

Fostran i skolan

En empirisk studie om vad lärare
kan innefatta i begreppet fostran

Läroutbildningen, ht 2007
Examensarbete, 15 hp
(Avancerad nivå)
Författare: Niclas Nieroth &
Hanna Wiktorsson
Handledare: Johan Abrahamsson

Resumé

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp Högskolan i Skövde
Titel:	Fostran i skolan - en empirisk studie om vad lärare kan innefatta i begreppet fostran
Sidantal:	30
Författare:	Niclas Nieroth & Hanna Wiktorsson
Handledare:	Johan Abrahamsson
Datum:	28/12-07

Nyckelord: Begreppet fostran, Läroplan, Lärarens tolkningar, Värdegrunden, Skolans ansvar

I föreliggande uppsats genomförs en studie vars syfte är att få en inblick i hur lärare i grundskolans tidigare år resonerar och talar kring begreppet fostran.

Tidigare forskning visar på att de begrepp som finns beskrivna i läroplanerna kan uppfattas som diffusa och tvetydiga. Det är därför viktigt att undersöka hur lärarna själva upplever sin situation. Som blivande lärare ser vi det som intressant att fördjupa oss i hur det kan uppfattas och se ut för lärare ute på fältet.

Datainsamlingen har utförts med hjälp av halvstrukturerade intervjuer som vi analyserat utefter ett kvalitativt tillvägagångssätt. Studien är av diskursanalytisk karaktär då syftet är att undersöka hur lärare *tar* om begreppet fostran och hur det kan uppfattas.

Resultaten visar på en mångfald där åsikterna går isär, det råder en relativt stor osäkerhet kring vad fostran står för och främst hur lärarens roll ser ut i det hela då begreppet uppfattas som mycket komplext. Vårt resultat åskådliggör att det är lärarens personliga tolkningar av begreppet fostran som styr.

Vidare följer en diskussion där några av de områden som diskuteras och tas upp är skolans och föräldrarnas ansvar, tolkningar av läroplanen, värdegrunden samt det yrkesetiska språket. Tidigare forskning och litteratur kring ämnet reflekteras kring och redogörs för.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde

Title: Child rearing at school- an empirical study of what teachers
include into the notion of child rearing.

Number of pages: 30

Author: Niclas Nieroth & Hanna Wiktorsson

Tutor: Johan Abrahamsson

Date: 28/12-07

Keywords: The Notion of Child Rearing, the Course of Study, the Teacher's interpretation, the Foundation of Values, the Responsibility of the School.

In the previous essay, we have carried out a study which aims to bring about an insight into the reasoning of teachers, teaching the lower levels of compulsory school, as regarding the notion of child rearing.

Earlier research reveals that the concepts found in the course of instruction can be interpreted as vague and ambiguous. It is therefore important to investigate how teachers themselves apprehend their situation. As teachers to be, we find it interesting to get more involved in the realities of working teachers.

The collection of data has been carried out with the aid of interviews that we have analysed in a qualitative matter. Our study has the character of a discourse analytical study with an aim to investigate how teachers *talk* about the notion of child rearing and how that same notion is perceived.

The results show up a multifold of varied opinions; there seems to be a rather large insecurity as to what the notion of child rearing actually entails and, mainly, how they as teachers should position themselves as regarding this notion which is thought of as very complex. Our result shows that it is each teacher's personal interpretation that governs the interpretation of the notion of child rearing.

Further on, there is a discussion containing, amongst other things, the responsibilities of the school and the parents, interpretations of the course of study, the foundations of values as well as the ethical language of teachers. Earlier research on the subject is reflected upon and accounted for.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	1
2. Syfte	3
3. Litteraturgenomgång.....	3
3.1 Begreppet fostran	4
3.2 Värdegrunden	5
3.3 Läroplan	7
3.4 Lärarens roll	8
4. Metod.....	9
4.1 Metodval.....	10
4.2 Urval.....	12
4.3 Genomförande	12
4.4 Bearbetning/analys	13
4.5 Trovärdighet	14
4.6 Metodkritik.....	14
5. Forskningsetik.....	15
5.1 Informationskravet	16
5.2 Samtyckeskravet.....	16
5.3 Konfidentialitetskravet	16
5.4 Nyttjandekravet	17
6. Resultatanalys	17
6.1 Samspelet hem och skola	18
6.2 Lärarens och elevens ansvar.....	19
6.3 Samspelet lärande och fostran.....	20
6.4 Uppförande.....	21
6.5 Läroplan	23
6.6 Resultatsammanfattning	24
7. Diskussion.....	25
7.1 Framtida forskning	29
8. Referenslista.....	29

1. Bakgrund

I media pågår i dagsläget en debatt kring skolans fostran. I Sydsvenskan gick det att läsa: ”Problemet med oordning och dåligt uppförande ligger i stor del på skolans ansvar på grund av att det är där som eleverna uppfostras, utbildas och utvecklas. Införande av betyg i just detta, ordning och uppförande skulle medföra en mängd fördelar som lugnare skolmiljöer, minskad stress och inte minst vänligare medmänniskor (Sydsvenskan 070420)”

Aldrig tidigare har skolan och lärarna ålagts så många uppgifter och så mycket ansvar för barns lärande och utveckling, fostran och allmänna välbefinnande som idag. Konsekvenserna av detta blir att både föräldrar och politiker undrande ställer sig till huruvida skolan verkligen klarar av att axla denna tunga uppgift.

Det står inget i läroplanerna om disciplin, konflikthantering och liknande men det är den diskurs som finns idag när det gäller skolan i bland annat media, och framförallt genom regeringens politik där Folkpartiet går i spetsen.

Tidigare forskning visar bl.a. på att läroplanerna är komplexa och svåra att konkret omsätta i verksamheten. I Sverige använder vi två olika ord för skolans två huvuduppgifter: *fostra* som innefattar värderingar, karaktär och beteende. *Lära* som avser kunskaper och färdigheter. I vår kultur är det standard att se det på det här viset, att särskilja begreppen. Engelskans *educate* däremot har en innebörd som täcker båda begreppen...

I våra styrdokument benämns bl.a. fostran i dessa sammanhang:

”fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpo 94, s 9)”.

”samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och samarbetet (Lpo 94, s 14)”.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) belyser att skolan skall vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran. En tolkning av det torde kunna innebära att huvudansvaret ligger hos föräldrarna och att skolans uppgift sträcker sig till att endast stödja.

I den senaste läroplanen, Lpo 94 poängteras värdegrunden lika starkt som kunskapsmålen. Värdegrunden kan ses som en grundpelare och genomsyra all verksamhet i den svenska skolan, inte minst gäller det fostransuppdraget. En tolkning kan vara att begreppet fostran blir den teoretiska värdegrundens förlängda arm ute i praktiken. Men är värdegrunden tillräckligt tydlig för att lärarna skall kunna omsätta den till ett praktiskt verktyg? Enligt Roger Fjellström, docent i praktisk filosofi, tenderar värdegrunden att endast bli en läroplanspoesi utan praktisk genomslagskraft.

Läroplanskommitténs ordförande Ulf P Lundgren betonar att det har formulerats en tydlig värdegrund och att ansvaret ligger på skolans ledning och verksamma lärare att se till så den får en praktisk genomslagskraft.

Som blivande lärare känner vi en stor komplexitet kring begreppet fostran. Hur skall man förhålla sig till och tolka det som står i styrdokumentet? Vad innebär Värdegrunden i Lpo 94? Hur ser lärarna ute på fältet på begreppet fostran? Dessa frågor ligger till grund för att vårt val av ämne föll på just fostran i skolan.

Vi blev intresserade av att närmre undersöka hur lärarna som arbetar ute på fältet känner inför de krav som ställs på dem. Och framförallt, *vad* innefattar lärarna i begreppet när de talar *om* fostran?

2. Syfte

Studien syftar till att få en inblick i vad lärare kan innefatta i begreppet fostran i grundskolans tidigare år.

Med grundskolans tidigare år menar vi årskurs 1-6.

*** Hur talar lärare kring begreppet fostran**

*** Hur arbetar lärare med fostran i samspelet hem och skola**

3. Litteraturgenomgång

I följande kapitel kommer vi att redogöra för och gå igenom litteratur vi anser är relevant till vår studie.

3.1 Begreppet fostran

Fjellström (2004) belyser att myndigheter anser att skolan som verksamhet bör vara en fostrande instans. Problemet är att de riktlinjer som ges kring fostran i exempelvis läroplaner och rapporter från Skolverket många gånger har vaga budskap som inte preciserar vad fostran i skolan innebär, det resulterar i komplexa tankar för lärarna hur de skall förhålla sig till det. Han tror det beror på att fostran har en språkligt negativ klang som syftar på förhållandet mellan en auktoritet och en underlydande, exempelvis hundägare – hund. Ordet *fostran* är även historiskt laddat genom att det kan härledas till vad psykologer kallar betingning som innebär förstärkning via belöning eller bestraffning. Författaren menar att med de perspektiven är det inte så konstigt att läroplansförfattarna undviker fostransbegreppet eller rent av undviker att använda ordet fostran.

Men det är inte en gång för alla givet vad ord skall betyda. Även om deras mening visserligen bör ha en likhet med gängse språkbruk, finns det ett spelrum för att precisera dem på önskvärt sätt. Betydelsen bör vara sådan att den passar och är fruktbar i det sammanhang där ordet ska användas (Fjellström, 2004 s. 147).

Vidare betonar författaren att fostransbegreppet i skolan bör ges en mindre belastad innebörd då den skall ses i skolsammanhang och inte i exempelvis dressyr eller propagandasammanhang.

Ovan nämnda författare ställer vidare frågan om begreppet fostran går eller bör skiljas från begreppet lärande? I Sverige använder vi två olika ord för skolans två huvuduppgifter: *fostra* som innefattar värderingar, karaktär och beteende. *Lära* som avser kunskaper och färdigheter. I vår kultur är det standard att se det på det här viset, att särskilja begreppen. Men hur stor är skillnaden, är det någon skillnad? Tyskans *bilden* och engelskans *educate* har en innebörd som täcker båda begreppen (Fjellström, 2004).

Ulf P Lundgren (1999a) säger att det har funnits inslag i pedagogiska debatter där skolans fostrans- och kunskapsförmedlande roll satts i motställning till varandra. Den här motställningen är inte korrekt utan bara skenbar. I praktiken går det inte att skilja på aspekterna. All sorts undervisning innebär fostran i någon mening, därmed skall värdegrunden alltid genomsyra verksamheten. Han menar att vi lever i en värld där värdegrunden ständigt är i ropet, frågor om värden, etik och moral hör hemma i skolans vardagssituationer. En av läroplanens viktigaste grundpelare är att lärare verkar utifrån värdegrunden och har en tydlig etisk hållning.

Orlenius (2001), fil dr i pedagogik, anser att ur ett läroplansperspektiv står såväl lärandet som personlighetsutvecklingen i fokus.

Handlar då detta om pedagogik eller fostran? Pedagogik brukar i ordböcker definieras som utbildning, fostran och undervisning. Fostran är, enligt min uppfattning, en del av pedagogiken: Pedagogik är fostran och fostran är en del av pedagogiken (Orlenius, 2001 s. 69).

Ett exempel på vaga begrepp i Lpo 94, som Fjellström (2004) tar upp, kan vara det att skolan skall fostra eleverna till demokratiska medborgare och inte endast förmedla kunskaper. Vem bestämmer vilka etiska värden som ingår i ett gott demokratiskt liv?

Ett annat tydligt exempel på diffusa begrepp kring just fostran som finns med i läroplanen och som även varit omdebatterat i den offentliga debatten är

I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpo-94 s. 9).

Vad står västerländsk humanism för? Enligt etikern Göran Bexell står begreppet humanism för att värna och befrämja det som uppfattas som mänskligt men han betonar att det är en ganska svag beskrivning. Orlenius (2001) belyser att *humanism* kan ha en positiv innebörd och peka mot mänskliga ideal, vilket är den vanligaste tolkningen i Sverige, men det kan också tolkas som motsatsen till kristendomen vilket är en vanlig uppfattning i USA.

Regeringen gjorde 1997 utredningen *En värdegrundad skola- idéer om samverkan och möjligheter*, i utredningen medges det att begreppet "värdegrunden" inte är ett allmänt känt begrepp vare sig för pedagoger, elever och andra. Detta kan innebära att fostran kommer att bestå av lokala traditioner och lärarens enskilda värderingar. Det blir den dolda läroplanen som styr (Fjellström, 2004; Sigurdson, 2002).

Pedagogikprofessorn Trygve Bergem (2000) belyser en annan del där de pedagogiska begreppen kan vara diffusa, nämligen inom det egna yrkesspråket. Han anser att de brister som finns i dagsläget är ett allvarligt hinder mot en meningsfull och viktig kommunikation och diskussion som bör föras kring undervisning och fostran då många av de begrepp som används idag är oklara och tvetydiga. Det bör finnas en strävan efter att vilja vidareutveckla lärarnas yrkesspråk och begreppsapparat på ett strukturerat sätt för som det ser ut nu har lärarna enligt tidigare författare ett utvecklat vokabulär när de kommer till de pedagogiska möten och de yrkesetiska utmaningar de kommer i kontakt med varje dag i sin verksamhet med barn.

3.2 Värdegrunden

I Sverige tog värdegrunden plats i rampljuset ordentligt 1999 när dåvarande skolminister Ingrid Wärnersson bestämde att vi skulle ha ett värdegrundsår. Enligt läroplanen utgör värdegrunden basen för all skolans verksamhet (Orlenius, 2001). Författaren belyser att målet med värdegrundsprojektet enligt skolministern och utbildningsdepartementet bl.a. var att skapa goda relationer och ett gott arbetsklimat i skolan, att motverka icke önskvärda ord och kränkningar, att vuxna skall agera förebilder, sätta eleven i fokus etc. dessa exempel visar på den omfattning och komplexitet värdegrunden omfattar och som även många lärare uppfattar begreppet, "allt är värdegrund". Vidare menar författaren att värdegrunden är komplex och svår att

omsätta i praktiken. ”Enligt min uppfattning kan värdegrunden som styrinstrument i det målstyrda systemet ifrågasättas (Orlenius, 2001 s. 32)”. Författaren menar att den istället bör ses som tolknings- och orienteringsinstrument i den komplexa verkligheten.

Fjellström (2004) och Sigurdson (2002) är två författare som är eniga i att värdegrunden som introducerades av läroplanskommittén i Lpo 94 och som är tänkt att ligga till grund för skolans arbete och tillika fostransuppdrag är vag och skissartad. Konsekvensen av användandet av dessa diffusa begrepp har blivit att ambitionen att fostra utifrån värdegrunden inte fått någon större praktisk genomslagskraft vilket kommitténs huvudmän insett i en gemensam reflektion. Därför gjordes en revidering av läroplanen (Lpo 94) 1998 som var tänkt att ge normerna och värdena en mer framträdande roll. Men det skedde huvudsakligen bara genom att avsnittet ”normer och värden” bytt plats med ”kunskaper” och hamnat före rent textmässigt. Därmed är värdegrundens innehåll fortfarande diffust och det förblir oklart vad skolans fostran skall innebära. Värdegrunden riskerar att bli en läroplanspoesi med vackra ord istället för ett användbart verktyg för lärarna, enligt Fjellström (2004). ”Allt detta gör att man kan tveka om skolan verkligen ska ägna sig åt fostran (Fjellström, 2004 s. 21)”.

Ordföranden i läroplanskommittén Ulf P Lundgren (1999a) belyser i sina reflektioner att det formulerades en tydlig värdegrund och att den inte skall ses som någon ”poesidel”. Han poängterar att det ligger ett stort ansvar på de verksamma i skolan och dess huvudmän att värdegrunden får praktisk genomslagskraft i verksamheten. Som samhället ser ut idag är det än viktigare att värdena fastställs och får tyngd i läroplanen så de kan utgöra en grund för verksamheten. Det är väsentligt att det förs en debatt om värdena mellan personalen i skolan, eleverna och föräldrarna påpekar han.

Orlenius (2001) ställer sig frågande till om det kan finnas gemensamma värden kring vilka det råder en total samsyn. Är det överhuvudtaget möjligt att tro att det skall finnas en gemensam värdegrund som utgör en bas att stå på för alla som på ett eller annat sätt ingår i skolans verksamhet? Ett grundproblem för värdegrunden menar han är den separerande synen på å ena sidan etik och värden, å andra sidan lärandet. Författaren tar även upp att följande citat ur läroplanen ”det offentliga skolväsendet vilar på demokratisk grund” kan betyda flera olika saker beroende på hur man tolkar det. Det kan avses gälla skolans bas för verksamheten men det kan också tolkas vara en beskrivning av det önskvärda *goda* samhället. Han tycker då man kan fråga sig hur den betoning som poängteras vad det gäller värdegrunden skall tolkas, vilket han bl.a. exemplifierar genom nedanstående frågor:

- ”Är värdegrunden ett rop efter något som vi kan hålla oss till i ett samhälle som är rör(l)igt och präglad av ständig förändring? Handlar det om att aktualisera värden som gemene man tagit för givna och som behöver ”rekonstrueras” i ett postmodernt samhälle?
- Ska värdegrunden ses som en markering att vuxna i förskolan och skolan måste ta ett större ansvar för barns och ungdomars hela personliga utveckling?
- Eller – hemska tanke – är värdegrunden ”kejsarens nya kläder”, dvs. något som ska visas upp och anses se bra ut men som i grunden är naket och substanslöst (Orlenius, 2001 s.26-27)?”

3.3 Läroplan

Fjellström (2004) belyser att det finns många motsättningar i läroplanen angående skolfostransmålen. Eleverna skall tänka humanistiskt men klara av att konkurrera på en tuff marknad, de skall tänka kritiskt men inrätta sig i kollektivet osv. Skolan skall alltså skapa såväl individualiserade som socialiserade individer. Eleverna skall bli egna individer och det är bättre att de tänker fritt än rätt. Varje individs tankar har ett egenvärde oavsett innehåll. Men samhället behöver individer som är engagerade i gemenskapen och som kan ta ställning till vad som är gott och ont i det ständigt föränderliga samhället. I praktiken brottas lärare med vissa elevers upproriska tankar mot skolan och dess gemenskap, i det korta perspektivet är det inte ett önskvärt beteende men i det långa perspektivet kan det vara en viktig del i kritiskt tänkande och uttryckande. Han berör också föräldrarnas inflytande och påverkan i skolan utifrån läroplanerna. Vad det gäller fostran så skall den ske i samarbete med hemmen, men hur det skall ske preciseras inte påpekar författaren.

Bergem (2000) resonerar kring skolans fostrande uppdrag som går att utläsa ur läroplanerna där dess uppgift är att hjälpa eleverna förstå vikten av vad de moraliska krav och normer har för betydelse för hur samspelet ute i samhället fungerar, skolan skall aktivt bidra till att barn och ungdomar är införstådda med de regler och etiska principer samhället vilar på, skolan skall arbeta för jämställdhet och solidaritet. Utifrån detta resonemang spelar skolan en central roll när det kommer till att vidarebefordra och gestalta samhällets normer och värderingar.

Lpo 94 belyser att skolan skall vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran. Fjellström (2004) menar på att ordvalet *stöd* pekar på att det är hemmet som har huvudansvaret. Om hemmen har huvudansvaret och skolan skall *stödja* detta, innebär det då att elever med andra och motsägelsefulla värderingar gentemot läroplanernas värdegrund kan kräva respekt för dessa och att de får agera utifrån dem och uttala sig nedsättande om exempelvis kvinnans ställning? I takt med den ökade mångfalden i det svenska samhället är ”den svenska modellen” och som vi tidigare nämnt kring ”västerländsk humanism” inte längre några självklarheter. Konflikterna är idag tydligare och frågor som kan ställas är hur en demokratisk fostran ser ut i ett samhälle som vill bejaka den ökade mångfalden? Och hur skiljer vi på vad som anses vara väsentliga värden att förmedla och en kulturell disciplinering (Fjellström, 2004; Sigurdson, 2002)?

I Lpo-94 står det:

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 hemmet (Lpo-94 s.11).

Orlenius berör att det även kan vara intressant att titta närmare på vad som inte står i texten i läroplanen angående värdegrunden, ”till exempel något om att skolan skall verka för utjämning och jämställdhet mellan olika socialgrupper (Orlenius, 2001 s. 21)”. Eftersom läroplanerna inte är skrivna utav skolforskare utan är politiska kompromisser skulle en sådan uppmaning bli allt för kontroversiell. Därmed finns inga sådana tankar med i läroplanstexterna (Orlenius, 2001).

3.4 Lärarens roll

Fjellström (2004) menar att fostran behövs i skolan men att en satsning på området kräver en omsorgsfullt och utarbetad struktur. Han belyser även att kritiker skulle kunna hävda att en särskild satsning inte behövs eftersom skolan redan idag klarar att fostra de allra flesta och då finns det väl tillräckligt med kompetens hos lärarna? Det är bara en mindre andel elever som faller utanför ramen och där skall väl särskilda resurser som specialutbildad personal sättas in? Vidare belyser författaren att just så har många i alla fall upplevt det tidigare och även han instämmer att det ligger en hel del i det. Men röster börjar höras allt mer att det inte fungerar lika tillfredställande längre. Man kan också fråga sig om den fostran som fungerar för de allra flesta motsvarar läroplanernas uppsatta mål? Kommer eleverna verkligen ut så harmoniska, självständiga och kreativa som det är tänkt? ”Bristfälliga resultat, kaos i skolorna och stress hos lärare och elever skulle tala för att en satsning i alla fall är önskvärd (Fjellström, 2004 s. 22)”.

Enligt Sigurdson (2002) finns det vidare tolkningar av läroplanen när det kommer till att lära sig demokratiska värderingar. Att fostra till exempelvis tolerans och generositet måste innefatta mer än att rent intellektuellt lära sig vad det innebär. Att fostra till rättskänsla och generositet äger snarare rum i de situationer eleven får öva sig i att vara generös och tolerant. Vidare anser han att om skolan skall kunna fostra sina elever till ansvarstagande individer i en demokrati måste de få öva sig i de färdigheter som krävs och inte enbart få lära sig det genom formella principer. Skolan och läraren måste vara ett moraliskt föredöme, de kan inte bara förmedla kunskaper. Då kvarstår frågan enligt honom, om huruvida skolan och pedagogen verkligen kan ta på sig det ansvaret? Kanske kan det vara så att skolans värld endast är en *del* i den samhälleliga gemenskapen som skall ta ansvar för barnens livsvärld och miljö i fostran (Sigurdson, 2002)?

I Sverige har den moraliska fostran i skolan genom historien varit knuten till kristendomsämnet. Enligt Bergem (2000) har det alltid varit en central och viktig del för läraren att lära sina elever skilja mellan rätt och fel. Idag har detta delvis förändrats på så vis att den moraliska fostran inte längre är knuten till ett visst ämne utan idag har *alla* pedagoger ett ansvar att förmedla och genomföra de mål och riktlinjer kring fostran som finns nedskrivna i våra läroplaner. Bergem diskuterar kring huruvida lärarna besitter den kompetens som krävs och samtidigt talar han om den makt som en lärare innehar gentemot både elever och föräldrar utifrån dennes tolkningsföreträde. Läraren är utsedd till fostrare skriver han och det ger honom en rad fullmakter inom vissa ramar och områden. Läraren är skyldig att följa läroplanen där premisserna för arbetet finns utformade men den enskilde läraren måste ändå tolka dessa och det blir både lärarens skyldighet och rättighet att ta ställning till och berätta för eleverna vad just denne personligen anser som ”rätt och fel” i livet. Bergem (2000) anser däremot att sättet på vilket läraren utövar sin makt på skall granskas och diskuteras utifrån ett yrkesetiskt förhållningssätt.

Pedagogikprofessorn och psykologen Gunnel Colnerud (1995) har genomfört en studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan som vi tagit del av. I studien behandlas olika principer kring fostran och författaren menar på att de lärare hon kommit i kontakt med associerar etik med fostran, etisk fostran. Med etisk fostran menas den etiska inläring av normer som eleverna förväntas lära sig, så som att inte slåss, använda svordomar eller retas. Studien tar upp lärarens roll som fostrare. De primära målen för lärarens uppgift är idag undervisning och fostran. Skolan har ett ansvar för att utbilda och fostra uppväxande generationer inte bara genom att se till elevens behov och välmående utan också med syfte till deras roll i ett framtida samhälle. Dale (ur Colnerud, 1995) betonar hur viktigt det är att läraren ifråga inte visar en osäkerhet inför eleverna när det kommer till vad denne anser som moraliskt rätt och riktigt.

En annan aspekt i studien är att lärarens fostransprinciper kan kollidera med föräldrarnas och hur en lärares agerande kan inkräkta på både elevs och föräldrars integritet. Colnerud ställer sig frågor som: Om en lärare har synpunkter på hur föräldrar uppfostrar sina barn med exempelvis hur sent de går och lägger sig om kvällarna eller har åsikter om deras val av filmer, riskerar läraren då att kritisera föräldrarna och inkräktar man i liknande situationer på deras privatliv? Om en lärare och en elevs föräldrar har olika syn på fostran, vem har då tolkningsföreträde? Det Colnerud betonar är att det är eleven i fråga som blir mellanhanden mellan lärarens och föräldrarnas olika åsikter kring fostran vilket kan resultera i att läraren medverkar till svårigheter för barnet.

4. Metod

I följande kapitel kommer vi att redogöra för hur forskningsprocessen gått till med hjälp av metodval, urval och validitet samt tankar kring de etiska överväganden vi gjort. Ytterligare redogörs också för hur vår datainsamling gick till med efterföljande arbete kring analys och resultat.

4.1 Metodval

Vår studie är av diskursanalytisk karaktär. Enligt Winther & Phillips (2000) finns det inget definitivt sätt som säger vad en diskurs är eller hur man analyserar dem men i dagsläget menar de på att en diskurs är:

”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett avsnitt av världen)” (Winther & Phillips, 2000 s. 7).

Enligt en pedagogisk uppslagsbok står det att läsa följande om diskurs,

”Diskurs:1. Framställning som bygger på en följd av utsagor.

Diskurs:2. Framställning av ett fenomen inom ett givet kulturområde med gemensamma termer och referensramar” (Pedagogisk uppslagsbok, 1996).

Enligt Nationalencyklopedin

”Diskurs betyder i dagligt tal samtal, dryftning” (NE, 1991, nr 5 s 21).

” Den bygger på uppfattningen att hela vårt förhållande till verkligheten uttrycks genom diskurser, och att diskursen så starkt styr vår verklighetsuppfattning att vi är fångade i den. Samtidigt finns det uppenbarligen många olika diskurser. Våra ords och därmed tankars innebörder styrs enligt detta föreställningssätt av i vilken diskurs vi befinner oss, och missförstånd eller oförståelse uppstår om vi i vår kommunikation med andra ”inte är i samma diskurs” (NE, 1991, nr 5).

I vetenskapliga skrifter och i debatter förekommer ordet ”diskurs” allt som oftast utan någon närmre förklaring till dess innehåll. Detta har inneburit att själva begreppet diskurs blivit svårtolkat, det kan antingen betyda nästan ingenting alls eller så kan det nyttjas i mer precisa syften men med olika betydelser i olika sammanhang. Ett exempel då ordet diskurs används i ett mer precist sammanhang kan vara när man talar om en ”medicinsk diskurs” eller en ”politisk diskurs”. Diskursanalys betyder då att man analyserar och letar mönster inom den rådande diskursen. (Winther & Phillips 2000). Sett ur vårt perspektiv är skolan som institution samt dess lärare och deras språkliga kommunikation den diskurs som vi analyserar och letar efter mönster i.

Ference Marton är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, i sin artikel ”*The practice of learning*” kommenterar han Säljös bok ”*Learning in practice*” (Lärande i praktiken). Det finns många diskursiva praktiker i vår värld, de har vissa likheter men framförallt olikheter. ”To master a practice is to master its discourse (Marton, 2000).”

Vi har valt att samla in vårt material kring hur lärare ser på begreppet fostran genom kvalitativa intervjuer. Det har vi gjort eftersom vi anser att det tillvägagångssätt som

metoden omfattar, bäst uppfyller studiens syfte sett till den form av diskursanalys vi valt att utföra.

Att använda sig av kvalitativa djupgående intervjuer leder ofta till komplexa men innehållsrika svar och då vi ämnade försöka ta reda på hur lärare kan se på begreppet fostran genom deras sätt att argumentera och resonera för att på så vis kunna urskilja mönster och resonemang anses just kvalitativa intervjuer som bäst lämpade (Trost, 2005). En skicklig intervjuare kan enligt Tasker (ur Bell, 2000) följa upp idéer, ställa följdfrågor och få fram känslor som är en omöjlighet att få fram genom att använda sig av enkäter. Detta leder till en hög validitet. Det som dock kan vara negativt och som man måste vara medveten om är den så kallade "intervjuareffekten". De intervjuades uttalanden kan på olika sätt påverkas av intervjuaren genom att man får de svar som de intervjuade tror att man önskar eller som de tror är moraliskt riktiga (Magne & Krohn, 1997). Om vi är intresserade av hur folk ser på saker och ting skall vi koncentrera oss på språket, vad de säger om *det (händelsen, saken, begreppet)*. Vi kan *inte* studera hur folk tänker men vi kan studera vad de säger. Olika sätt att uttrycka sig och kommunikation mellan intervjuaren och intervjupersonen, det kan man titta närmare på. Det enda vi egentligen kan veta säkert är att en person sagt något om någonting (Marton, 2000).

Magne & Krohn (1997) redogör för tre viktiga steg som de anser att en modell för ett metodval bör utgå ifrån:

1. "Den skall vara enkel. Det innebär att en modell inte ska vara mer komplicerad än vad som är strängt nödvändigt för att klargöra den företeelse vi arbetar med (Magne & Krohn, 1997. s. 34)"

Vi anser att vårt metodval väl motsvarar vår studie då vi är intresserade av att undersöka hur lärare talat kring begreppet fostran. Diskursanalytiskt förhållningssätt blir då relevant samt intervjuer är den bästa metoden för att få en inblick i hur lärare kan och prata och resonera kring ett visst ämne.

2. "Modellen ska vara fruktbar. I detta ligger ett krav på att modellen ska ställa och väcka frågor och problem som kan ge en vidgad förståelse av den företeelse vi arbetar med (Magne & Krohn, 1997. s. 34)"

Genom våra intervjuer och analyser av materialet kring lärares språkliga uppfattningar om begreppet fostran har studien givit oss en djupare inblick i hur det kan vara.

3. "Modellen skall vara oförutsägbar. Med detta menas att en bra modell ska innehålla spännande och överraskande element. Den ska inte bara föra tidigare resultat vidare (Magne & Krohn, 1997. s. 34)"

När intervjuer används i en empirisk undersökning är förutsättningarna goda för att nya infallsvinklar och synsätt framkommer då olika individer i stort kan ha olika uppfattningar om en och samma sak.

4.2 Urval

Vi ställde oss frågan inför intervjuerna hur vårt urval av deltagare i studien kan ge svar som speglar problematiken och som samtidigt tjänar och belyser studiens syfte?

Enligt Trost (2005) skall urvalet av personer vid kvalitativa studier helst innehålla så stor variation som möjligt med heterogena grupper inom en viss ram som säger att det helst inte skall finnas mer än någon enstaka person som är alltför avvikande och extrem. Med detta i åtanke valde vi att intervjua fyra lärare med blandad ålder och erfarenhet vid två skolor i olika städer, allt för att få en spridning då vi tror oss få fler uppfattningar om lärarna inte är verksamma på samma arbetsplats och därmed öka tillförlitligheten för studien. Att antalet personer som medverkar i studien stannade vid fyra beror på att tiden till studien är begränsad.

En kritisk aspekt vi själva ser till urvalet av personer medverkande i studien är att vi gärna sett en större spridning geografiskt och valt att intervjua personer som arbetar i en storstad samt i en mindre stad men tyvärr lyckades vi inte genomföra vår önskan.

4.3 Genomförande

I ett första skede tog vi via telefon kontakt med de två rektorerna vid vardera skola för en förfrågan om vi kunde få intervjua några av de anställda lärarna på skolan. Efter klartecken från vederbörande kom vi som utför studien tillsammans fram till vilka lärare vi ansåg skulle passa för vår studie utefter de kriterier kring heterogena och spridda grupper Trost (2005) föreslog.

Inför intervjuerna kan man förbereda sig genom att utföra pilotintervjuer, vi valde att individuellt intervjua var sin lärare för att träna på att bli en skickligare intervjuare som Tasker (ur Bell 2000) förespråkade men också för att på så vis få pröva våra frågor och få en uppfattning om en ungefärlig tid för genomförandet. Då vi ansåg att de förutbestämde frågorna fungerade väl under pilotintervjun valde vi att utgå från dem i de intervjuer som var avsedda att ha med i studien. Att utföra pilotstudier bidrar till att, förutom ett ökat självförtroende för intervjuaren, lättare kunna skapa en intervjusituation som innefattar ett kreativt samspel mellan och en bidragande trygghet för respondenten vilket vi anser stämmer (Kvale, 1997).

Vi valde att dela upp intervjuerna mellan oss med två genomförande var. Vi tog var för sig kontakt med de lärare vi önskade medverka i studien och förklarade vart vi kom ifrån samt vilket vårt syfte med studien var utan att avslöja detaljer kring intervjun och våra frågor som på något vis skulle kunna missgynna vår studie (Trost, 2005). Vi informerade de deltagande om att de närsomhelst under intervjun kan avbryta om de så önskade, att alla uppgifter kring deras identiteter skulle förvaras så att inga obehöriga skulle kunna få tillträde till dem samt att studiens syfte enbart skulle komma att användas i forskningssyfte (www.vr.se).

De deltagande i studien fick erbjudande om att själva välja plats och tid för intervjutillfället för att på så vis få dem att känna sig säkra och inte stressade.

Gemensamt för de fyra olika intervjutillfällena var att vi befann oss på platser där vi inte skulle behöva bli störda och till vår hjälp hade vi en Mini Cassette Recorder. Att

använda sig av någon form av inspelningshjälpmedel ansåg vi som nödvändigt dels för att vi inte båda två var närvarande vid intervjutillfällena men också av den anledningen att det inte går att få med allt som sägs i en djupgående intervju som kanske kan ta upp till en timma om man bara för anteckningar (Trost, 2005).

För att inte färga vår studie mer än nödvändigt har vi valt att enbart utgå från två frågor, vi följde Magne & Krohns (1997) råd om att ha med en skriftlig manual/frågeformulär med våra frågor samt eventuella följdfrågor. Vår avsikt var att låta de medverkande själva få styra intervjun och tala fritt kring begreppet fostran. Intervjuerna startade med att vi ännu en gång belyste att objektet när som helst har rätt att avbryta och avstå från att delta. Sen ställde vi frågan *hur ser du på begreppet fostran i grundskolans tidiga år?* Vi lät objektet prata så länge som det behagade och förhöll oss relativt passiva under tiden. Men när vi upplevde det förtjänstfullt att ställa en följdfråga så gjorde vi det. De frågornas art varierade från intervju till intervju beroende på situation och vad objektet valde att prata om. Men exempel på de mest frekventa följdfrågorna från vår sida blev; *kan du utveckla det lite till? Hur menar du då? Vad grundar du det på?* Den andra frågan som vi ställde var; *hur arbetar du med fostran?* Alla fyra intervjuer genomfördes inom loppet av några dagar och ägde rum på respektive lärares skola och klassrum. Tidsintervallet för de fyra intervjuerna spände sig från 25 minuter till 60 minuter.

4.4 Bearbetning/analys

Efter utförandet av våra intervjuer satte vi oss ner var och en på sitt håll och lyssnade igenom våra respektive två ljudupptagningar från intervjutillfällena samt transkriberade ordagrant ner allt som intervjuobjekten sa på papper. Därefter satte vi oss tillsammans och lyssnade igenom alla fyra intervjuerna samt delgav varandra pappersexemplar på respektive transkribering. Nästa steg blev att börja analysera materialet. Målsättningen var att identifiera och upptäcka begrepp, mönster, uppfattningar, företeelser, innebörder och/eller variationer.

Vi diskuterade och bollade med varandra om våra uppfattningar kring det språk lärarna använde. Vi försökte tänka utifrån *vad är det lärarna pratar om? Och vad är det de inte pratar om?* Genom det här tillvägagångssättet framkom ett antal kategorier som exempelvis *samspelet hem och skola, uppförande* m.fl. Nästa steg i vår analys var att gå in djupare i varje uppkommen kategori. Under den här processen upptäckte vi att några av dem gick i varandra och kunde omarbetas till en ny gemensam kategori. Ett fåtal hade vi gett ett "namn" lite för snabbt så de döptes om till mer passande benämningar. Någon enstaka kategori kom vi också fram till saknade relevans vid en djupare inblick och togs därför bort.

Nu återstod fem stycken kategorier som vi upplevde att lärarna rörde sig kring när de pratar om begreppet fostran i skolan. Följande steg blev att under respektive kategori analysera fram *hur och på vilket sätt pratar de om kategorin?* Alltså; när de pratar om *samspelet hem och skola, hur och på vilket sätt gör de det?* Efter ytterligare analyser framkom underkategorier. De fem huvudkategorierna med varierat antal tillhörande underkategorier delger vårt resultat.

4.5 Trovärdighet

Begrepp som reliabilitet och validitet är av stor relevans vid kvantitativa mätningar där man vill försäkra sig om att intervjuaren ställer exakt samma frågor och på samma sätt till samtliga intervjuobjekt för att kunna mäta hur ofta eller hur mycket objekten gör någonting, exempelvis spelar tennis. När man gör kvalitativa intervjuer är man inte ute efter att få "samma" svar utan istället få ta del av olika uppfattningar. Därför ställer intervjuaren ofta olika följdfrågor beroende på situation. Man vill komma åt vad den intervjuade menar med, hur han/hon uppfattar eller vad denne innefattar i olika ord. Därmed blir begrepp som validitet och reliabilitet inte lika tekniskt viktiga och nödvändiga. De kan då snarare uppfattas som inklippta och krystade i kvalitativa studier. Trovärdigheten är naturligtvis lika viktig i kvalitativa som i kvantitativa studier men redogörelsen för den kan med fördel istället göras genom en öppenhet i form av redovisning av de frågor intervjuerna utgått ifrån. På det viset kan läsaren bilda sig en uppfattning om frågorna är relevanta till syftet med studien (Bell, 2000) (Trost, 2005).

Det finns fördelar med att använda sig av kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. En av dem är att svarsfrekvensen ofta blir hög och innehållsrik som vi tidigare nämnt. Att ha direktkontakt genom det samspel en intervju medför bidrar till att intervjuaren har möjlighet att upprepa frågor och försäkra sig om att de blivit korrekt uppfattade vilket ökar studiens validitet. En negativ aspekt som kan medfölja den kvalitativa metoden är att den intervjuade personen svarar så som de anser och tror skall vara moraliskt riktigt och det de tror att den personen som intervjuar vill höra. Detta är en aspekt som inte blir lika tydlig om en studie genomförs med hjälp av enkäter då de är mycket mer anonyma för deltagaren (Trost, 2005, Magne & Krohn, 1997). Säljö belyser att många studenter som skall intervjuas har en föreställning om att objektet skall öppna sig och prata helt fritt. Studenterna är delvis medvetna om påverkbara omständigheter kring ett intervjutillfälle men väldigt få tar sedan upp det i sin rapport. Språk och handlande är situationsbundet och därmed påverkas intervjun av den diskursiva praktik man befinner sig i vid intervjutillfället. Om man ignorerar det tenderar intervjun att tappa en del trovärdighet och tillförlitlighet. Enligt Säljö skall man inte för den sakens skull misskreditera hela intervjun, den går att analysera och få fram ett resultat ur, men han anser att intervjuer skall ses mer som ett lärandetillfälle än något annat (Säljö, 2001 Nordisk pedagogik vol. 21).

Genom att ha vårt insamlade material både som ljudupptagning och ordagrant utskrivet på papper ökar chanserna till att missförstånd och misstolkningar av vår studie inte skall kunna inträffa. På så vis ökar studiens tillförlitlighet.

4.6 Metodkritik

Intervjuobjekt svarar utifrån den diskursiva praktik de befinner sig i vid intervjutillfället, ställs samma frågor i en annan praktik blir inte svaren exakt lika. Praktiken man befinner sig i påverkar alltid, sitter man i skolan i ett klassrum och intervjuar, får man en typ av svar, sitter man med samma lärare i en annan miljö kan man få andra svar. Skulle läraren dessutom prata med eller intervjuas av en bekant eller förälder som inte har den pedagogiska bakgrund som vi lärarstudenter har skulle lärarens ordval kunna te sig annorlunda och därmed skulle kanske andra kategorier än de vi fått fram uppstå. Vi anpassar språket efter den diskursiva praktik vi befinner oss i (Marton, 2000).

När man gör intervjuer är det svårt att inte färga eller lotsa genomförandet. Även om man som vi är medvetna om det på förhand och tänker på det så inser vi att viss färgning av exempelvis följdfrågor kan ha inträffat och på så vis påverkat objektet att svara så som det upplever sig förväntas göra.

När vi tolkat och analyserat vårt material har vi varit observanta och försökt att bortse från våra fördomar och förväntningar på ett så professionellt sätt som möjligt. Troligen har våra personliga erfarenheter ändå till viss del påverkat de kategorier som framkommit i resultatdelen. Det går inte att kliva ur sin personlighet och ställa sig helt objektiv vid analysen. Vi upplever även att vi saknar en del erfarenhet och kompetens kring intervjuförfaranden för att få ut mesta möjliga av objektet i intervjusituationen. Vi anser ändå att vi fick ut mycket av intervjuerna och att materialet blev tillräckligt för vår studie men vi är medvetna om att det kunde ha blivit mer och bättre råmaterial om vi varit skickligare som intervjuare.

5. Forskningsetik

Enligt Vetenskapliga rådets hemsida finns det fyra krav man bör förhålla sig till då det kommer till forskning som gäller humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och som har med forskning på människor att göra. Kraven är:

5.1 Informationskravet

”Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte” (www.vr.se).

I vår studie genomförde vi empiriska djupintervjuer, vi tog kontakt med berörda rektorer på de olika skolorna innan vi gick ut och frågade de lärare vi tänkt ha med i vår studie. De komplikationer som kan uppstå här är hur mycket som skall avslöjas från vår sida om vad forskningen skall handla om innan intervjuerna genomförts för att inte på något sätt leda in de som skall vara med i studien åt det ena eller andra hållet. I stort berättade vi vad syftet med studien var men enligt Trost (2005) skall man inte avslöja de frågor som kommer att ställas. Han menar på att man enbart skall informera om det allra nödvändigaste för att inte styra intervjun, däremot kan man efter att intervjun är gjord berätta ytterligare kring studien om den intervjuade verkligen är intresserad av att veta mer.

5.2 Samtyckeskravet

”Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (www.vr.se).

Då vi inte intervjuade några minderåriga eller om något som kan uppfattas som känsligt anser vi att det räcker med en förfrågan. Vi informerade de deltagande om att de när som helst under intervjun kunde avbryta om de så önskade.

5.3 Konfidentialitetskravet

”Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifter skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (www.vr.se).

Även om vår studie inte innehåller några känsliga uppgifter är vi noga med att se till att vår data inte kan läsas av någon utomstående. Vi förvarar inte vårt material tillsammans med personuppgifter på de intervjuade och så vidare.

5.4 Nyttjandekravet

”Uppgifter insamlade om enskilda människor får endast användas för forskningsändamål” (www.vr.se).

För oss kommer denna punkt enbart innebära att vi inte använder studien till något annat syfte än den är avsatt till att göra.

6. Resultat

När lärarna resonerar kring begreppet fostran i skolan innefattar de följande kategorier och underkategorier;

6.1 Samspelet kring fostran mellan hem och skola

Vid bearbetning/analys av vårt material upptäckte vi spår av att lärarna vid flera tillfällen berörde problem och svårigheter i sina resonemang som kretsade kring *hemmet* och *skolan*. Det resulterade i ovan nämnda huvudområde. När vi sedan började analysera djupare hur och på vilket sätt lärarna uttrycker sig om dessa problem och svårigheter framstod nedanstående förgreningar.

- Hemmets ansvar
- Skolans ansvar
- Gemensamt ansvar

Under hemmets ansvar ser vi att flera lärare uttrycker att fostransbiten huvudsakligen ligger på föräldrarna. *”Sen kan jag väl tänka mig så här att vi har inte huvudansvaret för barnets barnuppfostran det har ju ändå föräldrarna”*.

Det var tydliga strömningar från lärarnas sätt att resonera om begreppet fostran som pekade på att ansvaret i första hand ligger hos hemmet och föräldrarna. De menade att det syns tydligt i skolan vilken grundfostran eleverna får hemma. Just den grundfostran är av stor betydelse för hur lärare skall klara av att utföra sitt jobb formulerade de sig. *”Alltså fostran överhuvudtaget ska ju egentligen ligga hos föräldrarna egentligen ska ju inte vi i skolan göra det men det blir ju att vi gör det”*.

Flera resonemang kretsade kring att lärarna uttryckte att föräldrarna var för oengagerade och tar för lätt på fostran av sina barn. Lärare får göra sådant som inte hör till uppgiften, tjata om att eleven skall ta med sig saker och göra läxor, det hade man inte behövt om föräldrarna legat på lite mer.

Även konflikter och hur man är mot varandra belyste lärarna som nyckfullt *”Man märker tydligt de barn som har det tryggt hemma, de vet hur man för sig och är mot varandra medan de som kanske inte har så fast struktur hemma testas mer och hamnar i fler konflikter”*.

Några lärare pekade på att allt för många hem inte lägger den energi som krävs för att deras barn skall få en god förståelse för hur man ska vara mot varandra. När lärarna använder och resonerar kring begreppet fostran under hemmets ansvar tolkar vi att de säger att föräldrarna många gånger kan vara för slappa och oengagerade i sina barns fostran. Det innebär att lärarna mot sin vilja får lägga ner mer energi på den biten i den dagliga verksamheten än vad de tycker är önskvärt.

När det kommer till skolans ansvar så var ett genomgående mönster att lärarna resonerar om gruppfostran, *”skolan har ju också en uppgift då att fostra barn till gruppmedlemmar på ett annat sätt än man kan förvänta sig att ett hem skall klara av”*.

Vissa lärare belyste att de måste se till så att eleverna fungerar i grupp, vår fostran måste gå ut på att eleverna skall kunna vara tillsammans och lära sig att samarbeta, visa respekt och ta hänsyn till och mot varandra. Det kan man inte lägga på hemmen, i en familj är man oftast bara ett fåtal individer men i skolan är vi flera personer på samma plats så det blir vårt ansvar att ta den biten, att fostra i större sociala sammanhang.

En del betonade även att som lärare kan man inte svära sig fri från att fostra, när eleverna är här så måste vi fostra dem, *"grunden byggs hemifrån men vi kan inte sätta ut de barnen till vargarna som inte har ett hem som fungerar, om ett barn inte fått lära sig vissa saker hemma så måste ju vi försöka ta det istället"*. Lärarna säger att de gånger det inte fungerar tillfredställande i hemmet blir det skolans ansvar att ta på sig fostransrollen för barnets bästa.

Vi tolkar att det framförallt gäller att fostra eleven till social kompetens och en hjälp med de nycklar som är fundamentalt för att kunna föra sig i större sociala sammanhang. Det innebär att fokus läggs på att fostra individen ur ett grupperspektiv.

Under gemensamt ansvar resonerar vissa av lärarna om att försöka nå en samsyn med hemmen, *"ett bra redskap vore förstås att man träffades oftare och prata sig samman i föräldrgruppen, skolans föräldrargrupp, klassens föräldrargrupp, få stöd av varandra"*. Det är viktigt att lärare har en god kontakt med hemmet och föräldrarna poängteras. Några lärare belyste att det är oftast samma grundvärderingar, de som finns i vårt samhälle, man utgår ifrån oavsett om det gäller fostran i hemmet eller i skolan. Vi tolkar att lärarna uttrycker att en god och öppen relation med hemmet är av yppersta vikt för att en god fostransutveckling av eleven skall ske på ett stimulerande sätt.

6.2 Lärarens och elevens ansvar

Under bearbetning/analys av vårt material fann vi strömningar som kretsade kring ansvarsförhållanden när lärarna resonerade om begreppet fostran. Meningarna gick isär vad det gäller fördelningen ansvar och arbete. Vid djupare analys om hur de uttryckte sig växte följande tre förgreningar fram.

- Lärarens auktoritet
- Elevens autonomi
- Miljön

När flera lärare uttrycker sig om sin egen roll handlar det om deras agerande, *"viktigt att vara tydlig vuxen och visa vad som är rätt och fel"* betonas regelbundet. Att vara en bra förebild för eleverna poängteras som väsentligt. Vissa drag tyder på att lärarna upplever sig vara för snälla, *"man skulle kanske vara tuffare att markera att det här är inte acceptabelt"*, visar på det. Att fostra eleverna till ansvarsfulla individer är ett

viktigt mål som de arbetar mot. De säger att lärare måste sätta upp ramarna för hur saker och ting skall fungera men inom den ramen finns det frihet för eleven.

Vi tolkar att dessa lärare uttrycker sin roll som fostrare vara en central punkt i tillvaron. De säger att det är viktigt att stå tryggt med båda fötterna på jorden och verka som förebild och stöttepelare för eleverna.

Under elevens autonomi belystes vikten av att eleverna fostras till att ta ansvar och påverka sin situation i skolan. *”Ja det är ju att vi gör avtal, förr bestämde jag men nu är det mer ett avtal de bestämmer i sin planering vilken målsättning de skall ha och vad de skall göra och då förväntar jag mig att de jobbar för att nå sin målsättning”*. Några lärare säger att inom ramen får eleverna möjlighet till att ta ansvar för sin skolgång. De säger också att eleverna utvecklar strategier för att slippa ta ansvar, de vet vad de skall säga för att komma undan ansvar för materiella ting som läromedel. En lärare utvecklar det genom att resonera om dagens ”droppgeneration” som innebär att eleven inte har någon direkt ansvarskänsla utan droppar saker precis där den står eller sitter och sedan bara går vidare till nästa ställe utan att bry sig om att de lämnat kvar exempelvis sin bok på ett annat ställe. Det blir konflikt mellan eleven och läraren när eleven inte tar sitt ansvar var en åsikt.

När lärare uttrycker sig om elevers autonomi tolkar vi att det är viktigt att ge elever inflytande och möjlighet till ansvar. Dock fungerar det inte alltid så bra för elevernas moral och ansvarskänsla är inte tillfredställande men träningsprocessen är viktig i ett längre perspektiv.

Ett tredje rön som är miljön resonerar vissa lärare kring i termer som *”men sen jobbar man ju med fostran hela tiden på grund av att man vill ha ett bra arbetsklimat i klassrummet”*. Det är viktigt att fostra eleverna till att respektera varandra och kunna uppträda på ett godartat sätt.

Vi tolkar lärares uttryck som att miljöfostran är viktigt för en fungerande verksamhet i skolan som institution i första hand.

6.3 Samspelet lärande och fostran

När vi analyserade vårt material framstod mönster som att lärande och fostran var två begrepp lärarna såväl såg som separata som integrerade begrepp. Strömningarna gick isär om hur förhållningssättet skall vara kring begreppen i skolan.

Samspelet mellan lärande och fostran har vi delat in i två mindre områden:

- Fostran - separerat från lärandet i skolan.
- Fostran - integrerat med lärandet i skolan.

Sett utifrån den första punkten med fostran separerat från den övriga undervisningen tycker vi oss tydligt kunna urskilja att vissa av lärarna skiljer på fostran och lärande. En utav lärarna uttryckte det som *”Hade man fått ägna sig åt det man bara var utbildad till, alltså med bara pedagogik, så hade det varit en annan sak”*.

Vi tolkar det som att den huvudsakliga uppgiften för läraren i skolan är att lära ut de olika ämnen som står på schemat och att fostran inte har något med pedagogik att göra. Fostran skall inte genomföras i skolan utan där är det pedagogiskt lärande med ämneskunskaper som skall stå i fokus. Uppfattningen delas av fler än en person men att de samtidigt svarar att även om det inte är avsett för läraren att fostra så gör de det ändå. Uttryck liknande att lärarens roll nuförtiden består av att vara både mamma, kurator och skolsköterska inte är rätt och riktigt men som det ser ut i skolan idag så är det ett måste.

Att ringa hem till föräldrar och samtala med dem kring hur deras barn uppfört sig förekommer i stor utsträckning för läraren. Frågor kring hur mycket de skall behöva *”hålla på och tjata”* var något som framkom under intervjuerna.

Utav deras utsagor tolkar vi det som att vissa kände att de inte fick något tillbaka. De ansåg att de som lärare gav och gav och att det var svårt att sätta gränsen för hur mycket tid som just skulle läggas på fostran.

Utifrån deras svar på de frågor och kring det resonemang lärarna förde under intervjuerna så uttrycktes utsagor som att *”tjat”* och tillrättavisningar är delar som ingår i begreppet fostran.

Åsikterna kring fostran – integrerat i lärandet löd exempelvis:

”Att säga att vi sköter undervisningen och föräldrarna fostran, det är främmande det går inte att resonera på det viset.”

Sett utifrån detta kan vi anta att lärande och fostran båda två är aspekter som finns i skolan. Att det bara skulle vara föräldrarna som står för fostran är inte något som skulle fungera i verkligheten.

Skolan och läraren skall vara goda förebilder för eleverna. Det kom upp hur viktigt det är med en någorlunda samsyn på fostran inom arbetslagen och avsaknaden av att det i nuläget inte finns med i deras planering betonades. Det borde vägas in mer i lärarens arbetstid var en tydlig åsikt.

Det fanns ett missnöje när lärare resonerade om att fostran i skolan behövde lyftas och ventileras med kollegor men att det i själva verket inte fungerade så. Vi tolkar att lärarna upplever det komplext vad de egentligen skall göra och vad som förväntas av dem. Undran över hur andra lärare resonerar verkar vara påtaglig.

6.4 Uppförande

Genom vår analys framkom också att lärarna talade mycket kring uppförande och hur man skall bete sig samt vilka regler och förordningar som både lärare och elever önskvärt skall förhålla sig till.

Vi har valt att dela in detta område i underkategorierna:

- Skolans regler
- Dolda normer

Den första punkten skolans regler, var lärarna tydliga med, det fanns både skrivna så kallade trivselregler för skolan och regler för vad som gällde i nästan samtliga klassrum.

I någon av klasserna hade eleverna fått ett kontrakt medskickat hem till föräldrarna så de kunde skriva på. I detta kontrakt stod det vad som var tillåtet och hur man skulle uppföra sig i klassrummet, ett exempel från en av lärarna var *”Att man visar respekt mot sina klasskamrater och de på skolan, att man sitter still, att man räcker upp handen och att man är tyst när någon pratar.”*

Att tala om skrivna regler och följa uppgjorda avtal var enligt lärares påståenden ett bra sätt att förstå vilka negativa påföljder det kan få för den övriga gruppen om de inte efterföljs.

Ett återkommande argument för synen på fostran enligt deras uttalanden var att de allra flesta eleverna är på det klara med vilka regler som gällde på skolan och i klassrummet. De hade lärarna sett till. Reglerna handlade även om det som eleverna själva ansåg som viktigt, saker som att vara tyst och lyssna på varandra när någon pratar och att man ska arbeta på lektionerna var alla saker som eleverna själva ville ha enligt lärarna. Flera av dem tog upp att de trodde sig veta att eleverna själva ville ha tydliga regler att förhålla sig till.

Några lärare uttryckte att även om eleverna själva ville ha regler och förordningar att förhålla sig till så fanns det oftast ändå problem i klassen som läraren var tvungen att lösa eller att de ofta behövde påminna dem om att vara tysta och sitta still. De menade på att eleverna vill ha struktur och en tydlig vuxen som kan tala om för dem vad som är tillåtet och inte tillåtet.

Att ”lösa saker”, som en av de intervjuade uttryckte det, enligt skolans regelbok behöver inte betyda att det är överensstämmande med föräldrarnas regelbok var något denne påpekade. Att ”lösa saker” kan innebära en hel del men vi har tolkat det som att konflikthantering kan vara ett av tingen som passar in under beskrivningen. Att åsikterna kring hur saker och ting skall hanteras i skolan när det kommer till konflikthantering och regler kan gå isär med de barnen får med sig hemifrån var en av uppfattningarna som kom fram under intervjuerna.

Några av lärarna uttryckte det som en självklarhet att man som lärare försöker tala om för eleverna vad som är rätt och fel.

De dolda normerna som vi valt att kalla det för är den goda moralen som vi tolkat inte är uttalad eller finns nedskrivna, men som eleverna ändå har krav på sig att kunna. Som vi nämnt tidigare uttryckte vissa lärare att eleverna har väldigt klart för sig vad de får göra och inte får göra. Vi tolkar vissa lärares uttryck som att en åsikt är att eleverna inte tar sitt ansvar för sitt uppträdande.

Att föräldrar och skola tillsammans med eleverna skulle kunna träffas och diskutera igenom "enkla vardagsnormer" som en av lärarna benämnde det, var en aspekt som det talades utifrån för som det såg ut nu så stämde normerna som fanns i skolan dåligt överrens med de som föräldrarna hade hemma. Att exempelvis ha bestraffning i skolan som ett tillvägagångssätt i fostran skulle inte fungera jämfört med hemmen då de ofta inte såg det på samma sätt. Här märkte vi tydligt att det fanns en besvikelse och uppgivenhet kring hur det ser ut idag. *"Ja, det är utsuddat allting, moralen, vi har inte samma gränser längre för hur man uppträder, allt är mer okey att göra övertramp"* är ett citat som sades under en av intervjuerna.

Några lärare resonerade kring moralen och att den inte är vad den varit hos dagens barn. De tydliga moraliska "måsten" som fanns tidigare har luckrats upp, idag har alla en mer lättsam inställning var en syn som delades av samtliga. Vi tolkar att vissa lärare upplever att moraliska åsikter skiljer mycket mellan deras egna och elevernas, förståelsen för varandras moraliska syn är bristfällig vilket gör att det blir en krock när lärarna skall fostra eleverna till en god moral. Utifrån deras perspektiv så överensstämmer det dåligt med vad eleven tycker är moraliskt övertramp i fråga om att inte göra så eller så.

Vi tycker oss även kunna urskilja att de dolda normerna även var något som gällde utanför skolan. De skiljde på regler och normer på så vis att när de pratade om regler nämndes bara skolan och klassen i sammanhanget men när de kom till normer och moral så blandades hela samhället in i diskussionen.

De resonerade om att lärare försöker fostra sina elever när de exempelvis är på biblioteket eller när de åker buss på så vis att de talar om och visar hur man uppför sig i de olika situationerna. Vissa av deltagarna i studien pratade med sina elever emellanåt om rätt och fel och det som "händer på stan" och ute i det övriga samhället.

Lärarna i studien tog vid ett flertal tillfällen upp att det är en självklarhet att de försökte fostra eleverna i skolan genom att tala om för dem och i vissa fall visa för dem vad som är rätt och fel och hur man skall uppföra sig.

6.5 Läroplan

Ingen lärare nämnde läroplanen konkret med just läroplanen som ordval. Däremot tolkar vi att vissa andra ordval och resonemang kan härledas till det här området.

"Vårt uppdrag är ju ett offentligt uppdrag medan föräldrarnas uppdrag är att deras barn skall klara sig så bra som möjligt i samhället som individer".

”Vår lagstiftning bygger ju på kristna värderingar, etiken och humanistisk inställning det bygger ju på att vi fostrar våra barn till att vara medmänskliga och samhällsbärare”.

6.6 Resultatsammanfattning

Vårt syfte var att få en inblick i vad lärare kan innefatta i begreppet fostran. När lärare använder och resonerar kring begreppet fostran kan det ske på följande vis. De strömningar vi fann i intervjumaterialet visar på följande fem huvudområden som lärare rör sig inom; *samspelet hem och skola* som tar sig uttryck i former av problem och svårigheter kring ansvarsfördelning och samarbete mellan de två komponenterna. *Lärares och elevens ansvar* gestaltade sig genom belysning av fördelningen mellan lärares agerande och elevers förmåga att ta ansvar för sin skolgång samt den miljö det utspelar sig i. *Samspelet lärande och fostran* uttrycks i problematiken kring om lärande och fostran skall ses som integrerade eller separerade begrepp. *Uppförande* tar sig uttryck i skolans preciserade regler respektive de dolda normer som grundar sig i god moral och som eleverna förväntas bemästra. *Läroplanen* är det avslutande område och kan framstå som aningen diffus så till vida att lärare inte formulerar sig lika tydligt kring den som de tidigare kategorierna. Men den fyller sin funktion då det även kan vara intressant för ett resultat vad som inte sägs eller resoneras kring. Vi kan se ett visst mönster i flera av områdena som överbryggas till varandra genom lärares sätt att återkommande beröra ordet ansvar och dess betydelse i sina uttryck och formuleringar kring begreppet fostran.

7. Diskussion

Orlenius (2001) belyser att målet med värdegrundsprojektet enligt skolministern och utbildningsdepartementet bl.a. var att skapa goda relationer och ett gott arbetsklimat i skolan, att motverka icke önskvärda ord och kränkningar, att vuxna skall agera förebilder, sätta eleven i fokus etc. dessa exempel visar på den omfattning och komplexitet värdegrunden omfattar och som även många lärare uppfattar begreppet, ”allt är värdegrund”. Vidare menar författaren att värdegrunden är komplex och svår att omsätta i praktiken.

I vårt resultat kan vi se paralleller till det som Orlenius (2001) belyser genom att vi fann spår av att lärarna pratade om många olika saker och även när de pratade inom samma kategoriområde så var det skillnad på hur de pratade om den aspekten. Ställer vi lärarnas resonemang mot litteraturen i det här avseendet så tolkar vi det som att det är väldigt mycket som är värdegrund och fostran, men riktigt vad det är och vad det innebär är väldigt svårt att sätta fingret på.

Bergem (2000) belyser att de pedagogiska begreppen även kan ses som diffusa och mångfacetterade inom lärarnas egna yrkesspråk. Av resultatet från vår studie att döma verkar detta vara något som överensstämmer med hans påstående. Bergem anser att de brister som finns i dagsläget är ett allvarligt hinder mot en meningsfull och viktig kommunikation och diskussion som bör föras kring undervisning och fostran då många av de begrepp som används idag är oklara och tvetydiga. Vi är villiga att hålla med författaren och tror själva att vi som lärare har mycket att vinna på om samarbetet mellan lärare och skolor med ett gemensamt yrkesspråk skulle fungera. Med ett gemensamt språk skulle de diffusa och oklara begrepp vi behandlar i denna studie möjligen kunna uppfattas på ett mer tydligt sätt och utefter tydligare ramar.

En slutsats vi kan dra är att om lärarna kan känna en viss osäkerhet kring vad som är värdegrund och hur de skall fostra utifrån den har skolan som verksamhet ett stort problem. De pedagogiska konsekvenser som vi ser kan uppstå är att varje enskild lärare utlämnas till att agera efter bästa förmåga. Det blir den individuella lärarens dolda läroplan som ligger till grund och får husera som stöttepelare. Orlenius ställer sig frågan om det överhuvudtaget finns gemensamma värden att utgå ifrån? Frågan känns berättigad och när varje lärare utgår från sin dolda läroplan och dess värden kan det bli väldigt olika hur begreppet fostran omsätts i praktiken. Det blir lärarens personliga värderingar som avspeglar sig.

Ulf P Lundgren (1999a) betonar att ansvaret ligger på de verksamma i skolan att se till så att värdegrunden får praktisk genomslagskraft! Vi ställer oss kritiska till den åsikten. Hur kan man kräva att lärarna skall genomföra något som av framträdande författare inom området uppfattas som diffust och skissartat? Om inte forskare kan bena ut och konkretisera begreppen trots att de forskat kring problematiken, kan då lärare förväntas axla den manteln?

Det finns flertalet diffusa begrepp i Lpo 94, Fjellström, Orlenius och Sigurdson är samtliga inne på att belysa otydligheten i de skrivna målen. I läroplanen står det:

I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Lpo-94 s. 9).

Frågor som både författarna och vi ställer oss är, vad är egentligen ”västerländsk humanism”? Och vad står ”kristen tradition för”? Skiljer sig den västerländska humanismen från någon annan humanism, och om så är fallet på vilket sätt skiljer det sig är frågor vi funderat kring?

I skolorna runt om i landet idag har inte alla elever ett västerländskt ursprung men skall enligt läroplanen ändå fostras i överensstämmelse med den etiken till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Under våra intervjuer med lärarna framkom det att de såg det som svårt att fostra eleverna i skolan på ett sätt om de hemifrån får lära sig något helt annat. Då skolan skall ses som ett *stöd* för hemmet i fostran av barnet framträder en annan tvetydighet hos liknande begrepp och de kan även uppfattas som motsägelsefulla enligt oss.

Vi ställer oss även mycket undrande till begreppet ”kristen tradition”. Sverige idag är långt ifrån enbart bebott av kristna människor så relevansen av sådana uttryck i läroplanen kan ifrågasättas. I dagens mångkulturella samhälle och med viljan att skolan skall vara *en skola för alla* anser vi att dessa påståenden bör ses över.

Liknande diskussioner då diffusa begrepp behandlas går att dra hur långt som helst kan tyckas och frågan är om man verkligen ska göra det? Är det nödvändigt att vrida och vända på de begrepp som är otydliga eller ska vi bara förutsätta att folk i det stora hela ändå förstår vad innebörden är? Vår syn på problemet är att då läroplanerna är något som vi lärare och skolan enligt lag är skyldiga att förhålla oss till så bör de begrepp som används ses över och det bör även finnas en ständig reflektion kring innehållet och dess betydelse då samhället som helhet över tid förändras och skolan måste följa efter. Som det ser ut idag trädde den senaste läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet i kraft 1994 vilket är över 10 år sedan och något som vi anser det definitivt är tid för att ses över.

Ett grundproblem för värdegrunden menar Orlenius är den separerande synen på å ena sidan etik och värden, å andra sidan lärandet. Fjellström funderar över om begreppet fostran går eller bör skiljas från begreppet lärande? I Sverige använder vi två olika ord för skolans två huvuduppgifter: *fostra* som innefattar värderingar, karaktär och beteende. *Lära* som avser kunskaper och färdigheter. I vår kultur är det standard att se det på det här viset, att särskilja begreppen. Tyskans *bilden* och engelskans *educate* har en innebörd som täcker båda begreppen. Läroplanskommitténs ordförande Ulf P Lundgren säger att det har funnits inslag i pedagogiska debatter där skolans fostrans- och kunskapsförmedlande roll satts i motställning till varandra. Den här motställningen är inte korrekt utan bara skenbar. I praktiken går det inte att skilja på aspekterna.

Vårt resultat tyder på att lärarna har lika skilda uppfattningar kring fostran och lärande som även verkar vara fallet mellan litteraturförfattarna och läroplanskommittén. Det här visar på läroplanernas komplexitet. Det finns många skilda uppfattningar om hur man

skall se på begreppen och hur man skall förhålla sig till dem. Orlenius menar att värdegrunden i styrdokumentet kan ses som tolknings- och orienteringsinstrument istället för styrinstrument. Vi anser att han har en poäng i sitt resonemang men känner att det inte hjälper lärare i praktiken speciellt mycket att kalla det för dessa nya ordval. Om en karta är otydlig hur kan den då vara till hjälp? Hur navigerar man efter diffusa beskrivningar som kan tolkas på så många olika sätt?

En del lärare skilde tydligt på fostran och lärande ”hade man fått ägna sig åt det man bara var utbildad till, alltså pedagogik, så hade det varit en annan sak” och fyllde ut sitt resonemang med att för mycket tid går åt till att ”hålla på och tjata”. Andra lärare sa ”att säga att vi sköter undervisningen och föräldrarna fostran, det är främmande det går inte att resonera på det viset”. Vår uppfattning är att man borde smalna av, begränsa och precisera på ett bättre sätt *vad* det är lärarna förväntas genomföra när det gäller fostran i skolan. När det är så omfattande och luddigt som flera olika källor betonar kan vi finna Fjellströms påpekande intressant ”Allt det här gör att man kan tveka om skolan verkligen skall ägna sig åt fostran (Fjellström, 2004 s. 21).”

Vårt resultat visar att lärarna tycker det är nödvändigt att ta på sig ett ansvar för fostran av elever. Men hur stort ansvar råder det delade meningar om. I läroplanerna står det att skolan skall vara ett stöd till hemmen i avseendet fostran. Men vad stöd innebär preciseras inte och tolkningsutrymmet är återigen stort. Efter att ha genomfört den här studien är vår uppfattning att man inte ska skilja på begreppen i praktiken. I teorin kan man vara medveten om att det finns en annan uppfattning och att vissa anser att man kan och ska skilja på dem. Vi tycker att lärare skall vara medvetna om att fostran är en del av det uppdrag man har och på ett medvetet sätt se till så det integreras i praktiken. Det motiverar vi genom att skolan skall förbereda eleverna för samhället och i samhället krävs oftast att människor har en integrerad förståelse för såväl värderingar (som är en del av fostran) som ämneskunskaper för att fungera på ett stimulerande sätt i vardagliga praktiker.

Att läroplanerna kan upplevas så komplexa som det framställs tycker vi avspeglar sig i vårt resultat under kategorin läroplanen. Ingen av de intervjuade lärarna valde att belysa att läroplanen säger si eller så och det är vår skyldighet att verkställa. Vi tror det kan bero på att lärarna känner sig obekväma och fundersamma till vad begrepp som värdegrunden och fostran står för. Vi fann endast vissa spår som pekade mot att lärarna pratade utifrån läroplanen, ”Vår lagstiftning bygger ju på kristna värderingar, etiken och humanistisk inställning det bygger ju på att vi fostrar våra barn till att vara medmänskliga och samhällsbärare”. Om vår tolkning stämmer så tenderar värdegrunden att förbli en vacker läroplanspoesi som inte får någon praktisk genomslagskraft vilket bl.a. Fjellström är inne på. Om vår tolkning är felaktig, alltså att lärarna inte tycker styrdokumentet är diffusa utan känner att de är tydliga och till god hjälp skulle det vara intressant att forska vidare kring varför de i så fall inte nämner den konkret och agerar bestämt utifrån den.

En intressant observation som vi gjort är att lärarna pratar mycket om ordet ansvar. Det genomsyrar vår empiriska studie och vårt resultat på flera ställen. Lärarna resonerar om sin egen ansvarsroll där fokus ligger på hur de skall uppträda och vara, de resonerar om elevens roll där strömningarna istället visar på hur de gör och vad de förväntar sig att eleverna skall göra. I den flesta av litteraturen är ordet ansvar sparsamt återgivet. I Lpo 94 poängteras ordet ansvar på flera ställen. Vårt resultat kan då uppfattas som

motsägelsefullt eftersom vi belyser att lärarna pratar väldigt sparsamt om läroplanen. Analysen är gjord utifrån hur de *pratar* om ansvar och eftersom de inte nämner ordet läroplaner i samband med ordet ansvar anser vi att det inte bestämt går att sammankoppla ansvar och läroplaner. Vi kan bara utgå från vad lärarna säger, inte hur vi tror att de tänker.

Kategorin läroplanen i vår resultatdel kan säkert diskuteras i fråga om tydlighet. Vi är medvetna om att det är en gråzons kategori men anser att den har relevans då läroplaner har en tyngd i begreppet fostran och det blir på så vis intressant att lärarna inte själva lägger någon större tyngd vid den i vår empiriska studie. I ett resultat kan det även vara intressant vad som *inte* sägs.

Vi finner det anmärkningsvärt att när författarna pratar om styrdokumentet och fostran läggs ingen större betoning på ordet ansvar men när lärarna pratar om fostran berörs det regelbundet. Ur lärarnas synvinkel tror vi det kan bero på att det i skolans dagliga verksamhet handlar mycket om att ansvara för att saker och ting fungerar och blir gjorda så väl för läraren som för eleven. Eftersom intervjuerna ägde rum i skolans diskursiva praktik kan det ha bidragit till varför lärarna valde att prata mycket om ansvar i olika sammanhang.

Fjellström (2004) belyser att fostran behövs i skolan men att en satsning på området kräver en omsorgsfullt och utarbetad struktur. Han belyser även att kritiker skulle kunna hävda att en särskild satsning inte behövs eftersom skolan redan idag klarar att fostra de allra flesta och då finns det väl tillräckligt med kompetens hos lärarna?

Det är bara en mindre andel elever som faller utanför ramen och där skall väl särskilda resurser som specialutbildad personal sättas in? Vidare belyser författaren att just så har många i alla fall upplevt det tidigare och även han instämmer att det ligger en hel del i det. Men röster börjar höras allt mer att det inte fungerar lika tillfredställande längre. ”Bristfälliga resultat, kaos i skolorna och stress hos lärare och elever skulle tala för att en satsning i alla fall är önskvärd (Fjellström, 2004 s. 22)”.

Vi finner ovanstående stycke och resonemang intressant. Det vi ställer oss fundersamma till och som vi sökt en del efter i litteraturen utan resultat är hur man kan mäta vad god fostran är och vilka utgångspunkter som finns för bedömning. Vi upplever att det är gemene man som tycker till och bedömer utifrån sina värderingar. Styrdokumentet är diffusa och tolkningsutrymmet är stort när det kommer till värdegrunden och fostran i skolan. Det är svårt att mäta någonting som inte är tydligt framställt. Kan fostran överhuvudtaget mätas på ett tillfredställande sätt?

Vi tycker att en satsning på fostran i skolan är önskvärd. Men hur skall den satsningen utformas? Först bör man enligt oss tydliggöra värdegrunden och det fostransuppdrag som lärarna förväntas axla innan man kan kräva ett bättre resultat. Är det rimligt att lärarna skall ansvara för så många och omfattande bitar som idag står i värdegrunden? Vi anser att ett för stort ansvar vilar på skolan och dess verksamma lärare idag. Att begränsa och förtydliga värdegrunden för att sedan satsa på de utvalda värdena tror vi skulle ge ett bättre resultat, åtminstone mer utvärderingsbart för att i ett längre perspektiv kunna utveckla fostran i skolan. Baksidan av en sådan ”minskning” av värdegrunden är väl vem som har tolkningsföreträde att bestämma vad som skall bort. Orlenius belyser att läroplanerna är politiska kompromisser vilket vi tror ytterligare försvårar processen av ny utformning. Görs ingenting tror vi att fostran utifrån

värdegrunden kommer att fortsätta att vara en ”poesi” som saknar önskvärd genomslagskraft i praktiken.

7.1 Framtida forskning

Det skulle vara intressant att fördjupa sig i följande funderingar och frågor;

Hur kan man göra värdegrundens innehåll tydligare att förstå och lättare att omsätta i praktiken för lärare?

Finns kompetensen hos lärarna att fostra elever i dagens mångkulturella skola och kan samhället ställa det kravet?

Vad kan lärarutbildningen göra för att förbereda studenterna på den verklighet som råder i praktiken ur ett fostransperspektiv?

Behövs kompetensutveckling för verksamma lärare inom ämnet och hur skulle den i så fall kunna utformas?

8. Referenslista

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.

- Colnerud, G. (1995). *Etik och Praktik i läraryrket*. HLS Förlag. Tryck: Gotab, Stockholm.
- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik, en studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (2004) *Lärarens handbok, Lpo-94*. Tryckindustri Information, Solna.
- Magne Holme, I. & Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik- om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2000). *The practice of learning*. Nordisk pedagogik, vol. 20
- Nationalencyklopedin nr 5 (1991). Höganäs. Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Runa förlag
- Pedagogisk uppslagsbok (1996). *Från A till Ö utan pekpinna*. InformationsFörlaget, Läraryrket förlag.
- Sigurdson, O. (2002). *Den goda skolan- om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1999a). *Ständigt. Alltid*. Stockholm: Liber.
- Sydsvenskan 070420
- Säljö, R. (2001). *The individual in social practices*. Nordisk pedagogik vol. 21.
- Trost, J (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jörgensen, M. Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

www.vr.se

(<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>).

Bilaga 1

Vi har gemensamt diskuterat och gått igenom alla moment i uppsatsen tillsammans, det går därför inte skilja på vem som gjort vad då vi även skrivit ihop. De moment vi kan säga att vi delat ansvaret mellan oss är kring litteraturen då vi valde att söka och leta efter material tillsammans. Vidare delade vi litteraturen lika emellan oss och diskuterade oss fram till vem som skulle läsa vad.

Vi valde även i studien att dela på ansvaret med intervjuerna. I studien har vi gemensamt genomfört fyra stycken intervjuer och har då gjort två vardera med anledning av de skäl som vi förklarat inne i uppsatsen.

