



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

”De e ju lite sunt förnuft å så...”

Om lärares perspektiv på fostran

Anna Maria Olsson

2014

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 15 hp
Pedagogik
Lärarprogrammet
Pedagogik 91-120 hp

Handledare: Wieland Wermke
Examinator: Peter Gill

Olsson, Anna Maria (2014). *"De e ju lite sunt förnuft å så..." - Om lärares perspektiv på fostran*. Examensarbete i pedagogik. Lärarprogrammet. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.

Abstract

Syftet med denna studie har varit att se hur lärare i årskurs 1, 3 och 6 i olika socioekonomiska områden resonerar kring fostran i skolan. Studien grundar sig i en fundering som framkom i och med min C-uppsats: hur ser lärare på begreppet fostran? I den svenska läroplanen talas det om en fostran som inte är definierad och då det är lärarna som senare ska implementera sin tolkning av begreppet i sin verksamhet, är det intressant att se hur lärare resonerar kring begreppet. Denna studie utgår ifrån sex stycken forskningsfrågor som syftar till att belysa hur de intervjuade lärarna ser på fostran i skolan: vad fostran är och hur det kommer till uttryck; vad lärarna utgår ifrån när de fostrar; om det är någon skillnad mellan olika årskurser och sociala områden samt om de anser att det finns någon gräns mellan skolans och hemmets ansvar i fostran av eleverna. Studien bygger på semi-strukturerade intervjuer med sex stycken lärare på låg- och mellanstadiet i olika socioekonomiska områden. Empirin har analyserats med semantisk innehållsanalys genom att det insamlade materialet har kodats och tilldelats tematiska rubriker.

Resultatet visar att lärarna har reflekterat relativt lite över begreppet fostran och vad det kan innebära. Tre huvudkategorier gällande fostran framkom: att föra över samhällets normer och värderingar till eleverna; att eleverna ska lära sig att umgås tillsammans i grupp och att eleverna ska lära sig hur man betar sig i klassrummet. Inga betydande skillnader framkom mellan hur de intervjuade lärarna resonerar kring fostran, varken i de olika årskurserna eller i de olika sociala områdena men i området som var mindre kulturellt homogent fokuserade lärarna lite mer på att försöka överbygga dessa skillnader. Det framkom inte heller någon skillnad angående lärarnas utgångspunkter för fostran utan de tog alla upp sunt förnuft och personliga erfarenheter som utgångspunkter. Angående forskningsfrågan om var de intervjuade lärarna upplever att en gräns mellan hemmet och skolans ansvar går var svaren varken entydiga eller tydliga. Den egentliga enda gemensamma uppfattningen bland lärarna var att det är elevens grundläggande fysiska nödvändigheterna som definitivt ligger på föräldrarnas ansvarsområde. Lärarna uttrycker en önskan om att inte behöva fostra eleverna och menar att det egentligen inte ingår i deras yrke, även om verkligheten dock ser annorlunda ut. Lärarna upplever att det över tid har blivit mer fostran för dem och mindre för föräldrarna då lärarna också får hantera och lösa saker som händer utanför skolans domän.

Resultaten har analyserats med hjälp av läroplansteori och utifrån teorier om den dolda läroplanen. Analysen visade att lärarnas uppfattning om fostran är relaterat till det som händer i samhället samt att fostran inte bara handlar om att skapa demokratiska medborgare utan det handlar även om att skapa normaliserade människor som har en förmåga att anpassa sig till och följa regler. Förslag för framtida forskning är bl.a. studier över hur elever och föräldrar ser på fostran för att på så sätt kunna få en mer heltäckande bild över vad fostran i dagens skola innebär.

Nyckelord: Fostran, grundskolan, innehållsanalys, intervju, lärare, läroplansteori

Keywords: Content analysis, curriculum theory, elementary school, fostran, interview, teacher

När jag började som klasslärare för 40 år sedan hade jag 20 elever i klassen, 10 flickor och 10 pojkar som tindrade med ögonen av lust att lära sig läsa, skriva och räkna.

När jag slutade min lärargärning hade jag också 20 elever i klassen – 10 prinsessor och 10 prinsar – och det första jag fick lära dem var att de inte hade ett eget kungarike.¹

¹ Stefan Eriksson. Pensionär ser tillbaka. *Lärarnas tidning* nr 8 (2014): 30.

Innehållsförteckning

Förord.....	1
1. Inledning.....	1
1.1 Problemformulering.....	2
1.2 Syfte.....	2
1.3 Forskningsfrågor.....	2
1.4 Uppsatsens disposition.....	2
1.5 Förtydligande.....	3
2. Bakgrund.....	4
2.1 Svenska skolan och fostran, fram till 1945.....	4
2.2 Svenska skolan och fostran, 1946-1961.....	5
2.3 Svenska skolan, fostran och läroplanen, 1962-1993.....	6
2.4 Svenska skolan, fostran och läroplanen, 1994 och framåt.....	6
2.5 Sammanfattning	7
3. Forskningsöversikt.....	8
3.1 Nationell forskning.....	8
3.1.1 Fostran och lärare.....	8
3.2 Internationell forskning.....	11
3.2.1 Values- eller moral education(?).....	12
3.3 Sammanfattning.....	13
4. Teori.....	15
4.1 Läroplan.....	15
4.2 Läroplansteori.....	16
4.3 Den dolda läroplanen.....	16
5. Metod.....	20
5.1 Den semi-strukturerade intervjun.....	20
5.2 Urval.....	20
5.2.1 Presentation av deltagare.....	21
5.2.2 Bortfall.....	22
5.3 Intervjufrågor och genomförande.....	22
5.3.1 Transkribering.....	24
5.4 Reliabilitet och validitet.....	25
5.4.1 Reliabilitet.....	25
5.4.2 Validitet.....	26
5.5 Etiska principer.....	26
5.6 Analysverktyg.....	27
5.6.1 Semantisk innehållsanalys.....	27
5.6.2 Analysprocess.....	27
6. Resultat och analys.....	30
6.1 Fostran och lärare.....	30
6.1.1 Fostran.....	30
6.1.2 Kommunikation med elever.....	32
6.1.3 Lärarnas utgångspunkt gällande fostran.....	32
6.1.4 Analys av fostran och lärare	33
6.2 Lärarnas fostransrelation till hemmet.....	34
6.2.1 Analys av lärarnas fostransrelation till hemmet.....	36
6.3 Skillnader i fostran mellan årskurser.....	37

6.3.1 Analys av skillnader i fostran mellan årskurser.....	39
6.4 Skillnader i fostran mellan olika socioekonomiska områden.....	39
6.4.1 Analys av skillnader i fostran mellan olika socioekonomiska områden.....	40
6.5 Förändringar under lärarnas yrkesliv.....	41
6.5.1 Analys av förändringar under lärarnas yrkesliv.....	42
6.6 Sammanfattning.....	42
6.6.1 Livskunskaper vs. ämneskunskaper: Vad är skolans uppdrag?.....	44
7. Diskussion.....	46
7.1 Den dolda läroplanen blir mindre dold?.....	46
7.2 2000-talets dolda läroplan?.....	47
7.3 Effekter av den dolda läroplanen.....	48
7.4 Begränsningar och fortsatt forskning.....	50
Källförteckning.....	52
Tryckta.....	52
Digitala.....	54
Bilaga 1.....	56
Bilaga 2.....	57
Bilaga 3.....	58
Bilaga 4.....	59

Figurförteckning

Figur 1: Analysprocessen.....	28
-------------------------------	----

Tabellförteckning

Tabell 1: Lärare från skola A.....	21
Tabell 2: Lärare från skola B.....	22
Tabell 3: Lärare från skola C.....	22
Tabell 4: Exempel på intervjufrågor och dess syfte.....	23

Förord

Jag vill tacka alla lärare som tog sig tid att intervjuas, utan er hade denna studie inte kunnat genomföras! Den kritik som framkommer i nedanstående kapitel är inte riktad mot er utan mot skolan som institution och den värld som vi alla någon gång befinner oss i. Min förhoppning är att studier som denna hjälper till att förtydliga vad som händer i skolan samt är med och påverkar till förändring och eftertanke av en tillsynes opåverkbar situation.

1. Inledning

All utbildningsforskning berörs av ett problem som inte går att finna inom andra forskningsområden. Problemet består av att denna disciplin inte har ett eget språk med egna termer och begrepp som entydigt tillhör denna disciplin, utan forskning rörande utbildning använder sig av ett språk som delas med vardagen. Då det inte alltid är tydligt när det är det vetenskapliga eller det vardagliga som menas uppstår det lätt missförstånd och tvetydigheter vilket försvårar för produktiva samtal.²

Detta missförstånd uppstår bl.a. i den svenska läroplanen, Lgr 11, gällande begreppet fostran. Begreppet fostran förekommer på tre olika områden i den aktuella läroplanen,³ i olika sammanhang och kontexter, vilket gör att begreppets betydelse är oklar. För min C-uppsats undersökte jag potentiella betydelser för begreppet fostran i en tudelad ansats.⁴ Den första ansatsen var att undersöka vad begreppet tillskrevs för betydelse i ordböcker, -lexikon samt uppslagsverk genom att göra en begreppsanalys. Den andra ansatsen var att genom dessa betydelser se vilken/vilka av dessa potentiella betydelser som kunde tänkas gälla för den fostran som nämns i läroplanen.

Resultatet av undersökningen utifrån C-uppsatsens första ansats visade att fostran kunde tillskrivas tre olika betydelser: kunskapsförmedling (inte bara förbehållet skolan); påverkan av socialt beteende och omvårdnad. När dessa betydelser sedan tillämpades på läroplanens formuleringar passade inte omvårdnadsaspekten in som potentiell förklaring på något av de tre identifierade områdena medan de två andra betydelserna, kunskapsförmedling och påverkande av socialt beteende, kunde vara potentiella tolkningar. I samband med två av dessa områden där fostran nämns, nämns även föräldrarnas del i fostran och att skolan ska vara ett stöd till hemmet i föräldrarnas ansvar.⁵ En av de funderingar som framkom i och med dessa resultat var vad lärarna anser att fostran är och hur detta inverkar på läroplanens implementering i klassrummet.

Det är här som denna studie tar vid, att se vad lärarna själva anser att fostran är och diskutera vad detta får för konsekvenser för elevernas skolgång.

² Daniel Kallós. och Ulf P. Lundgren. *Curriculum as a pedagogical problem*. Lund: LiberLäromedel/Gleerup, 1979, 14.

³ Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes, 2011, 7; 9; 13.

⁴ Anna Maria Olsson. Perspektiv på fostran: En begreppsanalytisk studie av fostran i Lgr-11. (Student paper). Högskolan i Gävle, 2013.

⁵ Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 9; 13.

1.1 Problemformulering

I samhället idag pågår det en debatt om fostran och dess roll i skolan:⁶ en debatt som rör fostrans alla tre potentiella betydelser.⁷ Debatten handlar bl.a. om elevers fysiska och psykiska välbefinnande, social påverkan på elevers beteenden och förmedling av ämneskunskap. Denna studie om lärares syn på fostran kan ses som ett bidrag till den debatten. Lärares perspektiv har valts för att det är lärarna som ska tolka det som står i läroplanen och grunda sin undervisning och skolverksamhet på den tolkningen, därav vikten av att ta reda på vad lärarna anser att fostran innebär.

Hur lärarna resonerar kring begreppet fostran och vad de anser att det innebär är två utgångspunkter för denna studie. Andra intressanta och viktiga funderingar är hur långt lärarna tycker att deras fostransroll sträcker sig samt var gränsen går mellan skolans och hemmets ansvar gällande fostransuppdraget. Det är detta denna studie avser att undersöka.

1.2 Syfte

Syftet med denna studie är att via intervjuer studera hur lärare i årskurserna 1, 3 och 6 i olika sociala områden resonerar om begreppet fostran i skolan, vad det innebär för dem samt vart de anser att deras fostransansvar slutar gentemot hemmet och vad den fostransformen innefattar.

1.3 Forskningsfrågor

1. Vad anser de intervjuade lärarna att fostran innebär?
2. Vad anser de intervjuade lärarna att skolans fostransuppdrag innebär?
3. Vad utgår de intervjuade lärarna ifrån i sitt fostransarbete?
4. Vart anser de intervjuade lärarna att gränsen mellan hem och skola går gällande fostran?
5. Hur skiljer sig fostran i de undersökta årskurserna 1, 3 och 6?
6. Hur skiljer sig fostran i de undersökta olika sociala områden?

1.4 Uppsatsens disposition

Arbetet består av sju kapitel. I detta kapitel har studiens problemformulering, syfte och forskningsfrågor presenterats. I nästa kapitel sker en översiktlig genomgång av hur fostran har diskuterats i dokument rörande skolan och läroplaner från förra sekelskiftet fram till idag. I kapitel 3 presenteras forskningsöversikten över fältet fostran och lärare. Kapitel 4 lägger den läroplansteoretiska grund som denna studie använder sig av och presenterar den dolda läroplanen som analysinstrument. Studiens metod och analysverktyg har varit den semi-strukturerade intervjun samt innehållsanalys, dessa presenteras i kapitel 5. Kapitel 6 redovisar studiens resultat med en genomlöpande analys. Studien avslutas i kapitel 7 med en avslutande diskussion samt förslag på framtida forskning.

⁶ Se bl.a. Helena Svantesson. Skolans problem är inte bara lärarnas fel. *Svenska Dagbladet*. 2014-03-10.; Åke Strandberg. Disciplinen i skolan måste bli striktare. *Svenska Dagbladet*. 2014-03-17.; Carl-Magnus Höglund. Så står det till med studieron. *Skolvärlden*. 2014-03-10.; Lisa Ericson. Mänskliga rättigheter viktigare än någonsin i skolan. *Skolvärlden*. 2014-05-19.; Synnöve Almer. Stök snor tid från undervisning. *Skolvärlden*. 2014-05-07.

⁷ Olsson. *Perspektiv på fostran: En begreppsanalytisk studie av fostran i Lgr-II*.

1.5 Förtydligande

Som det kommer att framgå i några av de kapitel som presenteras nedan kan fostran kopplas till den värdegrund som ska genomsyra skolverksamheten, d.v.s aktiviteter som ska hjälpa eleverna att bli ansvarstagande, öppna och toleranta medborgare.⁸ Dock ska redan här sägas att det är inte detta som denna studie ämnar att behandla. Denna studie kommer att handla om hur lärare ser på fostran och inte om hur de ser på värdegrunden eller hur fostran och värdegrunden eventuellt skiljer sig åt. Att dessa två aspekter sammanfaller i denna studie är en slump och ingenting som det var meningen att beröra eller något som kommer att följas upp ytterligare i denna studie.*

⁸ Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.*

* Dock inte sagt att det inte är av intresse att studera hur dessa olika begrepp kan sammanfalla som de verkar göra.

2. Bakgrund

I detta kapitel presenteras fostran ur, framförallt, ett skol- och läroplansperspektiv då en ny läroplan inte ”kan förstås utanför sitt historiska sammanhang”⁹. Följande översikt är relevant för denna studie i första hand av två anledningar. För det första för att visa att även om fostransuppdraget är konstant, ändras fostrans karaktär över tid och för det andra för att visa att skolans fostransuppdrag är beroende av vad som händer i samhället i övrigt. Det ska dock påpekas att översikten inte är en komplett överblick utan syftar till att ge läsaren en kort bakgrund till vilka olika fostransformer och -mål som har förekommit inom skolan under de dryga senaste 100 åren.

Indelningen nedan är gjord utifrån vad jag genom texterna har uppfattat som milstolpar inom skolans fostransuppdrag. Det kan t.ex. handla om nya rekommendationer eller mål, eller under senare halvan av 1900-talet, att nya läroplaner och direktiv införs. Då den första halvan av 1900-talet behandlas är det gällande folkskolan som nedanstående översikt behandlar om inget annat anges.

2.1 Svenska skolan och fostran, fram till 1945

I början av 1900-talet var skolans fostransuppdrag starkt kopplat till fostran av den fysiska kroppen, t.ex. via idrott (Ling-gymnastiken) och lek, för att via det få sunda och friska ungdomar. Målet var även att fostran av den fysiska kroppen skulle ge eleverna karaktärsstyrka. 1892 blev det lag på att skolläkare skulle finnas på skolorna och efter det blev även den hygieniska fostran viktig i skolan.¹⁰ Skolan sågs som en plats där man kunde förhindra att sjukdomar spreds genom att bygga hygieniska lokaler, ha läkarundersökningar, se till att eleverna inte satt för tätt o.s.v. Läraren hade som uppgift att se om någon av eleverna uppvisade tecken på t.ex. TBC eller mässlingen. Den hygieniska fostran och förhindrandet av sjukdomsspridning sågs som så viktig att elever som hade en sjuk familjemedlem kunde bli avstängda från skolan för att inte riskera att föra smittan vidare.¹¹

En viktig del i skolans fostransuppdrag var att tillsammans med hemmen fostra eleverna till sedlighet.¹² Eleverna skulle lära sig att leva enligt den kristna tron och i och med det lära sig att uppföra sig på ett sådant ”korrekt” och ”tilltalande” sätt som möjligt för att komma till himlen när de dog.¹³ Efter 1919 fick kristendomsämnet en mindre roll inom folkskolan då antalet ämnestimmar nästan halverades och Luthers katekes inte längre spelade en lika framträdande roll.¹⁴ Andra former av fostran som förekom var försök till fredsfostran genom historieundervisningen samt fosterlands- och nationalismfostran.¹⁵ Det förekom även fostran som var könsspecifik, d.v.s. flickor och pojkar fostrades på olika sätt beroende på vilken framtid de förväntades få. Detta var dock mer

⁹ Ulf P. Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag på uppdrag av Gymnasieutredningen, 1979, 24.

¹⁰ Jonas Qvarsebo. *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*.

Institutionen för tema, Tema Barn, Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006, 48-49.

¹¹ Joakim Landahl. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetslivsinstitutet. Diss., Stockholms universitet, 2006, kap 10.

¹² Lena Svalfors. *Från sedlig fostran och disciplinering till social status och individuell utveckling: samhällets syn på barn och ungdom speglat genom författningar om skolan 1905-1965*. Linköping: Univ., 1995, 20.

¹³ Landahl. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*, 152.

¹⁴ ibid, 152; Qvarsebo. *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*, 48.

¹⁵ Daniel Lindmark. *Fredsfostran, fredsundervisning och historieboksrevision: Exempel på pedagogiskt fredsarbete i Sverige och Norden 1886-1939*. I *Fostran i skola och utbildning: historiska perspektiv*, Anna Larsson (red.), 29-59, Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria, 2010.

förekommande bland elever som läste på läroverk och flickskolor, och gällde inte i samma utsträckning för elever i folkskolan.¹⁶

Hygien- och sedlighetsfostran fortsatte att vara dominerande inom skolan t.o.m. 1940 då skolutredningen nämner karaktärsfostran samt andra former av fostran som viktiga, eleverna skulle bl.a. få en social, etisk och fysisk fostran.¹⁷ I statens offentliga utredning från 1944 uttrycker författarna ambitionen att skolans mål inte är så mycket att föra vidare ämneskunskaper som det är att fostra självständiga individer.

/.../ att skolans yttersta mål måste vara icke kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening. /.../ Dess slutmål är icke att göra sina lärjungar till mångkunniga lärda i smått utan till rådiga och handlingsdugliga människor.¹⁸

2.2 Svenska skolan och fostran, 1946-1961

I skolkommissionens utredning från 1946 kan början på det som ska bli den moderna skolan skönjas. Det talas om en enhetsskola, som senare blev den obligatoriska grundskolan, där folkskolan, flickskolorna och de olika läroverken skulle tas bort.¹⁹ Liksom på andra områden efter krigsslutet börjar nya idéer även inom skolpolitiken att befästas. Samma kommission menade att för att förhindra en upprepning av andra världskrigets fasor behöver skolan grundas på vetenskaplig och demokratisk grund. Skolans mål blir under denna tid att producera unga medborgare som genom vetenskaplig objektivitet kan göra genomtänkta ställningstaganden, fatta logiska beslut samt är medvetna om vad demokratins rättigheter och skyldigheter innebär.²⁰

Idén om den objektiva och demokratiska medborgaren tydliggörs även i en ny fostranssyn. Om läkarna kan sägas ha dominerat skolans förståelse av sitt fostransuppdrag från sekelskiftet kommer hädanefter psykologerna att dominera fostranssynen. Eleven skulle fostras mentalt utifrån psykologins vetenskapliga grunder. Genom elevdeltagande och personlighetsfostran skulle skolan fostra demokratiska medborgare.²¹ När skolagan förbjöds 1958 innebar det att skolan och lärarna i fortsättningen inte fick fostra med hjälp av kroppslig bestraffning. Lärarna motsatte sig till en början agaförbudet då de var rädda för att deras auktoritet skulle minska och att de skulle få mer disciplinära problem med eleverna.²² 1959 rekommenderade skolöverstyrelsen att skolan skulle samarbeta med hemmen angående elevens fostran, men att det skulle ske på ett sådant sätt att det inte blev en känsla av tvång från hemmets sida. Svensk skoltidning (SSK) talade 1960 om samma sak: att skola och hem måste samarbeta och stå enade i hanteringen av elevens eventuella disciplinproblem. Samtidigt ansåg de dock att hemmen ibland själva var en del av de problem som skola och hem tillsammans skulle försöka att lösa.²³ Statens offentliga utredning från 1961 talar om

¹⁶ Qvarsebo. *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*, 49-50.

¹⁷ *ibid*, 65.

¹⁸ SOU 1944:20. 1940 års skolutredning, 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 1, Skolan i samhällets tjänst: frågeställningar och problemläge. Stockholm, 1944, 28. Citerad i *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*, Jonas Qvarsebo, Institutionen för tema, Tema Barn, Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006, 52.

¹⁹ Qvarsebo. *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*, 25.

²⁰ *ibid*, 88.

²¹ *ibid*.

²² *ibid*.

²³ *ibid*, 118; 159.

fostran av personligheten samtidigt som det skrivs att man inte kan undervisa utan att påverka och att fostran och undervisning därför inte går att särställa från varandra.²⁴

2.3 Svenska skolan, fostran och läroplanen, 1962-1993

I den nya obligatoriska grundskolan tar Sveriges första läroplan som första punkt upp att ”skolan ska ge *individuell fostran* utifrån varje elevs behov.”²⁵ Avsikten med fostran är att fostra elever till självtillit, ärlighet m.m.²⁶ men t.ex. även att eleven ska lära sig att hantera pengar på ett föredömligt sätt.²⁷ I Lgr 69 finns inte fostran som begrepp med, utan det talas istället om elevvård.²⁸ Det går ändå att urskilja former av medborgarfostran²⁹ och social- och färdighetsfostran som syftade till att göra eleverna till dugliga medborgare.³⁰ När det talas om hemmet under den här tidsperioden är antagandet att skolan är normen och hemmet det avvikande. Hemmet kan och bör se upp till skolan i fråga om hur man ska behandla och bemöta eleverna.³¹

I Lgr 80 har fostransbegreppet återinförts. Skolan ska komplettera hemmets fostran för att man ska kunna se hela barnet.³² Det är föräldrarna som tillskrivs huvudansvaret men det är ett ansvar med förbehåll eftersom föräldrarna förväntas stödja den av skolan förespråkade fostran.³³ Det fokus som fostran mest har är självfostran. Självfostran innebar att eleven via vägledning skulle få insikt i hur hen skulle bete sig och agera.³⁴ Eleverna skulle fostras utav de vuxna på ett sådant sätt att de inte kände tvång samt att ”de [vuxna] skall försöka förankra de etiska normerna i barnets egen personlighet och konkreta omvärld”.³⁵

2.4 Svenska skolan, fostran och läroplanen, 1994 och framåt

Under 1990-talet blir skolans explicita fokus på fostran och personlighet återigen mindre samtidigt som skolan ska betona kunskap och bildning.³⁶ 1994 förekommer termen värdegrund för första gången i svensk skolas läroplan.³⁷ Värdegrunden beskrivs som de värden och den etik som samhället vilar på och ska inte ske vid sidan av elevernas reguljära undervisning utan förväntas genomsyra alla skolans aktiviteter.³⁸ De värden som ska läras ut är bl.a. grundläggande humanistiska och demokratiska värden,

²⁴ Ann-Carita Evaldsson. *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*. Tema, Linköping: Univ., 1994, 10; 12.

²⁵ Svalfors. *Från sedlig fostran och disciplinering till social status och individuell utveckling: samhällets syn på barn och ungdom speglat genom författningar om skolan 1905-1965*, 27.

²⁶ *ibid*, 26.

²⁷ Qvarsebo. *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*, 63.

²⁸ *ibid*, 25.

²⁹ *ibid*, 66.

³⁰ Svalfors. *Från sedlig fostran och disciplinering till social status och individuell utveckling: samhällets syn på barn och ungdom speglat genom författningar om skolan 1905-1965*, 27.

³¹ Evaldsson. *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*, 13.

³² *ibid*, 21.

³³ *ibid*, 22.

³⁴ *ibid*, 8.

³⁵ Sverige. Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm:

LiberLäromedel/Utbildningsförl. 1980, 19ff. Citerad i *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*, Ann-Carita Evaldsson. Tema, Linköping: Univ., 1994, 22.

³⁶ Evaldsson. *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*, 28.

³⁷ *ibid*.

³⁸ Evaldsson. *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*, 33.

t.ex. respekt för det mänskliga livet, solidaritet med de utsatta och tolerans för kulturella och religiösa skillnader. Det fanns även en ambition att stärka och lyfta fram sådana värden som disciplin och hårt arbete.³⁹ Det har här skett en skiftning i vad skolan ska fostra till. Om det åren efter krigsslutet var störst fokus på den demokratiska medborgaren, har fokus nu delats mellan eleven som framtida demokratisk medborgare och eleven som framtida konsument och entreprenör.⁴⁰ Samtidigt som läroplanen föreskriver att eleven är fri, ska hen följa den moraliska väg som skolan har satt upp.⁴¹

Höstterminen 2011 infördes den aktuella läroplanen, Lgr 11. Den bygger till stor del på sin föregångare⁴² och betonar fortfarande att skolan ska förmedla värden som går att finna i ”kristen tradition och västerländsk humanism”.⁴³ Genom denna formulering meddelas utgångspunkten för lärarna angående deras fostransuppdrag.⁴⁴

2.5 Sammanfattning

Det uttalade syftet med skolans fostran av eleven har under historiens tid skiftat i sitt mål. Vid skolans införande 1842 och fram t.o.m. förra sekelskiftet låg tyngdpunkten på fostran till gudsfruktan, mycket genom kristendomen. Men i och med reformer i början av 1900-talet blir skolan mer sekulariserad och en medborgarfostran börjar träda fram som syftar till att skapa elever med fosterlandskärlek. Efter andra världskrigets slut betonades elevernas fostran till demokratiska medborgare. Medborgare som tar beslut och agerar på vetenskapligt objektiv grund och i och med detta se till att krig liknande andra världskriget inte upprepas. Med införandet av grundskolan 1962 vill man från högre instanser att skolan ska fostra elever som i framtiden först och främst ska bli harmoniska men på 1990-talet är det utbytt mot elever som ska bli ansvarstagande medborgare, både i form av eget initiativ men även i vilka värderingar som de tar beslut utifrån. Dessa värderingar är det tänkt att eleverna ska bli bekanta med genom introduktionen av det nya begreppet värdegrund.⁴⁵ Grunden för den nutida skolans fostransuppdrag står att finna i ”*kristen tradition och västerländsk humanism*”⁴⁶.

³⁹ Gunilla Svingby. Sweden. I *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*, Monica Taylor (red.), 195-198, CIDREE, 1994, 195-196.

⁴⁰ Eva Leffler och Ron Mahieu. Entreprenörskap- ett nytt fostransobjekt i skolan. I *Fostran i skola och utbildning: historiska perspektiv*, Anna Larsson (red.), 177-196, Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria, 2010.

⁴¹ Evaldsson. *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*, 33.

⁴² Göran Linde. *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. 3 uppl.. Lund: Studentlitteratur, 2012, 132.

⁴³ Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 7.

⁴⁴ Linde. *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*, 141.

⁴⁵ Agneta Linné. Moralfostran i svensk obligatorisk skola. I *Värdegrund och svensk etnicitet*, Göran Linde (red.), 26-55, Lund: Studentlitteratur, 2001.

⁴⁶ Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 7.

3. Forskningsöversikt

I detta kapitel behandlas studiens forskningsöversikt. Först redovisas de svenska studierna som behandlar fostran och lärare. Efter de svenska studierna presenteras den internationella forskningen i ett eget avsnitt. I samband med detta sker det även en problematisering av hur en valid översättning av begreppet fostran till engelska skulle kunna se ut då det inte verkar finnas en uppenbar motsvarighet. Som det kommer att framgå av avsnittet nedan (men som även nämndes i 1.5) kan linjen mellan fostran och värdegrunden vara svår att urskilja. Dock kommer det inte att ges en utförligare utläggning om detta i denna uppsats, då det inte är studiens syfte. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av de föregående avsnitten.

3.1 Nationell forskning

Den forskning som för denna studie har varit aktuell är den som har behandlat lärare och deras tankar angående fostran. Då det inte har varit en speciell fostranskategori jag har varit intresserad av, utan det har varit fostran utan objekt, har jag i mina sökningar inte inkluderat t.ex. kulturfostran⁴⁷ eller fredsfostran.⁴⁸ Sökningar efter fostran skedde på Diva, avdelningen för forskare. Den sista sökningen[†] med sökorden fostran och lärare, med rutorna referee-granskad och övrigt vetenskapligt ikryssade, gav sju träffar. Av dessa var två kopior, vilket gav ett totalt antal av fem artiklar om fostran och lärare. Två av de resterade artiklarna handlade om andra skolformer än vad som är intressant för denna studie, d.v.s. grundskolan, och därav har dessa artiklar inte inkluderats i nedanstående översikt. De kvarvarande tre artiklarna var skrivna av samma författare, Robert Thornberg, varav en återfinnes i detta avsnitt och den andra i avsnittet om internationell forskning. Då den engelska sökningen inkluderade *moral* och *values* (se 3.2.1 nedan), genomfördes en sökning av ”moral”- och ”värdefostran” och ”lärare” på Diva-forskare; ingen av sökningarna gav någon träff (sökningen skedde under samma förutsättningar och tidpunkt som den ovan).

3.1.1 Fostran och lärare

Anders Törnvall tar sin utgångspunkt i religionen och moralfrågor när han i studien *Läraren och fostran* från 1985 studerar hur lärare ser på fostran i skolan. Via enkäter och intervjuer får han fram att lärarna saknar en gemensam referensram för vad fostran innebär från skolans och myndigheternas sida, trots att fostran nämns i Lgr-80. Det råder störst funderingar runt ”/.../ till vad läraren egentligen skall fostra och från vad han skall fostra”.⁴⁹ Det framgår även att lärarna inte vet vad de ska utgå ifrån när de fostrar. Det finns inget att falla tillbaka på och det innebär att det är den enskilde lärarens egna principer och grundsyn som blir det som förs vidare till eleverna.⁵⁰

Törnvall lade upp sin studie i tre delar. En förstudie med ett tiotal intervjuer följdes av en enkätstudie med 100 deltagare och till sist en efterstudie med åtta intervjuer. För denna uppsats är det resultaten från förstudien som är av intresse då frågorna i denna inte innehåller några strukturerat ledande frågor,⁵¹ till skillnad från enkätstudiens frågor.

⁴⁷ Lotta Brantefors. *Kulturell fostran: en didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. Acta Universitatis Upsaliensis, Diss., Uppsala: Uppsala universitet, 2011. E-bok.

⁴⁸ Lindmark. *Fredsfostran, fredsundervisning och historieboksrevision: Exempel på pedagogiskt fredsarbete i Sverige och Norden 1886-1939*.

[†] 2014-05-18

⁴⁹ Anders Törnvall. *Skolan skall fostra - men hur?: en analys av forskningen kring fostran i skolan*. Rapport/Skapande vetande: 1988:10. Linköping: Lärarytbildningen, 1988, 5.

⁵⁰ Anders Törnvall. *Läraren och fostran*. Linköping: Inst. för pedagogik och psykologi, Univ., 1985.

⁵¹ *ibid*, 47.

Enkäten innehåller ej heller den fråga som jag är mest intresserad av, nämligen vad fostran innebär för lärarna,⁵² vilken den däremot gör i förundersökningen.⁵³ Det skulle nog gå att utifrån enkätstudiens svar att få en sådan förståelse, men då vissa enkätfrågor redan innehåller alternativ för vad fostran kan tänkas vara är jag rädd att resultatet skulle bli vinklat.

Av förundersökningen framgick att lärarna egentligen inte vill ägna sig åt fostran, utan åt ämneskunskaper och ser det som en kamp mellan fostran och kunskapsförmedling. De största anledningarna lärarna angav för att de ändå var tvungna att fostra var att de kände att föräldrarna antingen inte tog sitt ansvar och att skolan fick ”rädda” situationen eller att föräldrarna aktivt la över ansvaret på skolan. Förstudien visade även att varken föräldrar eller lärare egentligen vet vad de ska utgå ifrån när de fostrar. Lärarnas syn på fostran var att det, generellt sätt, handlar om att försöka göra goda samhällsmedborgare av eleverna, och att försöka fånga upp de elever som riskerade att hamna utanför detta. Detta innebär att läraren, vare sig hen vill eller inte, måste agera som förebild åt eleverna.⁵⁴

Törnvall lät studien från 1985 ligga till grund för den studie han genomförde 1988, där han gör en sammanställning och analys av främst amerikansk forskning kring *moral education*. Forskningen handlade om hur läraren kan gå tillväga för att bli medveten om sin fostranssyn och sina egna mål med fostran, om det inte redan finns sådana riktlinjer på skolan. På ett djupare plan handlade forskningen om hur lärare kan skapa sig en grundsyn av olika teorier och strategier och hur detta då påverkar deras syn på fostransuppdraget.⁵⁵ Av forskningen framkom att både grundsyn (lärarens personliga mål med fostran), och skolans helhetssyn och mål med fostran påverkar hur lärarnas fostran ter sig i praktiken. Speciellt helhetssynen blir viktig för lärarnas sätt att skapa mening i sitt uppdrag om den enskilda skolan eller nationella styrdokument inte har någon tydlig fostranssyn eller tydliga mål med fostran. I meningsskapandet ingick lärarens filosofiska tankar angående etik och moral, då dessa spelar roll även i lärarens fostransarbete.⁵⁶ I kopplingen av den internationella forskningen till den svenska skolan på 1980-talet, såg Törnvall vissa problem med svensk skolas fostransarbete. Han menar att fostran handlar om ”förmedling av normer och värderingar”⁵⁷ och att det i relation till skolans uppdrag, att vara neutral och inte indoktrinera, uppstår problem. Om fostran definieras som det gör innebär det att vissa normer och värderingar framförs framför andra. Något annat som också framställdes som problematiskt var att det inte fanns en klar gräns för var och när föräldrarna tog över ansvaret från pedagogerna.⁵⁸

Joakim Landahl behandlar i sin avhandling fostran utan att definiera begreppet vidare inom ett fält av värdefostran, moralfostran eller någon annan fostranskategori (dock använder han i sin *summary* ”disciplinary- /moral education” som översättning). Han ger fostran definitionen ”att motverka elevernas normlöshet”⁵⁹ och i sin avhandling särställer han fostran från omvårdnadskonceptet* genom att mena att en lärares sociala

⁵² ibid, 122.

⁵³ ibid, 47.

⁵⁴ ibid, 48f.

⁵⁵ Törnvall. *Skolan skall fostra - men hur?: en analys av forskningen kring fostran i skolan*.

⁵⁶ ibid.

⁵⁷ Törnvall. *Skolan skall fostra - men hur?: en analys av forskningen kring fostran i skolan*, 78.

⁵⁸ ibid, 78ff.

⁵⁹ Landahl. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*, 8.

* Jmfr Olsson i 1.1 ovan.

arbete omfattar två dimensioner, fostran och omsorg där omsorg definieras som ”att motverka elevens lidande”⁶⁰. I hans material är det två saker som jag inte har kunnat se: dels om denna åtskillnad är gjord i förväg eller är kommen av materialet och dels var definitionen av fostran (eller omsorg) kommer ifrån: om den är vald på förhand (och av vad i så fall) eller om det har framkommit ur själva empirin. Dock påpekar Landahl att det mest är en mekanisk åtskillnad då fostran och omsorg i praktiken oftast inte går att särskilja så tydligt.⁶¹ I sin studie har Landahl undersökt hur lärares (skolpersonals) syn på fostran har ändrats under 1900-talet. Genom analys av texter rörande skolan, samt kompletterande intervjuer, har Landahl identifierat tre longitudinella förskjutningar gällande fostran. För det första handlade fostran förr om respekt på en lodrät nivå (elev → lärare) men idag allt mer på en horisontell nivå (elev ↔ elev). För det andra handlade syftet med fostran förr om förberedelser för livet efter detta, målet var att komma in i himlen och eleven skulle vara god i detta liv för att få det bra i efterlivet. Idag handlar det mer om att få ett gott liv här och nu och för det tredje menar han att det idag är mer fostran än tidigare.⁶²

Landahls resultat visar på att fostransbegreppet och -uppdraget kan förklaras genom en uppdelning i två kategorier. Den första är att via eleverna försöka bygga en bra framtid genom att lära dem de normer och värden som gäller för samhället de lever i. Den andra handlar mer om det dagliga arbetet: att se till att eleverna kommer i tid, har med sig rätt material och inte pratar eller stör för mycket.⁶³ Hans resultat visar även att fostran hör till de delar av läraryrket som lärarna egentligen inte ägna sig åt och att den uppfattningen är beständig över tid. Han benämner detta som ’smuts’, något som man måste göra även om man inte tycker att det är ens uppgift och heller inte borde vara det. Dock menar han inte att allt rörande fostran och omsorg faller under smutskategorin utan att det är dimensioner och delar av dessa två kategorier som inte ses som ’rena’ och att det är en reaktion på ett yrke som är i ständig förändring och för vilket villkoren och innehållet hela tiden ändras.⁶⁴ Gällande omsorg kan kort nämnas att det även där har skett en förskjutning från elevens fysiska hälsa till elevens psykiska välmående och att man idag är mer öppen med förekomsten av (psykisk) ohälsa i förhållandet mellan skola och hem.

Robert Thornberg har via intervjuer undersökt vilka värden inom värdepedagogiken lärare anser att skolan ska föra vidare (värdepedagogik kan sägas handla om elevens ”.../ moralutveckling och medborgarskap och har därigenom fokus på både individ och samhälle”⁶⁵). Thornberg kopplar detta till fostran genom att han menar att fostran handlar om att föra vidare värden som hjälper barn att förstå hur de ska uppföra sig moraliskt och socialt.⁶⁶ Thornberg fann att det var tre kategorier av värden som lärarna återkom till mest, de som hade med relationer, personen och det akademiska att göra. De relationella värdena handlade om två saker, hur eleverna ska vara mot varandra och hur de ska vara mot resten av världen (mikro- respektive makroperspektiv). Av dessa var det de relationella värdena som var de tydligaste. Värden som rör personen som

⁶⁰ Landahl. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*, 8.

⁶¹ *ibid*, 10.

⁶² *ibid*.

⁶³ *ibid*, 8.

⁶⁴ *ibid*, 2-6; 215.

⁶⁵ Robert Thornberg. *Värdepedagogiska texter 3, Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan : en intervjustudie med 13 lärare*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, 2008, 5. E-bok.

⁶⁶ Thornberg. *Värdepedagogiska texter 3, Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan : en intervjustudie med 13 lärare*, 6.

läraren vill förmedla handlar mycket om att eleven ska få självförtroende och läsa sig att ta ansvar. De akademiska värdena förekommer minst i Thornbergs material, bara två av de 13 lärarna nämner dem och då i relation till tankar om lust och nyfikenhet och en vilja om att lära sig mer samt uppfattningen att eleverna ska få en kunskapsbas med sig från skolan. När lärarna ska redogöra för vad de utgår ifrån gällande värdepedagogiken framkommer det att de varken hänvisar till eller utgår ifrån läroplanen och vad som står där gällande värdegrunden, utan de utgår ifrån sina personliga erfarenheter och känslor i kombination med sunt förnuft och livsåskådningar.⁶⁷ En av förklaringarna som lärarna gav till att de inte utgick från läroplanen var att de tyckte

*att det mest är vackra ord som inte går att realisera eftersom de [lärarna] saknar de resurser som krävs eller för att texterna är alldeles för mångtydiga för att vara vägledande.*⁶⁸

3.2 Internationell forskning

Nedan presenteras de två internationella studierna som behandlar fostran och lärare och därefter problematiseras sökandet efter forskning om fostran och lärare skrivet på engelska.

En turkisk enkätstudie om hur samhällskunskapslärare i årskurs 1-8 ser på *moral education* visade att 88,5% av lärarna tyckte att *moral education* var viktigt. Forskarna fann olika anledningar till varför de tyckte att det var viktigt, bl.a. lyftes den inverkan den hade på både individ och samhälle fram liksom lärarens effektivitet och undervisningens kvalitet. Forskarna såg även att lärarna inte tyckte att det gick att skilja *moral education* från den ordinarie undervisningen och att skolans roll var att se till att eleverna inte bara fick akademiska- och ämneskunskaper, utan även chansen till att själva utveckla ”rätt” värderingar så att problem i samhället kunde lösas. Det var framförallt globala värderingar, t.ex. ärlighet och respekt för olikheter som lärarna via *moral education* försökte förmedla till eleverna. Något annat som också framkom var att lärarna tyckte att *moral education* började, men inte slutade, med hemmet. Trots det var det vissa lärare som inte litade på att familjerna överförde samma värderingar som skolan eller att föräldrarna t.o.m. försvarade skolans arbete. En majoritet av lärarna tyckte inte att de hade fått tillräckligt med utbildning för att bedriva *moral education*.⁶⁹

På temat *values education* gjorde Robert Thornberg tillsammans med Ebru Oğuz en jämförande intervjustudie om hur svenska och turkiska lärare uppfattade *values education* och vad det innebar för dem. För dem är *values education* ett paraplybegrepp som innefattar *moral education*, *character education* och *citizen education*. Forskarna ville se om det trots kulturella skillnader fanns likheter i hur lärarna resonerade kring begreppet. Majoriteten av de 52 intervjuade lärarna menade att det absolut viktigaste med *values education* var att eleverna skulle lära sig hur de ska bete sig i samhället så att det inte uppstår friktion och konflikter. Detta bl.a. genom att de skulle lära sig värderingar som har att göra med att ta ansvar för sig själva och hantera sociala relationer. Detta skedde genom underliggande dagliga interaktioner i den ordinarie undervisningen, som t.ex. klassrumsregler. De svenska lärarna tillstod att mycket av det

⁶⁷ ibid, kap 5; 6.

⁶⁸ Thornberg, *Värdepedagogiska texter 3, Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan : en intervjustudie med 13 lärare*, 53.

⁶⁹ Yeliz Temli. och Derya Şen. och Hanife Akar. A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice* no. 4 (2011): 2061-2067.

de gjorde var utan reflektion eller djupare tanke och att *values education* skedde omedvetet och okritiskt. Svenska lärare arbetade i huvudsak reaktivt medan de turkiska lärarna arbetade mer proaktivt. Exempel på ett proaktivt arbete var att i början av läsåret arbeta mycket med regler, vilket också de svenska lärarna berättade att de gjorde. Bland de svenska lärarna var sunt förnuft en vanlig hänvisning. Med det menade lärarna att de utgick från de normer som finns i samhället. När de talade om *values education* och vad det innebar använde sig båda lärargrupperna uteslutande av ett vardagsspråk som inte kunde ses referera till någon teori. Lärarna utgick ifrån vad de själva ansåg vara accepterat beteende, vilket de bl.a. grundade i sin egen uppväxt och skolgång. Lärarna utgick alltså i sina resonemang mer från det personliga än det professionella.⁷⁰

3.2.1 *Values-* eller *moral education*(?)

Vid försök att översätta det svenska begreppet fostran till engelska uppkommer ett problem angående vad som är en adekvat motsvarande översättning. Nationalencyklopedin nämner *education* och *upbringing* som möjliga översättningar.⁷¹ En sökning med parametrarna *education* och *elementary school* och *teacher, peer reviewed* och *full text* på EbscoHost* gav 20 071 träffar, varav de 100 första mer handlade om matematik eller IKT-undervisning än om det som var intressant för denna studie. En sökning med *upbringing, elementary school* och *teacher* gav 9 träffar, varav ingen var aktuell.[‡] Genom att studera de engelska nyckelorden i svenska uppsatser som behandlar fostran, framkom att *moral-* och *values education* verkade vara vanliga översättningar. Båda dessa termer inkluderades i sökningen då, beroende på författarnas definition av begreppen, det nödvändigtvis inte är någon skillnad på dem (det är resultaten av sökningar med dessa två termer som redovisas i avsnittet ovan). Dock verkar det inte gå att finna en konklusiv definition av *values education* då det kan handla om värden som bl.a. rör det

*/.../ personal, social, collective; moral, ethical, spiritual, religious, cultural, political, aesthetic, environmental, intellectual, academic. Values are closely connected with attitudes and beliefs and influence behavior and conduct. The education systems of Europe will place varying degrees of emphasis on values education, what they include in its scope, and even the name(s) they give to it.*⁷²

Monica Taylor gjorde i början av 1990-talet en komparativ studie över hur 26 europeiska länder uppfattade *values education*. Hon upptäckte att trots vissa skillnader länder emellan fanns det generellt inga tydliga nationella planer för vad *values education* innebar, även om det nämndes i läroplanerna. *Values education* fanns inte heller som enskilt ämne utan beräknades tas upp i t.ex. samhällskunskaps- eller religionsundervisningen, eller att det skulle genomsyra all skolverksamhet, dock utan någon större systematik.⁷³

⁷⁰ Robert Thornberg, och Ebru Oğuz. Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research* no. 59 (2013): 49-56.

⁷¹ Education. *Nationalencyklopedin*.

* Alla sökningar för internationell forskning gjordes på EbscoHost och för alla sökningar var rutorna för *full text* och *peer reviewed* ikryssade samt att det var de 100 första artiklarna som undersöktes.

[‡] Den senaste sökningen med alla parametrar skedde 2014-05-18.

⁷² Monica Taylor. *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*. CIDREE, 1994, 9.

⁷³ Taylor. *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*.

Ett annat begrepp för svenskans fostran kan vara *moral education*. Om *values education* hade problematik angående vad *values* omfattar och betyder, är problemet gällande *moral education* vad som menas med moral. Moral definieras enligt nationalencyklopedin som en ”uppfattning om rätt och orätt som styr värdering av handlingar /.../”⁷⁴ och Kant menar t.ex. att ingen föds ond eller god utan att det är *moral education*s uppgift att hjälpa till i ”skapandet” av en moralisk person.⁷⁵ *The Journal of Moral Education* accepterar bidrag som rör

*/.../ aspects of moral reasoning, moral emotions, motivation and moral action in various contexts (e.g., cultural, gender, family, schooling, community, leisure, work) and roles (e.g., parent, teacher, student, civic, professional).*⁷⁶

J. Mark Halstead skriver i tidskriften att *moral education* mer handlar om processen av vad som förmedlas och inte lika mycket vad som förmedlas. Att lärare hjälper elever att själva komma fram till vad deras moraliska grund är, t.ex. genom kritiskt tänkande istället för att leverera färdiga moraliska grunder och baser⁷⁷ och att *moral education* i t.ex. multikulturella områden mer kommer att handla om att förbereda eleverna för ett liv i ett mångkulturellt samhälle än att leverera ”färdiga” moralpaket.⁷⁸

Uppdelningen mellan dessa två begrepp är dock inte varken tydlig eller uppenbar. Taylor menar att *moral education* faller under paraplybegreppet *values education* medan andra forskare anser att *values education*, *moral education* och även *character* och *citizen education* är synonymer med varandra. En annan grupp anser att det faktiskt är en skillnad mellan dem⁷⁹ och ytterligare en grupp menar att *moral education* och *character education* ingår i *citizenship education*.⁸⁰ Detta innebär att beroende på vart forskarna själva står i denna fråga avgör vad som kan räknas in i ovanstående begrepp samt om de är valida översättningar eller ej till det svenska begreppet fostran*. Dock blir det även här problematiskt då detta likväl kan handla om värdegrunden och stor vikt behöver läggas vid vad man anser ingår i de olika begreppen.

3.3 Sammanfattning

De gemensamma drag som kan skönjas mellan dessa få studier gjorda om fostran och lärare visar att skolans (lärarnas) fostransuppdrag först och främst handlar om att skapa framtida medborgare som ska få med sig de kunskaper (läs värderingar) från skolan de behöver för att de ska kunna skapa en bättre framtid byggd på t.ex. gemensamma grunder, värderingar och tolerans. För lärarna handlar fostran först och främst om två saker. För det första, att lära eleverna hur det går till i samhället utanför skolan ifråga om hur man beter sig och för det andra att lära eleverna hur man är tillsammans som grupp, då även hur man är som grupp i skolan. De studier som även har undersökt lärarnas attityd till fostran visar att de anser att det ingår i deras yrke, även om de anser

⁷⁴ Moral. *Nationalencyklopedin*.

⁷⁵ Temli et al. A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning, 2061.

⁷⁶ Taylor and Francis Online. *Journal of Moral Education*. About this journal- aims & scope. 2013.

⁷⁷ J. Mark Halstead. Is moral education working? Extracts from the diary of a twenty-first century moral educator. *Journal of Moral Education* no. 3 (2011): 339-347, 340.

⁷⁸ *ibid*, 345.

⁷⁹ Thornberg. *Värdepedagogiska texter 3, Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan : en intervjustudie med 13 lärare*, 6.

⁸⁰ Wolfgang Althof. och Marvin W. Berkowitz. Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education* no. 4 (2006): 495-518, 495.

* Jmfr Olsson. *Perspektiv på fostran- En begreppsanalytisk studie av fostran i Lgr-11*.

att det inte borde göra det utan lärarna vill hellre fokusera på förmedling av ämneskunskaper. Det var även ett gemensamt drag bland funnen forskning att lärarnas fostransaktivitet byggde på deras personliga erfarenheter och bedömningar av vad de ansåg att eleverna behövde lära sig för framtiden, d.v.s att lärarna inte refererade till en explicit teori eller metod när de talade om deras fostransuppdrag.

Det finns ett antal slutsatser att dra utifrån denna forskningsöversikt. Den första är att lärarnas syn på vad fostran är verkar till stor del inte ha ändrats över de senaste 30 åren, och inte heller deras attityd till det eller vad det innefattar, varken på nationell eller internationell nivå.[†] Den andra slutsatsen är att det inte verkar finnas ett stort antal forskningsstudier gjorda som fokuserar på fostran och lärare. Ytterligare en slutsats är att sökandet av forskning inom detta ämne försvåras av översättningsproblematiken, hur ska fostran översättas till engelska? Detta kan mycket väl inverka på antalet studier som kom att presenteras. Den fjärde slutsatsen är att då det inte framkommer mer forskning om fostran och lärare attityder till det, samt att den forskning som framkommer mycket väl må variera beroende på vilket begrepp forskaren väljer att benämna fostran med, försvårar det för insikter i hur fostran ter sig i skolan. Det försvårar framförallt för förståelse hur lärare uppfattar denna fostran som, enligt den historiska översikten i kapitel 2, har en framträdande roll i skolan. Det är mot denna forskningsbakgrund som denna studie är ett bidrag, att presentera hur de intervjuade lärarna resonerar kring begreppet fostran och dess plats i skolan.

[†] Jämfört mot Törnvalles studie från 1985.

4. Teori

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska grund. Studien har genomförts, och resultaten analyserats, utifrån en övergripande läroplansteoretisk bakgrund.

Läroplansteorin gör det möjligt att visa på olika strukturer som ligger bakom skapandet av en läroplan och därmed vilken form av kunskap som förs vidare. Då det finns olika former av läroplansteori valdes *den dolda läroplanen* som en mer begränsad teori. I relation till fostran blir här den dolda läroplanen ett intressant analysinstrument då den visar på att det finns strukturer och arbetssätt inom skolan som innebär att även andra saker än de som föreskrivs i den officiella läroplanen förmedlas till eleverna.

Först presenteras en definition av vad en läroplan är och vilken plats den har i skolan, därefter följer en definition av läroplansteori och avslutningsvis presenteras teorin om den dolda läroplanen.

4.1 Läroplan

En läroplan är ett dokument som skapas när det uppstår ett behov av att förtydliga vad eleverna ska lära sig i skolan.⁸¹ Skapandet av en läroplan bygger på en tanke om att utbildning kan och måste planeras offentligt och grundas på förmodandet att utbildning kan organiseras och styras efter vissa regler. Läroplanen som styrdokument vilar på vissa grundläggande antaganden. Ett par av dessa är antagandena att "what is known can be taught, and what is taught can be learnt."⁸² samt att det eleverna lär sig via undervisningen är det avsikten var att de skulle lära sig.⁸³ Dock är det inte så enkelt att på ett djupare plan säga vad en läroplan egentligen är.⁸⁴ Det skulle helt enkelt kunna ses som ett dokument som "anger undervisningens mål, innehåll och metod"⁸⁵, d.v.s. det instrument som styr undervisningen, men en läroplan skulle även kunna ses i en vidare betydelse och innefatta de filosofiska antagandena dokumentet bygger på, som engelskans '*curriculum*'. I svenskan menas vanligtvis det konkreta dokumentet som ger anvisningar om innehåll och mål med undervisningen när man talar om läroplanen.⁸⁶ Detta innebär att läroplanen agerar som ett kontrakt mellan samhället, pedagoger och staten.⁸⁷ Det behöver nödvändigtvis inte bara vara skolan som har en läroplan utan vissa forskare menar, eller har i alla fall historiskt sätt menat, att det kan finnas en läroplan för samhället i stort men att den inte fungerar och att det är därför skolan (-s läroplan) behövs. Även andra institutioner och företeelser, t.ex. museum och tv-program, kan tänkas ha egna läroplaner för att komplettera skolan.⁸⁸

Syftet med en läroplan i en vidare betydelse grundar sig i en önskan om att via skolan kunna förmedla vissa principer som uppfattas som centrala för hur den omkringliggande världen är uppbyggd.⁸⁹ Detta betyder att en läroplan är "en styrning av en

⁸¹ Stefan Hopmann. The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education* no. 18 (1999): 89-105, 90.

⁸² Hopmann. The Curriculum as a Standard of Public Education, 91.

⁸³ *ibid*, 91.

⁸⁴ Philip W. Jackson (red.). *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan Pub. Co., 1992; Eva Forsberg. *Curriculum Theory Revisited: Curriculum as content, pedagogy and evaluation*. Saarbrücken: LAP, Lambert Academic publ., 2011, 4.

⁸⁵ Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 125.

⁸⁶ *ibid*, 21.

⁸⁷ Forsberg. *Curriculum Theory Revisited: Curriculum as content, pedagogy and evaluation*, 4.

⁸⁸ Jackson. Conceptions on Curriculum and Curriculum Specialists, 11.

⁸⁹ Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 16-17.

påverkansprocess⁹⁰ vilket i sin tur innebär att all undervisning som sker utifrån en läroplan handlar om att reproducera det samhälle läroplanen formuleras i.⁹¹ En läroplan kan aldrig sägas vara neutral, varken från ideologi, teori eller politik⁹² och i och med att en läroplan har den status den har för undervisningen innebär det att "[the] curriculum defines what counts as valid knowledge /.../"⁹³.

4.2 Läroplansteori

Läroplansteori är inte en avgränsad och sammanhållen teori utan samlar flera olika läroplansrelaterade teorier under begreppet läroplansteori.⁹⁴ Detta beror bl.a. på att termen läroplansteori under 1900-talet har kommit att bli allt lösare och mer abstrakt vilket har gjort att den idag är tillämplig inom flera olika vetenskapliga traditioner.⁹⁵ Ulf P. Lundgren menar att oavsett vilken mer specifik teori som har valts är läroplansteorins första fråga "[h]ur kan vi organisera vårt vetande, så att vi kan lära ut det?"⁹⁶ och att en läroplansteori är en metod för undersökning.⁹⁷

Centrala delar inom fältet läroplansteori är frågor om styrning och kontroll.⁹⁸ Forskning inom dessa syftar till att få kunskap om det enskilda samhällets och kulturens mål med utbildning, vad den innehåller och vilken metodik som förespråkas.⁹⁹ En styrka med läroplansteori är att det är en forskningstradition som förklarar det som pågår inuti skolverksamheten i relation till det samhälle och det politiska fält där policyfrågor skapas och förstås.¹⁰⁰ Sammanfattningsvis kan läroplansteori sägas handla om varför de som skapar läroplaner gör de val de gör och om relationerna mellan skolan och det omgivande samhället, men det handlar också om varför vissa saker väljs bort. Med andra ord: läroplansteori handlar om att studera vilken sorts kunskaper man vill att eleverna ska få och, i förlängningen, vilken sorts framtida medborgare man vill att skolan ska skapa.¹⁰¹

4.3 Den dolda läroplanen

Den dolda läroplanen är ett begrepp som började användas på 1960-talet. Forskaren Philip W. Jackson hade i klassrum observerat att mycket av lektionstiden gick åt till andra saker än undervisning. Det kunde t.ex. handla om att lära eleverna att räcka upp handen istället för att prata rakt ut, att inte prata (för högt) och att på olika sätt

⁹⁰ Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 17.

⁹¹ *ibid*, 15.

⁹² Ove Karlsson Vestman. Curriculum, Evaluation and Politics Reconsidered. I *Curriculum Theory Revisited: Curriculum as content, pedagogy and evaluation*, Eva Forsberg, 121-134, Saarbrücken: LAP, Lambert Academic publ., 2011, 121.

⁹³ Basil Bernstein. On Classification and Framing of Educational Knowledge. I *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, F.D. Young (Ed.), 47-69, London: Collier Macmillan, 1971. Citerad i *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*, Göran Linde, 3 uppl.. Lund: Studentlitteratur, 2012; 7.

⁹⁴ Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 16.; Forsberg. *Curriculum Theory Revisited: Curriculum as content, pedagogy and evaluation*.

⁹⁵ Forsberg. *Curriculum Theory Revisited: Curriculum as content, pedagogy and evaluation*, 24.

⁹⁶ Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 16.

⁹⁷ Ulf P. Lundgren. *Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Australia: Deakin University, 1991. Citerad i Ian Westbury. *Theory and Theorizing in Curriculum Studies*. I *Curriculum theory revisited: curriculum as content, pedagogy and evaluation*, Eva Forsberg, 121-134, Saarbrücken: LAP, Lambert Academic publ., 2011; 51.

⁹⁸ Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 141.

⁹⁹ *ibid*, 20.

¹⁰⁰ Thomas Englund. Is There a Future for (Swedish) Curriculum Theory? I *Curriculum theory revisited: curriculum as content, pedagogy and evaluation*, Eva Forsberg, 27-36, Saarbrücken: LAP, Lambert Academic publ., 2011, 27.

¹⁰¹ Linde. *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*, 231.

kontrollera elevens uppträdande. Han lade speciellt märke till hur mycket eleverna fick vänta: de väntade på att andra skulle bli klara med uppgifter; på att få ordet av läraren; på att få komma in i klassrummet; på att få svara på frågan; på att få kontakt med läraren o.s.v.. Jackson drog slutsatsen att skolans syfte, förutom att försöka förmedla ämneskunskaper till eleverna, var att på ett eller annat sätt lära eleverna att bli tålmodiga, något som inte formulerades i den officiella läroplanen. Han menade att detta skedde för att samhället i stort värderade tålmod av sina arbetare, vilket var vad eleverna senare skulle bli.¹⁰²

Även om själva begreppet formulerades på 1960-talet, var fenomenet den dolda läroplanen inte nytt. Immanuel Kant sa runt sekelskiftet 1700-/1800-talet att man till en början inte skickar ”barnen till skolan med avsikten att de ska lära sig något där, utan för att de ska vänja sig att sitta stilla och punktligt iakttaga det som föreskrives dem /.../”¹⁰³. I Sverige är den dolda läroplanen relaterad till en individualistisk (skol)tradition som grundar sig i den borgerliga klassens framväxt och växande inflytande på 1800-talet och medförde stort fokus på individuell anpassning och undervisning. Det härstammar från den borgerliga traditionen med en guvernant och en elev, med den skillnaden att en-till-en-relationen idag ska ske i en klass med 30 andra elever som också de har rätt till den relationen, och det är där bl.a. elevens tålmod tränas.¹⁰⁴ Broady menar att det var när progressivismens tankar om individualitet började influera den svenska skolverksamheten som den dolda läroplanen blev dold eftersom man då försökte kontrollera inte bara vad barnet gjorde utan även vad det var, t.ex. hens tankar.¹⁰⁵

Den dolda läroplanen kommer till uttryck i klassrummet genom tillrättavisningar via t.ex. envägskommunikation från lärare till elev, instruktioner att t.ex. prata lägre och att sitta stilla, men också genom restriktioner, t.ex. att eleven behöver be läraren om tillåtelse för att få gå på toaletten eller för att få vässa pennan. I försök att uppleva en känsla av självbestämmande kan eleven försöka få tillåtelse att göra sådana aktiviteter oftare än vad som egentligen är nödvändigt. Att vässa pennan blir en ursäkt för att få röra på sig när det annars inte är tillåtet. Andra metoder som läraren använder för att förmedla den dolda läroplanen till eleverna kan vara bestraffningar och belöningar. Läraren kan via en-till-en kommunikation informera eleven när hen har gjort något opassande eller passande. Det kan ske inför hela klassen för att visa vad man ska och inte ska göra men också för att den enskilda eleven ska ta lärdom av det. Det visar att också de andra eleverna är delaktiga i implementeringen av den dolda läroplanen eftersom den enskilda eleven i dessa och andra tillfällen genom deras reaktioner får reda på vad som anses vara önskvärt beteende och inte.¹⁰⁶ Andra sätt kan vara att använda sig av klassregler som eleverna blir presenterade för och som de ska följa eller att ge raka direktiv om hur t.ex. något ska användas eller placeras och på sådant sätt begränsa utrymmet för egna initiativ.¹⁰⁷

¹⁰² Philip W. Jackson. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press, 1990[1968].

¹⁰³ Immanuel Kant. Werkausgabe, Band XII. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1977. Citerad i *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*, Donald Broady, Järfälla: Symposion, 1981; 122.

¹⁰⁴ Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*, 133ff; 137.

¹⁰⁵ *ibid*, 128-131.

¹⁰⁶ Jackson. *Life in classrooms*.

¹⁰⁷ Bertil Gustafsson. och Eva Stigebrandt. och Roger Ljungvall. "*Den dolda läroplanen*": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet]. Stockholm: LiberFörlag/Utbildningsförl., 1981, 287; Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*.

Det som definierar en god och snäll elev kommer då inte att handla om att lära sig och visa sina ämneskunskaperna så mycket som att det kommer att handla om krav på att eleven ska kunna spela spelets regler och följa den dolda läroplanen. Eleven måste också anpassa sig till den dolda läroplanen för att inte bli utsatt för lärarens missnöje eftersom lärare reagerar starkare på elever som inte spelar spelets regler (d.v.s. uppför sig inte så som läraren förväntar sig) än på elever som inte har lärt sig ämneskunskaperna.¹⁰⁸

*The teacher's wrath, in other words, is more frequently triggered by violations of institutional regulations and routines than by signs of his students' intellectual deficiencies.*¹⁰⁹

Att läraren blir mer arg på eleven för att hen inte uppför sig enligt ”reglerna” än om hen inte kan läxan, innebär att läraren (och följaktligen även skolan) förväntar sig att eleven redan har detta med sig hemifrån och att hen är i skolan för att få kunskaper. Om man ska lära sig något ingår det att göra fel och det är accepterat, men inför ”brott” mot de regler som det finns en förhoppning om att de redan ska kunna visas det inte samma tolerans mot.¹¹⁰

För eleverna har den dolda läroplanen dock inte nödvändigtvis varit lika dold som den har varit för lärarna¹¹¹. Elever har länge vetat att det finns vissa regler och spel man följer och spelar i skolan. Det tillhör skolans villkor oavsett vilken skola man går i.¹¹² Betyg är ett sådant exempel: lärare vill gärna tona ned betydelsen av betyg och påpeka att det är själva kunskapen mer än betyget som spelar roll men eleverna vet att det är betygen mer än den faktiska kunskapen som spelar roll senare.¹¹³ Att eleverna lär sig att anpassa sig till den dolda läroplanen sker inte bara för att lärarna har dolda intentioner och aktivt strävar efter att skapa elever som är tålmodiga och som inte säger emot utan lärarna fokuserar i sin förståelse på faktorer som arbetsro och förmedling av kunskaper. Lärarna förklarar oftast de regler som används som förutsättningar för att undervisningen ska fungera och de ser inte implikationerna för framtiden. Dock är inte det hela sanningen. Den dolda läroplanen finns till för att skolan är institutionellt formad på ett sådant sätt att vissa beteenden förespråkas och gynnas framför andra. Den styr inte bara elevernas utan också lärarnas beteenden. Alla anpassar sig efter normerna eftersom de inte går att undkomma om man ska arbeta inom skolan. Lärarnas handlingar kan till slut ses som replikerande uttryck för de handlingar som är institutionellt givna och accepterade snarare än som deras egna.¹¹⁴ Att försöka ändra förhållanden inom skolan innebär att man som lärare inte bara arbetar mot och försöker ändra attityder hos sin egen skolledning utan som försök att ändra på en (inter)nationell institution som sträcker sig flera 100 år bakåt i historien. Detta gäller inte bara för enskilda lärare utan även för de politiker, och andra, som gör nya satsningar och vill förändra utan att tänka på vad det faktiskt innebär inom ramen för vad institutionen tillåter.¹¹⁵

¹⁰⁸ Jackson. *Life in classrooms*, 26.

¹⁰⁹ Jackson. *Life in classrooms*, 35.

¹¹⁰ Jackson. *Life in classrooms*.

¹¹¹ Gustafsson et al. "Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet], 287.

¹¹² Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*, 38; 138-139; 142.

¹¹³ ibid, 39-40.

¹¹⁴ Gustafsson et al. "Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet], 287; Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*, 21.

¹¹⁵ Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*, 74.

Om den dolda läroplanen under 1960- och 1980-talet kunde beskrivas handla om att skapa framtida löntagare som visste sin plats så har samhället och skolsituationen idag, åtminstone ytligt sätt, ändrats. I Sverige idag skulle man snarare prata om en dold läroplan som försöker att göra eleverna så aktiva, deltagande och kreativa som möjligt, ”[d]u ska bli entreprenör.”¹¹⁶. Den dolda läroplanens utveckling visar hur det omkringliggande samhällets utveckling och förändring påverkar vad som sker inom skolan, t.o.m. om det är s.k. dolda aktiviteter.

¹¹⁶ Donald Broady. Den dolda läroplanen. *KRUT: kritisk utbildningstidskrift* Föreningen Kritisk utbildningstidskrift, no. 127 (2007), 107. E-bok.

5. Metod

Detta kapitel beskriver hur denna studies empiri har samlats in och bearbetats. Aspekter rörande urval, skapandet av intervjufrågor, transkribering och etik samt reliabilitet och validitet är exempel på sådant som presenteras i nedanstående avsnitt. I slutet av kapitlet presenteras också analysverktyget för denna studies data, innehållsanalys, samt hur den gick till.

5.1 Den semi-strukturerade intervjun

Då syftet för denna studie har varit att synliggöra lärares tankar om fostran, har den semi-strukturerade intervjun valts som metod. Denna metod lämpar sig bättre för denna studie än t.ex. en enkätstudie då intervjun som tillvägagångssätt ger möjligheter till att i det personliga mötet förtydliga och ställa följdfrågor, d.v.s. det finns möjlighet till tvåvägskommunikation. Det som skiljer den semi-strukturerade intervjun från andra intervjuformer är att forskaren har ett antal stolpar som hen vill beröra under samtalet men att frågorna är relativt öppna och fria. Förhoppningen är att om informanten får prata relativt fritt kommer hen att öppet och ärligt reflektera och berätta om sin syn på forskarens ämne.¹¹⁷

Begränsningar med intervjun som metod är att man bara får informantens ord på vad som händer. Problem som kan uppkomma är att informanten ljuger eller inte förmår uttrycka sina kunskaper och tankar i ord.¹¹⁸ Då det är lärarens tankar som är intressant för denna studie hade t.ex. inte observationer fungerat som metod då det inte är specifika fostranaspekter som är av intresse att identifiera. En annan nackdel med intervjuer är att de tar tid att förbereda och genomföra och att underlaget då inte blir så stort. Enkäter hade kanske varit att föredra för att få ett större underlag eftersom man då inte behöver avsätta tid för personliga möten men enkäter innebär envägskommunikation och önskan var som redan nämnts att chansen för att kunna ställa såväl följdfrågor likväl som andra typer av frågor skulle finnas i den tvåvägskommunikation som en intervju innebär.¹¹⁹

5.2 Urval

Denna studie genomfördes i en mellanstor kommun i mellersta Sverige. Att alla skolor ligger i samma kommun skulle kunna vara intressant om syftet hade varit att se hur t.ex. en specifik kommuns skolor hanterar fostransfrågor. Det har dock inte varit denna studies syfte utan urvalet har i första hand bestämts av bekvämlighetsskäl och för att bakgrundsinformationen för dessa skolor och områdena de ligger i skulle vara gjord på samma basis. Informanternas skolor valdes genom att via kommunens hemsida analysera de grundskolor som fanns och söka efter dem som passade in på tre kriterier: att skolan skulle vara kommunal; att årskurs 6 skulle vara den äldsta klassen på skolan och att årskurs 1 och årskurs 6 inte var sammanslagna med någon annan klass. Detta för att det i kommunen finns F-1 klasser (förskola och årskurs 1) vilket innebär att det är två olika verksamheter som är blandade. Huvudskälet till att jag valde dessa begränsningar är att skol- och förskoleverksamheten är två olika verksamheter som ställer olika krav på barnen och definieras av olika ramar som både pedagoger och barn har att röra sig inom.

¹¹⁷ Louis Cohen. och Lawrence Manion. och Keith Morrison. *Research methods in education*. 7. ed.. London: Routledge, 2007, 412.; Steinar, Kvale. och Svend, Brinkmann. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. ed.. Los Angeles: Sage Publications, 2009, 124.

¹¹⁸ Mats Alvesson. *Intervjuer- genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber, 2011, 40f.

¹¹⁹ Cohen et al. *Research methods in education*, 411f.

En första kontakt med de utvalda skolorna skedde via mejl till respektive skolas rektor där denna studie samt mig själv presenterades och en förfrågan skedde om namn på lärare de trodde kunde vara intresserade av att delta i studien (bilaga 1). Förfrågan skickades till sex olika rektorer. Av dessa sex rektorer var det en som tackade nej, två som inte svarade och tre som vidarebefordrade namn på lärare. Totalt resulterade kontakten med rektorerna namn på 17 lärare och en förfrågan om deltagande skickades till dem via mejl (bilaga 2). Av dessa tackade en nej på grund av tidsbrist, fyra tackade ja och de resterande tolv svarade inte. En av de fyra lärarna som först tackat ja drog efter några veckor tillbaka sin medverkan. Då det i det här läget bara återstod tre deltagare (två lärare från årskurs 1 och en från årskurs 6), kontaktades tre lärare till, vilka valde att delta. Dessa lärare arbetar eller har arbetat i årskurs 3, varvid denna studie även kom att handla om fostran i årskurs 3.* Den skola som lärarna från årskurs 3 arbetar på uppfyller kraven som nämnts ovan för deltagande i denna studie. Totalt har studien kommit att bestå av sex lärare vilka presenteras nedan.

5.2.1 Presentation av deltagare

Namnen på lärarna som presenteras nedan är fiktiva och detta fyller två funktioner. Dels att skydda informantens identitet och säkerställa dennes anonymitet i enlighet med de etiska principer som nämns i avsnitt 5.5 nedan, och dels för att förenkla vid läsning av resultatet (kapitel 6) och visa på tillhörighet då alla lärare från en skola börjar på samma bokstav. Beslutet att identifiera lärarna genom att låta alla från samma skola börja på samma bokstav gjordes för att läsaren sedan i resultatets löpande text lättare ska kunna urskilja vilken av lärarna som arbetar på vilken skola då det handlar om skolor i två olika socioekonomiska områden. Nedan sker en närmare presentation av studiens informanter.

Skola A, ligger i ett socioekonomiskt område med höga löner, låg arbetslöshet och låg andel elever med annan kulturell bakgrund än svensk.

Namn	Utbildning	Examen	Aktuell tjänst	Övrigt
Agnes	Grundskola Sv- So + extra kurser	1998	Klasslärare åk 3, delad tjänst efter behörighet	Intervjun rör hennes år som klasslärare i åk 1 och 3
Alice	Grundskola 1-7 Ma-No-Mu	1991	Klasslärare åk 3, delad tjänst efter behörighet	Intervjun rör hennes år som klasslärare i åk 1 och 3
Annette	Förskollärare Grundskola 1-7 Sv-So-Eng + extra kurser	1980 1996	Skolbibliotek och lektioner i läsfrämjande och informationssök	Intervjun rör hennes år som klasslärare i åk 1 och 3

Tabell 1: Lärare från skola A

* Därav att det i de två kontaktbrevens står årskurs 1 och 6 då det var dessa två årskurser som från början var tänkta att ingå i studien.

Skola B, ligger i ett socioekonomiskt område med höga löner, låg arbetslöshet och låg andel elever med annan kulturell bakgrund än svensk.

Namn	Utbildning	Examen	Aktuell tjänst	Övrigt
Beatrice	Grundskola Alla ämnen	1972	Klasslärare i åk 1	

Tabell 2: Lärare från skola B

Skola C, ligger i ett socioekonomiskt område med låga inkomster, kommunens högsta arbetslöshet och hög andel elever med en annan kulturell bakgrund.

Namn	Utbildning	Examen	Aktuell tjänst	Övrigt
Carina	Fritidspedagog Montessorilärare	1985 1998	Klasslärare i åk 1	
Cristina	Grundskola 1-7 Matte-No	1999	Klasslärare i åk 6 + några timmar i åk 4 och 5	Håller på att utbilda sig till speciallärare i matematik. Har arbetat några terminer på lågstadiet

Tabell 3: Lärare från skola C

5.2.2 Bortfall

Av de totalt 20 tillfrågade lärarna, blev det ett 70 % bortfall. Det kan finnas olika anledningar till detta. En av dem kan vara den anledning läraren som tackade nej angav som skäl: tidsbristen. Lärare har i sitt yrke väldigt mycket att göra vilket kan ha gjort att de kände att de inte hade tid att medverka. En annan anledning skulle kunna vara det en av rektorerna uppgav när jag ringde: att lärarna väldigt ofta får förfrågan om att delta i enkäter och undersökningar och de kan ha känt att de inte orkade med fler. Ytterligare anledningar skulle kunna vara att dessa lärare inte kände sig kvalificerade att prata om ämnet eller att de inte var intresserade av det.¹²⁰ Detta skulle kunna bero på att de inte upplever det som ett problem eller att, som en av de intervjuade lärarna sa, att de inte hade tänkt på det här tidigare, nämligen vad fostran kan innebära. En av orsakerna till att bara en lärare från årskurs 6 tackade ja kan vara att de nationella proven i årskurs 6 pågick under den period studien ägde rum. Lärarna kan ha känt att de inte hade tid med ytterligare en aktivitet. Att spekulera om varför deltagandet inte blev större är av intresse för framtida studier, t.ex. hade deltagarfrekvensen kanske blivit högre bland lärare i årskurs 6 om studien istället hade genomförts på hösten.

5.3 Intervjufrågor och genomförande

Intervjufrågorna formulerades för att täcka in studiens forskningsfrågor och där några av frågorna korresponderar direkt med en frågeställning. Forskningsfrågan "Vad anser lärarna att skolans fostransuppdrag innebär?" korresponderar exempelvis med frågan "Vilket fostransarbete ingår i ditt arbete, anser du?". Det finns även forskningsfrågor som inte har någon intervjufråga, t.ex.: "Är det någon skillnad mellan hur fostran lärarna uppfattar fostran i årskurs 1, 3 och 6?". Svaren på denna och den forskningsfråga

¹²⁰ Cohen et al. *Research methods in education*, 424.

som rör skillnader mellan områden är avsedda att framkomma i jämförelsen av de olika intervjuerna i analysen istället för från informanten själv. Exempel på avsikten med enskilda intervjufrågor ges i tabell 4 nedan.*

Intervjufråga	Syfte
Vad innebär läraryrket för dig?	Att ta reda på vad läraren tycker att läraryrket innebär samt att fungera som en kontrollfråga.
Vilket fostransarbete ingår i ditt arbete anser du?	Att se vad lärarna själva tar upp för exempel på vad de tycker är deras fostransansvar, fungerar även lite som en kontrollfråga till vad de anser att fostran är, om de tar upp samma saker eller nya.
Har skolan några regler eller normer om hur fostran ska gå till och hur långt det ska sträcka sig?	Dels att se vad lärarna har för stöd i fostran från skolan i fråga om riktlinjer och gränsdragningar och dels även som en kontrollfråga, att se vad lärarna kopplar till begreppet fostran.

Tabell 4: Exempel på intervjufrågor och dess syfte

Även om tanken bakom skapandet av intervjufrågorna var att de skulle korrespondera med en forskningsfråga behövde den dock inte behandlas på det sättet av informanten. Informantens svar på frågan behövde med andra ord inte svara på den avsedda forskningsfrågan. Det hände under några av intervjuerna att informanten svarade på ett sätt som täckte in en annan fråga eller på ett annat sätt det inte var tänkt. Detta är en av riskerna med att använda öppna frågor, frågor där informanten behöver svara utförligare än ja eller nej.¹²¹ Dock finns denna risk inte bara hos öppna frågor utan i alla situationer där en annan människa ska tolka vad en annan säger utan att på förhand ha gjort upp precis var fokus ska ligga eftersom vi kan tolka frågor olika beroende på vilken förförståelse vi har.¹²² Trots att syftet med intervjun inte var att försöka bekräfta ett antal förutfattade meningar om fostran (frågor av den slutna typen) hade jag som forskare ändå ett syfte med varje fråga. Under intervjun är det viktigt att inte göra informanten medveten om dessa intentioner för att inte oavsiktligt påverka och hämma informanten (se avsnitt 5.4 nedan om reliabilitet och validitet). I de fall då missförstånd ändå uppstod kunde jag med följdfrågor i den semi-strukturerade intervjun föra tillbaka samtalen till frågans tänkta fokus. I flera fall var det som framkom under utvecklingarna intressant även om det inte passade in i just denna studie.

Intervjufrågorna hade olika funktioner och tjänade olika syften: vissa var introduktionsfrågor medan andra var olika sorters följdfrågor, t. ex undersökande och förtydligande. Förutom följdfrågor användes, för att få mer information, t.ex. uppmuntrande ”mm” och tystnad för att låta informanten fortsätta tala.¹²³ Introduktionsfrågorna var det jag som använde medan följdfrågor användes av både mig och informanten. Följdfrågorna användes för att be informanten att utveckla det hen

* Intervjuguiden med intervjufrågorna återfinnes i bilaga 4.

¹²¹ Kvale. och Brinkmann. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*, 139; Cohen et al. *Research methods in education*, 422.

¹²² Poul Lübcke. och Arne Grøn. och Jan Bengtsson. och Dag Prawitz (red.). *Filosoflexikonet: [en uppslagsbok] : [filosofier och filosofiska begrepp från A till Ö]*. Stockholm: Forum, 1988, 178f.

¹²³ Kvale. och Brinkmann. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*, 139; Cohen et al. *Research methods in education*, 422.

talade om medan informanten använde dem för att be om förtydligande förklaringar rörande vissa frågor. När informanten ställde följdfrågor var målet att svaret skulle ge så få antydningar som möjligt angående hur svaret skulle se ut för att inte influera informanten att svara det hen trodde var ett önskvärt svar istället för informantens egentliga tankar och åsikter. Ibland gick det dock inte att undvika att förtydliga och jag såg mig tvungen att ge exempel. Om det kändes som att informanten under det, relativt, fria samtalet tog upp ämnen som inte var relevanta för studien fick hen tala klart men efter det ställdes frågor som styrde hen tillbaka mot intresseområdet. Målet var att detta skulle ske utan att informanten kände att hen hade svarat fel på frågan, då det riskerar att hämma informanten under resten av intervjun.¹²⁴

I och med att semi-strukturerade intervjuer genomfördes kom inte alla intervjufrågor att ställas på samma sätt eller i samma ordning till alla informanter¹²⁵. Varje intervju inleddes dock med samma bakgrundsfrågor och den första och sista frågan var alltid densamma: ”Vad innebär läraryrket för dig?” och ”Är det något annat du vill lägga till angående fostran i skolan?”. I och med att det bara var jag som ställde introduktionsfrågor kände jag aldrig under intervjuerna att det var en fråga om maktskifte, d.v.s. informanten försökte att ta över intervjun genom att fråga ut mig som intervjuare*.

Lärarnas olika bakgrund och arbetslivserfarenhet kan ha haft betydelse för hur de har svarat på intervjufrågorna. Allt som de erfar förstås i relation till den förståelse som de redan har skaffat sig någon annanstans. Lärarnas förförståelse är med andra ord en viktig del när de försöker förstå det som händer och mer eller mindre omöjlig att skilja från deras reaktioner på och förklaringar av det som sker i skolan. Detta innebär att det inte helt och hållet går att urskilja vad som beror på det som händer inom skolan och det de har erfart på andra platser och i andra sammanhang.¹²⁶

5.3.1 Transkribering

Intervjuerna dokumenterades genom ljudupptagning. Att spela in intervjuerna tillåter intervjuaren att fokusera på själva intervjun och informanten¹²⁷ och inte behöva fokusera koncentrationen på att anteckna och minnas. Ljudupptagningarna transkriberades sedan så ordagrant som möjligt. Det finns inga fastlagda regler för hur transkriberingar ska gå till men en tumregel är att fokusera på det som är relevant för studiens syfte, vilket är vad som har gjort för denna studie. Det har inneburit att det är talspråk men att ingen uppmärksamhet har givits åt språkmönster eller röstlägen. Syftet med studien handlar om vad som sägs (innehållet) snarare än hur det sägs (formen). Ytterligare en anledning till att intervjuerna transkriberades i talspråk och inte skriftspråk är att om svaren skulle ha gjorts om till skriftspråk hade informanternas svar tolkats (översatts) ytterligare en gång¹²⁸ före en första analys av innehållet. Detta skulle öka risken för att transkriberingen skedde utifrån vad som informanten kunde förväntas svara snarare än

¹²⁴ Cohen et al. *Research methods in education*, kap 21; Kvale och Brinkmann. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*.

¹²⁵ Kvale. och Brinkmann. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*, 130.

* Se 5.4.2 nedan för hur detta kan påverka en studies validitet.

¹²⁶ Jussi Kurunmäki. Begreppshistoria. I *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Göran Bergström och Kristina Boréus (red.), 177-218, 3 [utök.] uppl.. Lund: Studentlitteratur, 2012, 177.; Lübcke et al. *Filosofilexikonet: [en uppslagsbok] : [filosofier och filosofiska begrepp från A till Ö]*, 178f.

¹²⁷ *ibid*, 179.

¹²⁸ *ibid*, ch 10.

vad de egentligen svarade, en risk som upplevdes minska ju närmare ”originalet” transkriberingen höll sig. En bearbetning har ändock skett i ett senare skede och det är de citat som presenteras i kapitel 6: dessa är omskrivna till skriftspråk då talspråk i resultatredovisningen, utifrån den här studiens syfte, inte skulle tillföra någon information utan istället stå i vägen för läsbarheten. Det har bl.a. inneburit att småord och upprepningar har tagits bort.

5.4 Reliabilitet och validitet

Frågor rörande reliabilitet och validitet har till viss del redan berörts i kapitlets ovanstående avsnitt men då en utförligare redogörelse är av behov ges den nedan.

5.4.1 Reliabilitet

Reliabilitetsfrågan innebär att olika forskare ska kunna mäta samma objekt utifrån samma förutsättningar och komma fram till samma resultat. När reliabilitet kontrolleras i en intervjustudie finns det ett antal saker att uppmärksamma och ta ställning till. Ett av problemen är risken att informanten ändrar sina svar under intervjun eller mellan olika forskare¹²⁹ medan ett annat problem är gällande forskarens egen reliabilitet vad gäller t.ex. risken för ledande frågor. Visserligen knyter ledande frågor informantens svar till de alternativ som ges i frågan men å andra sidan kan medvetet ställda ledande frågor hjälpa forskaren att se om informanten är konsekvent i hur hen svarar.¹³⁰ För denna studie användes ledande frågor som ett sätt att förtydliga och få bekräftat att informantens förklaring hade förståtts på rätt sätt men det skedde även åt andra hållet på så sätt att även informanten använde ledande frågor för att se om hen tolkat intervjufrågan rätt.

På liknande sätt som ledande frågor kan påverka reliabiliteten i ett arbete, kan även sättet frågorna ställs på påverka. För att försöka få en hög reliabilitet är en högt strukturerad intervjuform att föredra eftersom forskaren då ställer samma frågor, i samma ordning och med samma ordval till alla informanter, då ändring av något av detta kan ändra hur informanterna tar till sig och förstår frågorna. Även stängda frågor sägs ge hög reliabilitet men riskerar i gengäld att styra informanternas svar medan öppna frågor ökar chansen att det är informanternas egna tankar som framkommer i samtalet. Då två personer kan tolka samma fråga på olika sätt ger de öppna frågorna möjlighet att låta informanten tala så mycket hen önskar om ämnet och frågan.¹³¹ Då syftet för denna studie har varit att få reda på lärarens tankar angående fostran, och inte redan bestämda aspekter angående fostran, har öppna frågor använts trots den risk det kan innebära men att ledande frågor har använts för att se om informanten svarade konsekvent. Risken finns dock att om fokus på reliabilitet blir för stor, kan forskaren komma att missa värdefull information då hen avstår från att följa upp spår som framkommer under intervjun.¹³² Då den semi-strukturerade intervjuformen innebär att inte alla intervjuer sker på samma sätt har den övergripande reliabiliteten för denna studie försökts kontrolleras genom att intervjuguiden alltid har varit utgångspunkten och navet samtidigt som relevanta spår i informantens utsagor följdes upp.

¹²⁹ ibid, 245.

¹³⁰ ibid, 171-173.

¹³¹ Cohen et al. *Research methods in education*, 204f.

¹³² Kvale. och Brinkmann. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*, 245.

5.4.2 Validitet

I sin enklaste form handlar validitetsfrågan om huruvida forskaren frågar efter det hen söker svar på.¹³³ Validiteten är inte något som prövas när studien är klar utan sker under hela forskningsprocessen. Validitetsfrågor ska bl.a. tas med i beräkningen när det gäller valet av teori; när man planerar studien i fråga om metod och syfte; under själva intervjun (hur väl svaren passar överens med frågorna) och analysprocessen (om analysens utgång är rimlig).¹³⁴ Ett av de enklaste sätten att kontrollera validitet i intervjuer kan vara att uppmärksamma deltagarnas partiskhet så att de inte påverkar svaren mer än vad som är oundvikligt. Sådan partiskhet kan t.ex. uttryckas genom forskarens attityd, åsikter och förhoppningar; att forskaren försöker få svar på redan förutfattade meningar och att forskaren missförstår informanten.¹³⁵ I denna studie fick informanterna ingen ytterligare information före eller under intervjun än den som givits i kontaktbrev och samtyckesformulär. Detta för att begränsa risken att påverka deras tankar och om de önskade ytterligare information gavs det efter det att intervjun avslutats. Under intervjun fick informanten störst tal-utrymme, det innebar att jag var så passiv som situationen tillät, detta för att påverka informanten så lite som möjligt.

Andra saker som kan inverka på intervjusvaren är deltagarnas kön, religion, ålder och social status, d.v.s. saker som forskare och informant inte kan lämna utanför intervjumötet men som ändå kan påverka. Dock kan man inte säga hur mycket det påverkar då det är beroende på vem forskaren respektive informanten är.¹³⁶ En forskare med låg social status kan få ett annorlunda bemötande och därmed andra svar från en person med hög status än om forskaren hade haft en relativt hög status själv och tvärtom.¹³⁷ För att bevara informanternas anonymitet kan inget ytterligare sägas angående de yttre faktorerna än att jag inte kände mig hotad utifrån informanternas bemötande samt upplevde inte att de kände sig hotade. Jag upplevde det inte heller att någon av dem försökte ta över den makt jag som forskare har och på så sätt byta roller.

5.5 Etiska principer

I forskningsstudier där människor är involverade är det flera forskningsetiska principer gällande information, medgivande, anonymitet och konfidentialitet som måste beaktas.¹³⁸ Informationskravet innebär att informanten är informerad om vad studien handlar om, om än inte nödvändigtvis i detalj, hur den ska gå till samt vad som kommer att hända med informationen efteråt. Medgivandekravet innebär att informanten muntligt eller skriftligt har givit sitt godkännande till forskaren att medverka i studien, och att detta sker på informerad grund.¹³⁹ För denna studies del innebär det att informanterna vid en första kontakt informerades om det övergripande syftet med studien och varför deras deltagande var aktuellt samt att informanterna, före respektive intervju, fick skriva på ett samtyckeskontrakt (bilaga 3) där de informerades om sina rättigheter samt än en gång om vad deras svar skulle användas till. Anonymitet och konfidentialitet handlar om att forskaren lovar att inga uppgifter angående informantens

¹³³ *ibid*, 246.

¹³⁴ *ibid*, 248f.

¹³⁵ Cohen et al. *Research methods in education*, 204.

¹³⁶ *ibid*, 204.

¹³⁷ *ibid*, 205f.

¹³⁸ Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2002. E-bok.

¹³⁹ Cohen et al. *Research methods in education*, 442; Kvale och Brinkmann. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*, 63; Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

egentliga person kommer att publiceras. Det innebär också att de personliga uppgifterna inte kommer att föras vidare till en tredje part i annat än i forskningssyfte.

Konfidentialiteten är beroende av anonymiteten då forskaren ser till att allt material rörande informanternas medverkan i studien förvaras och hanteras på ett sådant sätt att obehöriga inte har tillgång till det.¹⁴⁰ Anonymitet och konfidentialitet har i denna studie inneburit att diktafonen vid varje intervjutillfälle har varit tömd; inga papper från föregående intervjuer har medtagits; alla ljudinspelningar förvarades på hårddisk med lösenord och att alla samtyckesformulär har förvarats i en mapp utom obehörigas vetenskap. Koder har använts istället för skolornas riktiga namn och informanternas egennamn har inte använts. Vid transkriberingarna har namn och platser som uttalades under intervjun betecknats med 'X'.

5.6 Analysverktyg

Nedan presenteras valet och tillvägagångssättet av innehållsanalys som analysverktyg av intervjutranskriberingarna. Frågor rörande reliabilitet och validitet berörs löpande i texten.

5.6.1 Semantisk innehållsanalys

För analysen av intervjutranskriberingarna användes semantisk-tematisk innehållsanalys. En innehållsanalys handlar om att göra så att “/.../ the many words of the text are classified into much fewer content categories.”¹⁴¹ och används då man är intresserad av att hitta teman i ett stort dataunderlag.¹⁴² Det finns olika former av innehållsanalys och för denna studies data har en semantisk innehållsanalys valts. Mer specifikt innebär den semantiska innehållsanalysen att texterna (i detta fall intervjutranskriberingarna) har klassificerats utifrån deras betydelse, d.v.s. en form av tematisk innehållsanalys.¹⁴³ Detta har skett genom att texterna har systemiskt kodats, kategoriserats, jämförts och sammanfattats.¹⁴⁴ Inom den semantiska innehållsanalysen går det även att arbeta med t.ex. referenser till olika karakteristiska attribut eller objekt eller, som i den pragmatiska analysen, studera vilka ord som används för att skapa önskade effekter. Det finns också former av innehållsanalys som analyserar specifika ord och deras förekomst.¹⁴⁵ Den tematiska formen av semantisk innehållsanalys valdes för att studiens syfte och material i hög grad kretsar kring teman. Syftet är att genom analyser av intervjuer med lärare utröna vad de anser att fostran är och då blir fostran och dess innehåll de olika teman som analysen har fokuserats på och som materialet har analyserats utifrån. De teman som har använts i denna analys var, oftast, kopplade till de sex forskningsfrågorna, t.ex. temat ”hem” som rörde situationer med anknytning till hemmet (forskningsfråga nr 4).

5.6.2 Analysprocess

Kodning är en stor del av innehållsanalys och syftet är att lätt och snabbt få översikt över studiens data.¹⁴⁶ Då det i denna studies syfte ingår att se om det finns skillnader i uppfattningen om vad fostran innebär mellan årskurser och skolor färgkodades

¹⁴⁰ Cohen et al. *Research methods in education*, 442; Kvale och Brinkmann. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*, 63; Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

¹⁴¹ Robert Philip Weber. *Basic content analysis*. 2. ed.. Newbury Park: Sage, 1990, 12.

¹⁴² Cohen et al. *Research methods in education*, 563.

¹⁴³ Klaus Krippendorff. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2. ed.. Thousand Oaks, Calif: Sage, 2004, 45.

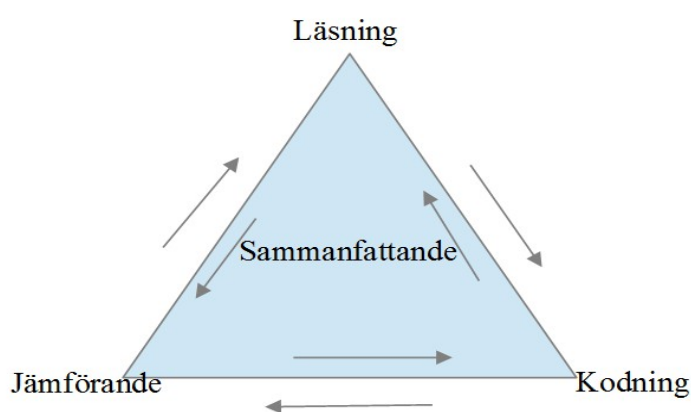
¹⁴⁴ Cohen et al. *Research methods in education*, 564.

¹⁴⁵ Krippendorff. *Content analysis: an introduction to its methodology*, 45.

¹⁴⁶ Cohen et al. *Research methods in education*, 559.

transkriberingarna innan de bröts upp i mindre delar. I färgkodningen gavs de lärare som arbetade på samma skola olika nyanser av samma kulör, för att det senare under analysen med bokstavskodning skulle vara lättare att se vilka åsikter som hörde till vilken lärare på vilken skola. Färgschemat gjorde det också lättare att i efterhand gå tillbaka och se vilken lärare inom vilken skola som sa vad, vilket minskade risken för missförstånd. Det var, som tidigare nämnts (5.3), inte alltid informantens svar passade med den tilltänkta forskningsfrågan och inför kodningen kunde deras svar därför inte alltid samlas under en gemensam fråga. Det gick alltså inte att för varje intervju finna en specifik intervjufråga och samla samtliga sex svar under den.

Kodningsprocessen inleddes med skapandet av sju överrubriker utifrån underlaget, d.v.s. teman. Rubrikerna blev en första kategorisering och syns i resultatpresentationen i kapitel 6. Dessa övergripande koder korresponderar till stor del med forskningsfrågorna, dock framkom en överkod som inte har någon representant bland frågeställningarna. De övriga koder som användes framkom ur själva materialet under analysens gång. Koderna hade alltså inte fastställts på förhand och materialet anpassats efter dem utan tvärtom. Detta gjordes för att minska risken att mina egna förutfattade meningar rörande underlagets innehåll skulle styra vad som upptäcktes.¹⁴⁷ Risken för detta minskades även genom att kodningsprocessen var levande och föränderlig, dels genom att det framkom nya underkoder då nya underliggande teman upptäcktes (från grovkodning till detaljkodning)¹⁴⁸ och dels genom att koder byttes ut och ersattes med nya när de koder som användes upptäcktes vara för breda eller för snäva.¹⁴⁹ En alltför bred kodning gör att man riskerar att missa detaljer men en alltför detaljerad kodning innebär samtidigt en risk att tappa helheten. Detta gör att koderna bör vara tillräckligt stora för att skapa ett meningsfullt innehåll men så små som möjligt för att inte täcka för mycket.¹⁵⁰ Beroende på vilket tema de berörde kom koderna att representera ord, meningar eller stycken och de var av både det öppna och det analytiska slaget.¹⁵¹ Analysprocessen (kodning och kategorisering) pågick tills ytterligare genomläsningar inte gav några nya koder, nya kodnamn eller flyttande av innehåll till andra koder.¹⁵² Processen var dock inte linjär utan kodning, kategorisering och jämförande skedde parallellt med analysen.



Figur 1: Analysprocessen

¹⁴⁷ ibid, 573.

¹⁴⁸ ibid, 559; 562.

¹⁴⁹ ibid, 559.

¹⁵⁰ Krippendorff. *Content analysis: an introduction to its methodology*, 102.

¹⁵¹ Cohen et al. *Research methods in education*, 560-561.

¹⁵² Weber. *Basic content analysis*, 17.

Figur 1 är ett förtydligande över hur analysen gick till. Texterna lästes igenom, kodades, jämfördes och sammanfattades men processen gick även åt andra hållet. Det hände att texterna lästes igenom och jämfördes innan de kodades, utifrån frågor som: ”skiljer sig de här två fenomenen tillräckligt mycket åt för att de ska få olika koder eller tillhör de samma kod?”. Detta hände mer i slutet av processen när materialets innehåll var mer bekant än i början av analysen. Det hände även att texterna jämfördes och kodades direkt istället för att först läsa igenom hela kategorin, eller hela texten, vilket också förekom mer i slutet av analysprocessen. Under hela processen skedde det även successiva mindre sammanfattningar genom att de olika koderna flyttades till olika överkoder för att passa under de olika kategorier som hade skapats före och under analysen. Exempel på när detta hände var när bl.a. under de första genomläsningarna då olika teman var i fokus för sökandet, teman som inte hörde till den huvudkategori som de från början var placerade under (detta mest p.g.a. att svaret på intervjufrågan innehöll en utsvävning från lärarens sida).

Även om det är en vanligt förekommande del av jämförelseprocessen i innehållsanalys att använda statistik sammanställning, är det inget krav.¹⁵³ Statistiskt jämförande kan hjälpa till att se t.ex. vilket fenomen som omnämns flest gånger och som det i texten då fokuseras mest på.¹⁵⁴ Det skulle dock inte ha fungerat för denna studie och det till stor del beroende av två saker. För det första handlar stora delar av det kodade materialet inte om enskilda ord, utan om företeelser som sedan sammanfattats av en kod. Dessa skulle det visserligen kunna göras en statistik sammanställning av men det skulle inte ge något som var användbart eftersom koderna bara sammanfattade innehållet istället för att representera det. Det andra skälet är att om ett ords frekvens hade fått fram och rapporterat det skulle det bli missvisande statistik. Missvisande dels eftersom frågorna varken ställdes i samma ordning eller i samma ordalag till alla informanter och dels för att vissa av dessa träffar skulle representera ledande frågor i klagörande syfte av något som redan hade tagits upp och ordet skulle bli räknat trots att det inte tillförde någon information gällande innehållet.

Att göra om till, och använda, kvantitativa objekt istället för kvalitativa objekt handlar inte om att det ger större chans till valida svar på forskningsfrågorna, utan om att det i vissa fall är enklare att använda och arbeta med kvantitativa medel.¹⁵⁵ Jämförandet av denna studies data kom istället att ske utifrån relevans till den övergripande koden (forskningsfrågan) än utifrån kodfrekvens. Den slutgiltiga sammanfattningen är en sammanskriven text av de delar som har blivit kodade under analysens gång. Texten består av de största gemensamma temana med citat som understryker och förstärker det som skrivs¹⁵⁶ men också av mindre generellt gällande tankar och åsikter för att visa på variationer i materialet. Detta presenteras i nästa kapitel.

¹⁵³ Krippendorff. *Content analysis: an introduction to its methodology*, 87.

¹⁵⁴ Cohen et al. *Research methods in education*, 564.

¹⁵⁵ Krippendorff. *Content analysis: an introduction to its methodology*, 87.

¹⁵⁶ *ibid*, 88.

6. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Analysen av dessa resultat kommer att ske löpande genom kapitlet under respektive rubrik. I analysen kommer det även att ske en jämförelse med den tidigare forskningen som har gjorts på ämnet fostran och lärare. Kapitlet avslutas med en sammanfattning och en avslutande analys.

Resultaten redovisas utifrån de tre huvudteman som framkom av innehållsanalysen: hur lärarna ser på fostran och fostransuppdraget; var gränsen går mellan skolans och hemmets ansvar för fostran och de skillnader som framkommer gällande skillnader i fostran i olika årskurser och sociala områden. Det innebär att först kommer resultaten för forskningsfrågorna *Vad anser lärarna att fostran innebär?*, *Vad anser lärarna att skolans fostransuppdrag innebär?* samt *Vad utgår lärarna ifrån i sitt fostransarbete?* att presenteras i avsnitt 6.1. I avsnitt 6.2 visas resultatet till frågan *Vart anser lärarna att gränsen mellan hem och skola går gällande fostran?*. Sist presenteras de resultat som rör de forskningsfrågor som fokuserade på skillnader, *Hur skiljer sig fostran i årskurserna 1, 3 och 6?* och *Hur skiljer sig fostran i olika sociala områden?* i avsnitten 6.3 respektive 6.4. I sammanställningen av innehållsanalysen framkom det en kategori som inte korresponderade med en specifik forskningsfråga, nämligen förändringen i skolans fostransuppdrag under de intervjuade lärarnas yrkesutövande, vilket presenteras i avsnitt 6.5.

6.1 Fostran och lärare

Lärarnas resonemang om deras yrke visar på argument som kan kopplas till undervisningen som skäl till varför de valde att bli lärare. Det kunde vara olika saker lärarna fokuserade på, t.ex. en önskan om att använda alla sinnen, göra roliga uppgifter eller att arbeta med barn, men de återkom alltid till undervisning och förmedlandet av ämneskunskaper. Även om nedanstående citat är ovanligt tydligt, var det ändå det som majoriteten av lärarna gav som anledning till valet att bli lärare.

[J]ag har inte valt att bli lärare för att fostra barn, absolut inte. Jag har valt det för att jag tycker att det är jättekul att engagera elever i olika teman i ämnen, att de ska tycka att det är kul /.../. (Annette)

Lärarna menar att de, i sitt yrke, ägnar mest tid åt undervisning men att tiden för undervisning konkurrerade med t.ex. dokumentation och föräldrakontakt. De anser även att fostran har kommit att ta mer och mer tid från undervisningen, t.ex. genom behovet att lösa konflikter innan den tänkta lektionen kan genomföras.

[Tid] fick man lov att ta sig. För tiden finns inte om du ska göra det du är ämnad för att göra. Att du ska vara en engagerad entusiasmerande lärare som ser till att de får i sig någon kunskap. (Annette)

6.1.1 Fostran

Lärarna kan sägas ha två mål med fostran i skolan: 1) I ett övergripande perspektiv vill lärarna att eleverna ska veta vad man gör och inte gör i det samhället som de senare ska delta i, ifråga om vilka normer och värderingar man som medborgare har att förhålla sig till och 2) att få eleverna att kunna umgås tillsammans i grupp.

Även om det är den första punkten ovan, gällande samhället, som lärarna har som mål, kommer deras exempel angående fostran i mångt och mycket att handla om punkt

nummer två, att eleverna ska kunna umgås. Utifrån dessa exempel kan dock ytterligare ett fokus och mål med lärarnas fostran skönjas: 3) att lära eleverna hur de ska vara i klassrummet och skolan. Det är under denna punkt som majoriteten av lärarnas exempel under intervjuerna placerar sig och det är här fokus för detta kapitel kommer att ligga.

[D]et är lite sunt förnuft också. Vad som är rätt eller fel, bara det att de ger varandra blickar i klassrummet, fostran är faktiskt att så gör man inte /.../. (Alice)

[M]en sen i klassrum, hur man betar sig. Räcka upp handen, vänta på sin tur. Men annars är det sådant man får fostra med, tänka på att om man står bredvid varandra att man inte slår ut och om man råkar slå någon då tror den andra genast att det var med flit. Men om man får dem att säga oj, förlåt! Det var inte meningen. Sådana saker får man lära dem. (Beatrice)

För Carina handlar fostran även om att uppmärksamma och stärka ett positivt beteende och erövrandet av färdigheter (t.ex. att lära sig skala potatis). Även hjälpsamhet räknades som ett positivt beteende som ska stärkas då eleven kunde få en belöningskula om läraren hade sett att hen hade hjälpt en kamrat att stänga jackan.

[V]i har någonting som heter gröna kulor hos oss och som vi använder oss av och det är en fostran i sig det också. Man får kulorna om man har gjort någonting bra. Då har vi en stor vas och om vi ser att någon hjälper någon annan att knäppa jackan och dra upp dragkedjan, att knyta skorna eller tröstar en kompis eller ja hjälpsam på något sätt. På något sätt är det också att stärka det positiva beteendet och det är en slags fostran i det. Men det händer ju att man inte gör bra saker utan även dumma saker och då kan det bli en röd kula som man också får lägga ned i vasen och de röda kulorna tar ut en grön. (Carina)

Men fostran för lärarna innebär även att handskas med saker som inte direkt har med skolan att göra. Fostran innefattar även saker som skulle kunna eller har uppstått på fritiden. Det kan handla om att t.ex. försöka förebygga att elever hamnar i dåligt sällskap eller lösa konflikter som härstammar från sociala medier och träningar. Fostran kan även vara att lära och visa för eleverna vikten av att ladda datorerna när man ställer in dem i skåpet, d.v.s. en fostran i ”/.../ hur vi betar oss mot saker och ting /.../”. (Agnes). Dock verkar lärarna inte ha en klar och tydlig mall som klargör för vad som räknas som fostran och vad som inte gör det. Enligt lärarnas resonemang har det mesta som handlar om hur man betar sig i skolan också med fostran att göra. Detta visas t.ex. i Agnes resonemang om fostran nedan.

[D]å tänker jag att fostran är det här vardagliga, det som står i läroplanen innan kursplanen. Om hur vi är mot varandra och det har även att göra med det här som man inte tänker att man ska ägna tid till, hur de är mot kompisar, hur vi bemöter varandra och att man inte skrattar om man läser fel. Allt det här som borde vara självklart och det kommer in automatiskt, men vi pratar väldigt mycket om det i skolan och allra helst i ettan. Det kan vara allt från en matsituation till att hänga kläder i torkskåpet, det är väldigt mycket sådant. Man kan uppleva i ettan att ”men gud vi gör ju ingenting i skolan, vi bara pratar om hur man ska vara och regler på rasten”. Både förebyggande men också att det händer mycket förebyggande om hur man tar en tallrik... lite sådär att det är på basic-

nivån men det är väl vad det innebär också, för skolan ska ju förebygga inför livet så att den delen måste ju vara med, det som står om i första delen av läroplanen.

6.1.2 Kommunikation med elever

Lärarna var överens om att en aktiv dialog med eleverna var en viktig del i fostrandet av dem. Denna dialog är ständigt pågående men skiftande till form och innehåll och syftar till att eleverna ska lära sig vad som förväntas av dem.

/.../ så att de vet vad som gäller och sen är det bara att påminna, att påminna, att påminna, att påminna. Så är det /.../. (Alice)

Dessa dialoger med eleverna såg ut på olika sätt beroende på situationen men om det t.ex. hade hänt något på rasten försökte läraren tillsammans med eleverna reda ut vad som hade gått fel, vad som kunde ha gjorts annorlunda och vad de ska tänka på till nästa gång. Andra sätt att informera eleverna om vad som förväntades av dem var allmänna informationsmöten och diskussioner eller att man lär sig av varandra. Det var bara Carina som mer specifikt nämnde hur de arbetade med fostran, ovannämnda belöningsystem. Annette nämnde dock att de förr i tiden på skola A hade arbetat med ett specifikt program där man aktivt arbetade med relationer elever emellan. Det var ingen annan lärare som nämnde att de arbetade på något mer specifikt sätt än genom ständig dialog. Dialogen behövde inte bara handla om negativa företeelser utan det kunde även handla om att uppmärksamma det positiva i ett sammanhang. Genom att de uppmärksammade det positiva hoppades lärarna att eleverna skulle inse vikten av det som skett och fortsätta med det beteendet.

Lärarna menar att den fostransroll de har, om än i vissa fall ofrivilligt, är betydelsefull. De ska vara stabila och tydliga så att eleverna inte behöver undra över vilka ramar som de har att förhålla sig till. Vikten av att vara konsekvent betonades av flera av lärarna, speciellt när det gällde att eleverna skulle följa de gemensamma reglerna. De uppgav också att det är viktigt att de vuxna är konsekventa och orkar se problemen och orkar tjata så att alla elever t.ex. går ut på rasten. Det är inte bara lärarna som har uppdraget att vara konsekventa gällande reglerna utan alla vuxna på skolan har en betydande roll för den ”gemensamma” fostran av eleven. Dock var det inte bara i relation till elevernas förmåga och villighet att följa regler som lärarna såg vikten av att vara konsekvent utan även i relationen till eleverna själva i den meningen att det ansågs viktigt att bemöta eleverna på samma sätt som de vuxna ville att eleverna skulle bemöta varandra på.

6.1.3 Lärarnas utgångspunkt gällande fostran

Det var ingen av lärarna som medvetet arbetade utifrån någon speciell teori eller metod i sin fostran av eleverna. Deras utgångspunkt gällande fostran handlade istället om vad deras egen fostran hade inneburit och vad de hade lärt sig från omgivningen samt om regler och direktiv som kommer från olika nivåer i skolorganisationen. Dessa regler och direktiv kunde t.ex. vara trygghetsplan, trivseregler eller klassregler. Cristina sade även att hon utgick ifrån en konsekvenstrappa som skolan hade där det stod vad som händer vid olika överträdelser men hon sa även att hon inte var så väl insatt i varken hur konsekvenstrappan såg ut eller vad de egna klassreglerna innebar utan att hon mer arbetade utifrån fingertoppskänsla och vad som fungerade för de enskilda grupperna. Att elevrelationen var viktig tog också de andra lärarna upp.

Det lokala material lärarna utgick från handlade om hur man ska uppföra sig i skolan och i klassrummet och vilket klimat och bemötande det skulle vara på skolan. Vissa av lärarna pratade även om den värdegrund som går att finna i läroplanen och menade att det var ett av de dokument som de utgick ifrån men det nämndes mer i förbifarten och det var det personliga och de lokala skolreglerna som verkade dominera som utgångspunkt. Ingen av lärarna nämnde någon utbildning eller ytterligare styrning av hur fostran skulle gå till utan menade att de förhåller sig till vissa dokument från skolan. Agnes sammanfattar det hela när hon säger att ”/.../ jag har inte fått någon utbildning i det utan jag går på gammalt sunt förnuft /.../”.

6.1.4 Analys av fostran och lärare

Att lärare generellt sätt inte utgår ifrån den officiella läroplanen när de fostrar utan grundar sina val och beslut på personliga och sociala normer är, som framkom i forskningsöversikten, en global företeelse¹⁵⁷ och lärarna i denna studie är inget undantag. Bara två av de sex deltagarna nämnde Lgr 11 under intervjuerna. Det betyder dock inte nödvändigtvis att lärarna inte utgår från någon läroplan för mellan lärarna kan en annan, inofficiell, läroplan skönjas.

Lärarnas egna läroplan handlar om att de vill att deras elever i framtiden ska kunna bete sig som man ”bör” ute i samhället och att de ska passa in genom att veta vad de ska och inte ska göra. Det handlar inte bara om att passa in genom att kunna förhålla sig till lagar och regler utan om att förhålla sig till de normer och värderingar som finns och vad samhället anser är rätt och fel. Detta innefattar bl.a. att eleverna inte ska tycka att det är skillnad på människors värde och att de ska känna till de mänskliga rättigheterna. Här sammanfaller lärarnas egen läroplan med den officiella eftersom även den tar upp att skolan ska gestalta och förmedla vissa av de värden lärarna berör. Detta i hopp om att skapa en bättre värld med framtida medborgare som lever upp till tanken på individer som kan agera demokratiskt och jämlikt.¹⁵⁸ Dessa långsiktiga mål är lärarna i den här studien inte ensamma om utan även lärarna i tidigare forskning menar att det är dessa värden som de vill att eleverna ska få med sig efter avslutad skolgång.¹⁵⁹

Om samhällsanpassade människor är lärarnas långsiktiga mål är det kortsiktiga målet skolanpassade elever. Detta innefattar två saker, dels att eleverna ska lära sig att umgås i grupp och dels att eleverna ska lära sig hur de ska bete sig och uppföra sig inom skolans och klassrummets väggar. Det innebär att lärarnas läroplan innefattar förhoppningar om att eleverna ska lära sig att man inte springer inomhus och att man tar hänsyn till andra genom att bl.a. kontrollera sin kropp och sin röst på olika sätt, vilket t.ex. också Landahl observerat i sin avhandling.¹⁶⁰ Att det är den andra punkten lärarna har fokuserat mest på under intervjuerna, i exempel och beskrivningar av vad som behöver ändras på och vad fostran är, innebär att det är mer sannolikt att de i fostran av eleverna fokuserar mer på hur eleverna ska bete sig i skolan än attityder gällande lärarnas långsiktiga mål att eleverna ska bli demokratiska individer. Dock inte sagt att målen nödvändigtvis är

¹⁵⁷ Temli et al. A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning.; Thornberg. och Oguz. Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey.; Thornberg, *Värdepedagogiska texter 3, Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan : en intervjustudie med 13 lärare.*

¹⁵⁸ Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 7.

¹⁵⁹ Se bl.a. Temli et al. A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning.; Thornberg. och Oguz. Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey.; Törnvall. *Läraren och fostran.*

¹⁶⁰ Landahl. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning.*

åtskilda. Så som lärarna talade om det verkade intentionen vara att det kortsiktiga målet skulle leda till det långsiktiga målet, och i och med att lärarna lärde eleverna att umgås tillsammans skulle den hänsynen de lärde sig slutligen leda till bl.a. hänsyn och respekt i ett större sammanhang.

Att lärarna generellt utgår från sina personliga erfarenheter och vad de upplever som sunt förnuft innebär att deras läroplan gällande fostran blir högst personlig men eftersom en läroplan, liksom uppfattningar om sunt förnuft, är påverkad av samhället den skapas i är den inte enbart personlig. Det innebär att det inte bara är lärarnas personliga föreställningar som ligger till grund för den outtalade läroplanen utan även de förväntningar samhället har på sina medborgare och, i det här fallet, vad som förväntas av elever i skolan.¹⁶¹ Att det finns en samhällselig påverkan syns genom de gemensamma drag som finns i de personliga uppfattningarna om vart lärarna vill att fostran ska leda samt vad det egentligen är de gör. De här gemensamma dragen syns inte bara i denna studie utan även i studier som har gjorts på nationell och internationell nivå.¹⁶²

6.2 Lärarnas fostransrelation till hemmet

Lärarna anser att hemmet är en viktig del i hur eleven fostras (eller i vissa fall inte fostras), både vad gäller åsikter och beteenden. De menar att det är föräldrarna som lägger den grund skolan sedan bygger vidare på eller eventuellt försöker ändra. Lärarna inser att detta kan sätta eleven i en svår situation eftersom, för som Carina sa ”/.../ om det skiljer sig väldigt mycket med för hur och vad man säger hemma om saker och ting mot vad fröken säger då är det svårt att nå fram /.../”. Annette understryker att man som lärare inte kan anpassa sig till varje enskild elevs hemförhållande utan att ”/.../ i skolan gäller skolans regler /.../”. Lärarna menar även att det inte alltid är lätt att få med sig alla föräldrar i det skolan försöker förmedla och Alice sa uttryckligen att man ibland kan undra vad föräldrarna egentligen tycker och tänker utifrån hur deras barn betar sig. Den åsikten framkom också hos flera av de andra av lärarna.

Alla sex intervjuade lärarna är tydliga med att det finns en gräns mellan lärarens och hemmets fostransansvar men de är inte lika överens om var den går. Alla lärare utom Annette pratade om att det framförallt är de basala nödvändigheterna som föräldrarna har ansvar för. Det handlar om att se till att eleverna har mat i magen på morgonen; att de är utsövda; har kläder på kroppen och har med sig rätt saker till skolan, t.ex. matsäck eller gummistövlar. Beatrice önskade att eleverna ”/.../ var färdigfostrade när de kom till skolan”. Med detta menade hon att hon skulle önska att eleverna, redan när de kom till skolan, visste hur de ska bete sig i olika sammanhang; att de ska kunna vänta på sin tur och inte skrika rakt ut. Utifrån detta kan man anta att hon tycker att hennes uppgift som lärare inte är att fostra. Även Annette uttryckte att hon inte hade blivit lärare för att fostra elever utan för att undervisa dem.

Alla de intervjuade lärarna uttryckte att det de egentligen tyckte att de var tvungna att göra i fostranssyfte, som föräldrarna själva skulle ha svårt för, var att lära eleverna att umgås i grupper som var större än vad som naturligt förekom i hemmet. Carina och

¹⁶¹ Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*.

¹⁶² Thornberg, *Värdepedagogiska texter 3, Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan : en intervjustudie med 13 lärare.*; Törnvall. *Läraren och fostran.*; Temli et al. *A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning.*; Thornberg, och Og`uz. *Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey.*

Cristina sa specifikt att det är föräldrarna som har huvudansvaret för barnens fostran och att det innebär att lära barnen etik och moral, rätt och fel samt normer och värderingar. Cristina uppmärksammade också skolans del i detta när hon observerade att inte alla föräldrar har denna förmåga och att det då är skolans ”plikt” att förmedla en likvärdig värdegrund så att även barnen till dessa föräldrar får lära sig den.

De flesta av lärarna uppger att de tycker att det borde finnas en gräns vad gäller fostransansvaret för det som sker i skolan och på fritiden. Lärarna anser inte att det är deras uppgift att lösa konflikter som uppstår utanför skolan, t.ex. på träningar eller i kompisgäng. Alice berättade att vissa föräldrar också efterfrågar att skolan ska tala om för barnen att de ska använda cykelhjälm när föräldrarna sett att barnen på fritiden inte gör det. Cristina var den enda av lärarna som tog upp betydelsen av att skapa ett nätverk av stabila vuxna runt eleven vid sidan av hemmet och skolan, t.ex. vad gäller fritidsgård och sportaktiviteter, gällande samarbetet om elevens fostran.

[D]et är ett samspel mellan hem och skola helt enkelt, det är då det fungerar bra och sen även till exempel som [fritidsgård] som vi har nu förmånen att ha här i centrum där de [eleverna] är på fritidsklubb på eftermiddagarna. Det är jättemånga utav våra elever som är där på kvällarna och det samarbetet skulle också behöva bli mycket bättre för att då kan man prata om hur det fungerar på kvällarna där för de elever som vi kanske har lite krångel med här, ja men de kanske har någon förebild där. För att det ska bli så bra som möjligt då och att man kan ha en dialog och då kan [elevens] föräldrarna komma dit och prata med oss och prata. Man kanske har kring det här barnet det här nätverket då skulle vi behöva göra mycket mycket mer med involvera fritids sysselsättningarna, fotboll och så där men det finns inte riktigt tid tyvärr. (Cristina)

Även om lärarna inte var helt klara över vart gränsen mellan skolans och hemmets ansvar gick menade ändå de flesta att den hade flyttats så att skolan fick mer ansvar och föräldrarna mindre. Alice, Annette och Beatrice hade alla teorier om varför denna gräns har flyttats över tid. De menar bl.a. att det handlar om förändrade hemsituationer som gör att skolan har fått mer fostransansvar än tidigare. Annette menade att det har att göra med att man hemma lever mer isolerat och inte behöver anpassa sig till andra på samma sätt som förr medan Alice och Beatrice talade om curlingföräldrar som hemma gör allt åt barnen och att barnen sedan förväntar sig samma behandling i skolan. Beatrice menade även att vi idag lever i ett stressigare samhälle än tidigare och att föräldrarna inte hinner lika mycket som förr. Hon tycker sig också se att föräldrarna mer aktivt lägger över fostransansvaret på skolan. Hon funderade också över betydelsen av skolans administrativa och organisatoriska förhållanden och uppgav sig ha lagt märke till att i och med att förskoleklassen har flyttats in i skolan så har ettornas mentalitet (samt deras föräldrars) flyttats ned till den mentalitet som finns i förskoleklassen. Det kan t.ex. handla om att det inte gör så mycket om man inte kommer i tid men också att ettorna inte längre anses kunna ta sig till skolan själva vilket har lett till trafikproblem på skola B. Hon uppger att trafikproblemen uppstod i anslutning till införandet av förskoleklassen i skolans byggnader.

Lärarna menar att de informerar hemmen om vilken värderingsmiljö de försöker skapa genom att skicka hem olika dokument med information om detta och någon lärare hade även skickat hem klassrumsreglerna. Agnes var den enda som tog upp att hon, när hon tänkte efter, kanske inte informerade om vad skolan förväntade sig av föräldrarna utan

att hon mer eller mindre förväntade sig att föräldrarna skulle veta att de förväntades ta del av och hjälpa till med läxor och engagera sig i elevens skolgång.

6.2.1 Analys av lärarnas fostransrelation till hemmet

Lärarna menar att föräldrarna spelar en viktig roll i elevernas fostran och att det är viktigt att lärarna har föräldrarnas stöd i sin fostran av eleverna. Det skulle kunna tydas som att de vill samarbeta med hemmen men deras utsagor tyder ändå på att samarbetet sker på skolans villkor.¹⁶³ Om de har tur, sammanfaller lärarens och hemmets syn på fostran och de kan arbeta tillsammans mot samma mål* men som tidigare forskning också har visat¹⁶⁴ är lärarna samtidigt skeptiska till vilket inflytande vissa föräldrar har över sina barn. Vid sådana tillfällen ser lärarna det som sin uppgift att försöka motverka föräldrarnas negativa påverkan. På skola C talade lärarna även om att det i vissa fall handlar om att försöka påverka föräldrarnas syn såväl som elevens och försöka få föräldrarna att ta till sig de värden lärarna försöker lära barnen. I detta avseende kommer lärarnas läroplan även att omfatta föräldrarna. Även föräldrarna ska ingå i den dolda läroplanen och, om de faller utanför, anpassas till samhällsnormen.

Lärarna menar att samhället runt skolan påverkar hur mycket fostran de och föräldrarna måste göra. Skolan och dess läroplaner upplevs alltså inte som isolerade från vad som händer utanför, precis som läroplansteorin framhåller.¹⁶⁵ Den samhälleliga påverkan framträder tydligast när lärarna pratar om vad som händer i närheten till hemmet. Annette menade att ju mer ”isolerat” man lever i hemmet med sina egna elektroniska ”prylar”, desto mer behöver skolan kompensera för elevens bristande sociala färdigheter. Alice och Beatrice menade att ju mer curlingförälder de vuxna är åt barnen, desto mer behöver lärarna lära eleverna att agera själva och inte vänta på att någon annan ska göra det åt dem. Samhället påverkar hur lärarnas fostran ser ut och vart gränsen går i och med att lärarna generellt sätt fostrar utifrån behovet att skapa arbetsro¹⁶⁶ och föräldrarnas agerande gör att lärarna behöver ägna mer tid åt fostran än vad som eventuellt annars skulle vara nödvändigt. Denna förändring upplevs inte ske utifrån något speciellt mönster utan föräldrarna är med och formar lärarnas läroplan genom att ställa fler och fler krav på dem, antingen direkt eller indirekt, vilket gör att lärarna inte kan anpassa sig till det på ett organiserat sätt.

Det faktum att lärarna inte själva är helt medvetna om vart gränsen går komplicerar kommunikationen mellan lärare och hem eftersom lärarna inte fullt ut kan uttrycka sina förväntningar på hemmet. Lärarna pratar om de basala nödvändigheterna som en gräns samtidigt som de menar att det finns många andra saker som de önskar att de inte behövt göra och inte skulle behöva ägna sig åt om föräldrarna tog sitt ansvar. Det blir också svårt att dra en gräns i och med att lärarna menar att fostran ligger utanför deras uppdrag samtidigt som de ändå menar att de har ett fostransuppdrag.¹⁶⁷ Det skulle kunna ses som att den dolda läroplanen träder in och med den synen att man kan inte

¹⁶³ Jmfr Sverige. Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm:

LiberLäromedel/Utbildningsförl. 1980, 19ff. Citerad i *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*, Ann-Carita Evaldsson. Tema, Linköping: Univ., 1994, 22.

* Jmfr Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 9; 13 som menar att fostran ska ske i samarbete med hemmet.

¹⁶⁴ Törnvall. *Läraren och fostran.*; Temli et al. A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning.

¹⁶⁵ Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 141.

¹⁶⁶ Se bl.a. Landahl. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning.*; Jackson. *Life in classrooms*.

undkomma att fostra när man är i skolmiljön.¹⁶⁸ I det perspektivet är det bara en önskan från lärarens sida att enbart ägna sig åt undervisning. Eftersom lärarna menar att det har blivit mer fostran under de senaste åren kan det ändå ses som något som händer i samhället. Bobbitt menade att det är när samhällets läroplan inte längre är tillräcklig som behovet av en läroplan uppstår och det är då skolan måste ta över. Samhället i stort, med familj och andra institutioner, upplevs inte längre kunna fostra tillräckligt och det är skolan som får ta över ansvaret.¹⁶⁹ Oavsett anledning blir slutsatsen att lärarna inte har något annat val än att anpassa sig och sin verksamhet efter samhällets förväntningar och ägna sig mer åt fostran om det är som lärarna menar - att fostran är en förutsättning för undervisningen.

Något som har försvårat analysen av detta avsnitt, samt den forskningsfråga det berör, är att lärarna i sina utsagor inte är konsekventa med vart de anser att gränsen går. Problemet kommer då att gälla vad jag som analyserare ska utgå ifrån: vad lärarna säger sig anse att gränsen går eller vart de talar om att gränsen går, för dessa två sammanfaller inte. Annette menar att hon inte har blivit lärare för att fostra barn men samtidigt menar hon att hon har fullt fostransansvar för eleven tillsammans med föräldrarna. Hon var inte den enda läraren som uttryckte sig motsägelsefullt.

Intervjuare: Vilken del har föräldrarna i ansvaret gällande fostran i mötet mellan skola och hem?

Annette: Ja, de har ju fullt ansvar. Precis som vi har. Vi har fullt ansvar för de här eleverna tillsammans. (Annette)

Lärarnas åsikter skulle kunna bero på att de personligen anser att fostran inte borde ingå i läraryrket. De menar att skolan egentligen inte är en fostrande institution och att det är någon annan än skolan som borde fostra eleverna men de inser samtidigt att verkligheten inte ser ut på det sättet. Detta är något Landahl benämner som smuts: något lärarna anser inte ingår i deras uppgift men de ändå gör.¹⁷⁰ Detta skulle också kunna vara ett sätt för lärarna att anpassa sig till en situation de inte känner att de har kontroll över i och med att de känner att föräldrarna överlåter mer och mer fostran till skolan.

6.3 Skillnader i fostran mellan årskurser

När lärarna, under de enskilda intervjuerna, berättade om hur de såg på fostran i den egna klassen och vad det innebar syntes ingen tydlig skillnad mellan årskurserna utan skillnaderna framträdde när lärarna själva jämförde fostransuppdraget i olika årskurser. Dessa skillnader framkom i intervjuer med fyra lärare: alla lärare från skola A samt Cristina. Som nämnts ovan ansåg Agnes att mycket av det som hände i årskurs 1 var relaterat till fostran. Cristina å sin tur menade att när man är lärare på lågstadiet har man mer en mammaroll än en lärarroll och att barnen där ser upp till, och tyr sig till, läraren på ett annat sätt än elever på mellanstadiet gör.

Cristina: [Ä]r man nere på lågstadiet då är man mer som en mamma åt dem dom små för då är dom sex sju år och det är oftast en förebild

¹⁶⁷ Landahl. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*; Törnvall. *Skolan skall fostra - men hur?: en analys av forskningen kring fostran i skolan*, 11.

¹⁶⁸ Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*.

¹⁶⁹ Jackson. *Conceptions on Curriculum and Curriculum Specialists*, 11.

¹⁷⁰ Landahl. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*, 215.

Intervjuare: Så ju mindre mamma roll ju högre upp man kommer i åldrarna?

Cristina: Ja för så känner inte jag nu med min sexa, men däremot så kan man prata med dem på ett helt annat sätt (Cristina)

Cristina tyckte sig även se att eleverna i årskurs 1 inte kunde hantera saker på ett abstrakt plan utan allt måste förklaras konkret. Då det inte gick att diskutera med dem var man tvungen att tala om konsekvenserna. Detta är något som även de andra lärarna vittnar om, att det i årskurs 1 är mer konkreta saker som kommer upp och som barnen är mottagliga för. Det handlade mycket om att förebygga genom att gå igenom hur olika saker går till, t.ex. hur man betar sig i matsalen eller hur och vart man ska hänga blöta kläder. I årskurs 3 kunde man sedan börja föra mer abstrakta diskussioner och även diskutera mer abstrakta handlingar. På mellanstadiet har eleverna en större förmåga att tänka abstrakt och det gör att de problem som behandlas också är mer abstrakta men problemen har också en delvis annan karaktär. Det gick även att resonera med barnen på ett annat sätt än tidigare, då de själva kunde härleda vad vissa handlingar kunde leda till för konsekvenser och få för följder. Ämnena man resonerade om var dock i mångt och mycket desamma som på lågstadiet, att prata om vad man ska och inte ska göra i olika situationer. Ingen av de lärare som arbetade på lågstadiet tog upp det Cristina i årskurs 6 tog upp, nämligen sociala medier. Hon tyckte att den fostran som skedde i skolan hade en stor grund i vad som sades på sociala medier. Annette tog även upp att hon upplevde att vissa grövre händelser, t.ex. gruppträck, hade flyttats ned i åldrarna och att det inte bara förekom i årskurs 6 utan också tidigare, dock var det ingen annan av lärarna som tog upp detta.

Lärarna talade också om att fostransuppdraget till stor del handlar om relationen mellan lärare och elev. Har man som lärare haft samma klass i ett antal år är det en annan slags fostran som sker än när man får en ny klass. Alice berättade om hur det, i den 6:a hon ibland hade i musik, ibland räckte med en blick för att eleverna skulle förstå vad som gällde eftersom hon har varit deras klasslärare från årskurs 1 till 3. När man kommer som ny lärare till årskurs 1 testar eleverna gränserna för vad som är tillåtet eftersom de inte vet vart läraren sätter sina gränser.

[D]om vet precis nu [vad som gäller], för det var lika när jag hade dem i sexan som jag hade haft i ettan, tvåan och trean. Och jag behövde bara titta på dem så åkte kepsen ner för de visste vad som gällde. (Alice)

Cristina säger att eftersom hon har haft sin klass sedan årskurs 4 känner hon gruppen och vet när det är på skoj och inte samt att klassen vet när det t.ex. passar att skämta och inte. Cristina tar även upp att det beror på gruppen hur man som lärare betar sig och att man som lärare, oavsett situation, får anpassa sig till den grupp man har. ”[D]et handlar om bemötande och om vilken relation man har till varandra och vilken klass det är, vilken sammansättning det är på eleverna så där betar man sig olika.” (Cristina).

Som nämnts i början av avsnittet är det först när lärarna själva börjar jämföra fostransrollen i de olika årskurserna som större skillnader framkommer, men även om det är olika situationer som hanteras, handlar fostran fortfarande om samma fenomen: hur man ska vara mot varandra, vad man får och inte får göra o.s.v., eller som Agnes uttryckte sig, det är ”[s]ame same but different”.

6.3.1 Analys av skillnader i fostran mellan årskurser

När eleven kommer till skolan i årskurs 1, har hen ofta ingen erfarenhet av att vara i skolan och vad det innebär i fråga om vad man får och inte får göra. Eleven behöver skolas in i vad det innebär att vara elev.¹⁷¹ I ljuset av detta är det som Agnes och Cristina har redogjort för, att det är mycket fostran i årskurs 1 och en mer mamma- än lärarroll, inte konstigt. Eleverna behöver någon att efterlikna och lära av för att veta hur de ska bete sig, vilket också fortsätter i de högre årskurserna då lärarna talar om vikten av bra elevrelationer. Att det inte heller är någon större skillnad mellan de olika årskurserna beror kanske på att det är samma saker man behöver anpassa sig till när man går i skolan oavsett vilken årskurs det är, vilket även har visats i den tidigare forskningen.¹⁷² Även de faktorer som har med relationer att göra menar lärarna är desamma och det har att göra med att samhället runtomkring eleverna inte ändras på ett sådant sätt att nya värden efterfrågas.

De faktorer som handlar om att veta hur man beter i skolan skiljer sig inte nämnvärt från de faktorer Jackson rapporterade från USA på 1960-talet, t.ex. sitta stilla, räcka upp handen och vara tyst,¹⁷³ vilket visar på att dessa fortfarande definierar vad det innebär att gå i skolan. Cristinas exempel visar hur samhällets påverkan blir större ju högre upp i skolan eleven kommer genom att fostran då bl.a. handlar om att ta hand om saker som händer på sociala medier. Det var ingen annan lärare som tog upp sociala medier dock det betyder inte att problemet inte existerar även där. Om fler lärare från årskurs 6 hade deltagit hade det kanske gått att urskilja än fler skillnader eftersom det nu bara är en lärares perspektiv från årskurs 6.

6.4 Skillnader i fostran mellan olika socioekonomiska områden

Det som framkom gällande fostran i olika geografiska områden syntes mest i svaren från lärarna i skola C, den skola som ligger i ett område där det finns många låginkomsttagare och elever från många olika kulturer. I ett övergripande perspektiv syntes ingen skillnad mellan de olika skolorna (A, B och C), de uppger att de ägnar sig åt samma slags fostran, medan skola C även ägnar sig åt en typ av fostran och påverkan som lärarna upplevde som mer påtagligt relaterad till området. Cristina påpekade t.ex. att skolan kan få nya elever som kommer till årskurs 5 och som inte har gått i skolan tidigare. Båda lärarna tog också upp några av de kulturkrockar som kan uppstå och som kan kopplas till värdegrunden och den svenska kulturen. Carina i årskurs 1 berättade att hon

/.../ har suttit på utvecklingssamtal där pappan har sagt att det är okej att slå honom om han inte sköter sig. Och då måste man tala om vad vi står för, "Nu är vi i Sverige och här slår vi inte våra barn. Det är förbjudet i Sverige.". Det blir sådana krockar.

Det kan även handla om att föräldrarna (hemmen) har en annan värdegrund än den skolan vill förmedla och att det då är svårt att nå fram till eleven och även att eleven inte vet vem de ska lyssna på, för

om det skiljer sig väldigt mycket med för hur och vad man säger hemma om saker och ting mot vad fröken säger då är det svårt att nå fram, att få de barnen att tycka annat än hur mamma och pappa tycker om en sak. Så

¹⁷¹ Gustafsson et al. "Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet].

¹⁷² Se bl.a. Landahl. Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning.

¹⁷³ Jackson. *Life in classrooms*.

i alla fall försöker man att jobba med värdegrundsarbete och sådana frågor. (Carina)

Dock gäller inte detta bara specifikt för det här mångkulturella området. Annette vittnar också om att föräldrar i mer homogena miljöer har åsikter och värderingar som inte stämmer överens med de skolan vill förmedla. Cristina tar även upp att eftersom skolan ligger i ett område med låg socioekonomisk status påverkar även det hur eleverna uppfattar skolan och betar sig i där, t.ex. att skolan och studier inte har en sådan hög status.

[M]an kanske inte tar skolan så allvarligt alla gånger och så bor vi i den socioekonomiska omgivningen som vi gör. Det är mycket låginkomsttagare och mycket utbildade föräldrar och familjer runt omkring /.../. (Cristina)

6.4.1 Analys av skillnader i fostran mellan olika socioekonomiska områden

Ett av huvudmålen med fostran i lärarnas läroplan är att skapa elever som kan ingå i samhället. Alla lärare, oavsett vilket område de arbetade i, hade detta som mål och det syns ingen skillnad mellan olika områden utan alla elever är tänkta att i framtiden ingå i det svenska samhället. Den skillnad som syntes var att lärare från skola C mer ”öppet” talade om att överföra skolans kultur till eleverna än lärarna från skolorna A och B. Eftersom eleverna i dessa två områden i sin elevkultur ligger närmare de värderingar som skolan förväntas överföra har lärarna inte lika mycket att anpassa eleverna till. Då eleverna redan från skolstart har en stor andel kulturella normer gemensamma med skolan uppstår inte samma behov av att fokusera på eventuella kulturella skillnader på samma sätt som i skola C.¹⁷⁴ Föräldrarnas kultur spelar också in på så sätt att skola C fokuserade mer på överförandet av nya värden än de andra skolorna. Alla lärarna menade att föräldrarna är viktiga i elevens fostran och många av föräldrarna på skola C hade andra kulturer än den svenska (antaget att de elever med föräldrar som har gått i svensk skola har en större chans att få med sig det hemifrån). Föräldrarnas kultur upplevs t.o.m. medföra en risk för skolans normativa arbete då den kan hämma genom att vara ickenormativ.¹⁷⁵ En annan kultur, som Cristina tog upp att de fick arbeta mot, var att försöka få eleverna att intressera sig för skolan då det i elevens omkringliggande omgivning inte fanns någon rådande kultur som sa att det var viktigt att gå i skolan.

Att det inte syns någon större skillnad vad gäller det konkreta fostransuppdraget lärarna ser sig ha, det som sker i klassrummet, mellan områdena kan bero på att skolan som institution ser likadan ut oberoende av vilket område den ligger i. Skolans förväntningar på eleverna är desamma oavsett om man går på en ”svensk” skola, en skola med många olika kulturer eller en skola i ett område med låg socioekonomisk status. Det innebär också att den dolda läroplanen egentligen inte tar någon hänsyn till vilken kultur, bakgrund eller förutsättningar eleven (eller hans förälder) har, alla ska passa in. Läroplanen, oavsett vilken version av den det är, är normativ och det är skolan som bestämmer och försöker hindra föräldrarna och icke-normativa delar av samhället från att influera eleverna. Detta sker t.ex. genom att man försöker motverka den attityd som

¹⁷⁴ Halstead. Is moral education working? Extracts from the diary of a twenty-first century moral educator, 345.

¹⁷⁵ Temli et al. A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning.

Cristina antydde kom från områdets socioekonomiska påverkan och istället utveckla former av gemensamt samarbete och stöd till hemmet.¹⁷⁶

6.5 Förändringar under lärarnas yrkesliv

Alla lärare utom en nämnde att de under spannet av sina tjänstgöringsår har lagt märke till en skillnad i fostransuppdraget över tid. Även om det inte korresponderande direkt någon av studiens frågeställningar är det ändå intressanta och relevanta observationer som framkommer varvid de presenteras i detta avsnitt.

[N]är jag började som lärare då ingick det här inte i jobbet. De ställde upp utanför klassrummet. Det var inte så mycket sådana diskussioner.
(Beatrice)

Beatrice berättade att hon, när hon började jobba för 40 år sedan, inte tyckte att fostransuppdraget fanns i hennes yrke. Hon såg inte att det fanns några sådana aspekter utan om det var något problem kunde man ringa föräldrarna, de tog tag i saken och sedan blev problemet allt som oftast löst. Idag menar hon att det snarare är så att föräldrarna ber skolan lösa även problem som inte uppstått under skoltid. Det är inte bara Beatrice som berättar om detta. Alla lärare från skola A och Cristina från skola C uttrycker också de liknande iakttagelser. Beatrice tror att det till viss del beror på att fler barn idag än förr går på dagis och därmed spenderar mindre tid med föräldrarna vilka å sin tur också är mer stressade. Cristina upplever att deras största problem för tio år sedan var att eleverna hade keps på sig inomhus medan det idag mer handlar om saker som händer på fritiden och på sociala medier.

[D]et största bekymret som vi hade i klassen det var att de hade keps på sig på lektionerna. Det var ett stort problem för oss och vi fick ta hit föräldrarna och satt och diskuterade. Man kan inte lägga fokus på det utan det är andra bekymmer nu, som att de glider åt fel håll, det kan man se att flera stycken gör och alla sociala medierna och hur man kan bete sig mot varandra. (Cristina)

Beatrice upplever också att föräldrarna idag till viss del lyssnar för mycket på sina barn och inte tar det lärarna säger har hänt på allvar utan tror att lärarna vill sätta dit barnen. Föräldrarna vägrar med andra ord ta ansvar för sina barns handlingar utan vill att skolan ska ta över eller litar sig med barnet mot skolans försök till fostran.

Något annat lärarna uppger har förändrats är elevernas attityd. Alice anmärkte att respekten för vuxna (läs lärare) under hennes yrkesverksamma 20 år har blivit mindre och att förändringen är ännu större jämfört med hennes egen skoltid men hon påpekar också att förhållandena i skolan har ändrats, bl.a. med nya arbetssätt, och att detta kan ha påverkat elevernas attityder. Beatrice uppger att hon har märkt en skillnad i hur eleverna, som hon säger, har blivit ”mer speedade idag”. De behöver mer stimuli, har sämre ordförråd och orkar mindre och är överlag mer egoistiska. Även från föräldrarna har attityden förändrats. Annette menar att föräldrar, liksom samhället i stort, idag inte har samma tillit till lärarna som tidigare och

då är det inte alltid så lätt för läraren att få med sig föräldern på tåget för i vårt samhälle har det byggts upp på någonting, det har byggts upp en bild av att lärarna inte kan sitt jobb. (Annette)

¹⁷⁶ Jmfr Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 9; 13

Beatrice ser även att föräldrarna är mer stressade och speciellt mer oroliga för barnen än vad de var förr. Det gäller inte bara barnens säkerhet och trygghet utan de oroar sig också mer för om barnen har vänner. Annette och Cristina säger uttryckligen att det har blivit stökigare i skolan under de senaste tio åren. Annette förklarar det med att barnen lever mer isolerat och individualiserat idag. Att barn förr i högre grad var tvungna att lära sig att ta hänsyn till andra redan innan de började skolan men idag, med t.ex. elektronikens intåg i hemmen och att allt fler barn har egna ”prylar”, behöver de inte längre komma överens med någon om t.ex. vad man ska se på på TV. Cristina nämner även en generell kunskapsförsämring i och med att det har blivit stökigare i skolan.

6.5.1 Analys av förändringar under lärarnas yrkesliv

Ovanstående avsnitt kan ses som ett exempel på hur lärarnas läroplan ändras allteftersom samhället runtomkring skolan förändras. Lärarna upplever det som att föräldrarna tar mindre ansvar för sina barns fostran och att de måste kompensera för det.¹⁷⁷ Föräldrarnas krav och beteenden gör att lärarna behöver ägna mer tid åt fostran vilket innebär att mindre tid kommer att ägnas åt undervisning. Det innebär också, som denna studies bakgrund har visat, att fostran är en levande process som har ändrats under dessa lärares yrkesliv och kommer att fortsätta förändras i framtiden mot bakgrund av vad som händer i samhället.¹⁷⁸ Det som är gemensamt för dessa ändringar är att de bl.a., men inte uteslutande, sker i samverkan med vad samhället utanför uppfattar som viktigt.¹⁷⁹ Fostran förändras också utifrån vad lärarna uppfattar att de behöver göra för att skapa arbetsro och bedriva undervisning, vilket lyfts fram som ett av de största skälen till varför fostran i skolan behövs.¹⁸⁰

6.6 Sammanfattning

För att på ett tydligt sätt visa resultaten på studiens forskningsfrågor kommer nedan först forskningsfrågan att presenteras följt av en kortfattad sammanfattning fråga för fråga av resultat och analys. Avslutningsvis i kapitlet är en övergripande analys av studiens resultat.

1. Vad anser lärarna att fostran innebär?

Även om lärarna inte har någon klar definition om vad fostran innebär menar de att de ska fostra för att förbereda eleverna inför livet som medborgare i samhället och att det då ingår att lära eleverna normer och värderingar, vad som är rätt och fel samt föra vidare den etik och moral som finns i deras närsamhälle. Samtidigt som detta är lärarnas långsiktiga mål är de exempel de ger mer konkreta och visar hur lärarna försöker få eleverna att fungera tillsammans som grupp. En stor del av detta innebär att lära eleverna hur man uppför sig i klassrummet och i skolan. Det resulterar i att lärarna inte lär ut de värderingar som finns i samhället lika mycket som lär eleverna vad man ska och inte ska göra i ett klassrum.

2. Vad anser lärarna att skolans fostransuppdrag innebär?

Skolans fostransuppdrag innebär enligt lärarna att anpassa eleverna till det

¹⁷⁷ Törnvall. *Läraren och fostran*.

¹⁷⁸ Se bl.a. Qvarsebo. *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962.*; Linné. *Moralfostran i svensk obligatorisk skola.*; Svalfors. *Från sedlig fostran och disciplinering till social status och individuell utveckling: samhällets syn på barn och ungdom speglat genom författningar om skolan 1905-1965.*

¹⁷⁹ Se även bl.a. Leffler. och Mahieu. *Entreprenörskap- ett nytt fostransobjekt i skolan.*; Linné.

Moralfostran i svensk obligatorisk skola.; Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori.*

¹⁸⁰ Jackson. *Life in classrooms.*

samhälle som de senare ska vara medborgare i. Detta innebär att det till viss del är delar som ingår i det ”gamla” samhället som eleverna förväntas lära sig då det är de ”gamla” förväntningarna som lärarna lär eleverna då de inte kan veta vad som efterfrågas i framtiden.

3. Vad utgår lärarna ifrån i sitt fostransarbete?

Lärarna utgår ifrån sin egen fostran och sunt förnuft när de fostrar. I vissa fall faller de även tillbaka på de regler som finns i skolan och klassrummet om hur man ska göra och bemöta andra. Att lärarna inte utgår från läroplanen eller andra styrdokument i sin fostran gör att lärarna fostrar eleverna till vad de personligen anser att framtida samhällsmedborgare behöver kunna. Då lärarnas personliga uppfattningar och sunda förnuft är påverkat av samhället omkring dem innebär det att risken finns att vad som anses vara sunt förnuft hos en lärare inte är samma saker som en annan lärare anser vara sunt förnuft. Dock framkom inga tydliga sådana avvikelser i denna studie då det bland alla lärare fanns gemensamma drag för vad de vill åstadkomma.

4. Var anser lärarna att gränsen mellan hem och skola går gällande fostran?

Den tydligaste gränsen som lärarna drar mellan hem och skola dras vid att se till att eleverna äter frukost, sover tillräckligt mycket samt har med sig rätt material till skolan. Vissa av lärarna anser inte att det egentligen är skolans (deras) uppgift att fostra men att de ändå måste göra det. I detta blir deras största uppgift att se till att eleverna kan umgås tillsammans i större grupper, men lärarna gav också exempel på att de gör saker de egentligen tycker är föräldrarnas ansvar, t.ex. att lära eleverna att ta hänsyn och tänka på andra. Lärarna känner att de tvingas anpassa sig till hur samhället utvecklas och kompensera för den fostran föräldrarna inte gör, vilket också grundas i samhällsutvecklingen.

5. Hur skiljer sig fostran i årskurserna 1, 3 och 6?

I de enskilda lärarnas intervjuer syns ingen större skillnad mellan årskurserna förutom att Cristina från årskurs 6 säger att många problem man diskuterar har uppstått på fritiden och i sociala medier. Det är när lärarna själva jämför olika årskurser som skillnaderna framträder. Dessa skillnader rör mest saker som har med skolan att göra men också att det i de lägre årskurserna är mer konkreta saker som tas upp. Detta då lärarna känner att eleverna inte har samma abstraktionsförmåga som elever i högre årskurser samt att de yngre barnen inte kan härleda själva utan att man som vuxen får tala om för dem vad som händer om de gör på ett visst sätt. Att fostran mellan årskurserna inte skiljer sig nämnvärt åt visar att det är samma saker som eleverna behöver lära sig och fortsätta att lära sig genom hela sin skolgång.

6. Hur skiljer sig fostran i olika sociala områden?

Det var ingen skillnad på vad skolorna hade för mål eller gav som exempel på vad de gjorde. Det som skiljde sig åt var att lärarna på skolan som låg i området med låga löner och många olika kulturer uppgav att de hade andra förutsättningar att utgå ifrån. Det fanns t.ex. elever som inte ansåg att skolan var viktig och inte brydde sig om den. Det kunde även vara kulturkrockar mellan skolans kultur och den kultur eleven hade hemma. Det kunde handla om att man tyckte att det är rätt att slå barnen eller att man öppet gjorde skillnad mellan människor mot bakgrund av deras hudfärg. Att det inte är någon skillnad mellan olika områden i vad lärarna har för mål med fostran eller hur den ter sig kan tolkas som att det i samhället finns vissa normer som skolorna, oavsett utgångspunkt, strävar efter att förmedla.

Det framkom ytterligare ett resultat som visade hur lärarna upplever att fostran har ändrats under deras yrkesliv. Lärarna menade att ju närmare nutid man kommer desto mer egoistiska, mindre tålmodiga och mindre respektfulla har eleverna blivit gentemot både lärarna, andra vuxna och sina jämnåriga. Lärarnas egna teorier angående detta var att det spelar in i hur samhället har utvecklats vilket även läroplansteorin menar eftersom skolan påverkas av vad som händer i samhället som den ingår i.

6.6.1 Livskunskaper vs. ämneskunskaper: Vad är skolans uppdrag?

Det finns en underliggande tanke som inte har berörts i ovanstående analyser men som faktiskt är grunden som den dolda läroplanen bygger på. Skolan ska se till att eleven får med sig de ämneskunskaper som är inskrivna i kursplaner och betygskriterier, vilket sammanfattar vad som anses vara behövliga ämneskunskaper för framtida medborgare.¹⁸¹ Utan det kravet hade den dolda läroplanen inte funnits eftersom den först och främst finns för att lärarna ska kunna undervisa så bra som möjligt och ge barnen de bästa förutsättningarna för kunskapsinläring.¹⁸² Det är detta de intervjuade lärarna ser som sitt stora och övergripande syfte med läraryrket, att vara kunskapsförmedlare, men de behöver använda sig av fostran av nödvändighet för att detta uppdrag ska vara möjligt att genomföra. Om de inte gjorde det skulle miljön vara för stökig, rörig, högljudd och bråkig eftersom eleverna inte själva vet vad de ”optimala” omständigheterna för inläring är.¹⁸³ Att det är dessa faktorer som anses bestämma förutsättningarna för god undervisning är tydligt då det är beteenden som kopplas till dessa faktorer som återkommer hos alla lärare i alla årskurser i fråga om vad fostran innebär och att försöka minska inverkan och störningen av dessa faktorer.

Den officiella och den dolda läroplanen sammanfaller och samverkar än en gång då avsikten är att lärarna ska utgå ifrån dessa vid förmedlandet av kunskap, kunskap som anses nödvändig för elevernas framtida liv och lägger grunden för vad den andra kan och bör göra. Fostran får då en tydlig roll i skolan eftersom den enligt lärarnas utsagor ger eleverna just dessa förutsättningar, *livskunskaper*. Eleverna får lära sig hur de ska bete sig för att inte råka i problem, både på det abstrakta planet angående det samhälle de ska vara med och skapa och på den mer konkreta nivån ifråga om hur de ska bete sig i olika miljöer och mot varandra samt hur de ska hantera olika materiella saker. Det handlar även om hur de ska bete sig för att inte göra läraren missnöjd.¹⁸⁴ Om elevernas föräldrar har gått i den svenska skolan, och fostrats på samma sätt, är rimligheten stor att eleven kommer att få denna anpassning från två håll, skolan och hemmet. Det handlar om en normalisering av eleven från hemmiljön till skol- och samhällsmiljön. Om föräldrarna däremot inte har gått i den svenska skolan kan det, som det har presenterats ovan, bli en krock mellan elev och skola eftersom dessa elever då inte har fått den förväntade fostran från föräldrarna. Det kan även finnas elever med föräldrar som gått i svensk skola men ändå av olika anledningar inte har fått med sig dessa saker, t.ex. kan föräldrarna ha gått i skolan när det var andra beteenden som förespråkades. Lärarna vittnade om att fostransfrågan har blivit mer och mer aktuell genom åren och att

¹⁸¹ Bl.a. Hopmann. *The Curriculum as a Standard of Public Education.*; Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori.*

¹⁸² Jackson. *Life in classrooms.*; Gustafsson et al. *"Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet].*

¹⁸³ Gustafsson et al. *"Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet].*

¹⁸⁴ Jmfr Jackson. *Life in classrooms*, 35.

skolan spelar en extra stor roll i förberedelsen inför livet eftersom de elever som inte får den fostran som lärarna anser att de behöver hemifrån kan få det via skolan.

7. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat och analys. Diskussionens fokus är vad lärarnas syn på fostran har för effekter på samhället. Diskussionen utgår ifrån forskningsfrågorna och mer specifikt lärarnas svar på sagda frågor. I slutet av kapitlet presenteras förslag angående framtida forskning inom området fostran och skolan.

7.1 Den dolda läroplanen blir mindre dold?

Att fostransuppdraget i lärarnas dolda läroplan har tagit över mer och mer av undervisningstiden innebär att mer och mer tid i skolan kommer att ägnas på att implementera den. Detta kan antas leda till att eleverna kommer att bli duktigare på att bete sig på det sätt som förväntas av dem. Lärarna får stöd i denna fostran genom de dokument som skolan säger att lärarna ska utgå ifrån, nämligen regler angående hur eleverna ska bete sig i området kring skolan samt i skolans lokaler. I form av klassregler försöker vissa lärare demokratisera reglerna och uppmuntra eleverna att själva vara med och bestämma hur de ska bete sig. Det innebär även att lärarna försöker göra den dolda läroplanen mindre dold genom att eleverna blir införstådda med vad som beteendemässigt förväntas av dem. Detta sker trots att lärarna antagligen inte är medvetna om den dolda läroplanen eller vad dessa regler ger för resultat i förlängningen (historiskt har de inte varit det utan blivit förfärade när de har blivit medvetandegjorda om vad som faktiskt sker¹⁸⁵). Dessa klassrumsregler verkar vara universella och bestående. Det finns ingen större skillnad mellan de regler lärarna i den här studien tog upp, varken mellan årskurserna eller mellan områdena. Det är inte heller någon skillnad jämfört med vad Jackson rapporterade att lärarna var noga med under -60-talet och inte heller vad som har rapporterats i Danmark eller Sverige något årtionde senare eller vad Kant sa i början av 1800-talet.¹⁸⁶ I förlängningen innebär det att skolan inte har ändrats på något djupare plan, vilket också kan ses i nedanstående citat.

Även om vi i dagens skola avlägsnat oss ett bra stycke från den gamla skolans öppet auktoritära samvaroformer så finns ändå själva grundmönstret kvar från 1800-talets skola. Varken lärarens förändrade hållning gentemot eleverna eller förändringar av innehåll och läromedel har inneburit några mer djupgående konsekvenser för arbetsformerna. Inte heller har de stora organisatoriska förändringarna haft nämnvärda effekter i detta avseende. Den största skillnaden mellan gårdagens och dagens skola är att den senare framstår som demokratisk. Men det gäller bara vid ett ytligt betraktande eller om man enbart lyssnar på skolans officiella talesmän eller andra representanter för skolans egen ideologi. Lyfter man en aning på förlåten så visar sig ganska tydliga spår av Luthers fostran till underkastelse.¹⁸⁷

Den dolda läroplanen förblir kanske dold vad gäller frågan om varför eleverna fostras till vissa förespråkade beteenden men blir genom sättet lärarna arbetar med dessa frågor genom t.ex. formulerandet av klassrumsregler, åtminstone ytligt sett, mindre dold i själva verksamheten. Det var bara Carina som tog upp att de arbetade med belöningssystem, men också hon menade att det viktigaste var att prata med eleverna

¹⁸⁵ Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80.*; Gustafsson et al. "Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet].

¹⁸⁶ Jackson. *Life in classrooms.*; Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80.*; Immanuel Kant. *Werkausgabe*, Band XII. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1977. Citerad i *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*, Donald Broady, Järfälla: Symposion, 1981; 122.

¹⁸⁷ Gustafsson et al. "Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet], 311.

och diskutera vad som hänt, varför man inte ska göra så, vad man ska göra istället o.s.v. och att eleverna själva får vara med att diskutera fram sina egna begränsningar i form av klassrumsregler och/eller skolans trivselregler.

En fråga är dock hur mycket eleverna egentligen bestämmer i dessa processer eftersom åtminstone två lärare sa att det i praktiken aldrig är någon väsentlig skillnad i klassrumsreglerna, varken mellan terminer eller årskurser. Detta kan vittna om två saker. Antingen styr lärarna dessa diskussioner väldigt hårt så att reglerna innefattar de punkter som lärarna önskar, eller också är eleverna redan införstådda med den dolda läroplanen till en sådan grad att de vet vad de förväntas komma fram till och att det inte är lönt att försöka ändra på det. Eleverna kan alltså redan reglerna för den dolda läroplanen och medverkar till att reproducera och bekräfta den. Lärarna försöker även inviga föräldrarna i den dolda läroplanen genom att föräldrarna på ett eller annat sätt görs medvetna om hur och vad lärarna och skolan förväntar sig att eleverna ska vara och bete sig. I förlängningen innebär det även krav på hur föräldrarna ska vara eftersom lärarna pratade om hur stor roll hemmet och föräldrarna (vuxna) spelar i fostransarbetet. Det må så vara att delar av den dolda läroplanen (läs arbetssätt) har blivit mindre dolda men samtidigt är det fortfarande delar som förblir dolda. En dold del är att eleverna ska bli likformade, d.v.s. det ska märkas att eleven har gått i skolan i Sverige eftersom alla ska ha blivit förmedlade vissa värden, t.ex. värdegrunden från Lgr 11 och kunna umgås i grupp.

7.2 2000-talets dolda läroplan?

Om den dolda läroplanen på 60- och 80-talet¹⁸⁸ handlade om att skapa framtida löntagare, kan den idag mer ses handla om en förhoppning att skapa en hållbar framtid genom att eleverna ska lära sig hur de ska behandla varandra. Inte i första hand genom arbetsro utan genom hänsyn och respekt, av och med elever som inte passivt tar emot den dolda läroplanen utan som är med och skapar den. I litteraturen rörande den dolda läroplanen under 60- och 80-talet är de regler som eleverna har att följa inte framtagna i samarbete med eleverna utan är antingen inte alls uttryckta och eleverna lär sig dem genom upprepad *trial and error* försök,¹⁸⁹ eller genom att reglerna utarbetas utan elevernas medverkan och eleverna blir dirigerade i hur och vad de ska göra.¹⁹⁰ Idag arbetas den dolda läroplanen (klassrums- och/eller trivselregler) fram tillsammans med eleverna i början av varje nytt läsår i en form av uttryckt demokratisk process där eleverna får vara med och diskutera hur de ska bete sig mot varandra och varför de ska göra det, bl.a. för att skapa arbetsro och trivsel. Denna process skulle även kunna ses som ett försök av lärarna att skapa elever som är vana att delta, bestämma och tänka själva. På det sättet är vissa delar av den dolda läroplanen inte längre dolda, utan en öppen och medveten aktivitet som sammanfaller med en icke officiell läroplan.

Som det har visats ovan i flera kapitel, är en läroplan, dold eller inte, inte en isolerad företeelse utan sammankopplad med hur samhället runt omkring ser ut.* Något som är nytt för de senaste två svenska officiella läroplanerna är att skolan ska skapa entreprenörer¹⁹¹ och i önskan att skapa entreprenöriella elever är det inte kompatibelt

¹⁸⁸ Jackson. *Life in classrooms.*; Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80.*

¹⁸⁹ Jackson. *Life in classrooms.*

¹⁹⁰ Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80.*; Gustafsson et al. "Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet].

* Se bl.a. kapitel 2 och 4 ovan.

¹⁹¹ Leffler. och Mahieu. *Entreprenörskap- ett nytt fostransobjekt i skolan.*; Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.*

med eleverna som passivt blir tilldelade förhållningsregler. De måste själva delta och känna att de har en chans att påverka och förändra. Idag är det inte lika många fabriksarbetare som på 1980-talet som ”behövde” den formen av dold läroplan som verkade då, arbetsmarknaden har förändrats. Idag behövs det mer kreativa arbetare som tar egna initiativ och tänker själva, då fungerar det inte att skolan skapar framtida arbetare som passivt tar emot instruktioner och som inte har lärt sig att tillföra något själva. Det innebär att vi till viss del är tillbaka till vad den dolda läroplanen på -60-talet talade om, att skapa framtida löntagare, men att det idag handlar om nya egenskaper som arbetarna behöver. Ser man till lärarnas önskan att förmedla värden till eleverna så att de ska kunna skapa ett bättre socialt samhälle behöver eleverna kunna tänka själva och själva kunna föra och delta i diskussioner om vad det är som de vill skapa och hur de ska göra för att komma dit. Det skulle inte fungera om eleverna inte hade fått lära sig att se längre än till sina egna behov och vikten av att t.ex. kunna samarbeta med olika människor.

En fråga som uppstår i och med detta är hur väl ovanstående sammanfaller med individens rätt till individualisering, att se eleven som en enskild individ och inte som en i mängden som fungerar som alla andra¹⁹² (eller så gäller detta bara förmedlingen av ämneskunskaper). För som lärarna i denna studie har resonerat handlar det inte om att se den enskilda elevens kultur och bakgrund utan att den ska anpassas och bli ”standardiserad/svensk”. Det enda resonemang som lärarna förde om detta gällande konsekvenser var att eleven kunde komma att känna sig som att hen ”satt i kläm” mellan hemmet och skolan, men inget togs upp t.ex. om hur eleven kommer att känna sig om hen upplever det som att hens kultur inte är accepterad som den är utan eleven behöver bli någon annan för att bli accepterad i skolan. Detta gäller alla elever som på något sätt inte upplever sig passa in i den norm skolan förespråkar, det kan t.ex. handla om att eleven har svårt att sitta still. En av de intervjuade lärarna sa att hon då hade skrivit ett åtgärdsprogram för eleven om hens beteende, att eleven behövde fokusera på att inte vara så aktiv. Den dolda läroplanen kommer då inte att handla så mycket om att skapa människor som kan leva tillsammans med andra i en demokratisk och jämlik värld som den kommer att handla om att göra alla likformiga där icke-normativt beteende bara är tillåtet inom ramen för vad som inte stör det dagliga arbetet.

7.3 Effekter av den dolda läroplanen

På sätt och vis behandlar lärarna fostran som om det vore helt skilt från den vanliga undervisningen (förmedlingen av ämneskunskaper) och uttrycker att om de inte behövde använda sig av fostran för att kunna undervisa skulle de inte göra det alls. Den form av fostran de är medvetna om att de utför kan de kanske ändra på och arbeta med som de vill men fostransbegreppet innefattar också andra, normaliserande, betydelser. Lärarna verkar dock inte medvetna om följderna av att fokusera så mycket på klassrumsreglerna, som de inte ser är fostran i sig utan som en nödvändighet. Eftersom de inte uppmärksammar att fostransbegreppet också har andra dimensioner kan de inte heller arbeta med eller reflektera över den eftersom de inte är medvetna om att den existerar. I och med att den är omedveten blir den också farlig, för om man inte är nöjd med de resultat man får kan man ändå inte påverka och försöka ändra på förutsättningarna. Det innebär för dessa lärare att de skapar elever som förstår vikten av att följa regler eftersom det är det de gör under dagarna samtidigt som de, omedvetet, förbiser uppdraget att skapa självständiga och individualistiska personer. Det är inte heller bara eleverna som genom det här systemet lär sig att följa reglerna. Även lärarna

¹⁹² Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.*; SFS 2010:800. *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801).*

anpassar sig efter och följer reglerna eftersom de förhåller sig till det de har direktiv att hålla sig till. Om det sker på ett omedvetet och ofreflekterat sätt skapas inte människor som inser meningen och behovet av vissa regler utan det skapas bara paragrafryttare som tycker att reglerna ska följas för reglernas egen skull, bara för att de finns där. Eftersom demokratiseringstanken är en sådan betydande del av dagens värdegrund¹⁹³ blir frågan vad slutsatsen blir? Är det bara ett spel för gallerierna att säga att eleverna har något att säga till om eftersom resultatet ändå inte har så mycket med elevernas vilja att göra utan det är lärarens (skolan som institutions) vilja som genomdrivs fastän sättet det sker på som har förändrats? Idag handlar det inte om att läraren via direkta order bestämmer, utan det sker via gemensamma samtal och vägledningar.¹⁹⁴ Det betyder inte att det är mindre fostrande i skolan, bara att tillvägagångssättet har ändrats.

Lärarna verkar dock på något sätt ändå att försöka motverka detta eftersom eleverna skapar de regler som ska gälla i klassen tillsammans. I och med att de tillsammans får vara med och påverka blir eleverna inte passiva i förhållandet till reglerna. Och eleverna blir även, i alla fall till viss del, medvetna om vad som förväntas av dem. Dock kommer man inte ifrån det att lärarnas fokus med fostran mer förbereder eleverna för att vara i skolan och att följa regler än för att delta i samhället på de villkor som lärarna säger sig vilja. Eftersom att klassrumsreglerna är aktuella och ständigt närvarande för lärarna i klassrumsarbetet blir det dem eleverna lär sig. De lär sig att vänta på sin tur och att bara prata när det passar o.s.v. Det här sker inte bara för att det eventuellt skulle ha kunnat stå i läroplanen och inte heller för att det är den ”officiella” dolda läroplanen utan för att det är lärarnas egen omedvetna läroplan för eleverna. Lärarna själva menar att dessa regler behövs för att skapa arbetsro och i och med det bygga en grund för kunskapsinläring men deras fostran handlar mindre om att förbereda för ett liv efter skolan än för ett liv i skolan. Därav vikten av att lärarna blir mer medvetna om konsekvenserna av vad de gör i klassrummet när de tror att de bara undervisar och i vissa fall fostrar. Det är dock inte min mening att hävda att det lärarna gör bara är av ondo. I samhället behöver det finnas en viss grad av normativitet och lydnad för att fungera. Det jag vänder mig emot i diskussionen är att det sker på en omedveten grund och att det inte reflekteras över vad fostran i den dagliga skolverksamheten får för konsekvenser i och med att fokus ligger där det gör.

Som berörts tidigare i analysen (avsnitt 6.6) kan den fostran lärarna talar om benämnas livskunskaper. Att det är dessa livskunskaper lärarna hänvisar till, och som de anser tar sådan stor plats i skolan, kan ses som att samhället i sig självt kräver att före detta skolelever ska behärska livskunskaper mer än ämneskunskaper och att skolan anpassar sig till det kravet. Ämneskunskaperna har därför blivit mindre viktiga. Detta skulle delvis förklara två saker: å ena sidan varför lärarna anser att gränsen mellan hem och skola gällande fostran har ändrats och å andra sidan varför skolminister Björklund och många med honom menar att det har varit ”flum” i svensk skola och för lite fokus på mätbara ämneskunskaper. I det här perspektivet menar samhället att ämneskunskaperna inte är det viktigaste längre. Frågan är dock om det någonsin har varit mest fokus på ämneskunskaperna i debatten kring skolans form och uppdrag, SOU 1944 menade t.ex. att skolans mål inte var att förmedla ämneskunskaper utan istället förmedla vad som skulle kunna ses som livskunskaper.¹⁹⁵ Lgr 62 menade att skolans främsta mål var att

¹⁹³ ibid, 7; ibid, §4.

¹⁹⁴ Gunilla Granath. *Milda makter!: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Diss, Göteborg : Göteborgs universitet, 2008, 207. E-bok.

¹⁹⁵ SOU 1944:20. 1940 års skolutredning, 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 1, Skolan i samhällets tjänst: frågeställningar och problemläge. Stockholm, 1944, 28. Citerad i *Skolbarnets fostran:*

skapa harmoniska människor och det var först med Lpo 94 som fokus i läroplanen skiftade och ämneskunskaperna fick en mer framträdande roll.¹⁹⁶ Det blir då intressant med skolministerns tankar om ”flumskola” på 1990- och 00-talet eftersom det då redan var tänkt att mer fokus skulle läggas på ämneskunskaperna istället för det s.k. flummet. Det är en annan studies uppgift att studera det men det är en intressant iakttagelse som skulle kunna förklaras av att samhället i stort påverkar mer vad som händer i skolan än vad läroplanen gör. Det skulle indikera att läroplanen till viss del inte representerar samhällets förväntningar¹⁹⁷ eftersom effekterna av läroplanstolkningen inte blev det som förväntades. Läroplanen författades tvärtom som ett försök att ändra samhället utan att vara införstådd med de mekanismer som styr och påverkar,¹⁹⁸ nämligen att i samhället utanför läroplanen uppfattas livskunskaper tvärtom som viktigare än ämneskunskaper.

7.4 Begränsningar och fortsatt forskning

Eftersom denna studie har koncentrerats på lärares resonemang om fostran går det inte att dra några slutsatser om hur de faktiskt agerar i klassrummet eller om de slutsatser som har dragits här är desamma som skulle dras om studien hade skett via observationer. Därför skulle en observationsstudie angående lärares fostran av eleverna behöva göras för att på så sätt se vad som sker i klassrummet istället för utifrån vad lärarna säger sig göra. En sådan studie skulle kunna ske utifrån lärarens perspektiv men en studie rörande hur eleverna ser på fostran skulle även den vara intressant för att utforska vad eleverna uppfattar att de lär sig rörande fostransfrågor. Utifrån syftet att försöka klargöra vad fostran i skolan innebär är även föräldrarnas resonemang kring fostran av intresse för framtida forskning. En fråga skulle kunna vara vad det är de anser att skolan respektive de själva har för ansvarsområden gällande fostran och vad de har för förväntningar på skolan rörande deras barns fostran. I Lgr 11 står det att fostran är föräldrarnas ansvar och att skolan ska vara ett stöd åt hemmet,¹⁹⁹ men som denna studie visar är det inte så lärarna anser att verkligheten är. För att få en mer heltäckande bild av hur läroplanen efterföljs, och hur verkligheten ser ut, skulle även föräldrarna syn på ansvaret gällande fostran behöva studeras.*

Likväl som att bilden behöver bli tydligare av vad fostran i skolan innebär för att man ska kunna fostra på ett effektivt och medvetet sätt, behöver lärarna bli mer medvetna om vad fostran innebär för dem. Många av de intervjuade lärarna hade inte reflekterat över fostran innan och för att kunna ha en utarbetad och medveten fostran behövs fler studier gällande lärare och fostran. Det skulle också behövas studier på en högre organisatorisk nivå, t.ex. med rektorer, för att se vad de har för fostranssyn och vad de anser att skolan har för fostransuppdrag. En jämförelse av rektorns och lärarnas utsagor skulle visa om lärare och rektor har samma uppfattning om vad som är och inte är skolans ansvar i fostransfrågor. Då det är kommunen som är huvudansvarig för att, och hur, läroplanen implementeras i skolorna skulle en studie av hur man på dessa nivåer tänker om fostran i skolan vara av intresse. Då går det att se hur konsekvent, eller inte, tolkningarna av läroplanen är ju närmare ”verkligheten” i klassrummet man kommer.

enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962, Jonas Qvarsebo, Institutionen för tema, Tema Barn, Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006, 52.

¹⁹⁶ Evaldsson. *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*, 28.

¹⁹⁷ Jmfr Lundgren. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 17.

¹⁹⁸ Broady. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*, 74.

¹⁹⁹ Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, 9.

* 2013-05-18 framkom det inga träffar med sökparametrarna ”läroplan” och ”föräldrar” på Diva-forskare.

Försök till att klargöra vad fostran är och hur skolans fostransuppdrag ser ut behövs för att visa på skolans funktion i samhället och vad skolan ska lägga tid och pengar på i tider när kunskapsnivåerna sjunker och allt fler förslag på ändringar inom skolan läggs fram.

Källförteckning

Tryckta

Alvesson, Mats. *Intervjuer- genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber, 2011.

Bernstein, Basil. On Classification and Framing of Educational Knowledge. I *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, F.D. Young (Ed.), 47-69, London: Collier Macmillan, 1971. Citerad i *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*, Göran Linde, 3 uppl.. Lund: Studentlitteratur, 2012; 7.

Broady, Donald. *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*. Järfälla: Symposion, 1981.

Cohen, Louis. och Manion, Lawrence. och Morrison, Keith. *Research methods in education*. 7. ed.. London: Routledge, 2007.

Colnerud, Gunnel. och Thornberg, Robert. *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Statens skolverk, 2003.

Englund, Thomas. Is There a Future for (Swedish) Curriculum Theory? I *Curriculum theory revisited: curriculum as content, pedagogy and evaluation*, Eva Forsberg, 27-36, Saarbrücken: LAP, Lambert Academic publ., 2011.

Eriksson, Stefan. Pensionär ser tillbaka. *Lärarnas tidning* nr 8 (2014): 30.

Evaldsson, Ann-Carita. *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*. Tema, Linköping: Univ., 1994.

Forsberg, Eva. *Curriculum Theory Revisited: Curriculum as content, pedagogy and evaluation*. Saarbrücken: LAP, Lambert Academic publ., 2011.

Gustafsson, Bertil. och Stigebrandt, Eva. och Ljungvall, Roger. *"Den dolda läroplanen": [en bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet]*. Stockholm: LiberFörlag/Utbildningsförl., 1981.

Hopmann, Stefan. The Curriculum as a Standard of Public Education. *Studies in Philosophy and Education* no. 18 (1999): 89-105.

Jackson, Philip W.. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press, 1990[1968].

Jackson Philip W. Conceptions on Curriculum and Curriculum Specialists. I *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*, Philip W. Jackson (red.), 3-40, New York: Macmillan Pub. Co., 1992.

Kallós, Daniel. och Lundgren, Ulf P.. *Curriculum as a pedagogical problem*. Lund: LiberLäromedel/Gleerup, 1979.

Kant, Immanuel. *Werkausgabe, Band XII*. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1977. Citerad i *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*, Donald Broady, Järfälla: Symposion, 1981; 122.

Karlsson Vestman, Ove. Curriculum, Evaluation and Politis Reconsidered. I *Curriculum theory revisited: curriculum as content, pedagogy and evaluation*, Eva Forsberg, 121-134, Saarbrücken: LAP, Lambert Academic publ., 2011.

Kurunmäki, Jussi. Begreppshistoria. I *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Göran Bergström och Kristina Boréus (red.), 177-218, 3 [utök.] uppl.. Lund: Studentlitteratur, 2012.

- Krippendorff, Klaus. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2. ed.. Thousand Oaks, Calif: Sage, 2004.
- Kvale, Steinar. och Brinkmann, Svend. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. ed.. Los Angeles: Sage Publications, 2009.
- Landahl, Joakim. *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Arbetslivsinstitutet. Diss., Stockholms universitet, 2006.
- Leffler, Eva. och Mahieu, Ron. Entreprenörskap- ett nytt fostransobjekt i skolan. I *Fostran i skola och utbildning: historiska perspektiv*, Anna Larsson (red.), 177-196, Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria, 2010.
- Linde, Göran. *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. 3 uppl.. Lund: Studentlitteratur, 2012.
- Lindmark, Daniel. Fredsfostran, fredsundervisning och historiebooksrevision: Exempel på pedagogiskt fredsarbete i Sverige och Norden 1886-1939. I *Fostran i skola och utbildning: historiska perspektiv*, Anna Larsson (red.), 29-59, Uppsala: Fören. för svensk undervisningshistoria, 2010.
- Linné, Agneta. Moralfostran i svensk obligatorisk skola. I *Värdegrund och svensk etnicitet*, Göran Linde (red.), 26-55, Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Lundgren, Ulf P.. *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag på uppdrag av Gymnasieutredningen, 1979.
- Lundgren, Ulf P.. Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory. Geelong, Australia: Deakin University, 1991. Citerad i Ian Westbury. Theory and Theorizing in Curriculum Studies. I *Curriculum theory revisited: curriculum as content, pedagogy and evaluation*, Eva Forsberg, 121-134, Saarbrücken: LAP, Lambert Academic publ., 2011; 51.
- Lübcke, Poul. och Grøn, Arne. och Bengtsson, Jan. och Prawitz, Dag (red.). *Filosoflexikonet: [en uppslagsbok] : [filosofier och filosofiska begrepp från A till Ö]*. Stockholm: Forum, 1988.
- Qvarsebo, Jonas. *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. Institutionen för tema, Tema Barn, Linköpings universitet, Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006.
- SFS 2010:800. *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes, 2011.
- SOU 1944:20. 1940 års skolutredning, 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 1, Skolan i samhällets tjänst : frågeställningar och problemläge. Stockholm, 1944, 28. Citerad i *Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*, Jonas Qvarsebo, Institutionen för tema, Tema Barn, Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2006, 52.
- Svalfors, Lena. *Från sedlig fostran och disciplinering till social status och individuell utveckling: samhällets syn på barn och ungdom speglat genom författningar om skolan 1905-1965*. Linköping: Univ., 1995.
- Sverige. Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl. 1980, 19ff. Citerad i *Med kvartssamtalet i fokus: en studie av hur personlighet och fostran samt bildning framställs i de officiella*

dokumentet för skolan under 1940- till 1990-talet, Ann-Carita Evaldsson. Tema, Linköping: Univ., 1994, 22.

Svingby, Gunilla. Sweden. I *Values education i Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*, Monica Taylor (red.), 195-198, CIDREE, 1994.

Taylor, Monica (red.). *Values education i Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*. CIDREE, 1994.

Törnvall, Anders. *Läraren och fostran*. Linköping: Inst. för pedagogik och psykologi, Univ., 1985.

Törnvall, Anders. *Skolan skall fostra - men hur?: en analys av forskningen kring fostran i skolan*. Rapport/Skapande vetande: 1988:10. Linköping: Lärarutbildningen, 1988.

Weber, Robert Philip. *Basic content analysis*. 2. ed.. Newbury Park: Sage, 1990.

Digitala

Almer, Synnöve. Stök snor tid från undervisning. *Skolvärlden*. 2014-05-07.

<http://www.skolvarlden.se/artiklar/stok-snor-tid-fran-undervisning> (Hämtad 2014-05-29).

Althof, Wolfgang. och Berkowitz, Marvin W.. Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education* no. 4 (2006): 495-518. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240601012204> (Hämtad 2014-05-12).

Brantefors, Lotta. *Kulturell fostran: en didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. Acta Universitatis Upsaliensis, Diss., Uppsala: Uppsala universitet, 2011. E-bok. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-148182> (Hämtad 2013-10-08).

Broady, Donald. Den dolda läroplanen. *KRUT: kritisk utbildningstidskrift Föreningen Kritisk utbildningstidskrift*, no. 127 (2007). E-bok. http://www.krut.a.se/pdf/Krut_127.low.pdf (Hämtad 2013-2-02).

Education. *Nationalencyklopedin*. <http://www.ne.se/engelsk-ordbok/education/503435> (Hämtad 2014-04-23).

Ericson, Lisa. Mänskliga rättigheter viktigare än någonsin i skolan. *Skolvärlden*. 2014-05-19. <http://www.skolvarlden.se/artiklar/manskliga-rattigheter-viktigare-nagonsin-i-skolan> (Hämtad 2014-05-29).

Granath, Gunilla. *Milda makter!: utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Diss, Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. E-bok. <http://hdl.handle.net/2077/10128> (Hämtad 2014-05-29)

Halstead, J. Mark. Is moral education working? Extracts from the diary of a twenty-first century moral educator. *Journal of Moral Education* no. 3 (2011): 339-347. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2011.596335> (Hämtad 2014-05-11).

Höglund, Carl-Magnus. Så står det till med studieron. *Skolvärlden*. 2014-03-10. <http://skolvarlden.se/artiklar/sa-star-det-till-med-studieron> (Hämtad 2014-03-10).

Moral. *Nationalencyklopedin*. <http://www.ne.se/webproxy.student.hig.se:2048/sve/moral> (Hämtad 2014-05-11).

Olsson, Anna Maria. Perspektiv på fostran: En begreppsanalytisk studie av fostran i Lgr-11. (Student paper). Högskolan i Gävle, 2013. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-16222>

Strandberg, Åke. Disciplinen i skolan måste bli striktare. *Svenska Dagbladet*. 2014-03-17. http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/disciplinen-i-skolan-maste-bli-striktare_3354296.svd (Hämtad 2014-03-17).

Svantesson, Helena. Skolans problem är inte bara lärarnas fel. *Svenska Dagbladet*. 2014-03-10. http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/skolans-problem-ar-inte-bara-lararnas-fel_3318168.svd (Hämtad 2014-03-10).

Taylor and Francis Online. Journal of Moral Education. About this journal- aims & scope. 2013. <http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=cjme20#.U3BkQ1RvmUk> (Hämtad 2014-05-11).

Temli, Yeliz. och Şen, Derya. och Akar, Hanife. A Study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education and Their Development and Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice* no. 4 (2011): 2061-2067. <http://eric.ed.gov/?id=EJ962688> (Hämtad 2014-05-12).

Thornberg, Robert. *Värdepedagogiska texter 3, Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan : en intervjustudie med 13 lärare*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, 2008. E-bok. <http://www.ep.liu.se/ea/pek/2008/249/> (Hämtad 2014-05-08).

Thornberg, Robert. och Oguz, Ebru. Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research* no. 59 (2013): 49-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005> (Hämtad 2014-04-04).

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2002. E-bok. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad 2013-07-29).

Bilaga 1



Högskolan i Gävle
Akademin för utbildning och ekonomi.
Avdelningen för kultur-, religions- och
utbildningsvetenskap

Till dig som är rektor på skola X,

Jag är en blivande tidigare lärare som under våren skriver min D-uppsats.

I dagens samhälle pågår en debatt om fostran och dess roll i skolan. I min studie vill jag undersöka hur läraren ser på fostran i deras dagliga yrkesutövande. Detta önskas ske med hjälp av enskilda intervjuer med en lärare i årskurs 1 respektive en lärare i årskurs 6 från din skola. Intervjuerna beräknas ta mellan 30 och 60 minuter.

Varken namnet på staden, skolan eller lärarna kommer att figurera i uppsatsen och allt material rörande studien är konfidentiellt. Dock kommer den färdiga uppsatsen att bli publicerad på Digitala Vetenskapliga Arkivet (DiVA), som är en öppen databas.

Om detta är något som du tycker verkar intressant och tror att dina lärare skulle vilja delta i, vänligen mejla deras kontaktuppgifter till plu10aon@student.hig.se.

Vid eventuella frågor, vänligen kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Anna Maria Olsson, plu10aon@student.hig.se

Handledare: Wieland Wermke, Wieland.Wermke@edu.su.se

Bilaga 2



Högskolan i Gävle
Akademin för utbildning och ekonomi.
Avdelningen för kultur-, religions- och
utbildningsvetenskap

Till dig som är lärare i årskurs 1 eller årskurs 6 på skola X,

Jag är en blivande tidigare lärare som under våren skriver min D-uppsats.

Jag har fått ditt namn av din rektor X, då hen tror att du skulle kunna vilja delta i min studie.

I dagens samhälle pågår en debatt om fostran och dess roll i skolan. I min studie vill jag undersöka hur läraren ser på fostran i deras dagliga yrkesutövande och jag önskar därmed få intervjua dig angående detta. Detta önskas ske med hjälp av enskilda intervjuer med dig inom eller strax efter mars månad 2014.

Intervjun kommer att ske muntligt på av dig vald plats och tid med ljudupptagning och beräknas ta mellan 30 och 60 minuter, men om detta inte går att ordna finns alternativet att intervjun sker elektroniskt via e-post då dina svar är betydande för studiens resultat.

Om du någon gång under studiens gång inte längre önskar delta, har du full rätt att dra dig ur, och allt material där du medverkar kommer att förstöras om så önskas.

Varken namnet på staden, skolan eller dig kommer att figurera i uppsatsen och allt material rörande studien är konfidentiellt. Dock kommer den färdiga uppsatsen att bli publicerad på Digitala Vetenskapliga Arkivet (DiVA), som är en öppen databas.

Vänligen skicka ditt svar angående medverkan i studien (oavsett om du önskar delta eller inte) till plu10aon@student.hig.se senast fredagen 7/3-14, samt ange skola och årskurs.

Vid eventuella frågor, vänligen kontakta mig.

Med vänlig hälsning,

Anna Maria Olsson, plu10aon@student.hig.se

Handledare: Wieland Wermke, Wieland.Wermke@edu.su.se

Bilaga 3



Högskolan i Gävle
Akademin för utbildning och ekonomi
Avdelningen för kultur-, religions- och
utbildningsvetenskap

Samtycke

I dagens samhälle pågår en debatt om fostran och dess roll i skolan. Denna intervju kommer att ingå som materialunderlag för en studie angående hur lärare på olika skolor, i olika årskurser, ser på fostran i deras dagliga yrkesutövande. Intervjuaren lovar att inte använda det som sägs under intervjun till något annat än ovanstående.

Respondenten är medveten om att hen har full rättighet att närsomhelst under studiens gång dra sig ur och därmed lovar intervjuaren att allt material där respondenten medverkar kommer att förstöras om så önskas.

Intervjuaren lovar att förvara allt material rörande intervjuerna konfidentiellt och på ett säkert sätt så att obehöriga inte kan ta del av det.

Respondenten är medveten om att uppsatsen kommer att publiceras på den öppna databasen DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet).

Intervjuaren lovar att respondentens uppgifter hanteras anonymt, men kan inte garantera att ingen, efter publicering, inte kommer att kunna känna igen respondenten eller skolan.

Intervjuaren lovar att följa de forskningsetiska råd som framlagts av Vetenskapsrådet gällande samhällsvetenskaplig- och humanistisk forskning (2002).

Respondent och intervjuare godkänner i och med underskrift ovanstående samt deltagande i studien.

Respondent

Intervjuare

Underskrift och datum och ort

Underskrift och datum och ort

Namnförtydligande

Namnförtydligande

Bilaga 4



Högskolan i Gävle
Akademin för utbildning och ekonomi
Avdelningen för kultur-, religions- och
utbildningsvetenskap

Forskningsguide

Tack för att du deltar i denna studie. Vänligen svara så utförligt som möjligt på frågorna. Det finns inga rätta eller fel svar, utan det är dina tankar och åsikter angående fostran jag är intresserad av.

Bakgrundsfrågor

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vad har du för tjänst just nu?
- Vad har du för utbildning?
- Vilket år tog du examen?

Intervjufrågor

- Vad innebär läraryrket för dig?
- Varför blev du lärare?
 - blev det som du hade tänkt dig?
 - varför?/varför inte?
- Vad innebär fostran för dig?
- Vilket fostransarbete ingår i ditt arbete anser du?
 - Vad anser du att lärare måste göra idag i fostranssyfte men inte är tvungen att göra?
 - Hur resonerar du om relationen mellan fostran och utbildning/undervisning i ditt yrke?
- Vad är föräldrarnas ansvar och del i fostran?
- Vart går gränsen mellan skola och hem, gällande fostran?
- Hur ter sig fostran i och utanför klassrummet?
- Har skolan några regler eller normer om hur fostran ska gå till och hur långt det ska sträcka sig?
 - Om inte, vad utgår du ifrån när (om) du fostrar?
- Är det något annat du vill lägga till angående fostran i skolan?