessa positioner ringas in genom språkliga och andra praktiker vilket frambringa förväntningar och föreställningar om människor (Ibid, s.139). Kategorin lärare innebär med andra ord att ett visst utrymme finns att agera på. Genom att titta på värdegrunden för

att se hur handlingsutrymmet där positioneras och skapas, tänker vi att vi kan säga något om den brist på reflektion gällande makt som kan ses finnas i de observationer från fritidsverksamheten vi gjort. Vi vill bland annat titta på värdegrunden för att försöka förstå hur den tillskriver lärare en maktposition i relation till elever. Boréus skriver också att en väsentlig del som kan undersökas genom diskursanalys är det förgivettagna och underförstådda, vad som tas för givet i ett sammanhang och vilka kategoriseringar som görs där (Ibid, s.138). Vårt fokus blir därför att titta på vilka premisser som skrivs fram i värdegrunden i form av en utopi vi redan - enligt den - verkar leva i, för att förstå vad som tas för givet i skolverksamheten och vad som då också blir osynliggjort.

Ur värdegrunden har vi tagit fram tre exempel som vi menar skriver fram utopiska premisser, vilka vi också ser oss ha möjlighet att problematisera genom två av våra observationer i fritidshemmet. Detta kommer vi diskutera och analysera utifrån begrepp i relation till ålder, makt och demokratiska intentioner.

Etiska överväganden

De observationer som ligger till grund för den empiri vi analyserar kommer från vår B-uppsats där vi vid observationerna fick samtycke från personalen att observera dem. I samband med att be om deras samtycke gav vi också nödvändig information som möjliggjorde att de kunde ta ett genomtänkt beslut. I relation till informationskravet som etisk princip ville vi också presentera oss och vårt görande på fritidshemmet för barnen - inte för att de var föremål för vår undersökning utan på grund av deras rätt till vetskap om vad som försiggår i deras vardag.

För diskursanalysen av Läroplanen förhåller oss till redan publicerat material och behöver därför inte beakta etiska överväganden i relation till fysiska informanter. Vi vill däremot poängtera det faktum att vi trots vår maktposition som vuxna i vår diskursanalys syftar till att lyfta barnens perspektiv och värde. Vi vill understryka att vi är medvetna om att vi är vuxna som skriver *om* barn, men utan att tala *med* barn. Med detta riskerar vi att, precis som vi anser att läroplanen riskerar, ta tolkningsföreträde och uttala oss åt en grupp i samhället vi varken tillhör eller tillfrågat. Vi kommer förhålla oss till de begränsningar för studien som vårt tillvägagångssätt medför i slutdiskussionen.

Resultat och analys

Det primära resultatet med vår studie är hur vi genom diskursanalys blottlägger hur makt osynliggörs i de politiska styrdokument som definierar skolans värdegrund, en maktobalans i tolkningsföreträde av dessa värderingar som kommer till uttryck i interaktionen mellan pedagog och barn i fritidsverksamheten. Vår studie belyser därmed sätten med vilka barns handlingsutrymme begränsas när pedagoger förstår och agerar utifrån hur den ideala eleven skrivs fram i värdegrunden.

Nedan följer de exempel vi funnit på hur läroplanen kan ses förutsätta, genom brist på problematisering, att vissa – enligt oss utopiska - premisser och förhållanden råder. Dessa är, och listas under rubrikerna; *Överföra grundläggande värderingar, Från en generation till nästa* samt *Gestalta och förmedla*. Vi vill åskådliggöra den diskrepans vi menar uppstår mellan uppdragsformuleringens förgivettagna värden, och de värden som tar sitt uttryck i verksamheten som vi upplever att läroplanen inte tar hänsyn till. Vi kommer redogöra för de båda observationer vi vill belysa och diskutera dessa premisser genom, samt slutligen analysera dem tillsammans med vår teoretiska referensram. Samtidigt vill vi även diskutera de inneboende betydelseerna i de värden som lyfts fram som centrala och mest angelägna.

Utopiska premisser

De första sidorna i läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet från 2011 (Lgr11) ägnas åt att formulera den värdegrund som skolan förväntas verka genom. Under rubriken “grundläggande värderingar” står det i läroplanen att skolan ska *gestalta och förmedla* en rad värden, några av dessa är individens frihet och integritet, alla människors lika värde samt solidaritet med svaga och utsatta (Skolverket 2011, s.7). Uppdraget definieras senare som att skolan ska *överföra grundläggande värden* och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Det nämns att skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Vidare slås det fast att utbildning och fostran i djupare mening är en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – *från en generation till nästa* (Ibid, s.9). De utopiska premisser som uttrycks i värdegrunden vill vi diskutera och problematisera genom två observationer utförda för B-uppsatsen. Där fann vi en asymmetrisk maktbalans mellan pedagoger

och elever - fördelaktig de vuxna - vilket föranlett det intresse för den diskrepans vi tycker oss uppfatta mellan läroplanens premisser och verkligheten i skolan och fritidshemmet.

Överföra grundläggande värden

Att skolan vilar på demokratins grund slås fast i det allra första stycket i läroplanen, där den värdegrund som all verksamhet ska utgå ifrån presenteras. Där förs fram att skolan ska förmedla och förankra de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (Skolverket 2011, s.7). Dessa ska sedan, enligt uppdragsformuleringen, skolan överföra till eleverna för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället (Ibid, s.9). Skolan ska alltså överföra grundläggande värden som ses som essentiella för alla samhällsmedborgare att anta och inordna sig i.

Observation 1

Barnen kommer in från sin lunchrast till klassrummet där vi redan befinner oss, de samlas på mattan och ska få se en kortfilm ur serien Värsta bästa vänner, ett pedagogiskt material som behandlar frågor rörande livet. Avsnittet barnen ska se idag handlar om stress, och visar hur stress kan ta sig uttryck och hur det kan kännas. Det slutar med att vännerna i filmen kommer fram till att det inte tjänar något till att stressa, för då får man ändå inget gjort, och att det blir lättare om man som vänner hjälps åt om det är mycket att göra. När filmen är slut stänger pedagogen av, ställer sig framför klassen och frågar:

“Har ni känt er stressade någon gång?”

Det är lite stimmigt bland barnen och det småpratas, pedagogen fortsätter;

“Vuxna kan ju känna sig stressande, men det kanske ni också kan?”

Många svarar i mun på varandra och det är svårt att urskilja något enskilt svar. En överröstar de andra;

“Jag blir stressad när jag ska äta godis!”

Pedagogen lägger inte fokus vid något av svaren utan väljer att avsluta och släpper iväg dem från samlingen.²

² Observation utförd HT 2015 för B-uppsatsen

Skolans maktutövning kompliceras genom att arbetet samtidigt ska bedrivas inom ramen för en demokratisk verksamhet. Styrningen tar sig därför uttryck i omsorg som ett sätt att få de styrdas godkännande och berättiga sitt maktutövande med att den utgår från välvilighet, vad Bartholdsson benämner som den vänliga maktutövningen. Hon skriver att makten måste sanktioneras av de underordnade för att fungera, det måste finnas en legitimitet och en underkastelse (Bartholdsson 2008, s.17). Denna maktutövnings legitimitet bygger på de värden som upprätthålls socialt. Genom att inrikta sig på mottagarens empati kan den som vill, vinna makt i verksamheter som vill hävda och värna demokratiska värden, istället för att använda strikta auktoritära metoder (Ibid, s. 129). Dolk skriver också om den vänliga maktutövningen och att den uppstår och används i omsorgsorienterad verksamhet med demokratiska värderingar, vilket bidrar till att den helt enkelt inte ses som maktutövning (Dolk 2013, s.40). En vänlig, positivt inriktad verksamhetsformulering döljer den maktutövning som förutsätts. Värdegrunden kan ses utöva en slags vänlig maktutövning på själva skolverksamheten, trots att den faktiskt är tvingande och inget skolorna kan välja bort. Dokumentet lyfter flera positivt laddade värden men utesluter därmed att andra tillstånd finns som inte ses som lika önskvärda, till exempel den maktobalans som vi ser exempel på i våra observationer. Genom att lyfta positiva inriktningar på verksamheten blir värdegrunden extra eftersträvansvärd, ingen vill strida mot värderingar som uppfattas som grundläggande och socialt fastställda. På samma sätt förhindras eller försvåras ifrågasättande av textens formuleringar, och de antaganden som uttrycks, när makten osynliggörs.

Dolk skriver att trots goda intentioner vilar överföringsnormen på problematiska föreställningar kring vuxna och barn. Skolans uppdrag hävdar traditionella tankar om överföring där vuxna intar en roll som aktivt subjekt medan barn görs till objekt som genom överföringsnormen bland annat ska informeras, förändras eller styras till bättre värderingar (Ibid, s.24 och 113). Vuxna ska överföra goda värden till barn som ska lära sig agera i enlighet med dessa (Ibid, s.15). Överföring av goda värden kan förstås som ett verktyg som även det legitimerar den vänliga maktutövningen. Denna överföring förutsätter en sändare och en mottagare vilket i sin tur riskerar att medföra en över- och underordning i maktbalansen. För att foga sig i den underordning de eventuellt hamnar i gentemot vuxna kan överföring som norm också ses bära på förväntningar kring önskvärda egenskaper hos eleverna, läroplanens ideala elev kan uppfattas som någon som accepterar sin

underordning och anpassar sig efter de överförda värdena.

I observation 1 visar pedagogen en film för barnen för att lyfta en fråga kring stress, och att det inte tjänar något till - lösningen är istället att hjälpas åt och försöka hinna med det som är rimligt. I den efterföljande diskussionen undrar pedagogen om eleverna kanske kan känna sig stressade ibland, det kan iallafall vuxna och det tjänar ju ingenting till. Budskapet uppfattar vi som att eleverna ska lära sig att när de blir vuxna ska de inte stressa. I observationen noterade vi hur elevernas svar inte fångades upp av pedagogen vilket signalerade att deras hittills gjorda erfarenheter inte tillskrivs vikt, utan att de bara ska passa sig för att bli stressade i sin vuxna framtid. Att som ett av barnen i vår observation påstå att godisätande kan medföra stress godkändes inte av pedagogen som ett relevant inlägg i diskussionen och ingen av de närvarande fick vidare reda på vad eleven kunnat tänkas mena med sitt uttalande.

Bartholdsson framhåller att elever i skolan befinner sig längst ner i en åldershierarkisk maktstruktur och därmed också längst ner i vad som kan kallas en sanningsregim, vad som är sant och riktigt. Barnens egna uppfattningar tillskrivs låg auktoritet och de vuxna får definitionsmyndighet att avgöra vad som räknas som korrekt och trovärdigt (Bartholdsson 2008, s.41). Både Dolk och Thornberg lyfter i sina studier att de observerat att eleverna för att vinna gehör och godkännande måste framföra önskemål och idéer som ligger i linje med lärarnas egna (Dolk 2013, s.164f och Thornberg 2006, s.146). Detta kan få effekten att elevers åsikter och vilja begränsas till sådant de vet att de gör rätt i att tycka och tänka, deras möjlighet till egna resonemang reduceras.

Bartholdsson understryker att människan inte är en passiv mottagare av normer och värden - utan att meningsskapande kräver interaktion (Bartholdsson 2008, s.15). Dolk jämför detta med hur man förr såg på kunskap, att det var något som färdigt kunde inhämtas genom läraren, men att det idag troligen inte finns många som skulle förespråka en kunskapssyn som rakt igenom bygger på överföring. Lärande ses som en meningsskapande process, där vuxna som barn, i samspel, är medkonstruktörer (Dolk 2013, s.141). Thornberg talar precis som Bartholdsson om värden som sociala konstruktioner, något som skapas och omskapas i gemenskaper (Thornberg 2006, s.6). Detta förutsätter alltså istället elevernas delaktighet i skapandet, förankrandet och utvecklandet av värden i likhet med hur kunskap idag anses skapas. Genom detta motsägs läroplanens påstående om att skolan ska kunna överföra grundläggande, färdiga, värden.

Gestalta och förmedla

I läroplanen ges skolan uppdraget att gestalta och förmedla särskilt viktiga värden i sin verksamhet (Skolverket 2011, s.7). Detta uppdrag förutsätter att skolans personal föregår med gott exempel genom att levandegöra och personifiera de önskade värdena. Bartholdsson talar om att en sådan didaktisk socialisation innebär en åldershierarki där vuxna äger tolkningsföreträdet (Bartholdsson 2008 s.14f). Hon skriver senare i sin bok att elevrollen innebär att vara ett förbättringsprojekt, att elevsocialisation handlar om att skolas in i en särskild maktrelation och en särskild normaliseringsprocess (Ibid, s.188). Som elev ska du veta vad som förväntas av dig, vilket beteende som är acceptabelt och vilket handlande som är önskvärt. Socialiseringsprocessen som syftar till att få eleverna att anpassa sig till regler, rutiner och förväntningar i skolan kallar Thornberg, med Shermans begrepp, för att elevisera. Denna elevisering handlar vidare inte enbart om att få eleverna att fungera i skolans värld utan också att mer långsiktigt förbereda dem för framtiden i samhälle och arbetsliv (Thornberg 2006, s.44).

Observation 2

Fritids har precis börjat, det är fredag och så kallad "krajdag" - dagen då det som byggts med klossar och lego i klassernas gemensamma byggrum ska rivas. Detta görs varje vecka så att de som vill kan börja bygga nästkommande vecka med tillgång till allt material. De båda klassernas elever ska hjälpas åt att städa i byggrummet. I ena klassen går alla elever in och städar men från den andra är det endast de barn som suttit och byggt som skickas in för att städa. Det uppstår förhandling mellan pedagogen och några elever i den andra klassen om vilka som ska städa, vilka som faktiskt varit där inne och om det bara är just den dagen eller veckans totala delaktighet som ska räknas. Pedagogen för den andra klassen säger;

"Om man tänker efter noga tror jag man har varit där någon gång under veckan".

Pedagogerna för de båda klasserna möts och pratar om städningen som pågår. Den andra klassens pedagog säger till den förstas;

"Vissa var lite svårövertalade" och fortsätter till ett barn som sitter på mattan och leker med en klasskamrat; "Du har ju varit där inne och byggt! Då måste du städa."

Barnet svarar inte. Pedagogen fortsätter;

"Är man lite smart så går man dit och städar nu så får man fortsätta vara där nästa vecka." Barnet reagerar inte.

”Okej, men då väljer du att inte vara där i fortsättningen” slår pedagogen fast.³

I observation 2 blir pedagogens slutsats att eleven väljer att inte vara i byggrummet fortsättningsvis då hen dels inte svarar på tillsägelsen men inte heller hjälper till att städa. Tystnaden, bristen på svar, blir i pedagogens tolkning en ovilja att städa och därför förbrukas möjligheten att vara i byggrummet, vilket hen informerar om genom att påstå att det är ett val eleven gör, när eleven egentligen bara gjort ett val som rör att svara eller inte svara. Det framgår inte om det är en allmänt känd regel att om man inte hjälper till att städa får man inte heller vara i rummet framöver, eller om det är en påföljd pedagogen improviserar fram i stunden. Inte heller framgår det i vår observation om det diskuterats eller förhandlats i barngrupperna kring varför de som varit i byggrummet ska städa, vad tänkbara anledningar till detta kan vara. Pedagogens uttalande kan tolkas som att hen vill förmedla principer kring vikten av att hjälpas åt om man ska få vara delaktig. Om vi utgår från att eleven är medveten om att valet står mellan att hjälpa till att städa i byggrummet på fredagar för att få vara där de andra dagarna i veckan, eller att avstå helt, blir pedagogens uttalande visserligen mer berättigat. Det innebär dock att eleven misslyckats med att leva upp till de förväntningar som ställts. Eleven skulle här kunna välja att ögontjäna, fortfarande utan att egentligen dela pedagogens mening att det är viktigt att städa. Bartholdsson skriver att elevernas motstånd visar sig som ögontjäneri, att beteendet inför lärare och andra verkar underkastat regler och normer - men så fort övervakningen försvinner, försvinner även beteendet (Bartholdsson 2008, s.184). Signalen i denna situation blir att städningens egensyfte är att få fortsatt tillgång till rummet och dess leksaker, elever ska därför vara smarta och städa om de vill slippa inskränkningar av sin möjlighet att utnyttja byggrummet.

Thornberg konstaterar i sin studie att lärarnas värdepedagogiska - fostrande - praktik framförallt utgörs av insatser kring regler och överträdelser. Deras moraliska påverkan inriktas företrädesvis på att reagera och agera när elever bryter mot regler. Det framkommer även att arbetet ofta sker oplanerat, är oreflekterat och främst fokuserar på hur eleverna uppträder i skolvardagen (Thornberg 2006, s.225). Detta kan vårt exempel uppfattas belysa, då situationen fokuserar mycket på regelåttlydnad samtidigt som en egentlig värdegrundmässig princip kan anas; att hjälpas åt. Thornberg understryker även att det är läraren som *tolkar* en eller flera elevers beteende som en

³ Observation utförd HT 2015 för B-uppsatsen

regelöverträdelse (Ibid, s.227). Bartholdsson skriver att vuxna auktoriteter gärna tolkar barn då det generellt inte sätts tilltro till eller förtroende för barnens egen förmåga att formulera sina behov och tankar (Bartholdsson 2008, s.64). Samtidigt visar Thornbergs studie att elevernas benägenhet att acceptera och värdera en regel är avhängig att de själva gjort ett meningsskapande av dem, när de förstår poängen (Thornberg 2006, s.238). Detta föranleder en analytisk slutsats att om skolan ska kunna förmedla värden måste de dels förankra dem hos eleverna genom praktisk handling men också genom förhandling och samtal där tilltro sätts till barnens förmåga att uttrycka sina åsikter. Är ett av de centrala värden som ska förmedlas dessutom alla människors lika värde samt solidaritet med svaga och utsatta (Skolverket 2011, s.7) kan det argumenteras för att en maktanalys kring ålder som variabel behövs. Detta då vi anar en oreflekterad maktasymmetri mellan vuxna och barn som inte enbart grundar sig i de vuxnas uppdrag att bära huvudansvaret i skolan. Att gestalta och förmedla värden förutsätter alltså en normaliseringsprocess kring det som ska förmedlas och de som ska agera mottagare av det förmedlade. Denna normaliseringsprocess och den rådande åldershierarki som förutsätts försvårar i sig uppdraget, då eleverna som mottagare ska lära sig att underordna sig några i överläge som motsättningsvis sägs vilja förmedla solidaritet och allas lika värde. Att ha lika värde motsäger visserligen inte att någon kan förmedla något och berika någon annan, men det förutsätts subtilt att det enbart är de vuxna som kan överföra tankar om solidaritet och lika värde, vilket sätter dem i ett överläge.

Från en generation till nästa

I läroplanens värdegrund kan det under rubriken Skolans uppdrag läsas att utbildning och fostran i djupare mening är en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa (Skolverket 2011, s.9).

I observation 1 beskrivs hur barnen får se en film, filmens intention kan ses vara att förmedla principer om att stress inte tjänar något till, för då blir ändå inget gjort. Det vore lättare och bättre, om det är mycket att göra, att ta hjälp av sina vänner. Här kan tänkas att den princip som skolan - genom filmen - vill förmedla är den om att alla bör hjälpas åt, att detta skulle kunna vara ett av de värden som skall överföras till och utvecklas hos eleverna. Visserligen kan skolan här ses gestalta den premiss om att överföra värden och kunskaper från en generation till nästa, dock kan premissen i sig uppfattas som problematisk då den gör avkall på en analys av de asymmetriska

maktrelationer som därigenom uppstår - där vuxna blir de tolkande subjekten och barnen objekt som ska formas. Dolk pekar på att den överordning vuxna har i relation till barn är den minst kritiserade dominansordningen i samhället, men att denna maktasymmetri är viktig att poängtera. Detta åldersperspektiv kan i en pedagogisk verksamhet tänkas belysa den definitions- och makt vuxna besitter i förhållande till barn, och rätten att definiera vad som sker med barn i verksamheten hänger samman med synen på att barn behöver styras i rätt riktning (Dolk 2013, s.30f). Bristen på maktanalys i premissen kan då tänkas upprätthålla rådande maktförhållande mellan vuxna och barn istället för att utmana och omförhandla den.

Vi finner observation 1 exemplifiera den överföringsnorm Dolk pratar om, där barn görs till objekt som ska styras i rätt riktning genom vägledning från vuxna. Vad som också framgår genom observationen är den distinktion som pedagogerna gör mellan barn och vuxna då hen frågar om barn - precis som vuxna - kan känna sig stressade. Där görs vuxna till den referensram som barn ska jämföra sig emot. Deras blivande ges fokus och deras varande - som att känna stress då en ska äta godis - försummas. Vi ser samma sak hända inom den värdepedagogik som Thornberg i sin studie ser skolan och dess lärare bedriva i relation till sina elever. Där de genom fostran och moralisk påverkan vill främja vad som i ett traditionellt synsätt ses som lämpligt beteende, blir syftet korrigerande av barns bristfälliga varande och handlande (Thornberg 2006, s.2f). Vuxna görs till den norm vilken barn kommer att bedömas utifrån.

Bartholdsson problematiserar att då styrdokumentet inte närmare förklarar vilka värden som avses så skapas ett utrymme för individuella lärares tolkningar med det de själva fäster vikt vid eller har närmast till hands (Bartholdsson 2008, s.133). Vi menar att den maktasymmetri som därigenom skyms är att det är lärare - i egenskap av att vara vuxna i en ålderhierarkisk struktur - som ges rätten att definiera vad dessa värden, traditioner, språk och kunskaper ska innehålla, för att sedan överföra detta på eleverna, helt utan deras inblandning eller delaktighet. Idén om att det finns värden i samhället som genom demokratisk fostran ska föras över från vuxna till barn - den idé som läroplanens värdegrund bygger på - innebär att barns delaktighet blir irrelevant (Dolk 2013, s. 141f). I observation 1 kan vi se exempel på hur - i överföringens anda - barnets inlägg i diskussion gällande stress förbises genom att det inte tillmäts relevans. Vi ser detta som ett uttryck för att värdegrunden - i och med tanken om överföring - bortser från bland annat ålder som maktaspekt, vilket möjliggör att lärarna missar sin överordning om de inte själva har med sig sådana

resonemang sen tidigare. Detta blir problematiskt då barn också bör ses som medaktörer och medskapare och inte bara passiva mottagare av normer och värden.

Slutdiskussion

I detta examensarbete har vi haft som syfte att lyfta och diskutera de premisser som skrivs fram i läroplanens värdegrund gällande värderingar kring den ideala eleven, vilka vi uppfattar som utopiska och därför problematiska. Genom diskursanalys har vi valt ut tre premisser och förgivettaganden som uttrycks i värdegrunden; överföra grundläggande värden, gestalta och förmedla samt från en generation till nästa. Dessa har vi problematiserat genom observationer och ett maktperspektiv där det framkommer hur barns handlingsutrymme begränsas via normativa processer i fritidshemmet. Vi vill dock poängtera att vi inte kan säga något om några verkliga konsekvenser för den grupp vi talar om, i form av begränsat handlingsutrymme eller inte, bara att det är konsekvenser som kan ses som möjliga genom vår analys av den empiri vi presenterat.

Förutom att anta att vissa värderingar är gemensamma och delas av alla görs i värdegrunden andra påståenden som vi uppfattar som problematiska, bland annat den om överföring.

Överföringsnormen riskerar att mottagarens egna synpunkter och ställningstaganden negligeras och bortses ifrån, vilket kan få konsekvensen att de överförda värdena inte förankras hos mottagaren. Barn görs i skolan till objekt för överföring och ses inte som medaktörer till att skapa en gemensam värdegrund. I vår analys anar vi att värdegrunden genom sina formuleringar förutsätter att eleverna är mottagliga och anpassningsbara. Den ideala eleven förväntas till viss del vara passiv, självreglerande och godkänna sin underordning. Att anta att överförda värderingar skulle följa med eleverna ut i samhället senare i livet trots att de inte gjort dem till sina kan enligt oss vara en orimlig förväntning.

Vi ställer oss frågan om det överhuvudtaget går att tala om grundläggande värderingar, framförallt att dessa även ska förmedlas i skolans verksamhet utan gemensam förhandling. Den gemensamma värdegrunden behöver ju inte vara ett problem i sig, dock blir antagandet om att den ska överföras och inte skapas tillsammans det. Mening skapas och omskapas enligt oss och vår teoretiska referensram genom deltagande.

Med avstamp i vår tidigare B-uppsats ville vi fortsätta undersöka skolans verksamhet med utgångspunkt i teorier kring ålder, makt och demokratiska intentioner. I likhet med Lindgren (2002) anar vi en moraliskt korrigerande och normerande tendens i skolans värdegrundsarbete och vi vill i samstämmighet med den problematisering Rosén gör gällande toleransdiskursen hävda att diskursen kring överföring kan få liknande konsekvenser.

Rosén skriver att avsaknad av maktanalys i värdegrunden urholkar den i övrigt välmenande ansatsen att framhålla alla människors lika värde, och utrymme skapas istället för en uppfattning kring olika värde (Rosén 2010, s.63). Vår analys visar att överföring förutsätter en maktobalans baserat på bland annat ålder. Uppdraget kring överföring kan då ses skapa en motsättning eftersom läroplanen samtidigt tydligt uttrycker att diskriminering på grund av ålder aktivt ska motverkas. Ålder avhandlas inte vidare i värdegrunden, detta trots att skolan är en institution där en stor spännvidd åldrar vistas och samexisterar, och ålder tillskrivs en central roll genom indelningen av elever i årskurser. Vi vill lyfta det egendomliga i att en organisation som i så stor utsträckning genomsyras av ett fokus på ålder också i stor utsträckning saknar en analys kring konsekvenser av detta. Detta gäller inte bara maktasymmetrin mellan vuxna och barn utan självklart också eleverna emellan. Att de äldre ska visa respekt för de yngre borde framföras lika ofta som det omvända görs. Vi får dock kanske börja med de vuxna, vars uppdrag innebär mer ansvar för verksamheten och förhindrandet av orättvisor än de i större utsträckning jämnåriga elevernas.

I likhet med Rönnerberg vill vi framhålla att barn är viktiga samhällsaktörer som både förtjänar visad respekt genom att lyssnas till, men även genom att få sina resonemang granskade och utmanade. Det är viktigt att uppmärksamma hur vuxenmakt upprätthålls och används, för att kunna undersöka vilka konsekvenser det får och om dessa är legitima och konstruktiva (Rönnerberg 2006, s.84). Vi ser barndom som en social konstruktion, och värdegrunden som en diskurs som påverkar skolans barnsyn. Därför menar vi att det blir viktigt i en fritidspedagogisk kontext att fundera på vilka föreställningar kring barn som bärs fram och vad som alltså läggs i den konstruktionen. Beroende på om vi ser barn som ett blivande eller ett varande kommer följaktligen vårt bemötande och fritidspedagogiska arbete påverkas. Vill vi överföra en påstådd gemensam värdegrund, eller vill vi skapa en tillsammans? Rönnerberg efterfrågar att barns och vuxnas perspektiv ska förenas för att kunna bestå, men också förändras (Ibid, s.73). Vi menar att då elevernas delaktighet åsidosätts - genom att värden ska överföras från en generation till nästa - försvinner också en chans att förankra värderingar. Vi önskar att det skulle visas tilltro till

elevernas förmåga som medaktörer i utvecklandet av moraliska och etiska principer. Kunskapens eget meningsskapande riskerar annars att utebli, vilket vi menar är en förutsättning för en välfungerande demokratisk struktur.

Lindgren efterfrågar fler diskussioner i skolan kring vad som egentligen avses och menas med demokrati. Han ifrågasätter läroplanens antaganden om att det råder konsensus kring de värden som sägs vara gemensamma, och vill istället poängtera att en tanke med demokrati är möjligheten att bära fram olika synpunkter utan krav på enighet (Lindgren 2002, s.41-48). Därför vill vi uppmärksamma den makt skolan och lärare besitter, och det problematiska med att styrdokumentet ger i uppdrag att överföra värden som är färdigbestämda. Vi befärar att läroplanens värdegrund riskerar att bli en chimär hos vissa i skolan om inte dess värderingar är fullt förankrade, eller om de ger utrymme för godtyckligt vuxet maktutövande och individuella tolkningar. Begrepp som demokrati och elevinflytande riskerar att bli självändamål och tomma ord om de inte principiellt förankras i verksamheten och hos alla som deltar i den. På samma sätt som vi vill ifrågasätta överföring av värderingar och regler på elever utan en gemensam diskussion kring bakomliggande motiv, vill vi peka på det riskabla i att värdegrunden antar att de lärare som ska utföra överföringen är eniga i sina åsikter. Överföring lämnar inget utrymme för eller tilltro till individernas egna moraliska och meningsskapande förmåga, det som Lindgren också påpekar sker i skolan när värdegrundsarbetet enbart består i korrigerande av beteenden (Ibid, s.45f). Detta riskerar i värsta fall att värdegrunden ger upphov till ögontjäneri hos de vuxna, i likhet med exemplet i observation 2 där städningen blir ett sätt att nå sitt mål istället för en chans att hjälpas åt kan värdegrundsarbetet bli en uppgift som utförs enbart som ett självändamål.

Den vänliga maktutövningen som Bartholdsson presenterar tar sitt uttryck som omsorg istället för som auktoritetsutövning, vilket kan dölja maktaspekten för både utövare och mottagare. I vår andra observation där eleven uppmanas till att vara smart, och inte direkt beordras att gå och städa, sker styrningen istället genom borttagandet av förmåner och formulerades som ett val eleven gör. Allt tycks gå demokratiskt till; eleven gör ett val och pedagogen utövar inte någon uttalad befallande makt. Vänlig maktutövning behöver ges legitimitet genom att makten sanktioneras av de underordnade, eleven behöver gå med på pedagogens premisser. Samtidigt visar både Dolk och Thornbergs studier att elevernas tankar å andra sidan enbart ges legitimitet om de ligger nära pedagogernas egna. Detta visar på att det är pedagogerna som äger rätten och makten till att definiera hur stor delaktighet eleverna får möjlighet till, åsikter och tankar som på olika sätt bryter

mot pedagogernas kan komma att åsidosättas. Elevernas underordning blir här tydlig, och deras åsikter riskerar att inte få komma till tals - trots att processerna ger sken av att gå demokratiskt tillväga.

Då de värden som lyfts i läroplanens värdegrund är positiva och bygger på utopiska antaganden kan de därför bli svårare att ifrågasätta och glöms kanske även bort att diskuteras. Lindgren framhåller att samtal om och konkretisering av de premisser som läggs fram är av vikt då de annars riskerar att endast bli ett självändamål. Vi menar att de premisser vi funnit i värdegrunden kan resultera i normativa processer inom den praktiska verksamheten, där vissa förväntningar kring en ideal elev tar sig uttryck och skapar ett begränsat handlingsutrymme. Genom att precisera innebörden av premisser och förgivettaganden anser vi att ett utmanande och omförhandlande av rådande värdegrundsdiskurs kan ske. Som vi tidigare poängterat blir det därför viktigt att reflektera och diskutera kring tänkbara tolkningar av och innebörder i de värderingar som uttrycks. Vi vill också samtidigt understryka att elever bör ses som medaktörer samt betona vikten av deras delaktighet i denna process.

Referenser

- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber
- Boréus, Kristina (2011). *Texter i vardag och samhälle i: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber
- Dolk, Klara (2013) *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront
- Fjällström, Roger (2010). Kristen etik inte bara kristen. (Elektronisk). *Pedagogiska magasinet*, 2010-02-26
Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2010/02/26/kristen-etik-inte-bara-kristen> (2016-04-06)
- Korczak, Janusz (2011). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur och kultur
- Lindgren, Joakim (2002). "Värdelöst" värdegrundsarbete - demokratifostran i svenska skolor. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (3), s. 39-52 Tillgänglig: http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5866_lofu_nr3_2002.pdf (2016-04-06)
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Rosén, Maria (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential - möjligheter och begränsningar. I: (red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet
- Rönneberg, Margareta (2006) *Nya medier - men samma gamla barnkultur?* Uppsala: Filmförlaget
(Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.hig.se/download/18.2ca6b1a4132473568408000582/Nya+medier.pdf> (2016-04-06)
- Skolverket (2011). *Läroplanen för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Thornberg, Robert (2006) *Värdepedagogik i skolans vardag - Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever* (Elektronisk). Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:21728/FULLTEXT01.pdf> (2016-04-06)