



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Se mig - så lär jag för livet

En studie om skolans dubbla uppdrag

Marianne Bjenning

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDGX62
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2010
Handledare: Bertil Gustafsson
Examinator: Mikael Nilsson
Rapport nr: xx HT11-IPS-02 PDGX62

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDGX 62
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2010
Handledare: Bertil Gustafsson
Examinator: Mikael Nilsson
Rapport nr: HT11-IPS-02 PDGX62
Nyckelord: Skolans dubbla uppdrag, relationskompetens, kunskapsinläring, social utveckling

Syfte:

Syftet med detta arbete var att genom litteraturanlys och kvalitativa intervjuer se på vilka föreställningar som finns om skolans dubbla uppdrag, kunskap och fostran. Dessutom har tankar och resonemang förts kring relationers betydelse för elevers inläring.

Frågeställningar:

Vilka föreställningar finns det om det dubbla uppdraget?
Vilka tankar har lärare om skolans dubbla uppdrag?
Hur skapar lärare relationer med sina elever?

Metod:

I arbetet har kvalitativa intervjuer gjorts med fem lärare som arbetar i klass 4-6. Utgångspunkten har varit deras tankar kring och erfarenheter av skolans dubbla uppdrag. Förutom intervjuer har litteraturanlys gjorts för att få både ett teoretiskt och ett praktiskt perspektiv.

Resultat:

I min resultat del har jag, både i litteratur och i intervjuer, funnit en samstämmighet vad gäller skolans dubbla uppdrag. De olika aktörerna är överens om vad det innehåller, nämligen kunskap och fostran. Man är också överens om att man över tid kan se en fokusering av antingen det ena eller det andra uppdraget. När Lpo94 infördes låg tyngdpunkten på fostransuppdraget medan man de senaste åren tryckt på kunskapsuppdraget. Den analys jag gjort pekar dock på att, trots denna växling mellan uppdragen, att fostrans- och kunskapsuppdraget är ett gemensamt och att de förutsätter varandra.

Då det gäller relationers betydelse menar forskare att grunden för all pedagogisk verksamhet är pedagogernas omsorg om relationer. Kompetensen visar sig i praktiken genom lärarens förmåga att *se* eleven och anpassa sitt bemötande samt vilja och förmåga att ta på sig ansvaret för relationens kvalitet.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	2
1. Inledning	3
1.1 Personliga utgångspunkter	3
1.2 Då och nu	3
2. Teoretiska utgångspunkter	4
2.1 Kommunikativt relationsinriktat perspektiv	4
3. Litteratur och teoriansknytning	5
3.1 Vad säger läroplanerna?	5
3.1.1 Lgr 80	5
3.1.2 Lpo 94	6
3.1.3 Lgr 11	6
3.2 Tidigare forskning	7
3.2.1 Före Lpo 94	7
3.2.2 Före Lgr11	8
4. Syfte och frågeställningar	11
5. Metod	12
5.1 Insamlad empiri	12
5.2 Intervjubeskrivning	13
5.3 Reliabilitet och validitet	13
5.4 Etiskt förhållningsätt	14
6. Resultat	15
6.1 Litteraturanalis	15
6.1.1 Skolans dubbla uppdrag	15
6.1.2 Ett delat uppdrag	16
6.1.3 Ett uppdrag i samklang	17
6.1.4 Relationskompetens	19
6.2 Lärarintervjuer	20
6.2.1 Vilka tankar har lärare om skolans dubbla uppdrag?	20
6.2.2 Ett delat uppdrag	21
6.2.3 Ett uppdrag i samklang	22
6.2.4 Vikten av att arbeta med relationer	22
7. Diskussion	24
7.1 Skolans dubbla uppdrag	24
7.2 Vägval	25
Slutord	27
Bilaga	32
Intervjufrågor	32

1. Inledning

1.1 Personliga utgångspunkter

Världens bästa fröken – hur tänker hon?

John Steinberg ställer denna fråga i sin bok: *Världens bästa fröken – när modern pedagogik fungerar*. Jag antar att varenda lärare skulle, precis som jag, vilja vara världens bästa. Frågan är hur blir man det? Arbetsituationen för lärare idag är pressad, mer än tidigare anser många som står mitt uppe i sin yrkesroll. Dagens pedagoger jobbar på flera nivåer samtidigt: de ska främja kunskap, individens personliga och gruppens utveckling. Vad är egentligen skolans huvuduppgift och vilka förväntningar finns på mig som lärare?

Det har nu gått drygt tjugo år sedan jag påbörjade min lärarbana efter att ha avslutat min lärarutbildning. Jag har i huvudsak arbetat med elever i klass 4-6. Under de år som gått har två läroplaner passerat och en ny är på väg. Jag har själv genomgått en skola präglad av Lgr 69 och med tanke på hur jag under min yrkesverksamma tid själv insett trögheten i att förverkliga nya läroplaner så är jag säkert också påverkad av Lgr 62. Mycket har ändrats i skolans värld. Innehåll, idéer och metoder har kommit och gått.

1.2 Då och nu

I Lgr 62 talas det om att fostra eleverna: ”Skolan utgör en del av samhället. Skall den lyckas fostra sina elever till goda samhällsmedlemmar, måste den ge dem kunskap om samhället och stärka deras samhörighet med det” (s.14). I Lgr 69 talar man om att främja elevers utveckling. ”Skolan utgör en del av samhället. Skall den lyckas främja elevernas utveckling till goda samhällsmedlemmar, måste den ge dem kunskap om samhället och stärka deras samhörighet med det” (s.11). Läroplanen som kom 1980 talade om inläring medan man i nästkommande läroplan, Lpo 94 valde att använda begreppet lärande. ”Begreppet inläring leder tankandet till att det är något ”utifrån” som skall tas in medan man kan tänka på ”lärande” som en aspekt av mänsklig social och praktisk handling” (Carlgren, 1992, s.26).

I all den förändring och utveckling som sker hela tiden kan konstateras att lärarens dubbla uppdrag gentemot eleverna är i grunden detsamma. Det dubbla uppdraget innebär kunskapsförmedling, samt att tillsammans med hemmet främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. Är det två skilda uppdrag eller hör de ihop? Är det så att fostransuppdraget får stå tillbaka i den rådande skoldebatten, där kunskapen fokuseras och krymper tiden för lärande när mycket tid läggs på att upprätthålla auktoritet, lösa relationsproblem eller kämpa för lugn och ro? Eller är det så att en god kunskapsinläring är ett resultat av elevers sociala utveckling och samspel med andra? Till frågorna om skolans dubbla uppdrag har jag också valt att samla in tankar och resonemang kring relationers betydelse för elevers kunskapsinläring och fostran. Detta beroende på återkommande kopplingar mellan just relationer och kunskapande.

Syftet med mitt arbete är att genom litteraturanalys och kvalitativa intervjuer se på vilka föreställningar som finns om skolans dubbla uppdrag, kunskap och fostran. Dessutom vill jag belysa hur tankar och resonemang förs kring relationer betydelse för elevers inläring.

2. Teoretiska utgångspunkter

Här följer en beskrivning av det perspektiv jag valt att belysa arbetets insamlade empiri med.

2.1 Kommunikativt relationsinriktat perspektiv

Jag har valt att studera dessa frågor utifrån ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv där den insamlade empirin, i detta fall intervjuer och litteraturgenomgång, utgör en bas. Olika språkliga och sociala kontexter skapas utifrån teorin med hjälp av styrdokument och forskning samt utifrån praktiken genom lärares vardagliga upplevelser och erfarenhet. ”Forskningsintresset i det kommunikativa relations-teoretiska perspektivet är riktat mot att studera dessa olika kontexter och undersöka hur de är relaterade och påverkar varandra” (Ahlberg, 2001, s.21).

En stor del av vår tids utbildningsforskning utgår från ett relationellt perspektiv för att förstå elevers kunskapsutveckling. Den är inte enbart subjektiv eller objektiv utan är även ett samspel och samverkan människor emellan. Ahlberg (2009) beskriver det som att människan ska förstås utifrån de handlingar i relation till andra som sker i tid och rum. Genom detta perspektiv menar Ahlberg vidare att individ och sammanhang inte studeras som två olika företeelser utan man lägger fokus på människan *i* det sammanhang där hon ingår.

Förankringen av det kommunikativa relationsinriktade perspektivet i såväl det sociokulturella perspektivet som fenomenografi och variationsteori, medger att forskningsintresset samtidigt kan riktas mot kulturella och strukturella villkor i skolans verksamhet, didaktiska perspektiv på undervisningens innehåll och utformning samt mot elevers personliga erfarenhet och upplevelser (Ahlberg, 2001, s.75).

Ahlberg konstaterar att genom att titta på skolan utifrån ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv ser man kunskapsbildning som ett resultat av delaktighet, kommunikation och lärande, dessa tre faktorer i samspel.

3. Litteratur och teori anknytning

Detta kapitel beskriver vad läroplanerna och tidigare forskning har att säga om skolans dubbla uppdrag.

3.1 Vad säger läroplanerna?

Skolans uppdrag är i grunden lika i de två senaste samt i den kommande läroplanen. Vissa skillnader finns dock vad gäller innehåll och formulering. Här beskrivs det dubbla uppdraget i dessa tre läroplaner, Lgr 80, Lpo 94 och Lgr 11 för att försöka belysa likheter och skillnader.

3.1.1 Lgr 80

Läroplanen som kom 1980 är uppdelad i tre huvuddelar varav den första, mål och riktlinjer, inleds med följande citat från skollagen:

Den genom samhällets försorg bedrivna undervisning av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt att i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvars-kännande samhällsmedlemmar (skollagen 1§).

Efter detta citat ur skollagen kommer en beskrivning av skolans huvudmål:

Det är en huvuduppgift för skolan att eleverna får goda kunskaper och färdigheter. Skolan skall genom skolarbetet och i samarbete med hemmen stimulera elevernas verksamhetslust och fostra dem till ansvar, till goda arbets- och fritidsvanor och till ett demokratiskt handlings-sätt. Kunskaper, färdigheter, normer och värderingar skall genom skolans försorg inte endast föras vidare från en generation till nästa utan även aktivt bearbetas och vidareutvecklas (s.13).

Skolan fick i och med Lgr 80 uppgiften att fostra eleverna till fria självständiga människor. Demokratibegreppet kopplades till begrepp som tolerans, solidaritet med eftersatta grupper, likaberättigande och jämställdhet.

Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling. /---/ Skolan kompletterar hemmets påverkan och fostran. Huvudansvaret vilar alltid på hemmet. I samarbete med hemmen har skolan ett medansvar för att barnen utvecklas till demokratiska och ansvarstagande människor. De vuxna i skolan skall stödja föräldrarna i deras uppgift att fostra. Skolan har å sin sida rätt att förvänta att föräldrarna stöder dess arbete. Det har stor betydelse att även föräldrarna accepterar och söker främja demokratins principer och regelsystem. Därigenom kan barn och ungdomar få uppleva att hemmet och skolan är delar av samma omvärld. Barns fostran och personliga utveckling är oupplösligt förenad med deras arbete att inhämta och analysera kunskaper och färdigheter (s.16-17).

När skolan nu fick en fostransroll då det gäller demokratins grundläggande värderingar, fanns det också ett behov av ett förtydligande av ansvarstagandet. Huvudansvaret för barnets fostran vilar, som tidigare, på hemmet medan skolan går in som aktör då det gäller fostran till demokratiska och ansvarstagande människor. Skolans uppgift är samarbeta med hemmet samt att se till att de delar synen på demokratins principer och regelsystem.

I Lgr 80 finns en klar bild av att fostran och kunskap förutsätter varandra, då det står: ”Barns fostran och personliga utveckling är oupplösligt förenad med deras arbete att inhämta och analysera kunskaper och färdigheter. De omständigheter under vilka barn och ungdomar tillägnar sig kunskaper och färdigheter är därför viktiga för deras fostran” (s.17).

3.1.2 Lpo 94

1994 års läroplan inleds med skolans värdegrund och uppdrag och ger följande beskrivning av de grundläggande värden som styr skolan:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap.2§).

Skolans uppgift om att fostra eleverna till fria självständiga människor, som introducerades i Lgr 80, får i Lpo 94 mycket textutrymme. ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (s.3). Detta förtydligas under rubriker som: Förståelse och medmänsklighet, Saklighet och allsidighet, En likvärdig utbildning, Rättigheter och skyldigheter. Efter dessa rubriker kommer ”Skolans uppdrag”, varifrån följande citat är hämtat.

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen (s.5).

I likhet med Lgr 80 skall samarbete ske mellan hem och skola, men här nämns inte att huvudansvaret vilar på hemmet. Tidigare läroplan har sagt att skolan *kompletterar* hemmets påverkan och fostran, medan man nu säger att skolan skall vara ett *stöd* för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling.

3.1.3 Lgr 11

Den inledande texten i Lgr11 beskriver precis som Lpo94 skolans värdegrund och uppdrag. Mycket är likt men det finns också några förändringar. I Lpo94 tar man först upp verksamhetens utformning i överensstämmelse med de demokratiska värdena. Lgr11 nämner istället först utbildningens syfte att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Under rubriken grundläggande värden står:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till *att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden*. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.

Formuleringen för rubriken skolans uppdrag är vid första anblick lik den förra, men vid noggrann läsning finns vissa förändringar.

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevernas allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.

Skolan har i med Lgr11 fått ett fördjupat uppdrag. Kunskaper och värden ska inte bara inhämtas utan också utvecklas. En tydligare formulering har gjorts då man har lagt till ”allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta”.

3.2 Tidigare forskning

För att få en bakgrund till läroplanens syn på skolans uppdrag har jag här valt att studera forskning som bedrivits inför framtagande av nya läroplaner, i detta fall Lpo 94 och Lgr 11.

3.2.1 Före Lpo 94

I läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*, från 1992, redovisar Carlgren ett historiskt perspektiv när dessa två uppdrag, kunskap och fostran, gavs skolan. I den skoldebatt som fördes på fyrtioalet framkom tydliga önskemål om att föra in demokratifostran i skolan. Med andra världskriget i färskt minne var det väsentligt för 1946 års skolkommision att jämställa kunskaps- och fostransuppdraget. Dessa skulle dessutom bedrivas utifrån en objektivitet som i efterhand inte alltid varit positivt. Precis som mycket annat kan även de mest självklara besluten kritiseras. Skolan har genom sin objektivistiska kunskapssyn riskerat att bli en motpol till den sociokulturella kunskapssyn många anser vara det perspektiv elever bäst utvecklar sina värderingar och ståndpunkter.

Denna kunskapsförmedling som skulle vara objektiv och fri från värden, lyckades inte att nå ända fram i uppdraget att fostra demokratiska människor. Den processen kan aldrig stå fri från subjektivitet. Med läroplanen som kom 1980 breddade man kunskapsbegreppet. Det blev viktigt att möta varje elev där den var för att på så sätt nå en utveckling och fördjupad kunskap. Forskning och diskussioner fördes kring betydelsen av varierande arbetssätt och former.

En professionell lärarverksamhet innebär ställningstaganden till såväl kunskap, lärande och undervisning som till hur dessa omsätts i lärarverksamheten. En sådan verksamhet kan inte styras genom föreskrifter om dess utformning. I stället är det samspelet mellan lärarnas teoretiska föreställningar och verksamhetens praktiska utformning som bör göras till grund för en allmer reflekterande praktik (Carlgren, 1992, s.29).

Carlgren framför en uppfattning om kunskap och lärande som bygger på forskningsresultat och den då aktuella kunskapsteoretiska diskussionen. Kritik fördes fram i arbetet med den då nya läroplanen som skulle komma 1994, om den kunskapsuppfattning som dominerat de senaste årtionden. Man ansåg att det endast var formulerbar kunskap som räknades. I arbetet

med Lpo94 var det angeläget att vidga kunskapsbegreppet så att diskussioner fördes i ett mer sociokulturellt perspektiv. Utifrån det bytte man ut begreppet inläring mot lärande.

”Begreppet inläring leder tänkandet till att det är något ”utifrån” som skall tas in medan man kan tänka på ”lärande” som en aspekt av mänsklig social och praktisk handling” (1992, s.26). Det sociala sammanhangets betydelse för elevernas utveckling tas fram mer än som tidigare då man betonade de individuella aspekterna.

Här har Vygotskij (1934/2005) fått stor genomslagskraft genom sin sociokulturella syn på lärande. Han menar att tänkande och språk hör ihop. Tänkandet kan ses som ett inre språk och språk, kommunikation med andra, kan ses som ett yttre språk där båda är förutsättningar för lärande.

3.2.2 Före Lgr11

2005 kom en rapport om skolans mål och möjligheter, skriven av Terje Ogden på uppdrag av statens folkhälsoinstitut (SFI). Syftet med rapporten var: ”att få fram kunskap om hur man kan stärka skolans bidrag i förhållande till elevernas ämnesrelaterade, sociala och personliga lärande” (s.18). En grundfråga är vad vi vill med skolan. Här finns det olika målfokus beroende på vilka grupper man väljer att tillfråga. Olika skolaktörer har olika förväntningar och kvalitetskrav på skolan. Detta beskrivs i rapporten som en betydande målkonflikt. Utifrån denna konflikt blir det en dragkamp mellan kunskapsuppdraget och fostransuppdraget.

Den viktigaste stridsfrågan är utan tvivel i hur hög grad skolans målsättning ska begränsas till kognitiva och ämnesrelaterade resultat, och i vilken grad skolan ska ta ansvar för andra sidor av elevernas lärande, utveckling och hur de fungerar. Det har att göra med olika syn på skolans betydelse i samhället och skolans värde för den enskilde eleven (s.21).

Ogden (2005) menar att ytterst påverkas skolvardagen av de olika aktörernas intentioner. För den enskilde pedagogen blir det en fråga om prioriteringar när krav ställs om högre måluppfyllnad samtidigt som undervisningstiden är densamma. ”Skolan väljs ofta ut som arena för hälsofrämjande och förebyggande insatser, och initiativet kommer ofta från andra än dem som arbetar i skolan” (s.19). En sådan åtgärd är ett exempel på sådant som konkurrerar om den ordinarie undervisningen. Enligt ett elevcentrerat synsätt löser man det hela genom att integrera skolans kärnuppgifter med förebyggande och hälsofrämjande arbete. Det andra synsättet, det ämnescentrerade, talar för att skolans förebyggande och hälsofrämjande uppgift uppfylls genom att främja elevernas lärande och utveckling genom skolorganisation, läroplaner och praktisk pedagogik.

Pettersson har i en artikel (2009) tittat på hur internationell kunskapsbedömning påverkar den nationella styrningen av skolan. Han menar att: ”Fokus i debatten hamnar därför på det som mäts. Att skolans uppdrag är mycket vidare glöms lätt bort. Skolsystemets kvalitet tolkas därigenom utifrån isolerade resultat” (s.57). Politiker som fokuserar kunskapsuppdraget lyfter fram dessa mätningar i debatten, medan politiker som fokuserar fostransuppdraget, inte gärna belyser dem. När politiker och media väljer att framhålla de låga resultat som kommer fram i de internationella mätningarna blir konsekvensen att behovet av en kunskapsskola blir tydligt. Pettersson ser kritiskt på detta när han säger: ”Istället för att tala om kris i skolan kanske det är mera rätt att tala om en kris i skolpolitiken där alternativen till kunskapsskolan så uppenbart lyser med sin frånvaro” (s.59).

I *Pedagogiska magasinet* (2009) kommenterar Dahlberg dagens skoldebatt kring kunskapskolan utifrån sin bok, tillsammans med Moss och Pence, *Från kvalitet till meningsskapande* som kom 2001. Boken är snart 10 år gammal men har nu börjat få fäste i svensk skoldebatt. I artikeln talar hon om meningsskapande som en kvalitet med större djup och bredd än de enkätsvar och mätbara värden skolan ofta arbetar utifrån idag.

”Många verksamheter sitter, menar Dahlberg, fast i ett kvalitetsbegrepp som har sitt ursprung i bilindustrin efter andra världskriget” (2009, s.51). Hon menar att konkurrens och ekonomi styr när politiker väljer att fokusera på internationella kunskapsmätningar. De vill inte att andra länder skall få en uppfattning om Sverige som ett land som tappar kunskapsmässigt. Men, fortsätter hon, det finns andra kvaliteter som kanske är än viktigare. Sveriges elever går mot en mer jämställd relation med vuxna och ett allt större eget ansvarstagande. Problemet med dessa kvaliteter är att de tar tid och är svåra att mäta statistiskt.

Dokumentation för Dahlberg handlar inte främst om skrivande. ”Grunden är att lyssna aktivt på vad barnen säger och tänker och har för hypoteser. Och att sätta fokus på processen, inte på resultatet” (s.51).

Svårigheten med att mäta de sociala målen tas upp i rapporten från SFI (2005) där man menar:

Kort sagt saknas det en social kursplan i linje med dem som finns för andra skolämnen. Delvis finns det behov av att precisera vilka färdigheter barn behöver för att vara socialt kompetenta, delvis behövs det en beskrivning av hur de färdigheterna kan integreras i skolans ämnen och aktiviteter. Positiva förväntningar förknippas särskilt med träning som sträcker sig över flera år, som omfattar hela skolklasser och alla skolans elever” (s.106).

Ogden (2005) pekar på några faktorer som har en, enligt forskare, indirekt påverkan på elevernas lärande. En gemensam policy kring en trygg och ordnad arbetsmiljö, effektiv undervisning genom akademisk tyngdpunkt samt en elevcentrerad miljö som innebär ett socialt och positivt klimat för lärande. Forskningen pekar på gott ledarskap som en viktig del, tillsammans med effektiv undervisning och utbildning, när man beskriver effektiva skolor. Det goda ledarskapet bygger på en grund av goda relationer mellan elev och lärare.

Myndigheten för skolutveckling gav 2006 ut en rapport med titeln: *Nationell skolutveckling – för ökad kunskap och bättre resultat*.

I den inledande sammanfattningen ger myndigheten skolorna uppmaningen om att större fokus bör läggas på kunskapsuppdraget för att stärka Sveriges internationella konkurrenskraft samt att bryta den negativa trenden med försämrade resultat vid nationella och internationella undersökningar. ”Målet är att lärarna ska få bättre förutsättningar att ägna sig åt sin huvuduppgift – att undervisa. Det handlar om att stärka såväl lärarnas ämneskompetens som deras förmåga att bedöma elevernas kunskapsutveckling och sätta rättvisa betyg” (s.5).

Rapporten visar på att det finns behov av en systematisk dokumentation av elevers kunskapsutveckling. För att få en ökad måluppfyllelse behövs förutom dokumentation, en förbättring av metoder för uppföljning och stöd i det vardagliga skolarbetet. Man menar att det behövs nationellt övergripande insatser för att stötta den enskilda skolan och hela skolväsendet i stort. ”Genom att kombinera statlig kontroll via uppföljning och inspektion med utvecklingsstöd, ökar effekten verksamheternas utveckling” (s.28).

Kunskapsförmedling är skolans primära uppgift enligt en undersökning som rapporten redovisar (2006, s. 26). Undersökningen handlar om skolans framtid och har genomförts av olika intressenter för skolan, både inom näringsliv och inom kommun. Generellt anser de tillfrågade att skolan lyckas med att ge grundläggande kunskaper och färdigheter. Då det gäller arbete kring samarbete och konsten att lära får skolan också godkänt. Det finns dock områden där man inte är nöjd med skolans insats. ”De områden där skolan anses åstadkomma minst är kopplade till samhällsnyttan, tillväxten, entreprenörskap och toppkompetens”(s.26).

När det gäller frågan om elevens behov eller samhällets behov bör prioriteras skiljer sig de olika aktörerna åt. I rapporten menar man på att orsaken är vilket perspektiv man utgår ifrån. ”Lärare och skolfolk lägger tonvikt på den enskildes behov och trygghet i skolan där näringsliv betonar samhällsekonomiska aspekter som ökad internationell konkurrenskraft”(s.26).

4. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att genom litteraturanalys och kvalitativa intervjuer se på vilka föreställningar som finns om skolans dubbla uppdrag, kunskap och fostran. Dessutom förs tankar och resonemang kring relationers betydelse för elevers inläring.

För att uppnå syftet har intervjuerna utgått från följande frågeställningar:

- Vilka föreställningar finns det om det dubbla uppdraget?
- Vilka tankar har lärare om skolans dubbla uppdrag?
- Hur skapar lärare relationer med sina elever?

5. Metod

I följande kapitel beskrivs studiens genomförande för att få svar på syftet och frågeställningarna. Val av metod, urval och tillvägagångssätt av intervjuerna beskrivs. Här tas också studiens validitet, reliabilitet samt etik upp.

5.1 Insamlad empiri

Pedagogiska studier kan genomföras med olika inriktningar. Valet i dessa studier står ofta mellan två inriktningar kvalitativ och kvantitativ forskning. Stukat (2005) beskriver den kvantitativa metoden som en omfattande metod där ett stort antal fakta samlas in för att analyseras. Syftet är att finna mönster som kan underlätta arbetet med att generalisera, förklara och dra säkra slutsatser. Kritiker menar att den kvantitativa metoden möjliggör breda och generella resultat men saknar förmåga att gå på djupet.

Önskar man en studie där syftet är att tolka och förstå de resultat som samlats in är den kvalitativa metoden ett bra redskap. ”En kvalitativ intervju liknar till formen ett vanligt samtal, men skiljer sig från det vardagliga samtalet genom att den har ett bestämt fokus” (Dimenäs, 2007). Ett mindre antal fakta samlas in som sedan bearbetas på ett djupare sätt än den kvantitativa metoden. Kritiker menar att den kvalitativa metoden är alltför subjektiv då resultatet i hög grad är beroende av vem som tolkar det.

För att ta reda på hur lärare arbetar med och reflekterat kring det dubbla uppdraget har jag valt att göra en kvalitativt inriktad undersökning, där förhållningssättet har varit övervägande hermeneutiskt. Det jag undersökt är människors uppfattningar och erfarenheter förmedlade genom språk och livsytringar, vilket enligt Stukat, kännetecknar det hermeneutiska förhållningssättet

Huvudfrågor sattes upp som utgångspunkt, se bilaga, för att sedan vid intervjutillfället utökas med följdfrågor som passade bäst vid varje enskild intervju. På så sätt utnyttjas samspelet mellan intervjuare och den intervjuade för att få så täckande information som möjligt. Målet var att på bästa sätt få tag på den intervjuades uppfattning. I intervjuer med i huvudsak förutbestämda frågor, s.k. strukturerad intervju, finns en risk att man inte når ner på djupet. I den halvstrukturerade intervjun används följdfrågorna för att få mer utvecklade svar och en djupare förståelse. Intervjuarens förförståelse och förmåga till lyssnande är en förutsättning för denna metod (Stukat, 2005). Denna förförståelse kan också bidra till att subjektivera följdfrågorna. Stukat säger vidare att när materialet sedan bearbetas, spelar intervjuarens/ forskarens förförståelse, det vill säga egna tankar, känslor och erfarenheter, en stor roll och betraktas som en tillgång för tolkningen.

Förutom intervjuerna i min insamlade empiri, har jag valt att göra litteraturstudier eftersom jag under arbetets gång har hittat mycket intressant litteratur som kan kopplas till syftet. Den ena texten har associerat till den andra. Kombinationen av litteraturstudier och kvalitativa intervjuer har bidragit till att få både ett teoretiskt och praktiskt perspektiv. På så sätt belyser studien skolans styrning, organisation samt det vardagliga arbetet.

5.2 Intervjubeskrivning

Inledningsvis funderade jag på vilka frågor jag skulle använda mig av. Eftersom jag valt att göra en halvstrukturerad intervju valde jag ett antal gemensamma s.k. öppna frågor för att utifrån dem ställa individuella följdfrågor. Detta för att, som Stukát säger: ”Här utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fyllig information som möjligt. Den fria interaktionen lämpar sig väl för att avslöja och därmed kompensera språkliga svårigheter. Metodiken ger möjlighet att komma längre och djupare” (s.39).

När huvudfrågorna satts upp var det dags att ta kontakt med verksamma lärare som var villiga att intervjuas. Jag gjorde mitt urval utifrån att de intervjuade lärarna skulle arbeta med den åldersgrupp jag själv arbetar med. På så sätt kan mina egna tankar, känslor och erfarenheter spela en stor roll och vara en tillgång för ställande av följdfrågor och i den kommande tolkningen. Detta enligt den kvalitativa strukturen. Fem lärare i klasserna 4-6 tillfrågades och de tackade alla ja. De lärare som ingår i min studie har alla arbetat med elever i dessa åldrar, under en längre tid. Yrkeserfarenheten sträcker sig från 18 år till 33 år och de är alla kvinnor. Tre av lärarna arbetar i större städer, medan två arbetar i mindre samhällen.

Tid och plats för genomförandet av intervjuerna bestämdes. Miljön valdes utifrån att den skulle vara så lugn och ostörd som möjligt. Inledningsvis informerades den intervjuade om syftet med mitt arbete, samt upplystes om de etiska principerna som finns att ta hänsyn till vid en intervju: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Stukát, 2005). På så sätt har ett etiskt korrekt arbetssätt säkerställts.

För att dokumentera intervjun valde jag, att efter ha frågat den intervjuade om tillstånd, att spela in med hjälp av en ipod. Detta för att vara så fokuserad som möjligt på samtalet och samspelet som uppstår vid en intervju. Varje intervjutillfälle tog 30-40 minuter. Efter intervjuerna transkriberades texten för att sedan kunna analyseras. Skillnader och likheter plockas fram för att på så sätt kunna få fram mönster. I resultatdelen sammanfattar jag svaren i förhållande till mina frågeställningar och till litteraturen.

Mina ursprungsfrågeställningar rörde lärarnas syn på skolans dubbla uppdrag. När första intervjun transkriberades insåg jag att intressanta kopplingar drogs till lärarens förhållnings-sätt och relation med eleverna. Jag kompletterade då huvudfrågorna om skolans uppdrag med en fråga kring hur man som lärare skapar relation med eleverna.

5.3 Reliabilitet och validitet

Stukát (2005) beskriver begreppet reliabilitet som ett mått på hur tillförlitlig undersökningen är, hur bra mätinstrumentet är. Validitet är vidare ett mått på om man mäter det man avser att mäta, dvs. trovärdigheten i undersökningen.

Då frågorna sattes upp valdes några öppna frågeställningar för att utifrån svaren kunna ställa följdfrågor. Detta gjordes för att undvika ledande frågor och på så sätt öka tillförlitligheten i intervjun. Frågorna som har ställts i materialet och de svar som har kommit fram, utgår från tolkande av texter och subjektivt belysande av sin egen praktik, vilket ju är syftet med en kvalitativ studie. Detta kan i sin tur leda till en svaghet i reliabiliteten eftersom det kan bli tolkningsfel både hos den intervjuade och hos intervjuaren.

Med mitt urval har jag försökt minska risken för tolkningssvårigheter, när jag valt att intervjua pedagoger som arbetar med samma åldrar som jag själv. Enligt Stukát (2005) kan reliabilitetsbrister handla om dagsformen hos den intervjuade. Därför valde jag att inleda intervjun med ett kort samtal kring hur den aktuella skolvardagen ser ut för att i möjligaste mån göra en bättre tolkning där inte tillfälliga händelser eller känslor får påverka alltför mycket. Med hjälp av följdfrågor under intervjuens gång har jag försökt få så uttömmande svar som möjligt.

För att säkerställa validiteten i arbetet har jag flera gånger gått tillbaka till ursprungsfrågorna för att kontrollera att jag undersökt det som jag hade avsikt att undersöka. Detta har dock varit svårt då jag under arbetets gång stött på många intressanta sidospår. När jag upptäckte att jag hamnat vid sidan av huvudspåret lade jag dessa texter åt sidan. En möjlighet till att så småningom fördjupa mig i, utifrån denna studie sett, sidospåren, kan vara att ta upp dem i kommande studier.

5.4 Etiskt förhållningssätt

Som nämnts i intervjubeskrivningen fick de intervjuade information om de fyra etiska principer som Vetenskapsrådet föreskriver och som använts vid planering och genomförande av studiens intervjuer. Här följer en kort beskrivning av dessa riktlinjer.

Informationskravet innebär att de som är berörda, informeras om syftet med studien samt om frivilligheten att delta. Här ska också informeras om att deltagarna har möjlighet att avsluta sin medverkan både under och efter själva intervjutillfället. Undersökningens användning och presentation ska också framgå.

Samtyckekravet utgår från att de medverkande själva avgör om och hur länge de vill delta i studien. De har också rätt att bestämma på vilka villkor de ska delta.

Konfidentialitetskravet är kort sagt deltagarens rätt att vara anonym. Alla uppgifter behandlas konfidentiellt och det är bara den som genomför studien som har tillgång till intervjumaterialet. Avkodning av namn och platser görs för att ingen utomstående ska kunna identifiera enskilda svarspersoner.

Nyttjandekravet uppfylls genom att man informerar om att den insamlade informationen endast får användas i forskningssyfte.

6. Resultat

I kommande resultatkapitel sammanfattas den insamlade empirin. Första halvan av detta kapitel består av en genomgång och analys av läroplaner samt annan litteratur. Andra halvan beskriver resultat och analys av de genomförda intervjuerna.

6.1 Litteraturanalys

I litteraturen har jag funnit olika uppfattningar om det dubbla uppdraget. Dels kan uppdraget ses som ett delat uppdrag, dels som ett uppdrag i samklang. Dessutom behandlas relationers betydelse för arbetet med kunskaps- och fostransuppdraget och därmed för elevernas lärande.

6.1.1 Skolans dubbla uppdrag

Läroplanen konstaterar att skolan har ett dubbelt uppdrag, som ofta benämns som kunskap och fostran: ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (Lpo 94). Detta är det uppdrag som skolan har att följa. Hur det på bästa sätt ska uppnås och om eller genom vilka prioriteringar detta bör ske finns det olika uppfattningar om. I detta inledande avsnitt kommer jag presentera olika forskare som helt enkelt konstaterar att det dubbla uppdraget finns och hur det ser ut.

Brynolf m.fl. (2009) menar att inget är viktigare än något annat och allt ska finnas med för att klara den övergripande huvuduppgiften som är att: ”förbereda eleven för framtiden genom att ge dem kunskaper och insikter i de värderingar som vårt samhälle bygger på. Fostran och utbildning ska ge den framtidsberedskap som är nödvändig för en ung människa”(s.67).

Författarna fortsätter med ett förtydligande av ovanstående uppgifter utifrån Lpo 94. För att på bästa sätt främja lärande och elevernas utveckling ska läraren:

- vara en förebild – en modell.
- vara en undervisare i vilka värderingar som är de rätta och hur man ska uppträda i det vardagliga livet.
- samarbeta för att elevens fostrare ska ha samma normsystem.

Aspelin (2010) skriver om skolans uppdrag utbildning och fostran, som två uppdrag som bäst nås hand i hand. Denna relationella pedagogik delar han med bl.a. dialogfilosofen Buber som han valt att titta närmare på. Som lärare är vi på plats för att se till att eleverna lär sig, inte för att visa omsorg i terapeutisk mening, betonar han och fortsätter med att påpeka att relationer ska stå i centrum.

Martin Buber (1878-1965) var en framstående filosof från Tyskland. Det han utforskade var i första hand människan och hennes omvärld. Han verkade för en mer humanistisk och mänskligare värld. Aspelin visar på att Buber anser att man med hjälp av de viktiga lärarna skulle kunna nå en sådan värld. ”Vi måste ersätta taktikens väg, ett kortsiktigt angreppssätt, med strategins väg, vilket är tänkande på lång sikt” (Aspelin s.89).

Utbildning ska ses som en del i en livslång process. Med ett långsiktigt arbete och i en ständig dialog med en vägledande lärare kan varje barn utvecklas till en ansvarstagande samhällsmedborgare som följer den kurs på vilken vårt samhälle vilar på. Utifrån detta anser Buber att läraryrket är vårt samhälles viktigaste yrke.

God utbildning kännetecknas av att eleverna formas till liv i sanning, ansvar och kärlek. Det är en utbildning som berör eleverna, som bringar saker och ting till liv hos dem, som gör att de i genuin mening förstår sig själva, varandra, samhället och omvärlden i stort (Aspelin s.89).

Aspelin ser på pedagogiken utifrån ett explicit syfte och ett implicit syfte. Utifrån styrdokumentens ramar och mål planerar läraren medvetet sin undervisning för att på bästa sätt tillgodose elevens kunskapsutveckling. Inom detta pedagogiska explicita syfte pratas det om uppnåendemål, förmågor, färdigheter osv.

Sedan finns det implicita syftet som ibland benämns som tyst kunskap. ”Det handlar om den oförmedlade inverkan som följer av lärarens personliga närvaro eller brist på densamma” (Aspelin, s.93). I det mellanmänniska mötet handlar läraren intuitivt utifrån nuet. Här har den vuxne ett ansvar att regelbundet reflektera över sitt omedvetna handlande gärna med hjälp av handledning. På det sätt läraren bemöter eleven utvecklas en mer eller mindre uppbygglig relation och i förlängningen också den egna personlighetsutvecklingen. Danielsson och Liljeroth (1996) trycker på vikten av att medvetandegöra det omedvetna:

Våra erfarenheter har visat att ingenting påverkar och förändrar handlandet på ett så avgörande sätt som medvetenhet om och reflektion över vilka tankar man styrs av. Det blir då uppenbart, att det som finns och det som sker inom en individ, har effekt på vad man gör och hur man handlar. Arbete med dessa frågor utvecklar kvaliteten i de insatser personen utför.

6.1.2 Ett delat uppdrag

När nu det dubbla uppdraget har konstaterats kan man gå vidare och se att det finns olika sätt att se på det. Vissa hävdar att uppdraget måste behandlas delat för att de båda delarna på sikt ska bli tillgodosedda. Andra menar att prioriteringar måste ske då tidsbrist uppstår.

Den norske pedagogikprofessorn Terje Ogden skriver (1993) i sin bok *Kvalitetsmedvetande i skolan*:

Det finns ingen anledning att försöka dölja det förhållandet, att det i skolans vardag är en fråga om hur man ska använda tiden – till sociala interaktioner eller till inläring av kunskaper. Tid är en bristvara och i en del situationer måste det göras prioriteringar: Ska man gå vidare i läruppgifterna eller ska man använda tiden till omsorgsuppgifter och attitydskapande arbete? (s.16)

Ogden fortsätter med att föra fram att det i skolan finns målkonflikter mellan olika slags mål och att det är pedagogens ansvar att ta ställning för vilka mål som bör prioriteras.

... det är nödvändigt att företa vissa prioriteringar och avvägningar när det gäller mål och innehåll i skolans arbete. Vi kan inte få i både påse och säck. Det bör vara möjligt att etablera en kunskapseffektiv skola på omsorgspedagogisk grund. Det betyder att man prioriterar en trygg lärmiljö framför arbetet med att effektivisera undervisningen (s.17).

Aspelin (2010), ifrågasätter Ogden till viss del och håller inte med om hans uppdelning av de två olika uppdragen. Aspelin anser att man måste låta kunskaps- och omsorgsuppdraget gå hand i hand. Därmed inte sagt att detta är problemfritt.

Det finns tidigare forskning som kritiserar arbetet med Lpo 94 i det avseendet att ämnen som betygsätts värderas och fokuseras mer, vilket sker på en bekostnad av värdegrundsfrågorna. Laulamaa (2002) visar på att dessa frågor inte behandlats systematiskt och genomtänkt. En förklaring till det kan vara ett samhälle i snabb förändring samt att lärare inte fått tillräckligt med tid för reflektion. Läroplanen riskerar att bli otydlig om målen inte konkretiseras. Idag lämnas ett stort tolkningsutrymme åt lärare och elever där var och en utgår från sin egen livsryggsäck. Här är det oerhört viktigt att man får diskutera sina erfarenheter med andra och att man på nationell nivå sammanställer tydligare riktlinjer.

Ungdomar söker och debatterar existentiella frågor som aldrig förr. Värden i förhållande till medmänniskor, till livet och samhället är delar av dessa existentiella frågor. De politiska och fackliga etablissemangen vacklar samtidigt som nya former för relationer och rörelser för inflytande utvecklas. Det behövs starka grundvärden i denna verklighet, menar vi, och skolans värdefostran och reflexiva samtal behövs även därför att massmedierna och internet har egna agendor med olika genrer som kan sägas innehålla en parallell värde- och normskola (Brynolf m.fl., 2007).

Myndigheten för skolutveckling framför i sin rapport (2006) nödvändigheten av att vända den negativa trenden med sjunkande kunskapsresultat i svenska skolor. Detta bör göras genom att förstärka kunskapsuppdraget. Skolverkets nationella uppföljning, utvärdering och inspektion tyder på att det behövs kraftfulla nationella satsningar som ger stöd och vägledning (s.8).

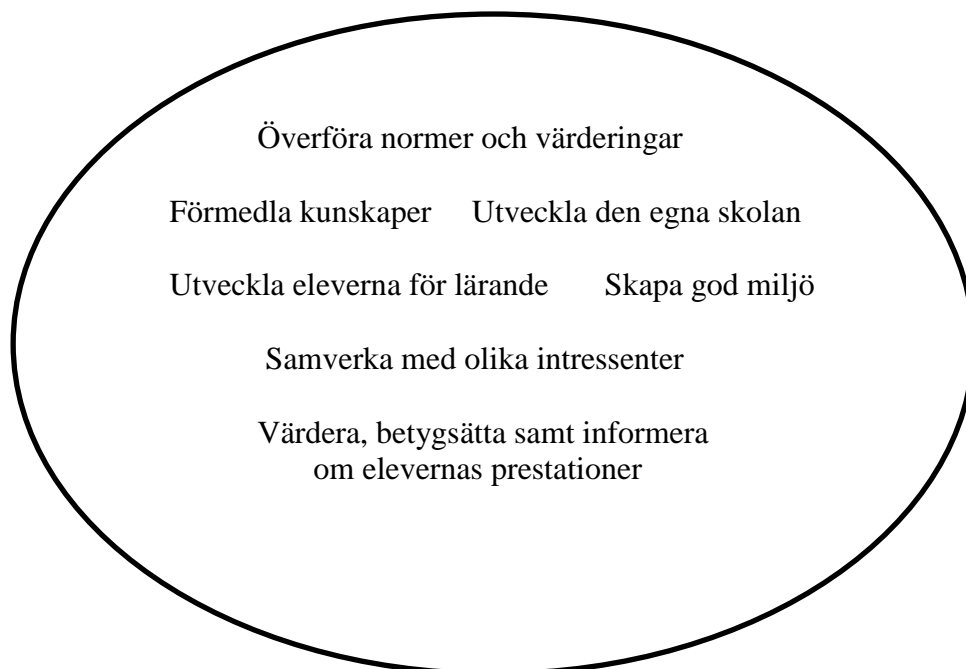
Vidare konstateras att det behövs en ökad uppföljning. ”Det saknas ofta en systematisk dokumentation av elevernas kunskapsutveckling och resultaten analyseras inte i tillräcklig omfattning för att ge underlag till åtgärder. Metoder för såväl uppföljning som stöd i arbetet att nå måluppfyllelse måste förbättras på alla nivåer i systemet”. Skolors kvalitetsarbete och förbättringsprocesser ska göra dem mer effektiva som i sin tur ska öka måluppfyllelsen.

Aspelin (2010) menar å andra sidan att skolans huvudsakliga uppgift är att möta eleven där den är och stödjande ge vägledning för den personliga utvecklingen. Det är grunden för kunskapsinlärning (s.94).

6.1.3 Ett uppdrag i samklang

Fostrans- och kunskapsuppdraget kan också ses som ett gemensamt uppdrag där båda förutsätter varandra. Aspelin (2010) ifrågasätter tendensen att särskilja skolans båda ansvarsuppdrag. ”Kunskap och omsorg är processer som väsentligen går hand i hand. Kunskapsutveckling och social utveckling sker inte åtskilt från vartannat”(s.71). Han menar vidare att det är olyckligt att se begreppet omsorg som en inlärning av sociala baskunskaper. Omsorgfunktionen är en process inte en produkt. ”Skolans omsorgsansvar rör formandet av sociala band här och nu. Det rör sig om ett kunnande som växer fram i möten mellan människor, inte om en generaliserbar kunskap”.

Brynolf m.fl. (2009) anser att kunskapsbildning, lärande och etisk fostran sker i samklang. ”Etisk och moralisk kunskap ger nya insikter och tillsammans med dialoger i skolan om värdegrundens konkreta innebörd kan de goda normerna och värderingarna växa fram och bli en del av personligheterna och de mellanmännsliga relationerna, såväl lärarnas som elevernas”(s.100).



Figur 1. Skolans uppgiftsrymd och därmed lärarens samhällsuppdrag

Brynolf m.fl (2009, s.66) har samlat lärarens huvuduppgifter i en cirkel, se figur 1, för att på så sätt visa att de hör ihop i det dagliga pedagogiska arbetet. ”Vid något tillfälle i en praktisk situation i skolan kommer t.ex. uppgiften att förmedla kunskaper främst och överföring av värderingar i andra hand. Vid ett annat tillfälle kan det vara tvärtom”.

Skolinspektionen (2010) lyfter fram åtgärder som rektor och lärare kan använda sig av för att eleverna ska få ökad möjlighet att nå goda resultat.

- Utveckla en trygg relation med varje elev.
- Ha höga förväntningar på varje elev.
- Se varje elev som en individ och låt varje elevs bakgrund och erfarenheter vara utgångspunkt för undervisningen.
- Låt elevernas olikheter vara en tillgång i undervisningen och ge utrymme för gemensamma reflekterande samtal.
- Samarbeta med andra lärare och genomför ämnesövergripande projekt.
- Se till att lärare har kunskap om olika arbetsmetoder och sätt att lära.

Stigendahl (2004) skriver om hur framgång nås då det gäller fostransuppdraget. Han tar upp nio kompetenser som är viktiga för att svara upp mot Läroplanens förväntningar på elevens utveckling till en ansvarskännande samhällsmedborgare. Det är kompetens i självständighet, flit, ansvarstagande, problemlösning, initiativ, samarbete, hänsyn, mångkulturalitet och demokrati. Han anser att det är mycket angeläget att dessa kompetenser uppmärksammas. Han menar att betygen måste kompletteras för att dessa lärandeprocesser ska bli belysta. Myndigheten för skolutveckling (2003) styrker detta:

Skolans arbetsformer och inre arbetsklimat med reellt elevinflytande utgör grunden i en god lärandesituation där varje barn, ung och vuxen utvecklar sina kunskaper och förmågor. Det är angeläget att utveckla metoderna för att fånga upp måluppfyllelsen med avseende på hela det uppdrag som anges i läroplanerna.

6.1.4 Relationskompetens

Skolinspektionen (2010) har tittat på gemensamma faktorer för skolor som når höga resultat. Dessa faktorer är framför allt ledarskap, höga förväntningar, god undervisningskvalité, väl fungerande studiemiljö och prioritering av kunskapsmål. Då det gäller en väl fungerande studiemiljö kan en sådan skapas genom en varm, respektfull och ömsesidig förtroendefull relation med eleven. Lärarna har ett konsekvent och tydligt bemötande. En del talar om att leda eleverna med hjärta och fast hand. Studien visar så på att god relationskompetens är en förutsättning för att inlärningssituationen ska kunna vara optimal.

Juul & Jensen (2009) anser att begreppet relationskompetens bör höra ihop med relationer där den ena parten är professionell och den andra inte. Till skillnad från den familjära relationen som ligger på ett mer emotionellt plan, ställs här större krav på rationalitet, insikt och överblick. De definierar pedagogens yrkespersonliga kompetens som summan av hans/hennes förmedlingskompetens och relationskompetens. Professionell relationskompetens i sin tur definieras som:

Pedagogens förmåga att ”se” det enskilda barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frångå ledarskapet, samt förmågan att vara autentisk i kontakten = det pedagogiska hantverket. Och som pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt ansvar för relationens kvalitet = den pedagogiska etiken (s.124).

Buber menar, enligt Aspelin (2010), att nyckeln till en god utbildning är en god lärare-elevrelation där ett stort ansvar ligger hos läraren att ständigt reflektera, problematisera och hitta nya pedagogiska vägar både för sig själv och den enskilde eleven.

Bubers lärare är en kritisk vägvisare, en riktande kraft i elevernas liv, en guide i dialogens konst. Någon hållningslös undervisning är det inte alls frågan om. Ändå existerar det ingen fast färdplan. Pedagogen finner sin riktning genom att göra vad som är rätt och riktigt i den konkreta situationen hon befinner sig. Till sist är det endast den enskilde pedagogen som kan svara på frågan vad som bör göras, och beslutet måste vara en respons från djupet av hennes hjärta och inte en reaktion på ett yttre regelverk (Aspelin s.91).

Pedagogens stora utmaning i detta är att möta varje elev i nuet, genom ett ständigt lyssnade, bejakande och responderande. Det är så vägledning kan uppstå. Inte att tala om vilken väg eleven ska gå, utan att hjälpa eleven att inte hamna vid sidan av den väg hon valt.

Här är dialogen i mötet en förutsättning för att skapa en äkta relation. Detta är, enligt Buber, den teoretiska utgångspunkt vi måste skifta till, ”från ett strukturellt och/eller individuellt betraktelsesätt till ett medmänskligt” (Aspelin, s.92).

Juul och Jensen menar att grunden för all pedagogisk verksamhet är pedagogernas omsorg om relationer. Kompetensen visar sig i praktiken genom lärarens förmåga att se eleven och anpassa sitt bemötande samt vilja och förmåga att ta på sig ansvaret för relationens kvalitet.

Läraren kan välja att utföra sitt pedagogiska uppdrag skild från eller tillsammans med eleven.

Det är *i* sina relationer till elever och kunskapsinnehåll, ja, till alla de uppgifter hon står inför, som pedagogen utför sitt sanna uppdrag och samtidigt förverkligas som människa. Relationer är i första hand inte något som läraren arbetar *med* utan *i* (Aspelin s.99).

6.2 Lärarintervjuer

Här jag sammanställt mina intervjuer först utifrån övergripande tankar kring det dubbla uppdraget. Därefter har jag kategoriserat lärarnas uppfattningar om uppdragen utifrån hur de förhåller sig till varandra. Avslutningsvis tar jag också upp lärarnas tankar kring relationer med eleverna.

6.2.1 Vilka tankar har lärare om skolans dubbla uppdrag?

De lärare jag intervjuat är eniga om att det dubbla uppdraget innebär att skolan förmedlar kunskap utifrån den i läroplanen tydliga målbeskrivningen och att fostra till goda medborgare. Fostransuppdraget innehåller många bitar, t.ex. demokrati, hur man ska vara mot varandra. Man kan dels arbeta med det med en viss struktur, genom samtal och värderingsövningar, men det kan också periodvis innebära en tydligare fokusering kring dessa frågor. ”Det kan vara så att gruppen inte fungerar av en eller annan anledning så då blir arbetet ju väldigt behovsstyrt. I sådana perioder är det oerhört viktigt att man samtalar mycket om vad som händer och varför”.

Det är inte bara utifrån detta mer kortsiktliga sätt att se det, som man periodvis arbetar mer eller mindre med den ena eller den delen av uppdraget. Även under ett längre tidsperspektiv tycker sig lärarna se en tendens att skolans styrdokument och rådande debatt under olika tidsperioder fokuserat kunskapsdelen eller fostransdelen.

En lärare ser tillbaka på hur uppdragen förhöll sig till varandra när Lpo 94 kom. ”Då var det bara fostran och den sociala biten man pratade om och kunskapsbiten var nästan lite bortglömd. Eleven skulle vara med och bestämma. Nu är det mer kunskapsbiten och man pratar inte så mycket om fostran och den sociala men det finns ju alltid med”.

I intervjuerna kommer det fram att det uppdrag som har med kunskapsutveckling att göra, fokuseras idag och då framförallt allt bedömningen av kunskapen, att sätta svart på vitt.

Samtidigt uttrycker en lärare sin känsla för att fostransuppdraget tar mer och mer tid. För att nå kunskap måste man gå via fostransuppdraget. Den vuxnes förhållningssätt, hur man själv är, blir än mer viktigt. ”Hur vi bemöter dem är ju så de bemöter varandra och om något händer ska man visa att man bryr sig, att man står för det man säger”.

6.2.2 Ett delat uppdrag

Skolans uppdrag kan ses både som två delar som bearbetas var och en för sig men det kan också ses som två delar som är bör gå hand i hand för att nå bästa resultat.

Lärarna uttrycker en frustration över att styrdokumentet, framförallt läroplanerna, utgår från ett uppdrag som ska ses som gemensamt men att det sedan framförs som om det ena är mer centralt än det andra. En lärare beskriver detta utifrån egen erfarenhet:

Jag upplever att fokuseringen på den sociala biten kom för tio år sedan, kanske. När jag började på skolan 1995 var det nästan det enda man pratade om att eleven skulle vara med och bestämma själv också men sen har det ju ändrat sig till en mer målfokuserad skola den senaste tiden. Mer påtagligt sen vi skulle börja med individuella utvecklingsplaner och ännu mer sedan bedömningskryssen kom.

Upplevelsen är att pendeln går fram och tillbaka från en läroplan till en annan. Även om uppdraget i stort ser likadant ut, så skiftar åsikten om vilket uppdrag, kunskaps- eller fostransuppdraget, som är det viktigaste för en framgångsrik skola.

En lärare menar: ”Ett tag var skolan bara fostran och det sociala och kunskapsbiten var nästan lite bortglömd. Och nu är det bara kunskapsbiten och man pratar inte så mycket om fostran och det sociala, men det finns ju alltid med”. Här ger hon ett exempel på just detta att det ena uppdraget fokuseras i ena läroplanen och det andra blir viktigast i nästa. Läroplanen som kom 1994, var enligt henne, en läroplan som lyfte fram fostransuppdraget medan den kommande fokuserar mer på kunskapsuppdraget.

Media hjälper till att förstärka den kunskapsfokuserande skolan genom en ökad granskning av skolan. Det synliga och utvärderingsbara är faktorer som snabbt kan granskas. Att det finns en stor risk i detta är de intervjuade lärarna överens om. Krav på utvärdering, självvärdering, uppföljning och skriftliga omdömen upplevs som mycket tidskrävande pappersarbete och man menar att risken är stor för att förhållningssätt och relationsarbete får stå tillbaka.

I en intervju sades följande:

Jag kan uppleva en risk i den målstyrda skolan att allt ska vara utvärderingsbart. Risken är att de mål som inte går att få utvärderingsbart inte tas med som lika viktigt. Det upplever jag som frustrerande i de IUP vi har nu. Jag tycker absolut inte att allt ska stå med i IUP, tvärtom. Men jag tycker att det är oerhört svårt när man bara ska ha med ämneskunskapen och inget av det andra får stå med. För det kan ju faktiskt vara så t.ex. att man inte tar vara på sin kapacitet men ändå lyckas få bra resultat.

Lärarna uttrycker inte bara frustration över att uppdraget behandlas uppdelat utan ger också exempel på tillfällen då detta är nödvändigt.

Vid enstaka akuta tillfällen då det sociala i klassen inte fungerar, är de överens om att arbetet med kunskapsutvecklingen läggs åt sidan för att koncentrera sig på elevernas utveckling till ansvarskännande medmänniskor. ”Barnen kan ju inte ta in något om det är kaos för övrigt. Då kan jag ju inte jobba med kunskap om inte det sociala fungerar för då blir allt annat helt oväsentligt. För mig blir det självklart att då prioritera det sociala”.

Inte bara i akuta fall fokuseras fostransuppdraget utan också när man tar emot en ny klass eller enstaka elever. En lärare menar att om man i inledningsfasen arbetar mer med det sociala kan man senare arbeta mer med kunskapsinläring. ”Det är stor skillnad på att ta emot en fyra och lämna en sexa, rent mognadsmässigt, när det t.ex. gäller att ta ansvar för sig själv och andra”.

6.2.3 Ett uppdrag i samklang

Lärarna jag intervjuat är överens om att det är ett dubbelt uppdrag vi har, som är beroende av varandra. Det är alltså inte två skilda uppdrag. Denna slutsats kan dras av bl.a. följande:

”Men kunskapsbiten fungerar ju inte om inte det andra finns med som grund”.

”Tappar man fostransuppdraget så fungerar inte kunskapsbiten heller om man tittar på klassen. Om man skulle släppa den biten helt då undrar jag om man skulle få den tryggheten och lugn och ro i klassen som gör att man känner att de kan lära sig och utmana sig själva. Då når man inte lika långt kunskapsmässigt heller”.

”Får jag inte ihop socialiseringsprocessen får jag heller inte ihop kunskapsprocessen”.

Gemensamt är också att de arbetar behovsstyrt då det gäller kunskap och fostran. Beroende på den aktuella situationen i klassen eller på skolan i stort arbetar man mer med den ena eller den andra biten. Men att de ser det dubbla uppdraget som ett, det är tydligt.

Den gemensamma drivkraften för de tillfrågade lärarna är glädjen i att se barn lyckas och utvecklas och att få vara en del i den processen. Detta gäller både kunskapsmässigt och växande som människa.

Arbetet som lärare kan också vara fyllt av frustration och känsla av otillräcklighet, att man inte hinner med varje barn. Det kan vara att förutsättningar inte ges för att arbetet med elev/er ska kunna genomföras på det sätt som är nödvändigt. Det kan vara strukturen på skolan eller i arbetslaget som upplevs vara hinder för utveckling.

6.2.4 Vikten av att arbeta med relationer

Att relationer lärare-elev är viktiga är de intervjuade överens om. De är en förutsättning för kunskapsinläring.

”Jag har nog alltid vetat att det är viktigt med relation men jag har med åren blivit mer medveten om *hur* viktigt det är. Dagens barn är oerhört beroende av att man har en relation, det kan ju också vara frustrerande”. Att skapa relationer, beskriver en lärare, handlar om hur man som vuxen bemöter elever, att de blir lyssnade på, sedda, bekräftade att de duger som de är och att de lyckas. Stort sett handlar det om att skapa ett förtroende. Utan det går det inte att skapa kunskap.

Det kan vara små vardagliga, men i längden mycket betydande inslag, som att varje morgon stå vid dörren och hälsa god morgon. Där får man tillfälle att se varje barn och gärna också säga något.

Detta blir en konkret bekräftelse för barnet att man ser att de är där men också en notering när de inte är där. När de sen återkommer gör man en liten kommentar som får barnet att känna sig efterlängtnad. Skapa naturliga samtal kring deras vardag, inte bara det som rör skolan, kan göras vid t.ex. matbordet eller när man rastvaktar.

Vid en intervju framkom vikten av att skapa relation utan att släppa in eleverna för nära.

Jag släpper inte in dem så nära, jag har en viss distans till dem. Jag tror inte att mina elever är rädda för mig men de har respekt för mig. De säger inte vad som helst, det märker jag. Om det kommer fula ord så skäms de om de ser att jag hört det. Att de har respekt det har ju jag jobbat på men jag kan inte riktigt säga hur. Det är ju jag som person, vad jag säger till dem, var jag lägger nivån. De kollar ju in mig.

Denna lärare fortsätter med att beskriva hur hon genom kamratstödjarövningar och värderingsövningar skapar relationer.

En annan lärare förklarar sin uppfattning om relationens betydelse:

Relationerna med eleverna är det viktigaste av allt ihop har du inte det har du inget att bygga på. Om du har en bra relation med eleven och du känner att du kan prata med den och den kan komma till dig också då kommer du mycket längre. Både med den sociala biten och kunskapsbiten. För då får du ju en djupare kontakt med dem.

Hon fortsätter med att beskriva hur hon lyfter och puffar det positiva så att eleven inte får en förstärkt negativ självbild. På så sätt tror hon att de hela tiden känner sig sedda och uppskattade för dem de är.

7. Diskussion

Skoldebatten präglas till stor del idag av en nivådebatt där man tittar på var svenska elever befinner sig kunskapsmässigt utifrån internationella jämförelser. Det finns också en annan debatt som pågår, en så kallad breddebatt. Den handlar om huruvida vi inkluderar eller exkluderar elever. Statens folkhälsoinstituts rapport från 2005 menar: ”Hur lyckad skolan är hänger ihop med vilka mål den ska förverkliga och vilket syfte den sak fylla. Bilden ser annorlunda ut när kvalitet mäts i examensprestationer, testresultat och betyg än när den utvärderas i förhållande till elevers hälsa, beteende och hur de fungerar socialt”(s.21).

Precis som de intervjuade lärarna, anser Aspelin (2010) att goda relationer mellan lärare och elev är oerhört betydelsefullt för elevers, och även lärares, utveckling. ”Elever presterar bättre om de känner sig omtyckta, bekräftade och får förtroende för läraren. All slags utbildning omfattar samvaro och samverkan. Genom att ha nära relationer till och ett respektfullt bemötande av eleverna får läraren kunskap om eleven som individ”.

7.1 Skolans dubbla uppdrag

I min resultatdel har jag, både i litteratur och i intervjuer, funnit en samstämmighet vad gäller skolans dubbla uppdrag. De olika aktörerna är överens om vad det innehåller, nämligen kunskap och fostran. Man är också överens om att man över tid kan se en fokusering av antingen det ena eller det andra uppdraget. När Lpo94 infördes låg tyngdpunkten på fostransuppdraget medan man de senaste åren tryckt på kunskapsuppdraget. Den analys jag gjort pekar dock på att, trots denna växling mellan uppdragen, att fostrans- och kunskapsuppdraget är ett gemensamt och att de förutsätter varandra.

2010 kom en rapport där Skolinspektionen redovisade sina resultat från en kvalitetsgranskning där man sett att skolan har stora möjligheter att åstadkomma förändringar som gör att elevers socioekonomiska bakgrund blir mindre styrande. Man har tittat på undervisningens anpassningen efter elevernas individuella behov och vilka förväntningar man har på eleverna. Granskningen visar att skolor som har låga förväntningar på elever lägger orsaken för de låga resultaten hos eleven. Detta förmedlas i relationer och bemötande. En rektor menar att bemötandet har stor betydelse för elevers kunskapsresultat. En annan förklarar att man till viss del kan hitta förklaringar i sin skolas låga resultat i lärarnas låga förväntningar på eleverna.

Flera av lärarna har nära relationer till eleverna, vilket kommer till uttryck i glädjefyllda lärandesituationer. Det saknas dock en gemensam syn på skolan avseende de vuxnas värderingar och förhållningssätt och det finns elever på skolan som blir illa bemötta av lärare. På vissa skolor förekommer att läraren delar ut förhållningsorder istället för att resonera och diskutera. I klassrummet hörs tillsägelser med hård röst: ”Sudda!” eller ”Det accepteras inte!” när eleverna gör fel eller frågar bänkkamraten om hjälp med en instuderingsfråga. Det förekommer också att lärare ignorerar elevernas frågor eller synpunkter, använder ironi mot eleverna eller uttrycker sig nedlåtande mot dem. Samtidigt finns det lärare som inte säger ifrån alls när det blir stökigt på lektionerna, vilket leder till bristande arbetsro. (Skolinspektionen 2010)

I skolor där man ger beröm och uppmuntran för och fokuserar på rätt uppförande, prioriteras inte elevernas allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. Detta av läroplanen formulerade mål får också stå tillbaka då lärare har låga förväntningar på eleverna. I dessa fall visar rapporten att lärare väljer tyst enskilt arbete framför diskussioner.

På grund av de lågt ställda förväntningarna anser inte lärarna att eleverna har egna tankar eller erfarenhet att komma med. Konsekvensen blir en låg måluppfyllelse enligt bl.a. Vygotskij, som talar om kommunikation som en förutsättning för lärande, en kommunikation i samspel med andra. Även Lpo 94 trycker på att kunskapsutveckling sker, när elever bl.a. får samtala och träna på att argumentera för sin åsikt.

I rapporten visar man på gemensamma faktorer för de skolor som uppvisar goda resultat. Här ser man lärare som har höga förväntningar på sina elever. Detta tillsammans med positivt bemötande och nära relation blir en förutsättning för lärande. Både internationell och nationell forskning visar på höga resultat och motiverade elever där skolor har höga förväntningar på dem.

Skolinspektionens beskrivning av hur höga förväntningar, nära relationer och positivt bemötande påverkar elevens resultat kan kopplas till Aspelin. Han säger att grunden för kunskapsinläring, är skolans och den enskildes pedagogens förmåga att på ett äkta sätt möta och stödja eleven där den är. Även de lärare jag intervjuat är överens om att goda relationer mellan lärare och elev är en förutsättning för kunskapsinläring.

7.2 Vägval

Lärarna talar om ett dubbelt uppdrag i samklang. Men när jag läser Myndigheten för skolutvecklings rapport från 2006 får jag uppfattningen om att en kunskapsfokusering utvecklats den senaste tiden på bekostnad av fostransuppdraget. Myndigheten betonar att framgångsrika skolor utnyttjar inläringstiden maximalt och har en bred satsning på kunskap. De pekar också på vikten av en systematisk dokumentation och uppföljning för att få en ökad måluppfyllelse. Den bilden bekräftas av lärarintervjun där en lärare uttrycker sin frustration över allt pappersarbete som är förenat med uppföljnings- och utvärderingsarbetet. Hon ser en risk i att t.ex. förhållningssätt får stå tillbaka.

”Nu är debatten mycket tydligare och det känns det som om uppdraget och framförallt ju längre upp eller längre från man kommer, hur vad man nu vill kalla det, så visst är det en tydligare fokusering på måluppfyllelsen och kunskapsmålen, absolut. Det känns ju så”.

Gustavsson (2002) ser även en risk med en skola där man förordar effektivisering och snabba vägar till kunskap. ”Det paradoxala i utbildningssystemets utveckling är i det perspektivet att kunskap blir allt mer till en färdig produkt, medan själva kunskapsprocessen underordnas det färdiga resultatet”.

Även Aspelin (2010) hävdar att snabba och taktiska vägar måste bytas ut mot strategins väg vilket enligt honom står för tänkande på lång sikt. Det är en livslång process där mycket handlar om mellanmänniska möten. Jag tycker mig se kollegial handledning som ett redskap till att förbättra den pedagogiska reflektionen kring vad som händer i relationen med eleverna.

En lärare beskriver svårigheten med att göra bedömningar. Hon anser att den utmaning lärare nu sätts inför riskerar att bli, just som Aspelin säger, en snabb väg istället för en mer långsiktig och djupgående process:

”Man har hoppat över ledet att göra det möjligt för läraren att bedöma. Man har inte tillräckligt med resurser, tid eller t.o.m. kunskap för att kunna göra bedömning. Ska man trycka på kunskapsbiten då kanske det är bättre att göra fortbildning för lärare i typ det som du gör, läsa till speciallärare, än att man har två års KU-tid med hur man skriver skriftliga omdömen”.

Hon vidareutvecklar sin tanke och förklarar att det vore kanske bättre för eleverna, långsiktigt, om lärarna fick fortbildning i specialpedagogik istället för hur man skriver omdömen. De två ovanstående lärarkommentarer ger uttryck för en känsla att man uppifrån trycker mer på kunskapsdelen för att höja elevers resultat medan de som arbetar nära eleverna ser fostran och personutvecklingsdelen som en förutsättning för en förbättrad kunskapsinläring.

Kopplat till Aspelin (2010, s.94) kan man ju fråga sig vilken väg skolan ska välja för elevers ökade måluppfyllelse i ett livslångt perspektiv. Hur ska den lärarutbildningen och fortbildning se ut för att höja lärares kompetens? Ska den vara fokuserad på att ge redskap för uppföljning och kontroll eller ge redskap för hur man ”ser” och förhåller sig till elever på bästa sätt?

Den senaste lärarutbildningsutredningen, *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008), rymmer formuleringar om den avgörande betydelsen som lärare-elev-relationen har i utbildning. Man talar om en utbildningsvetenskaplig kärna vilken ska vara gemensam för alla lärarstuderande. Denna kärna är tänkt att bestå av åtta moment som ska innehålla ”läraryrkets centrala och generella kunskaper och färdigheter”. Ett av dessa moment kallas Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap. Valet av detta moment kan förklaras av följande text som finns i utredningen. ”Undervisning är i grunden fråga om möten mellan människor. En förutsättning för att dessa möten ska bli framgångsrika är att lärare och elever kan leva sig in i varandras tankar, känslor och avsikter samt att vi kan ta varandras roller”(s.215).

Vidare i utredningen talas det om att undervisning handlar i grunden om möten mellan människor och att det viktigaste är lärarens förmåga att utveckla en relation till sina elever. En arbetsgrupp i Malmö fick 2009 uppdraget att ta fram centrala kunskaper inom nämnda moment. Två lärandemål formulerades så här:

- Studenten ska kunna beskriva verbala och ickeverbala kommunikationsprocesser i förskola/skola samt tolka innebörder för barns/ungas lärande och för det pedagogiska ledarskapet.
- Studenten ska kunna beskriva, analysera och diskutera hur man som lärare kan etablera och viktmakthålla förtroendefulla relationer med elever, föräldrar och andra för barns/ungas lärande viktiga parter.

Här stöds föreställningen om att relationen mellan elev och lärare är mycket betydelsefull för undervisningens innehåll och kvalitet.

Det är dock en sak att formulera dessa mål på papper och en annan sak att få till det i praktiken. Enligt Aspelin (2010) är de bästa pedagogerna dock inte de som bestämt sig för att skapa relationer med sina elever, utan de som gör det mer eller mindre av en händelse, under tiden som de är sysselsatta med sin vardagliga pedagogiska gärning. Men utan personligt engagemang går det heller inte, tillägger han.

Jag vill i detta sammanhang lägga till Aspelins tankar om hur viktig en förtroendefull relation är. När denna relation präglas av närvaro och äkthet från lärarens sida blir den en viktig del av elevernas personliga mognad och för elevens förhållande till livet i stort. Som pedagog har man ett stort ansvar för att ta reda på vad man själv står för och skapa en tydlig självbild. Buber menar, enligt Aspelin, att läraren utövar inflytande genom sitt sätt att vara med eleverna. Detta är viktigt att vara medveten om, då relationen mellan elev och pedagog påverkar vare sig den är positiv eller negativ.

Juul & Jensen, som skriver om relationskompetens (2009), pekar också på pedagogens ansvar i samspelet med barnet. Det är inte skolans mål att få elever som samarbetar och anpassar sig utan alla vuxna inom skolan har i uppgift att vara intresserade, öppna och lyhörda för elevens personliga integritet. När den uttrycks, bekräftas och stimuleras utvecklas elevens självkänsla som är en grund för intellektuell och social utveckling. Det blir då också möjligt för eleven att utveckla det personliga ansvaret och därmed öka sitt sociala ansvarstagande.

Social kompetens och socialt ansvarstagande är ett resultat av dessa kvaliteter – inte en förutsättning för dem. Ramar och regler är därför, sett ur detta perspektiv, inte pedagogik. De är rammar och regler. /.../ En anpassning till dessa rammar och regler kan varken definieras som ett mål eller en framgång. Den pedagogiska framgången ligger i den kvalitet som den vuxne möter dem med, som inte lyder reglerna och ramarna. Pedagogerna står därmed inför just den uppgiften som föräldrarna misslyckats med: att slå följe med den olydige så att han hittar vägen till sig själv (2009, s.255-256).

Även om man kan få känsla av att svensk skolpolitik har valt att lämna det dubbla uppdraget för att ta en ny väg, kunskapsvägen, har jag funnit i min studie att senaste årens rapporter, både vad gäller den kommande lärarutbildningen och Lgr11, trycker på vikten av kunskap *och* fostran.

Slutord

Kunskapen är alltid någons och kan alltid tolkas och förstås på skilda sätt. Det är lättare att fastställa fakta när det gäller det naturvetenskapliga. Men när vi närmar oss det mänskliga och samhällsliga blir det svårare. Inom detta område blir det mer av tolkning.

Vad betyder det att vi har förstått något?

Vem bestämmer att målen är uppnådda?

Vi är födda in i ett sätt att förstå oss själva och världen. Vi påverkas av när och var vi vuxit upp. Vårt sätt att uppfatta något är att förstå det nya och främmande vi möter med det redan kända. Man utgår från sin egen horisont men den kan vidgas. Det är viktigt att synliggöra vilka fördomar man har och hur de förändras när man möter något som kullkastar dem. Det är först då man kan få syn på sin tidigare uppfattning. Häri får man ett annat sätt att se och tolka sin verklighet. Förhållandet mellan det bekanta och det obekanta har med motivation och intresse att göra.

Gustavsson (2002) menar att den pedagogiska progressivismen lägger tonvikten vid elevens motivation och intresse där utgångspunkten är subjektet. Detta utmanar den skolpedagogik som ser kunskapen som färdiga produkter eller objekt som ska förmedlas till eleven. Det är viktigt att vi frågar oss om vi missar något när vi säger att alla mål ska vara mätbara och om det finns kunskap som inte är mätbar. För de lärare som inte tror på snabba lösningar utan på långsiktiga kunskapsprocesser, skapas en frustration. Följande intervjuцитat visar på detta.

Sen kan jag tycka att det politiskt handlar om väldigt enkla lösningar. Att det räcker med betyg och att vara hårdare och det kan ju vara ett litet verktyg men det räcker ju inte för det kan vara så olika saker, resurser på olika sätt. Att personalen finns på papper men att det sen kanske inte fungerar i verkligheten, fel person på platsen t.ex. Så det handlar om enkla lösningar som inte håller när det kommer på plats, att t.ex. vi inte får välja personal inom den kommunala skolan. Det är frustrerande.

Dewey (1997) ansåg att kommunikation var lärandets källa där åsikter och uppfattningar bryts och prövas mot varandra i diskussionens form. Idag har vi verkligen kommunikation i alla former i fokus. Vi håller nästan hela tiden samtal igång. Men frågan är om detta sätt att kommunicera leder till ett *äkta* samtal, där tankar hinner sjunka till botten. Eller blir det mest att ta emot och lämna information? Var lär man sig att lyssna och samarbeta idag? Detta är frågor som pedagoger bör lyfta med hjälp av handledning i praktik och samtal.

Jag tror att det finns en risk att denna kunskap går förlorad i dagens skola där högre krav på diagnoser, prov och skriftliga omdömen ses som en snabb lösning på försämrade kunskapsresultat. De snabba vägarna prioriteras framför ett mer tidsödande processtänkande. Vi vuxna har som huvudmål att främja elevernas allsidiga utveckling och då måste vi våga möta oss själva för att kunna ha äkta möten med eleverna. Jag tycker mig se samma tanke hos Aspelin när han säger: ”Läraren *kan* bryta sig ut ur besvärliga situationer och vi gör det stundom också. Vad det kommer an på är att man ’har mottagaren påslagen’, är öppen för stundens tilltal och ger ögonblicket svar. Med en sådan attityd till världen kan äkta möten uppstå” (Aspelin, 2010. s.135)

Det finns också en stor risk i alla kontrollerande dokument som lärare idag måste lägga mycket tid på. Många med mig ställer sig frågan hur viktiga de är. Läger vi för mycket tid på administration och för lite på förhållningssätt eller är det tvärtom? Liljeroth framhåller följande: ”Ju mer vi försöker kontrollera, desto mindre kan vi ha kontroll på framtiden” (personlig kommunikation, 26 augusti, 2010).

Dahlberg (2010) ser ingen risk i pedagogisk dokumentation och lyssnande utan ser snarare ett meningsskapande som ger inspiration för pedagogen. Den kan också hjälpa pedagogerna att få syn på tankesätt och mönster som tagits för givna.

Danielsson och Liljeroth skriver i sin bok *Vägval och växande*, (2006), om förhållningssätt.

Man tror ofta, att det man själv ser och uppfattar är det rätta och det hela. Men det finns hos alla ett filter i perceptionen. Man ser bara det man vågar, vill och kan se det som man har beredskap, dvs. mod, vilja och förmåga, att ta emot. Utveckling i ett livslångt perspektiv handlar om att vidga sitt seende – se mer och djupare – men också att lära sig på ett kreativt sätt omvandla det i handlande (s.14).

Skolans dubbla uppdrag är ett uppdrag som bör gå hand i hand. Den dragkamp mellan kunskapsuppdraget och fostransuppdraget som många beskriver i min empiri, tror jag är nödvändig för att hålla den pedagogiska diskussionen levande kring vilka kunskaper och färdigheter skolan ska skicka med eleverna ut i livet.

Jag har i mitt arbete med denna studie fått min uppfattning bekräftad att läraren har stor betydelse för elevers välbefinnande, deras utveckling som människor och därmed också deras kunskapsinhämtning.

Lärarens förhållningssätt ska vara genomtänkt för att skapa och behålla goda relationer till sina elever. Det är väsentligt att förstå vikten av de dagliga möten med varje elev som uppstår inte

bara i klassrummet utan också i korridorer, matsalen och skolgården. Om man inte riktigt vet hur man ska börja kan följande ordförklaring hjälpa. Ordet *elev* kommer från franskans *élever*, som betyder *att lyfta upp* eller *att höja*.

Vad du säger om mig
Vad du tror om mig
Hur du ser på mig
Vad du gör mot mig
Hur du lyssnar på mig
Sådan blir jag

-okänd källa

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerup.
- Brynolf, M., Carlström, I., Svensson, K., Wersäll, B. (2009). *Läraryrkets många ansikten*. Stockholm: Runa.
- Dahlberg, G. (2009). Barn är inte bilar. *Pedagogiska magasinet*, (3) , 50-51.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dimenäs, J. & Holm, A-S. (2007). Teori som redskap. I J.Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Juul, J. & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Laulumaa, M. (2002). *Värdegrundsarbete i lärarutbildning – en intervjustudie med lärarutbildare och lärarstudierande om arbetet med värdegrundsfrågor*. D-uppsats i pedagogik. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Lgr-62 (1962). *Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr-69 (1969). *Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr-80 (1980). *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lpo-94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Marton, F. (1984). Hur vi lär oss att se världen på olika sätt – en epilog. I F. Marton & C-G. Wenestam (Red.), *Att uppfatta sin omvärld* (s. 267-293). Kristianstad: AWE/Gebbers/Norstedts förlag.

- Myndigheten för skolutveckling (2003). Områden och åtgärder som bör prioriteras i utvecklingsarbete inom utbildningsväsendet. *Rapport 2003:754*. Stockholm.
- Myndigheten för skolutveckling (2006). Nationell skolutveckling - för ökad kunskap och bättre resultat. *Rapport 2006:612*. Stockholm.
- Ogden, T. (1993). *Kvalitetsmedvetande i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2005). *Skolans mål och möjligheter*. (R 2005:27). Östersund: Statens folkhälsoinstitut.
- Pettersson, D. (2009). I skuggan av Pisa. *Pedagogiska magasinet*, (3), 57-59.
- Skolinspektionen 2010:14. *Rätten till kunskap*. Stockholm.
- Skolverket (2000). *Med demokrati som uppdrag*. Ödeshög: Skolverket.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stigendahl, M. (2004). *Framgångsalternativ*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I Selander, S. (Red.). *Kobran, nallen och majjen*. s.71-88 www.skolverket.se
- Vetenskapsrådet. (2007). Forskningsetiska principer inom humanvetenskaplig forskning. <http://www.vr.se>
- Vygotskij, L.S. (1934/2005). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga

Intervjufrågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Mellan vilka år läste du till lärare?
- Hur skapar du relationer med dina elever?
- Man talar om lärarens dubbla uppdrag, kunskaps- och människoutvecklare. Vad har du för tankar om dessa två uppdrag?
(för- och nackdelar, prioriteringar för egen del och från ledningsnivå)
- Hur skulle du vilja arbeta med dessa uppdrag om du bortser från ev. hinder
- Vad driver dig i ditt arbete som lärare?