

Värdebasen i Den Tionde Dagen

Om värden, normer och praxisteori i lokal skolutveckling

Uppsats i pedagogik, D-nivå, 10 p
Vt 2006

Författare: Erik Andersson

Handledare: Kennert Orlenius

Abstract

Arbetets art: D-uppsats i pedagogik, 10p
Titel: Värderna i Den Tionde Dagen. Om normer, praxisteori och värden i lokal skolutveckling
Sidantal: 97
Författare: Erik Andersson
Handledare: Kennert Orlenius
Datum: 2006-02
Nyckelord: Värderna, värderingar, normer, moral, etik, pedagogisk grundsyn, praktisk yrkest teori, praxisteori, yrkesetik, reflektion, praxis, skolutveckling, abduktion

Med utgångspunkt i det lokala skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen* studeras grundläggande värde- och normprinciper. Studien har fokus på den kollektiva moralen (normerna), praxisteorin (normerna och värderingarna) samt värdebasen (värdegrunden) inom kontexten lokal skolutveckling. Värdebasen jämförs med vad som framkommer i de nationella styrdokumenterna inom diskursen värden. I ett större perspektiv handlar studien om att förstå essensen i lokal skolutveckling. Studien stödjer sig på den värdeobjektivistiska teorin. Värdena blir föremål för efterliknande och ledning av vårt sociala varande i världen. Värderna står att finna i den intersubjektivistiska konstruktionen, i den sociala samvaron, där värdediskurser uppstår. Forskningen bedrivs inom områdena pedagogik och filosofi. Det empiriska materialet har främst samlats in genom tekniken fokusgrupp.

I studien framträder pedagogiska och etiska värden så som de uttrycks av lärarna. De pedagogiska värdena *Utveckling*, *Delaktighet* och *Autonomi* är enheter som är värdefulla för den konkreta undervisningens gestaltning och utveckling. De pedagogiska värdena bygger upp undervisningsfundamentet, det undervisande uppdraget. De etiska värdena *Respekt*, *Utveckling*, *Plikten att utföra uppdraget*, *Frihet* och *Individens integritet* är samtliga grundläggande enheter som är av vikt vid skapandet av den goda skolan. Kopplat till undervisningspraxis så innebär de etiska värdena en legitimering för det som sker. De etiska värdena står för fostransuppdragets utgångspunkter i organisationen kring *Den Tionde Dagen*. De pedagogiska och etiska värdena inom kontexten lokal skolutveckling visar hur de olika värdediskurserna som förekommer i styrdokumenterna har förståtts. I denna helhet finns lärares värden i den pedagogiska gärningen och värden för den pedagogiska gärningen. Tillämpas dessa två perspektiv blir det en undervisningspraxis som rymmer samspelet mellan lärare (konstruktionen av den praktiska yrkesteorin) samt mellan lärare och elever (normerna) konstruerad utifrån de värden som utgör helhetens bas (värdebasen). Studien genererar teoretiska bidrag i form av olika analysmodeller som är användbara i fortsatt forskning kring skolans utveckling. Genom att problematisera de centrala begreppen för kontexten och diskursen och använda dessa för att på praxisnära håll förstå och analysera underliggande, ännu icke synliga, värden kan organisationens grundantaganden bli medvetna. Studien förser även med ett nytt perspektiv att betrakta och förstå skolutveckling.

Abstract

Study: Study of 10 points for a degree of Master in Pedagogy
Title: The Value foundation of The Tenth Day. About values, norms and praxis theory in local school development
Pages: 97
Author: Erik Andersson
Tutor: Kennert Orlenius
Date: 2006-02
Keywords: values, valuations, norms, moral, ethic, pedagogical basic views, practical theory, praxis theory, professional ethics, reflection, praxis, school development, abduction

In a local school development project the principles of values and norms are studied. The focus of the study is set on the moral of the collective (norms), the praxis theory (norms and valuations) and the value foundation within the context of a local school development project. The value base is compared to the value discourse in the national curriculum. In a greater perspective the study is about understanding the essence of school development. The ontological and epistemological perspectives make the value objective theory. Values become objects for assimilation and guidance of humans as social beings in the world. The values are found in the intersubjectiv construction, in the social community, where values come to exist. The research is in the areas of pedagogy and philosophy. The main technique used for collecting empirical materials is focus groups.

Pedagogical and ethical value discourses come in to sight and are expressed by the teachers. The pedagogical values *Development*, *Participation* and *Autonomy* are all of great importance in the practice of teaching. On the one hand the teaching fundament is constituted by the pedagogical values, the duty of teaching. The ethical values *Respect*, *Development*, *The duty to do the assignment*, *Freedom* and *The integrity of the individual*, are, on the other hand all units of importance in the construction of a good school. In teaching praxis the ethical values legitimate the things that are going on. In the organization of *The Tenth Day* the ethical values stand for the duty of educating children. In the context of local school development pedagogical and ethical values show the existing understanding of the national curriculum. In this wholeness teachers' values *in* the pedagogical deed and values *for* the pedagogical deed exist. If those two perspectives are used they will create a teaching praxis that contains the interaction between teachers as well as between teachers and their pupils. This interaction constructs the value base as a whole.

The theoretical contribution of this study contains a new perspective of approaching school development. They are closely related to the praxis and they also show the underlying values in an organization by defining the central concepts/ideas and using them as tools.

Förord

Att skriva en D-uppsats i pedagogik är i sig inte så anmärkningsvärt. Snarare skall det ses som ett steg i en given riktning där mycket återstår att lära och utforska. Mina förhoppningar är att denna uppsats, om vikten av värden i pedagogisk verksamhet, ska ge ett kunskapsbidrag till forskningen kring värdefrågor, praktisk yrkest teori samt skolutveckling.

Jag vill med detta förord rikta ett stort tack till min handledare Kennert Orlenius på Högskolan i Skövde. Kennert har med sin förmåga att med väl genomtänkta frågor stimulera till nya sätt att tänka och betrakta verklighetens beskaffenhet. Jag vill även tacka personalen på Eriksdalskolan i Skövde för sitt deltagande och sitt engagemang under studiens gång. Ett speciellt tack vill jag rikta till Anders Warnby och Peter Stark som ställde upp i presentationen av studien vid skolutvecklingskonferensen för skolledare i Göteborg (inom Attraktiv skola) höstterminen 2005.

Med en förhoppning om givande läsning

Erik Andersson, 2006-01

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Den Goda Skolan	1
1.2 Forskningsområdet	2
2. Syfte.....	4
3. Värden och pedagogisk grundsyn	5
3.1 Värden	5
3.1.1 Värdeteoretiska inriktningar – Emotivism, Naturalism och Objektivism.....	7
3.1.1.1 Värdediskursen – ontologiska och epistemologiska utgångspunkter.....	9
3.2 Etik och moral	10
3.3 Normer	11
3.4 Värden, värderingar och normer – etisk och moralisk nivå	12
3.4.1 Värdegrund eller Värdebas?.....	14
3.5 Värdediskursen i styrdokumentet och Den Tionde Dagens utgångspunkter	17
3.5.1 Läroplanen och Skollagen.....	17
3.5.1.1 Läroplanen och Skollagen – en kritisk diskussion	18
3.5.2 Den Tionde Dagens utgångspunkter	19
3.6 Värden – dess gestaltande i pedagogiken.....	20
3.7 Pedagogisk grundsyn – pedagogik och filosofi i samspel.....	24
3.8 Sammanfattning – Värden och pedagogisk grundsyn.....	26
4. Praktisk yrkesteori.....	28
4.1 Reflektion	29
4.2 Praxis.....	30
4.3 Yrkesetik och yrkesspråk	31
4.4 Praktisk yrkesteori och praxisteori – Hur kan de förstås?.....	35
4.5 Sammanfattning – Praktisk yrkesteori	39
5. Metod.....	40
5.1 Forskningsperspektiv – kontext och strukturell nivå	40
5.1.1 Forskningsdesign – den partecipatoriska dimensionen.....	41
5.2 Forskningsperspektiv – delnivå.....	42
5.3 Perspektiv på verkligheten – utgångspunkter och valda tvärsnitt	43
5.3.1 Den kvalitativa metoden.....	44
5.3.2 Hermeneutisk forskningsansats och delaktighet	45
5.3.3 Abduktion.....	48
5.3.4 Diskurs och diskursanalys	49
5.3.5 Tekniken fokusgrupp.....	51
5.3.5.1 Analysnivå i fokusgruppen	51
5.4 Empiri.....	51
5.4.1 De kvalitativa pilotstudierna: fokusgrupp och enkät.....	51
5.4.1.1 Fokusgrupp – Referensgruppen	52
5.4.1.2 Öppet frågeformulär – En nulägesrapport av Den Tionde Dagen	52
5.4.1.3 Resultat av pilotstudien – en förståelsegrund	53
5.4.2 Fokusgrupp – huvudstudie	54

5.4.2.1	Urval.....	54
5.4.2.2	Genomförande.....	54
5.4.2.3	Analysförfarande.....	55
5.5	Skolutveckling och Den Tionde Dagen	56
5.6	Forskningsetik	57
5.6.1	Metodkritik.....	57
5.6.1.1	Forskarens roll – <i>participatorisk forskning</i>	58
5.6.1.2	Empiri och analys.....	60
5.6.2	Ontologisk och epistemologisk bas.....	62
5.7	Sammanfattning – Metod	64
6.	Resultat.....	66
6.1	Normer – Den kollektiva moralen.....	67
6.1.1	Norm för handling – Preskriptiva normer	67
6.1.2	Norm i handling – Askriptiva normer	69
6.2	Värderingar – Praxisteorin	69
6.2.1	Människan – en social och kunskapande individ.....	70
6.2.2	Samarbete är nödvändigt.....	70
6.2.3	Organisation är A och O för utveckling.....	71
6.2.4	Utvecklingen av skolan kräver ett pedagogiskt tänkande	71
6.3	Värden – Värdebasen	72
6.3.1	Etiska värden.....	72
6.3.1.1	Värde för mig – <i>Instrumentellt värde</i>	72
6.3.1.2	Värde i sig – <i>Intrinsikalt värde</i>	73
6.3.2	Pedagogiska värden.....	73
6.3.2.1	Värde för mig – <i>Instrumentellt värde</i>	74
6.3.2.2	Värde i sig – <i>Intrinsikalt värde</i>	74
6.4	Slutsatser	75
6.4.1	Normer – Den kollektiva moralen.....	76
6.4.2	Värderingar – Praxisteorin	77
6.4.3	Värden – Värdebasen	78
6.5	Sammanfattning – Eriksdalskolans Värdepraxistrapetzoid.....	80
7.	Resultatdiskussion.....	81
7.1	Studiens relevans – en sammanfattande tillbakablick.....	81
7.2	Normer – Den kollektiva moralen.....	84
7.3	Värderingar – Praktisk yrkesteori och praxisteori.....	87
7.4	Värden – Värdebasen	90
7.5	Pedagogisk grundsyn och skolutveckling	93
7.6	Perspektivering	94
7.7	Den Goda Skolan – det stora sammanhanget.....	95
8.	Litteratur.....	98
Bilaga 1	102
Bilaga 2	106
Bilaga 3	111
Bilaga 4	112

1. Inledning

1.1 Den Goda Skolan

Den Goda Skolan bör forma *Det Goda Samhället*. Men vad är gott och eftersträvansvärt? Det som i något avseende anses vara värdefullt bör ju vara det som styr vårt handlande så att vi kan uppnå det värdefulla, det vill säga det goda. Eller hur ligger det till? Utveckling är något positivt som medvetet sker för att uppnå eller ligga i fas med det goda och värdefulla. Förändringar sker kontinuerligt i vår värld och jämsides med dessa sker även utveckling. Lokal skolutveckling, vilket är studiens kontext, handlar om att uppnå, eller åtminstone sträva efter, något gott och värdefullt. *Den Tionde Dagen*, som sker på Eriksdalskolan i Skövde, är det lokala skolutvecklingsprojektet som är studiens utgångspunkt. En av kärnpunkterna i detta projekt är att försöka få så många elever som möjligt att inse att de äger sitt eget lärande och att lärande även sker utanför skolan. I skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*, som enbart bedrivs i skolåren 8-10, är det cirka 21 pedagoger som är involverade. Projektets namn är inspirerat av boken *Den andra dagen – ett vidgat rum för lärande* (Tiller, 2003). Till skillnad från Tiller, som hade en enligt vårt sätt att se det annorlunda skoldag varannan dag, så har eleverna och lärarna på Eriksdalskolan detta cirka vart tionde dag. I grova drag handlar *Den Tionde Dagen* om att minska stress, hitta nya former och miljöer för lärandet – lärandet utanför skolan, utveckla elevernas ansvarstagande samt skapa kontinuitet i lärandet genom att öka arbetspassens längd genom individuell planering efter behov. Genom *Den Tionde Dagen* vill lärarna på Eriksdalskolan medvetandegöra för främst eleverna att lärandet även sker utanför skolan. *Den Tionde Dagen* handlar även om att hitta tid och möjligheter för personal, arbetslagen, att samarbeta och utveckla skolan. Utförligare beskrivning av *Den Tionde Dagen* hittas i *Bilaga 1*.

Vad kommer det sig att skolans uppdrag, som är att undervisa och fostra, tar sig olika uttryck på olika skolor? Vilka argument har enskilda skolor för den undervisning och fostran som sker? Vilka är de grundläggande antagandena som på den omedvetna nivån påverkar skolans, och lärares, sätt att bedriva undervisning? Vilka är de yttersta argumenten för att bedriva undervisningen i enlighet med *Den Tionde Dagen*? Styrdokumenten som skall vara ledande i verksamheten får olika innebörd beroende på den enskilda skolans, och lärarens, medvetenhet och tolkning av sitt uppdrag. "Being a skilful teacher presumes the competence to judge the consequences of actions from a moral perspective" (Norberg, 2004, s.20).

Förutsättningarna för att lyckas med undervisnings- och fostransuppdraget står bland annat att finna i lärarnas pedagogiska kompetens och medvetenhet. Basen för den pedagogiska kompetensen vilar bland annat på vissa grundläggande värden, den så kallade värdegrunden. De normer som blir och är synliga i skolan vilar på de värderingar och ytterst den värdegrund som är gällande. Hur ser värdegrunden i den svenska skolan ut? För vissa är värdegrundsarbete det samma som att bestämma vilka regler för elevens beteende som skall gälla på en skola. Mössa på eller av? I denna studie vill jag poängtera att arbetet med värden i skolan är så mycket mer än bestämmandet av lokala regler. Görandet är en sak och argumenten för görandet, att sätta ord på det som sker i den pedagogiska verksamheten, en annan. Kommunikationen av yrkets speciella förutsättningar, dess professionalitet, kan öka genom att synliggöra det som faktiskt sker och varför det sker. Varför gör lärare som de gör och hur skall det förstås?

Värdefrågorna behöver lyftas, analyseras och problematiseras eftersom de är av avgörande betydelse för hur den pedagogiska verksamheten ser ut. Hur bemöts elever och lärare? Hur bemöter de varandra? I förlängningen blir det även en fråga om hur samhällsutvecklingen tar sig uttryck. Skolans förutsättningar att möta de problem och utmaningar som uppkommer vid samhällsomvandlingen ser olika ut för olika skolor. Samtidigt som behovet av insatser har ökat har resurserna kommit att begränsas alltmer. Ohälsa och stress breder ut sig på ett sätt som alltmer hotar kvaliteten i arbetet. "Många elever lämnar skolan utan att den inskolning i samhälls- och arbetsliv som samhället och föräldrarna önskar har ägt rum. Och många lärare lämnar skolan, frustrerade eller utbrända" (Fjellström, 2004a, s.16). Vad är det egentligen som är värdefullt i dagens skola?

Skolan som myndighet har ett värdemässigt ansvar samtidigt som de ska iaktta saklighet och opartiskhet. Skolans styrdokument ger uttryck för flertalet värden som ska vara vägledande i dess verksamhet. Om skolans läroplan skall tas på allvar "behövs medvetna, konsekventa och långsiktiga åtgärder från skolans sida. Det i sin tur förutsätter klarhet om fostransmålets innehåll och dess intellektuella och samhälleliga förutsättning" (Fjellström, 2004a, s.22). Fostran är en viktig del av skolan och det behövs därför göras en seriös satsning för att medvetandegöra dess innebörd. Detta förutsätter att "den tänks igenom och utarbetas omsorgsfullt" (Fjellström, 2004a, s.22). I aktuell skolutvecklingsforskning har värdefrågorna kommit i skymundan vilket kan tyckas märkligt eftersom dessa egentligen är de mest centrala enligt min mening. Fjellström (2004a) konstaterar även han att det i stor utsträckning saknas studier som fokuserar värde- och normprinciper och karaktärsdanning i skolan. Uppkomsten av denna studie är bland annat ett resultat av detta och den befinner sig inom fältet pedagogik och filosofi. Med utgångspunkt i pedagogiken och med hjälp av filosofins teorier kring värden, normer, moral och etik börjar resan.

1.2 Forskningsområdet

Studien utgår från treenigheten: *värden, lokal skolutveckling* och *praktisk yrkesteori* med avgränsningen *praxisteori*. Den övergripande diskursen är därmed värdeperspektivet och dess kontext är lokal skolutveckling samt praktisk yrkesteori. Studiens kunskapsbidrag kan ej göra anspråk på universalism. Det skall snarare förstås som en diskursorienterad studie inom en avgränsad kontext vars giltighet måste sättas i relation till rådande förutsättningar. Med utgångspunkt från ett pågående lokalt skolutvecklingsprojekt studeras underliggande värden, som kommer till uttryck. Värdediskursen innehåller flertalet sätt att beskriva, definiera och förstå vad som skall betraktas som värde. Olika begrepp används och innebörden kan variera även inom användningen av samma begrepp. Vad är exempelvis en norm? Inom studiens kontext aktualiseras bland annat frågor kring värdegrund (fortsättningsvis värdebas), yrkesetik, yrkesspråk, professionalitet, reflektion, praxis och skolans utveckling. Förhoppningen är att studien ska kunna ge kunskapsbidrag med fokus på de värden som kommer till uttryck i ett lokalt skolutvecklingsprojekt explicit och implicit. Implicit, i motsats till explicit, avser att något är underförstått utan att vara uttryckligt nämnt.

Inriktningen som är vald förekommer sparsamt i aktuell forskning inom kontexten skolutveckling, praktisk yrkesteori och värde/värdegrundsfrågan vilket gör studien annorlunda. Studien är i detta avseende att betrakta som en pilotstudie vilket, i vissa fall, kan medföra att det är svårt att hitta relevanta anknytningar till närliggande forskning och aktuella teorier. Så är dock inte fallet. I studien används ett ämnesövergripande perspektiv där teorier från pedagogik, filosofisk pedagogik och filosofi utgör en gemensam bas.

På detta sätt övervinns problematiken som en pilotstudie annars kan få dras med. Problem finns dock och dessa hittas främst i utmaningen att föra samman vetenskaperna och att hitta fruktbara sätt att hantera de centrala och delvis intrikata begreppen. Vidare är studien unik på det sätt som den genomförs. Ett ben i forskarvärlden och ett ben i den lokala praktiken skapar unika möjligheter till en *praxisnära* forskning. Förståelsen och trovärdigheten av de resultat som genereras kan på så vis förväntas bli hög. Givetvis är detta inte helt oproblemiskt. Hur går det att förhålla sig kritisk till de resultat som forskaren delvis själv, i processen, har bidragit till? En mer utförlig diskussion kring detta sker i metoddelen. Mer generellt kan studien ge svar på vilka de pedagogiska grundpelarna i skolutvecklingsprojektet är, dess *värdebas* och vilken praktisk yrkest teori och kollektiv pedagogisk grundsyn som existerar hos lärarna.

Forskningsdesignen har, i enlighet med tidigare nämnda beskrivning, anpassats till att vara en praxisnära partcipatorisk forskning med intentionen att forskningen ska kunna ses som ett naturligt led i skolutvecklingsprocessen. Forskningsperspektivet som kommer att användas är indelat i två nivåer, strukturell och delnivå. Den strukturella nivån är tänkt att placera in studien i dess sammanhang och helhet. Det vill säga i kontexten skolutveckling i förhållandet skola och samhälle. Delnivån motsvarar de delar som bygger upp studien och dess helhet. Denna helhet innehåller de, för studien relevanta, delområdena: värden och pedagogisk grundsyn; praktisk yrkest teori samt det nationella styrdokumentet (Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994 och Skollagen). Studien består av en empirisk och teoretisk del. Den empiriska delen utgörs av två pilotstudier, fokusgrupp och öppet frågeformulär, samt den huvudsakliga tekniken fokusgrupp. Metodologin är kvalitativ och delvis inrymmande den hermeneutiska ansatsen. Studien genomförs med hjälp av tekniken fokusgrupp och ansatsen abduktion. Den teoretiska delen av studien består i en överblick av forskning kring de ovan nämnda delområdena. Studien är ämnesövergripande genom att ta sin utgångspunkt i pedagogiken och den filosofiska pedagogiken samt använda sig av de kunskapsbidrag som finns inom filosofin med avseende på moral och etik.

Studiens inriktning är områdesetisk inom diskursen värden och övervägande deskriptiv i sin karaktär. Sammanfattningsvis består studien av:

- Teorier kring värden, etik, moral, värderingar och normer
- Värde- och praxisteoretiska modeller
- Den pedagogiska grundsynen
- Värdediskurser i Läroplanen (Lpo94), Skollagen och dokument kring *Den Tionde Dagen*
- Praktisk yrkest teori, praxisteori, reflektion, praxis samt yrkesetik och yrkesspråk
- Kvalitativ metod, hermeneutik, abduktion, diskursanalys, socialkonstruktivism, partcipatorisk forskning samt fokusgrupper

2. Syfte

Genom att studera det lokala skolutvecklingsprojektet, *Den Tionde Dagen*, är avsikten att försöka bidra med kunskap inom värdediskursen vars kontext kommer att bestå av lokal skolutveckling och praktisk yrkesteori med avgränsningen praxisteori. Tre antaganden utgör fundamentet i studien: 1) de värden som utgör projektets grund, dess värdebas, kommer till uttryck explicit och implicit i den pedagogiska verksamheten; 2) medvetenheten om värden, värdebasen, i en pedagogisk verksamhet är av vikt för att bättre förstå uppdraget och möjligheten till skolutveckling; 3) praxisteorin har betydelse för utförandet av uppdraget. Dessa tre antaganden medför att följande frågor ämnas bli besvarade:

1. Vilka normer ger lärarna som är involverade i *Den Tionde Dagen* uttryck för? (Den kollektiva moralen)
2. Hur ser praxisteorin ut som finns inom *Den Tionde Dagen* och vilka troliga konsekvenser kan den få för undervisningspraxis?
3. Vilken värdebas vilar skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen* på? (Hur ser värdediskursen ut?)
4. Hur förhåller sig *Den Tionde Dagens* värdebas till de nationella styrdokumenterna?

Styrdokumenterna som finns inom skolan återspeglar olika (politiska) intressens uppfattningar om vad som ska anses som eftersträvänsvärt. Vilka kunskaper är värdefulla? Vilka värderingar skall råda? Det blir viktigt att granska de intressen och de olika tolkningarna som står bakom etikens explicita och implicita förekomst inom den pedagogiska verksamheten. Vilken etik och moral är det som förekommer i verksamheten? Det övergripande syftet är att ta reda på de värden, det vill säga den värdebas, som utgör grunden för projektet och därmed öka förståelsen för essensen i lokala skolutvecklingen och praktisk yrkesteori.

3. Värden och pedagogisk grundsyn

Människans fundamentala alternativ är liv eller död. Av detta följer två absoluta *måsten* i livet – att *välja* och att *dö*. Livet handlar om att göra val vilka i sig bygger på att vi har en grundläggande förmåga till att reflektera. Vissa val är så avgörande att, om de ej väljs, inträder döden. Om människan väljer att leva behöver hon vägledning i sina val. Etiken kan förse människan med de handlingsalternativ, den moral som krävs för att förverkliga valen och att se de val som finns för handen. Inom diskursen värden förkommer en mängd olika sätt att förstå och definiera de för området relevanta begreppen. Är det exempelvis fruktbart att tala om etiska värden, moraliska värden, demokratiska värden, pedagogiska värden och så vidare? I kapitlet görs ett försök att ringa in problematiken och klargöra den begreppsram som är gällande för studien. Hur kan värdediskursen förstås och hur förhåller den sig till lärares pedagogiska grundsyn?

there is a need for awareness among pedagogues concerning the correspondence between societal values, the hierarchy of social groups, individual values, the curriculum's values, and the teacher's assignment. (Norberg, 2004, abstract)

3.1 Värden

Vad är ett värde? Är det samma sak som att något är värdefullt? För vem i så fall? Filosofilexikonet (2003) gör gällande att ordet värde i sin ursprungliga beteckning ofta avser ett tings värde, i ekonomisk mening. Det är först mot slutet av 1800-talet som ordet, genom den tyska filosofin, har fått en vidare betydelse i filosofisk mening. ”Man skiljer traditionellt mellan om något har ett *v. i sig självt*, också benämnt *intrinsikalt v.*, el. *relativt till något annat* som har *v. i sig självt*” (Lübcke, 2003). I det senare fallet kan man också tala om ett så kallat *instrumentellt värde*. Orlenius (2001) kallar det förstnämnda perspektivet för *egenvärde* (terminala värden) och det sistnämnda i enlighet med ovan, *instrumentella värden*, det vill säga värden som används som verktyg (som är värdefulla att använda) för att uppnå det som avsetts. Men är skillnaden mellan intrinsikalt värde och instrumentellt värde så självklar? Vad innebär det egentligen att ett objekt har instrumentellt värde? Vissa anser att innebörden är att ett objekt bär värde och att instrumentellt värde i enlighet med detta innebär en typ av värde. Ett annat sätt att se det är att objektet ej bär värde i sig utan mer fungerar som en förbindelselänk till något av värde. Rønnow-Rasmussen (2002) argumenterar för att ett *instrumentellt värde* är en typ av värde som har ett utanförhängande, yttre, slutligt värde. De slutliga värdena uppstår som momentana enheter. Ett hinder i denna teori är den allmänna uppfattningen att endast fakta, entiteter som består, men inte konkreta ting kan vara objekt till vilka de slutliga värdena uppstår. Rønnow-Rasmussen löser denna problematik genom att hävda att fakta inte är de enda värdebärarna. Slutliga utanförhängande värden kan lika väl uppkomma i anslutning till rumsligt tillfälliga objekt så som individuella fysiska ting och personer. Kant (1997) talar om tinget i sig och tinget för mig. Det vill säga vi kan ha en viss kunskap om tinget (tinget för mig) men vi kan aldrig ha fullständig kunskap om tinget i sig. Eftersom våra sinnen inte är hundra procentigt tillförlitliga kan vi bara enligt Kant konstruera vår verklighet genom rationella och empiriska operationer och därigenom nå kunskap – konstruktivism. Kants tinget i sig motsvarar *värdet i sig* och Kants tinget för mig motsvarar *värdet för mig*.

Följande gäller för denna studie: det finns enheter som är värdefulla i sig (värdet i sig, intrinsiskt värde) och det finns enheter som är värdefulla för att uppnå annan värdefullhet (värdet för mig, instrumentellt värde) där värdet, i enlighet med Rønnow-Rasmussen (2002), är ett yttre värde. Dessa två sätt att dela upp värden på används i ett senare skede i resultatdelen (se 6.3.1 och 6.3.2).

Det finns två kontradiktära sätt att förhålla sig till vad ett värde är, antingen är det *objektivt* (absolut) eller *subjektivt*. Antingen är det ett värde, och därmed värdefullt, för personer eller å andra sidan värdefullt på ett opersonligt sätt. Föreläsningsvis kallas de som betraktar värden som absoluta för absolutister och de som betraktar dem som subjektiva för subjektivister. Enligt absolutisten är värden objektiva fakta eller egenskaper i vår verklighet, den naturliga världen. Det är en viss kategori av människor som tydligt kan sägas tillhöra absolutisterna och talande exempel på detta är politiker och religiösa fundamentalister. "Values are part of creation, and, like thunderstorms, the sun and the mountains, right and wrong are just features of the world" (Aspin, 1999, s.124). Ett alternativt sätt att se med absolutistens glasögon skulle vara att betrakta värden som existerande entiteter öppna för vår intuition. Konsekvensen av detta synsätt blir att värden finns där och vi kan se dem när vi väl har lärt oss att känna igen dem. När vi vet vad vi skall leta efter kan vi ej misstaga oss (Aspin, 1999). Detta sätt att närma sig värden leder till absolutism i bemärkelsen att värden är något som är. En tolkning utifrån absolutistens perspektiv skulle kunna medföra att detta *är* ses som något oföränderligt och för alltid givet. Konsekvenser av absolutistens sätt att betrakta värden kan få skrämmande följder. Vi har rätt och de har fel. Ett exempel på detta är korstågen under medeltiden och de terroråd som utförs av religiösa extremister. Konsekvenserna, våld och död, uppstår då en låst och oproblematiserad bild av verkligheten tas i anspråk. Sättet värdena yttrar sig på är för en gång alla givet, det vill säga normerna kan bara vara på ett sätt enligt en extremistisk tolkning.

Postmodernisternas stora uppdrag var och är att ifrågasätta vetenskapen, auktoriteter och förgivettagna sanningar. Det finns inga givna sanningar, det som finns är olika teorier som på varierande sätt försöker ge sin syn på världen. Varför har vetenskapen monopol på sanningen, frågar sig postmodernisten. Det postmoderna förhållningssättet innebär ett annat sätt att se på värden. Det är inom detta område som vi hittar subjektivisterna. "...values are simply what reduces to the subjective reactions that we all experience individually to things of which we approve or disapprove" (Aspin, 1999, s.124). Värdeomdömen är inget annat än en fråga om *tycke* och *smak* hos den enskilde individen. Beteendet och handlingsmönstret hos individen styrs alltså av den subjektiva uppfattningen. Problem? Vilka konsekvenser får detta synsätt på exempelvis arbetet med läroplanen i skolan? Tolkingen av uppdraget?

Det kan tyckas att de två synsätten som absolutisten och subjektivisten står för inte har något gemensamt men så är ej fallet. Värden förekommer i alla mänskliga aktiviteter och fungerar som guider i vårt sätt att vara och handla. De ger oss riktlinjer att följa. Värden som blir gemensamma hjälper oss förhoppningsvis att leva på bästa möjliga sätt. I samhället, i skolan, i fotbollslaget och i många andra institutioner finns det grundpelare som talar om för oss hur vi bör uppföra oss och vad som är rätt att göra. I den sociala gemenskapen behöver vi riktlinjer som talar om för oss hur vi ska leva. Dessa riktlinjer, normer och värderingar, vilar på en unik värdebas. Värdebasen är inte privat, subjektiv, utan istället offentlig. Värdeomdömen är sådana vi kan diskutera, besluta om, avfärda eller godkänna. "Value judgements constitute bridges between us as to the ways in which we ought to believe, to conduct ourselves, or the things that we ought to admire" (Aspin, 1999, s.126). Men värden är även objektiva på ett sätt där de kan karaktäriseras som hårda. Denna objektiva hårdhet anses bestå av de värden som till viss del utgör de fundamentala delarna i det sociala maskineriets relationer. Det finns inte

fakta å ena sidan och värden å den andra. Denna empiristiska syn på kunskapens natur, där rena fakta (sinnesdata) påstås framträda genom observation och som i sin tur leder till kunskap, är helt missvisande. I vetenskapshistorian har detta gång på gång visat sig genom den utveckling som skett. Så fort en forskare väljer att studera något sker detta i ett visst sammanhang, inom en viss institution och utifrån vissa fastlagda principer. Redan här har forskaren begränsat sig då han/hon skall närma sig studieobjektet. Alla val som görs sker med utgångspunkt i våra värderingar som i sin tur kommer till uttryck genom våra normer. Av denna anledning kan det vara svårt att skilja fakta och värden åt. Det vore ju en helt absurd tanke att tro att det är möjligt att förhålla sig neutral till läroplanen och att exempelvis tro att vissa skolämnena enbart ägnar sig åt rena fakta och andra enbart åt värden. Det är ändå viktigt att tala om värden som delvis objektiva, så kallade hårda.

It is not 'facts' that are objective but our inter-subjective agreements as to what things shall count as 'facts' – and such agreements are constituted in the institutions that make up our social and communal life. (Aspin, 1999, s.126)

De två kontradiktära sätten att betrakta värden är inte helt enkla. Världen är inte svart och vit, det är mer komplext än så. Teorierna kring värden, om de i grunden är objektiva eller subjektiva av sin natur, är komplexa. Ett sätt att betrakta värden är att se dem som icke absoluta, det vill säga betrakta dem som icke fixa och eviga egenskaper av universum. Å andra sidan är de heller inte helt relativa eftersom värdeomdömen som exempelvis bra, dåligt, fel och rätt innehåller någon slags essens som alla kan förstå. I olika begrepp, i hela vårt språk, finns det någon typ av gemensam nämnare för den betydelse som läggs i den subjektiva tolkningen av begreppet. Alla typer av värdeomdömen innehåller, om vi håller oss till Aristoteles (2004) syn på värden, grundläggande essenser av moral. Är detta en tillfredsställande definition av värden? Aspin (1999) tycker inte detta utan hävdar istället att

values and value judgments function as bridges between us; they act as targets for emulation and as guides to conduct. They are objective; we agree upon them interpersonally, even though different people place weight upon different ones. (s.132)

Värden ses som broar vars funktion är att leda samman vårt agerande och vår sociala verklighet. Värdena blir föremål för efterliknande och ledning av vårt varande i världen. Vi väljer vilka värden vi anser viktigare än andra. Den objektiva dimensionen uppstår interpersonellt, det vill säga i den mellanmänskliga interaktionen. Även om olika individer tycker och tror olika är det ändå fullt möjligt att hitta de gemensamma värdena, dess värdediskurser, som präglar en institution och därmed en del av verkligheten. Värden står att finna i den intersubjektivistiska konstruktionen av värden där värdediskurser uppstår och således är det från denna vy studien ska betraktas. Argumenten för denna ståndpunkt finns i den socialkonstruktivistiska synen på kunskap och verklighetens beskaffenhet som utförligare beskrivs i 5.6.2 *Ontologisk och epistemologisk bas*.

3.1.1 Värdeteoretiska inriktningar – Emotivism, Naturalism och Objektivism

Det finns olika teoretiska inriktningar kring värden. Nedan skall det redogöras för tre av dessa. De tre utgör en grund för betraktandet av värdeteorin. Studien stödjer sig på den värdeobjektivistiska teorin varpå denna behandlas utförligast. Poängteras bör att en modifiering i enlighet med en socialkonstruktivistisk epistemologi sker, utifrån studiens epistemologiska inriktning, i den värdeobjektivistiska teorin.

Emotivismen anser att åsikter, moraliska och icke moraliska sådana i värdefrågor, är en typ av inställningar. ”Den grundläggande tanken är att värdesatser används för att uttrycka känslor eller attityder, alltså inställningar till något snarare än föreställningar om att något förhåller sig på ett visst sätt” (Bergström, 1992, s.25). Känslans primat över förnuftet där de rätta värdena är de som känns rätt, de värdesatser som inställningen stödjer sig på.

Det finns flera olika former av *naturalism* inom värdeteorin.

Den vanligaste formen går ut på att värdeomdömen (alltså normer och värderingar) är en sorts *naturliga* eller vetenskapliga eller empiriska omdömen. Med ett naturligt omdöme menas alltså ett omdöme om hur naturen (eventuellt den mänskliga) är beskaffad. (Bergström, 1992, s.44)

Enligt *naturalismen* är normer och värderingar inget annat än åsikter. Hur saker och ting tycks förhålla sig kan vi alltså bara ha tyckanden om, det vill säga ha åsikter om. Det antas finnas naturliga egenskaper, dessa egenskaper motsvarar enligt *naturalismen* värdeegenskaper. Naturen är beskaffad på ett visst sätt och denna beskaffenhet motsvaras av vissa värdeegenskaper. Det som är det *är*. Men hur kan man ju fråga sig?

Enligt *värdeobjektivismen* är värdeomdömen genuina och kan vara sanna eller falska i objektiv mening men kan ej reduceras eller identifieras med empiriska omdömen. ”Enligt värdeobjektivismen uttrycker våra värdesatser genuina påståenden om att vissa sakförhållanden föreligger (kommentar: i enlighet med *naturalismen*)” (Bergström, 1992, s.61). Till skillnad från *naturalism*

innebär värdeobjektivismen att de påståenden vi uttrycker med hjälp av värdesatser inte är ’empiriska’ eller ’naturliga’. Värdesatser uttrycker enligt värdeobjektivismen icke-empiriska omdömen, som innebär att något har någon speciell värdeegenskap, eller att de står i en speciell värderelation till något annat. (Bergström, 1992, s.61)

Om exempelvis frihet är bra så innebär det att frihet har en viss egenskap, frihet har värdefullhet. Det vill säga ett objektivt värdefaktum är förhanden, nämligen att frihet har egenskapen värdefullhet. Frihet blir därmed ett värde i sig, ett intrinsiskt värde.

Frihet har vissa värdeegenskaper. Kan dessa observeras? Frågan om värdeegenskaper kan observeras blir central eftersom det i aktuell studie har gjorts en empirisk forskning som avser att studera just värden/värdeegenskaper. Enligt Bergström (1992) beror detta delvis på vad som ska räknas som en observation. Bergström utgår från att en observation kan betraktas som ett omdöme, eller en omdömesakt. Denna omdömesakt förutsätter inte någon slutledning eller något resonerande eftersom omdömesakten inträffar ”som ett direkt resultat av konfrontationen med den situation eller det föremål som omdömet handlar om” (s.63). Med denna utgångspunkt argumenterar Bergström för att vi skulle kunna observera värdeegenskaper.

Värdeobjektivismen säger alltså att varje åsikt i en värdefråga är en åsikt om att något har en icke reducerbar värdeegenskap, dvs en egenskap som inte uttömmande kan identifieras med någon eller några egenskaper som betecknas av något annat än värdetermer. (Bergström, 1992, s.64)

Den epistemologiska teorin som är aktuell i sammanhanget benämns som *kognitivism*. ”Värdekognitivismen innebär att man kan ha kunskap (eller rationellt underbyggda åsikter) i värdefrågor” (Bergström, 1992, s.66). Motsatsen till denna epistemologiska inriktning är

värdeskepticismen som förnekar ovanstående. Värdesemantiskt har värdeobjektivismen den värdeontologiska basen i realismen och den värdeepistemologiska i kognitivismen som innehåller *fundamentism* och *koherentism*. Enligt fundamentismen och som ordet antyder, finns det ett visst fundament av kunskap som ligger till grund för de antaganden vi gör. Fundamentismen innehåller alltså vissa uppfattningar som inte behöver ytterligare stöd. Med vetenskapsteoretiska termer uttrycks detta som kunskap a priori. Uppfattningarna kan vi inse genom vårt förnuft (rationalism) och/eller genom observation (empirism). Genom att se till att våra åsikter sammanfaller inom ett sammanhängande system har vi enligt koherentismen nått kunskap. Koherens innebär som bekant sammanhängande eller överensstämmelse. *Värdekognitivismen* utgår från att vi kan veta något i och om värdefrågor eller att vi åtminstone kan ha en välgrundad eller rationell åsikt i frågan. Således finns det inom värdekognitivismens ram utrymme för hur mycket, eller lite, vi kan veta i och om värdefrågor.

3.1.1.1 Värdediskursen – ontologiska och epistemologiska utgångspunkter

Sanning kan betraktas som det som vi tror överensstämmer med verkligheten. Som en följd av nämnda definition blir tro samma sak som verklighetsuppfattning. Värdeomdömen, normer och värderingar, tar sin utgångspunkt i de kunskaper vi har (alternativt inte har). Diskussionen kan bli väl så intrikat så vi konstaterar i stället att kunskap om värdeomdömen handlar om den epistemologiska grundsynen. Kan en socialkonstruktivistisk syn på kunskap stödja en objektivistisk syn på värden? Eftersom den epistemologiska grundsynen i denna studie är socialkonstruktivistisk borde dessa två vara förenliga, om inte faller hela konceptet. Kan exempelvis våra åsikter om vad som är bra respektive dåligt, rätt eller fel, vara lika rationella och välgrundade som våra åsikter om hur den sociala eller materiella världen är beskaffad? (Bergström, 1992). Kan åsikter av olika slag bevisas likt dem ovan? Vem avgör detta i så fall och utifrån vilka premisser? Enligt rationalismen finns det vissa fundamentala åsikter och som enligt empirismen kan observeras genom så kallade omdömesakter. Det borde, utifrån detta, vara möjligt att i en social gemenskap där en konstruktion av kunskaper och åsikter sker (som genererar värderingar och normer) kunna gå att ta reda på vilket grundmaterialet för värderingarna och normerna är. Det vill säga hitta de värden som är grundläggande för den pedagogiska verksamheten, de aktuella värdediskurserna. Det fundamentala antagandet för studien är att så är fallet och att detta kan ske genom att identifiera de diskurser som inryms i kontexten lokal skolutveckling och praktisk yrkesteorier.

Med en ämnesövergripande studie är det möjligt att låta olika ämnesområden ta hjälp av varandra. De mer empiriskt inriktade vetenskaperna intresserar sig för vilka värderingar folk faktiskt *har*. Den deskriptiva didaktiken inom pedagogiken är ett sådant exempel och inom värdefilosofin intresserar man sig å andra sidan för vad värderingar *är*, och vilka värderingar som är *riktiga* (Bergström, 1992).

Den deskriptiva didaktiken har till uppgift att genomföra empiriska studier av faktiskt förekommande undervisning. Det innebär att även normer och värden i undervisning och utbildning kan göras till föremål för empiriska studier. (Bengtsson, 1997, s.248)

Studiens syfte är som bekant att ta reda på de värden, det vill säga den värdebas, som utgör grunden för det lokala skolutvecklingsprojektet. Normer, värderingar och värden är föremål för den empiriska studien. Genom den empiriska forskningen, teoretisk kartläggning och analys fångas *har*, *är* och i viss mån *riktiga* normer, värderingar och värden upp. De fångas upp i den diskussion som förs kring det lokala skolutvecklingsprojektet.

Studien avser ej att studera vad som faktiskt sker på *Den Tionde Dagen* och hur lärarnas faktiska handlingar ser ut i konkreta situationer. Redan nu är detta viktigt att klargöra. Vad lärare säger behöver inte innebära vad lärare faktiskt gör. Men varför behöver vi värden i utbildning och skola?

In a sense this is a silly question. Values are already there in education, in everything that school do, and in all the decisions our community makes about the best ways in which we can institutionalise our child-rearing practise and purposes. (Aspin, 1999, s.132)

Värden finns som en del av allt vi gör. Värden finns inbakade i varje ord vi väljer att uttala, varje klädesplagg vi använder, vårt sätt att umgås med varandra, våra reaktioner på andras beteenden, det agerande vi väljer i en viss situation och så vidare.

These are all parts of the value elements that underlie, structure and define our social interactions and community relationships. Words are like tokens that bear their value die-cast on their faces. (Aspin, 1999, s.132)

Vilka värden som finns inkorporerade och som kommer till uttryck inom en institution, exempelvis skolan, formas av kommunikationskulturen. Kommunikationskulturen bestämmer vad man skall tro, vilket agerande och vilka beteenden, på en normativ bas, som är önskvärda. (Aspin, 1999). Dessa värden är mer beständiga än exempelvis relativistiska och subjektiva värdeomdömen som i större utsträckning kommer till uttryck hos de enskilda individerna i form av attityder. Därmed inte sagt att de mer relativistiska, i viss mån relationella, värdeomdömena över tid kan komma att bli normativa och för institutionen gällande.

Vad har vi då kommit fram till? Vad är ett värde? Värden är inte absoluta eftersom de inte är fixa egenskaper av universum. Å andra sidan är de inte heller helt relativa eftersom värdeomdömen som exempelvis bra, dåligt, rätt och fel, fult och vackert innehåller någon slags essens som alla kan förstå. Med ett diskursinriktat förhållningssätt och den ontologiska basen i objektivismen existerar värden, genom ett relationellt förhållande, jämsides varandra. Vad som avgör att ett värde är att föredra framför ett annat avgörs av kontexten. Sammanhanget får därmed betydelse för hur värdet skall förstås och vilka innebörder det för med sig. Den värdediskursiva hållningen med en objektivistisk ontologi som bas uttrycker därmed värdenas funktionalitet på ett relationellt sätt. Diskursen avgör alltså värdets giltighet inom den avgränsade kontexten. Önskvärt blir därför att hellre tala om värden och värdebasen som bestående av specifika värdediskurser. För en utförligare redogörelse av de ontologiska och epistemologiska utgångspunkterna för hela studien se *5.6.2 Ontologisk och epistemologisk bas* (s.63).

3.2 Etik och moral

Etiska frågor blir av betydelse i alla mänskliga möten. Skolan är en arena där möten sker kontinuerligt. Det mänskliga samspelet, vår samlevnad, vilar på vissa grunder. För att kunna möta varandra på ett hållbart och fruktbart sätt krävs det någon form av riktlinjer för hur detta ska gå till. Detta avsnitt, *Etik och moral*, avser att ge en bakgrundsförståelse till de teoretiska modeller som används och utvecklas under studiens gång. De teoretiska modellerna, *Värde-trapetzoiden* och *Praxistrapetzoiden*, utgör en central del i analysen och förståelsen av resultatet. Även delar av Kants teorier används, som tidigare nämnts, för att hantera det empiriska materialet och att förstå resultatet.

Etiska frågor fångar olika aspekter av hur mänskligt samspel bör fungera och hur det bör utformas. Det centrala begreppet, etik, är därför av vikt att klargöra. Etik och moral nämns ofta i samma andemening och kan i viss mån betraktas som synonyma varpå uttalandet etik och moral får en viss taftologisk innebörd. Ursprungligen har de samma betydelse men har inom dagens diskurs kommit att få olika innebörd. Begreppet etik kan härledas från grekiskans *éthos* som avser oskriven lag, vana eller sedvänja. Innebörden blir således att *éthos* (etik) kan betraktas som en slags social karta eller kompass och har därför med vår karaktär att göra. Vår karaktär som bland annat består av attityder, åsikter och värderingar. Ordet *moral* kommer från latinets *moralis* och betyder ursprungligen sed eller sedvänja likt ordet etik. Collste (1996) lyfter fram skillnaden i dagens diskurs kring etik och moral:

Moral betecknar handlingar och ställningstaganden, dvs. praktiken, medan etik står för reflexion över det moraliska handlandet och de moraliska ställningstagandena, dvs. teorin. Man talar således om en *moralisk* handling men en *etisk* teori. (s.13)

En människa kan enligt definitionen på moral vara moralisk men inte nödvändigtvis etisk. Även det som vi i vardagligt tal kallar omoraliskt kan vara moraliskt. Skillnaden mellan om en människa endast är moralisk eller moralisk och etisk går vid graden av reflektion. Att kunna reflektera över sina handlingar och analysera dem på olika nivåer är att vara etisk till skillnad från att endast vara moralisk.

Etiker som studerar moral kan göra det på flertalet olika sätt beroende på hur de väljer att förhålla sig. Den tillämpade etiken, så kallad områdesetik, behandlar moraliska frågor som uppstår inom olika samhällsområden. Inom denna diskurs förenas teori och praktik på ett dynamiskt sätt genom att de etiska teorierna och tillhörande metodkompetens bearbetar moraliska problem och frågor som uppkommer i praktiken. Praktikerns erfarenhet möter således teoretikerns verktyg och blir i detta spänningsfält i hög grad ämnesövergripande. Normer och värderingar diskuteras i ett värdeteoretiskt perspektiv. Exempel på områdesetik är bland annat vårdetik, arbetsetik och affärsetik. Roger Fjellströms bok *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran* (2004a) har som syfte att försöka etablera det nya studieområdet skolområdets etik. Enligt Fjellström har skolan länge varit ett etiskt eftersatt område. Skolan upplevs sakna ett språk för etiska och moraliska frågor. Genom att etablera en särskild etisk studiedisciplin har Fjellström förhoppning om att kunna bidra till en ökad klarhet kring fostran, skolans värdegrund, lärares yrkesetik och andra centrala värdefrågor som rör skolväsendet. Han vill med detta göra klart att det med nödvändighet behövs en etik som kan bidra till moralisk vägledning och som utformas i enlighet men områdets särdrag. Denna studie är ett bidrag till ovan nämnda och avser att studera normer samt i ett värdeteoretiskt perspektiv kartlägga värderingar och aktuella värden inom kontexten lokal skolutveckling och praktisk yrkest teori med avgränsningen praxisteori.

3.3 Normer

Ordet norm kommer från latinets *norma* och betyder ursprungligen vinkelhake, det vill säga snickarens redskap för att rikta korrekt. En norm är ett slags rättesnöre och själva samlingsbeteckningen står för olika typer av handlingsregler. Det gemensamma för de olika typerna av normer är att de i en eller annan mening är handlingsvägledande. Inom filosofin finns det exempelvis klassifikationsnormer som är regler för hur ting eller ämnen bör delas upp; logiska och metodologiska normer som är principer som tjänar till att vägleda kunskapsprocessen; beteendenormer vars funktion är att vägleda i det rätta uppförandet i olika

situationer samt moraliska normer som kan ses som allmängiltiga handlingsregler (Lübcke, 2003).

Vårt samhälles grundvalar och bestämmelser uttrycks med normer och regler. Genom samhällskontraktet, om vi följer det, förbinder vi oss att följa de normer (regler) som gäller för mänsklighetens bästa. De som bryter mot de kodifierade normerna (lagarna) bestraffas därefter. De normer som är formulerade och nedskrivna ger en normativ status och ska fungera som en vägledning i vårt sätt att leva. Det finns även normer som ej är nedskrivna men ändå kända av samhällets medlemmar (Collste, 1996). Normer är de grundprinciper som baserats på vissa värderingars antagna giltighet vars existens å sin sida är uppkomna av vissa värden.

Alla människor har i denna mening normer, men de kan variera mycket från person till person. Det innebär också att man inte kan tala om normlöshet utan däremot om icke-accepterade normer, dvs. sådana som ej accepteras av vissa personer eller grupper. (Orlenius, 2001, s.15)

Normer fungerar som handlingsaxiom vars giltighet uppstår i dess intesubjektiva sammanhang. Handlingsaxiomen och det de föreskriver talar om vilket handlingsalternativ som bör vara det rätta i en viss situation, det vill säga de är handlingsvägledande (jmf Hares preskriptivism). Problem? Enligt Danielsson (2003) kan ett handlingsalternativ i en viss situation inte vara något förflutet och knappast något samtidigt. Eftersom ett alternativ normalt är något framtida, det vill säga ett möjligt val, blir det enligt Danielsson rimligt att kalla denna typ av normer för preskriptiva.

En preskriptiv norm handlar om en eller flera situationer och föreskriver hur den eller de skall utvecklas. Totaliteten av det som påbjuds i en viss situation måste vara förenligt med omständigheterna, antar vi ... Att en viss norm gäller i en viss situation innebär inte nödvändigtvis att den också gäller i senare situationer. (Danielsson, 2003, s.4-5)

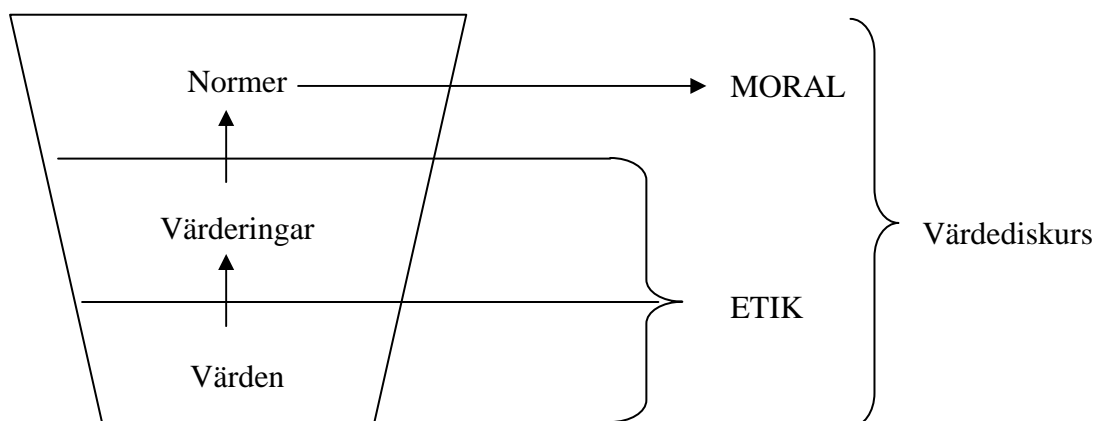
Ett moraliskt yttrande är preskriptivt då det är föreskrivande eller handlingsvägledande. Den andra övergripande varianten av norm kallar Danielsson (2003) för askriptiv. De askriptiva normerna handlar om det som de preskriptiva normerna påbjuder ”och tillskriver ett sådant förhållande en viss normativ status, rätthet eller orätthet” (Danielsson, 2003, s.6). De askriptiva normerna skall alltså förstås i relation till de preskriptiva. Någon gör något, det vill säga utför en handling. I själva utförandet av handlingen så kan handlingens momentana natur kallas för askriptiv. Ett handlingsvägledande yttrande, preskriptivt, kan således tolkas som generatören till ett askriptivt, momentant handlande. Alltså: norm för handling (preskriptiv) och norm i handling (askriptiv). Den preskriptiva normen är att likna vid de instrumentella värdena (värde för mig) och de askriptiva normerna kan jämföras med de intrinsikala värdena (värde i sig). Därmed har en av de länkar som sammanbinder normer och värden blivit synlig. Utvecklingen av dessa två sätt att se på normer används i ett senare skede i denna studie. De används som ett sätt att förstå resultatet.

3.4 Värden, värderingar och normer – etisk och moralisk nivå

Värdefullhet, liksom livet, är en fråga om att göra val. Ett grundantagande kan vara att våra val baseras på den normativa principen: ”En handling är moraliskt orätt om och endast om

den leder till mindre lycka (eller mer lidande) än någon alternativ handling” (Bergström, 1992, s.11). Innan vi handlar gör vi alltså ett val som baseras på kalkylen av mängden lycka, eller lidande. Vi väljer det vi tror kommer att ge oss mest lycka, alternativt minst lidande. Vi har alla en mer eller mindre uttalad medvetenhet om vad som karakteriserar det goda livet. Men eftersom människan är en subjektiv varelse är det svårt för oss att veta vilka värden (el. ideal) som är eftersträvansvärda. Vi väljer, i egenskap av att vara moraliska agenter, i enlighet med det vi tror oss vara rätt ideal och det vi anser värdefullt.

Värden kommer till uttryck på olika sätt i subjektiv form som normer. I termer av orsak och verkan blir således normerna verkan och värdena dess orsak. Mellan normer och värden hittar vi värderingarna. Normer och värderingar får sin karaktär av den kultur de uppkommit i. Det är med andra ord den intersubjektiva kommunikationen och samvaron inom en kultur som avgör vilka normer och värderingar som är giltiga/acceptabla. ”The culture consists ... of a set of values, rules and symbols which a group of people embrace and preserve” (Norberg, 2004, s.9). I den intersubjektiva kommunikationen finns således de mer objektivistiskt inriktade värdena, värdebasen, som antas bestå av olika värdediskurser. Värden formar olika värderingar, så kallade prioriteringar av det önskvärda. Värden betecknar i detta avseende något eftersträvansvärt, något gott och värderingarna prioriteringen av det önskvärda. Med bilden nedan illustreras förhållandet värden, värderingar och normer på ett mer konkret sätt:



Figur 1. Värdetrapetzoiden

Det är de olika graderna av reflektion, som beskrivs i 4.1 *Reflektion*, som avgör hur de olika nivåerna i Värdetrapetzoiden skall förstås. Den etiska nivån motsvaras av den värdebas som normerna uppkommer ur och består som bilden visar av värden och värderingar. Värderingarna karakteriseras av att vara handlingsvägledande och motsvarar en reflektionsnivå inriktad på uppnående av vissa bestämda mål och reflektionen mellan olika principer. Värderingar karakteriseras av att innehålla både teoretiska och handlingsorienterade entiteter, det vill säga etikens teorier kring vårt sätt att leva och vara samt moralens handlingsaxiom. Skulle värderingar i så fall kunna ses liktydigt med känslor?

En känsla finns alltid när vi är medvetna om något – annars hade vi ingen upplevelse alls. Men en känsla är en värdering. Alltså kan vi inte vara medvetna om något utan att samtidigt också värdera. Alltså är en 'definitiv avvärdering' en omöjlighet. (Pettersson, 2003, s.21)

Värderingarna är alltså både explicita och implicita i sin karaktär. Normerna å sin sida tillhör den grundläggande reflektionsnivån på så sätt att de antas för givna med utgångspunkt i de värderingar som orsakat dess uppkomst. Normer utgör en individs såväl som en kulturs moral.

Värdena motsvarar den djupaste reflektionsnivån där en reflektion över det egna medvetandet sker, en så kallad metarefleksion. Reflektionsbegreppet kan tydligare förstås, som ovan anvisats, i *4.1 Reflektion*.

Vilka värderingar och normer som formas beror på områdets kultur och kontext. Den etiska teorin yttrar sig i det moraliska handlandet i form av normer som uppkommit genom en intersubjektivistisk tolkning, en värdering, av värdebasen inom en bestämd kultur. Tillsammans utgör etiken och moralen, de två nivåerna, den samlade värdediskursen. Etik och moral har båda betydelse i förståelsen av värdefrågornas innehåll och existens. Anledningen till att den geometriska formen trapetzoid valts är för att tydliggöra att ett värde kan komma till uttryck på en mängd olika sätt genom värderingar och normer. Därav är toppen bredare än basen. Om toppen blir för bred, kan då bygget rasa? Det vill säga om normerna blir allt för divergerande och innehåller alltför stor mängd pluralitet, urholkas då den egentliga värdebasen? Detta har med samsyn och vikten av en pedagogisk grundsyn att göra. Divergerar normerna i alltför stor utsträckning bör det finnas en risk att utvecklingen av skolan blir lidande. Det lokala skolutvecklingsprojektet skulle aldrig ha existerat om inte vissa grundläggande antaganden var gemensamma. Dessutom skulle projektet haverera om de pedagogiska tankarna blev alltför divergenta. Antagandet bakom detta ställningstagande är att skolan bör få svårt att organisera sig i enlighet med en målorienterad verksamhet om tolkningen av målen och hur de skall nås blir alltför pluralistisk. Vikten av en gemensam pedagogisk grundsyn och medvetenhet kring de moraliska och etiska frågorna kan, åter igen, inte nog betonas. Att en viss pluralism finns i värdefrågor är dock bra eftersom det hjälper oss att verkligen tänka igenom vad som är mest värdefullt, för vem och inom vilka kontexter.

The school as a cultural system embodies central features in the contemporary society's values as well as normative notions concerning, for instance, learning, child-development and the good things of life. (Norberg, 2004, s.10)

Skolans uppgift att bland annat försöka förankra de värden som samhällslivet vilar på och att ta ställning till vad ett bra lärande är samt vad det goda livet innebär är ingen lätt uppgift. Att det råder en enhetlig syn på dessa frågor är en omöjlighet i ett individuellt perspektiv men inte nödvändigtvis i ett kollektivt perspektiv. Det är tolkningen, översättningen, förhandlingarna och implementeringen av de olika individernas förespråkade värden, regler och symboler som skapar den dynamiska skolkulturen (Norberg, 2004). Vissa värden delas dock i denna dynamiska skolkultur och utgör en gemensam bas för kollektivet, den så kallade värdebasen.

Vi konstaterar följande: i studien är normer det samma som handlingsaxiom och ett uttryck för moralen. Normer delas in, liksom värden, i normer som har *värde för mig* (norm för handling) och *värde i sig* (norm i handling). Värderingar är explicita och implicita. De är handlingsvägledande och karaktäriseras av att innehålla etikens teorier kring vårt sätt att leva och vara, om rätt och fel, samt moralens handlingsaxiom. Värden är de diskurser som återstår när människan genom en metarefektiv process har analyserat de ontologiska och epistemologiska angelägenheterna inom en viss kontext. Normer, värderingar och värden härleds till ett successivt ökat djup av reflektion kring varat som sådant och de processer som leder fram till kunskapen om varat.

3.4.1 Värdegrund eller Värdebas?

Värdebasen, de olika värdediskurserna, avses bli kartlagda inom ramen för det lokala skolutvecklingsprojektet. Nödvändigheten i att tydligt klargöra vad som avses med detta

begrepp är därmed logisk. I detta avsnitt problematiseras värdegrundsbegreppet och utbyts till förmån för begreppet värdebas.

I allmänhet torde två saker avses vad gäller värdegrunden i skolan (Orlenius, 2001):

- Oförytterliga värden som ej är förhandlingsbara
- Värden som utgör en minsta gemensamma nämnare och som alla ska eller bör vara överens om

De oförytterliga värdena ses som ett axiom i mänsklig samlevnad att jämföra med Kants maximer. Ett exempel skulle kunna vara rätten till integritet. Vilka är då de minsta gemensamma nämnarna? Beroende på livsåskådning blir svaret olika. Som humanist skulle du anta att människans förmåga till att själv påverka sin framtid genom rationella val är ett sådant värde. Som religiös kan det vara uppfattningen att Gud skulle utgöra den yttersta garantin för det goda livet. Enligt Orlenius resonemang skulle diskussionen kring värdegrunden kunna antyda att det finns vissa överenskomna, gemensamma egenvärden, som är av grundläggande natur. Men varför dessa värden skulle vara grundläggande, för det goda livet får vi väl anta, och hur de skall tolkas och givas mer konkret innebörd står fortfarande öppet. Angående värdegrunden konstaterar Orlenius att:

Å ena sidan är det fundamentalt att förskolan och skolan arbetar för att förverkliga vissa värden. Å andra sidan: Vad kan vi enas om, och på vilka grunder? (2001, s.17)

Fjellström (2004a) och Orlenius är eniga om att värdegrunden behöver förtydligas för det områdesetiska objektet skolan. Det finns, menar Fjellström, inte en utan flera värdegrunder. ”Man bör skilja mellan värdegrunden för skolans socialiserande fostran och värdegrunden för dess idealbildande fostran. Vad som ingår i värdegrunden är i samtliga fall något skissartat som bör tydliggöras” (s.28). Är detta ett uttryck för olika värdediskurser? Om så är fallet har Fjellström identifierat de socialiserande värdena för fostran och de idealbildande värdena för fostran. Är denna uppdelning funktionell och önskvärd? Är uppdelningen sociala värden och kunskapsmässiga värden samma sak? Området är problematiskt. Uppdraget att tydliggöra värdegrunden för den idealbaserade fostran ”är viktigt bland annat därför att skolan bör ge alla elever en önskvärd medborgerlig identitet” (a.a., s.29). Detta kan betraktas som ett normativt sätt att närma sig värdegrunden inom diskursen *Skolområdets etik*.

Mål och riktlinjer såväl som värdegrunden är fastställda genom demokratiska beslut i politiska organ. Detta medför att lärarna ska följa mål och riktlinjer vilket i sig gör att lärarna står inför ett tydligt lojalitetskrav. Grundvalen och premisserna för arbetet i skolan finns i styrdokumentet. Men hur ska grundvalen och premisserna förstås? Lärarnas uppdrag blir att tolka de mål och riktlinjer som fastställts.

Det är framför allt genom denna tolkningsprocess som lärarnas yrkesetiska medvetenhet och kompetens sätts på prov. Varje tolkning färgas av den enskildes subjektiva förförståelse. I den ingår en viss människosyn, en viss värdesyn och en viss kunskapssyn. Den principiella frågan som alla lärare måste ställa sig blir därför om den subjektiva tolkning som de har gjort kan sägas överensstämma med läroplanens intentioner och mål (Bergem, 2000, s.26).

Den tolkningsprocess som skett av de nationella styrdokumentet inom ramen för *Den Tionde Dagen* är exempel på en intersubjektiv process där kompetens och medvetenhet sätts på prov. I studien tittas det närmare på hur denna tolkningsprocess går till och vad det är den ger uttryck för relaterat till ett värdebasperspektiv.

Frågan som aktualiseras i sammanhanget är därmed vad en värdebas innebär i praktiken. Vilket innehåll ger skolaktörer och forskare åt värdegrundsbegreppet? Enligt Lindgren (2003) visar sig följande områden:

- Demokrati: medinflytande, solidaritet
- Etik och moral
- Etnicitet: mångkulturalitet
- Jämställdhet: jämlikhet
- Kränkande behandling: mobbning, diskriminering
- Livsvetenskap
- Mänskliga rättigheter: frihet, integritet etc.
- Rasism: främlingsfientlighet
- Sex och samlevnad

Diskussionen om värdegrunden kan ibland hamna lite fel enligt Lindgren då intrycket av att skolan skulle kunna förmedla kunskaper som varande destillerade och rena från värderingar och normer. Antagandet bakom detta är att det sociala kan skiljas från det kognitiva och att inläring, enligt Lindgren, kan skiljas från fostran. Men detta är en omöjlighet.

All undervisning, oberoende av hur den organiseras, förmedlar normer och värderingar (inte minst då kunskaperna själva är historiska produkter). Ett inställt eller omedvetet värdegrundsarbete är i en mening alltså också ett värdegrundsarbete (Lindgren, 2003, s.10).

Är allt ett värdegrundsarbete? När är ett värdegrundsarbete värt namnet? De möjligheter som uppkommer i värdegrundsfrågan, att med grundläggande filosofiska och pedagogiska frågor diskutera skolans vardagliga verksamhet och förhållande till skolans politiska styrning, skapar förhoppningsvis en professionell medvetenhet och kompetens som kan göra ett värdegrundsarbete värt sitt namn. "Värdegrunden är definitiv som utgångspunkt för skolans arbete via läroplanen, tolkningsbar i praktiken och förgänglig i ett vidare historiskt perspektiv" (Lindgren, 2003, s.12). Men vad ger ett värdegrundsarbete i förlängningen? Hur ser förhållandet skola och samhälle ut inom värdegrundsdiskursen? Lindgren menar att värdegrunden i varierad grad, relativt oberoende från skolans styrdokument, tycks svara mot utvecklingen inom samhället. Vad är poängen i detta resonemang? Det finns anledning att tala om en dold eller informell värdegrund och hur denna kan tänkas se ut och fungera i olika verksamheter är, enligt Lindgren, frågor som behöver utredas vidare. Denna studie är ett led i just denna utredning eftersom syftet är att ta reda på vilka normer som kommer till uttryck inom ett lokalt skolutvecklingsprojekt samt vilka värden detta motsvarar. Avsikten är att ta reda på hur värdediskursen ser ut samt hur denna förhåller sig till lärarnas uppdrag att fostra och undervisa enligt de nationella styrdokumenterna.

Värdegrundsbegreppet är mångfacetterat och i behov av förtydligande. Vad kan vi enas om och på vilka grunder? På grund av den diffusitet som präglar begreppet har det i studien valts att bytas ut mot värdebas. Skolområdets etik (Fjellström) är ett nytt begrepp som uppkommit därför ett behov av dess existens fanns/finns enligt Fjellström. Likväl skall värdebasbegreppet ses som ett resultat av ett behov som föreligger. Tyvärr tycks det som om värdegrundsbegreppet i dagens skola fått en innebörd präglad av frågor kring ordningsregler samt vett och etikett. Mössa av eller inte? Att diskutera konkreta och praktiska ordningsfrågor har betydelse men de bör snabbt överstökas och ge plats åt de mer fundamentala frågorna inom pedagogiken så att skolans verksamhet kan utvecklas i enlighet med uppdraget att undervisa och fostra. Eller är det så att dagens lärare är rädda för att diskutera de frågor som verkligen är av betydelse?

Kan det till och med vara så att de saknar kompetensen, det professionella språket, att kunna göra det? Det bör ju finnas en skillnad i hur lärare och föräldrar talar om skolan. Om inte, hur kan en lärare i så fall med att kalla sig själv professionell? Nödvändigheten av det nya begreppet värdebas fyller behovet av en diskussion som mer fokuserar de grundläggande värdena som skall prägla hela skolans verksamhet. Ett värdegrundsarbete blir värt namnet först när det lämnat de ytliga ordningsfrågorna om mössa av eller inte och istället tar tag i de, för verksamheten, viktigaste pedagogiska frågorna kring fostran och undervisning.

Värdebas är det samma som skolans grundläggande värden, dess värdeobjektivistiska relationella ideal. Värdebasen är den grund som värderingar och normer byggs ifrån och som får sin legitimitet genom den speciella kontext som utgör skolan. Värdebasen delas in i värdediskurser, diskurser som relationellt, det vill säga i relation till andra värden utanför och inom diskursen, säger att det ena är att föredra framför det andra inom bestämd kontext. Det relationella avser att poängtera att värden inte är något som kan relativiseras, det finns alltid något som i jämförelse med något annat är mer önskvärt och värdefullt.

3.5 Värdediskursen i styrdokumentet och Den Tionde Dagens utgångspunkter

3.5.1 Läroplanen och Skollagen

I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo94) anges under rubriken *Skolans värdegrund och uppdrag* explicit att skolväsendet vilar på en demokratisk grund och att verksamheten skall utformas i enlighet med grundläggande demokratiska värderingar. Notera att begreppet värdering används i detta sammanhang. En viss tvekan råder alltså i hur värdegrunden skall förstås. ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.” I läroplanen nämns värdediskurserna:

- människolivets okränkbarhet,
- individens frihet och integritet,
- jämställdhet mellan kvinnor och män,
- alla människors lika värde samt
- solidaritet med svaga och utsatta.

Dessa, enligt Lpo94 värden, ska skolan i sin verksamhet *gestalta och förmedla* på ett pedagogiskt medvetet sätt. ”I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” Vidare ska varje elev ha möjlighet att finna sin unika egenart och genom detta delta i samhällslivet på ett, enligt samhällskontraktet, korrekt sätt baserat på frihet under ansvar. De professionellas uppdrag innebär bland annat att se till att eleverna når medvetenhet om ”det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet” vilket ska skapa en trygg identitet. Skolan skall stå för *saklighet och allsidighet* vilket kommer till uttryck genom att ”Alla som verkar i skolan skall hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.” För att kunna kartlägga de grundläggande värdena behöver alltså även skollagen få säga sitt.

En likvärdig utbildning där undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, det vill säga med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper, poängteras. Eleverna ska kunna utveckla och påverka den lärande processen, själva kunskapsutvecklingen. Att det finns olika vägar att nå målet, det vill säga ett tillfredsställande uppnående av mål och kriterier, blir viktigt att ha i åtanke eftersom ingen individ är den andre lik med tanke på ovan nämnda. Skolan har *rättigheter och skyldigheter* inför elever och vårdnadshavare. Skolan skall vara tydlig i vad som förväntas av de olika parterna. Alla skall kunna ha inflytande i skolverksamheten. Eftersom fokus ligger på lärarna i denna studie utvecklas ej de övriga perspektiven elev och målsman.

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt deltaga i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Lpo94)

Övergripande skall ett etiskt perspektiv läggas på skolans verksamhet. Detta för att ”ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden”. Läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sitt eget lärande och arbete i skolan. Genom att låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen är det möjligt att nå strävansmålen. Läraren skall även ”förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle”.

3.5.1.1 Läroplanen och Skollagen – en kritisk diskussion

Skollagen är inte lika utförlig i sin beskrivning av de värden som skall gestaltas och präglar det svenska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 2005). Läroplanen har i stället fått denna funktion, att tydligare definiera arbetet och målen med de värderelaterade frågorna. Men har man lyckats?

Vilka värden är det egentligen som ska förmedlas? Norberg (2004) föredrar att kalla de grundläggande, fundamentala, värdena för konstituerande värden istället. Detta för att undvika den negativa klangen som kan associeras till fundamentalism. Konstituerande värden inom utbildningen syftar till att skapa en god utbildning och detta sker genom att värdena realiseras kollektivt eftersom uppnåendet av värdena som enskilda enheter är problematiskt. ”Constitutive values are not always inclusive with regard to cultural diversity” (Norberg, 2004, s.4). Det finns värden som vi kan och bör dela. En av dessa värdediskurser som vi kan dela är demokrati (a.a.). De enligt Lpo94 gällande värdena rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande är exempel på universella moraliska värden som förekommer i de stora religionerna (Dautheribes, Kernes, Kinnier, 2000) och därför inte bara knutet till den kristna traditionen. De är alla vackra ord, men vad är deras innebörd i praktiken? Innebörden av läroplanens direktiv kring vilka värden som skall gälla kommer att se olika ut på olika skolor beroende på skolornas varierande förutsättningar. *Den Tionde Dagen* är ett uttryck för tolkningsprocessen av läroplanens värden men samtidigt innehåller det lokala skolutvecklingsprojektet egna värdediskurser. Det är dessa värdediskursers yttringar som visar den konkreta innebörden i läroplanens värden.

Det genomgående temat i Lpo94 är att skolan skall präglas av de grundläggande demokratiska värderingarna. ”Värdegrunden utgör, enligt läroplanerna, själva basen för den pedagogiska yrkesverksamheten” (SOU 1999:63, s.51).

Den genomgripande *värdegrunden* är således demokratins fundament. Det finns med andra ord ett samband mellan värdegrunden och de enskilda ämnenas specifika mål (Sigurdson, 2002). Ställer man som lärare ej upp på dessa värderingar har man alltså ej i skolan att göra. Men hur ska värderingarna tolkas? Vem har tolkningsrätt i dessa frågor? Vi kan konstatera att skolans värdegrund och även samhällets, enligt Lpo94, utgörs av människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män, alla människors lika värde samt solidaritet med svaga och utsatta. Sigurdson (2002) drar slutsatsen att ”den svenska skolans värdegrund skall vara demokratin, vilken framställs i vissa värden som skall omfattas såväl som gestaltas” (s.13-14). En tolkning av Sigurdsson blir därför att värdegrunden i den svenska skolan består av demokratiska värden. Diskursen är således demokratiska värden. Han anser att det är möjligt att urskilja tre beståndsdelar i läroplanernas formuleringar kring skolans värdegrund:

- etikens förmedling
- etikens innehåll
- etikens motivering

Etikens innehåll motsvaras enligt Sigurdsson av värderingar som exempelvis rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. För Sigurdsson är nämnda faktorer inget annat än värderingar medan Dautheribes, Kernes och Kinnier (2000) i stället talar om universella moraliska värden.

Etikens motivering, dess utgångspunkt, är västerländsk humanism och kristen tradition. Problemet med dessa motiveringar är, enligt Sigurdson, att de är vaga och vida, samt att förhållandet dem mellan är oklart. Den etiska förmedlingens innehåll är som ovan nämnts de värderingar som vårt kulturarv står för, det vill säga den västerländska humanismen och vår kristna tradition. Är det mer fruktbart att försöka förstå läroplanen utifrån Värdepetzoiden? Kan de tre beståndsdelarna jämföras med nivåerna i Värdepetzoiden?

Etikens förmedling motsvarar normer, etikens innehåll står för värderingar och etikens motivering är det samma som värden. Etiken kommer till uttryck i förmedlingsprocessen som innehåller handlin saxiom, det vill säga normer. Innehållet motsvarar vad som skall förmedlas och varför medan de etiska motiveringarna kan identifieras genom att sätta sig in i processen som resulterat i läroplanen. Relaterat till reflektionsnivåer motsvarar detta görandet (grundläggande reflektion), görandet och teoretiska antaganden varför (tolkningsprocess av mål att uppnå respektive mål att sträva mot) samt en helhetsmässig kritisk distans till uppdraget. Det intressanta är ju trots allt hur läroplanerna tolkas i den faktiska skolsituationen. ”Personalen måste tillsammans diskutera och bli medvetna om vilka grundläggande värden som skall förmedlas och hur dessa värden skall överföras till barn och ungdomar” (SOU 1999:63, s.51). Möjliga tolkningar och dess tillhörande diskussion kan underlättas med hjälp av moraliska och etiska teorier. Hur värdediskurserna, som framkommit i analysen av Lpo94, kan relateras till värdena inom det lokala skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen* återstår dock att se.

3.5.2 Den Tionde Dagens utgångspunkter

Vad gäller de kunskaper som skolan skall förse eleverna med så framgår det bland annat i läroplanen (Lpo94) att skolan skall sträva efter att varje elev:

- Utvecklar sitt eget sätt att lära
- Utvecklar tillit till sin egen förmåga
- Lär sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra

- Befästa en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskap som förnuftsmässiga etiska överväganden
- Formulera och pröva antaganden och lösa problem
- Reflektera över erfarenheter
- Kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden

Dessa mål att sträva mot ligger i linje med de intentioner som *Den Tionde Dagen* innefattar. Skolutvecklingsprojektet kan därmed betraktas som ett strävansprojekt, det vill säga en skolutveckling där själva processen (vägen) blir viktigare än det direkta resultatet som är kvantifierbart inom en kort tidsrymd. Riktlinjerna som finns för läraren inom denna diskurs, *skolans kunskaper* (Lpo94), som även dessa följer *Den Tionde Dagens* intentioner är bland annat att läraren skall:

- Stärka elevernas vilja att lära och elevernas tillit till sin egen förmåga
- Samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - Utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
 - Upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt
 - Successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat ansvar
 - Får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang
 - Får möjlighet att arbeta ämnesövergripande

Det kan konstateras att *Den Tionde Dagen*, med utgångspunkt i Lpo94, kan tolkas som mer inriktat mot mål att sträva mot än mål att uppnå. Borde inte ett arbete med mål att sträva mot garantera att mål att uppnå automatiskt nås eftersom mål att sträva mot borde ligga, om progressionen är den rätta, bortom och i linje med mål att uppnå? Med processen i fokus och med siktet inställt längre fram, finns det då risk att missa de mål som ligger närmre till hands och som är en del av vägen?

3.6 Värden – dess gestaltande i pedagogiken

”Every word we utter is like a coin, bearing description on the one hand and evaluation on the other, such that one cannot imagine the two being separated (Kovesi, 1967)” (Referat i Aspin, 1999, s.132). Alla sorters värden förhåller sig på detta sätt, det gäller våra egna liv såväl som utbildningsrelaterade spørsmål. Kort konstateras därmed följande: värden finns i allt vi gör i skolan och blir av extra vikt vid tolkningen av uppdraget. Vilka värden är det som kommer till uttryck i en skola? Vilka värden förmedlar, öppet såväl som dolt, den dagliga pedagogiska verksamheten? På ena sidan av myntet har vi själva undervisningen och dess innehåll, på den andra har vi de val och värderingar som ligger till grund för undervisningen. Frågan är hur de professionella förhåller sig till dessa frågor. ”Teaching is a moral endeavour. It transmits moral messages, all based on values and expectations. In school practice, there are innumerable events which carry normative messages” (Norberg, 2004, s.20). Hur tolkar lärare sitt uppdrag och hur utför de det sedan?

Förskola, förskoleklass, skola och fritidshem tilldelas ... ett allt större ansvar för barn och ungdomar. Det sker bl.a. genom att man som vuxen tillskapar värden – i form av kulturella värderingar, demokratisyn, moraluppfattning och attityder – och överföra dessa värden, men också att man tar ansvar för barns och ungdomars sociala och fysiska välbefinnande (SOU 1999:63, s.51).

Utbildningsmålen och dess syften består till största del av värderingar vilket kanske inte är så konstigt eftersom värdeomdömen är en naturlig del i mänskliga aktiviteter. Vad är det för typ av värden som ligger till grund för skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*? Hur kommer dessa till uttryck hos lärarna? Lindgren (2003) anser att skolorna behöver problematisera de grundläggande värdena. Att bara förankra aktuella värden och därmed följa de formuleringar som står i styrdokumentet är nödvändigt men inte tillräckligt. "När skolor väljer att betona en förankring av värden kan detta betyda att skolan och läraren i större utsträckning blir det handlande subjektet och eleven det passiva objektet" (Lindgren, 2003, s.33). Norberg (2004) konstaterar i sin avhandling att lärare har svårt för att översätta de etiska riktlinjerna, formulerade i de nationella styrdokumentet, till den moraliska praktiken i den lokala nivån. "If citizenship education is a political priority in Sweden, clarification of values and, above all, moral practices also become an important educational priority" (Norberg, 2004, s.20). Problematiseras de grundläggande värdena, skolans värdebas, finns det större förutsättningar att lyckas i arbetet med värden. Norberg (2004) hävdar i samband med detta att

there is a need for enhanced knowledge and awareness among teachers of how social, educational, and personal values have an impact of schools. Interpreting, internalizing and applying democratic values is an never-ending process. How these values can be realized in practice has to be constantly reviewed. If such problematic episodes can be anticipated, democratic values are more easily realized (s.20).

Även en förskjutning i balansen mellan lärare och elev bör ske i sammanhanget.

En problematisering kan dessutom sägas gå mer i linje med tanken om värdegrundsarbetet som oavslutad process och behöver samtidigt inte motverka skolans uppgift att förankra värden (Lindgren, 2003, s.33).

Pramling och Sheridan (2003) lyfter fram delaktighet som ett värde i sig. *Delaktighet* och pedagogik är för dem ömsesidigt beroende av varandra. Etiska ställningstaganden som ger barnen rätt att uttrycka sin mening i olika sammanhang är det värde som delaktighet baseras på. "Utifrån detta perspektiv är barn en del av ett sammanhang där deras sätt att tänka och förstå utgör en värdefull dimension" (s.71). Delaktighet som pedagogik har en djupare innebörd och innebär att barns rätt till att förstå och uttrycka sig skall beaktas på ett reellt sätt. Delaktigheten ska tas tillvara i såväl forskning som praxis. Även delaktighet som ett värde inom kontexten lokal skolutveckling och lärarens roll är av vikt, även om Pramling och Sheridan i diskussionen håller sig till barnsperspektivet. Den djupare etiska innebörden inom perspektivet barn förutsätter att vuxna har förmågan att ta barns perspektiv.

Om vuxna lyckas fånga barns perspektiv och göra dem delaktiga så finns möjligheten att barn erfar sig som förstådda och delaktiga. När barn erfar att deras värld blir hörd och sedd, att deras intressen, intentioner och sätt att förstå bemöts och tas tillvara på ett respektfullt sätt menar vi att barn har inflytande och är delaktiga (Pramling & Sheridan, 2003, s.71-72).

Vad innebär barns inflytande och delaktighet i skolan? Barns rättigheter innefattar bland annat rätten att uttrycka sin åsikt i sammanhang av betydelse för dem samt rätten till delaktighet i sitt eget lärande. "Barns delaktighet är alltså både ett värde och en pedagogisk fråga att räkna med i olika sammanhang" (Pramling & Sheridan, 2003, s.72), liksom det även är med lärares delaktighet. Vikten av att ta barnens delaktighet och inflytande på allvar poängteras och lyfts tydligt fram i dagens läroplan (Lpo94). Demokratibegreppet förväntas få en konkret innebörd i dagens pedagogiska praxis. Enligt Pramling och Sheridan (2003) är det en odiskutabel rättighet för barn att vuxna skall låta dem delta och bli lyssnade på. Samtidigt är detta en

pedagogisk utgångspunkt baserad på den epistemologiska synen att barns möjlighet till att konstruera ny kunskap i en specifik lärandesituation är beroende av pedagogers förmåga att beakta barnens tankar och sätt att förstå sin omvärld.

Ångest, nedstämdhet och sömnsvårigheter har blivit följderna av att många elever inte längre känner förtroende för skolans normer och arbetssätt. För att eleverna ska kunna lyckas bättre i sitt skolarbete måste därför *lärandet* kombineras med *demokrati* och *hälsa*. Eleverna måste alltid få vara med och bestämma utformningen av undervisningen och denna delaktighet är grunden till en god hälsa som i sin tur påverkar lärandet i positiv riktning (Regeringskansliet, 2000, s.12).

De grundläggande verktygen för att kunna utveckla en god hälsa är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Dessa tre verktyg utgör tillsammans en känsla av sammanhang. Begriplighet innefattar vilka värderingar som gäller inom skolans ramar medan hanterbarhet handlar om att känna sig lyckad och inse att man duger som man är. De lyckade prestationerna bör av denna anledning ligga i fokus. Det tredje verktyget, meningsfullhet, är att eleverna ska känna sig delaktiga i skolans vardag. Delaktigheten är, som tidigare lyfts, även central för de lärare som är en del av skolan. Meningsfullheten i detta sammanhang, liksom i livet, är drivkraften. Används dessa verktyg skapas det trygghet och struktur som därmed bäddar för att eleverna och lärarna känner en grundtillit till skolan. Olika faktorer som kan vara av vikt i skolan med tanke på grundtillit och utifrån analysen av dokumenten kring *Den Tionde Dagen* är:

- *Betygskriterier*: att det finns kriterier för vilka kunskaper som erfordras för varje betyg, eleverna kan koncentrera sig på det som är viktigt i varje ämne, mängden kunskaper blir överblickbara.
- *Elevmedverkan*: att effekten blir större om eleverna själva får möjlighet att rätta till situationen.
- *Koncentration på ett ämne i taget*: denna form ökar förmågan att kunna konstruera kunskaper på grund av att man har bättre koll på vad man ska lära sig.
- *Stödjande och fördjupande undervisning*: att elever i behov av extraundervisning får stöd av personal men även de som vill fördjupa sig får möjlighet till detta.

Lärarens arbete med att klargöra och motivera de värderingar och normer som samhället verkar utifrån samt åskådliggöra dem för elever med olika förutsättningar är ingen enkel uppgift.

Teachers' actions are influenced by norms, expectations, individual knowledge and experience which, in turn, have an impact on their way of interacting with colleagues and children. Teachers' actions also depend on the context, the school culture, rather than merely on their professional out-look or ideology (Norberg, 2004, s.10).

Den viktiga och utmanande uppgiften, att motivera samhällets värderingar och levandegöra dem på ett trovärdigt och meningsfullt sätt i elevernas liv, förutsätter att lärarna själva utvecklar ett medvetet förhållande till sina egna värderingar. ”Som fostrare och moraliska aktörer måste de arbeta med sina egen etiska och moraliska bildning” (Bergem, 2000, s.29). Utmaningen ligger i den komplexitet som består i att

aktivt utmana och fostra eleverna genom att konfrontera dem med olika värde- och trosnormer och ge dem möjlighet att bedöma dem i relation till de normer som skolan och samhället bygger på (Bergem, 2000, s.29).

Lärarna som identifikationsgestalter, förebilder, vägledare och förtrogna förutsätter en tydlig medvetenhet om uppdraget. Lärarna skall bidra till att utveckla elevernas förståelse och tolerans samt respekt för oliktankande och därmed skapa förbindelser mellan de kulturella och religiösa motsättningar som finns i samhället (Bergem, 2000). Ur ett lärarperspektiv borde detta förutsätta att lärare känner en grundtrygghet inom kollegiet och att alla är lika delaktiga i den pedagogiska verksamheten samt att arbetet upplevs som meningsfullt.

I sitt uppdrag bör lärare kunna hantera värderingar och normer med samma kompetens som andra komponenter i undervisningen. ”I en sådan kompetens ingår bland annat både kunskap om vad värden och normer är liksom förmåga att ange skäl för val, rangordningar, värdeomdömen, handlingsföreskrifter” (Bengtsson, 1997, s.247). Nödvändigheten av en kritisk distans till de didaktiska värdena och normerna medför att de kan hanteras på ett professionellt och vetenskapligt seriöst sätt. Med en självkritisk hållning och tillsammans med andra kollegor kan läraren skapa den skola för alla som det är tänkt (Blossing, 2003).

Lärarens roll som kunskaps- och värdebärare, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentligt, vilket medför krav även på ett etiskt och moraliskt handlande. Lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmågan att skapa personliga möten (SOU 1999:63, s.52).

Vad gagnar olika individers liv? Vilka uppfattningar ligger till grund för ett meningsfullt liv och de handlingar som sker? Elever, föräldrar, andra anhöriga och lärare är alla förmögna att själva bilda en uppfattning kring vad som bör värderas i ett fullgott liv. Respekten för eleverna som här visar sig bygger på att ”eleverna förutsätts kunna ta ansvar för och öva inflytande på sitt eget lärande” (Wallin, 2002, s.206). Resonemanget understryker och utvidgar de givna uppgifter som lärarna och annan skolpersonal har. Dialogen mellan alla inblandade, genom vilken elevernas lärande utvecklas, är därför viktig. Blossing (2003) poängterar att eleverna bör involveras redan i början av ett förbättringsarbete. Görs inte detta finns risken att det blir svårt för eleverna ”att göra sig delaktiga på andra sätt än att protestera och bromsa utvecklingen” (s.107). Skolutveckling skall ytterst leda till bättre resultat vad gäller elevernas utveckling och lärande. Man bör dock fråga sig vad elevers utveckling och lärande egentligen innebär. Skolan har även andra uppdrag bredvid det som handlar om lärande.

Skolan är en del i samhällets sorteringssystem där insatserna i skolan ska leda till att eleverna ska kunna kvalificera sig till fortsatta studier eller till yrkesverksamhet ... Skolan har även en förvaringsfunktion som innebär att man ska ta hand om barnen när föräldrarna arbetar (Berg & Scherp (red.), 2003, s.278).

Skolplikten ställer indirekt krav på lärarna som professionella eftersom staten genom skolplikten garanterar att barnen ej far illa och att de utvecklas i enlighet med de styrdokument som finns. Det är i interaktionen med andra som människor tolkar fenomen och skapar mening. Människor som regelbundet möts är i behov av vissa överenskommelser för att kunna samspela på ett hållbart sätt. En skolplikt bör garantera att barnen tas väl om hand och att de lär sig samspela med andra. För detta krävs normer, regler och bestämmelser. Men det är inte normerna eller reglerna i sig själva som är av vikt. Det som är av betydelse är hur dessa normer och regler definieras och används i specifika situationer. Människor handlar inte i enlighet med hur det är föreskrivet eller avsett att vara. De handlar snarare i enlighet med hur de ser det och tolkar det. ”The way school actors define school and its components shapes their actions, although other structures may set mediating limits and costs” (Norberg, 2004, s.11). Lärares handlingar beror till stor del på deras sätt att definiera skolans uppgift.

3.7 Pedagogisk grundsyn – pedagogik och filosofi i samspel

För att förstå den ämnesövergripande inriktningen i denna studie kan det vara viktigt att klargöra vad som avses med de olika vetenskaperna. I korta drag kan *pedagogik* beskrivas som den praktiska verksamhet (fostran, undervisning (bildning) och utbildning), men även teoretiska vetenskap som studerar fostran, utbildning och undervisning. *Pedagogisk filosofi* behandlar grundläggande problem inom områdena pedagogisk praxis och pedagogisk teori, det vill säga praktisk-filosofiska och vetenskapsfilosofiska problem specifika för pedagogiken (Stensmo, 1994). Det är pedagogiken som står i fokus, filosofin talar om inom vilket område i pedagogiken som är aktuellt. I likhet med pedagogiken finns det ingen allmänt accepterad definition av ordet *filosofi*. I Filosoflexikonet (Lübcke, 2003) framkommer tre olika sätt att se på filosofi: 1) filosofi är en lära eller teori där strävan är att nå vishet, det högsta goda. Här i ryms även filosofi som en aktivitet och ett levnadssätt; 2) en reflektion över fackvetenskaperna och tillvaron; 3) logik, kunskapsteori, metafysik, etik, vetenskapsteori, semantik, värdeteori, estetik och så vidare. Egidius (1995) definierar filosofi som

vetenskap om tillvarons grund, mening och mål, om den mänskliga kunskapens giltighet för den verklighet som den vill vara kunskap om; till filosofin räknas även en mängd numera självständiga vetenskaper som vetenskapsteori (de vetenskapliga metodernas logiska och kunskapsteoretiska hållbarhet), logik (läran om följdriktigt tänkande), semantik (läran om ords och språkliga uttrycks betydelse), etik, sats- och rättsfilosofi m.fl. (s.72)

Filosofin och pedagogiken har många frågor gemensamt. Det gemensamma forskningsområdet kallas *Pedagogisk filosofi* även om det i själva verket hade varit mer önskvärt med namnet *Filosofisk pedagogik* (se Bengtsson, 2004, för en utförligare diskussion). Centralt inom det praktisk-filosofiska området är frågor om värden och normer i fostran, undervisning och utbildning.

Vilken betydelse har utbildning, nationellt och internationellt? Vilken är den gemensamma nämnaren för all utbildning och bildning? Vilken roll har skolan i dagens samhälle och vilken roll bör den ha? Aspin (1999) hävdar att:

education is a public good ... education is like social welfare, health, justice, law and order – all goods and conditions without which our future citizens could not even get very far down the road to being able **to know** and **to do** and to live with others and to be (s.139).

Utbildningens funktion är att förse oss med verktyg som vi kan använda när vi ska konstruera och bygga det goda livet. Vi måste ha förmågan att veta vad, veta hur och varför. Allt detta för att kunna leva tillsammans och förhålla oss till den verklighet vi lever i. Vi lär för att utvecklas, men utvecklas mot och för vad? Den tidigare synen på lärande som handlade om att överföra kunskaper har idag bytts ut mot en slags evolutionär epistemologi där lärandet är en aktiv process och som utvecklas genom att eleven har en central aktiv roll i sammanhanget. Individens själv har blivit mer ansvarig för sitt lärande. Lärarrollen kan i dag mer liknas vid en manager, en dirigent av läroprocessen. Läraren ses inte längre enbart som den som förser med sammanhang och instruktioner utan även den som fungerar som rådgivare och processövervakare. (Hopkins & Reynolds, 2001)

Den *pedagogiska grundsynen* har en avgörande betydelse för hur skolutveckling tar sig uttryck eftersom det är här vi hittar antagandena om de grundläggande frågorna. Den pedagogiska grundsynen är basen för all handling i skolan, den pedagogiska verksamheten. I den pedagogiska grundsynen ryms bland annat människosyn, kunskapssyn, etiksyn, didaktisk syn samt synen på den pedagogiska verksamhetens natur. Att vara yrkesmässigt trygg, veta förutsättningarna och möjligheterna i verksamheten är en viktig del för att kunna bedriva en tillfredsställande praktik. Reflektionen över den egna praktiken blir en förutsättning för att kunna utveckla verksamheten i linje med de direktiv som finns. Skall skolan fungera som en förändringsagent där eleverna fostras till att bli kritiska samhällsmedborgare eller skall skolan rikta in sig på att bevara rådande samhällssyn, det vill säga vara samhällsbevarande? Å ena sidan har vi skolan som förändringsagent där lärarens roll blir att våga ge eleven frihet och därmed tro på elevens förmåga. Å andra sidan har vi den samhällsbevarande aspekten där läraren styr genom tydliga regelverk och minimerar elevens frihetsgrader. Denna dualism, och den dynamik som finns dem emellan, är inte helt enkel, snarare komplex och mångfacetterad.

Hur löser skolan den pedagogiska paradoxen som skolans demokratifostran medför? Det vill säga frågan om systematisk påverkan i kombination med medinflytande, där eleverna får dubbla identitet bestående av passivt objekt och aktivt handlande subjekt. För att förstå sig på skolans roll, utbildningens och bildningens syfte, är det nödvändigt att problematisera detta förhållande. Den pedagogiska medvetenheten blir en avgörande faktor i utvecklingen av skolan, ju större medvetenhet desto mer verktyg att förstå och agera i rätt riktning med. Skolan borde utifrån detta utvecklas till en autonomt tänkande verksamhet. Varje lokal enhet bör utvecklas mot att bli tänkande enheter. Skolan är en organisation men även en del av det omgivande samhället. Den pedagogiska grundsynen kan av denna anledning inte nog poängteras. För att förstå komplexiteten i pedagogisk verksamhet och alla de olika intressen som är inblandade blir en pedagogisk medvetenhet central.

Den pedagogiska grundsynen har betydelse för hur en skola organiserar sin verksamhet, vilka värden den inrymmer och hur verksamheten gestaltar sig. I skolverksamheten arbetas det med flertalet mål som tillsammans, förhoppningsvis, bidrar till helheten. Scherp (2003) gör följande distinktion:

Mål innebär fragmentarisering av helheten medan vision står för skapande av helhet från delarna. I en förståelsefördjupande och meningsskapande lärprocess är främst visioner och förståelsen av uppdraget av central betydelse ... Att utifrån uppdraget utveckla en gemensam vision på enskilda skolor innebär att man tar vara på den egna skolans egenart och tydliggör framtidens övergripande inriktningar för den pedagogiska utvecklingen på skolan (Scherp, 2003, s.45).

En god vision innebär bland annat att den kan uppfattas som sin egen, ger nya utmaningar, genererar en mental bild om framtiden, förmedlar verksamhetens innersta mening, skapar mening och färdriktning, engagerar och entusiasmerar samt kopplar ihop organisationens och individens behov. Visionen blir i detta perspektiv ett rättesnöre. En tolkning av ovanstående är att den individuella och den organisationsinnehållande pedagogiska grundsynen bör samspela och utvecklas i enlighet med varandra för att nå en meningsfull och god skolutveckling.

Synen på människan får betydelse för vårt sätt att bedriva pedagogisk verksamhet. God eller ond? Ansvarstagande eller passiv? Och så vidare. Människosynen som styr oss i vardagslivet består av uppfattningar och attityder som är produkten av uppfostran och socialisation. Av denna anledning är människosynen relativt konstant (Collste, 1996). Människosynen som relativt konstant skapar stora utmaningar för de lärare som verkar inom skolan. Om eleverna

har med sig en viss människosyn, och den står i kontrast till det skolan står för, kan det bli problematiskt. Ett exempel på detta är rasistiska värderingar som säger att en annan sorts människa inte är något värd. I skolans uppdrag att fostra eleverna till demokratiska samhällsmedborgare får människosynen en avgörande betydelse. Utbildning och bildning har en central funktion i barns socialisation till samhällsmedborgare. Vikten av en medveten pedagogisk grundsyn kan inte nog betonas. Den pedagogiska grundsynen är de implicit grundläggande kunskaperna och kompetenserna i pedagogisk verksamhet och förmågan att kunna hantera de frågor som aktualiseras inom densamma. Den pedagogiska grundsynen är avgörande för lärarens sätt att utföra sitt uppdrag. Att vara pedagogiskt medveten genom att veta hur, vad och varför är högst avgörande för att lyckas med uppdraget. Flertalet mycket viktiga frågor att ta ställning till aktualiseras i undervisningen och en stor utmaning för läraren är att förhålla sig på ett kompetent sätt till dessa. Detta är vad den pedagogiska grundsynen handlar om, den pedagogiska grundsynen som bland annat innehåller praktisk yrkest teori, pedagogiska och filosofiska teorier.

3.8 Sammanfattning – Värden och pedagogisk grundsyn

Studiens syfte är att ta reda på den värdebas som utgör grunden för det lokala skolutvecklingsprojektet. Normer, värderingar och värden är föremål för den empiriska studien. Genom den empiriska forskningen, teoretisk kartläggning och analys fångas *har, är* och i viss mån *riktiga* normer, värderingar och värden upp. De fångas upp i den diskussion som förs kring det lokala skolutvecklingsprojektet. Värden är som broar vars funktion är att leda samman vårt agerande och vår sociala verklighet. Vi väljer vilka värden vi anser viktigare än andra. Det är möjligt att hitta de gemensamma värdena, dess värdediskurser, som präglar en organisation och därmed en del av verkligheten. Värdena finns i den intersubjektivistiska konstruktionen av värden där värdediskurser uppstår och denna dimension är objektiv. Argumenten för ståndpunkten hämtas i den socialkonstruktivistiska synen på kunskap och verklighetens beskaffenhet. Genom att identifiera de diskurser som inryms i kontexten lokal skolutveckling och praktisk yrkest teori går det att ta reda på vilket grundmaterialet för värderingar och normer är. Det är därmed möjligt att lokalisera de värden som är grundläggande för den pedagogiska verksamheten, de aktuella värdediskurserna.

Moral knyter an till det praktiska handlandet och är ett autonomt ting vars förutsättning är grundläggande reflektion. Etik står för de teoretiska antagandena bakom det moraliska handlandets natur om rätt och fel och innehåller en mer metarefektiv nivå. Normer är det samma som handlingsaxiom och ett uttryck för moralen. Normer delas in, liksom värden, i normer som har *värde för mig* (norm för handling) och *värde i sig* (norm i handling). Värderingar är explicita och implicita. De är handlingsvägledande och karaktäriseras av att innehålla etikens teorier kring vårt sätt att leva och vara, om rätt och fel, samt moralens handlingsaxiom. Värden är de diskurser som återstår när människan genom en metarefektiv process har analyserat de ontologiska och epistemologiska angelägenheterna inom en viss kontext. Normer, värderingar och värden härleds till ett successivt ökat djup av reflektion kring varat som sådant och de processer som leder fram till kunskapen om varat.

Värdebas är detsamma som skolans grundläggande värden, dess värdeobjektivistiska relationella ideal. Värdebasen är den bas som värderingar och normer byggs ifrån och som får sin legitimitet genom den speciella kontext som utgör skolan. Värdebasen delas in i värdediskurser, diskurser som relationellt, det vill säga i relation till andra värden utanför och inom diskursen, säger att det ena är bättre att föredra framför det andra inom den bestämda

kontexten. Det relationella avser att poängtera att värden inte är något som kan relativiseras, det finns alltid något som i jämförelse med något annat är mer önskvärt och värdefullt.

Skolan skall enligt Lpo94 och Skollagen utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Värdeiskurser som integritet, frihet, ansvar, inflytande, människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet och så vidare skall vara de som är ledande i verksamheten. Värdeiskurserna som lyfts fram i Lpo 94 och Skollagen är inte entydiga och tolkningsmöjligheterna av vad de ska innebära i faktisk handling och planering av skolan är vida.

Vikten av att ta barnens delaktighet och inflytande på allvar poängteras och lyfts tydligt fram i Lpo94. Demokratibegreppet förväntas få en konkret innebörd i dagens pedagogiska praxis. Det är en odiskutabel rättighet för barn att vuxna skall låta dem delta och bli lyssnade på. Lärarna som identifikationsgestalter, förebilder, vägledare och förtrogna förutsätter en tydlig medvetenhet om uppdraget. Lärarna skall bidra till att utveckla elevernas förståelse och tolerans samt respekt för oliktankande och därmed skapa förbindelser mellan de kulturella och religiösa motsättningar som finns i samhället. I sitt uppdrag bör lärare kunna hantera värderingar och normer med samma kompetens som andra komponenter i undervisningen. Det blir därför viktigt att även lärare inom kollegiet får känna delaktighet och meningsfullhet i sitt uppdrag.

Den pedagogiska grundsynen är de implicit grundläggande kunskaperna och kompetenserna i pedagogisk verksamhet och förmågan att kunna hantera de frågor som aktualiseras inom densamma. Den pedagogiska grundsynen är avgörande för lärarens sätt att utföra sitt uppdrag. Att vara pedagogiskt medveten genom att veta hur, vad och varför är högst avgörande för att lyckas med uppdraget. Flertalet mycket viktiga frågor att ta ställning till aktualiseras i undervisningen och en stor utmaning för läraren är att förhålla sig på ett kompetent sätt till dessa. I den pedagogiska grundsynen ryms bland annat människosyn, kunskapssyn, etiksyn, didaktisk syn samt synen på den pedagogiska verksamhetens natur.

4. Praktisk yrkesteori

Praktisk yrkesteori handlar enligt Handal och Lauvås (2001) om att försöka kartlägga vad som ligger till grund för lärares handlande. Hur de gör, vad de gör och varför de gör som de gör. Det är främst tre nivåer som blir intressanta att titta på inom denna diskurs; handling, planering och etisk legitimering. Inom dessa nivåer hittar vi den gemensamma nämnaren undervisningspraxis som genomlöpes av dualismen teori och praktik. Den praktiska yrkesteorin har betydelse för utförandet av uppdraget men vad är orsak och verkan? I denna studie anses den praktiska yrkesteorin ha sitt ursprung i de praktiska erfarenheterna vars existens har blivit föremål för reflektion. Den praktiska yrkesteori innefattas även av de vetenskapliga teorier som genererats genom forskning. I studien har lärares uttalanden, det de ger uttryck för i samtal, studerats. Av denna anledning är det bara möjligt att studera aspekten praxisteori. Praxisteorin är en del av den praktiska yrkesteorin då den uttrycks genom det som sägs implicit och explicit men ej omfattar det som görs, det vill säga de handlingar som sker. De avsnitt som finns i kapitlet bidrar alla på sitt sätt i syftet att beskriva vad en praktisk yrkesteori är, dess syfte och dess olika uttryck.

Två fundamentala verktyg för att ta sig an läraryrkets utövande är yrkesspråk och yrkesetik. Dessa verktyg kan vara mer eller mindre använda och utvecklade. Gemensamt är att alla lärare använder dem på ett eller annat sätt. Ett led i att utveckla lärarnas professionalitet har varit att arbeta fram ett för läraryrket gemensamt dokument om lärares yrkesetiska principer. Andra yrkesgrupper som använder sig av detta är exempelvis sjuksköterskor och läkare. Vikten av att utveckla ett professionellt yrkesspråk och en yrkesetik står att finna i det uppdrag som åligger lärarna. Colnerud och Granström (2002) anser att ”professionalitet har med kompetens och ansvar att göra” (s.9). Colnerud och Granström vill få till

en yrkesmässig utveckling som bygger på att verksamma lärare tillsammans och på sina villkor utvecklar strukturer och förklaringsmodeller för att bättre förstå både sitt eget och elevernas handlande (2002, s.9).

Genom att försöka lokalisera praxisteorin, innehållande explicita och implicita värden, som kommer till uttryck i och genom *Den Tionde Dagen* är avsikten att göra värdebasen, de centrala värdediskurserna, för den pedagogiska verksamheten synliga. I avsnittet 3.4 *Värden, värderingar och normer – etisk och moralisk nivå* redogjordes det kort för reflektionens betydelse relativt de tre begreppen och det är nu tråden tas upp ytterligare. I konstruktionen av en praktisk yrkesteori blir reflektionen och dess kontext, praktiken, centrala faktorer. Det kommer först att redogöras för hur reflektionsbegreppet skall förstås och sedan praxisbegreppet. En mer konkret precisering sker sedan mot *yrkesetik och yrkesspråk* samt *praktisk yrkesteori* som utgör den kontext där de övriga delarna skall förstås. Yrkesetiken och framförallt yrkesspråket har betydelse för den medvetenhet som präglar lärarna inom en organisation. Att handla korrekt enligt yrkesetiska principer och att kunna sätta ord på sin praktik är grundläggande förutsättningar i utvecklingen av skolan och utförandet av uppdraget. Den praktiska yrkesteorin och den etik kollegiet ger uttryck för förstås genom det språk och de handlingar som lärarna använder och uttrycker. Praxisteorin å sin sida är en del av den praktiska yrkesteorin och utgår från det som sägs.

4.1 Reflektion

Reflektion kommer av latinets *re* (åter, tillbaka) och *flectere* (böja), det vill säga *återspeglning* eller *återböjning*. Bildligt talat står detta för tankens böjning/krökning tillbaka mot sig själv (Lübcke, 2003). Nackdelen med denna översättning är att den skulle kunna antyda ett passivt, icke-konstruktivt återgivande av en given situation, en färdig kunskapsmassa eller övertagna attityder enligt Selander (1988). Reflektionen bör snarare ses som något dynamiskt, kreativt, ifrågasättande, nyskapande och omtolkande. Det är också så här Dewey ser på vad en reflekterande inställning innebär. Reflektionen är en process som kräver att kunskaper, färdigheter och attityder tillägnas samtidigt som de värderas och utvecklas. De viktigaste förutsättningarna för reflektionen är de upplevelser och erfarenheter som individen har (Selander, 1988). Reflektionen kan ses som ett medel för att utveckla den egna kompetensen, en del eller ett led i den egna kunskapsprocessen. Inom filosofin och psykologin är reflektionsbegreppet ofta synonymt med att medvetandet vänder tillbaka mot sig själv. I filosofin talar man om medvetandeproblem, detta handlar främst om hur man reflekterar kring det egna medvetandet. ”För att nå kunskap i djupare bemärkelse, måste människan först upptäcka sina egna tolkningsramar och komma till insikt om varför hon tänker som hon tänker” (Alexandersson 1994, s.165).

Reflektionen kan sägas ske på flera olika sätt och på skilda nivåer. Olika nivåer av systematisk reflektion beskrivs i forskningslitteratur (Alexandersson, 1994). Nivåerna ska ses som rent teoretiska eftersom de är svåra att åtskiljas rent praktiskt i realiteten. I själva verket är det en slags växelverkan som äger rum. Här följer en kort beskrivning som tar upp fyra nivåer av reflektion:

1. *Grundläggande reflektionsnivå* – innefattas av vardagligt tänkande och handlande, inrotade vanemönster, det så kallade vardagstänkandet. Reflektionen sker här omedelbart och uppmärksammas sällan av individen. Reflektionen kan på denna nivå följaktligen ses som ett slags rutinmässigt handlande.
2. *Uppnående av vissa bestämda mål* – här fungerar reflektionen som att utveckla andra bestämda kunskaper och färdigheter, att sätta ord på sina erfarenheter och värdera sina handlingar. På denna nivå formulerar individen tumregler och praktiska principer.
3. *Reflektionen mellan principer* – här uppmärksammas reflektionen mellan principer för den praktiska verkligheten och den praktiska verkligheten i sig. Denna nivå är mer komplex och reflektionen rör sig över olika teorier, etiska och politiska ställningstaganden etc.
4. *Reflektionen över det egna medvetandet* – här fokuserar individen på vad- och hur-frågor och ifrågasättandet av egna antaganden. Här sätts delar ihop till helhet och samband. Syftet är att komma fram till ett mer självreflekterande angreppssätt som ska leda till att förstå hur kunskap fungerar i praktiken, hur den tillämpas till en aktiv förståelse av de egna handlingarna.

(Alexandersson, 1999, s.51-52)

Inom den filosofiska traditionen har man försökt att precisera begrepp om reflektion. I stora drag går det att skilja mellan fem huvudbetydelser:

- De överväganden genom vilka filosofin når fram till kunskap. Detta under premisserna att distinktionen mellan fenomen och väsen accepteras. Kunskap nås alltså om de väsensbestämda förutsättningarna för ett givet fenomen genom reflektion.

- Reflektion som förhållandet mellan ens föreställningar och kunskapskällor (Kant, Hegel). För att nå kunskap räcker det inte med att se föremålet (materia) man behöver också tänka kring dess form.
- Istället för att rikta sin uppmärksamhet mot ett föremål kan man rikta sig mot upplevelsen av föremålet, det vill säga sitt eget medvetandetillstånd (självreflektion).
- Begreppsanalys där olika begrepp, inom den analytiska filosofin, och begreppssammanhang sätts i motsats till det blotta användandet av begreppen.
- Reflektion över reflektionen (metareflektion) då man reflekterar i enlighet med någon av betydelserna ovan.

(Lübcke, 2003, s.462-463)

Reflektion som process står för ett tänkande karakteriserat av dynamik, kreativitet, ifrågasättande, nyskapande och omtolkande där tänkandet om de egna tankarna och kunskaperna blir centralt. Denna process är en del av den pedagogiska processen som sker när teori och praktik interagerar, det vill säga i konstruktionen av den pedagogiska grundsynen. Reflektion skall i denna studie, utifrån ovan, ses som en tankeprocess om verkligheten som sådan. I denna verklighet inryms individuella och kollektiva handlingar och tankefigurer som genom reflektion kan bli mer eller mindre medvetna. Reflektionsprocessen kan vara verksam på olika nivåer och inrymma olika aspekter och perspektiv.

Utgångspunkten för att förstå förhållandet mellan normer, värderingar och värden samt förhållandet mellan moral och etik har varit Alexanderssons (1994) fyra reflektionsnivåer. Det är alltså dessa nivåer som är en del av det teoretiska bygget kring Värde-trapet-zoiden.

4.2 Praxis

Praktisk kommer av det grekiska verbet 'prasso' och betyder göra eller handla. Substantivet *praxis* har innebörden handling. Den ursprungliga beteckningen, hos Aristoteles, på *praxis* innebar enbart handlingar vilkas mål ligger inom handlingen själv. Detta i motsats till Aristoteles term 'poiesis', det vill säga etiska handlingar. Aristoteles skiljer alltså mellan handlingar som har ett mål i sig och handlingar som är till för att förverkliga andra mål, det vill säga sådana mål som ligger utanför själva handlingen. Ett annat sätt att uttrycka det är: *mål i handling* respektive *handling för mål*. Det sistnämnda kan exempelvis innebära att snickra ett bord eller att resa mot ett bestämt mål. Det förstnämnda, *poiesis*, tillhör etikens område och är således *praxis*. "Den förmåga som utgör förutsättningen för teorin är den rena kunskapen (*episte'me*), för den målinriktade handlingen *techne* och för den handling som är mål i sig *phro'nesis* eller klokhet" (Liedman, 1997, s.266).

Det var först under 1600- och 1700-talet som *praxis*-begreppet blev mer etablerat. Kant ville göra en snävare bestämning av det praktiska än vad Aristoteles tidigare gjort. Det praktiska var enligt Kant en särskild verksamhetsform och han menade att praktiska är de handlingar som sker där människan lämnas åt sitt eget fria val. Han var noga med att skilja mellan det teoretiska och det praktiska. Skillnaden mellan praktiskt och teoretiskt tänkande är att det praktiska handlar om hur man skall påverka världen, det vill säga tänkandet om hur man skall handla; det teoretiska tänkandet handlar om att komma fram till hur man skall anse att världen redan är (Brännmark, 2004).

Praktiska handlingar är antingen goda eller onda, däremot inte kloka och okloka. De utförs av plikt och inte därför att de leder till vissa önskvärda konsekvenser. När det däremot krävs insikt om hur något fungerar är handlingarna med Kants ord *technisch-praktisch*. Teknisk-praktiska regler utgör följsatser till en teori. Det rent praktiska har däremot inte med teorier att göra (Liedman, 1997, s.267-268).

Detta resonemang visar att inte ens Kant kunde göra en distinkt skillnad mellan det praktiska och det tekniska. Detta är en vägskillnad som länge varit under debatt i den europeiska begreppsbildningen. Marx hävdade exempelvis att det praktiska inbegriper all mänsklig verksamhet och att det har sitt ursprung i arbetet, det vill säga inom det praktisk-tekniska området. I modern tid har termen *praxis* fått beteckna alla typer av handlingar vilket innebär att orden praktik och teknik är sammanväxta. ”Människan som vet hur naturen, samhället och hon själv fungerar och som kan frambringa de märkligaste verktyg, hon vet också hur man bör handla” (Liedman, 1997, s.269). *Praxis* skall i denna studie ses som det begrepp vars syfte är att koppla ihop teori och praktik. *Praxis* är handlingsorienterat och innehåller gjorda erfarenheter från praktiken samt tänkandet och teorierna kring detsamma. *Praxis* är således en handlingsorienterad verksamhet med tydlig och nödvändig reflektion.

4.3 Yrkesetik och yrkesspråk

I den utbildningsfilosofiska forskningen förespråkar de som är verksamma inom de moraliska dimensionerna i utbildning att större vikt bör läggas vid lärares etiska medvetenhet och kompetens. Colnerud (1997) identifierar två angelägenheter i behovet av en utvecklad yrkesetik hos lärarna. Dessa är eleverna och själva professionaliseringen av lärare, en så kallad lärarprofessionalism, där argumenten bland annat är:

1. Diskussionen kring lärares makt och ansvar kontra elevernas beroende;
2. Behovet av lärares självbehärskning och beteende i avsaknad av en yttre kontroll med avseende på vad som kan hända innanför klassrummets väggar;
3. Elever har en skolplikt, staten måste kunna garantera att eleverna behandlas väl. Om inte kan inte rättfärdigande av skolplikten gälla;
4. Allmänhetens förtroende för lärarna, dess profession.

Yrkesetiken står att finna i skärningspunkten mellan pedagogik och områdesetik. Bergem (2000) konstaterar att tillägnandet av en yrkesetisk kompetens förutsätter:

- Medvetenhet om de etiska dimensionerna som ingår i undervisning och fostran.
- Förmågan att upptäcka och analysera de yrkesetiska problem och utmaningar som kan uppstå i samspel mellan de olika parterna i skolsamhället.
- Kunskap och insikt om hur dessa kan lösas på ett sätt som är bäst för alla inblandade parter. (s.13)

Anledningarna till att lärare bör utveckla en yrkesetisk medvetenhet och kompetens bör förstås som en fråga om social samvaro. ”Utvecklandet av ett yrkesspråk, teorier och förklaringsmodeller för hur relationen mellan lärare och elever kan utvecklas och hanteras synes vara en nödvändighet” (Colnerud & Granström, 2002, s.109). Relationen lärare-elev och relationen till kollegor och föräldrar förutsätter en yrkesetisk medvetenhet och kompetens. Samhällets utveckling och förändringsbenägenhet har fått uppenbara konsekvenser för skolan och därmed skapat nya utmaningar för läraren.

Yrkesetisk medvetenhet och kompetens är avgörande förutsättningar för att lärare ska kunna arbeta som professionella yrkesutövare som eleverna, föräldrarna och samhället kan ha förtroende för (Bergem, 2000, s.16).

Vikten av en yrkesetik kan inte nog poängteras. Elevernas integritet och sårbarhet är ytterligare viktiga skäl till att lärare bör utveckla en yrkesetisk medvetenhet och kompetens. Människan blir människa i interaktion och samvaro med andra människor. Som människor är vi beroende av varandra. Detta ömsesidiga beroende är kärnan i det nämnda förhållandet lärare och elev. Den sociala gemenskap som vi föds in i har vi inte valt och vi kan ej heller välja att träda ut ur den. Beroendet av andra innebär ett ständigt utlämnande av oss själva och blir i detta avseende en maktfråga.

I ett skolsammanhang har läraren ålagts ansvaret för att välja och prioritera på elevernas vägnar. Lärarens yrkesetiska utmaning består i att bedöma om hans och andras maktutövning verkligen befrämjar den enskilde elevens mognad och utveckling (Bergem, 2000, s.21).

Eftersom vi människor lever i en social gemenskap innebär det att vi alla utövar makt över varandra. Utifrån detta perspektiv på makt blir det högst avgörande hur makten används. Bergem (2000) nämner två principer för hur makt kan användas. Makt kan användas för att antingen lyfta *upp* eller trycka *ner* den andre. Vilken princip bör tillämpas i skolan? Väljs den första principen, att lyfta upp, är det en fråga om frigörande pedagogik. Enligt vår skoltradition är det lärarens uppgift att stimulera den enskilde eleven så att mognad, utveckling och självständighet främjas. Vilken princip som bör gälla i dagens skola är tydlig. ”Läraren ska kort sagt använda sin makt till att hjälpa alla elever att utveckla en tro på sina egna förmågor och möjligheter så att de vågar hävda sin självständighet och frihet.” (Bergem, 2000, s.24)


Collste (1996) anser att yrkesetiken, den yrkesetiska koden, kan ses som en ”varudeklaration inför allmänheten: vi är beredda att arbeta enligt dessa principer och bidra till det gemensamma bästa!” (s.95). Yrkesetiken har även en funktion att fylla då den utgör ett stöd för de pedagoger som eftersträvar ett medvetet etiskt förhållningssätt. Genom en uttalad yrkesetik kan densamma fungera som en grund för att komma till rätta med eventuellt oetiskt handlande inom professionen. Fjellström (2004a) poängterar dock att problemen på en arbetsplats ej kan reduceras till frågan om vilket regelverk som ska finnas. En enkel definition på en professionell yrkesgrupp är att aktuell grupp vet vad den gör. Detta innebär en hög medvetenhet om verksamhetens mål och vilka medel, metoder och strategier, som finns att förfoga över för att uppnå dessa. *Professionalism* handlar även om tilltro från det omgivande samhället och de individer som yrkesgruppen ansvarar för. ”I ett professionellt system har varje nivå utvecklat rutiner för att granska och värdera det egna arbetet. Detta kan ske internt eller genom att man öppnar sig för insyn” (Colnerud & Granström, 2002, s.111).

Sammanställningen av de grundläggande värde- och normprinciperna, enligt Fjellström det samma som värdegrunden, bör skiljas från enskilda skolors och lärares moral ”dvs. hur de väljer att handla mot bakgrund av bland annat etiska principer” (Fjellström, 2004a, s.28). De yrkesetiska utmaningarna ligger implicit, i betraktelsen undervisning och fostran, i alla de uppgifter som läraren ska utföra.

Bergem (2000, s.31) tar upp fem viktiga områden som utifrån forskning och erfarenhet har visat sig vara centrala att ta sig an:

- Förhållandet till eleverna
- Val och prioriteringar av innehåll/lärostoff
- Utformning av läromiljön (öppen/sluten)
- Samarbete med kollegor, skolledning och föräldrar
- Utveckling av skolan som institution

I enlighet med *Den Tionde Dagen* har dessa fem områden visat sig vara högst aktuella. Men vilka är då de element som ingår i en yrkesetisk kompetens? Den kompetens som gör att lärare kan arbeta som medvetna och professionella yrkesutövare? När Bergem (2000) talar om en yrkesetisk kompetens och dess element gör han detta i sju nivåer, utan inbördes rangordning:

- Motivation och karaktärsstyrka
 - Yrkesetisk vokabulär
 - Yrkesrelaterade attityder
 - Pedagogisk kunskap
 - Moralisk omdömesförmåga
 - Social sensitivitet
 - Yrkesetisk medvetenhet
- 
- Yrkesetisk kompetens

Den yrkesetiska medvetenheten handlar i detta sammanhang om ”kunskap och medvetenhet om de etiska förpliktelser och det ansvar som hör till lärarnas yrkesutövning” (Bergem, 2000, s.33). Att utveckla en yrkesetisk medvetenhet förutsätter ett systematiskt arbete med de pedagogiska och yrkesetiska grundfrågorna/problemen. Social sensitivitet är i första hand personens förmåga att se och fånga upp andra människors behov. Den empatiska förmågan, det vill säga viljan och förmågan att kunna sätta sig in i andras ställe och att ta andras perspektiv, blir avgörande för den sociala sensitiviteten. I den sociala sensitiviteten ingår tre komponenter enligt Bergem (2000): kognitiv, emotionell och viljemässig sensitivitet. Den kognitiva komponenten blir viktig för att kunna fånga upp de signaler som eleverna ger.

De processer som sätts igång när lärarens sociala sensitivitet aktiveras stöder uppfattningen att moraliskt beteende är en syntes av moralisk perception, moralisk omdömesförmåga, moralisk motivation och handlingskraft (Bergem, 2000, s.35).

Hur läraren kommer att handla i en viss situation och vilken vederbörandes förmåga att bedöma konsekvenserna av de handlingsalternativ som finns bestäms bland annat av den sociala sensitiviteten. En persons förmåga att göra moraliska bedömningar och att därmed tänka moraliskt bestäms av personens moraliska omdömesförmåga. Konsekvenserna av de olika handlingsalternativen och bedömningen av dessa blir likt den sociala sensitiviteten viktig i den moraliska omdömesförmågan. Inom moral (Rest, Kohlberg, Gilligan, Noddings, Oser) talas det om olika kvalitativa nivåer, ontologiska och epistemologiska teorier att bestämma dess natur och uttryckssätt. Teorierna kring dessa överlämnas dock till den intresserade!

I den moraliska utvecklingen från barn till vuxen konstaterar Bergem (2000) att övergången generellt kan förstås som en orientering från det konkreta till det abstrakta. Utmaningen för lärare blir av denna anledning att utveckla en moralisk omdömesförmåga som balanserar mellan regler/principer och känslighet. Den pedagogiska kunskapen understryker det övergripande kunskapssammanhanget vari den yrkesetiska kompetensen ingår. Inom den pedagogiska kunskapen riktas uppmärksamheten på den yrkesetiska kompetens som lärare bör

tillägna sig för att uppfylla sin professions åtaganden. Den yrkesetiska kompetensen förutsätter således en omfattande teoretisk kunskap inom pedagogikens arena. Denna kunskapsbas utgör sedan grunden för en reflekterad och välgrundad pedagogisk praxis.

För att underlätta kommunikationen mellan yrkesutövarna är det viktigt att tala ett gemensamt språk. Lärarnas *yrkesspråk* fungerar som ett instrument för att realisera detta. Lärarnas grundläggande förståelse av yrkesutövandet avspeglas i det yrkesspråk som används. Med andra ord ges det uttryck för de faktorer som anses särskilt viktiga i yrkesutövningen.

Därför utgör språkkoden och de begrepp som den vilar på en viktig infallsvinkel vid förståelsen av det tänkande som ligger till grund för lärares sätt att vara och arbeta (Bergem, 2000, s.44).

Men inom denna diskurs råder det brister och frågan är hur väl yrkesspråket är utvecklat? För att få till en meningsfull kommunikation och diskussion av yrkesetiska teman knutna till undervisning och fostran krävs en djup pedagogisk medvetenhet. En oklar begreppsanvändning, liksom en ytterst begränsad yrkesetisk vokabulär, begränsar kvaliteten i en meningsfull kommunikation. Ett systematiskt arbete med utvecklandet av lärares yrkesetiska kompetens och begreppsapparat är att föredra för att lösa problemet enligt Bergem (2000). De etiska dimensionerna som ingår i alla former av pedagogisk verksamhet behöver synliggöras. Yrkesetisk motivation och karaktärsstyrka identifierar den rådande klyftan mellan etiskt tänkande och moraliskt beteende. Det finns därför goda skäl att ur yrkesetisk synvinkel arbeta målinriktat med att stärka personlighets- och karaktärsutvecklingen. Lärares yrkesetik ska förstås som en av de faktorer som får betydelse för hur den praktiska yrkesteorin konstrueras inom organisationen.

Vägen till en bättre skola är att ge lärare möjlighet att själva ta reda på och visa vad man gör. Genom att minska kontrollen, istället för att öka den, samt tro på lärarnas kompetens samt ge dem möjlighet att utveckla den kan en bättre skola formas enligt Colnerud och Granström (2002). Men förutsättningen för ovanstående är givetvis att lärarna utvecklar ett yrkesspråk.

Att gemensamt på skolan arbeta med utvärderings- och kvalitetsarbete är ett utmärkt sätt att tillägna sig och utveckla ett yrkesspråk. Det måste vara en utmaning för varje arbetslag och rektor att bidra till att skolans villkor gör att varje lärare blir ännu bättre på att veta vad de gör (Colnerud & Granström, 2002, s.115).

Att tillägna sig ett yrkesspråk är en sak men hur utvecklas yrkesspråket? ”en yrkesgrupp måste ha tillgång till ett rationalistiskt perspektiv (metaspråk) som gör det möjligt att synliggöra erfarenheterna och göra dessa tillgängliga för analys och granskning” (Colnerud & Granström, 2002, s.125-126). Metaspråket uppstår genom att betrakta de rationalistiska och intuitiva handlingarna och dess tänkande som komplementära. För att kunna dra lärdom av erfarenheter, de vardagsspråkliga beskrivningarna, krävs således att lärarna har tillgång till ett metaspråk eller så kallade mentala gemensamma förklaringsmodeller. Det kan vara svårt, att för ensamma individer, utveckla mentala modeller (ett metaspråk) enbart utifrån egna erfarenheter. ”Om däremot en yrkesgrupp delar ett yrkesspråk och har utvecklat gemensamma förklaringsmodeller kan det hjälpa gruppen att tolka, förstå och använda sig av erfarenheter som görs i yrkesutövandet” (Colnerud & Granström, 2002, s.126).

Enligt Colnerud och Granström (2002) finns det vissa villkor och reella förutsättningar som bör gälla för lärares yrkesspråkliga utveckling:

1. Lärares yrkesspråk är huvudsakligen grundade på vaga och motsägelsefulla mål.
2. För en professionell utveckling krävs det att mer tid ges och möjligheten att tillsammans med kollegor genomföra pedagogiska samtal. Ett lärande av och genom praktiken med erfarenheterna som utgångspunkt måste till.
3. Det gemensamma lärandet och reflektionen (i det pedagogiska samtalet) kräver att lärarna har tillgång till ett gemensamt yrkesspråk, det vill säga att de delar tankestrukturer och modeller för praktiken.
4. De gemensamma förklaringsmodellerna, strukturerna och kunskaper om läraryrkets undervisande, elevvårdande, arbetsledande och verksamhetsutvecklande delar måste synliggöras mer i lärarutbildningen.

”Professionell utveckling förutsätter ett yrkesspråk. Lärares yrkesspråk är begränsat, och utan tillgång till yrkesspråk är möjligheterna små till professionell utveckling” (Colnerud & Granström, 2002, s.127). För att realisera den professionella utvecklingen krävs det att de praktiska erfarenheterna tas tillvara och att ett tillflöde av kunskaper och intryck sker utifrån. Det räcker alltså inte med att lärare ges tid att reflektera och bearbeta erfarenheter från praktiken. ”En professionell utveckling förutsätter därför att lärare ges tid och möjlighet att ta del av, granska och analysera, anamma och förkasta olika teorier och förklaringsmodeller som rör yrket” (Colnerud & Granström, 2002, s.127). Lärarnas yrkesspråk är ett av verktygen i den praktiska yrkesteorin som lärarna konstruerar. Mer om den praktiska yrkesteorin följer därför i nästa avsnitt!

4.4 Praktisk yrkesteori och praxisteori – Hur kan de förstås?

De modeller som redogörs för i detta avsnitt har som syfte att skapa en förståelse för hur en organisations praktiska yrkesteori kan gestaltas och göras synlig. Modellerna utgör idématerial till att kunna analysera och synliggöra praxisteorin som avses att studeras i studien och de har alla på sitt sätt bidragit till att ta fram den modell som används i studien (Praxistrapetzoiden, se 5.2 *Forskningsperspektiv – delnivå*, s.43). Det finns viktiga kännetecken som är relaterade till den praktiska yrkesteorin. Dessa är enligt Handal och Lauvås (2001) att:

- den praktiska yrkesteorin utgör en del av det vi vet om yrket och dess grundläggande förutsättningar. Denna del består av ”de värderingar och kunskaper som vi rent faktiskt lägger tonvikt på i det dagliga arbetet” (s.209).
- den praktiska yrkesteorin till stor del handlar om förtrogenhetskunskap och underliggande antaganden.
- den praktiska yrkesteorin utvecklas i tidig ålder.
- ”Skillnaderna mellan värderingar, erfarenheter och kunskaper är av analytiskt slag” (s.210). Att dessa är av analytiskt slag innebär att det redan finns en föreställning om subjekten i det som utsågs om subjekten i utsagan. Utsagan tillför därmed ingenting nytt om subjektet. (Lübcke, 2003)
- ”Den praktiska yrkesteorin utgör en individuell konstruktion” (Handal & Lauvås, 2001, s.211). Den individuella praktiska yrkesteorin är individens sätt att ha och organisera kunskaper, erfarenheter och värden.

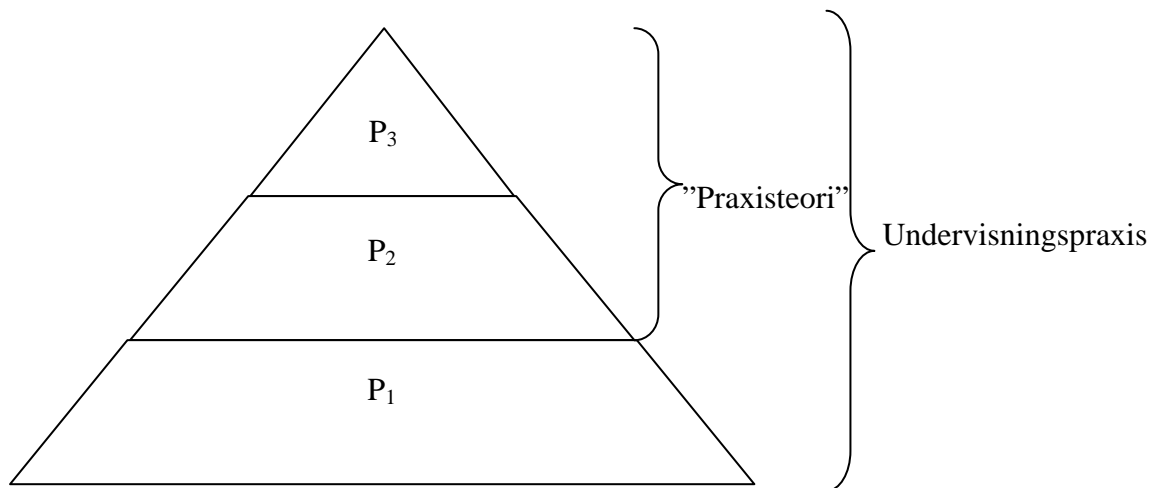
- ”Även om vi betonar att den praktiska yrketeorin är ett individuellt fenomen, är det uppenbart att den formas och utvecklas i ett kontinuerligt samspel med omgivningen” (a.a., s.211).

I denna studie betraktas av förklarliga skäl delar av den praktiska yrketeorin, praxisteorin, ur ett kollektivt perspektiv eftersom det är den gemensamma värdebasen som efterfrågas. Handal och Lauvås (2001) använder sig av *Praxistriangeln* för att sätta reflekterad praktik i fokus. De teoretiska och praktiska grunderna motiveras och prövas samt vävs ihop med de etiska övervägandena. För att analysera praktiken är det enligt författarna viktigt att iakttaga de olika nivåerna (P₃, P₂ och P₁) och dess aspekter:

P₃: *Etisk legitimering* – värderingar

P₂: *Teoribaserade och praxisbaserade grunder/motiv* – erfarenheter, överförd kunskap

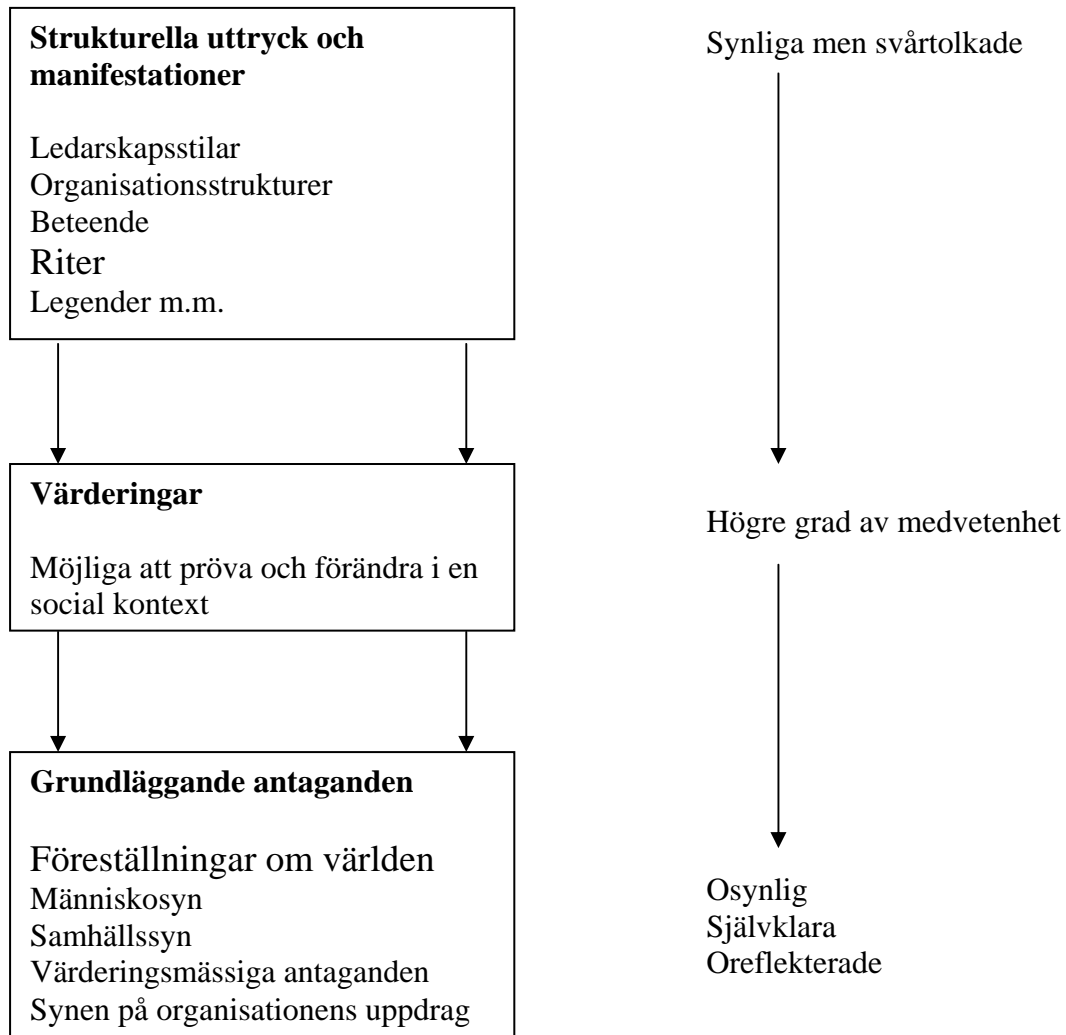
P₁: *Handling* – undervisningshandlingar



Figur 2. Praxistriangeln

Handals och Lauvås Praxistriangel är nästan identisk med den modell som Schein använder sig av för att förstå olika organisationskulturer, varpå denna beskrivs utförligast. Trollestad (2000) tar upp modellen som han direktöversatt från Schein (*Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*, 1985). Schein skiljer mellan tre *observerbarhets- och medvetandenivåer*. Nivån längst ner i modellen karaktäriseras oftast av en låg medvetenhet och det innehåll som existerar i densamma (motsvarar P₃ i Praktiktriangeln). De grundläggande antagandena som utgör organisationens kärna finns alltså här och som tas för givna av individerna inom kulturen. ”De utgörs av t.ex. föreställningar om omvärlden, om människans natur och verksamhet och om vad som är gott och eftersträvänsvärt” (Trollestad, 2000, s.280). Nästa nivå (P₂ i Praktiktriangeln) utgörs av de värderingar som är rådande inom organisationen. ”Dessa återfinns på en högre medvetandenivå och är oftast uttalade och kända antaganden ... det är sådana värderingar som man önskar ska prägla organisationen” (Trollestad, 2000, s.280). Exempel på detta är lokala arbetsplaner och visioner. Värderingar betyder i sammanhanget föreställningar om vad som är gott och rätt men även de antaganden som finns om exempelvis kunskap och människor.

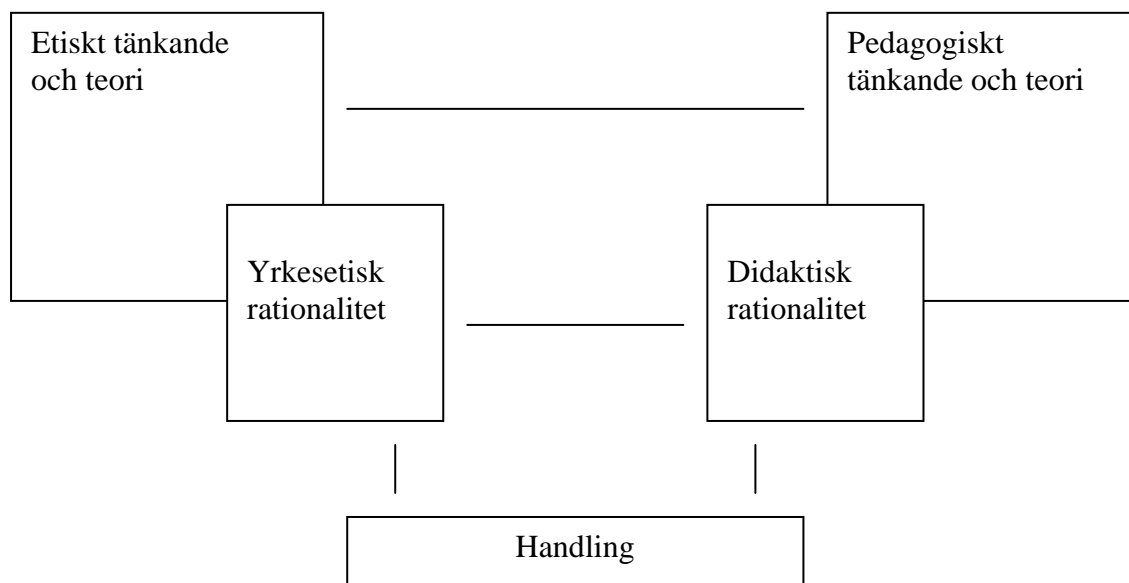
I den översta nivån (P₁ i Praktiktriangeln) finns de kulturella observerbara, explicita, uttrycken. Dessa visar sig genom den teknologi som används, beteenden, organisatoriska strukturer och så vidare.



Figur 3. Scheins organisationskultur (Trollestad, 2000, s.281)

Den egentliga kulturen för organisationen står att finna i den nedersta nivån. Här hittas den djupare förståelsen av kulturens grundläggande värden. För att förstå vad som händer inom en organisation måste dess värden göras synliga och medvetna enligt Schein. Förståelsen till handlingarnas orsak och organisationens struktur står alltså att finna i organisationens värdebas.

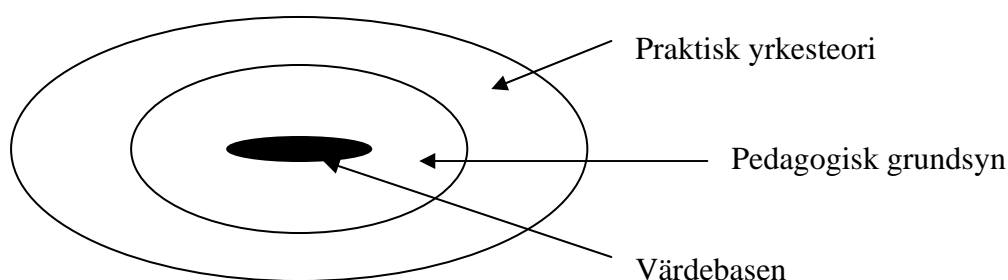
Den tredje modellen i sammanhanget för att förstå en organisations kultur, dess praxis, tar Bergem (2000) upp. Han lyfter fram de två rationalitetsformerna som finns i en lärares handlingsberedskap: didaktisk rationalitet och yrkesetisk rationalitet. Modellen för dessa två typer av rationaliteter kan liknas vid *praxistriangeln*, *praxistrapetzoiden* (som redogörs för i metoddelen) samt *Schein's organisationskultur modell* och innehåller samma antal nivåer:



Figur 4. Rationalitetsformer i lärares handlingsberedskap (Bergem, 2000, s.48)

Bergem (2000) anser att lärare genom att utveckla och använda en yrkesetisk rationalitet kan få ett instrument som stöd och korrektiv till den didaktiska rationaliteten. "Resultatet kan bli en syntes baserad på effektivitet och ansvarsfullhet i yrkesutövningen" (s.49). Vid jämförelsen Praktiktriangeln och Bergems modell så motsvarar den översta nivån P₃, den mittersta P₂ och den understa P₁.

Genom att granska, analysera och systematisera gjorda erfarenheter i en reflektiv process, och i denna process ta hjälp av teoretiska byggen, konstruerar läraren sin praktiska yrkest teori som har sitt ursprung i värdebasen. Det är på detta sätt som förhållandet praktisk yrkest teori och värdebasen ska betraktas. Den praktiska yrkest teorin är i detta avseende ett uttryck för, och en del av, den pedagogiska grundsynen vars existens å sin sida kan härledas till värdebasen enligt nedan:



Figur 5. Förhållandet värdebas, pedagogisk grundsyn och praktisk yrkest teori

Den praktiska yrkest teorin kan se olika ut beroende på kontext och är starkt knuten till de handlingar som sker. Den pedagogiska grundsynen, yrkesetiken och yrkesspråket är mer generella och ej lika bundna till den aktuella praktiken och dess kontext och har ej samma handlingsorienterade karaktär. Eftersom denna studie ej har studerat och analyserat de handlingar som sker går det bara att få syn på praxist teorin som är en del av den praktiska yrkest teorin. Praxist teorin avser den teori som framträder utifrån de samtal som sker mellan lärarna i studiens fokusgrupper.

4.5 Sammanfattning – Praktisk yrkesteori

Genom att lokalisera praxisteorin, innehållande explicita och implicita värden, som muntligt kommer till uttryck i och genom *Den Tionde Dagen* är avsikten i studien att göra värdebasen, de centrala värdediskurserna, för den pedagogiska verksamheten synliga. I konstruktionen av en praxisteori blir reflektionen och dess kontext, praktiken, centrala faktorer. Reflektion är en tankeprocess om verkligheten som sådan. I denna verklighet inryms individuella och kollektiva handlingar och tankefigurer som genom reflektion kan bli mer eller mindre medvetna. Reflektionsprocessen är verksam på olika nivåer och innehåller olika aspekter och perspektiv. Utgångspunkten för att förstå förhållandet mellan normer, värderingar och värden samt förhållandet mellan moral och etik är Alexanderssons (1994) fyra reflektionsnivåer. Det är dessa nivåer: grundläggande reflektionsnivå; uppnående av vissa bestämda mål; reflektionen mellan principer; reflektionen över det egna medvetandet, som är en del av det teoretiska bygget kring Värdeptrapzoiden.

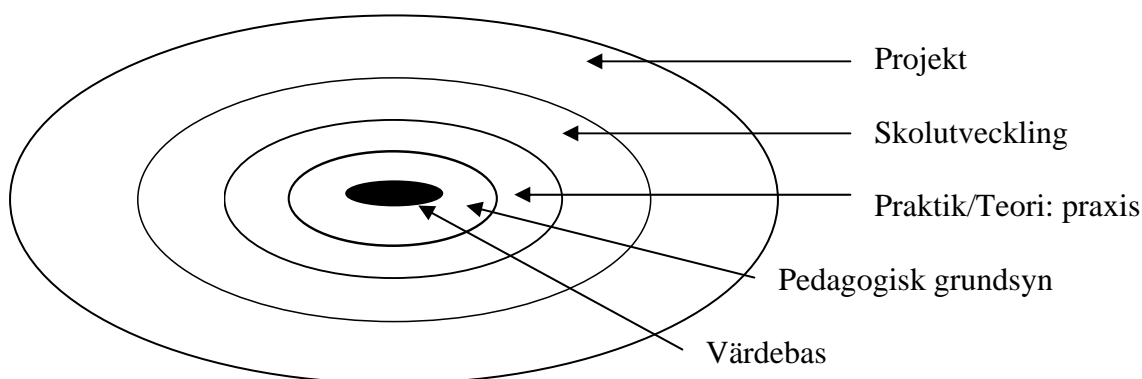
Praxis är det begrepp vars syfte är att koppla ihop teori och praktik. Praxis är således handlingsorienterat och innehåller gjorda erfarenheter från praktiken samt tänkandet kring detsamma. För att realisera den professionella utvecklingen krävs det att de praktiska erfarenheterna tas tillvara och att ett tillflöde av kunskaper och intryck sker utifrån, ett skapande av praxis. Det räcker inte med att lärare ges tid att reflektera och bearbeta erfarenheter från praktiken. Den professionella utvecklingen hos lärare förutsätter att de ges tid och möjlighet att ta del av olika teorier och förklaringsmodeller som hör till yrket. Lärarnas yrkesspråk är ett av verktygen i den praktiska yrkesteorin som lärarna konstruerar. Den praktiska yrkesteorin kan se olika ut beroende på kontext och är starkt knuten till de handlingar som sker medan praxisteorin är knuten till själva samtalet, retoriken kring de pedagogiska frågorna. Den pedagogiska grundsynen, yrkesetiken och yrkesspråket är mer generella och ej lika bundna till den aktuella praktiken och dess kontext och har ej samma handlingsorienterade karaktär.

5. Metod

I detta kapitel redogörs, argumenteras och problematiseras valt forskningsperspektiv, det vill säga valda utgångspunkter och tvärsnitt med tillhörande forskningsdesign. Den kvalitativa metoden innehållande den hermeneutiska forskningsansatsen med det abduktiva analysförfarandet kopplat till diskurs och diskursanalys, tas upp i sammanhanget. Till dessa hör den empiriska inriktningen med tekniken fokusgrupp. Kort redogörs det även för kontexten skolutveckling och *Den Tionde Dagen*. De forskningsetiska frågorna innehållande bland annat ontologisk och epistemologisk bas problematiseras och klargörs avslutningsvis.

5.1 Forskningsperspektiv – kontext och strukturell nivå

Studiet av *Den Tionde Dagen* inriktar sig enligt tidigare utsagor på värden. Kontexten är lokal skolutveckling och praktisk yrketeori med avgränsningen praxisteori och diskursen är värden. Antagandet i detta perspektiv är att förutsättningen för utveckling är lika med ett gemensamt språk, kommunikation, byggt på gemensamma begrepp och med hjälp av forskningsbaserade teorier. Utveckling handlar om att synliggöra den kollektiva medvetenhet och därmed utveckla ett professionellt yrkesspråk där den kollektiva medvetenheten främst avser den praktiska yrketeorin. Båda är en del av den pedagogiska grundsynens diskurs (professionaliseringstanken). Nedan tecknade illustration visar studiens kontext:



Figur 6. Forskningsperspektiv

Projekt: själva *Den Tionde Dagen* och dess helhet.

Skolutveckling: möjligheten och ramarna för utveckling, pedagogiskt utvecklingsarbete inom den lokala skolan.

Praktik/Teori: praxis – praktikens villkor och antaganden på den lokala skolan, undervisningspraxis.

Pedagogisk grundsyn: kommer till uttryck explicit och implicit innehållande den praktiska yrketeorin med sin praxisteori, yrkesetiken, yrkesspråket, de gemensamma begreppen och teorierna av mer generell art från bland annat pedagogiken och filosofin.

Värdebas: de värden som ligger till grund för projektet, de specifika värdediskurserna.

Forskningsperspektivet (figur 6) och *Figur 5. Förhållandet värdebas, pedagogisk grundsyn och praktisk yrkest teori* skall betraktas som att kasta en sten i vattnet. Den innersta med svart ifyllda ringen symboliserar själva stenen och således centrum för själva orsaken. Ringarna som befinner sig utanför, liksom ringarna som breder ut sig på vatten, ska ses som orsakens verkan. Värdebasen får betydelse för hur den pedagogiska grundsynen, förhållandet teori/praktik (undervisningspraxis) och skolutveckling förstås. Dessa delar formar det lokala skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*.

5.1.1 Forskningsdesign – den participatoriska dimensionen

Studiens starkt praxisnära inriktade forskning är participatorisk, forskningen skapas tillsammans med deltagarna. Att ha fullt tillträde till arenan genererar unika möjligheter att på ett kvalitativt sätt dyka ner i verksamhetens natur. Detta kan medföra att en helt annan förståelse och medvetenheten kring studien frambringas. Den empiriska forskningen kan på ett naturligt sätt integreras och göras till en relativt oproblematiserad del av verksamheten. Samtidigt kan det ställa till med problem i analysen av det empiriska materialet då forskaren vet mer än vad det empiriska materialet kanske medger. Vidare så behöver forskaren ej introduceras för personalen och eventuell prestige kan sättas åt sidan. Forskaren är dessutom väl insatt i det som är studiens forskningsobjekt. Det är viktigt att på ett icke störande sätt socialisera sig in i den verksamhet som avses studeras. Problemen med denna socialiseringsprocess, alla nya relationer, ny kultur och så vidare undviks genom den aktuella participatoriska dimensionen där forskaren själv är delaktig i verksamheten.

Forskningsdesignen som utformats efter den participatoriska dimensionen beskrivs enligt följande tolv punkter:

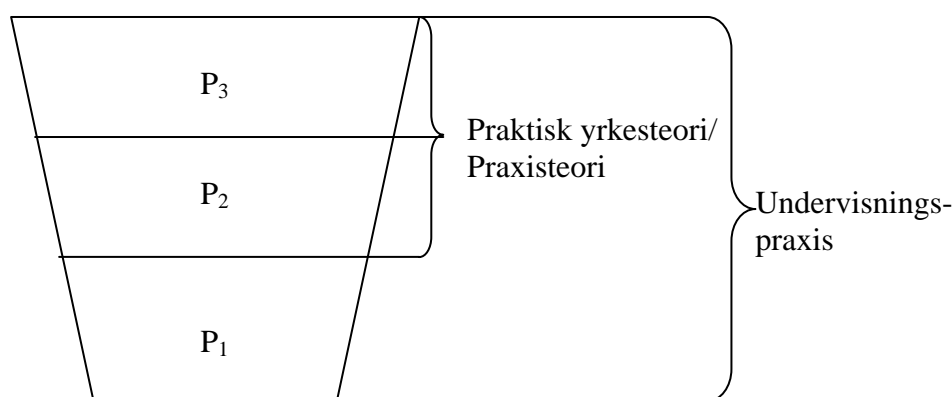
- Insamling av aktuella dokument och utifrån dessas innehåll en fokusgruppintervju med, den för *Den Tionde Dagen* bildade, referensgruppen.
- Sammanställning och analys av dokumenten samt fokusgruppintervjun.
- Kort presentation av analysen för referensgruppen samt utifrån detta en diskussion om fortsatt inriktning i projektet och studien.
- Genomförande, utifrån referensgruppens möte, av enkät (öppet frågeformulär) och tillhörande gruppdiskussioner.
- Sammanställning och analys av enkäten samt synpunkterna som uppkommit i gruppdiskussionerna.
- Kort presentation, feedback, på det öppna frågeformuläret (enkäten) där resultatet presenteras och kommenteras med möjlighet att ställa frågor och ge synpunkter.
- Resultatet av enkäten fungerar som utgångspunkt för utformandet av tre fokusgrupper. Berörda lärare delas alltså in i tre grupper. Varje lärare kontaktas enskilt och delges information om plats, tid och förutsättningar.
- Genomförande av fokusgrupperna.
- Sammanställning och kort analys av fokusgrupperna.
- En presentation av sammanställningen, det vill säga delar av fokusgruppernas resultat, genomförs och tre frågor lyfts fram för samtal i fokusgrupp.
- Sammanställning av uppkomna synpunkter och funderingar efter genomförd fokusgrupp utifrån de tre frågor.
- Slutlig analys och sammanställningen av resultatet.

Forskningen gjordes, i enlighet med designen, till en integrerad del i skolutvecklingsprojektet och verksamheten. Deltagarna, lärarna, fick respons och gavs möjlighet till respons. Forskningen blev participatorisk, det vill säga deltagarorienterad. Styrkan i denna design var att studiens forskningsobjekt ständigt problematiserades och att datainsamlandet med tiden

mättades. Givetvis fanns det problem med designen och forskarens roll i studien. Hur påverkas exempelvis resultatet av att forskaren själv är anställd på skolan? Hur påverkas resultatet av den inställning som forskaren har till skolan och skolutvecklingsprojektet? En utförlig diskussion kring detta och fler problem står att läsa i avsnittet 5.6 *Forskningsetik*.

5.2 Forskningsperspektiv – delnivå

Det går att lokalisera tre nivåer i en organisation: 1) den nivå som utgör de grundläggande antagandena för organisationen, den implicita nivån; 2) styrande dokument, visioner, arbetsplaner med mera; 3) det synliga, det som kommer till uttryck i organisationen på ett mer konkret plan, vilket motsvarar en explicit nivå. Appliceras denna modell på projektet *Den Tionde Dagen* ser det ut enligt följande:



Figur 7. Praxistrapezoiden

P₃ Handling – Hur projektet gestaltar sig som projekt, det innehåll och de metoder som används, det vill säga all form av handling som kommer till uttryck explicit. Handlingarna är synonyma med normer.

P₂ Planering – De olika former av planering som sker, det som sker i diskussioner lärare emellan samt de motiveringar som förekommer vid olika förslag och åtgärder. Samtliga moment genomsyras av mer eller mindre stöd från visioner, arbetsplaner, styrdokument, erfarenheter och kunskaper. Denna nivå innehåller praktikbaserade och teoribaserade grunder och motiv och är därför liknämninga med värderingar.

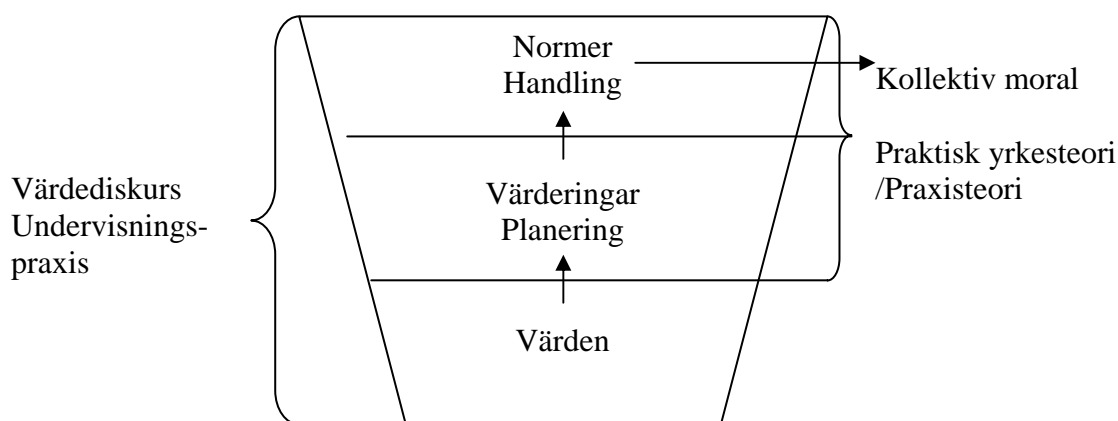
P₁ Värden – De värden som utgör basen för projektet, det vill säga de värden som implicit ligger till grund för det som sägs och görs. Detta motsvaras av den etiska legitimeringen och utgör den djupaste nivån av reflektion inom en organisation.

Praxistrapezoiden, modellen för att förstå organisationens nivåer/struktur och därmed undervisningspraxis, är en modell som influerats av Lauvås och Handals (2001) *Praxistriangel*. Praxistrapezoiden har även sin motsvarighet i *Värdetrapezoiden* liksom *Scheins organisationskultur* samt Bergems *Rationalitetsformer i lärares handlingsberedskap*.

Förhållandet teori och praktik finns i samtliga nivåer och dess dynamik är utgångspunkten för förståelsen av *Praxistrapezoiden* som helhet och modell. Nivå P₂ och P₃ är båda föremål för den explicita och implicita praktiska yrkesteorin som bildas genom tidigare kunskaper, nya erfarenheter och nya kunskaper inom den lokala praktiken. Den praktiska yrkesteorin är alltså beroende av kontexten.

I termer av orsak och verkan blir P_1 orsak till P_2 medan P_2 blir orsak till P_3 som således är verkan. Planering och handling är båda ett uttryck för de aktuella värdena. Planering och handling men även värderingar och normer är alla de delar som tillsammans bildar den praktiska yrketeorin. Handling och planering motsvarar den kollektiva medvetenheten, det vill säga den praktiska yrketeorin. Undervisningspraxis, de delar som utgör hela sammanhanget, är samma sak som värdediskursen i Värdepraxistrapetzoiden.

För att förstå undervisningspraxis fullt ut måste organisationens etik kartläggas. De två modellerna, *Värdepraxistrapetzoiden* och *Praxistrapetzoiden*, är uttryck för samma sak. Men vad är poängen med detta? Två modeller med olika utgångspunkt beskriver samma sak. Detta visar tydligt på samhörigheten mellan en praktisk yrketeori och yrkesetik. Den praktiska yrketeorin liksom den kollektiva moralen är starkt handlingsorienterade och utgår båda från samma bas. Det visar även på samhörigheten mellan värdediskursen (värdefrågorna) och undervisningspraxis. Hur de två gestaltas och förstås är avhängigt den gemensamma värdebasen som båda utgår ifrån. Nedan sammanfattas de två modellerna i en:



Figur 8. Värdepraxistrapetzoiden

För att förstå de val som görs och de handlingar som blir dess konsekvenser blir det viktigt att göra det implicita, osynliga, synligt. Normer och handlingar är samma sak, de är handlingsaxiom med syfte att styra utvecklingen i linje med de intentioner och visioner som finns och är det samma som den kollektiva moralen. Visioner, arbetsplaner och planeringar med mera är uttryck för värderingar vars ursprung står att finna i de ännu icke synliga värdena. Ett av syftena med studien är att kartlägga praxisteorin som en del av den praktiska yrketeorin. Det är det bakomliggande i vad lärarna säger som skall göras synligt. Värden är möjliga att lokalisera med rätt sorts instrument, det gäller bara att veta vad man letar efter och varför. Ovan redogjorda figur utgör denna studies viktigaste verktyg.

5.3 Perspektiv på verkligheten – utgångspunkter och valda tvärsnitt

I studiet av moraliska och etiska angelägenheter kan genomförandet inrikta sig på att vara antingen normativt eller deskriptivt. Ett deskriptivt förfaringsätt inriktar sig på att beskriva, så långt det är möjligt, hur något är. Moralisk verklighet, liksom all verkligheten, kan i det deskriptiva perspektivet utforskas och utvärderas (Colnerud, 1997). I enlighet med det

deskriptiva perspektivet har ett abduktivt förfaringssätt använts under själva forskningsprocessen i verksamheten samt i analysen av det empiriska materialet enligt:

1. Vilka normer ges det uttryck för? Vad framkommer i fokusgrupperna?
2. Vilken är den kollektiva moralen?
3. Vilka värderingar existerar? Hur ser praxisteorin inom diskursen värden ut?
4. Vilken etik ger den kollektiva moralen och praxisteorin uttryck för? Det vill säga vilka kategorier (diskurser) av värden visar sig utifrån ovan? (Värdediskurser)
5. Hur förhåller sig dessa värdediskurser till det som framträder i de nationella styrdokumenterna (Lpo94 och Skollagen) och intentionerna (utgångspunkterna) för *Den Tionde Dagen*?

För att få syn på värdebasen används ett *top-down*-perspektiv i *Värdepraxistrapetzoiden* vars konstruktion går att likna vid en *megafon*. Ljudet som kommer ut ur megafonen kan uppfattas och tolkas på en mängd olika sätt och detta motsvarar normerna och handlingarna inom *Eriksdalskolans* kultur. Mellan munnen och ljudet som kommer ut ur megafonen är själva megafonen vars konstruktion fyller en viss funktion som en följd av de värderingar och den planering som blev dess uppkomst. I själva artefakten finns det inbyggd explicit och implicit kunskap. Megafonen symboliserar således värderingarna inom kulturen. Värdebasen får sin liknelse genom en jämförelse med själva källan som är munnen, stämbanden och den intellektuella verksamheten. Detta är en deduktiv och induktiv process. I ovan nämnda förutsättningar används den kvalitativa metoden som bas med en hermeneutisk ansats som inriktning. Inom denna metod och ansats ryms sedan tekniken fokusgrupp, diskurs och diskursanalys samt analysmetoden/ansatsen abduktion.

5.3.1 Den kvalitativa metoden

Studien syftar inte till att vara en förment förenkling av den mänskliga verkligheten i den bemärkelsen att den skulle kunna genomföras med en kvantitativ metod. Eftersom värdena i den pedagogiska grundsynen är av kvalitativ karaktär, i enlighet med definitionen på värden, blir det ointressant och om ens möjligt att mäta och därmed kvantifiera verkligheten till siffror. Det kvalitativa relateras som bekant till värde och motiv, egenskaper, innebörd, avsikt eller intention i mänskliga upplevelser, beteenden och handlingar. ”Det kvalitativa anses vara det som är möjligt att uppleva men som inte är kvantifierbart och mätbart” (da Silva & Wahlberg, 1994, s.57). Eftersom normer och värderingar kommer till uttryck explicit och implicit är det en fråga om upplevelse samt beskaffenhet hos det som studeras.

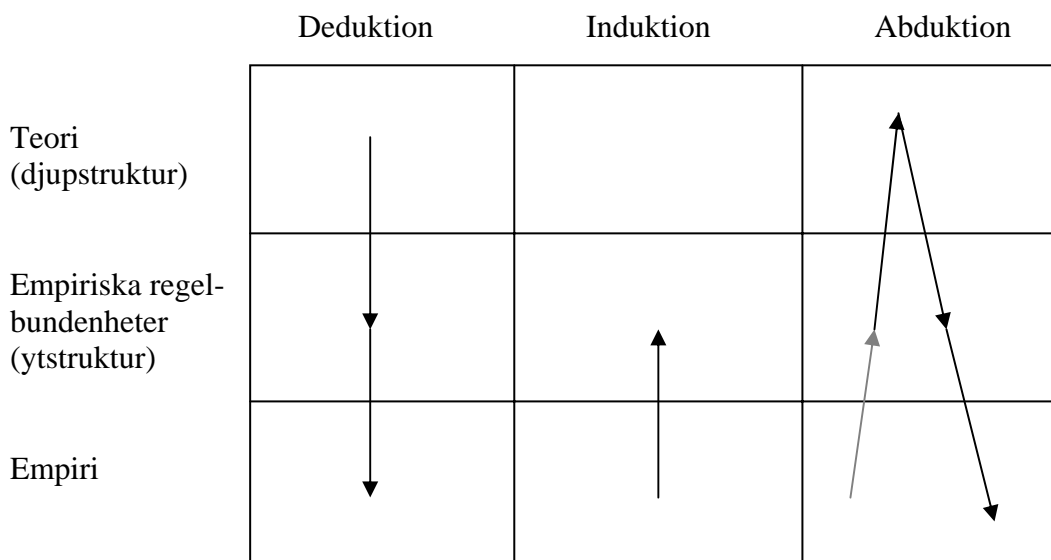
Kvalitativ metod handlar om hur man skall karaktärisera något; gestalta något ...
Kvalitativ metod är således systematiserad kunskap om hur man går tillväga för att gestalta beskaffenheten hos något. (Larsson, 1994, s.164)

Studiens huvudfråga riktar sig mot en gestaltning och systematisering av kunskap beträffande vilka värden som förekommer i *Den Tionde Dagen* och därmed lokal skolutveckling. Detta skildras genom att använda kvalitativ metod. Det kan tyckas att det finns en tämligen hög grad av subjektivitet i den kvalitativa metoden och detta kan ju vara sant i ett avseende men samtidigt inte. En kritisk granskning av resultaten balanserar den subjektivitet som finns i den kvalitativa metoden. Genom att lyfta fram och problematisera förhållandet mellan närhet och distans, som objektiviteten förespråkar, korrigeras den från början höga subjektiviteten till att bli mer objektiv. Detta har skett i enlighet med ett abduktivt förfaringssätt och en hermeneutisk forskningsansats. Den abduktiva ansatsen redogörs för längre fram i kapitlet (5.3.3 *Abduktion*).

5.3.2 Hermeneutisk forskningsansats och delaktighet

Den hermeneutiska forskningsansatsen känns naturlig eftersom hermeneutik bland annat syftar till att förstå mänskliga handlingar. Hermeneutik handlar om att förstå ett budskap, att i studiens inriktning förstå delar av lärarnas utsagor för att kunna sätta betydelsen av dem i en helhet. Den hermeneutiska tolkningen är således lämplig för förståelsen av mänskliga upplevelser eller uttrycksformer som på något sätt återspeglar dem (Starrin & Svensson, 1994). ”Hermeneutik innebär inte endast en helhetssyn på världen och människorna, utan är också ett förhållningssätt som innebär att man kan se kausalitet som inbyggd i själva existensen” (Ringborg, 2001, s.61). I olika mänskliga sammanhang, och de fenomen som där visar sig, så står hermeneutiken för förståelse och tolkning av desamma.

Hermeneutiken är förståelsens och tolkningens teori och praktik. I studien används dock inte en hermeneutisk metodologi och detta är viktigt att klargöra eftersom upplägget på olika sätt motsäger en hermeneutisk metodologi. I studien utgör den teoretiska förankringen grunden för förståelsen och tolkningen av det empiriska materialet till skillnad från en hermeneutisk metodologi som tar sin utgångspunkt, med hjälp av vissa begrepp, i ett empiriskt material och ställer det i relation till befintliga teorier. Detta är en tolkande process där det empiriska materialet mer fungerar som en samtalspartner – om jag använder mig av dessa teorier vad säger du då? Det teoretiska rastret används alltså på två helt skilda sätt. Ansatsen är hermeneutisk i bemärkelsen att en tolkning av de studerade lärarnas utsagor görs samt de dokument som finns kring det lokala skolutvecklingsprojektet. Vidare är studien hermeneutisk på så sätt att det abduktiva förfaringssättet används. De empiriskt induktiva ytstrukturer/mönster som blir synliga blir detta genom tolkning. Själva abduktionen börjar i och med att ytstrukturen från empirin bearbetas med de teoretiska verktygen och på så sätt gå från yt- till djupstruktur (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.45). Detta är en tolkande process. ”En hermeneutiker skulle säga att abduktionen innebär ett slags hermeneutisk spiral: en tolkning av fakta som vi redan har viss för-förståelse av” (a.a., s.45). Den tolkande processen ser ut enligt nedan:



Figur 9. Deduktion, induktion och abduktion. (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.45)

Det behövs en upprepad process

av pendling eller alternering mellan (empiriladdad) teori och (teoriladdad) empiri. Det innebär en hermeneutisk process under vilken man så småningom så åter sig in i empirin med hjälp av teoretiska för-föreställning, allt under det att man också utvecklar teorin (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.47).

I studien har teorierna varit utgångspunkten för att förstå praktiken, de har använts för att synliggöra den implicita värdebasen. Mer om den abduktiva ansatsen följer, som tidigare nämnts, i 5.3.3 *Abduktion*.

Hermeneutiken kan översättas till *tolkningslära*, inom vilken man ägnar sig åt att försöka förstå och tolka en text eller mänskligt liv och existens. Inom den hermeneutiska modellen använder man sig av kvalitativa analyser som det rätta sättet att utföra deskriptiva studier av helheten. För att förstå och få en helhet så är det viktigt att kunna göra en tolkning av delarna, delarna i det empiriska materialet, och sätta samman dessa till en helhet. Hermeneutiken har vissa teoretiska förutsättningar, som för övrigt stämmer väl överens med denna studie. Dessa är:

- Förståelse av mening sker alltid i ett sammanhang eller i en kontext (ett språkligt sammanhang).
- I varje tolkning eller förståelse är delar beroende av helheten och vice versa.
- Varje förståelse förutsätter eller bygger på en bestämd förförståelse.
- Varje tolkning föregås av vissa förväntningar eller förutfattade meningar.

Individen tolkar sin omvärld, forskning sker genom tolkning med hjälp av konstruktioner där konstruktionerna är uppbyggda av begrepp som har samband med varandra. Begreppen både skapar nya sätt att tolka och styr på vilket sätt tolkningen sker. Begreppen representerar då det perspektiv som forskaren anlägger på forskningsmaterialet. De hermeneutiska begreppen handlar i hög grad om både det ontologiska och epistemologiska tolkandet av världen och fenomenen. Forskaren måste först skriva fram sin egen förförståelse och sätta den i relation till resultatet. ”Det är viktigt att inse att tolkningarna är verkliga för tolkaren och verkliga utifrån det perspektiv hon anlägger på materialet” (Ringborg, 2001, s.55). En tolkning visar alltid en begränsad del av det man undersöker eftersom tolkarens påverkan av den kultur och de erfarenheter tolkaren varit med om påverkar tolkningen av de centrala begreppen som är tolkarens perspektiv (Ringborg, 2001). Denna studies perspektiv är socialkonstruktivistiskt vilket är i linje med ovan nämnda och utvecklas mer i 5.6.2 *Ontologisk och epistemologisk bas*.

Det finns en nivå i tolkningsprocessen där man inte hundra procentigt kan skilja mellan subjekt och objekt. Detta gäller speciellt i studiet av människan. Det finns en nivå i mänsklig erfarenhet där människan och världen utgör en odelbar helhet (Starrin & Svensson, 1994).

När *förståelse* i 'hermeneutisk' mening föreligger, dvs. när en vetenskaps begreppsbildning i princip växer fram ur ett för vetenskapens subjekt och objekt gemensamt språkspel, är den dialektiska förmedlingen mellan subjektivitet och objektivitet redan igång (Apel, 1990, s.17-18).

Den dialektiska förmedlingen som Apel uttrycker innebär i grova drag att dialogen kring subjektivitet och objektivitet ger upphov till frågor som man kan ha motstridiga åsikter om. En relationell problemkontext uppstår. Det är endast genom en god argumentation, för eller emot, som man kan komma fram till ett avgörande i frågan (Lübcke, 2003). Motsatsen till den hermeneutiska forskningsansatsen är positivismen vars vetenskapsfilosofiska teori starkt poängterar att vetenskapen, för att få räknas som vetenskap, måste utesluta alla värden och filosofiska antaganden om verklighetens och kunskapens beskaffenhet.

Enligt positivismen skall vetenskapen grunda sig på rena och objektiva fakta. Men vem/vilka, och med vad, avgör om fakta är objektiva och rena eller ej? Är detta en fråga om tolkningsföreträde? Ja, och därmed har positivismen skjutit sig själv i sank! Inte nödvändigtvis eftersom detta beror på vilken ontologisk övertygelse som används. Ett sätt att betrakta frågan är att konstatera att det alltid är en fråga om tolkning när något erfars och betraktas. Det vill säga oavsett om det är ett rationalistiskt, empiristiskt, konstruktivistiskt eller socialkonstruktivistiskt ontologiskt perspektiv som används så är det alltid en fråga om tolkning. Bengtsson (1997) menar exempelvis att grunden till svårigheterna med att integrera all didaktisk forskning är att den har sin utgångspunkt i olika filosofiska grundantaganden av ontologisk och epistemologisk karaktär samt aktuella *paradigm*.

det allmänna hermeneutiska problem som aktualiseras när vi diskuterar komplexa företeelser där delarna påverkar varandra och bidrar till att helheten har egenskaper som inte delarna har. För att förstå delarna måste vi förstå helheten och tvärtom. Var man bör börja är en fråga om fruktbarhet och genomförbarhet (Francén, Gren & Juth, 2003, s.22).

Objektivitet i detta sammanhang kommer därför att handla om att lyfta fram vad som talar för och mot en ståndpunkt och vilken vikt de olika faktorerna kan sägas ha. Utifrån detta ges sedan en så rättvis bild som möjligt. Detta är att vara objektiv i denna studie.

Denna studie har genomförts i den egna praktiken, på den egna arbetsplatsen, och av denna anledning blir studien högst deltagarorienterad. Den kulturella kontexten, skolan och kollegiet, kan på ett naturligt sätt studeras vilket är en klar fördel. Tillträdet till arenan är från början klart men detta kan även innebära svårigheter. Delvis, på grund av den praxisnära relationen, skulle även tekniken deltagande observation kunna tillskrivas studiens metod. ”Genom deltagande observation kan forskaren få en uppfattning om vilka antaganden, värderingar och normer, liksom andra strukturella förutsättningar, som styr och formar den sociala grupp man studerar” (Garsten, 2004, s.150). Men den deltagande observationen är inte, i traditionell mening, en deltagande observation. Istället skall deltagandet ses som en naturlig följd av forskaren själv arbetar i verksamheten. Detta blir problematiskt och måste tas med i tolkningen och analysen av det empiriska materialet och aktuellt resultat. Forskarens roll i detta arbete blir att fungera som en medlare mellan verkligheter, de två världarna skola och vetenskap. Denna roll karaktäriseras stundtals av att befinna sig mittemellan de båda. Närhet och distans blir två centrala begrepp i detta sammanhang. I ena stunden skall ett aktivt deltagande praktiseras och i den andra stunden skall ett distanserat och utifrånperspektiv användas. Deltagande observation som teknik kan dock inte tillskrivas studien eftersom den deltagande observationen ej varit vetenskapligt genomförd.

Studien har varit hel- och delinriktad på så sätt att delarna, det explorativa (utvecklande), och induktiva (upptäckande) tillsammans med det kontextuella (sammansatta) är integrerade i varandra. Studien började med flera frågeställningar, ett så kallat frågebatteri. Vilket är att jämföra med det syfte som den första pilotstudien hade där referensgruppen för *Den Tionde Dagen* intervjuades med hjälp av tekniken fokusgrupp. I en fortlöpande analys under studiens gång minskades och korrigerades antalet frågor för att till slut finna kärnan den fråga som skulle studeras. Studien är av denna anledning både teoriskapande och longitudinell. Studiet av skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen* har bedrivits under mer än ett helt läsår vilket kan betraktas som en longitudinell studie, det vill säga långvarig. Det tydliga deltagandet i verksamheten och erkännandet av den påverkan som skett inom organisationen för *Den Tionde Dagen* under studiens gång har betydelse för resultatet. Frågan lyfts och problematiseras längre fram i 5.6 *Forskningsetik*.

5.3.3 Abduktion

Analysförfarandet bygger på en ansats som både är induktiv och deduktiv. *Induktiv* genom att ur det empiriska materialet kategorisera de normer som visar sig explicit. *Deduktiv* genom att tolka och analysera bakomliggande värderingar som yttrar sig explicit och implicit. Utifrån ovan nämnda har kulturens kollektiva moral och praktiska yrkest teori genom en deduktiv process visat sig. Slutligen har en deduktiv analys av desamma lett fram till den värdebas som söktes. Nästa steg var att göra en jämförande analys av värdebasen och dess specifika diskurser med de, delvis deduktivt framtagna, värdeperspektiven/diskurserna som visat sig i de nationella styrdokumenterna och utgångspunkten för *Den Tionde Dagen*. Användandet av modellerna, *Praxistrapetzoiden* och *Värdepraxistrapetzoiden* (som tillsammans bildar *Värdepraxistrapetzoiden*), för att tolka och analysera resultatet kan även detta hänvisas till den abduktiva inriktningen. Abduktion kommer av latinets *ab-ducere* (leda bort). Inom traditionell logik betraktas abduktion som en beteckning för en syllogism, ett argument med två premisser och en slutsats. Syllogismens översats är sann men dess undersats, och därmed slutsats, är endast sannolik (Lübcke, 2003).

Hos Peirce är a. en slutledningsform vid sidan av deduktion och induktion. Erfar vi något egendomligt, så använder vi oss av a., om vi ställer upp en hypotes som förklarar det egendomliga genom att det följer deduktivt ur hypotesen (Lübcke, 2003, s.11).

Ett alternativt sätt att beskriva ovanstående är att själva slutledningen, skiljd från induktion och deduktion, ”antingen bygger på förutsättningar av vilka den ena är sann och den andra endast sannolik eller leder till nya och oväntade slutsatser som inte kan härledas rent logiskt av premisserna” (Egidius, 1995, s.7). För att kunna nå en vidare slutsats som på ett utförligare sätt förklarar ett aktuellt fenomen kan abduktion användas. Därmed är abduktion, enligt Peirce, att betrakta som en kreativ process vars resultat blir föremål för en rationell granskning (Blackburn, 1994). Genom att ställa på förhand givna hypoteser kan man genom abduktion förklara en uppsättning givna fakta. Att tillämpa ett renodlat induktivt eller deduktivt förhållningssätt var svårt eftersom den praxisnära och partcipatoriska forskningen krävde att båda förhållningssätten tillämpades. I samband med de empiriska studier som gjorts, främst de huvudsakliga fokusgrupperna, tillämpades det induktiva förfaringssättet genom att göra en ljudupptagning på band för att fånga allt som sades. Det deduktiva förfaringssättet användes även vid dessa tillfällen. Genom att anteckna det som för stunden uppfattades som mest relevant, motsvarande det fokus som på förhand var bestämt, gjorde det att ej relevanta utsagor kunde bortses från. Abduktion kännetecknas av att

forskaren pendlar mellan å ena sidan iakttagelse av sociala skeenden och å andra sidan tolkningar och teoretiska analyser av vad dessa skeenden betyder. Abduktion är i denna mening något mitt emellan deduktion och induktion (Aspelin, 1999, s.26).

De sociala skeendena skall i denna studie ses som det sociala sammanhang där explicita och implicita yttranden rörande normer och värderingar kommer till uttryck inom kollegiet på Eriksdalskolan. ”En induktiv ansats utgår från en mängd enskilda fall och hävdar att ett samband som observerats i samtliga dessa också är generellt giltigt” (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.41). Svagheten i denna ansats är att den underliggande strukturen inte fullt tas med i bilden. Det är bara det yttre sambandet som fångas upp. I studien motsvarar detta kartläggningen av normerna som skett i fokusgrupperna. ”En deduktiv ansats utgår tvärtom från en generell regel och hävdar att denna förklarar ett visst enskilt fall av intresse” (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.41). Detta enskilda fall av intresse är värdebasen inom ramen för det lokala skolutvecklingsprojektet. Synliggörandet av värdebasen har på ett deduktivt sätt

skett genom att tillämpa teoretiska, och utveckla dessa, modeller på ett konsekvent sätt. Men även deduktionen saknar en underliggande struktur, ett underliggande mönster och aktuella tendenser. Detta blir problematiskt och det är här den abduktionistiska ansatsen kommer in i bilden. Abduktion innebär att ett enskilt fall ”tolkas med ett hypotetiskt övergripande mönster” (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.42). Det hypotetiskt övergripande mönstret i denna studie är de teoretiska modellerna *Värdepraxistrapetzoid* och *Praxistrapetzoid* som tillsammans utgör *Värdepraxistrapetzoiden*. En tolkningsprocess sker under arbetets gång genom nya iakttagelser och beskrivs i enlighet med de tolv punkterna som beskriver studiens upplägg. ”Metoden blir härigenom ett slags kombination av de två tidigare nämnda induktiva och deduktiva, men tillför också nya moment” (a.a., s.42). Under denna process har en utveckling av det empiriska tillämpningsområdet och teorin successivt justerats och förfinats. Abduktion till skillnad från induktion och deduktion inbegriper förståelse och detta är vad det hela handlar om, att förstå det som kommer till uttryck inom det lokala skolutvecklingsprojektet.

Förhållandet teori och praktik är en genomgående dynamik i en praxisnära, praxisnära, praxisnära forskning. Induktion utgår från empirin (praktiken) och deduktion från teorin. Alvesson och Sköldberg (1994) sammanfattar detta på ett begripligt sätt enligt nedan:

Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska föreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Analysen av empirin kan t.ex. mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i litteraturen: inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse. Under forskningsprocessen sker således en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (s.42).

Upptäckten av mönster och förståelse är det primära i denna studie och pendlingen mellan empiri och teori har varit en ständigt pågående process. Abduktion ses i denna studie som en tolkande process med syfte att förfinas och utveckla förståelsen av empiri och teori.

5.3.4 Diskurs och diskursanalys

Diskurs innebär en specifik framställning enligt ett visst sätt att tänka inom ett begränsat område. En diskurs skulle kunna ses, enligt Foucault, som ett system av kunskap kring ett specifikt kunskapsobjekt. ”Beroende på i vilken diskurs man befinner sig när man resonerar eller tänker, framträder det som vi kallar verklighet olika” (Egidius, 1995, s.48). En diskurs kan även bestå i kritisk analys av ett yttrandes innebörd giltighet. Diskurser skapar världen genom att lägga vikt vid specifika företeelser och att göra selektiva skildringar. ”Diskurser representerar eller föreställer verkligheten” (Börjesson, 2003, s.19). Ett generellt sätt att förklara begreppet diskurs är att det är ”fråga om en reglerad samtalsordning med institutionaliserade framställningsprocedurer” (Börjesson, 2003, s.19). Samtalsprocedurers form och innehåll bestäms av kulturellt och historiskt givna regler. I Handal och Lauvås (2001) nämns det att den traditionella definitionen på diskurs ”rör sig om ett samtal:

- som inte präglas av makt utan försiggår mellan likvärdiga parter,
- som rör ett sakförhållande av betydelse för båda parter,
- där det överordnade intresset knyts till insikt,
- där *det bästa argumentet* får störst tyngd” (s.256).

En diskurs liksom debatten är sakinriktad och avgränsad. Eventuella maktförhållanden strävas efter att jämnas ut så att ett så jämlikt förhållande som möjligt råder i samtalet. Det viktiga inom en diskurs är ökad kunskap och medvetenhet om det som diskursen inriktar sig på.

”I diskursen är inte enighet och samstämmighet målet, utan sanning och giltighet. I diskursen utmanas den till synes självklara förståelsen” (Handal & Lauvås, 2001, s.258). De diskursanalytiska frågorna kring människans samhälle handlar om verklighetsskapande och kulturella försanthållanden, de försanthållanden som ligger till grund för konstruktionen av verkligheten (Börjesson, 2003). Inom en diskursanalys studeras exempelvis handlingar av social karaktär (Egidius, 1995). Handlingar av social karaktär kan sägas inbegripa ett kommunikativt samspel, det vill säga en form av interpersonell handling. Att nå en diskursiv kunskap, genom diskursanalys, innebär bland annat att nå kunskap genom slutledningar.

Ett tänkande är diskursivt, då det genomlöper olika moment eller närmare bestämt sker genom logiska övergångar mellan olika bestämningar. Det är ett tänkande med begrepp. Det yttrar sig i en tankegång som kan utvecklas led för led och därmed framställas språkligt i en kedja av utsagor (Lübcke, 2003, s.117).

Så vad kan vi lära oss av en diskursanalys? Jo, vi kan lära oss hur något kan förstås och hur något bör förstås. Vid analysen av det empiriska materialet är det de yttranden som lärarna faller, dessas giltighet och essens, som skall tolkas och förstås. ”Diskursanalys är alltid att se ett fenomen som någonting” (Börjesson, 2003, s.22). Diskurserna förser med sammanhang, mening och förståelse. Detta är vad diskursanalys ibland beskrivs som, *en konst att fånga det för-givet-tagna*. Vad är det som är lika dolt som självklart inom ramen för det lokala skolutvecklingsprojektet? Genom diskursanalys kan det som ses som naturligt och självklart belysas och förstås på ett mer speciellt sätt. Det märkvärdiga i det självklara blir synligt. Vad är det som impliceras i det självklara? Vilka är de outtalade förutsättningarna? Hur ser den valda diskursen i studien ut? Hur talar lärarna om skolutvecklingsprojektet inom diskursen värden och undervisningspraxis? Vad är det som kommer till uttryck? Vilken är den rådande värdediskursen inom kollegiet och hur bör den förstås?

Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär ... att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas. Diskurser är talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som 'sant', ' trovärdigt', 'förnuftigt', 'gott', med mera. Diskursens gränser eller bopålar visar därmed också vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang (Börjesson, 2003, s.21).

I skenet av en postmodern kritik gäller det att som forskare förhålla sig till en mängd möjliga och tänkbara perspektiv på verkligheten. Vetenskapen är mindre entydig och självklart logisk än vad vetenskapen tidigare försökt påskina. Forskaren måste ta hänsyn till den pluralitet som faktiskt råder. ”Forskarens reflektion över det egna förhållningssättet blir då en av utgångspunkterna, en annan att låta det specifika och lokala få tala utifrån egna villkor” (Börjesson, 2003, s.18). Forskningsfältet har öppnats upp ”för en större lyhörddhet för empirin, och att ta sig rätten att tolka mera på egen hand, att skapa en teoretiskt grundad och intressant version av det vi till vardags kallar verklighet” (Börjesson, 2003, s.18). De fenomen och företeelser, berättelsernas former, som valts att studeras är givna av den aktuella diskursen. ”Sättet att tala är sammanhangsberoende, de giltiga presentationsformerna, upplägget och tonläget är styrt av diskursens ordning” (Börjesson, 2003, s.21). Diskurs i studien avser en specifik framställning där tänkbara perspektiv, sammanhangsskapande, meningsskapande och förståelse är centralt. Studien innehåller bredare diskurser, exempelvis värdediskursen, samt specificerade och mer avgränsade diskurser som exempelvis individens frihet och integritet, så kallade värdediskurskategorier.

5.3.5 Tekniken fokusgrupp

Vad är en fokusgrupp? Vilka är de utmärkande dragen för en fokusgrupp? Fokusgrupp är en effektiv gruppintervju där deltagarna har något grundläggande gemensamt. Förutsättningen är således att de bör vara kunniga, ha ett gemensamt intresse med forskaren, kan bidra med olika erfarenheter och åsikter. Genom fokusgrupp kan området mätas på ett naturligt genom det utförliga samtal som är tänkt att ske.

Vad bör man tänka på vid indelningen av fokusgrupp?

- Gruppens medlemmar bör vara på samma nivå.
- Blanda ej deltagare med olika auktoritet eller status.

Målet är att skapa en så tillåtande atmosfär som möjligt där alla vågar säga vad de tycker. För att uppnå detta är det viktigt att se till att eventuella etablerade maktstrukturer är brutna. (Wibeck, 2000)

Syftet med den första fokusgruppen (Referensgruppen för *Den Tionde Dagen*) var att försöka skapa en så bra förförståelse och bild som möjligt av *Den Tionde Dagen*. Varför drogs det igång? Vad/Vilka frågor och problem låg bakom detta? Vad var det man ville utveckla och/eller förbättra? Hur drogs projektet igång och hur har det fortskridit? Var befinner det sig idag? Vart är det på väg? Vilka är de olika uppfattningarna som kan tänkas finnas i gruppen och som har varit av betydelse för *Den Tionde Dagens* utveckling? Utifrån alla dessa frågor, vad blir viktigast att studera i aktuell studie? Vad är det vi vill veta och hur skall vi få reda på detta? Anledningen till att tekniken fokusgrupp valdes i studien var för att få igång ett samtal där gruppmedlemmarnas åsikter, tankar, funderingar blir så tydliga som möjligt. Genom denna teknik blev det tydligt vilken den samlade bilden av *Den Tionde Dagen* var och är. Det vill säga grunden för *Den Tionde Dagen* och de resonemang som förts kom fram genom att kärnan, själva fundamentet och anledningen till projektet, blev mer synlig.

5.3.5.1 Analysnivå i fokusgruppen

Det finns tre nivåer att studera och inrikta sig på när fokusgruppintervjuer bedrivs (Wibeck, 2000). Analysnivån har i den empiriska studien av förklarliga skäl lagts på nivå tre. På denna nivå fokuseras variationsvidden i det som sägs. När det inspelade materialet och anteckningarna analyseras är det innehållet i det som har sagts som är av betydelse, inte hur det har sagts. Med andra ord sker transkriptionen enligt ovan på den tredje nivån. Avsikten och därmed analysens fokus var att få syn på den kollektiva medvetenheten i gruppen kring Eriksdalskolans normer och värderingar. En utförligare redogörelse för de olika fokusgrupperna som genomförts sker i nästkommande avsnitt.

5.4 Empiri

5.4.1 De kvalitativa pilotstudierna: fokusgrupp och enkät

Två pilotstudier har genomförts, den ena med fokusgrupp som teknik och den andra en enkät konstruerad som ett öppet frågeformulär. Fokusgruppen utgjordes av den referensgrupp som finns kring *Den Tionde Dagen*, det vill säga delar av personalen. För att få en utförlig förståelse av skolutvecklingsprojektet ansågs det viktigt att få en så heltäckande bakgrundsbeskrivning som möjligt. Förståelsen av bakgrunden uppnåddes genom de dokument (bl.a. syfte och mål med *Den Tionde Dagen* samt dess kärna och intentioner, timplanefri skola) som existerar i *Den Tionde Dagen* men även nämnda fokusgrupp.

Den analys som skett av Den Tionde dagens utgångspunkter har övergripande använt sig av de verktyg som *Värdetrapetzoiden* och *Praxistrapetzoiden* bidrar med och som tillsammans bildar *Värdepraxistrapetzoiden*. Ett sammanfattande resultat av denna analys står att läsa i 3.5.2 *Den Tionde Dagens utgångspunkter* och syftar till att ge en förståelse av de utgångspunkter som skolutvecklingsprojektet från början ansågs vila på. Nämda avsnitt skulle därmed kunna ses som en del av resultatet. Det tillhör dock inte det huvudsakliga resultatet, på samma sätt som de fokusgrupper som genomförts, eftersom pilotstudierna endast fungerat som en slags sondering av områdets terräng.

5.4.1.1 Fokusgrupp – Referensgruppen

Urval

Representanter från arbetslagen (3st), resursteam (1st) samt skolledning (1st). Referensgruppen är en grupp som sen tidigare bildats för att diskutera, utvärdera och fortlöpande utveckla och förbättra *Den Tionde Dagen*.

Genomförande

Fokusgruppen fick samtala med utgångspunkt i fyra frågor. Frågorna presenterades i nummerordning. Mötet spelades in med diktafon och stödanteckningar fördes kontinuerligt i med fokus på essensen och variationsvidden i det som sades. De fyra frågorna sammanställdes efter mötet och en sammanfattande analys av det som framkommit genomfördes. Fokusgruppintervjun tog cirka 45 minuter och utgångspunkten för fokusgruppen var:

1. Varför och Hur drogs projektet igång?
2. Vilken är den pedagogiska grundsynen som ligger bakom?
3. Hur har projektet fortlöpt? Reflektioner...
4. Viktigaste frågan? (för studien)

Analysförfarande

På grund av att ljudupptagningen varierat i kvalitet (vissa passage saknas) användes enbart de anteckningar som kontinuerligt förts på varje fråga. För att skapa en så tydlig helhet som möjligt gjordes anteckningarna i form av mindmaps, en mindmap per fråga. Dessa mindmaps sammanfattades och analyserades med utgångspunkten i normer och värderingar. Vilka värderingar gavs det explicit och implicit uttryck för?

5.4.1.2 Öppet frågeformulär – En nulägesrapport av Den Tionde Dagen

Urval

16 av 21 berörda lärare deltog i enkäten. Urvalet föll sig naturligt eftersom tillfället låg på en gemensam konferens. Samtliga ämnen inom skolan var representerade.

Genomförande

Varje lärare ombads att skriftligen svara kortfattat på fem frågor. När så var avklarat genomfördes smågruppsdiskussioner kring frågorna och utifrån de individuella svaren. Varje grupp utsåg en sekreterare som sammanfattade de synpunkter och funderingar som uppkom. De tre dokumenten som uppkom användes som ett referensmaterial till de resultat som visat sig på de enskilda enkäterna. På så vis kunde validiteten i de svar som framkommit stärkas och delvis utvecklas. Gruppdiskussionerna genomfördes i tre grupper. Inga svar ändrades på den enskilda enkäten under diskussionens gång eftersom samtliga blivit ombedda att ej tillägga eller stryka eventuella svar. De kategorier, resultatet som visat sig, jämfördes med det resultat som framkom vid fokusgruppen, referensgruppen för *Den Tionde Dagen*, som

genomfördes 2004-11-09. De fem frågorna som ställdes och tillhörande resultat finns att läsa i *Bilaga 2*. Enkäten hade tre syften:

1. En nulägesrapport: Var befinner sig *Den Tionde Dagen*? Hur ser den enskilde läraren på projektet? Syfte och mål med *Den Tionde Dagen* enligt den enskilde? Fördelar och nackdelar med *Den Tionde Dagen*? Förväntningar på *Den Tionde Dagen*? Hur ser organisationen ut? Hur fungerar, respektive fungerar den inte?
2. Underlag för genomförandet av fokusgrupper: med utgångspunkt i de svar som givits görs en analys av vad som kan tänkas ligga bakom. Vilka frågor och problem ser lärarna som viktigast att diskutera?
3. Att förhoppningsvis ge svar på vilka normer och värderingar som ursprungligen anses gälla för *Den Tionde Dagen*.

Varje enskild lärare gavs i denna öppna enkät chansen att utifrån sin egen uppfattning ge en bild av *Den Tionde Dagen*. Utrymmet för egna tankar, värderingar och attityder kunde sedan användas för att, i dialog, skapa en gemensam förståelse av *Den Tionde Dagen*.

Analysförfarande

Analysen genomfördes i två nivåer:

Nivå 1

1. Sammanställning av aktuella svar på ett papper
2. Markering av svar som faller inom samma område
3. Namngivning av de områden som visat sig, det vill säga aktuella kategorier

Nivå 2

En reducering av kategorier som lett till kategorier innehållande det mest framträdande och essentiella i svaren (implicit och explicit). Denna nivå motsvarar en sammanslagning av flertalet underkategorier till så kallade huvudkategorier. Avsikten och därmed analysens fokus var att få syn på den kollektiva medvetenheten i gruppen kring dess värderingar som ett underlag för den huvudsakliga studiens genomförande (se *Bilaga 2* för de kategorier som visat sig).

5.4.1.3 Resultat av pilotstudien – en förståelsegrund

Varför skolutvecklingsprojektet drogs igång framgår av *Bilaga 1*. Här följer ett par korta punkter kring det som framkommer av den pedagogiska grundsynen och dess värderingar i *Den Tionde Dagen*:

- Alla elever är medvetna om sin egen förmåga, sina intressen och kunskaper.
- Alla kan ta ansvar för sitt eget lärande och sin egen utveckling.
- Alla är motiverade på något sätt, *Den Tionde Dagen* kan vara ett sätt att öka motivationen, alla kan! (vissa behöver bara mer tid eller hjälp för att visa detta).
- Alla skall få möjlighet till det stöd de behöver och alla ska få chansen att genomföra dagen.
- Initialt behöver vissa elever mer stöd vid planering och genomförande än andra.
- Resultatet, den personliga utvecklingen och ansvarstagandet, är långsiktigt och kan först skönjas när en viss tid har gått – viktigt med tålamod, det är tillåtet att det tar tid.
- Individens rätt att kunna påverka sin egen utveckling är viktig (individ Anpassning).
- Det ska finnas möjlighet till olika lärandemiljöer (tid, rum, människor, miljö).
- Målet är själva vägen och inte en statisk slutpunkt, utvecklingen och den process som äger rum blir avgörande för elevernas framtida liv och kan ses som ett sätt att lära känna sig själv.
- Vikten av reflektion, lärande sker överallt – det livslånga lärandet!

De värdediskurser som framträder ovan, i jämförelse med Lpo94 och skollagen, är:

- människolivets okränkbarhet,
- individens frihet och integritet,
- alla människors lika värde samt
- solidaritet med svaga och utsatta.

Elevers integritet och frihet är starkt framträdande samt de grundläggande dragen inom en demokrati, och som hänger ihop med elevernas rätt till inflytande över sin egen utbildning. Värderingarna i *Den Tionde Dagen* stämmer väl med de värderingar som framkommer i principerna för *Lärares yrkesetik* där det under rubriken *Eleven i centrum* framgår att läraren i sitt arbete alltid skall sätta eleverna och deras lärande i centrum. ”Läraren skall vägleda eleverna till den kunskap som kan hjälpa dem i deras olika val och prioriteringar” (Colnerud & Granström, 2002, s.206). Vidare så förbinder sig lärare att i sin yrkesutövning ta ansvar för elevernas kunskapsutveckling, stödja elevernas personliga utveckling, skapa goda betingelser för varje elevs lärande samt hjälpa dem med att utveckla en kritisk förmåga. Läraren skall inte diskriminera någon elev på några grunder. Dessutom ska läraren stödja elevernas rätt till inflytande över sin egen utbildning samt stärka deras ansvarstagande.

Anledningen till att dessa resultat presenteras här är att de utgör den förståelsegrund som är nödvändig för att förstå studiens huvudresultat som syftar till att synliggöra de värdediskurser, det vill säga den värdebas, som utgör grunden för projektet och därmed den lokala skolutvecklingen. Hur stämmer det lärarna ger uttryck för med fostrans och undervisningsuppdraget? Hur ser värdebasen ut? Vilka värdediskurser visar sig vara mest framträdande?

5.4.2 Fokusgrupp – huvudstudie

5.4.2.1 Urval

Tre grupper konstruerades utifrån följande kriterier:

- Spårtillhörighet: att de tre arbetslagen och resursteamet fanns representerade vid de tre tillfällena.
- Tillgänglighet: tid för intervju
- Kommunikation: kommunikationsförutsättningar
- Ämne: majoriteten av skolämnen representerade vid varje tillfälle
- Deltagare med liknande auktoritet och status

Avsikten med kriterierna var att skapa grupper där gruppmedlemmarna kunde känna ett öppet och tillåtande klimat och där gruppmedlemmarna själva kunde föra processen, samtalet, framåt. Totalt deltog 19 pedagoger som fördelades jämnt i de tre grupperna. För att fånga upp mångfalden i normer, värderingar och attityder blev uppdelningen i enlighet med spårtillhörighet och ämne viktig. Detta var ett sätt att skapa en så bred utsaggrund som möjligt eftersom vald analysnivå avsåg variationsvidden i gjorda utsagor.

5.4.2.2 Genomförande

Biträdande rektor informeras om tänkt genomförande och godkänner detta. Varje enskild lärare kontaktades om plats och tid via ett elektroniskt konferenssystem (First Class), vilket gjordes tolv dagar innan själva genomförandet. Gemensam information om gruppsammansättning och frågor för förberedelse lades ut på konferenssystemet samt sattes upp på den gemensamma anslagstavlan i personalrummet. Förberedelsefrågorna användes för att göra deltagarna mentalt förberedda på kommande ämne och diskussionsperspektiv. Den information som tilldelades finns att läsa i *Bilaga 3*. Varje fokusgrupp tog cirka 45 minuter på

sig att samtala kring de fyra frågorna. Innan själva intervjun startade informerades grupperna om att intervjun skulle spelas in på diktafon (vilket även tidigare informerats om) samt att avsikten var att gruppen skulle driva samtalet framåt och att moderatoren (forskaren) skulle fungera som i vissa fall frågeställare men främst lyssnare. Variationsvidden i utsagorna antecknades i mindmapformat. Vid själva intervjutillfällena användes fyra huvudfrågor som utgångspunkt. Frågorna avhandlades i nummerordning genom att en fråga i taget separat tilldelades gruppens medlemmar (se *Bilaga 3*). Vid varje avslutad fokusgrupp antecknades korta reflektioner kring essensen i det gruppen talat om samt för studien intressanta frågor som dykt upp.

Efter sammanställningen av det empiriska materialet (mindmaps) ägde en presentation, av de mest centrala och generella frågorna som visat sig, rum. Tillfället inträffade cirka tre veckor efter genomförd fokusgrupp och lades i samband med en gemensam konferens. 13 lärare ur personalen närvarade vid detta tillfälle. Tre frågor presenterades:

1. Hur bedriva undervisning för att nå deltagarstyrning?
2. När vet man om en elev lär sig?
3. Vilken ska skolans roll vara för det framtida samhället? Samhällsbevarande VS Samhällsförändrande?

Dessa frågor kan ses som en del av det samlade resultatet. Av tidsskäl valdes efter gemensamt beslut fråga 2 och 3 som föremål för samtal i gruppen vilket således fick karaktären av en fokusgrupp. Tillfället spelades in på band och anteckningar enligt tidigare förfaringssätt ägde rum. Fråga två samtalades fritt medan fråga tre styrdes mer genom att låta var och en få fundera över den, enligt dem själva, mest centrala aspekten av skolans roll i samhället. En i taget fick yttra sig och möjlighet till frågor samt eventuella inlägg gavs efter varje yttrande. Tillfälle för samtal och synpunkter gavs och en kollektiv medvetenhet kring resultatet kunde skapas vilket således kan betraktas som en typ av validering och mättnad av det empiriska materialet. Ovan beskrivna motsvarar punkt tio av forskningsdesignens totala tolv.

5.4.2.3 Analysförfarande

De framträdande explicita och implicita svaren sammanställdes i mindmapform för att tydligt visa helheten. Varje fråga avhandlades tre gånger eftersom fokusgrupperna till antalet var tre. Samtliga svar för respektive fråga skrevs ner på, för frågan, specifik mindmap. En mindmap för fråga 1, en för fråga 2 och så vidare. Utifrån de fyra mindmap som framkommit plockades det gemensamma ut för att bilda en mindmap som visade de samlade delarnas gemensamma helhet. Detta reduktionistiska förfaringssätt kan liknas vid att måla en tavla där konstnären endast vill förmedla det högst essentiella i sitt objekt (jmf Picassos tjurar). På detta sätt var förhoppningen att kunna få syn på skolutvecklingsprojektets (skolans) värdebas. Analysen gjordes enligt:

1. Urval av, för studien, relevant information genom lyssnade och antecknade under samtalets samt lyssning på det inspelade bandet och nytt antecknande. Vad kan klassificeras som normer? Explicita uttalanden nedtecknas och kategoriseras utifrån likheter och skillnader. På denna nivå används begreppet norm som analysinstrument och mindmaps konstrueras.
2. Vad ligger bakom normerna? Vad visar sig explicit och implicit? Det vill säga vad kan tänkas tillhöra den kollektiva praxisteorin? Kategorisering och analys sker utifrån begreppen värdering och praxisteori.
3. En analys av praxisteorin görs med hjälp av begreppet värde som verktyg. Analysen riktar sig mot att få fram vad som ligger bakom den kollektiva praxisteorin.

Detta förfaringssätt kan liknas vid förståelsen av förhållandet etik och moral respektive praktisk yrkest teori med avgränsningen praxisteori. *Värdetrapetzoiden* och *Praxistrapetzoiden* kan alltså ses synonymt med ovanstående reduktionistiska förfaringssätt där steg 1 motsvarar normer och handlingar, steg 2 värderingar och planering. Steg 1 har använts för att få fram den kollektiva moralen. Praxisteorin i sin tur, är lokaliserad genom steg 1 och 2, och har fungerat som utgångspunkt i framtagandet av de olika värdediskurserna, lokaliseringen av värdebasen motsvarande steg 3.

5.5 Skolutveckling och Den Tionde Dagen

Eriksdalskolan är en år1-10 skola och är belägen på Östermalm i Skövde. Denna omfattning, skolåren 1-10, är något som är ganska unikt i Skövde. Skolan var under studiens gång indelad i fem spår, två spår från år 1-7 och tre spår från år 8-10. I dessa spår var antalet 393 elever fördelade (vt 2005). År 8-10 har vardera fyra klasser per årskull med cirka 21 elever i varje klass. Det är år 8-10 och dess tillhörande lärare som alla är deltagare i det lokala skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*. Runt varje spår finns ett arbetslag av lärare som leder elevernas lärande och utveckling. I verksamheten ingår utöver spåren ett resursteam, inriktat mot elever i behov av särskilt stöd, som också är involverade. Resursteamet utgörs av specialpedagoger, lärare och elevassistenter. Skolans ordinarie upptagningsområde utgörs av Östermalm och däromkring liggande landsbygd. Eleverna i Sventorp och Vårsås/Varola skolor, som alla kan betraktas som små byskolor, går sina sista tre år på Eriksdalskolan. På skolområdet ligger även Hattstugans förskola som hör till enheten.

Ovan beskrivna talar delvis om de lokala förutsättningarna och skolutvecklingens lokala kontext. Utgångspunkten i vad skolutveckling är och består av har betydelse för hur värdediskursen skall förstås. Skolutveckling innebär en kvalitetsförbättring av verksamheten. Skolutvecklingens komponenter består i denna studie av:

- ... förändring på en eller flera nivåer inom skolans verksamhet och sker som en integrerad del,
- ... ett förändringsarbete som syftar till att bli en naturlig del av den enskilda skolans kultur,
- ... en nödvändig förändring av skolan i enlighet med samhällets beskaffenhet,
- ... den central utgångspunkten praktisk yrkest teori,
- ... den pedagogiska grundsynens avgörande betydelse för skolans utveckling,
- ... en konstruerande och rekonstruerande process,
- ... skolans egna behov och förutsättningar,
- ... att ansvaret ytterst ligger på den enskilda skolan,
- ... värdebasen ”att skolan är en av de mest väsentliga institutionerna i samhället för värnande av demokrati” (Berg, 2003, s.66),
- ... att det sker en kunskaps- och kvalitetsutveckling,
- ... att skolan blir ett forskningsfält.

Skolutveckling innehåller flera olika aspekter. Ovan nämnda ringar in de aspekter som delar av studies kontext består av.

Anledningarna är till att ett skolutvecklingsprojekt drar igång varierar. Ett sätt att få igång samtalet om skolan och dess uppdrag är att utgå från en genomförd utvärdering. Det här hade vi tänkt oss – hur gick det? Varför gick det som det gick? I denna studie, om skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*, har ett antal utvärderingar förekommit parallellt med själva forskningsprojektet och dess ansats. Förutsättningar för det pedagogiska samtalet har genom detta ytterligare förstärkts. Reflektionen kring de samlade erfarenheterna, och utvärderingarna, ger betydande kunskapstillskott och utvärderingarna blir på detta sätt ett led i

den interna kompetensutvecklingen. Kompetensutvecklingen inom skolan består bland annat av erkännandet av samtalet självt och kring skolutveckling. Intern kompetensutveckling (fortbildning) kan underlättas genom hjälp från extern forskare/utvärderare. Att tillföra personer utifrån kan göra att samtalet tillförs nya synvinklar och därmed sätta egna övertygelser ifråga. ”Detta kan ... vara svårt att åstadkomma men kan underlättas genom medverkan av någon praktiker, andra beslutsfattare eller forskare som ser praktiken inifrån men på praktikens villkor” (Tiller, 1997, s.10). I aktuell studie har så skett. *Den Tionde Dagen* är ett projekt för utveckling, och innehåller specifika frågeställningar, men utveckling i sig är inget självändamål. Ett utvecklingsarbete måste vara utvärderingsbart och man bör ställas sig frågor i linje med: Utveckling mot vad?; Vad är det för utveckling vi önskar och hur ska vi ta oss dit?; Är vi på rätt väg?; Hur ser skolans egen organisationsteori ut?; Vilka är våra visioner?; och så vidare. Villkoren inom skolan, synen på lärande och skolans kapacitet måste sättas i relationen till de faktorer som blir avgörande för en hållbar och bibehållen utveckling. Enligt Hopkins och Reynolds (2001) är faktorer som:

- hängivenhet till personalutveckling
- involverandet av praktiska angelägenheter hos personal och elever, skolan som institution, dess policy och beslut
- ledarskap under omformning och utveckling
- effektiva koordinationsstrategier
- seriösa försök i att utveckla och se den potential som finns i ett undersökande och reflektivt arbetssätt
- hängivenhet till ett kollaborativt planeringsförfarande

viktiga att beakta. Det är villkoren på den lokala skolan som definierar och förser med den operationella arbetsnivån som är möjlig vid skolutveckling (Hopkins & Reynolds, 2001). Även om det under processens gång förekommit moment som kan liknas vid utvärdering är det felaktigt att påstå att själva studien har denna inriktning. Syftet med studien är som nämnts att tillföra nya kunskaper inom värdediskursen i kontexten lokal skolutveckling och praktisk yrkest teori.

5.6 Forskningsetik

God forskning är att klargöra sina utgångspunkter och öppet redovisa de grundläggande antaganden som forskningen utgår ifrån. Aktuellt avsnitt har som syfte att göra just detta.

5.6.1 Metodkritik

Urvalsstrategien för den litteratur, böcker och vetenskapliga artiklar, som använts i studien har varierat beroende på vilken fas studien befunnit sig i. Från början var studien mer inriktad på skolutveckling och praktisk yrkest teori för att senare övergå i fokus på värdediskursen. Det stora sammanhanget var från början skolutveckling men blev genom processen inriktat på värdefrågorna inom skolan. Allteftersom studien fortskridit har litteratur och forskningsartiklar sökts i linje med den fas processen befunnit sig. De för området relevanta teorierna har därmed kartlagts och analyserats i enlighet med studiens fortskridande process: skolutveckling, praktisk yrkest teori, yrkesetik, etik och moral samt värden. Bidragen från litteraturen kommer från pedagogisk, filosofiskt-pedagogiskt och filosofisk forskning. Ett brett fält har därmed använts vilket gör det problematiskt att välja relevant litteratur. En hjälp i denna urvalsprocess har varit studiens syfte. Avgränsningar måste göras, detta ligger i valets natur. I enlighet med syftet och de ramar som fanns anses de avgränsningar, av valda teorier och vald litteratur, som gjorts vara relevanta och tillräckliga.

5.6.1.1 Forskarens roll – *participatorisk forskning*

Forskarens roll i studien har varit att försöka kartlägga, analysera och förstå värdebaser inom ramen för ett lokalt skolutvecklingsprojekt. Detta har delvis skett som anställd och som forskare. Att själv vara en del av verksamheten och arbeta i linje med de intentioner, syften och mål som finns skapar unika möjligheter att verkligen förstå skolans kultur och det sammanhang där forskningsobjektet befinner sig. Möjligheten att förse med input i form av förslag och gjorda analyser gör själva forskningsprojektet till en kreativ och stimulerande verksamhet. Denna möjlighet är inte helt oproblematiserad eftersom det kräver både närhet och distans. Att hålla en kritisk distans till den verksamhet man själv är en del av kan vara svårt när man är ett delmoment i helheten. Det kan vara känsligt att presentera ett resultat som kanske inte stämmer med de förväntningar som ens kollegor har. Att kritiskt granska den egna arbetsplatsen och sen dessutom publicera resultaten kan sätta uppbyggda relationer på spel. Nämda risk finns men borde vara minimal. Avhängt blir att skilja på sak och person. I analysen av det empiriska materialet och framförallt slutsatsen av de resultat som framkommit är det dock problematiskt på så sätt att forskaren vet mer än vad det empiriska materialet medger. Det blir viktigt att verkligen kritiskt granska slutsatserna så att de inte säger mer än vad det finns belegg för i det empiriska materialet.

Resultatet säger något om den lokala skolan men är även värdefullt i en mer generell betydelse. Exempelvis kan annan forskning och andra skolor ta del av de grundläggande frågor och problemkontexter som lyfts fram. En kritisk granskning av den egna verksamheten borde vara en naturlig del av lärarens vardag eftersom detta är ett sätt att bedriva skolutveckling. Att som lärare värdera och reflektera kring den egna undervisningen är en del av den pedagogiska kompetens som dagens lärarutbildning arbetar med för att utveckla. En granskning och kritisk analys av en skolas verksamhet skapar möjligheter till intern kompetensutveckling. Forskningsresultatet kan fungera som en katalysator i syftet att utveckla och medvetandegöra den pedagogiska verksamheten som finns på skolan. I detta perspektiv borde alltså de negativa konsekvenserna och risken med att bedriva forskning i den egna verksamheten minimeras.

Närhet och distans förutsätter en medvetenhet om den egna rollen, en förmåga att kunna analysera och förstå sig själv i relation till den verksamhet man bedriver. Ett annat ord för detta är metarefleksion. Ett metarefleksivt förhållningssätt är en nödvändighet för att kunna generera tillförlitliga resultat. Hur har detta förhållningssätt tillämpats rent konkret? Viktigt blir att vara tydlig i vilken roll man som forskare har vid vissa tidpunkter. När fokusgrupperna och den öppna enkäten genomfördes förtydligades rollen genom att explicit tala om att rollen som forskare för stunden tillämpades. Med hjälp av teorier och med stöd från litteratur och handledare kan ytterligare kritisk distans förstärkas. Att förhålla sig distanserad ena stunden för att i nästa vara involverad och nära är ingen lätt uppgift och skall så ej vara. Ett aktivt deltagande kräver engagemang och därmed närhet. Denna dynamiska verksamhet kan bidra till djupt förståelseorienterad forskning som är starkt praxisanknuten. En fot i den så kallade verkligheten och en fot i forskarvärlden skapar möjlighet att koppla ihop teori och praktik på ett fruktbart sätt, det vill säga att med hjälp av de två sidorna skapa myntet praxis.

Studien har vissa drag av att vara etnografisk men kan ändå inte påstås tillhöra denna metodologi och forskningsinriktning. Likheter som finns är bland annat att den grundläggande tanken inom etnografien som är att forskaren ”för att förstå andra människors sätt att leva och lära, fångar dessa människors erfarenheter genom människornas uttryckssätt” (Kullberg, 2004, s.12). Etnografien använder sig av de metoder och tekniker som uppkommer naturligt, genom den verksamhet som är aktuell, men förfinar dessa och använder dem som ett redskap

för systematiskt kunskapskonstruerande. Idag används alltså begreppet etnografi för att beskriva en form av *kvalitativ* metodologi. Fokusgrupperna är exempel på en av dessa tekniker. Vilka kvalitativa metodologier som används inom etnografien kan variera. Den vanligaste metodologin att förknippa med etnografi är dock *deltagande observation*. Aktuell studie genomförs i den egna praktiken, på den egna arbetsplatsen, och är starkt deltagarorienterad. Men bara för att den är deltagarorienterad innebär det inte att det är fråga om deltagande observation i strikt bemärkelse. Studiens huvudteknik har varit fokusgrupperna och dessa är inte att betrakta som deltagande observation.

Tanken med etnografi är att studera sociala processer i en större samhällelig och kulturell kontext. Genom att tillbringa en längre tid i en social organisation blir det möjligt att inifrån förstå och beskriva vardagslivets praxis och de perspektiv det genererar (Garsten, 2004, s.146).

Det har alltså inte skett någon systematisk observation, ett systematiskt deltagande i den kulturella kontexten. Detta är förståeligt eftersom forskaren själv arbetar i organisationen. Även om den kulturella kontexten, skolan och kollegiet, har kunnat studeras på ett naturligt sätt så har inte en systematisk och vetenskapligt korrekt observation ägt rum. Grundantagandet inom etnografien är att en relativt fullständig bild av forskningsfrågan går att få fram om forskaren under en längre tid kan vara på plats och med ögon och öron vara öppen för det som visar sig. För att få denna fullständiga bild måste en viss distans hållas och detta blir svårt när forskaren själv är en del av den verksamhet som bedrivs. Därför har det varit viktigt att avgränsa sig i det som studien skall beforska och inom denna avgränsning koncentrera sig på att försöka hålla en kritisk distans.

Forskarens roll i det etnografiska arbetet blir att fungera som en medlare mellan verkligheter, de två världarna skola (praktik) och vetenskap (teori). Denna roll karaktäriseras stundtals av att befinna sig mittemellan de båda. Närhet och distans blir två centrala begrepp i detta sammanhang. Ena stunden skall ett aktivt deltagande praktiseras och i den andra stunden skall ett distanserat och utifrånperspektiv användas. Det är just i denna dynamik, i detta förhållande, som kunskap nås inom det etnografiska angreppssättet (Garsten, 2004). Det förekommer tre överlappande faser i en etnografisk studie:

1. Förberedelser för fältet
2. Genomförande av fältarbete
3. Avslutande arbete med analys, resultat och rapportering

Insamling av data, dataarbetet, "karaktäriseras av närhet, mångfald och flexibilitet, och de teorier som skapas har sin grund i genomförandet, i empirin, *grounded theory*" (Kullberg, 2004, s.13). Men studien har ej de karaktärsdrag som *grounded theory* har. Det teoretiska rastret var från början till stora delar redan fastställt. Processen inriktning i insamlingen av empirisk data har varit att försöka mätta diskursen som varit i fokus, ej utveckla nya teorier i bemärkelsen *grounded theory*.

En etnografis mål är att försöka förstå människors tankar och uppfattningar om fenomen i dessas omvärld. Således är det etnografiska angreppssättet huvudsakligen kvalitativt. En etnografisk studie är enligt Kullberg (2004) "*explorativ (utvecklande), induktiv (upptäckande) och kontextuell (sammansatt)*" där delarna är integrerade med såväl varandra som med helheten. Den etnografiska studien är således både hel- och delinriktad" (s.15). Denna beskrivning stämmer väl överens med aktuell studies upplägg bortsett från att det inte varit frågan om att studera, vilket är etnografens mål, människors uppfattningar om fenomen i dessas omvärld. Andra etnografiska kännetecken för en studie är att de börjar med flera frågeställningar, ett så kallat frågebatteri. Vilket är att jämföra med det syfte som den första pilotstudien hade där referensgruppen för *Den Tionde Dagen* intervjuades med hjälp av

fokusgrupp. I en fortlöpande analys under studiens gång minskas och korrigeras antalet frågor för att till slut hitta kärnan i det problem, den fråga, som skall studeras. Den etnografiska studien är av denna anledning både teoriskapande och longitudinell. Studiet av skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen* har bedrivits under mer än ett helt läsår vilket i allra högsta grad kan betraktas som en longitudinell studie, det vill säga långvarig. ”Detta innebär att etnografen i stället för att sträva efter att inte påverka, erkänner påverkan, problematiserar och tränar denna till vetenskaplig användning” (Kullberg, 2004, s.15). Flera likheter finns med en etnografisk studie men den avgörande skillnaden, det som gör att studien ej är etnografisk, hittas i den vetenskapliga metodologin. Studien innehåller ingen strikt deltagande observation, den tillhör ej området grounded theory och studiens diskursinriktade avgränsning bortser från delar som annars hade varit relevanta att ta med om studien hade varit etnografisk.

Hur ser koherensen, det vill säga överensstämmelsen med verkligheten, i studien ut? Är resultatet rimligt? Vilka argument ligger till grund för det som ska betraktas som sant? Om argumenten prövas och tolkas är de då trovärdiga? Kan resultatet betraktas som giltigt? I en diskursinriktad studie är det viktigt att ta hänsyn till den kontext studien bedrivs i. Varje kontext har sina karaktäristiska drag. För att förstå och få fram ett trovärdigt resultat av studien blir det viktigt att sätta sig in i den kultur där studien skall bedrivas. Forskarens egen medverkan och påverkan av studiens resultat är något som ses som en fördel snarare än en nackdel. Men det finns väl risk att resultatet styrs dit det passar? Detta är föga troligt eftersom processen som sker förutsätter att alla inblandade har tolkningsmöjlighet och chans att påverka utvecklingen. Den gemensamma medvetenheten kring det lokala skolutvecklingsprojektet har hela tiden varit i fokus.

5.6.1.2 Empiri och analys

Genom att ställa diskursanalytiska frågor och därigenom använda sig av diskursanalys ”förskjuts den traditionella uppmärksamheten för hur verkligheten är, till förmån för hur verkligheten skapas” (Börjesson, 2003, s.23). En kritik som riktas mot detta sätt att närma sig verkligheten är att verkligheten skulle kunna reduceras till att bara vara en social konstruktion, att det skulle vara fritt fram att välja den verklighet som passar. Den stora subjektiviteten, som är grundantagandet för kritiken, gör att vetenskaplig forskning mister objektivitet i strikt bemärkelse. När ska en beskrivning betraktas som giltig? Varför konstrueras verkligheten just på det sätt som diskursen ger uttryck för? Frågorna är av vikt men är kritiken berättigad? All forskning sker inom sociala praktiker och vilar därmed på vissa grundantaganden om att verkligheten är på ett specifikt sätt. Redan här är det alltså tal om en social konstruktion med ett visst språk inom en specifikt avgränsad kultur. De diskurser som styr forskaren bestäms av en reflexiv socialkonstruktivistisk/konstruktionistisk grundhållning. Forskaren ger sitt studieobjekt, genom diskursanalys, perspektiv och förser med ett meningsfullt sammanhang. Genom sitt teoretiska raster skapar alltså forskaren meningsfulla sammanhang inom en vald kontext som talar om hur ett fenomen kan förstås och hur det bör förstås utifrån de givna förutsättningarna. Möjligheten att skildra världen förutsättningslöst, utan ett teoretiskt raster, är enligt diskursanalytikerna en illusion. Den till synes höga graden av relativism är ytterligare en kritik mot diskursanalysen. Det teoretiska rastret är väl avgränsat och motiverat. Idén innebär att diskursen har en ”rationell, verklighetsförankrad förklaring inom den mänskliga naturen – de motsvarar något som inte är diskursivt formerat, något verkligt, något universellt bortom de kulturella överenskommelserna” (Börjesson, 2003, s.32). Diskursen föregår på detta sätt verkligheten mer än att passivt avspiegla den.

”Utan diskurser kan världen inte framträda på något meningsfullt sätt” (Börjesson, 2003, s.32). Diskurser bestämmer alltså vilka kategorier som ska betraktas som logiska och med verkligheten överensstämmande.

Genom att se vilka kategorier som ordnar världen kan vi åtminstone ibland ana vilka möjliga alternativ som diskurserna tillåter. Kategorier är inte nollställda ur moralisk synvinkel – med dem följer maktordningar, värden, hierarkier. (Börjesson, 2003, s.38)

Kritiken mot relativiserandet i forskningsverksamheten tordes därmed vara besvarad. Att förhålla sig kritisk, att reflektera över sin forskningsverksamhet, att vara medveten om sin teoretiska raster och utgångspunkter är en styrka. Att blunda för de sociala konstruktioner, de grundläggande val, som gjorts och att förneka dem är en svaghet. Att inte erkänna den sociala, språkliga och kulturella miljöns betydelse är att bortse från de faktorer som påverkar forskningsresultatet.

Det empiriska materialet har insamlats på olika sätt och under en längre tid. Räcker materialet för att kunna svara mot syftet? Ger det empiriska materialet stöd till syftet att lokalisera värdebasen inom ramen för det lokala skolutvecklingsprojektet? Den process som ägt rum anses besvara de ställda frågorna jakande. Det empiriska materialet har, efter vad som visat sig i resultatet, varit tillräckligt för att åtminstone ge en alternativ bild av hur värdebasen kan se ut och förstås inom vald kontext. Den huvudsakliga analysen som skett har haft sin utgångspunkt i *Värdetrapetzoiden* och *Praxistrapetzoiden* som tagits fram med hjälp av tidigare använda modeller. Att förstå och synliggöra kärnan i en organisations verksamhet är ingen lätt uppgift eftersom uppdraget är att göra det osynliga synligt. Användandet av andra modeller och med andra utgångspunkter hade givit andra resultat eftersom kontext och diskurs då ej hade varit desamma. Med hjälp av filosofins sätt att närma sig och definiera vissa begrepp har kategorier i resultatet blivit synliga och mer hanterbara. Det teoretiska rastret har hjälpt till att se de kategorier som finns men samtidigt är det viktigt att komma ihåg att dessa ensamma inte bidragit till resultatet. Resultatet ska ses som en process där empiriska data interagerat med teoretiska begrepp och teorier. Denna process är abduktiv. Själva forskningsprocessen har karaktäriserats av att konstant röra sig fram och tillbaka mellan det empiriska materialet och litteraturen.

Vid analysen av det empiriska materialet har det som uttrycks av kollektivet varit i fokus. Medvetet har inga namn på de lärare som deltagit i studien namngetts i resultatet. Vad enskilda deltagare i fokusgrupperna uttryckt är inte intressant att följa eftersom det kollektiva varit fokus. Syftet har som bekant varit att kartlägga och skapa en förståelse av värdebasen, vilken i sig är kollektiv. Alla i fokusgrupperna har varit aktiva och deltagit med uttalanden av vikt. De få enskilda uttalanden som ej passat in (eller ansetts tillhöra diskursen) i den kollektiva bilden har valts bort eftersom de är uttryck för något individuellt. I detta perspektiv har ett demokratiskt förfaringsätt använts i analysen av det empiriska materialet. Resultatet påverkas givetvis av denna avgränsning i så mån att alla normer ej lyfts fram vilket även kan få konsekvenser för värderingarna och värdena. Variationen i sig hade varit intressant om exempelvis den individuella praktiska yrkesteorin hade varit i fokus. Men eftersom det kollektiva varit utgångspunkten är vissa avgränsningar nödvändiga att göra.

Lärarnas uttalanden som varit uttryck för det kollektiva har använts fortlöpande i resultatdelen för att exemplifiera och skapa möjligheter till, av läsaren, egna tolkningar av de resultat som presenteras. Det är viktigt att notera att det är det lärarna har sagt, i fokusgruppernas samtal kring *Den Tionde Dagen*, som utgör huvuddelen det empiriska materialet. Resultatet skall tolkas med den kritiska frågan: Detta är vad lärarna säger och det som ligger bakom det de

säger, men vad sker i de konkreta situationerna? Handlar lärare som de lär, det vill säga enligt det de säger? Ställer lärarna upp på de resultat som visar sig? Resultatet blir en konkret informationskälla med avstamp i den lokala skolan och därmed ett verktyg för en perspektiverad diskussion inom kollegiet.

5.6.2 Ontologisk och epistemologisk bas

Den ontologiska basen är socialkonstruktivistisk objektiv. De grundteoretiska antagandena kring värden vilar på en *socialkonstruktivistisk* epistemologi i enlighet med en värdeobjektivistisk tolkning. Människan är i grunden en social varelse. Det är tillsammans med andra människor som människan blir människa. Människans kulturella identitet ”utvecklas i sociala samspel och av de erfarenheter människan gör” (SOU 1999:63, s.50). Vår verklighetsuppfattning är därför till stora delar en produkt av vår sociala samvaro. Den sociala verklighet och de perceptioner som sker blir föremål för efterliknande och ledning av vårt varande i världen. Den kognitiva processen är individuell och påverkas av både genetiska och miljömässiga faktorer. Genom sociala möten och mänskliga erfarenheter har samhällets värdebas formats och därmed även de ontologiska antagandena som existerar. Verkligheten liksom de kognitiva förutsättningarna är på ett visst sätt men det är inte här kärnfrågan ligger. Det är vår upplevelse av världen som har betydelse eftersom det är utifrån denna vi handlar. Kärnfrågan handlar alltså om hur vi tolkar vår livsvärld. Därmed är även den hermeneutiska ansatsen avgörande för studiens utformning. Den objektiva dimensionen uppstår interpersonellt, det vill säga i den mellanmänskliga interaktionen.

Kunskap växer fram i och brukas i skilda sociala och kulturella sammanhang. Det är av kollektiv natur eftersom den uppstår och bildas i möten mellan individer. Men samtidigt har kunskap för varje individ ett personligt sammanhang – innebörden växer fram ur mötet mellan individens nya och tidigare erfarenheter. (SOU 1999:63, s.57)

Även om olika individer givetvis tycker och tror olika är det ändå fullt möjligt att hitta de gemensamma upplevelserna och tolkningarna av verkligheten. Denna normativa syn riktar fokus på ”att en institution ska uppfattas utifrån dess funktioner, vilka i sin tur bara kan förstås utifrån de konsekvenser som institutionen medför” (Barlebo Wenneberg, 2001, s.163). Översatt till studiens syfte innebär detta att resultatet, värdebasen, skall betraktas som betydelsefullt i relation till skolans uppdrag och funktion i samhället. Den sociala funktionen för skolan skall alltså beskådas och bedömas utifrån vad skolan gör för och i vårt samhälle. Skolan, den lokala skolan och skolutvecklingsprojektet finns inte bara där som en institution utan skall förstås och tolkas på ett speciellt sätt. Denna normativa syn leder också till att ett etiskt ställningstagande i frågan om skolan som institution bör göras. Perspektivet som redogjorts för ovan är ett av flera sätt att se på verkligheten. Det finns de som skulle hävda att ovan redogjorda utgångspunkter stämmer väl överens med ett sociokulturellt perspektiv och det är mycket riktigt. Enligt ett sociokulturellt perspektiv finns inte kunskaperna hos objekten eller händelserna i sig. De finns i våra beskrivningar och analyser, med andra ord i våra diskurser om dem. För att nå förståelse förutsätts ”en bekantskap med kulturella företeelser och kommunikativa mönster (eller genrer)” (Säljö, 2000, s.16).

Det sociokulturella perspektivet sätter vikt vid hur individ och grupp tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser och fokuserar samspelet mellan kollektiv och individ. Kunskapen som byggs upp i ett samhälle, inom en diskurs, är kollektiv. Kunskapen hamnar på detta sätt utanför människan, exosomatiskt, och byggs in i de artefakter som omger oss. Utgångspunkten för det sociokulturella perspektivet är att ”människan är en biologisk varelse med en uppsättning fysiska och mentala resurser som är mer eller mindre givna av naturen och bestämda av den art vi tillhör” (Säljö, 2005, s.18).

Kunskapande inom det sociokulturella perspektivet betraktas som varmt, argumentativt och kommunikativt i en social kontext. Resultatet av detta är att vi lär oss se, förstå och hantera världen på ett visst sätt och att vi i och med detta ”i olika mänskliga verksamheter förstår ’samma’ företeelse på olika sätt” (Säljö, 2000, s.26). Enligt socialkonstruktivismen genomsyrar vår kunskap vår subjektivitet och socialitet. Med nödvändighet måste teoriladdning och underdeterminering vara rådande betingelser. Vi kommer aldrig att kunna göra oss fria från detta faktum. Det socialkonstruktivistiska förhållningssättet ser kunskapandet som en *konstruktion* medan det sociokulturella ser kunskapandet som en *reproduktion*. Här kan det tyckas finnas en viss skillnad men egentligen är det bara en fråga om ordval. Gemensamt är att kunskapandet sker genom en aktiv process vars funktion är att producera just kunskap. Det sker alltid ett lärande och i båda fallen är det en fråga om nyproduktion, en konstruktion. Det centrala är alltså vad vi får kunskap om. Enligt Säljö (2000) utmärks det moderna samhället av ”att det sida vid sida existerar olika sätt att förstå och förklara verkligheten” (s.26). Socialkonstruktivism tillämpad på det sociala är ”en viktig del av vår strävan att ta reda på vad ett samhälle eller en social verklighet är” (Barlebo Wenneberg, 2001, s.173). Kunskaper kan bedömas utifrån dess sanningsvärde men detta är inte att föredra i denna studie. Istället skall en mer pragmatisk filosofi tillämpas som bedömer kunskapen i förhållandet till nyttan och de handlingar som den möjliggör.

Vi vet inte vad vi vet innan vi sett hur vi kan använda oss av denna kunskap för att handla. Det primära förhållande som kan bibringa oss en förståelse av vetenskaplig kunskap är därför vad denna kunskap kan användas till. Det är dess användning och inte dess sanning som vi trots allt har möjlighet att bestämma eller avgöra (Barlebo Wenneberg, 2001, s.157).

Socialkonstruktivismen inriktas således på ”en syn på vetenskap där sanning som centralt begrepp ersätts av tillförlitlighet och tillämpning” (Barlebo Wenneberg, 2001, s.171).

Men vad avser socialkonstruktivismen med konstruktion? Beskrivningen av termen konstruktion ser olika ut inom socialkonstruktivismen. I denna studie avses en mental uppdelning där vi med hjälp av språket gör skillnader och formulerar olika uppdelningar. Men konstruktionen består även i att mentalt tillfoga och tillskriva intentionella tolkningar. Den sociala verkligheten konstrueras även genom evolutionära processer som exempelvis sker genom roller, institutionalisering och vanebildning. Den socialkonstruktivistiska positionen innehåller både den sociala verkligheten som skapas genom konstruktioner ”och genom en evolutionistisk utveckling” (Barlebo Wenneberg, 2001, s.149). Detta perspektiv är viktigt eftersom det sociala både skapas intentionellt och evolutionärt och därmed ger uppkomst till medvetna och icke fullt så medvetna handlingar och kunskaper. Synliggörandet av värdebasen i denna studie är ett exempel på att försöka förstå den sociala konstruktionen och dess element av evolutionär utveckling.

Den normativa infallsvinkeln på denna problematik är att den sociala verkligheten inte enbart är något som antingen utvecklas evolutionistiskt framför våra ögon eller något som dekonstrueras. Vi kan också medvetet konstruera den sociala verklighet som vi studerar; vi kan påverka det vi studerar. Vi kan på olika sätt medverka till att skapa vårt studieområde (Barlebo Wenneberg, 2001, s.149).

Ovan är en uppgörelse med den traditionella forskarrollen som observatör. I en socialkonstruktivistisk vetenskapssyn blir forskaren en deltagare vilket är i linje med hur denna studie har bedrivits.

Natur och kultur existerar och förutsätter varandra på olika sätt, det vill säga den fysiska världen och vår socialitet. Rent ontologiskt menar socialkonstruktivismen att

det är svårt att vidmakthålla en föreställning om att det bara finns en enda verklighetsfär. Om den naturliga ytan uppfattas som att den helt och hållet kan dekonstrueras och reduceras till något socialt upplöses verkligheten, eftersom även detta bakomliggande sociala måste kunna dekonstrueras. Denna oändlig kedja av dekonstruktioner kan bara ha ett slut om det finns två väsensskilda sfärer – en som utgör den yta som dekonstrueras och en som utgör den grund som dekonstrueras (Barlebo Wenneberg, 2001, s.144-145).

Ett annat argument med avseende på den fysiska verkligheten, ovan nämnda ontologiska realism, är att *reality kicks back*. Detta innebär att det finns en fysisk natur men att denna fysiska natur samtidigt förutsätter en social verksamhet som kan erkänna och bekräfta den. Enligt Barlebo Wenneberg (2001) finns det två kunskapsteoretiska argument för att de två sfärerna natur och kultur förutsätter varandra. Ett, ”det krävs en social process för att skapa det sociala utrymme där naturen kan erkännas som oberoende av sociala och subjektiva faktorer. Naturen kan bara komma till uttryck genom det sociala” (a.a., s.145). Två, vilket är motsatsen till ett, ”nämligen att det sociala förutsätter en fysisk beteendenivå. Sociala fakta och den sociala världen består både av fysiskt mänskligt beteende och intentionella tolkningar av detta” (a.a., s.145). Socialkonstruktivismen

som ett samlat perspektiv utgör ett försvar för att det sociala inte kan finnas på egen hand – i den betydelsen att det sociala och det fysiska är sammankopplade storheter som på olika sätt samverkar med varandra (a.a., s.145).

En ren objektiv och oförmedlad tillgång till den fysiska verkligheten kan vi aldrig få, vi har ingen möjlighet att tränga igenom dessa gränser. Att argumentera utförligare för den epistemologiska och ontologiska basen vore önskvärt men knappast möjligt inom ramen för denna studie.

5.7 Sammanfattning – Metod

Kontext och strukturell nivå motsvaras av det lokala projektet, skolutveckling, praxis och den pedagogiska grundsynen med kärnan, det som är i fokus, värdebasen. Studien är starkt praxisnära inriktad och partcipatorisk. Forskningen skapas tillsammans med deltagarna genom integrering och görs till en naturlig del av verksamheten. Forskningsdesignen som utformats efter den partcipatoriska dimensionen beskrivs med tolv punkter.

För att förstå undervisningspraxis fullt ut har organisationens etik kartlagts. De två modellerna, *Värdetrapetzoiden* och *Praxistrapetzoiden*, har använts i denna kartläggning. De två modeller, med olika utgångspunkter, beskriver samma sak. Detta visar tydligt på samhörigheten mellan en praktisk yrkest teori och yrkesetik.

Studiens huvudfråga riktar sig mot ett gestaltande och en systematisering av kunskap beträffande vilka värden som förekommer i *Den Tionde Dagen* och därmed lokal skolutveckling. Detta skildras genom att använda en kvalitativ metod. En kritisk granskning av resultaten balanserar den subjektivitet som finns i den kvalitativa metoden. Genom att lyfta fram och problematisera förhållandet mellan närhet och distans korrigeras den från början höga subjektiviteten till att bli mer objektiv. Detta har skett i enlighet med ett abduktivt förfaringssätt och en hermeneutisk forskningsansats. Studiens ansats är hermeneutisk i

bemärkelsen att en tolkning av de studerade lärarnas utsagor har gjorts samt i de dokument som finns kring det lokala skolutvecklingsprojektet. De empiriskt induktiva ytstrukturer/mönster som blir synliga blir detta genom tolkning. Själva abduktionen och den tolkande processen har börjat i och med att ytstrukturen från empirin bearbetats med de teoretiska verktygen och på så sätt har processen gått från yt- till djupstruktur.

Genom tekniken fokusgrupp blev det tydligt vilken den samlade bilden av *Den Tionde Dagen* var och är. Det vill säga grunden för *Den Tionde Dagen* och de resonemang som förts kom fram genom att kärnan, själva fundamentet och anledningen till projektet, blev mer synlig. I analysen och sammanställningen av det empiriska materialet har variationsvidden i det som uttalats varit i fokus.

Utgångspunkten i vad skolutveckling är och består av har betydelse för hur värdediskursen skall förstås. Skolutveckling innebär en kvalitetsförbättring av verksamheten. De diskurser som har styrt forskningen har bestämts och utvecklats genom en reflexiv socialkonstruktivistisk/konstruktionistisk grundhållning. Forskningen har gett studieobjektet, genom diskursanalys, perspektiv och försett med ett meningsfullt sammanhang. Genom det teoretiska rastret har sammanhang inom vald kontext skapats och som talar om hur de resultat som visar sig kan förstås och hur det bör förstås utifrån de givna förutsättningarna. Med hjälp av filosofins sätt att närma sig och definiera vissa begrepp har kategorier i resultatet blivit synliga och mer hanterbara. Det teoretiska rastret har hjälpt till att se de kategorier som finns. Resultatet är en process där empiriska data interagerats med teoretiska begrepp och teorier. Denna process är abduktiv. Själva forskningsprocessen har karaktäriserats av att konstant röra sig fram och tillbaka mellan det empiriska materialet och litteraturen. Vid analysen av det empiriska materialet har det som uttrycks av kollektivet varit i fokus. Syftet har som varit att kartlägga och skapa en förståelse av värdebasen, vilken i sig är kollektiv.

Den ontologiska basen är socialkonstruktivistisk objektiv. De grundteoretiska antagandena kring värden vilar på en *socialkonstruktivistisk* epistemologi i enlighet med en värdeobjektivistisk tolkning. Vår verklighetsuppfattning är till stora delar en produkt av vår sociala samvaro. Den sociala verklighet och de perceptioner som sker blir föremål för efterliknande och ledning av vårt varande i världen. Den kognitiva processen är individuell och påverkas av både genetiska och miljömässiga faktorer. Genom sociala möten och mänskliga erfarenheter har samhällets värdebas formats och därmed även de ontologiska antagandena som existerar.

6. Resultat

I de fyra fokusgrupperna, tre mindre och en större, som ägt rum har ett antal frågor varit utgångspunkten i samtalet som skett. Den gemensamma nämnaren har hela tiden varit det lokala skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*. I de tre första fokusgrupperna avhandlades de fyra frågorna: Vad är det som har gjort att just Eriksdalskolan har dragit igång projektet *Den Tionde Dagen*?; Är Eriksdalskolan unik eller är det möjligt att vilken skola som helst skulle kunna starta upp något liknande?; Hur tycker du att *Den Tionde Dagen* organiseras? samt Vilka situationer kan uppstå i och kring *Den Tionde Dagen* och hur handlar du i så fall i dessa? Samtalet kom att handla om vilka förutsättningarna för skolutvecklingsprojektet var/är och vad det krävs för att en skola skall lyckas i sitt utvecklingsarbete. Frågor kring hur det lokala skolutvecklingsprojektet organiseras och hur det bör organiseras avhandlades. Hur ser vårt upplägg ut? Vilket innehåll har vi? Vilka rutiner har vi? Hur bör projektet bedrivas? Och så vidare. Avslutningsvis, i de tre första fokusgrupperna, diskuterades lärarens enskilda uppfattning och inställning till projektet. Vad har jag som lärare för förhållningssätt i samtalet om *Den Tionde Dagen* gentemot elever, föräldrar och andra lärare? Vad ger jag för signaler till dem som är intresserade och vill veta mer om *Den Tionde Dagen*?

I fokusgrupp nummer fyra som ägde rum vid en gemensam konferens samtalades det kring två av de frågor som tydligast gjort sig gällande i de tre första fokusgrupperna: *När vet man att en elev lär sig* (Vad har du gjort versus Vad har du lärt dig)? samt *Vilken skall skolans roll vara för det framtida samhället* (samhällsbevarande versus samhällsförändrande)? Den första frågan ventilerades öppet och den andra frågan styrdes mer genom att låta en lärare i taget ge sin syn på saken. Alla gavs möjlighet att kommentera varandras inlägg så att en gemensam förståelse kunde bli möjlig. I samtalet som ägde rum under fokusgrupp fyra diskuterades frågor om samtalets betydelse vid lärande, vad kunskap är, hur vi kan nå en skola för alla, skillnaden mellan uppfostran och fostran, vad en elev skall ha inflytande över, elevernas liv och utveckling, ordningsregler, föräldrars ansvar, läxornas vara eller icke vara, lärarens uppdrag gentemot styrdokumentet, relationen skola och samhälle och så vidare. Det empiriska materialet som fokusgrupperna har försett med visar på en tydlig ytstruktur (normerna) och genom en djupare analys har djupstrukturerna blivit synliga. Detta har skett genom att använda de centrala begreppen *värdering* (praxisteori) och *värde* samt *Värdepraxistrapetzoiden* som verktyg.

Det lokala skolutvecklingsprojektet har bidragit till att öka den kollektiva såväl som den individuella reflektionen och medvetenheten kring pedagogiska frågor om lärarens uppdrag. Kärnfrågorna för verksamheten har genom studiens genomförande lyfts fram och problematiserats och har under processens gång lett till organisatoriska förändringar (jämför i *Bilaga 1*). Den kollektiva moralen samt skolans värdebas har genom analys av det empiriska materialet visat sig. Helheten på resultatet är indelad i enlighet med *Värdepraxistrapetzoiden*. Eftersom det är normer, det som explicit uttrycks, som visar sig först vid studiet av det lokala skolutvecklingsprojektet, faller det sig naturligt att börja med denna kategori och därefter ta vid med värderingar (planering) och slutligen värden. Först beskrivs Eriksdalskolans normer som bildar verksamhetens kollektiva moral. Detta följs av praxisteorin, värderingarna (och normerna), vilket i sin tur avslutas med värdebasen. Denna helhet i sig beskriver undervisningspraxis. *Värdebasen* är uppdelad i två *värdediskurser* med tillhörande värden.

Presentationen av resultaten följs av avsnittet *Slutsatser*. Slutsatserna har gjorts i relation till de frågor som avsågs bli besvarade i studiens syfte. Utgångspunkten för studien var således att svaret på de ställda frågorna i syftet kunde bli besvarade genom att kartlägga och försöka förstå det som kommer till uttryck explicit och implicit i personalgruppen, i kontexten lokal skolutveckling. I en av fokusgrupperna blir denna utgångspunkt synlig när en av lärarna uttrycker: ”Svaret borde finnas i personalen”, på frågan om varför *Den Tionde Dagen* har dragits igång.

Den kollektiva medvetenheten kring det lokala skolutvecklingsprojektet har hela tiden varit ett centralt tema under studiens genomförande. Avsikten har varit att försöka se det som är gemensamt i de utsagor som gjorts och tydliggöra de frågor som ryms i undervisningspraxis. De tre första fokusgrupperna som genomfördes inom ramen för huvudstudien visar vid en jämförelse att normerna, och slutligen essensen i det som sagts, genomgående är det samma för de tre grupperna vilket framgår av de mindmaps som framställts med hjälp av det empiriska materialet. När uppföljning med en gemensam, fjärde, fokusgrupp genomfördes visade sig samma normer ytterligare en gång men i en mer reflekterad version i enlighet med värderingar. Genom att ställa detta i relation till pilotstudien (se *Bilaga 2*) blev det ytterligare klart hur de kollektiva normerna, värderingarna och slutligen värdena stämde överens. Uttalanden som används vid exemplifiering i resultatet är alla uttryck för det kollektiva. Lärarnas uttalanden som varit uttryck för det kollektiva används därför i kapitlet för att exemplifiera och skapa möjligheter till egen tolkning av de resultat som presenteras. Det är viktigt att komma ihåg att det är samtalet, som skett i fokusgrupperna, kring *Den Tionde Dagen* som varit den huvudsakliga empiriska källan och därmed objektet för analys. Vad lärarna gör i praktiken har ej varit föremål för analys. Vad man gör och vad man säger behöver ju som bekant inte sammanfalla.

6.1 Normer – Den kollektiva moralen

De preskriptiva normerna står för moraliska yttranden som är föreskrivande eller handlingsvägledande, det vill säga *normer för handling*. De askriptiva normerna tillskriver de preskriptiva normerna rätthet eller orätthet. Handlingens momentana natur kallas askriptiv, *normer i handling*. Normerna inom ramen för den lokala skolutvecklingen på Eriksdalskolan är flera. De normer som tydligast visar sig har nedan kategoriserats i preskriptiva (norm för handling) respektive askriptiva (norm i handling) normer.

6.1.1 Norm för handling – Preskriptiva normer

- Krav på tydlig pedagogisk medvetenhet och professionalitet

Att planera och genomföra ett skolutvecklingsprojekt är enligt kollektivet ”En inställningsfråga och organisationsfråga”. Den pedagogiska medvetenheten är central och behöver ständigt problematiseras: ”Vi måste fortsätta att ha det genomtänkt och strukturerat. Frågan, Vad är det eleverna lär sig för någonting?”, måste ständigt hållas aktuell och genomsyra verksamheten. Lärarna konstaterar att *Den Tionde Dagen* ”är en bra grundtanke fast vi kanske inte genomför den så bra alltid”.

- Samarbete och dialog är en nödvändighet – ett krav!

För att utveckla verksamheten är samarbete och dialog en nödvändighet. Den målstyrda verksamheten förutsätter detta: ”Grunden är väl att lärarkåren har en vilja till att genomföra någonting å att man har ett mål att nå”. Samarbete ställer krav på samverkansformer:

”Det viktiga är att vi får tiden tillsammans. Det ska inte vara: när kan vi klämma in en stund? Att få tid för varandra. Att lyssna av varandra. Hur är läget? Att pejla av varandra”.

- Ensamvargar gör sig icke besvär – läraren är en del av kollektivet

Denna preskripta norm hänger till stor del ihop med normen ovan men behöver lyftas ut för att tydliggöras. ”I ett spår ska man kunna uttrycka saker. Och man ska kunna jobba tillsammans i den formen det är. Och sen spelar det ingen roll vilken ämneslärare man är”. Oavsett ämnestillhörighet ska lärare samarbeta med varandra, som ett kollektiv, med elevernas bästa för ögonen. Ett uttryck för att kollegiet är ett kollektiv och inte isolerade individer visas tydligt i uttalandet: ”Förutsättningen är att majoriteten av personalen är med på det”. I planerings- och diskussionsfasen av det lokala skolutvecklingsprojektet konstaterade lärarna i fokusgrupperna att ”Alla var positiva ... alla var beredda på att satsa på det här”.

- Motivation till lärande finns hos alla elever och lärare

Ett lärande sker ständigt både hos lärare och elever. Motivation har med meningsfullhet att göra. Just meningsfullheten är ett genomgående tema inom *Den Tionde Dagen*.

För att vilja någonting måste du också se fördelarna i det. Är det bara eleven som får ut någonting utav det så tror jag nästan det är omöjligt att få med sig lärarkåren. Såvida det inte ligger någonting i det för alla va. Förstår ni? Att både lärare och elever får ut något.

- Specifika behov förutsätter specifik undervisning

De elever som är i behov av extra och mer individuellt anpassat stöd har blivit mer synliga i *Den Tionde Dagen*. ”Vår proffsighet är att se dom som inte lär sig”. *Den Tionde Dagen* skapar fler möjligheter att hjälpa eleverna att skapa sammanhang och helhet samt individanpassa för eleven som befinner sig på skolan den aktuella dagen. ”Elever som behöver oss ska få mer hjälp till att knyta ihop att dom känner att dom inte bara alltid hamnar på efterkälken.”

- Variation främjar lärandet

Den Tionde Dagen är en schemabrytande dag och en, till skillnad från de andra skoldagarna, annorlunda dag. Den skapar variation och förser med möjligheter att flytta lärandet utanför skolan. Den förser med chansen att ”Göra annat som kan locka elevernas lust”.

- Den traditionella skolan är förlegad – nytänkande ett måste!

Utveckling kräver en ny syn på skolan. På frågan varför det blev just Eriksdalskolan som bedriver skolutvecklingsprojektet blev svaret: ”Men att det blev just Eriksdalskolan ... beror väl på lärarna ganska mycket. Att vi tycker det är roligt att utveckla skolan och att göra saker på ett annat sätt, än ett traditionellt sätt”. Även eleverna behöver medvetandegöras att *Den Tionde Dagen* medför en annan syn på skolan och lärandet. Det finns ett speciellt tänkande i skolutvecklingsprojektet som behöver komma eleverna till del: ”Vi ska försöka förmedla hur vi har tänkt så att säga med tionde dagen, att det tänket ska gå igenom deras (elevernas) arbete. Det är mer så jag tänker i alla fall, tänket är”.

- Vilja, våga, vinn – utveckling

Om utveckling ska ske krävs det enligt lärarna att man vågar förändra och veta varför en förändring bör ske. För detta krävs det ”engagerade lärare”. Vidare: ”Det finns inte den här enorma rädslan att pröva nytt”. En viktig fråga i sammanhanget om att våga handlar om att kunna dela med sig av ansvaret till eleverna och att våga misslyckas. Moderator: ”Vad är det för tänk hos personalen som måste till för att kunna genomföra ett sånt här projekt från

början?” Lärare: ”Man måste våga släppa ansvar ... att våga släppa kontrollen. Man måste också våga låta dom misslyckas. Det gör även vi i vårt dagliga arbete”. En annan lärare uttrycker det på liknande sätt:

Sen är det ju samma med lärarna som det är för eleverna att man måste ju våga misslyckas och stöta på problem på vägen i processen så att ... Vågar man inte göra det då ska man nog hålla sig till den formen man bedriver skolan med.

6.1.2 Norm i handling – Askriptiva normer

- Vi ser eleven och bemöter eleven efter momentana/aktuella förutsättningar

Det gäller att vara lyhörd och observant på vad eleverna behöver för att utvecklas. ”Dom eleverna som kommer hit ska få bra arbetsro, att de får lyft och att de får hjälp”. Eleven blir mer synlig som individ då *Den Tionde Dagen* ”har gjort det enklare att se individen. Man ser individen för sig själv, och inte gruppen jämt”.

- Eleverna äger sitt eget lärande

Lärandet ska ägas av eleven, eleven ska få känna att den äger sitt eget lärande. ”Eleverna ska känna att vi inte bara kör på”. Det är inte läraren som ska forcera processen framåt. Huvudtanken är att det är eleven som ska driva sitt eget lärande framåt med hjälp av läraren. ”Tanken är ju att dom själva ska bli varse ... vad är det jag inte tagit igen, vad är det jag inte förstått, och jobba med det”. Lärarens pedagogiska handling skall i de situationer som uppstår få eleverna att driva sig själva framåt. ”Det ska vara ett eget driv, när eleven själv vet. Det är då man kommer som längst”.

- Använder tiden effektivt

En tanke med *Den Tionde Dagen* är att minska stressen för såväl elev som lärare. Genom skolutvecklingsprojektet kan eleven ”Utnyttja tiden bättre ... Vissa saker kan eleven göra på egen hand”. *Den Tionde Dagen* är tänkt att ”hitta tid till lärarna”. I utvecklingen av skolan och för att kunna bedriva den enligt de nationella styrdokumentens strävar lärarna ”efter att ha tid, att ha ett forum tillsammans”. Tiden upplevs dock som en bristvara även i *Den Tionde Dagen*: ”Här skulle vi skapa tid att få diskutera klart. Det var tanken i alla fall”.

- Backar upp varandra och ger stöd

Även om tiden ständigt upplevs som en bristvara har *Den Tionde Dagen* skapat utrymme för att ta tag i behov som uppkommer. Det är viktigt att backa upp och stödja varandra kontinuerligt i det dagliga arbetet. ”Vi har ju så mycket ensamarbete i vanliga fall så jag tror det är viktigt att man tar till sig, att man ventilerar lite med andra hur man kan tänka och att man hittar arbetsglädje i det”.

6.2 Värderingar – Praxisteorin

De preskriptiva och askriptiva normerna är yttringar av de värderingar som konstruerats utifrån teorier och de erfarenheter som gjorts i praktiken. De värderingar som framkommit är nedan indelade i fyra kategorier. Det är dessa värderingar, som en tolkning av normerna, som motsvara praxisteorin. Kategorierna är på ett essentiellt sätt starkt sammanbundna men fungerar i detta skede som enheter vars funktion är att tydligare visa på helheten, det vill säga visa värdebasens och dess diskursers olika uttryck.

6.2.1 Människan – en social och kunskapande individ

Våra kunskaper konstrueras i sociala miljöer.

Om man tar det muntligt kan man styra det lite mer, eller ställa frågor på ett annat vis än när det står på ett papper. Som frågan är ställd på ett papper är det inte alltid säkert att det liksom går att ge ett svar. Men om jag vänder på frågan på något vis eller nånting så kan jag få ett svar.

Den sociala miljön och arbetsmiljön samt språket är av avgörande betydelse för begreppsbyggnad och därmed kunskapande. ”Samtala, det är det enda sättet egentligen att förstå om eleven har lärt sig någonting; Eller diskuterar med dem, då kan de förklara mycket mer egentligen”. Sammanhanget betraktas som avgörande för hur kunskaper tar form, kombineras och uppfattas till sin innebörd. Det blir viktigt att koppla lärandet utanför skolan och integrera samhället i större utsträckning för att lägga grunden till ett livslångt lärande. Individen själv utvecklar mönster och teorier som ger sammanhang och mening åt de fakta som individen lär sig. Lärande sker inte enbart på organiserad basis i skolan utan är även en central del i det övriga livet vilket gör att det livslånga lärandet betonas. Skillnaden i vad man gjort och vad man har lärt sig är en fråga som individen måste problematisera: ”Är det någon skillnad?” ”Det är ju stor skillnad”. Inom problemkontexten finns även frågan om lärarens kontrollbehov. Kontroll ”som vi tror vi har men som vi inte har en aning om. Om den eleven sitter och hänger med eller inte”. Vid de presentationer som skett av *Den Tionde Dagen* för andra skolor har frågan: ”Hur vet ni att dom lärt sig?”, ställts som en kritisk fråga. Argumentet för denna fråga är att ”eleven kan ju strunta i det. Ja det kan dom väl på dina lektioner också, säger vi då”. Lärarna på Eriksdalskolan vågar ställa frågan och acceptera svaret. Även om lärarna har en ordnad undervisning så går det ej att vara hundra procent säkra på att eleverna lär sig det de ska lära sig. Ett görande hos individen eller hos en annan individ (läraren) behöver inte medföra kunskapande.

Variationen i moment och arbetsformer som ingår i undervisningen är av vikt enligt antagandet att individer lär med hjälp av olika metoder. Individen ska kunna påverka sin egen utveckling genom ett deltagarstyrt förhållningssätt hos lärarna. Tillsammans möjliggör och skapar lärare och elever de ramar som undervisning och fostran förser med på den lokala skolan. Eleven är i centrum och har förmågan att själv fatta rationella beslut genom en anpassad grad av handledning hos läraren. Det är individen själv som äger sitt lärande: ”Det är elevens chans att hämta in sådant den inte hunnit med”. Reflektionens betydelse poängteras och är en viktig faktor i meningsskapandet av verksamhetens innehåll. Människan blir människa tillsammans med andra människor. Människan är en social varelse och ska respekteras som unik individ.

6.2.2 Samarbete är nödvändigt

Lärarrollens komplexitet och dess speciella karaktär förutsätter samarbete och lojalitet inom kollegiet. Genom tydlig kommunikation lärare emellan kan utförandet av det gemensamma uppdraget underlättas. Ett gemensamt förhållningssätt gentemot eleverna skapar trygghet både för elever och personal. Lärarna måste visa att de, med elevernas bästa för ögonen, står eniga bakom de beslut och de handlingar som sker. Eleverna ska känna att lärarna samarbetar för deras skull. Vikten av att själv kunna styra och påverka sin verksamhet, att själv få göra nödvändiga prioriteringar anses av lärarna som viktigt. ”Man ska inte ha mer styrning uppifrån eller från något håll kanske utan att spåret i sig får vara lite mer noggranna och hårda mot varandra”. Den pedagogiska autonomi är en viktig faktor i utvecklingen av skolan.

Sen har det varit så mycket det här alla, ja var och en sköter sitt och liksom lite så här, uppdelat, och då kändes det som att här kunde man få chansen att få ihop saker. Få ihop arbetslaget eller få ihop idéer som kan lyfta vidare sen i skolan tror jag. Just grundtanken... att få chansen att diskutera.

6.2.3 Organisation är A och O för utveckling

Styrdokumentens målorientering ska genomsyra skolan. Det finns gemensamma nämnare för alla ämnen i skolan och skolan bör organiseras därefter. ”En liten skola borde kunna ha större friheter. Men ändå ligger det ett schema som styr”. Samarbete över ämnesgränserna prioriteras med utgångspunkt i grundantagandet att verkligheten är mer komplext sammansatt än vad ett enskilt ämne ger uttryck för. Olika vägar kan leda fram till målet och det bör vara den pedagogiska verksamhetens förutsättningar som avgör vilka vägar som väljs, inte de ekonomiska intressena. Tid är en viktig faktor att ta hänsyn till i organisationen. ”Ska vi minska stressen då får vi organisera det mycket bättre”.

Förutsättningarna för att projektet ska lyckas är väl just att man hela tiden utvecklar själva formen också och då kanske funderar lite oftare på: är det här bra och ska vi fortsätta precis som vi gör nu eller ska vi göra om nått.

För att skapa trygghet och nå en helhetssyn är samarbete inom organisationens nivåer nödvändig liksom samarbete med hemmen, enligt lärarna. Det gäller enligt lärarna att se de möjligheter som finns och att anpassa organisationen därefter. Inte tvärtom, det vill säga anpassa eller bortse från möjligheterna, på grund av exempelvis brister i ekonomiska resurser, för att passa organisationen.

6.2.4 Utvecklingen av skolan kräver ett pedagogiskt tänkande

Ett resultat, ett led i skolutvecklingen, som studien i sin forskningsprocess har bidragit med är att det skapat utrymme för reflektion: ”Egentligen är det bra att vi sitter och pratar. Det är jätte bra, förutom att det tar vår tid”. Detta uttrycks även explicit: ”Det måste finnas tid för reflektion”. Diskussionen av de samlade erfarenheterna och pedagogiska frågor är centralt i utvecklandet av skolan. Genom en individuell utveckling som pedagog gynnas även utvecklingen av skolan. En lärare uttrycker det så här i frågan om vikten att diskutera pedagogiska frågor i arbetslaget: ”För att lyfta sig själv och undervisningen ... att driva sig själv vidare ... utveckla tankar tillsammans med andra ... detta gör att man blir en bättre pedagog. Det är jag övertygad om”. Gemensamt kan man hitta lösningar, skapa arbetsglädje och stimulera till kompetensutveckling och utveckling av skolan. Skolan är ett samhälle i miniatyr och bör fungera som ett ankare, en trygg plats, för barnen att utvecklas i. Samtidigt är skolan en spjutspets mot framtiden och ska fungera som förändringsagent.

Jag funderar lite på det här med samhällsförändrande. Om vi ska vara samhällsförändrande och inte bara samhällsbevarande så tror jag att vi i skolan behöver ut och va mer i samhället. Inte bara vara i våran lilla skyddade värld utan se, verkligen se, hur det är på andra ställen ... om vi ska va en spjutspets mot framtiden.

Lärandet om de demokratiska formernas innehåll och konkreta praktiserande är viktiga moment i visionen om det goda samhället. Skolan är socialiserande och bör ta sin utgångspunkt i att alla ska ha möjligheten att påverka sin utveckling och därmed kunna styra sitt liv enligt lärarna.

6.3 Värden – Värdebasen

De grundläggande entiteterna, värdena, som är basen för de beskrivna normerna och värderingarna, som tillsammans utgör den kollektiva moralen och praxisteorin, har sitt ursprung i de värdediskurser som visat sig. Värdediskurserna innehåller alltså de värden som är specifika för skolan inom områdesetiken. Tidigare har det konstaterats att det finns enheter som är värdefulla för att uppnå annan värdefullhet (värdet för mig, instrumentellt värde) där värdet är ett yttre värde samt enheter som är värdefulla i sig (värdet i sig, intrinsikalt värde, se vidare 3.1). Det bör poängteras att värdet för mig innebär ett värde för individen. Utifrån ovan har värdekategoriseringen skett, det vill säga kategoriseringen instrumentella och intrinsikala värden. I värdebasen har diskurserna etiska värden samt pedagogiska värden enligt den tolkningsprocess som skett slutligen visat sig. Respektive diskurs innehåller specifika värden som tillsammans bildar helheten för diskursens essens. Dessa är i sin tur kategoriserade i enlighet med ovan, det vill säga i intrinsikala och instrumentella värden.

6.3.1 Etiska värden

De etiska värdena inom ramen för det lokala skolutvecklingsprojektet är i enlighet med analysen *Respekt, Utveckling, Plikten att utföra uppdraget, Frihet och Individens integritet*. Dessa värden är samtliga grundläggande enheter som är av vikt vid skapandet av den goda skolan och det goda samhället, det vill säga det en skolutveckling vill uppnå. De etiska värdena utgör grundfundamentet för skolan som samhällsutvecklare samt lärarens uppdrag gentemot samhället.

6.3.1.1 Värde för mig – Instrumentellt värde

- Respekt

Att tydligt visa vad som är acceptabelt och inte, vad som är funktionellt för framtiden och nuet är ett värde för individen i orienteringen som sker i den komplexa verkligheten. Lärarnas roll är att skapa referenser för hur en trygg miljö kan vara och vad en sådan kan föra med sig: ”Det är väl en stor del att ungdomar känner sig trygga”. Utmaningen ligger i att: ”Samtidigt måste vi ju tänka att grundskolan är en skola för alla individer”. Alla individer skall respekteras för dem de är eftersom de alla tillhör arten människa. Respekt som ett värde för mig innebär här att jag som individ kan få respekt, och därmed betraktas som värdefull, genom att visa respekt för andra.

- Utveckling

Utveckling, i alla avseenden, är ett grundläggande värde för att skapa förutsättningar att leva i ett framtida samhälle. Skolan skall ”ge förutsättningar för att klara sig i framtiden”. Rätt utveckling är en fråga om kunskap, den mest enligt diskursen korrekta och funktionella kunskapen.

Jag tycker det här ligger mycket i vad är kunskap. Man måste definiera... jag menar... förr var det ju korvstoppning men det är ju inte ... jag menar läser man läroplanerna idag så är det ju inte på samma vis. Men vi tycker fortfarande att det är det viktigaste, eller dom flesta lärarna tycker att det är det viktigaste med kunskap, alltså den här reella kunskapen inte fostran. Men läser man läroplanerna så är det ju mer förskjutet till ... då är det ju frågan ... vad är kunskap? Vad är det man ska lära sig till? Man får bestämma sig helt enkelt (vad som är viktig kunskap).

Utveckling som ett värde för mig är att likna vid evolutionen, förändring sker och det får konsekvenser. Moderator: ”Vad är vårt uppdrag egentligen? Ska skolan svara för att bevara

samhället som det ser ut och vissa värden och normer. Eller ska skolan vara en spjutspets mot framtiden som förändrar samhället?” Lärare: ”Det är väl både och. Både bevara och utveckla”, eftersom: ”Skolan måste väl alltid ligga efter? Alltså oundvikligt?”

6.3.1.2 Värde i sig – Intrinsikalt värde

- Plikten att utföra uppdraget

Att utföra sitt uppdrag är det rätta och detta skall vara handlingsvägledande. Det är ett värde i sig att vara pliktetisk, att göra det rätta därför att plikten, genom uppdraget, kräver det. Att vara lärare är att ställa upp på de förutsättningar som finns och veta vad som krävs för att göra det goda. Lärarna konstaterar: ”Vi måste förbereda dom för kommande studier och vi är styrda av vissa dokument”. Lärarens plikt är att fostra framtida demokratiska medborgare men den grundläggande uppfostran är ej lärarens uppdrag att se till. ”Föräldrarna har lämnat över den till oss (uppfostran) och vi vill lämna den tillbaka”. Vidare: ”Jag tycker skolan ska vara fostrande men inte uppfostrande”. Moderator: ”Vad är skillnaden?” Lärare: ”Ja uppfostran det handlar ju om skick och ... allmänt skick va. Men däremot ska vi fostra eleverna i kamratskap och såna bitar”. Medvetenheten kring uppdraget ska vara tydlig och det är en plikten att utföra det. Detta framgår av medvetenheten kring kursplanerna: ”de flesta är ju ändå luddiga”. ”Ja men på nått vis så ger den (kursplanen) dom (eleverna) ju olika chanser, på nått vis. Klarar dom det inte här så kan dom ju fixa det där istället eller där kanske”.

- Frihet

En fri människa är enligt lärarna en meningsskapande människa. Eleverna skall enligt dem se en klar mening med att gå i skolan och lärarna skall känna meningsfullhet i sitt uppdrag. Frihet är en fråga om tillit under ansvar och handlar om ”att man vågar släppa kontrollen”. Frihet är att dela ansvar: ”Vi på den här skolan har inte riktigt dom hära ... hm ... vi är inte säkra bara när vi vet exakt vad eleverna gör. Vi vågar släppa dom, vi vågar dela med oss av ansvaret till eleverna”.

- Individens integritet

Alla individer har ett inneboende värde i sig. Individens integritet, skyddande själv, inryms av detta värde. Individen skall kunna ta ansvar för sina egna handlingar och se vad som är bäst för sin egen del:

Men dit vi vill nå fram till det är att eleven ska kunna reflektera över sina egna studier. Dom ska kunna ... fokusera på någonting dom ligger efter i så vi inte kommer hängandes över dom och det blir en sak som vi tjarar om. Har du gjort det nu och vart har du den uppgiften å vart har du det. Att eleven själv ska komma fram till det. Just det, den måste jag göra å...

För att hjälpa eleven att upprätthålla sin integritet som individ skall skolan vara en trygg plats att vistas på och lärarna skall förse med denna trygghet: ”Vi ska vara elevernas trygga plats på något vis.” ”Självklart ska det vara en trygg plats. På rätt sätt.”

6.3.2 Pedagogiska värden

De pedagogiska värdena är enheter som är värdefulla för den konkreta undervisningens gestaltning och utveckling. Värdena är *Utveckling*, *Delaktighet* och *Autonomi*. Dessa tre är fundamentala värden som bygger upp Eriksdalskolans undervisningsfundament. De pedagogiska värdena har alltså med de grundläggande antagandena i undervisning att göra.

6.3.2.1 Värde för mig – Instrumentellt värde

- Utveckling

För att nå individuell utveckling och samhällsutveckling behöver undervisningen vara utvecklande för mig som individ.

Jag tror att kunskapen som våra elever i framtiden behöver är kunskap att lära sig. Kunskaper att strukturera, se helheter, dra slutsatser, kunna värdera kunskap. Kunna värdera fakta kanske man ska säga eller påståenden på Internet exempelvis. Egentligen är det kanske inte själva ämnesinnehållet utan hur man söker reda på det, hur man väljer vad som är viktigt och vad man ska titta på. Och lite strukturer, ha grundformerna klart för sig så att man kan värdera därefter.

Det finns ett värde för mig som individ, lärare och elev, i att utveckla undervisningen. Utveckling för mig skapar meningsfullhet. Det sker en förändring och jag kan vara med och påverka den.

- Delaktighet

Värdet i att kunna påverka sitt liv och de val som är av vikt att göra finns i delaktigheten. När man som individ kan ställa upp på de förändringar som ska ske kan utvecklingen bli mer lyckad än om det motsatta var gällande. ”Även skolledning och föräldrar å ... de flesta måste tycka att det är bra för att gå med på det”. Lärarna hävdar att: ”Eleven måste ju också se någon mening med den”. Att använda värdet som finns i delaktigheten är att vara tydlig i de tankar som finns bakom en förändring. ”Samtidigt tror jag man ändå måste informera omgivningen och föräldrar om vad tanken är, att det ska utveckla barnens känsla, för alltså deras självbild för att ... det blir väldigt fokuserat på smågrejor ibland”. Värde för mig är i detta avseende att se helheten och inse varför delaktighet är en nödvändighet för min egen framtid.

6.3.2.2 Värde i sig – Intrinsiskt värde

- Autonomi

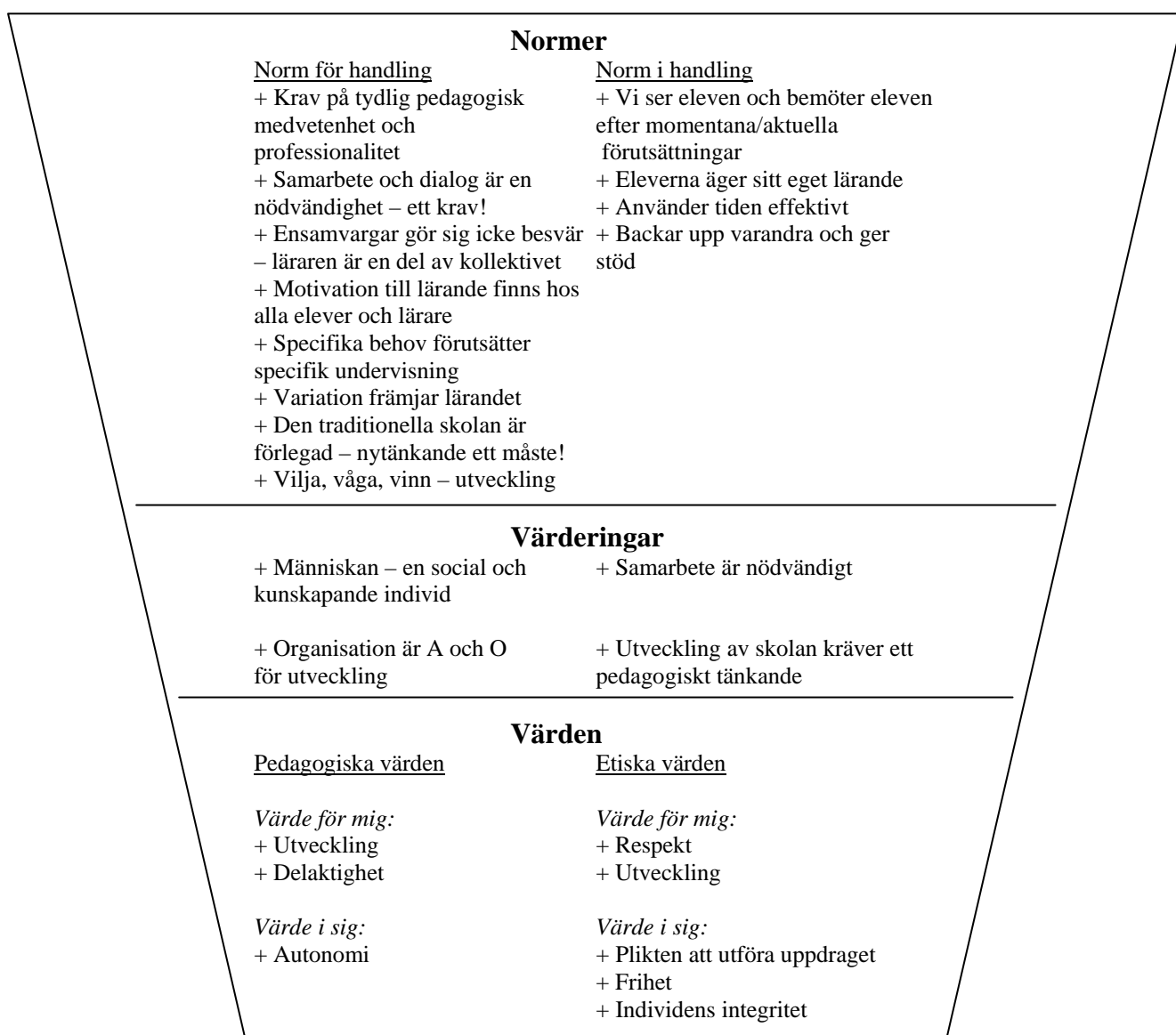
Att själv få göra de prioriteringar som anses nödvändiga är ett värde i sig. Det handlar om att bli betrodd för sitt kunnande, att bli tagen på allvar och att ses som professionell. Detta gäller såväl individuellt som kollektivt:

Jag tycker skolan har blivit en slasktratt på nått vis som får ta hand om alla modenycker. Om det är sockerberoende man talar om i media då ska vi ta hand om det. Om det är brist på rörelse i samhället då ska skolan ta hand om det. Ganska mycket såna saker. Samtidigt är vi så himmla rädda att göra fel. Vi måste göra riskanalyser till förbannelse ... Vi har ett enormt ansvar samtidigt som det finns en enorm rädsla då för att vi om tio år ska kunna gräva i våra papper för att kolla vad vi gjorde för den och den eleven. Vilket gör att vi faktiskt ägnar en massa tid åt att skriva papper istället för att agera.

Uttalandet är en konkret efterfrågan av värdet i autonomi, att bli litad på som professionell lärare. Kollektivet och individen måste tro på sin egen förmåga, autonomi är ett sätt att förverkliga sig själv och att ta sig själv på allvar: ”Ja vi måste ju lita på att vi kan prioritera vad som ska diskuteras. Ingen annan kan väl göra det.” ”Det får inte kännas att det kommer någonting ovanifrån, bara pang! Jag tror att spåret i sig kan ha mycket att ventilera.”

6.4 Slutsatser

Resultaten som framkommit är baserade på de samtal som förts inom lärarkollegiet, i fyra fokusgrupper, kring det lokala skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*. De normer, värderingar och värden som visar sig skall förstås som ett resultat vars giltighet måste sättas i relation till de, från lärarna gjorda, uttalandena samt bärigheten som finns i dessa. Vad lärare säger och ger uttryck för i ett samtal är en sak, en annan hur de sedan handlar i konkreta situationer i undervisningspraxis. Lärarna på Eriksdalskolan kan tänka på följande sätt: detta är antagligen de värden som ligger till grund för *Den Tionde Dagen* enligt de samtal vi haft. Men hur ser det ut i praktiken, står vi för detta? Den samlade bilden som framkommer är:



Figur 10. Värdepraxistrapetzoiden för Eriksdalskolan

Att det redan från början fanns en kollektiv moral, en praxisteori bestående av normer och värderingar och att de två vilade på en värdebas var utgångspunkten. Frågan var bara hur de såg ut och hur värdebasen såg ut, det vill säga vilka värdediskurser som utgjorde dess konstruktion. Nu när värdebasen är konstaterad, det osynliga har blivit synligt, infinner sig

frågan om resultatet i sig fyller någon funktion. Är resultatet värdefullt och i så fall för vem? För att besvara denna fråga blir det viktigt att knyta an till de förutsättningar som förelåg studien, det vill säga varför den genomfördes. Frågorna som avsågs bli besvarade var:

1. Vilka normer ger lärarna som är involverade i *Den Tionde Dagen* uttryck för? (Den kollektiva moralen)
2. Hur ser praxisteorin ut som finns inom *Den Tionde Dagen* och vilka troliga konsekvenser kan den få för undervisningspraxis?
3. Vilken värdebas vilar skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen* på? (Hur ser värdediskursen ut?)
4. Hur förhåller sig *Den Tionde Dagens* värdebas till de nationella styrdokumentet?

En kartläggning av de värden som bygger upp en organisation kan hjälpa till att förstå organisationens natur och därmed öppna upp för utvecklingsmöjligheter. Resterande del av avsnittet, *Slutsatser*, är likt resultatet uppdelat i enlighet med *Värdepraxistrapetzoiden*. Först behandlas *Normer – Den kollektiva moralen*, vilken följs av *Värderingar – Praxisteorin*, *Värden – Värdebasen* och slutligen en *Sammanfattning* av de viktigaste resultaten som studien genererat inom kontexten lokal skolutveckling *Den Tionde Dagen* och diskursen värden. I det efterföljande kapitlet *Resultatdiskussion* sker en perspektiverande och diskuterande betraktelse av de resultat som framkommit.

6.4.1 Normer – Den kollektiva moralen

Vilka normer ger lärarna som är involverade i *Den Tionde Dagen* uttryck för? Den kollektiva moralen, det vill säga de kollektiva normerna, är riktlinjer för lärarnas uttalade vilja att handla.

Inom deldiskursen *norm för handling* är det möjligt att urskilja tre nivåer: kommunikation, kunskap och kreativitet, vilka motiveras nedan. De preskriptiva normerna, norm för handling, är alla mer eller mindre allmängods då majoriteten ger uttryck för dem på en grundläggande reflektionsnivå. Normerna får betydelse för det som sker på *Den Tionde Dagen*. Kravet på kommunikation är en förutsättning för tydliggörande och skapande av en gemensam begreppsram inom kollegiet. Samarbete, dialog, pedagogisk medvetenhet är alla exempel på kommunikativa faktorer. De kunskapsrelaterade faktorerna rör antagandet om en individs inre motivation, att specifika behov förutsätter ett anpassat lärandeklimat och att variation skapar lust till lärande. Kreativiteten handlar om att våga tänka i nya banor, att använda sig av befintliga förutsättningar och göra det bästa av dem. Den preskriptiva normen *Motivation till lärande finns hos alla elever och lärare* förmedlar budskapet av vikten att bygga upp en vilja, ett intresse till lärande genom att få individen att känna delaktighet och ansvar. Detta är ett sätt att skapa meningsfullhet, det vill säga motivation. *Den Tionde Dagen* kan enligt en tolkning av lärarnas utsagor ses som ett verktyg för att delvis skapa denna motivation.

Att *Specifika behov förutsätter specifik undervisning* är i sig inget nytt. Normen handlar om att försöka få syn på de elever som är i behov av individuellt anpassat stöd. *Den Tionde Dagen* har bidragit till detta eftersom det finns möjlighet att anpassa undervisningen och organisationen kring elevens utveckling. Individanpassning gäller förövrigt alla elever och genom *Den Tionde Dagen* kan elevernas individuella behov tillgodoses i hög grad. *Den Tionde Dagen* skapar alltså organisatoriska förutsättningar för eleven att anpassa sin dag efter behoven/önskemålen som finns. I de situationer som dagligen sker i skolan bemöts, enligt vad som visat sig i det empiriska materialet, eleverna på Eriksdalskolan utifrån den individ de är

för dagen. Eleverna äger konstant, i alla situationer, sitt eget lärande vilket bland annat härrör från antagandet om en individs inre motivation och kognitiva processer.

En kollektiv pedagogisk övertygelse om att ett visst sätt att bedriva verksamheten är det rätta bör realiseras. Den preskriptiva normen *Vilja, våga, vinn – utveckling* är ett uttryck för detta. Enligt normen på Eriksdalskolan ska lärarna med den rätta viljan våga förändra. Är inte undervisningspraxis tillfredsställande bör förändring ske. Problem är till för att lösas. Detta är att utveckla enligt lärarna. Men det kräver samtidigt poängterar lärarna en pedagogisk frihet att få förverkliga de visioner som finns. Tid är en ständig bristvara och följer som en röd tråd i det arbete som utförs såväl på lärarnivå som på elevnivå, enligt lärarna. Att kunna anpassa sig till varandra och det som sker är naturligt. Vid motgångar är det givet att stötta och uppmuntra sina kollegor enligt de askriptiva normerna, *norm i handling*.

De normer som finns inom kontexten lokal skolutveckling är de normer som möter eleverna. Vad lärarna på Eriksdalskolan ger uttryck för i form av normer, är det som direkt påverkar elevernas utveckling. Inställningen till och synen på kunskap, lärande, skola och samhälle, individ och människa påverkas av de normer som lärarna uttrycker. Om lärarna genom sitt handlande ständigt förmedlar att varje elev äger sitt eget lärande kan fler elever inse att de bedriver skolarbete för sin egen skull. Om lärarna visar att samarbete är något värdefullt för att lyckas kan även eleverna ta till sig detta.

6.4.2 Värderingar – Praxisteorin

Hur ser praxisteorin ut som finns inom *Den Tionde Dagen* och vilka troliga konsekvenser kan den få för undervisningspraxis?

Genom att granska, analysera och systematisera gjorda erfarenheter i en reflektiv process, och i denna process ta hjälp av teoretiska byggen, konstruerar läraren sin praxisteori som har sitt ursprung i värdebasen. Den praktiska yrkesteorin är ett uttryck för och en del av den pedagogiska grundsynen vars existens å sin sida kan härledas till värdebasen. Den praktiska yrkesteorin kan se olika ut beroende på kontext och är starkt knuten till de handlingar som sker. Det deltagarstyrda förhållningssättet som lärarna ger uttryck för i sin praxisteori på Eriksdalskolan kan tolkas som ett sätt att försöka komma åt problematiken med att inte kunna kontrollera vad eleverna faktiskt lär sig i den momentana undervisningen. Delaktighet ses av lärarna som ett sätt att skapa mening i det som sker. Om eleverna känner att det de gör har betydelse och därmed innehåller meningsfullhet är det större chans att de i situationen lär sig det de ska lära sig. Det är individen själv som äger sitt lärande. Om denna insikt kan nås hos varje elev kanske problemet är löst.

När lärarna uttrycker att skolan är som ett samhälle i miniatyr kan det tolkas på olika sätt. Inom diskursen värden blir betydelsen skolan som en demokratisk arena. Det demokratiska förhållningssättet och de demokratiska värderingarna skall genomsyra skolan så att eleverna kan känna hur ett demokratiskt samhälle bör vara. Samtidigt skall skolan enligt lärarna svara för utveckling och förändring av samhället. Eleverna skall bli de nya spjutspetsarna i samhället. Hur spjutspetsarna bör se ut och vilka inre egenskaper de bör ha enligt lärarna går att förstå genom den analys av *Den Tionde Dagen* som är gjord. Eleverna skall vara ansvarsfulla, reflekterande, meningsskapande, drivande samt kunna planera och genomföra olika aktiviteter och lära sig något av det allt i enlighet med intentionerna för *Den Tionde Dagen*.

Samarbetet är nödvändigt har med organisationens struktur att göra. Samtalet kring *Den Tionde Dagen* har lett till en ökad medvetenhet om hur organisationen ser ut och hur den kanske borde se ut. Detta resultat visar att samtalet, genom reflektion och fokus på specifika frågor, kan leda till att den pedagogiska verksamheten utvecklas. Lärarna blir medvetna om vad som faktiskt sker, varför det sker och hur det borde ske. Den praktiska yrketeorin blir delvis synlig och möjligheten till att granska sina antaganden och sitt handlande skapas. I utvecklingen av skolan blir därför medvetenheten om den praktiska yrketeorin viktig. Den pedagogiska autonomi är enligt lärarna en viktig faktor i utvecklingen av skolan. Läraren som självbestämmande handlar om att bli accepterad som professionell. Läraren är den som känner verksamheten, undervisningspraxis, bäst och blir därmed den, enligt lärarna, som bör bestämma vilka prioriteringar som är viktiga att göra.

Den målstyrda skolan skall styras i enlighet med de mål som de nationella styrdokumenterna anger. Olika skolor har olika förutsättningar. Eriksdalskolan har genom sitt pedagogiska tänkande organiserat och tagit fram det lokala skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*. *Den Tionde Dagen* är ett konkret exempel på hur praxisteorin kan gestalta sig rent explicit och därmed visa delar av den praktiska yrketeorin. Skolans organisation, innehållande bland annat *Den Tionde Dagen*, är tänkt att se till att måluppfyllelse hos varje individ sker. Ett sätt att nå målen är att anpassa verksamheten efter förutsättningarna vilket Eriksdalskolan delvis gjorde i försöket att frångå den nationella timplanen. Tiden har betydelse för undervisning och fostran. Tiden upplevs som en bristvara och lärarna på Eriksdalskolan fokuserar mycket vid tiden enligt de tolkningar som gjorts utifrån samtalen som skett i fokusgrupperna. Med *Den Tionde Dagen* vill lärarna skapa tid, det vill säga frigöra tid som kan användas till arbetsuppgifter som kanske annars får lite utrymme. Det är tid för fördjupade pedagogiska diskussioner i syftet att utveckla skolan och undervisningen, tid att stanna upp och reflektera över den pedagogiska verksamheten. Men även tid för eleverna där de får möjligheten att ta ansvar för sitt lärande, tid där de får en annan chans att se helhet och sammanhang.

6.4.3 Värden – Värdebasen

Vilken värdebas vilar *Den Tionde Dagen* på? (Hur ser värdediskursen ut?) De två huvuddiskurserna är etiska och pedagogiska värden. De två innehåller i sig deldiskurser enligt den sammanfattande sammanställningen nedan:

Tabell 1. Värdebasen

<u>Etiska värden</u>	<u>Pedagogiska värden</u>
<i>Värde för mig – Instrumentellt värde:</i>	<i>Värde för mig – Instrumentellt värde:</i>
Respekt Utveckling	Utveckling Delaktighet
<i>Värde i sig – Intrinsikalt värde:</i>	<i>Värde i sig – Intrinsikalt värde:</i>
Plikten att utföra uppdraget Frihet Individens integritet	Autonomi

De etiska värdena är samtliga grundläggande enheter som är av vikt vid skapandet av den goda skolan och det goda samhället, det vill säga det en skolutveckling vill uppnå. Kopplat till undervisningspraxis så innebär de etiska värdena en legitimering för det som sker, det som är av etisk natur. De etiska värdena står för fostransuppdragets utgångspunkter i organisationen kring *Den Tionde Dagen*. De pedagogiska värdena är enheter som är värdefulla för den konkreta undervisningens gestaltning och utveckling. De pedagogiska värdena *Utveckling*, *Delaktighet* och *Autonomi* är grundläggande värden som bygger upp Eriksdalskolans undervisningsfundament. Med andra ord står de pedagogiska värdena för värden som har med det undervisande uppdraget att göra.

Det etiska värdet *Respekt* innebär i verksamheten en fostran till demokratiska människor. Den fostrande uppgiften blir att utveckla eleverna till människor som respekterar sig själva och andra. *Utveckling* som ett etiskt värde innebär att verkligheten är i ständig förändring och att människan måste anpassa sig efter de rådande förutsättningarna men även att människan kan påverka sin framtid genom att vara med och styra utvecklingen. Det etiska värdet *Plikten att utföra uppdraget* innebär uppdraget att göra det som åläggs lärarna från staten. Styrdokumenten förutsätts vara levande dokument och för verksamheten styrande. Lärares egna godtycke och intresse bör inte få så stort utrymme i undervisningen. Att göra det rätta är att följa riktlinjerna för sitt uppdrag. Detta framgår av uttalandet: "Vi måste förbereda dom för kommande studier och vi är styrda av vissa dokument" samt "på nått vis så ger den (kursplanen) dom (eleverna) ju olika chanser, på nått vis. Klarar dom det inte här så kan dom ju fixa det där istället eller där kanske". Styrdokumenten är som ordet implicerar styrande, men möjligheter till nya perspektiv på undervisningen finns inom ramen för det tolkningsutrymme som styrdokumenten förser med.

De pedagogiska värdena är de värden som styr undervisningsuppdraget. *Utveckling* som värde i den pedagogiska värdediskursen innebär att lärare och elever tillsammans kan skapa en bra lärmiljö. I samspelet kan undervisningen utvecklas och bli än bättre, det vill säga mer meningsfullt och ändamålsenligt. Värdet *Utveckling* ingår till viss del i deldiskursen *Delaktighet* vad gäller förutsättningen av att alla lyssnar på varandra. Men mer renodlat innehåller deldiskursen *Delaktighet* vikten av att alla parter ska vara delaktiga i det som sker kring undervisningen och de beslut som fattas. Detta innebär att målsmän, elever och lärare måste inse sin roll i undervisningen och det som sker kring elevens lärande enligt den kollektiva uppfattningen hos lärarna som framkommer i samtalet kring *Den Tionde Dagen*.

Hur förhåller sig *Den Tionde Dagens* värdebas till de nationella styrdokumenten? I läroplanen nämns värdediskurserna:

- människolivets okränkbarhet,
- individens frihet och integritet,
- jämställdhet mellan kvinnor och män,
- alla människors lika värde samt
- solidaritet med svaga och utsatta.

Dessa, enligt Lpo94 värden, ska skolan i sin verksamhet *gestalta och förmedla* på ett pedagogiskt medvetet sätt. På vilket sätt syns dessa värden, om de nu syns, i det lokala skolutvecklingsprojektet? Lärarna ger i samtalet som ägt rum i fokusgrupperna uttryck för en värdebas som innehåller etiska och pedagogiska värden. Denna värdebas får sin motsvarighet i människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet samt alla människors lika värde. Människolivets okränkbarhet motsvarar värdet *Respekt*, individens frihet och integritet motsvarar värdena *Utveckling*, *Individens integritet*, *Frihet*, *Autonomi* och alla människors lika värde *Delaktighet*, samt *Plikten att utföra uppdraget*. Som synes förekommer de etiska

och pedagogiska värdena blandade i Lpo94:s olika värdediskurser. Det går i detta utläsa resultatet av de värdediskurser som styrdokumenterna framhäver och som sedan kommer till uttryck på lokal nivå. De pedagogiska och etiska värdena inom kontexten lokal skolutveckling har därmed visat hur de olika värdediskurserna som lyfts i styrdokumenterna har förstått. Ovan nämnda slutsats rymmer två perspektiv: lärarens värden i den pedagogiska gärningen och värden för den pedagogiska gärningen. Värden i den pedagogiska gärningen motsvaras av *Plikten att utföra uppdraget, Frihet, Individens integritet* och *Autonomi*. Värden för den pedagogiska gärningen är således *Respekt, Utveckling, Utveckling* och *Delaktighet*. Tillämpas dessa två perspektiv blir det en undervisningspraxis som rymmer samspelet mellan lärare (konstruktionen av den praktiska yrkesteorin) samt mellan lärare och elever (normerna) konstruerad utifrån de värden som utgör helhetens bas (värdebasen).

6.5 Sammanfattning – Eriksdalskolans Värdepraxistrapetzoid

Nedan görs en övergripande och generell sammanfattning av Eriksdalskolans undervisningspraxis inom ramen för *Den Tionde Dagen*, det vill säga den värdediskurs som studien haft som syfte att klargöra och lyfta fram.

Att utveckla är att utgå från det som varit och sikta på det som kan bli. Det handlar om att våga utvecklas enligt lärarna som kollektiv på Eriksdalskolan. Eftersom framtiden ännu ej är här kan viljan till förändring och utveckling leda till misstag. Men utan modet och viljan till förändring blir skolan aldrig den samhällsutvecklande agent som lärarna anser den bör vara.

Den kollektiva moralen sammanfattar vad som framkommit av de normer som finns inom ramen för skolutvecklingsprojektet. Lärarna på Eriksdalskolan arbetar, enligt samtalet som förs i fokusgrupperna, med att ständigt utveckla och problematisera den pedagogiska medvetenheten. Åtgärder och handlanden/göranden sker med utgångspunkt i en kollektiv diskussion och pedagogisk överläggning. Problem är till för att lösas och ska ej skjutas under mattan. Lärarnas autonomi utgör en av stöttepelarna, enligt dem själva, i utvecklingen av skolan. I en målstyrd skola anser man det viktigt att hitta de vägar som passar för den enskilda skolan. Styrdokumenterna bör finnas levande i verksamheten och ständigt vara en av utgångspunkterna vid undervisning och organisation av skolan. Vid främst den fjärde fokusgruppen visar det sig i samtalet som förs att skolans arbete, och på sättet det organiseras, ska ske i enlighet med demokratiska former. Alla som är delaktiga ska ta sitt ansvar och få rätt till möjliga friheter. Värdet frihet som är starkt kopplat till värdet delaktighet och kan därmed innefattas av begreppen skyldighet och rättighet.

I samtalet som förs i fokusgrupperna är skolan, ur ett samhällsperspektiv, en plats för eleverna att känna sig trygga samt en plats för individuell och kollektiv utveckling av kompetenser och kunskaper som det framtida samhället anses behöva. Kunskaperna skall enligt lärarna kunna medföra att skolan blir en spjutspets mot framtiden, det vill säga samhällsförändrande i någon mening. Varje individ äger sitt eget lärande och ska utifrån denna utgångspunkt kunskapa i skolan. Detta medför i praktiken att eleven ska få den hjälp till självhjälp som behövs för att uppnå målen i enlighet med styrdokumenterna.

7. Resultatdiskussion

I studien har ett antal etiska och pedagogiska värden blivit synliga. Dessa är värden som svarar mot fostrans- och undervisningsuppdraget. Inledningsvis görs en sammanfattande tillbakablick av studien och dess relevans. Diskussionen som sedan följer kring resultatet kommer att ske med utgångspunkt i syftets fyra frågeställningar. I anslutning till detta diskuteras den pedagogiska grundsynen och skolutveckling. Slutligen görs en perspektivering och kritisk reflektion av studien som helhet. Dessa delar innehåller även förslag på fortsatt forskning samt ett förtydligande i vad studien har givit för kunskapsbidrag.

7.1 Studiens relevans – en sammanfattande tillbakablick

Vari ligger relevansen och poängen med att studera ett lokalt skolutvecklingsprojekt utifrån en värdediskurs? Kommunikationen av yrkets speciella förutsättningar, dess professionalitet, kan öka genom att synliggöra det som faktiskt sker och varför det sker. Skolans styrdokument ger uttryck för flertalet värden som ska vara vägledande i dess verksamhet. Det saknas i stor utsträckning studier som fokuserar värde- och normprinciper och karaktärsdaning i skolan. Med utgångspunkt från ett pågående lokalt skolutvecklingsprojekt har underliggande värden studerats. I studien har värdebasen, praxisteorin samt delar av den kollektiva pedagogiska grundsynen inom kollegiet i skolutvecklingsprojektet kartlagts. Det har handlat om att förstå essensen i den lokala skolutvecklingen. Utgångspunkten i den analys som skett har varit att det finns enheter som är värdefulla i sig (värdet i sig, *intrinsikalt* värde) och att det finns enheter som är värdefulla för att uppnå annan värdefullhet (värdet för mig, *instrumentellt* värde) där värdet, i enlighet med Rønnow-Rasmussen (2002), är ett yttre värde. Värden förekommer i alla mänskliga aktiviteter och fungerar som guider i vårt sätt att vara och handla. De ger oss riktlinjer att följa och de värden som blir gemensamma hjälper oss förhoppningsvis att leva på bästa möjliga sätt.

Det har visat sig var möjligt att i en social gemenskap där en konstruktion av kunskaper och åsikter sker, som genererar värderingar och normer, ta reda på vilket grundmaterialet för värderingarna och normerna är. Det är i den sociala gemenskapen vi behöver riktlinjer som talar om för oss hur vi ska leva. Alla val som görs sker med utgångspunkt i våra värderingar som i sin tur kommer till uttryck genom våra normer. Värden är broar vars funktion är att leda samman vårt agerande och vår sociala verklighet. Värdena blir därför föremål för efterliknande och ledning i vårt varande i världen. I en kartläggning av en organisations värden står desamma att finna i den intersubjektivistiska konstruktionen där värdediskurser, själva värdebasen, uppstår. I studien har värdediskurserna blivit synliga med hjälp av tekniken fokusgrupp där samtalet skett inom kontexten *Den Tionde Dagen*.

Normer är grundprinciper som baserats på vissa värderingars antagna giltighet vars existens å sin sida är uppkomna av vissa värden. Normer är handlingsaxiom och talar om vilket handlingsalternativ som bör vara det rätta i en viss situation. Den *preskriptiva* normen är att likna vid de instrumentella värdena (värde för mig) och de *askriptiva* normerna kan jämföras med de intrinsikala värdena (värde i sig). Länken som sammanbinder normer och värden har genom detta blivit synlig.

Nödvändigheten av det nya begreppet värdebas fyller behovet av en diskussion som mer fokuserar de grundläggande värdena som skall prägla hela skolans verksamhet. Ett värdegrundsarbete blir värt namnet först när det lämnat de ytliga ordningsfrågorna om mössa av eller inte och istället tar tag i de, för verksamheten, viktigaste pedagogiska frågorna kring fostran och undervisning. Problematiserar de grundläggande värdena, skolans värdebas, finns det större förutsättningar att lyckas i arbetet med värden.

Men varför behöver vi värden i utbildning och skola? Varför behöver de synliggöras? Enligt Schein måste värdena inom en organisation göras synliga och medvetna för att förstå vad som händer inom organisationen. I organisationen finns det grundläggande antaganden om omvärlden, om människans natur och verksamhet och om vad som är gott och önskvärt (Trollestad, 2000). Bergem (2000) å sin sida anser att lärare genom att utveckla och använda en yrkesetisk rationalitet kan få ett instrument som stöd och korrektiv till den didaktiska rationaliteten. En kartläggning av de värden som bygger upp en organisation kan därmed hjälpa till att förstå organisationens natur och öppna upp för utvecklingsmöjligheter. Är det en tillfällighet att Bergems rationalitetsformer i lärares handlingsberedskap, *etiskt tänkande och teori* samt *pedagogiskt tänkande och teori*, sammanfaller med de två huvudsakliga värdediskurserna *etiska* och *pedagogiska värden* som visar sig i studien? Så här i efterhand, när resultaten är klara, är frågan onekligen värd att reflektera över. Frågan lämnas öppen.

Studien utgick från treenigheten: *värden, lokal skolutveckling* och *praktisk yrkest teori* med avgränsningen *praxisteori*. Den övergripande diskursen var värdeperspektivet och dess kontext lokal skolutveckling samt praktisk yrkest teori. Genom studien avsågs nedanstående frågor bli besvarade:

1. Vilka normer ger lärarna som är involverade i *Den Tionde Dagen* uttryck för? (Den kollektiva moralen)
2. Hur ser praxisteorin ut som finns inom *Den Tionde Dagen* och vilka troliga konsekvenser kan den få för undervisningspraxis?
3. Vilken värdebas vilar skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen* på? (Hur ser värdediskursen ut?)
4. Hur förhåller sig *Den Tionde Dagens* värdebas till de nationella styrdokumentet?

Nu när det finns svar på frågorna ovan infinner sig den kritiska frågan – vad är resultatet värt? Syftet med resultatdiskussionen är att problematisera och förse resultatet med perspektiv och möjliga tolkningar. Det finns främst fem kategorier som kan ha intresse av studien:

1. Lärarna och ledningen på Eriksdalskolan
2. Elever och vårdnadshavare på Eriksdalskolan
3. Andra skolor (kommunalt, nationellt och internationellt)
4. Forskare
5. Politiker och berörda Myndigheter

1. Lärarna och ledningen på Eriksdalskolan

Hur ser delar av vår verksamhet ut och varför? Vad är det vi ger uttryck för i vårt sätt att organisera vår undervisning? Vilken syn har vi på fostran och undervisning? Vilka argument har vi för detta? Studien ger indikationer på vad som är bra respektive i behov av utveckling. Det blir ett sätt att medvetandegöra delar av den pedagogiska grundsynen och därmed skapa förståelse för förhållandet teori och praktik. Vilka värden ligger bakom vårt sätt att handla? Hur resonerar vi kring lärande? Kunskap? Elevinflytande? Vilka värderingar uttrycks i verksamheten och vilka normer tycks gällande? Och så vidare. Studien har lyft fram den

kollektiva moralen, praxisteorin och Eriksdalskolans värdebas. Som ett resultat av fokusgrupperna har delar i organisationen av *Den Tionde Dagen* ändrat karaktär. En av dessa är att schemat som styr den ordinarie undervisningen har givit plats åt planering och uppföljning av *Den Tionde Dagen*. Fokusgrupperna blev ett sätt att skapa en kollektiv medvetenhet kring organisationen av hur projektet bedrivs och hur det borde bedrivas. Indirekt har kollektiva beslut tagits vad gäller organisationen av *Den Tionde Dagen*. Det mest märkbara är strukturen som gäller för journalsåret (se *Bilaga 1*).

2. Elever och vårdnadshavare på Eriksdalskolan

Studiens resultat kan fungera som ett sätt att genomföra förbättringsarbete, medvetandegöra verksamhetens grundpelare och möjliggöra fortsatt utveckling rent organisatoriskt. Detta kommer att gynna eleverna. Föräldrar/målsmän får en förståelse för tankarna bakom *Den Tionde Dagen* och delar av Eriksdalskolans pedagogiska grundsyn. Vilka normer, värderingar och värden står personalen på Eriksdalskolan för? Hur ska jag som vårdnadshavare förhålla mig till detta?

3. Andra skolor

Eriksdalskolan står som exempel på hur skolutveckling skulle kunna gå till och hur en timplanefri skola delvis kan förverkligas. Andra skolor och lärare kan bli mer medvetna om att den samlade kompetensen som finns på skolan kan, om viljan finns, utveckla och förändra skolan till en tänkande skola för framtiden. Skolor bör vara angelägna om värdet av de erfarenheter som enskilda skolor gör för att kunna lösa egna problem och att skapa nya perspektiv på sitt uppdrag. Hur tolkar den enskilda skolan exempelvis sitt uppdrag med utgångspunkt i styrdokumentet? Vilken medvetenhet finns kring styrdokumentens innehåll och hur de kan användas i verksamheten? Hur ser normerna och värderingarna ut på vår skola och vilka konsekvenser får detta på vårt sätt att fostra och undervisa? Hur ser vår värdebas ut? Står vi för den? Och så vidare.

4. Forskare

Syftet med studien var bland annat att analysera ett skolutvecklingsprojekt med avsikt att utveckla och få fram ny kunskap om skolutveckling ur ett värdebaserat perspektiv. Det vill säga lyfta betydelsen av att problematisera de normer och värderingar som kommer till uttryck i en skolverksamhet. Eftersom detta pedagogiska och filosofiska perspektiv ej är vanligt förekommande inom forskningen kunde studien bidra med ny kunskap inom kontexten skolutveckling och praktisk yrketeori. Det sätt som studien bedrevs på är också relativt ovanligt vilket gör att studien rent metodologiskt har gett kunskapsbidrag. Forskning kring värden, värderingar och normer inom skolans område är sparsam och aktuell studie har bidragit till att utöka kunskapen inom aktuellt forskningsområde.

5. Politiker och Myndigheter

En ökad medvetenhet om lärarnas olika pedagogiska kompetenser kan, om det inte tidigare gjorts det, komma politiker och beslutsfattare till del. Studiens resultat och teoretiska bidrag kan leda till en ökad förståelse och kunskap om skolans undervisande och fostrande uppdrag. Förståelsen för skolan som organisation, dess professionella och därmed dess kultur kan öka genom att analysera skolan ur ett värdeperspektiv. Studien kan även ses som ett exempel på kvalitetssäkring och utvärdering av den aktuella skolan. Skolverket kan använda sig av studiens resultat för att följa upp skolans arbete med att nå målen i styrdokumentet med betoning på elevers inflytande och de grundläggande värdena som skolan skall arbeta med.

7.2 Normer – Den kollektiva moralen

1. Vilka normer ger lärarna som är involverade i *Den Tionde Dagen* uttryck för? (*Den kollektiva moralen*). Vilken betydelse får skolans kollektiva moral och värdebas för dess utveckling? För personalens verkställande av uppdraget? Kravet på en tydlig pedagogisk medvetenhet och professionalitet är en norm som blir synlig inom organisationen. Men hur ser det ut utåt? Vad möter elevernas målsmän och nya lärare? Uppfyller hela kollegiet denna norm? Eller är det en norm som uttrycker strävan, något önskvärt? Kravet på en pedagogisk medvetenhet kan tolkas, ur ett skolutvecklingsperspektiv, som ett krav för utveckling. Förändring bör bara ske när förändringen är genomtänkt. Förändringen blir genom denna process en utveckling, det vill säga medveten och styrd. Nödvändigheten av samarbete och dialog uttrycker att en utveckling kräver kommunikation. Vad är det lärarna vill uppnå med sitt arbete? Hur uppdraget skall förverkligas underlättas av en gemensam förståelse och tolkning av detsamma. Samverkan och det gemensamma lärandet som skall till blir en förutsättning för uppnåendet av uppdraget. Vikten av en någorlunda lik pedagogisk grundsyn kan med andra ord inte nog betonas.

Om det råder för stora skillnader mellan olika lärares förståelse av vad man ska åstadkomma är det svårt att samarbeta. Skolledarens uppgift är därför att fördjupa förståelsen av uppdraget och så långt möjligt skapa en gemensam förståelse av skolans uppdrag. (Scherp, 2003, s.43).

Dialogen som syftar till att bygga upp en djupare förståelse blir grundläggande för att skapa meningsfulla läroprocesser. Dialogen, till skillnad från diskussionen, har som syfte att få en fördjupad förståelse av andras förståelse. En diskussion handlar, enligt Scherp, om att övertyga andra om vad som är det bästa. För att få till ett konstruktivt lärande måste ett perspektivmöte ske. Ett möte som visar på varandras olika utsiktspunkter och där argumentationen sker med utgångspunkt i densamma. (Scherp, 2003). Kollektivet ska veta vad och varför förändringar sker och ska ske. Viljan att nå någonting och att sträva efter något kan förstärkas ytterligare om fler har samma vilja. Detta kan enligt lärarna ses som en förutsättning för lyckad skolutveckling som vidare hänger ihop med att man bör samarbeta med sina kollegor oavsett ämnestillhörighet. Den enskilde läraren har betydelse och är således en i gemenskapen/kollektivet.

Läraren som en del av kollektivet, *Ensamvargar gör sig icke besvär*, motsäger den traditionella lärarrollen som tidigare var härskande. Klassrumsdörrarna är nu öppna. Läraren som en del av kollektivet är ett uttryck för att samarbete är en nödvändighet i dagens målstyrda skola. I undervisningspraxis kan detta visa sig genom att den enskilda lärarens undervisning blir mer synlig för övriga kollegor. Övriga kollegors insyn kräver en större yrkesetisk professionalitet eftersom det inte längre blir lika möjligt att bedriva undervisningen så som den enskilde läraren behagar. Det gäller att följa styrdokumentet och kunna argumentera för sitt sätt att bedriva undervisning. Konsekvenserna av detta är att lärarens ämnestillhörighet inte lika mycket är i fokus vilket tydligt poängteras i en av fokusgrupperna. De mer allmänpedagogiska och didaktiska frågorna blir utgångspunkten i de samtal och det samarbete som sker.

Normen *Variation främjar lärandet* som explicit uttrycks i "att göra annat som lockar elevernas lust" till skolarbete innehåller en djupare innebörd än vad man kan ana vid en första anblick. Den schemabrytande dagen skapar variation vilket kan bidra till att öka motivationen för lärandet som helhet. Möjliga sidoeffekter skulle kunna bli synliga i form av ökad

motivation även under de vanliga skoldagarna. Detta i sig kan medföra en djupare kvalitet i lärandet. Om så verkligen blir fallet är dock svårt att avgöra för vad ska det jämföras med? En elevaktiv skola är att föredra eftersom lärandet förutsätter tänkande subjekt, i det här fallet elever. Scherp (2003) vill göra gällande att "I den elevaktiva skolan är elevens föreställningar, erfarenheter och problem viktiga utgångspunkter vid lärandet" (s.40). Översatt till lärarens nivå och verksamhet innebär detta att lärarens erfarenheter, problem och dilemman blir en viktig startpunkt i förståelsen och i utförandet av utvecklingsarbetet på skolan. I mötet mellan olika perspektiv och den obalans som skapas, hittas enligt den socialkonstruktivistiska teoribildningen, motorn för lärande och utveckling. Kunskap konstrueras i dynamiken som uppstår mellan en rad olika perspektiv att se på tillvaron.

Den traditionella skolan är förlegad – nytänkande ett måste! Denna norm för utveckling är tydlig. För att hänga med i den dynamiska utveckling och förändring som sker blir det viktigt att ta tillvara de förutsättningar som finns och göra det bästa av det. Konsekvenserna i undervisningspraxis blir att mycket nytänkande, när det ges utrymme för det, kan stimulera till ett meningsfullt arbete och en utveckling av skolan. De tänkbara negativa konsekvenserna är att det kan ta mycket energi från andra arbetsuppgifter och uppdraget kan bli tungrott. Dessutom kan det finnas en risk att utvecklingen springer ifrån skolan. Kontrollen över vad som sker och varför kan minska vilket i sig kan leda till att de pedagogiska grundtankarna går förlorade.

Den askriptiva normen *Vi ser eleven och bemöter eleven efter momentana/aktuella förutsättningar* ställer krav på läraren att vara lyhörd och inkännande gentemot sina elever. En följd av detta är att flexibilitet blir en nödvändighet, att snabbt kunna fatta rätt beslut i de situationer som uppkommer. Detta kräver dessutom att en nära relation mellan lärare och elever finns. Den sociala kompetensen att kunna bygga upp tillitsfulla relationer blir en pedagogisk färdighet som efterfrågas. Detta hänger ihop med normen *Eleverna äger sitt eget lärande* eftersom de båda har med kunskapssyn och människosyn att göra. Vilka konsekvenser får normen *Eleverna äger sitt eget lärande* på övrig undervisning? Rimligtvis borde normen leda till en undervisning karakteriserad av hög grad av elevinflytande där undervisningspraxis har deltagarstyrning som en ledstjärna. Om detta är en realitet går dock ej att uttala sig om utifrån de grunder som studien bedrivits på.

Normen *Använder tiden effektivt* säger att tid är en bristvara. Konsekvenserna i undervisningspraxis borde bli att de viktigaste prioriteringarna kring undervisning och fostran är ledande i organisationen. Eftersom tiden upplevs som en bristvara borde även innehållet i undervisningen vara väl genomtänkt eller får normen motsatt effekt? Är det en reell eller imaginär tidsbrist? En ständig jakt efter mer tid kan ju få den absurda konsekvensen att mer tid går bort. De grundläggande pedagogiska argumenten, Eriksdalskolans värdebas, borde vara det som styr och inte tiden i sig. Att tiden skulle vara knapp och ses som en bristvara kan uppfattas som paradoxalt eftersom intentionerna i det timplanefria försöket är att skolan skall kunna bedriva sin verksamhet efter de förutsättningar som finns och de mål som skall nås. Prioriteringen av tid ligger alltså på lokal nivå men upplevelsen är ändå att tiden ej räcker till. Vad kan detta komma sig? Frågan om vad som egentligen ingår i läraruppdraget aktualiseras. Vad är lärarens uppgift och hur bör prioriteringar i verksamheten ske? Vilka argument används för att motivera de prioriteringar som görs och av vem görs egentligen prioriteringarna? Förfogar lärarna över sin egen tid i enlighet med de grundläggande antaganden som varje lärare har? Det vill säga i enlighet med den pedagogiska grundsyn som finns? En tolkning av tiden som en bristvara är att så inte är fallet. Önskvärt vore, utifrån de resultat som visat sig, att lärarna till större del ska kunna få göra de nödvändiga

prioriteringarna för att kunna utföra sitt uppdrag att fostra och undervisa på ett tillfredsställande och för dem meningsfullt sätt. Läraren som individ och lärarna som kollektiv uttrycker tydligt vikten av pedagogisk autonomi. Att lita på lärarna, att de gör rätt prioriteringar i sin verksamhet, är en fråga om att erkänna lärarna som professionella.

Den fjärde och sista askriptiva normen, som till viss del hänger ihop med tidsaspekten, är *Backar upp varandra och ger stöd*. Denna norm i handling uttrycker vikten av att bry sig om sina kollegor. Genom att visa empati och solidaritet kan den sociala arbetsmiljön utvecklas och hållas positivt. Effekten kan bli tryggare och mer harmoniska medarbetare.

I ett större perspektiv kan konsekvenserna av lärarnas normer bli betydelsefulla eftersom de i förlängningen kan komma att påverka samhällsutvecklingen. Detta öppnar upp för frågan varför lärarna har den kollektiva moral de har, det vill säga vilka argument har lärarna för sina uttalanden och de handlingar som sker? Värderingarna och värdebasen är orsaken bakom normerna och därför mycket viktiga att granska närmare. Även om det inte är möjligt att följa orsakskedjan till sin begynnelse, om den nu har någon sådan, så är det ändå önskvärt att försöka förstå vad som påverkar vad och varför. Stämmer exempelvis undervisningen och skolans struktur med den moraliska retoriken som talar om vad som är rätt och fel? Alla pedagoger som undervisar har ett övergripande ansvar, att vara moraliska genom att etablera, väva in och tydligt uttrycka viktiga värden som vårt samhälle och kommande samhälle skall vila på. Värdena, exempelvis individens integritet och frihet, bör vara vägledande i hela skolans verksamhet och få komma till uttryck både genom handling och ord. Eller som Aspin (1999) tidigare uttryckt det: "...as educators we must all act as models and exemplars of those dispositions, beliefs, values and attitudes that we wish our students to come to take up for themselves." (s.140).

Skolan är en viktig institution och utgör en stor del av barn och ungdomars liv. Skolan är av avgörande betydelse när framtida samhällsmedborgare ska utvecklas. Den grundläggande utgångspunkten för skolan blir således att lägga en helhetssyn på eleverna. Med detta avses elevernas intellektuella och kognitiva, känslomässiga, kreativa och färdighetsmässiga sidor. Hur ser skolans roll ut i teorin och hur ser den ut i praktiken? Ett sätt att närma sig frågeställningen är att titta på elevernas demokratiska medverkan i verksamheten. Att i så hög grad som möjligt förverkliga och låta elever bli aktiva medlemmar i skolorganisationen, med andra ord elevdemokrati, borde vara ett naturligt inslag. I Lpo94 under rubriken *Rättigheter och skyldigheter* framgår det att det inte är

tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Undervisningen skall utveckla elevernas förmåga att ta ansvar.

Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lpo94).

Men hur lätt är detta att realisera? Vad är det egentligen som krävs av de professionella? Hur är det med förhållandet mellan läroplan och kursplaner? Hur går det exempelvis att förena en valfrihet, baserat på individuellt intresse, med ett krav på att vissa mål måste uppnås?

Läroplanens konstituerande värden är abstrakta och i behov av att tolkas och sättas i ett sammanhang, en kontext, för att kunna bli meningsfulla och förståeliga. Den pedagogiska medvetenheten och tolkningen av uppdraget blir högst avgörande för hur de värdediskurser som läroplanen framhåller tolkas och tillämpas på lokal nivå. Den pedagogiska grundsynen som visar sig hos kollegiet är en sak. En annan sak är den faktiska undervisningen. Gestaltar sig undervisningen som önskat? Vad som sker i praktiken är ej det samma som det ges uttryck för i teorin. Hur förhåller sig dessa två världar? I den gjorda studien går det att konstatera delar av den pedagogiska grundsynen men vad som kommer ut av den i verksamheten är svårare att svara på. Hur uppfattar exempelvis eleverna lärarna och deras handlande? Vilket resultat skulle visa sig om perspektivet i stället förskjuts mot eleverna?

7.3 Värderingar – Praktisk yrkesteori och praxisteori

2. *Hur ser praxisteorin ut som finns inom Den Tionde Dagen och vilka troliga konsekvenser kan den få för undervisningspraxis?* En rad frågor blir aktuella inom den praktiska yrkesteorin: Vad ska undervisningen innehålla?, Vem/vilka ska undervisningen anpassas till?, När ska undervisningen bedrivas och var?, Vilka metoder kan vara lämpliga för att nå målen? Vilken teknik kan vara användbar?, Hur ser jag på eleverna? Är de i grunden lata och oengagerade eller aktiva och ansvarstagande? Listan skulle kunna göras ännu längre. Värderingarna, tillsammans med normerna, som utgör praxisteorin i *Den Tionde Dagen* är indelade i *Människan – en social och kunskapande individ*, *Samarbete är nödvändigt*, *Organisation är A och O för utveckling* samt *Utveckling av skolan kräver pedagogiskt tänkande*. Innehållet i dessa kategorier får konsekvenser för hur undervisningen organiseras och hur det fostrande uppdraget gestaltas. En sociokulturell syn på kunskap är tydlig då lärarna uttrycker att den sociala miljön, språket och sammanhanget har betydelse i kunskapsprocessen. Det livslånga lärandet, genom att koppla lärandet utanför skolan, är även detta ett uttryck för den sociokulturella hållningen. Lärandet som en livslång process är knuten till synen på utveckling. Det är ett värde att utveckling sker. Varför? Antagligen för att anpassa sig till en föränderlig verklighet och att uppnå det goda livet.

Skolutveckling kräver reflektion och samtal. Den enskilda lärarens pedagogiska grundsyn kan bidra till att utveckla skolan om möjligheten finns. Tvärtom kan även skolan, med de övriga lärarna, utveckla den enskilda lärarens pedagogiska grundsyn. På *Den Tionde Dagen* frigörs det tid till samtal och möten som annars inte hade funnits. Under ordnade former och uttalad avsatt tid har det skapats möjlighet för skolutveckling. Vad bidrar *Den Tionde Dagen* med på sikt i skolans utveckling? Redan nu kan det konstateras att den pedagogiska medvetenheten och medvetenheten om uppdraget att undervisa och fostra, i enlighet med uppsatta mål, har utvecklats. Ett exempel på detta är diskussionen kring elevens lärande och utveckling.

Vilka praktiska/handlingsorienterade konsekvenser får värderingen *Människan – en social och kunskapande individ*? Hur påverkar värderingen sättet att organisera och bedriva undervisning? Den vanliga skolförlagda undervisningen borde utifrån de värderingar, den praxisteori, som inryms i ovan nämnda värdering gestalta sig som social. Det vill säga de lärandemiljöer som skapas har det sociala som utgångspunkt. En undervisning karakteriserad av diskussion, grupparbete, samtal och språklig kommunikation bör visa sig. Enskilt arbete och strikt katederundervisning med envägskommunikation tordes inte existera i så hög grad. Vilka signaler skickar detta sätt att bedriva undervisning på till eleverna? Hur påverkas elevens syn på lärande och kunskap? Om kunskapen konstrueras i sociala sammanhang, vilket

är fallet enligt socialkonstruktivismen, borde ju detta synsätt påverka elevernas syn på kunskap och lärande. Det deltagarstyrda förhållningssättet som lärarna ger uttryck för att använda sig av anammats även i vissa av dagens industrier som ett sätt att få medarbetarna att känna sig mer delaktiga och betydelsefulla. Hur ser det ut i det övriga samhället? Får alla känna sig behövda? Får alla känna att de kan påverka sin livssituation? Hur ser det ut på arbetsmarknaden? Likt samhällets normer värderas variation för att undvika leda och tristess. Argumenten inom diskursen lokal skolutveckling är att variation i arbetssätt och moment/metoder leder till en ökad lust för lärande. Men måste ett lärande, per definition, vara lustbetonat? Måste allt alltid vara roligt för att lärande skall ske?

Skillnaden i vad man gjort och vad man har lärt sig är en fråga som måste problematiseras. Det finns en avgörande skillnad i att göra och att lära. Att eleverna gör något, exempelvis läser i en bok, innebär inte konsekvent att eleverna lär sig. Lärandet avser här önskvärd utveckling i linje med de nationella styrdokumentet. Lärarna på Eriksdalskolan vågar erkänna att de inte kan vara helt säkra på att eleverna lär sig så fort de gör något. Kritiken från andra skolor har varit hur lärarna på Eriksdal kan veta hur och om eleverna lärt sig något under *Den Tionde Dagen*. "Hur vet ni att dom lärt sig? Eleven kan ju strunta i det. Ja det kan dom väl på dina lektioner också, säger vi då". Vad innebär exempelvis att en elev arbetar bra? De kollektiva värderingarna säger att det inte räcker med detta uttalande för att beskriva utvecklingen hos en elev och att bedöma elevens kunskapande. Det krävs en utvecklad pedagogisk förmåga för att se bakom elevens görande och istället se elevens lärande. Inom problemkontexten finns även frågan om lärares kontrollbehov. Vad kan egentligen en lärare ha kontroll över? Enligt min mening kan lärare bland annat organisera undervisningen, välja ut lämpligt innehåll och skapa goda förutsättningar för lärande. En lärare kan kontrollera så att eleverna sitter där de ska och att de är tysta. Men kan en lärare kontrollera så att eleverna faktiskt ägnar sig åt kunskapande, att de konstruerar kunskap om det de ska? Lärarna kan kontrollera om eleverna har lärt sig det de ska men ej att de lär sig det de ska. Med andra ord är det möjligt att se vad eleverna har lärt sig men ej vad de lär sig när de ska lära sig. Detta i sig är inget problem om man som lärare är medveten om det. Kontinuerlig uppföljning av vad eleverna faktiskt lär sig blir viktigt. Lär sig inte eleverna det de ska så bör ju det få konsekvenser för hur undervisningen organiseras och vilket innehåll som presenteras.

För att stå enade bakom eleverna, med elevernas bästa i fokus, är dialogen mellan lärare av hög prioritet. Eriksdalskolan är en liten skola vilket kan öka möjligheten till att mötas inom kollegiet. Lärarnas önskan om att själva få besluta om, enligt dem, angelägna frågor ställer krav på att skolledaren överlåter ansvar och uppmuntrar till den autonomi som lärarna har som pedagogiskt värde. Detta är inte helt enkelt eftersom det samtidigt kommer krav uppifrån, från centralt håll, om att vissa frågor och arbetsuppgifter är viktigare än andra. Lärarnas önskan om autonomi kan motverkas av det kontrollbehov som staten har av den svenska grundskolan. Hur går detta ihop med synen på den professionella läraren? Dessutom blir detta en fråga om tillit gentemot lärarutbildningen. Kan lärarutbildningen utbilda kompetenta och professionella lärare? I sammanhanget aktualiseras frågorna om en yrkesetik och ett yrkesspråk. Vilken funktion fyller dessa två begrepp om staten genom kontroll tar bort möjligheten för läraren att vara ett handlande och professionellt subjekt? Ett led i att utveckla lärarnas professionalitet har, som tidigare nämnts, varit att arbeta fram ett för läraryrket gemensamt dokument om lärares yrkesetiska principer (Colnerud & Granström, 2002). Professionalitet har enligt nyss nämnda författare med kompetens och ansvar att göra. Det är skillnad på ett faktiskt ansvar och ett skenansvar.

För en yrkesmässig utveckling, och därmed en utveckling av skolan, måste det faktiska ansvaret läggas över på lärarna så att de tillsammans, på sina villkor och enligt dem tillräckliga resurser, kan utveckla strukturer och förklaringsmodeller för att bättre förstå undervisningspraxis.

Vilka blir konsekvenserna av att ej få känna pedagogisk autonomi? Konsekvenserna kan bli minskad arbetsglädje vilket kan leda till sämre undervisning. Meningsfullheten i den pedagogiska gärningen kan minska och lärarna känner sig överkörda. Deras prioriteringar, val, räknas inte som viktiga. Men när kan lärare känna att den pedagogiska autonomi blivit kränkt? En lärare uttrycker det som att skolan har blivit en slasktratt som ska ta hand om alla modenycker som finns i samhället. När politiker, statliga och kommunala, fattar beslut utan lärarnas stöd kan den pedagogiska autonomi bli kränkt. Även när beslut fattas över huvudet på lärarna, exempelvis när det kommer direktiv uppifrån ledningen och detta har skett utan förankring hos lärarna, sker en kränkning av den pedagogiska autonomi.

Vilka är de gemensamma nämnarna i organisationen? Att förstå sin organisation på något sätt är grundläggande för att kunna bedriva sitt uppdrag i enlighet med de riktlinjer som de nationella styrdokumenterna förser med. Läroplanen blir ett betydande dokument som står för sammanhangsskapande av de enskilda ämnena. Läroplanen är det paraply som spänner över alla ämnen. Den målorienterade skolan behöver vara flexibel och själv bestämma över hur målen bäst skall nås. Tiden är de professionellas ansvar att använda på ett, enligt dem, måluppfyllande sätt. En flexibel målorienterad skola förutsätter en flexibel personal. Tydligt tycks detta vara fallet på Eriksdalskolan. När en djupare medvetenhet nås skapas det möjligheter att än bättre utveckla kvaliteten i det arbete som bedrivs. Det fostrande uppdraget är ett genomgående och centralt tema för hela skolan och därför en viktig angelägenhet att arbeta med. Att veta hur man ska göra, själva görandet och beskriva det, går att slå upp i en metodbok. Men att veta varför och vad görandet skall innehålla kräver en kvalitativt djupare förståelse av skolans uppdrag. Det krävs en pedagogisk medvetenhet, en pedagogisk grundsyn som karaktäriseras av det vetenskapliga förhållningssättet, specifika ämnesteoritiska- och pedagogiska kunskaper.

De handlingar som sker i skolan vilar alla på en grund av värderingar och normer som i sin tur har givit uppkomst till olika kunskaper. Dessa värderingar och normer talar om vad som går och inte går att göra i skolan, vad man får och inte får göra, vad man kan vänta sig av varandra, elever såväl som lärare, och vad man inte kan vänta sig. Alla handlingar i skolan tar sin utgångspunkt i de värderingar som samhället, staten, och de enskilda lärarnas professionalitet ger uttryck för.

Educational norms and values meet families' experience and perceptions of teaching and fostering. An education of all citizens, however defined, has to balance between contributing to a certain cultural consensus, the common and the shared, and an increased ability to live with cultural diversity (Norberg, 2004, s.17).

Allt handlande föregås av mer eller mindre medvetna val, och ibland instinkter. På vilka grunder sker de val som görs? Ju större medvetenhet vi har om de olika valens eventuella konsekvenser desto större blir chansen att välja rätt. Men har vi alltid tänkt igenom grunden för vårt handlande? Eller är vi fångade av traditionen och rutiniserande beteenden? Vad är det egentligen vi vill med skolan och hur skall vi nå dit? Skolan torde ses i ett vidare sammanhang där skolan, dess professionella, förstår sig själva ur ett perspektiv där den förhåller sig till sin omgivning. Skolans innehåll och struktur bör alltså förstås i förhållande till det omgivande samhället.

På den lokala enheten blir dialogen och samtalet mellan kollegor och arbetslag viktig. En av förutsättningarna för att nå en gemensam förståelse och insikt om skolans roll blir därför en väl utvecklad kommunikation. I kommunikationen utvecklas en medvetenhet genom att alla åtminstone vet vad man talar om. Betydelsen av denna intersubjektiva dimension kan inte nog betonas. Samtalet och dialogen är viktig eftersom den pedagogiska grundsynen inte bara bärs upp av den enskilde läraren utan även av alla andra lärare, alla tillsammans. Den pedagogiska grundsynen är dels enskild men även kollektiv för hela skolan. Det komplexa med den pedagogiska grundsynen är att den från början är privat och kanske därför också svår att dela med någon annan. Det görs ständigt nya erfarenheter i den pedagogiska gärningen. Var tar denna erfarenhet vägen? En del av kunskapsprocessen som dagligen sker hämtar, enligt ett konstruktivistiskt perspektiv, sitt material från de erfarenheter vi gör. Erfarenheterna bearbetar vi på olika sätt genom en konstruktiv process där sinnesdata blir till kunskap genom det rationella tänkandet. Reflektionen kring det vi erfarit, ett sätt att förstå verkligheten, blir viktig. Denna process sker givetvis individuellt men kan utvecklas än mer genom att tillägga det sociala perspektivet. Med andra ord börjar vi närma oss ett socialkonstruktivistiskt sätt att kunskapa där kunskap uppkommer i en social kontext med kommunikationen som en avgörande aspekt. Vi når kunskap genom samtalet (och den sociala interaktionen) där argument och eftertanke blir väsentliga delar.

7.4 Värden – Värdebasen

3. *Vilken värdebas vilar skolutvecklingsprojektet Den Tionde Dagen på? (Hur ser värdediskursen ut?)* Finns det verkligen specifika värden som är extra viktiga inom skolan (och annan pedagogisk verksamhet)? Vilka är förutsättningarna för en pedagogisk verksamhet?

Tydligheten kring lärarens plikt att utföra sitt uppdrag, *Plikten att utföra uppdraget*, enligt styrdokumentet blir viktig att visa gentemot eleverna så att de inte tror att de får betyg efter beteende eller vilken lärare de har. Detta kräver ett arbete från lärarnas sida som tydliggör på vilka grunder eleverna bedöms och vilka mål som skall uppnås. Den fostrande deldiskursen med det etiska värdet *Frihet* får konsekvenser för lärarens sätt att bemöta eleverna när det handlar om ansvar för det egna lärandet. Frihet är frihet under ansvar. Genom att arbeta med detta värde kan grunden till förståelsen av det demokratiska samhället formas. Frihet innefattas här av skyldigheter och rättigheter. Det ena kan inte existera utan det andra om värdet skall få kallas frihet.

Trygghet är en förutsättning för att kunna upprätthålla en integritet. Detta gäller för individen och den miljö som delvis formar individen. En otrygg och orolig individ har svårare, enligt det implicita budskapet av samtalen i fokusgrupperna, att upprätthålla sin integritet. Det etiska värdet *Individens integritet* ställer krav på skolan. Skolan behöver ha tydliga regler med lärare som står enade bakom de handlingar som sker och beslut som fattas. En skola med otydlig struktur kring vad som är acceptabelt eller inte hos elevernas beteende kan, enligt tolkningen av resultatet, bidra till en instabil och splittrad integritet och individ. Detta i sig kan bidra till att minska respekten för andra människor. För hur ska du som individ kunna respektera andra om du inte ens respekterar dig själv?

Läraren som professionell innebär att läraren själv får bestämma vad som är viktigt i arbetet för att fullgöra sitt uppdrag. Läraren som självbestämmande och med egen vilja och drivkraft ställer krav på skolläring. De pedagogiska ledarnas uppgift blir att låta lärarna fatta egna

beslut i så stor utsträckning som möjligt men samtidigt leda skolan enligt de direktiv som kommer från centralt håll. Vikten av att väl formulera och motivera beslut tagna på central nivå blir avgörande för om lärarna, enligt tolkning av resultatet, skall känna bibehållen autonomi eller inte i sitt uppdrag. För att inte trampa lärarna på tårna, det vill säga inte acceptera dem som professionella, gäller det att som skolledare och politiker gå varligt fram. Att lyssna på vad lärarna, de som känner verksamheten bäst, har att säga blir avgörande för om en förändring med intentionen utveckling skall lyckas eller ej. Är majoriteten av lärare med på den förändring som skall ske är chansen mycket större att lyckas. Detta är egentligen ganska logiskt. Det som upplevs som meningsfullt är ju oftast något som prioriteras och arbetas med.

Skolans målstyrning har medfört att ansvaret för den pedagogiska verksamheten i mycket hög grad har lagts på lärarna. Det är en del av lärarnas profession, dess värde autonomi, att få avgöra hur målen bäst skall nås. För att nå målen inom den lokala skolan upprättas lokala styrdokument i form av visioner och arbetsplaner med utgångspunkt i de nationella styrdokumenterna. På den lokala nivån sker det dels en tolkning av uppdragets innehåll och dels en tolkning av hur uppdraget bör uppfyllas och genomföras. Olika kompetenser, olika kunskaper och erfarenheter bidrar till en något differentierad syn på uppdraget och hur det bör klaras av. Andra faktorer som kan påverka är bland annat de lokala förutsättningarna i form av kultur, socialgruppsrelaterade upptagningsområden och så vidare. Den differentierade synen på uppdraget medför att olika skolor bedriver sina verksamheter på olika sätt. Den lokala skolans uppdrag blir att se till att de nationella, och lokalt utformade, målen kommer till uttryck i verksamheten. Ett bra sätt är att förhålla sig till målen genom reflektion och eftertanke där en prövning av den egna pedagogiska grundsynen ständigt sker tillsammans med övriga kollegor. Målen måste ta sin utgångspunkt i den konkreta verksamheten: Vad gör vi? Hur gör vi? Vad når vi? Hur ser vår praktiska yrketeori ut? Detta ska sättas i förhållande till den innebörd målen ges. Genom att värdera verksamheten i relation till målen kan förhoppningsvis den lokala skolan målstyras och utvecklas enligt intentionerna.

4. Hur förhåller sig Den Tionde Dagens värdebas till de nationella styrdokumenterna?

De värdediskurser som framkommer tydligast i kontexten lokal skolutveckling, *Den Tionde Dagen*, i enlighet med Lpo94 är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet och alla människors lika värde. I slutsatserna som gjorts visar det sig att människolivets okränkbarhet motsvarar värdet *Respekt*, individens frihet och integritet motsvarar värdena *Utveckling*, *Individens integritet*, *Frihet*, *Autonomi* och alla människors lika värde *Delaktighet*, samt *Plikten att utföra uppdraget*. De etiska värdena har blandats med de pedagogiska värdena. Detta i sig är inte så märkligt eftersom de alla är delar av det uppdrag som åligger lärarna att undervisa och fostra. *Värden i den pedagogiska gärningen* motsvaras av *Plikten att utföra uppdraget*, *Frihet*, *Individens integritet* och *Autonomi*. *Värden för den pedagogiska gärningen* är således *Respekt*, *Utveckling* och *Delaktighet* samt *Delaktighet*. Tillämpas dessa två perspektiv blir det, som tidigare nämnts, en undervisningspraxis som innehåller samspelet mellan lärare (konstruktionen av praxisteorin och den praktiska yrketeorin) samt mellan lärare och elever (normerna) konstruerad utifrån de värden som utgör helhetens bas (värdebasen).

Att, som Lpo94 uttrycker det, gestalta och förmedla de grundläggande värdena som skolan skall vila på är en fråga om hur skolan skall arbeta. Denna fråga är viktig men bör även kompletteras och utvidgas med frågan om vad skolan skall arbeta med och varför.

Vad-frågan innehåller en etisk dimension där bland annat val av undervisningsstoff hamnar i fokus men också vad som skall genomsyra all undervisning. Vad är det eleverna skall lära sig i skolan? Enligt Wallin (2002) skall skolan förse eleverna med, som han kallar det, vissa basresurser. Dessa basresurser skulle kunna ses som kunskaper och kompetenser som är nödvändiga för individen i det ständiga livsprojekt där välgrundade val blir avgörande för framtiden. Stensmo (1994) är inne på att ett av skolans uppdrag är att fostra till demokratiska människor. Även Fjellström (2004a) poängterar i sina slutsatser att skolan har en socialt unik fostransuppgift. Han menar att fostran i vid mening är karaktärsbildning. I detta perspektiv blir fostran ett allt omspännande mål för skolan och inte bara ett delmål. Fjellström hävdar till och med att "Det som brukar kallas lärande är inslag i fostran" (s.27). Denna fostran, i likhet med lärandet, bör bland annat uppfylla rationalitetskriteriet som kräver att eleverna erkänns och respekteras som individer i växande rationalitet. En fostran med denna grundsyn tar sig uttryck genom att eleverna kreativt involveras i en öppen dialog i processen för att kunna bli subjektiva rationaliteter.

Socialisering, individualisering och idealbildning är alla de delar som skolfostrans mål är sammansatt av. Dessa delar är knutna till olika typer av värdeperspektiv, värde- och normprinciper. Inom dessa delar ryms, enligt Fjellström (2004a) inbördes spänningar. Slutligen handlar idealbildande fostran om att göra eleverna till ansvariga moraliska subjekt vilket innebär att förse dem med moralisk kompetens. "Centralt i detta är gott moraliskt omdöme. Det har en perspektiv- och principöverskridande, integrerande och kreativ karaktär" (Fjellström, 2004a, s.29). Vad krävs av läraren för att fostra eleverna till moraliska subjekt? Vilka egenskaper bör en lärare ha? Ett givet svar är att läraren själv är ett moraliskt subjekt – att leva som du lär. Genom att vara ett gott föredöme och att kompetent kunna förmedla och ge uttryck för moraliska frågeställningar, "och medvetandegöra, tydliggöra, väga och tillämpa skolmiljöns etik och sina egna värderingar och normer" (Fjellström, 2004a, s.29), kan läraren svara upp mot det uppdrag som ligger för fötterna.

I de framtida, och nutida, sociala, ekonomiska och politiska strukturerna som individen befinner sig i är det viktigt att kunna göra rationella val. Hur rustas individerna, det vill säga eleverna, för detta på bästa sätt? Vissa grundläggande kunskaper och värden skall komma eleverna till del i den process de genomgår i grundskolan. Kontrollen, som kommer från staten, sker som bekant genom skolans olika nationella styrdokument exempelvis skollag, läro- och kursplaner. Detta innebär att vissa delar av verkligheten har lämnats ute. Ett visst stoff får ge plats åt ett annat, grundläggande kunskaper och värden (vilka dessa nu kan tänkas vara?) framhålls på bekostnad av andra. Skolan är en viktig del i samhällsmedborgarnas självförverkligande projekt. Massmedia ger på många sätt uttryck för behovet av självförverkligande. Men vad innebär detta egentligen? Vad är det vi ska förverkligas mot? Vad är det att förverkliga sig själv? Innebär det ett sökande efter sina egna förmågor, egenskaper och kvaliteter? Innebär det att hitta sin plats i universum, sin uppgift? Eller innebär det, som en motpol till ovan nämnda, jakten på de hetaste modeplaggen, de snyggaste skorna och den tuffaste mobilen? Existentiellt djup eller estetisk yta? Vilka värden är viktiga att kämpa för i dagens samhälle? Var står svaret att finna och vem avgör vilket svar som är rätt? Skolan skall rusta eleverna så att de genom att fostras till moraliska subjekt kan göra rationella val i det framtida och nutida samhället. Läraren som den professionella fostraren opererar medvetet och omedvetet "som moraliska aktörer som vill förbättra den värld vi lever i" (Bergem, 2000, s.28). Ytterst är det en fråga om det *goda* livet. Vad är att prioritera för att få ett så gott liv som möjligt för så många som möjligt? Alla människors lika värde, som hänger ihop med frihet och integritet, är ett grundläggande värde men praktiseras det?

7.5 Pedagogisk grundsyn och skolutveckling

Den praktiska yrkesteorin består av värderingar och kunskaper med underliggande antaganden. Den praktiska yrkesteorin utgör en individuell konstruktion men har även en kollektiv dimension då den betraktas ur ett kollektivt perspektiv eftersom den även utvecklas i ett kontinuerligt samspel med omgivningen. Den praktiska yrkesteorin, där lärarnas praxisteori är en del, konstrueras med hjälp av ett yrkesspråk och lärarnas yrkesetik. I den praktiska yrkesteorin återfinns de frågor och antaganden som bygger upp den pedagogiska grundsynen. Den pedagogiska grundsynen som är basen för all handling i skolan och som bland annat innehåller människosyn, kunskapssyn, etiksyn, didaktisk syn samt synen på den pedagogiska verksamhetens natur. Flertalet frågor behöver på olika reflektionsnivåer problematiseras och tas ställning till i den pedagogiska gärningen. Att veta var man själv som pedagog står i de olika frågorna är en nödvändig medvetenhet för att kunna bedriva sitt uppdrag enligt de direktiv och styrdokument som finns. Var går exempelvis gränsen mellan *kulturell disciplinering* (indoktrinering) och förmedling av *demokratiska värden*? Vilket samhälle har vi och hur vill vi att det ska vara? Till slut, vilka implikationer får resultatet i undervisning och skolutveckling? Att förstå skolutveckling utifrån ett värdeperspektiv är av vikt eftersom det är de grundläggande värdena inom en organisation som är orsaken till de verkningar (handlingar) som sker. Skolutveckling innebär, på någon nivå, en kvalitetsförbättring av verksamheten. Skolutvecklingens komponenter bestod, vilket tidigare har nämnts, i denna studie av bland annat:

- förändring på en eller flera nivåer inom skolans verksamhet.
- ett förändringsarbete som syftar till att bli en naturlig del av den enskilda skolans kultur,
- en nödvändig förändring av skolan i enlighet med samhällets beskaffenhet,
- den pedagogiska grundsynens avgörande betydelse för skolans utveckling,
- att ansvaret ytterst ligger på den enskilda skolan,
- värdebasen ”att skolan är en av de mest väsentliga institutionerna i samhället för värnande av demokrati” (Berg, 2003, s.66),
- att det sker en kunskaps- och kvalitetsutveckling,
- att skolan blir ett forskningsfält.

De pedagogiska och etiska värdena får konsekvenser för hur skolan utvecklas. I relation till definitionen på lokal skolutveckling ger värdena uttryck för viljan, uppdraget och meningsfullheten i att utveckla skolan för allas bästa. *Den Tionde Dagen* har försett med den kontext som lett fram till att värdebasen inom ramen för ett lokalt skolutvecklingsprojekt har kunnat identifieras. Kan resultatet som visat sig vara giltigt även för andra skolor? Om människan är en meningssökande varelse som vill vara delaktig i sin utveckling och själv kunna påverka det som händer i omgivningen samt om alla människor antas ha ett egenvärde i att de är människor och därför bör respekteras som unika individer, kan så vara fallet. Alla organisationer har en värdebas och denna bör rimligtvis få konsekvenser för hur organisationen utvecklas, den lokala skolan är inget undantag. Men att de pedagogiska och etiska värdena som bygger upp värdebasen i Eriksdalskolans lokala skolutvecklingsprojekt skulle vara direkt översättbara till andra skolor är tveksamt. Möjligheten att vissa värden finns på andra skolor är stor men att de tar sig samma explicita uttryck som på Eriksdalskolan är mindre sannolikt. Själva modellen som utvecklats i denna studie, *Värdepraxistrapetzoiden* – hur en organisations värdebas kan kartläggas och bli synlig, är användbar i alla organisationer. Det specifika innehållet som visat sig på Eriksdalskolan kan fungera som en katalysator i diskussionen kring den egna organisationens värden, värderingar och normer. En kartläggning av en organisations värdebas är i sig ett bra avstamp för fortsatt utveckling. Vad behöver vi utveckla? Står vi för detta? Är det så här det ser ut? Och så vidare.

7.6 Perspektivisering

Kan skolan bli en tydligare demokratisk och positiv kraft genom att hitta en bättre balans mellan skolans ämnesindelade värld och elevernas ämnesövergripande erfarenhetsvärld? Är *Den Tionde Dagen* en bra undervisningsmodell för att hitta de mer ämnesövergripande förhållningssätten där eleverna lär sig att se samband och helhet? Vilka konsekvenser, det vill säga vilken betydelse, får det för Eriksdalskolans elevers lärmiljö och elevinflytande att skolan arbetar utan nationell timplan? Resultatet av ett lokalt skolutvecklingsprojekt likt *Den Tionde Dagen* kan vara svåra att mäta. Skulle skolans meritvärden vara ett sätt att se resultat? Detta är knappats troligt med de skiftande förutsättningar som förekommer. En framkomlig väg skulle dock vara att göra en uppföljning av eleverna när de går gymnasiet. Har exempelvis *Den Tionde Dagen* hjälpt dem i den fortsatta skolgången och de resultat som där presteras?

Får *Den Tionde Dagen* konsekvenser för eleverna att kunna påverka sin arbetssituation vad gäller innehåll och arbetssätt? Bidrar *Den Tionde Dagen* till omfattande ämnesövergripande kunskapsområden? Vilka förändringar, som skett genom *Den Tionde Dagen*, har haft störst betydelse för elevernas lärande och utveckling? Vilka andra erfarenheter skulle eleverna behöva få i mötet med skolan jämfört med idag? Flertalet frågor väcks och kräver utförliga svar. Svar som ej varit möjliga att ge i denna studie eftersom det valda perspektivet har varit värdediskursen ur ett lärarperspektiv. I ett skolutvecklingsprojekt är intentionerna att verka för en positiv utvecklingslinje. Genom att ställa sig frågorna ovan och försöka finna svar på dem hos eleverna kan mer visshet nås. Vilka är exempelvis elevernas upplevelser av sin lärmiljö och hur stämmer denna upplevelse överens med lärarnas? Vilka värderingar och normer upplever eleverna att lärarna ger uttryck för?

Lärarperspektivet som är valt i studien kan utmanas ytterligare genom att fundera på vilka konsekvenser *Den Tionde Dagen* får på lärarnas dagliga arbete, lärarnas lärande om elevaktivt arbetssätt samt lärarnas inflytande över sin egen arbetssituation. Främjar *Den Tionde Dagen* samarbetet inom kollegiet och de olika arbetslagen? Vad betyder ett projekt likt *Den Tionde Dagen* för lärarnas individuella praktiska yrkesteorier? Frågor som kan komma att aktualiseras i samband med denna typ av studie är om *Den Tionde Dagen*:

- medför en helt annan medvetenhet om de andra ämnenas innehåll och upplägg,
- gör det lättare att exempelvis få till ett ämnesövergripande förhållningssätt,
- gör den enskilde läraren mer uppmärksam på de olika ämnenas samhörighet, skillnader och likvärdighet,
- än mer problematiserar skolans fostrande och undervisande roll.

Frågor likt dem ovan pekar ut skolan i dess roll som fostrare av individer till ett demokratiskt liv i samhället. Skolan är den fostrande och undervisande agenten som ska hjälpa till att grundlägga normer, värderingar och värden. Undervisning och fostran innehåller flera dimensioner och perspektiv vilket även skolutveckling gör. En forskning som har som syfte att fånga hela denna komplexitet är en omöjlighet.

Lpo94 poängterar vikten av att eleverna utvecklar medveten delaktighet i det gemensamma kulturarvet. Detta kan tolkas som en viktig faktor för att kunna utvecklas, tillsammans med förmågan att förstå, leva sig in i andras situation, villkor och värderingar. Enligt en humanistisk hållning är det en fråga om att utveckla medmänsklighet. "The curriculum's values are, as I see it, a matter of how individuals interact with each other in general and in particular with regard to the 'Other'" (Norberg, 2004, s.2). Skolan skall dessutom enligt Lpo94 förmedla beständiga kunskaper. Är det möjligt att överföra värden och kunskaper?

Vilken människo- och kunskapssyn ger detta uttryck för? Att *överföra* något känns inom den nutida epistemologiska hållningen mycket förlegat. Den ende som kan lära sig något är individen själv. Skolans uppgift blir att skapa möjlighet till detta lärande. Att värden och kunskaper skulle ligga färdigpacketerade och för alltid givna känns avlägset. Visserligen finns det mycket kunskap inbyggd i den teknik vi använder idag men detta är en helt annan fråga. När inte ens tolkningsramarna och den intersubjektiva konstruktionen av de grundläggande värdena, är tydlig nog – hur är då detta överförande möjligt? *Den Tionde Dagen* sätter individens lärande i fokus, det är individen som lär sig. Lärande är inte en fråga om överförande och därför blir frågan som läroplanens beskrivning ger uppkomst till viktig att problematisera, vilket även sker inom ramen för det lokala skolutvecklingsprojektet. Om nu verkligheten är så komplex som man vill göra gällande i Lpo94 så rimmar det ju uppenbarligen illa med synen på att värden och kunskaper skulle kunna vara något som överförs från lärare till elev.

Övergripande skall, enligt styrdokumentet, ett etiskt perspektiv läggas på skolans verksamhet. Detta för att ”ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden” (Lpo94). Men det behövs väl inte om lärarna ska överföra värden till eleverna? Eller avses detta vara att överföra? Att flertalet frågor i skolan får ett etiskt perspektiv? Är det i så fall en fråga om indoktrinering? Eleverna ska ju som bekant utveckla en rättskänsla, men vem avgör vad som ska ses som det rätta? Under rubriken *Mål och riktlinjer* där *Normer och värden* explicit uttrycks framgår att ”Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling”. En fråga om indoktrinering alltså. Hur stämmer detta med den demokratiska grundtanken? Vad är det egentligen eleverna kan påverka och vad påverkas de å andra sidan av? Kan de välja att inte påverkas? Hur förhåller sig medveten påverkan till stimulering av att omfatta samhällets, hur de nu ser ut och skall tolkas, gemensamma värderingar? *Den Tionde Dagen* är tänkt som ett led i att utveckla elevernas möjlighet till delaktighet, kritiska förmåga och ansvarstagande. Antagandena bakom detta står att finna i värdebasen för det lokala skolutvecklingsprojektet.

Vad är det teoretiska bidraget i studien? I studien har ett skolutvecklingsprojekt analyserats utifrån de centrala begreppen normer, värderingar (praxisteori) och värden. I studien görs därmed ett försök att klargöra de teoretiska antagandena och definitionerna av de problematiska begreppen värde, värdering, norm, moral och etik som oftast används på ett oproblematiserat sätt. Teorier och olika perspektiv kring skolutveckling finns sedan tidigare (jämför *Skolutvecklingens många ansikten*) men inget tidigare skolutvecklingsperspektiv har valt värdediskursen. Studien har med andra ord skapat ett nytt sätt att betrakta skolutveckling. Studien är dessutom praxisnära och har som syfte att synliggöra de underliggande antagandena i verksamheten.

7.7 Den Goda Skolan – det stora sammanhanget...

”*Den Goda skolan* bör forma *Det Goda samhället*. Men vad är gott och eftersträvansvärt?” (s.1). Vad kommer det sig att skolans uppdrag, som är att undervisa och fostra, tar sig olika uttryck på olika skolor? Skolans funktion i dagens informationssamhälle blir bland annat att gynna ett aktivt lärande och att uppmuntra självständigt undersökande kompetenser där utbildningen ska förse med nödvändiga verktyg för att kunna bygga vägar till kreativt tänkande och utveckling av individuella talanger. Men vilka argument har enskilda skolor för den undervisning och fostran som sker?

Inledningsvis ställdes frågan om vilka de yttersta argumenten för att bedriva undervisningen i enlighet med *Den Tionde Dagen* är. I studien har denna fråga besvarats. De två värdediskurserna pedagogiska värden och etiska värden har identifierats. Värden i den pedagogiska gärningen och värden för den pedagogiska gärningen bildar den helhet som ger en alternativ beskrivning av vilka värden som fostrans- och undervisningsuppdraget innehåller på Eriksdalskolan, inom kontexten lokal skolutveckling. Men hur ser värdebasen ut i övriga svenska skolor? Varför gör lärare som de gör och hur skall det förstås? Värdefrågorna behöver lyftas, analyseras och problematiseras eftersom de är av avgörande betydelse för hur den pedagogiska verksamheten ser ut.

Studiens bidrag till forskningen kring skolutveckling är att den kan stå som ett exempel på hur praxisnära forskning kan bedrivas och hur en skolas kollektiva moral, praxisteori samt värdebas kan kartläggas. Detta kan i sin tur kopplas till styrdokumentet och vikten av en praktisk yrketeori, yrkesetik och ett yrkesspråk. Utifrån de resultat som visar sig kan sedan den aktuella skolan fortsätta utvecklingen av sin verksamhet. Diskussionen kring den information, kunskap, som konstruerats i samarbetet skola och forskning kan därmed bära frukt för den fortsatta utvecklingen. Vad är det vi värderar högt på den här skolan? Hur vill vi att vår vision skall se ut? Hur ska vi bedriva vår verksamhet? Vilka förutsättningar har vi och hur går vi vidare? Stämmer lärarnas vision om det goda pedagogiska arbetet med ledningens? Vad är det som prioriteras och vad är det som borde prioriteras om vi skall leva som vi lär?

I aktuell skolutvecklingsforskning har värdefrågorna kommit i skymundan. Flertalet frågor och möjliga forskningsområden kring skolans utveckling ur ett värdeperspektiv finns. Uppdraget att fostra och undervisa kräver en etisk medvetenhet hos de professionella. Skolans utveckling och samhällets utveckling är två projekt som behöver förenas. I försöken att skapa den goda skolan finns även intentionen att skapa det goda samhället. Vad skall skolans egentliga uppdrag innehålla? Vad skall lärarens uppdrag och åtaganden innehålla sett ur ett värdeperspektiv? Lärarens uppdrag, dess innehåll, är idag oprecist och problematiskt. Utifrån en tolkning av de nationella styrdokumentet – vad bör ett värdebasarbete bestå i? Hur en skola organiseras och hur uppdraget genomförs påverkas av de grundläggande antagandena som finns på den aktuella skolan.

Vilka faktorer (värden) på organisationsnivå har betydelse för utvecklingsbenägenheten på en skola? Vilka faktorer på kommunnivå har betydelse? Vilka konsekvenser får en skolas värden på elevernas möjlighet att kunna påverka sin arbetssituation vad gäller innehåll och arbetssätt? Hur förhåller sig eleverna till lärarnas sätt att bemöta och agera? Vilka konsekvenser får värdebasen på lärarnas dagliga arbete, lärarnas lärande om elevaktivt arbetssätt samt lärarnas inflytande över sin egen arbetssituation? Vad betyder ett lokalt skolutvecklingsprojekt för lärarnas praktiska yrketeori? Vilken betydelse får skolutvecklingsprojekt på lärares förståelse av sitt uppdrag och hur detta uppdrag på bästa sätt skall förverkligas? Lärarnas undervisningspraxis har betydelse för föreställningarna om vad som karaktäriserar en god undervisning och själva uppdragets natur. Vilka värden ligger till grund för de utvecklingsarbeten som sker nationellt och internationellt?

Skolans förutsättningar att möta de problem och utmaningar som uppkommer vid samhällsomvandlingen ser olika ut för olika skolor. Yrkesspråket ser olika ut på olika skolor och yrkesetiken tillämpas och förstås på olika sätt. Flertalet problem finns inom skolan. Alla problem har en gemensam nämnare – värden. Vissa problem värderas som viktigare att arbeta med än andra. Vad/vem avgör rangordningen? Vilka värden är viktigast i den svenska skolan och varför?

Scherp (2003) menar att skolutveckling är en fråga om problemlösning, en process som initieras av upplevda vardagsproblem. Problemen upplevs på något sätt som angelägna att lösa, det vill säga en viss värderingsprocess har skett. Scherp pekar på vikten av kunskap kring aktuella vardagsproblem. En framkomlig väg att lösa och förstå vardagsproblemen är att betrakta och analysera dem ur ett värdeperspektiv. För detta krävs en yrkesetisk medvetenhet samt ett utvecklat yrkesspråk. Skolans aktuella etik och dess praktiska handlande, moral, har betydelse för skolans utveckling och möjlighet till förverkligande av uppdraget.

Vi är enligt Dewey (1859-1952) dömda till att vara moraliska. Han ville göra gällande att utan reflekterande moral kan vi inte tala meningsfullt om personligt ansvar eller moraliska val i en social värld sammanhållen av traditioner och vanans makt. Ansvar förutsätter frihet och därmed reflektionsförmåga. Vägen till att förändra oss själva och andra är därför att tillsammans förändra samhället genom att skapa miljöer där vi lär oss att *reflektera*. Således blir detta skolans uppgift! Fria blir vi genom att praktisera reflektiv moral och att kommunicera. (Kroksmark, 2003). Det moraliska subjektet är det samma som en människa enligt tolkningen av Dewey. Mänsklighet enligt Kant (1724-1804) är att medlemmarna av arten *Homo sapiens* har förmågan att agera utifrån *maximer* (levnadsregler). Konkret handlar detta om "att kunna bestämma vilka mål vi skall sträva efter att uppnå och att kunna resonera kring hur vi bäst uppnår dem." (Brännmark, 2004, s.12). Det finns enligt Kant två målsättningar som vi i kraft av att vara människor har:

1. Vi vill vår egen lycka
2. Vi vill förverkliga våra talanger.

Dessa två målsättningar har människan med nödvändighet. En möjlig slutsats av dessa premisser är att vi kan bli lyckliga genom att utveckla och förverkliga våra talanger. En tolkning av Kant säger att om jag på allvar ska betrakta min mänsklighet som något som ger mening åt tillvaron och förnuftet förutsätts det också att jag konsekvent betraktar andras mänsklighet på samma sätt. "Antingen tar jag allas mänsklighet på allvar som något som ger poäng åt tillvaron, eller så tar jag ingens mänsklighet på detta allvar." (Brännmark, 2004, s.13). Mening i tillvaron är något som antas sökas av alla människor, kanske är det detta som gör oss till människor? Skolan bör vara meningsfull, om inte så har den inte längre någon funktion. I skolan finns det förhoppningsvis möjligheter att förverkliga talangerna och genom detta nå lycka.

Slutligen – finns det ett facit som talar om vad som är rätt respektive fel i olika situationer? Vilka värderingar som är de rätta? Vilka värden vi bör ansluta oss till? Svaret är enkelt utifrån denna studies ontologiska och epistemologiska bas – relationellt finns det svar som kan avgöra vad som är rätt eller fel i olika situationer. Därmed inte sagt att innehållet i svaret är enkelt. Komplexiteten i värdefrågorna är stor vilket studien förhoppningsvis har visat. Vilka intressen är det exempelvis som styr och bör styra skolans utveckling? Politiker har en stor makt och tar sig rätten att tala om vad som är det rätta att göra i och med skolan. På vilka grunder görs egentligen detta? Frågan är lika berättigad som frågan om forskarnas faktiska intressen. När allt dras till sin spets, vad återstår då? Vilka värden kan vi enas om för mänsklighetens och jordens bästa?

8. Litteratur

- Alexandersson, M. (red.) (1999). *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. 157-173
Ur: T. Madsén, (red.), *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Apel, K-O. (1990). *Etik och kommunikation*. Göteborg: Daidalos.
- Aristoteles (2004). *Den nikomanchiska etiken*. (2:a utgåvan). Göteborg: Daidalos.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion Stockholm/Stehag.
- Aspin, D. N. (1999). The Nature of Values and Their Place and Promotion in Schemes of Values Education. *Educational Philosophy and Theory* (31)2, 123-143.
- Barlebo Wenneberg, S. (2001). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (2)4, 241-261.
- Bengtsson, J. (red.) (2004). *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Upptäcka och erövra frirummet – skolutveckling ett eget ansvar*. Ur: Skolutvecklingens många ansikten. Myndigheten för skolutveckling. Liber Distribution, Stockholm.
- Berg, G. & Scherp H-Å. (red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber Distribution.
- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, L. (1992). *Grundbok i värdeteori*. Stockholm: Thales.
- Blackburn, S. (1994). *Oxford dictionary of philosophy*. Oxford University Press.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring – en skola för alla*. Ur: Skolutvecklingens många ansikten. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber Distribution.
- Brännmark, J. (2004). Att göra sig själv till undantag. Ur: *Filosofisk tidsskrift*, (25) 3. Stockholm: Stiftelsen Filosofisk tidsskrift och Stiftelsen Bokförlaget Thales.

- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, (13)6, 627-635.
- Collste, G. (1996). *Inledning till etiken*. Lund: Studentlitteratur, (andra upplagan).
- Danielsson, S. (2003). Preskriptiva och askriptiva normer. Ur: *Filosofisk tidskrift*, (24)4. Stockholm: Stiftelsen Filosofisk tidskrift och Stiftelsen Bokförlaget Thales.
- da Silva, A. B. & Wahlberg, V. (1994). *Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod*. Ur: B. Starrin, & P-G. Svensson (red.), 41-70. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Dautheribes, T. M., Kernes, J. L. & Kinnier, R. T. (2000). A Short List of Universal Moral Values. *Counseling & Values* (45)1, p4, 13p
- Egidius, H. (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi* (5:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Egonsson, D. (2004). Likavärdesidén. Ur: *Filosofisk tidskrift*, (25)2, 3-31. Stockholm: Stiftelsen Filosofisk tidskrift och Stiftelsen Bokförlaget Thales.
- Fjellström, R. (2004a). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur
- Fjellström, R. (2004b). Varför människor har lika värde. Ur: *Filosofisk tidskrift*, (25) 2. Stockholm: Stiftelsen Filosofisk tidskrift och Stiftelsen Bokförlaget Thales.
- Francén, R., Gren, J. & Juth, N. (2003). Om ojämlikhet. Ur: *Tidskrift för politisk filosofi*, 2. Stockholm: Thales.
- Garsten, C. (2004). Etnografi. Ur: B. Gustavsson (red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagström, E. (1998). Autonomi eller demokrati. Två olika sätt att motivera elevinflytande. Artikel ur: *Utbildning och demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. (7) 85-102.
- Handal, G. & Lauvås, P (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, (27)4, 459-475.
- Kant, I. (1997). *Grundläggning av sedernas metafysik*. Göteborg: Daidalos.

- Kroksmark, T. (red.) (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet (2:a upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). *Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier*. Ur: B. Starrin, & P-G. Svensson (red.), 163-189. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Albert Bonniers.
- Lindgren, J. (2003). *Värdegrunden i skola och forskning 2001*. *Värdegrund i teori och praktik*, Värdegrundscentrum Umeå universitet.
- Lübcke, P. (red.) (2003). *Filosoflexikonet*. Stockholm: Svensk upplaga Bokförlaget Forum, 1988, nytryckning 2003.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (2005). *Lpo94*. Senaste lydelse av förordning (SKOLF 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994-02-17 (Senaste ändring SKOLF 2003:17, www.skolverket.se).
- Nietzsche, F. (1987). *Den glada vetenskapen*. Göteborg: Korpen. Originallets titel: Die fröhliche Wissenschaft, 1882.
- Norberg, K. (2004). *The school as a moral arena : constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice*. Umeå: Akademisk avhandling Pedagogiska institutionen, Univ.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Hässelby: Runa.
- Pettersson, B. (2003). Hans Larsson och värdenihilismen. Ur: *Filosofisk tidskrift*, (24)1. Stockholm: Stiftelsen Filosofisk tidskrift och Stiftelsen Bokförlaget Thales.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (8)1-2, 70-84.
- Regeringskansliet (2000). *Värdegemenskap – om möjligheter och begränsningar. En konferens om värdegrundsarbete utifrån ett mångkulturellt perspektiv*. Stockholm: Dokumentation från värdegrundsprojektet 2:a konferens.
- Reinikainen, J. (2004). Rättvisans noder. *Tidsskrift för politisk filosofi*, (8)1. Stockholm: Stiftelsen Bokförlaget Thales.
- Ringborg, M. (2001). *Platon och hans pedagogik – En tolkning med utgångspunkt från två kontrasterande pedagogiska processer*. Avhandling, Lärarhögskolan i Stockholm: HLS.
- Rønnow-Rasmussen, T. (2002). Instrumental values – strong and weak. *Ethical Theory and Moral Practice*, 5, 23-43. Kluwer Academic Publishers.

- Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. Ur: *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber Distribution.
- Selander, S-Å. (1988). *Reflektionens didaktik: om eftertanke, analys och helhetsyn*. Malmö: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Sigurdson, O. (2002). *Den goda skolan. Om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fakta info direkt, Norstedt. Statens offentliga utredningar.
- Starrin, B. & Svensson P-G. (red.). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tiller, T. (1997). *Den tänkande skolan – utveckling på skolans villkor*. Göteborg: Gothia.
- Trollestad, C. (2000). *Etik och organisationskulturer. Att skapa en gemensam värdegrund*. Stockholm: Svenska förlaget.
- Utbildningsdepartementet, (2005). *Skollag (1985:1100)*. SFS nr: 1985:1100, utfärdad: 1985-12-12, ändring införd: t.o.m. SFS 2005:21. Omtryck: SFS 1997:1212.
- Wallin, E. (2002). Jämlikhet, likvärdighet och individer i undervisningen. Ur: *Pedagogisk forskning i Sverige (7)3*, 200-209.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Organisation och upplägg av Den Tionde dagen läsåret 04/05

I skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*, som enbart bedrivs i skolåren 8-10, är det cirka 21 pedagoger som är involverade. Projektets namn är inspirerat av Tom Tillers bok *Den andra dagen – ett vidgat rum för lärande* (2003). Planerandet av det lokala skolutvecklingsprojektet drogs igång på vårterminen 2003 och startade höstterminen 2003. Till skillnad från Tiller, som hade en enligt vårt sätt att se det annorlunda skoldag varannan dag, så har eleverna och lärarna på Eriksdalskolan detta cirka vart tionde dag. Därav namnet *Den Tionde Dagen*. I grova drag handlar *Den Tionde Dagen* om att:

- Minska stress
- Hitta ny former och miljöer för lärandet – lärandet utanför skolan
- Utveckla elevernas ansvarstagande
- Skapa kontinuitet i lärandet genom att öka arbetspassens längd
- Medvetandegöra att lärandet även sker utanför skolan – lärandet i samhället
- Hitta tid och möjligheter för personal, arbetslagen, att samarbeta och utveckla skolan
- Hitta ett alternativ till tidigare försöksverksamhet där det arbetades med, ur elevens perspektiv, egna längre planerade arbetspass
- Ett sätt att använda sig av försöket, och att jobba efter intentionerna , i timplanefri skola
- Skapa stabilitet i personalgruppen: ett sätt att hitta en gemensam pedagogisk grundsyn

Eriksdalskolan gick med i det timplanefria försöket för att öka möjligheten till förbättring och utveckling av skolan. Som följd av detta blev *Den Tionde Dagen* ett projekt i linje med att förverkliga de intentioner som fanns. Alla parter ställde sig positiva till att genomföra förslaget och projektet startades upp, som tidigare nämnts höstterminen 2003, med allas godkännande men med förbehåll om att när som helst kunna avbryta. *Den Tionde Dagen* har inte själva görandet i fokus. Det viktiga är lärandet, medvetenheten om kunskapandet, som en process och ”lärande om de processer som kan förklara varför det blir bra när man gör på ett sätt till skillnad från ett annat sätt.” (Scherp, 2003, s.31), vilket gäller lärare såväl som elever. Förskjutningen, från som det tidigare har uppfattas, hur-fokus det vill säga görandet har istället riktats mot varför- och vad-fokus.

Kortfattat hittas följande moment i den mer organisations- och planeringsmässigt förekommande strukturen:

Lärare:

- Klassföreståndare handleder planering med eleverna. De elever i behov av särskilt stöd genomför planering tillsammans med resursteamet som består av specialpedagoger, lärare och elevassistenter.
- Klassföreståndare och ämneslärare följer upp arbetet som skett på *Den Tionde Dagen* genom exempelvis utvärdering (muntligt och skriftligt) och bedömning. Detta sker i nära anslutning till genomförd (10:e) dag och bland annat med elevernas loggbok som utgångspunkt.

- Ämneslärare samarbetar i huvudsak enligt konstellationerna SO/Språk, Ma/NO och praktiskt estetiska ämnen (bild, musik, teknik, hemkunskap och slöjd) och har som mål att konstruera obligatoriska uppgifter till år8- och år9-elever.
- Möten sker vid behov.
- Studiebesök, exkursioner och liknande förbereds.

Arbetslag:

- Var tredje tionde dag har vardera arbetslag den så kallade jouren vilket innebär att lärarna i spåret skall finnas tillhands för eleverna. Finnas till hands innebär bland annat att stödja eleverna som valt att vara på skolan, bedriva undervisning i olika former, vara kontaktbar via mail och telefon för de elever som ej är på skolan. När eleverna ej är i behov av stöd sker, efter gemensamma beslut, diverse olika nödvändiga aktiviteter. Se exempel nedan.
- De ej jourhavande spåren planerar själva sin tid och de aktiviteter som skall göras under *Den Tionde Dagen*. Exempel på aktiviteter är: diskussioner av pedagogiska frågeställningar, elevvård, elevdokumentation, ämnesövergripande planering och samarbete, egen planering, möten i olika referensgrupper med mera.

Elev:

- Ansvarar i huvudsak för sin egen planering som sker i individuell loggbok (se *bilaga 5*).
- Planeringen skall innehålla 2,5 timma obligatorisk uppgift samt 2,5 timma egen planering efter behov och intresse. Tiden som använts i de olika ämnena skrives sedan ned i loggboken där även utvärdering av dagen sker.
- Tar beslut tillsammans med handledande klassföreståndare eller ämneslärare var skoldagen skall bedrivas och vad som skall göras. Inriktningen är att skoldagen skall bedrivas hemma.
- Omprov, fördjupningsarbeten, kompletteringsarbeten kan i samtal med respektive ämneslärare planeras in på *Den Tionde Dagen*.
- Meddelar expeditionen eller klassföreståndare om lunch skall intagas på skolan.
- I dagsläget får de äldsta eleverna, år10, planera sina egna obligatoriska uppgifter utifrån läroplan och kursplaner. Planeringen sker med utgångspunkt i ett givet tema, framtid, där förhoppningen är att eleverna skall lära sig ta ansvar för sina egna studier, bli mer medvetna om mål och syfte med att gå i skolan. För själva planeringen ansvarar totalt åtta elever, två från varje klass. Jourarbetslaget svarar för att planeringsgruppen får den handledning och stöttning som krävs för att lyckas. Till sin hjälp har planeringsgruppen en planeringsmall med vissa kriterier. Den obligatoriska uppgiften får sedan representanterna ansvaret att presentera för sina klasskamrater.

Formen för planering enligt ovan, år10, är ny och bör utvärderas när läsåret 04/05 är avslutat. Vad gav det? Upplevs detta som lärorikt och meningsfullt?

Vad är det som har gjort att just Eriksdalskolan har dragit igång projektet *Den Tionde Dagen*? Är Eriksdalskolan unik eller är det möjligt att vilken skola som helst skulle kunna starta upp något liknande? Ett viktigt område i projektet är elevernas ansvarstagande. Vilken betydelse får detta för den övriga undervisningen? Cementerar det undervisningen eller utvecklar det? I ett större perspektiv kan frågan om vart en idé om *Den Tionde Dagen* egentligen leder. Vilken betydelse får det exempelvis för synen på kunskap (lärande)?

Det är viktigt att de närmast berörda (lärare, skolläda, politiker, föräldrar) pratar ett gemensamt språk, vilket är fallet i skolutvecklingsprojektet *Den Tionde Dagen*. Att ha ett gemensamt språk avser att kommunikation sker över gränserna så att alla är införstådda i aktuella förändringar och varför de är nödvändiga. Den institutionella grundens betydelse har att göra med lärares "... föreställningar om skolan, deras uppfattningar om vad undervisning är och pedagogisk identitet och handlingsmönster..." (Wallin, 2002, s.100).

Organisation och upplägg av Den Tionde dagen läsåret 05/06

Grundförutsättningarna är likt de som för läsåret 04/05. Kortfattat hittas följande moment för det aktuella läsåret 05/06 i den mer organisations- och planeringsmässigt förekommande strukturen:

Lärare:

- Klassföreståndare handleder planeringen med eleverna och detta sker på ett schemalagt planeringspass. Elever i behov av särskilt stöd genomför planering tillsammans med ett resursteam.
- Det är ämneslärares uppgift att presentera och förklara den obligatoriska uppgiften för eleverna.
- Möten sker vid behov men oftast i anknytning till ämneskonferenser.
- Studiebesök, exkursioner och liknande förbereds.
- Klassföreståndare följer upp vad eleverna har arbetat med. Utgångspunkten i uppföljningen är elevernas loggbok vilket sker på det schemalagda planeringspasset.
- Ämnesrelaterade uppgifter, likt den obligatoriska uppgiften, följs upp av aktuell ämneslärare i nära anslutning till avslutad tionde dag.
- Ämneslärare samarbetar i huvudsak enligt konstellationerna SO/Språk, Ma/NO och praktiskt estetiska ämnen (bild, musik, teknik, hemkunskap och slöjd) och har som mål att konstruera obligatoriska uppgifter till år8- och år9-elever.

Arbetslag:

Till skillnad från föregående läsår är nu tiden för arbetslagen under *Den Tionde Dagen* mer strukturerad och styrd. Klockan 8.00-12.00 är det arbetslagstid vilket innebär att tidsintervallet ska användas i arbetslaget enligt:

- En timma till elevvård, praktiska frågor m.m.
- En timma används till en stående pedagogisk fråga, ett område som skall utvecklas på skolan. Den aktuella frågan är hur elevinflytandet kan och bör ökas.
- En timma till reflektionsmöte som i grova drag sker genom att:
 - o Varje lärare förbereder sig genom att fundera över en situation, undervisningsmoment, händelse eller liknande som har skett.
 - o Situationen presenteras för kollegorna i arbetslaget och läraren ger sin syn på saken.
 - o Kollegorna får ge respons på den aktuella situationen, erfarenhetsutbyte sker.
 - o Gjorda lärdomar och reflektioner antecknas eventuellt för spridning till andra arbetslag.

13.00-16.00 finns det tid till eventuella möten utanför arbetslaget, egen planering, samplanering och ämnesövergripande samarbete.

En stående punkt är att referensgruppen för Den Tionde dagen träffas i en timma varje tionde dag. Detta sker efter lunch.

Jourhavande arbetslag, de som har ansvaret för eleverna som kommer till skolan och de elever som behöver handledning hemifrån, ansvarar för organisationen under Den Tionde dagen. De har ansvaret för vilka elever som befinner sig på skolan och vilka aktiviteter som sker under dagen. En riktlinje till varje jourhavande arbetslag är att de, om möjligheten finns, ska erbjuda olika ämnesstugor och undervisningsaktiviteter. Exempel på detta är att ge grundkurs i PowerPoint, arbeta med grundläggande taluppfattning, engelsk grammatik och naturvetenskapliga experiment. I enlighet med den specialkompetens som finns inom arbetslaget kan lärarna erbjuda eleverna möjlighet till fördjupning eller att ta igen missade stoff och färdighetskunskaper.

Elev:

- Ansvarar i huvudsak för sin egen planering som sker i individuell loggbok.
- Eleven tar med det material (böcker m.m.) som behövs vid planeringstillfället för att kunna göra en utförlig planering. Eleven erbjuds olika ämnesstugor och bestämmer i samråd med klassföreståndaren om någon stuga kan vara lämplig att gå på.
- Planeringen innehåller 2,5 timma obligatorisk uppgift samt 2,5 timma egen planering efter behov och intresse. Tiden som använts i de olika ämnena skrivs sedan ned i loggboken där även utvärdering av dagen sker.
- Tar beslut tillsammans med handledande klassföreståndare eller ämneslärare var skoldagen skall bedrivas och vad som skall göras.
- Fördjupningsarbeten och kompletteringsarbeten kan i samtal med respektive ämneslärare planeras in på *Den Tionde Dagen*.
- Meddelar expeditionen eller klassföreståndare om lunch skall intagas på skolan.
- Eleven utvärderar i slutet av Den Tionde dagen hur det har gått och vilka lärdomar som har gjorts. Uppföljning sker med klassföreståndaren på det schemalagda planeringspasset. Frågan att ta ställning till för eleverna är: vad har jag lärt mig?
- De äldsta eleverna, år 10, planerar sina egna obligatoriska uppgifter utifrån läroplan och kursplaner. Planeringen sker med utgångspunkt i ett givet tema, i år framtid, där förhoppningen är att eleverna skall lära sig ta ansvar för sina egna studier, bli mer medvetna om mål och syfte med att gå i skolan. För själva planeringen ansvarar totalt åtta elever, två från varje klass. Resterande elever, vilket innebär majoriteten, utför *Den Tionde Dagen* som vanligt. Jourarbetslaget svarar för att planeringsgruppen får den handledning och stöttning som krävs för att lyckas. För detta ändamål utses två lärare i aktuellt jourspår. Till sin hjälp har planeringsgruppen en planeringsmall med vissa kriterier. Den obligatoriska uppgiften får sedan representanterna ansvaret att presentera för sina klasskamrater.

Bilaga 2

Öppen enkät

1. Vad vill vi/jag på Eriksdalskolan med tionde dagen? (Syfte och mål)

A: Pedagogiskt utvecklingsarbete

Skapa utrymme för diskussioner av pedagogiska frågor, elevvård, samplanering och ämnesövergripande arbetssätt, ämnesfördjupning och intern kompetensutveckling.

B: Elevinflytande

Träna elevens förmåga till ansvar, planering, genomförande och utvärdering. Se till att eleverna blir mer delaktiga och medvetna om sitt eget lärande – motivationsskapande. Utveckla det demokratiska perspektivet med möjlighet till val av tid och rum, arbetssätt och upplägg av skolarbetet. Det livslånga lärandet, kompetensen att kunna lära, aktualiseras och medvetandegörs.

C: Nya lärandemiljöer

Betona och lyfta fram det livslånga lärandets betydelse genom att koppla samman skola och det omgivande samhället. Intentionen är att flytta lärandet även utanför skolan. Detta som ett sätt att medvetandegöra meningen med att gå i skolan. Sker genom ämnesintegration, utveckling av ämnena och ändringen i tid och rum. Intentionen är att betydelsen av att ”lära att lära” ska bli mer synlig.

D: Stress

Minska stressen och skapa utrymme för reflektion och eftertanke. Att få sammanhängande tid för lärande utan att behöva avbrytas. Få arbeta med moment som missats och eventuellt områden man vill fördjupa sig ytterligare i. Bli medveten om vikten av att sköta sitt skolarbete.

E: Resultat

Att fler elever skall nå målen. Fokus blir således att utvecklandet av lärandet står i fokus.

2. Hur fungerar organisationen?

A: Utvecklat

1. Kontroll av: närvaro, tid, resurser, omprov m.m.
2. RT – resursteamets inblandning
3. Väl fungerande jourspår – en bred kompetens finns tillgänglig.

B: I utvecklingsbehov

1. Rutiner och struktur (innefattas av flertalet kategorier nedan)
2. Stress – de obligatoriska uppgifterna, planering och utvärdering.
3. Planering, uppföljning och utvärdering
4. Matplanering
5. Pedagogiskt utvecklingsarbete – tiden bör användas bättre så att detta kan ske i högre omfattning.
6. Obligatorisk uppgift
Hur göra med omprov? Tiden i arbetslaget?

3. Fördelar med tionde dagen?

A: Tid för pedagogiskt utvecklingsarbete

Diskussioner, reflektion, samarbete, samplanering, elevvård och ämnesövergripande arbete.

B: Elevansvar

Tränas i att ta ansvar för det egna lärandet, tänka själv, reflektera, planera, genomföra och utvärdera.

C: Lärartäthet

Elev med behov av extra stöd kan få detta, enskilda samtal och utvecklingsarbeten kan genomföras med enskilda elever, elever som behöver stöd i ämnen och områden de missat kan få detta.

D: Kreativitetsfrämjande

Motivationshöjande, skapa lust och se behov, schemabrytande, tid och rum går att anpassa, friare arbetssätt, möjlighet till ämnesövergripande studier.

E: Avstressande

Lärare: Avstressande vid ej jour, möjlighet att arbeta ikapp, lugn och ro, tid för reflektion, behöver ej lägga tid på planering av lektioner, sammanhängande arbetstid.

Elever: möjlighet att arbeta ikapp, lugn och ro, tid för reflektion, sammanhängande arbetstid.

F: Möte med elever

Träffa elever som annars inte är deltagare i den enskilde lärarens undervisning (träffa elever från andra elevgrupper), tid för djupare möten med elever.

G: Lärandemiljöer

Individanpassat lärande med möjlighet till förändringar i tid och rum, annorlunda arbetsuppgifter, studiebesök, reflektion och fördjupning, lärandet flyttas utanför skolan. Hemmen, vårdnadshavarna, blir mer involverade i skolarbetet.

4. Nackdelar med tionde dagen?

A: Stress

Skapande av obligatorisk uppgift, rättande, svårt att få till lärandemiljöer utanför skolan, bedömning av uppgift stressande för elever, för många möten, brist på kontroll.

B: Obligatorisk uppgift

Stressmoment, lämpliga uppgifter?, betungande, svårt att hitta lärandemiljöer.

C: Planering, uppföljning, utvärdering och bedömning

Vad har eleverna gjort? Lärt sig? Ingen bra metod i dagsläget för utvärdering av 10:e, vad är en rimlig arbetsinsats?, tar mycket klassföreståndartid.

D: Pedagogiskt utvecklingsarbete

För lite diskussion om syfte och verksamhet, reflektionsmöten saknas, för många möten utanför spåren, brist på djuplodade möten.

E: Smitarna

Alla elever tar ej sitt ansvar, blir det kvalitet för alla elever?, lättare att komma undan.

F: Ämnena

Tas tid från ämnena, ”kurserna” har ej anpassats efter de nya förutsättningarna.

5. Vilka förväntningar ställer tionde dagen på den enskilde läraren?

A: Läroplanen

Arbeta ämnesövergripande och med aktivt elevansvar. Bidra till att utveckla elevernas kompetens i att planera, genomföra och utvärdera. Motivera, stödja och handleda eleverna i sitt lärande. Kunna organisera, genomföra och samarbeta över ämnesgränser. Kvalitetsgranska, utvärdera och utveckla skolan.

B: Organisation

Tydligt informera om förutsättningar, vara aktivt deltagande i jourverksamheten, ha organisationsförmåga, få till ämnesövergripande samarbete. Vara med vid planering, genomförande, uppföljning, bedömning och utvärdering. Ge tid från ämnena.

C: Pedagogisk grundsyn

Människan är i grund och botten en ansvarstagande individ som skall ges möjlighet att utveckla sig själv efter sina behov och sin förmåga. Det är viktigt att pedagogen vågar släppa på kontrollen så eleven får ett friare spelutrymme att utveckla sig själv och sitt eget lärande.

D: Lärarrollen

Informator, motivator, handledare, inspiratör, konsult, ämneskompetent, organisatör, utvecklare och kvalitetsgranskare.

Analys och slutsatser av de fem frågorna

De fem tydligaste faktorerna, utvecklingsområdena, var och är:

- Tid för pedagogiskt utvecklingsarbete
- Öka elevinflytandet
- Hitta och utveckla nya lärandemiljöer
- Minska stressen
- Ge bättre resultat – fler godkända elever

Tanken som fanns från början, den gemensamma synen, finns kvar inom kollegiet som helhet även om enskilda pedagogers uppfattningar kan variera i hög grad. För att syfte och mål skall hållas aktuellt och levande bör en regelbunden diskussion föras så att inte syfte och mål går om intet. Avsikten bör vara att utveckla projektet och göra mål, syfte och pedagogisk modell till en naturlig del av verksamheten. Hur detta kan ske på bästa sätt är svårt att säga men en förutsättning för att lyckas är ett öppet klimat präglat av diskussion och reflektion kring den pedagogiska verksamheten, en diskussion som utbyte av argument. De pedagogiska grundfrågorna finns kvar i projektet även om dess yttringar har visat sig på annorlunda sätt i exempelvis försöket med att låta de äldsta eleverna planera, genomföra och utvärdera sina egna obligatoriska uppgifter med stöd av ett handledande lärarlag.

Stämmer de förväntningar och uppfattningar som förekommer med den tänkta pedagogiska verksamheten?

Fördelar

Det kan vara svårt att hålla isär vad som skall räknas som reella fördelar och fiktiva. Om fördelarna avser att inkludera de två perspektiven visar det sig dock att 10:e dagen, sett ur perspektivet eleven och lärandet, utvecklar elevansvar och variationen i lärandemiljöer. Detta i sin tur bidrar till en mindre stressfylld skolverksamhet som dessutom ger mer utrymme för elevernas kreativitet. I den pedagogiska verksamheten, lärare och organisation, kan det pedagogiska utvecklingsarbetet utvecklas ytterligare genom möten lärare/lärare, elev/lärare och elev/elev. Lärartätheten kan intensifieras och resurser kan användas på ett sätt som annars vore otänkbart. Genom 10:e dagen skapas det utrymme för den pedagogiska personalen bedriva intern kompetensutveckling genom exempelvis diskussion ämnesvis och ämnesövergripande inom och utom arbetslaget. 10:e dagen trycks även vara ett sätt för lärarna att återhämta sig och minska stressen.

Nackdelar

En motpol till ovanstående är de negativa effekterna av 10:e dagen. Här framkommer det faktorer som starkt motsäger fördelarna. Med hjälp av de motsägande nackdelarna går det i viss mån att lokalisera de reella och fiktiva fördelarna vilket kan skapa en mer tillförlitlig bild av vad som verkligen framkommer. Nackdelarna relateras till tid och stress samt organisationen av 10:e dagen. Uppfattningen är att det inte finns tillräckligt med tid för planering, uppföljning, utvärdering och bedömning i de moment som kan förekomma. Den obligatoriska uppgiften skapar en slags stress. Uppkomsten av stress tycks bero på svårigheten i att konstruera relevanta obligatoriska uppgifter som uppfyller syftet med 10:e dagen samt den tid som går åt för planering, genomgång och uppföljning av densamma. Eftersom arbets sättet är nytt behövs det ges tid för samarbete över ämnena och arbetslagen så att kontroll över situationen kan tas. Organisationsmässigt bör det hittas bättre rutiner, och ges utrymme för utvecklandet av sådana, för att på ett så bra sätt som möjligt hjälpa eleverna till självhjälp. Det vill säga att lära eleverna ta eget ansvar genom att planera, genomföra och utvärdera sitt eget lärande. Organisationen bör utvecklas så att eleverna blir ägare av sitt eget lärande, att de lär sig för sin skull och inte lärarens. Detta hänger till stor del ihop med att våga släppa på kontrollen och låta eleverna ta ansvar på riktigt. Men innan denna kontroll släpps fullt ut bör ett bra förhållningssätt och bra metoder ha utvecklats så att önskvärda effekter genereras. Det finns elever som kan utveckla strategier för att komma undan skolarbete, de så kallade smitarna. En kritik mot 10:e dagen är att dessa elever i än högre grad kan utveckla dessa strategier. Är det verkligen så? Hur löses detta i så fall? Vad är egentligen essensen i dessa frågor? Jo, motivation. Så hur bör vi på bästa sätt arbeta för att väcka smitarnas inneboende motivation?

Det framkommer att tankarna med det pedagogiskt utvecklingsarbetet ej realiserats i önskvärd riktning. Hur används tiden i de spår som ej har jouten? Flertalet lärare hävdar att det i dagsläget läggs alldeles för mycket möten på de 10:e dagarna så tid ej finns för de pedagogiska diskussionerna i arbetslaget. Den interna kompetensutvecklingen tycks ur detta perspektiv ha blivit lidande. Det önskvärt med en mer styrd struktur för de arbetslag som ej har jouten. En struktur som talar om hur dagen bör organiseras och vilka frågor som skall avhandlas. Frågan kvarstår, hur använder de enskilda lärarna och spårerna tiden på 10:e dagen? Detta bör utredas mer.

Vilka är de reella fördelarna och nackdelarna med 10:e? Kortfattat visar sig följande:

Fördelar

- Tid för pedagogiskt utvecklingsarbete
- Ökat elevansvar
- Ökad lärartäthet
- Kreativitetsfrämjande
- Avstressande
- Mötet med elever främjas och utvecklas
- Fler lärandemiljöer

Nackdelar

- Skapar stress
- Obligatorisk uppgift
- Bristande rutiner och metoder för planering, uppföljning, utvärdering och bedömning
- Ostrukturerat pedagogiskt utvecklingsarbete
- Smitarna
- Ämnena

Förväntningar på läraren (enligt lärarna själva):

- vara orädd för att släppa kontrollen,
- tro på elevernas ansvarsförmåga,
- se läroplansmålen,
- handleda, motivera, informera, inspirera, kvalitetsgranska,
- fungera som organisatör,
- vara ämneskompetent och samarbetsvillig,
- vara kreativ och nyskapande,
- utvärdera, kravställa, bedöma och vara engagerad.

Vilka problem/frågor är viktiga att arbeta vidare med? Vilka frågor/problem tycks aktualiseras?

1. För att minska stress bör följande utvecklas och prioriteras:
 - de obligatoriska uppgifterna,
 - metoder för planering, uppföljning och utvärdering.
2. Pedagogiskt utvecklingsarbete – bättre användande av tiden genom en tydligare struktur
3. Matplanering

Huvudkategorier

ELEV och lärande

Avstressande, lärandemiljöer, kreativitetsfrämjande, elevansvar.

LÄRARE och organisation

Avstressande, pedagogiskt utvecklingsarbete, lärartäthet, möte med elever.

TID/STRESS

Obligatorisk uppgift, ämnena, planering, uppföljning, utvärdering och bedömning.

ORGANISATION

Obligatorisk uppgift, pedagogiskt utvecklingsarbete, smitarna, planering, uppföljning, utvärdering och bedömning.

Bilaga 3

Förberedelsefrågor/information för fokusgrupp

För att vara så väl förberedd som möjligt innan själva intervjun kan följande frågor funderas över:

- Hur är min inställning till 10:e dagen och varför?
- Hur tycker jag att 10:e dagen fungerar?
- På vilket sätt kan det vara viktigt att bedriva ett projekt likt 10:e dagen?
- Hur förhåller sig relationen skola och samhälle?

I fokusgruppen kommer vi att utgå från fyra frågor som var och en behandlar olika nivåer inom skolan som institution och dess relation till projektet 10:e dagen. Era synpunkter, tankar och funderingar är mycket viktiga och ni är en central del i studiens genomförande. De erfarenheter och den kunskap som ni sitter inne med är unik och därmed en viktig del av studien.

Frågor i fokusgrupp

1. Vad är det som har gjort att just Eriksdalskolan har dragit igång projektet tionde dagen?

Hjälpfrågor:

- Vilka förutsättningar har bäddat för detta?
- Vilka är förutsättningarna för att projektet, att utveckla skolan, skall lyckas?

2. Är Eriksdalskolan unik eller är det möjligt att vilken skola som helst skulle kunna starta upp något liknande?

3. Hur tycker du 10:e dagen organiseras?

Hjälpfrågor:

- Hur bör 10:e dagen organiseras och varför?
- Upplägg, innehåll, struktur, rutiner, hur organiseras det idag?

4. Vilka situationer kan uppstå i och kring 10:e dagen och hur handlar du i så fall i dessa?

Hjälpfrågor:

- Vilket förhållningssätt har du i 10:e dagen?
- Hur förhåller du dig till planering tillsammans med eleverna? Diskussioner som sker? Andra personer exempelvis lärare från andra skolor, kollegor, vänner och föräldrar.

Bilaga 4

Loggbok

Reflektion – Jag tänker alltså finns jag



...före...

1. VAD vill jag lära mig?
2. VARFÖR vill jag lära mig det?
3. HUR, på vilket sätt, ska jag arbeta för att lära mig det jag vill?
4. VILKET material behöver jag?
5. VAR ska jag arbeta?
6. VARFÖR ska jag arbeta på den platsen?

...efter...

7. VILKEN kunskap har jag tillägnat mig? (Vad har jag lärt mig?)
8. HUR genomfördes dagen? (Förändringar, problem, lösningar, funderingar)
9. Något speciellt att tänka på till nästa gång?