

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik
(41-60) 10 poäng
Vt 2005

Att se och bry sig om

Några pedagogers relationer till elever med beteendeproblem och deras läranden.

Författare: Peter Carlson
Gun Davidsson
Kerstin Rundgren

Handledare: Lisbeth Ohlsson

Att se och bry sig om

Några pedagogers relationer till elever med beteendeproblem och deras läranden.

Författare: Peter Carlson
Gun Davidsson
Kerstin Rundgren

Abstract

Syftet med denna uppsats är att undersöka pedagogens roll i samspelet med elever med beteendeproblem. Vi ville även undersöka vilka resurser pedagogen gavs för att kunna utföra sitt uppdrag vilket innefattar en vidare syn som social omsorg, lärande och fostran samt att det handlar om medmänskliga relationer. Efter som rektorerna både ges och ger resurser ville vi också undersöka hur de såg på pedagogens uppgift. Vi har använt oss av litteraturstudier och intervjuer. Den litteratur vi har läst i ämnet har belyst hur viktigt det är med relationer, samspel, fostran och skolans uppdrag av social omsorg och lärande. Vi har kommit fram till att samtliga yrkeskategorier betonade vikten av ett fungerande samspel elev – hem – skola för att elevernas inläring skall bli optimal. Alla respondenter ansåg att skolan ska hjälpa till att fostra eleverna, men att huvudansvaret ligger hos föräldrarna. Skolorna var väl försedda med elevbefrämjande resurser. Pedagogerna betonade kollegorna som en resurs. Rektorerna ansåg att pedagogen var den viktigaste för eleven i skolmiljön.

Ämnesord: beteendeproblem, elever, fostran, lärare, rektorer, samspel och social omsorg.

FÖRORD

När vi bestämde oss för uppsatsämnet diskuterade vi varför en del pedagoger klarar av att undervisa alla elever medan andra inte får undervisningen att fungera. Under denna process har vi haft långa och givande samtal. Det har inneburit en del meningsskiljaktigheter, ibland har vi varit otydliga och inte fått gehör för idéer sinsemellan, men processen har utvecklat oss individuellt och som grupp. Vi har delat upp arbetet utifrån vår kompetens och arbetslust. Alla är inte trötta samtidigt, då har de tillfälligt starka ”peppat” de andra.

Vi vill här passa på att tacka de skolor med personal som varit oss behjälpliga med denna uppsats.

Vi vill även tacka vår handledare, Lisbeth Ohlsson, för hennes engagemang och kloka råd.

Vårt tack riktar vi också till våra kolleger som haft tålamod med oss under denna process vi genomgått.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund.....	7
1.2 Begreppsdiskussion.....	8
1.3 Syfte och frågeställningar.....	9
1.4 Problemformulering.....	10
2. Litteraturgenomgång.....	11
2.1 Fostran i skolan.....	11
2.1.2 Fostran i gårdagens skola.....	11
2.1.3 Fostran utifrån Lgr. 80.....	11
2.1.4 Fostran i dagens skola.....	12
2.2 Relationer.....	14
2.3 Resurser och sociala nätverks insatser.....	15
2.4 Pedagogens ledarskap.....	16
2.4.1 Auktoritär ledare.....	16
2.4.2 Demokratiskt eller flexibelt ledarskap.....	17
2.4.3 Låt – gå – ledaren.....	17
2.4.4 Karismatiske ledaren.....	17
2.5 Samspel och social kompetens.....	18
2.6 Hur bemöter utbildningssystemet elevernas olikheter.....	23
2.6.1 Vad säger Lpo 94.....	23
2.7 Visioner – samhällsuppdraget.....	24
2.8 Teoretiska utgångspunkter.....	26
3. Empirisk del.....	27
3.1 Beskrivning av den tillämpade metoden.....	27
3.2 Urval och avgränsningar.....	27
3.3 Etiska övervägande.....	28
3.4 Genomförande.....	28
4. Resultatbeskrivning.....	30
4.1 Sammanfattning av speciallärare och klasslärares intervjuer.....	30
4.1.2 Sammanfattning av rektorernas intervjuer.....	36
4.1.3 Tolkning av resultat utifrån vårt syfte.....	40
5. Diskussion.....	42
6. Slutsatser.....	45
7. Referenser.....	46
Bilagor	

1. INLEDNING

Vi som skrivit denna c-uppsats har arbetat många år med elever som har svårt att finna motivation för skolarbetet. Under vår utbildning har vårt intresse och vår nyfikenhet ökat kring vilka insatser den kommunala skolan ger elever i årskurserna 7-9 med avvikande beteenden och vilka attityder och bemötanden pedagogerna i skolan visar dessa elever. Vi var därför intresserade av vad skolans resurser kan erbjuda dessa elevers behov av lärande.

Man vill bli älskad, i brist därpå beundrad, i brist där på fruktad i brist därpå avskydd och föraktad. Man vill ingiva människorna någon slags känsla. Själen ryser för tomrummet och vill kontakt till vad pris som helst.
(Doktor Glas, H. Söderberg 1905, sid. 80).

Citatet ovan är 100 år gammalt, men lika aktuellt idag. Många elever påkallar de vuxnas uppmärksamhet på olika sätt. Alla vill bli sedda och använder de resurser de har för att uppnå detta. Många elever far illa i skolan, de saknar struktur, är otrygga och finner sig inte tillrätta. Flera av dessa elever är inte diagnostiserade och resurserna räcker sällan till för alla elever i svårigheter. Elevernas hemförhållanden påverkar hur barn mår i skolan. Det finns elever med en hög aktivitet i alla klasser, de har svårt att koncentrera sig, sitta still och inte få lärarens uppmärksamhet hela tiden, det innebär att de ofta hamnar i konflikt med andra elever och lärarna.

Många elever når inte upp till de kunskapsmål skolan ställt. Samtidigt minskar resurserna drastiskt. "FN:s Barnkonvention stadgar att alla barn har rätt att få sina materiella och känslomässiga behov tillfredsställda. De har rätt till ett liv i trygghet och social gemenskap." (Prop. 2000/2001:14, sid.10). Vidare kan vi läsa att "Barnperspektivet skall vara avgörande och prägla alla de samhällsområden där barns intressen berörs" (a.a. sid.10).

Eftersom skolan är obligatorisk för alla barn och ungdomar bosatta i Sverige, Skollagen 3:1 (Sveriges Rikes Lag 2001) ställer det höga krav på skolans personal. Tidigare användes begreppet "skolmognad". De presumtiva eleverna testades om de hade förutsättningar för att klara de krav och förväntningar som ställdes på åldersnivån. De som inte klarade skolmognadstesten fick vänta ett år på sin skolstart. De elever som idag inte anses vara skolmogna ska få nödvändig hjälp och stimulans för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. (Klefbeck & Ogden, 1996).

Barn, ungdomar och vuxna tillbringar lång tid tillsammans i skolmiljön och det ställer krav på alla. Brister och negativa förhållanden i skolans miljö kan vara orsaken till beteendeproblem. Även skolans personal kan skapa negativa eller positiva attityder gentemot elever med beteendevikelser. (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001). Samhället erbjuder barn och ungdomar stora möjligheter idag vad gäller idrott, musik och andra fritidsintressen. Dessa aktiviteter skapar subgrupper både inom skolan och på elevernas fritid. Detta kan även skapa segregation, då det finns ett flertal barn och ungdomar som inte hittar sin sociala tillhörighet i eller utanför skolans miljö. Människan är ett flockdjur och behöver sina medmänniskor. Framför allt lagsporter fostrar barn och ungdomar. Torbjörn Nilsson (Lyte, 1998) anser att skolan har mycket att lära av idrotten. Där finns tydliga regler och gränser samtidigt som alla vet vad som gäller. I yngre åldrar får alla delta. Det handlar om att lära barnen att leva och jobba tillsammans på ett bra sätt, samt att hantera konflikter och behandla varandra rätt. Ledarna skapar laganda, uppmuntrar vid misstag, lär barnen att hjälpa sina kamrater. De ska även bygga upp en trygghet och göra en grupp stark, då skapas positiva grupper istället för negativa och destruktiva, menar Nilsson (a.a.). I Amelie Thams bok förs en diskussion om samhällets grundläggande värden. Nalin Peggul är en av dem som uttalar sig. Hon anser att vi

vuxna inte längre är självklara auktoriteter och det gör att relationen mellan vuxna, barn och ungdomar faktiskt är rubbad. Hon menar vidare att det ställs mycket högre krav på dagens lärare. För att klara av att skilja på att vara personlig och att vara privat krävs det att man har självkänedom. Det krävs även att pedagogerna har stöd runt sig med bl. a. handledning. (Tham, 2000). Det är ett högt tempo både på raster och under lektioner och detta skapar i sin tur stor oro i skolan. Massmedia har fokus på skolan för närvarande och de rapporterar ofta om missförhållanden. I en stor artikel i Aftonbladet (041122) har journalisten beskrivit två av Sveriges mest kriminellt belastade mäns skolgång. Hon menar att om dessa män hade fått sina diagnoser under skoltid hade specialpedagoger och andra vuxna inom skolan kunnat hjälpa dem att känna tillhörighet i skolan samt fått den undervisning de behövde. Samhället hade då sparat 40 miljoner kronor. I Norra Skåne (041201) finns ett liknande exempel. Ungdomsvåldet i skolan och ute i samhället ökar. Andemeningen i artiklarna var att skolan inte tillsätter resurser till elever i behov av särskilt stöd samt de elever med beteendeavvikelser. Detta leder till enorma resurskostnader då dessa elever växer upp och blir vuxna. Att många lärare känner sig utsatta när de hamnar i konflikter med kolleger och elever visar Skolverkets senaste attitydundersökning där var femte lärare uppgav att de blivit utsatta för våld, hot eller trakasserier under det senaste året. Det rapporteras också om lärare som inte orkar arbeta vidare och söker andra arbete samt att närmare hälften av lärarna uppger att de inte har tillräckliga kunskaper i elevsocialt arbete. I samma undersökning uppgav var fjärde lärare att de inte hade tillräckliga kunskaper om hur olika kulturer kan integreras i skolan. (Skolverket 2000, b).

Under tonåren upplevs ofta vuxenkontrollen som orimliga begränsningar på den personliga friheten och eleverna kan ha svårt att acceptera om vuxnas makt används i auktorativa former. Många av oss vuxna ställer oss frågan hur vi ska sätta gränser utan att kränka eller hämma barnen. Att sätta gränser som ingår i begreppet uppfostran har fått en negativ klang. Uppfostran ses av flertalet liktydigt med makt. Många av oss vuxna minns maktfullkomligheten från förr då barn skulle lyda och veta hut. Traditionen var att slå barn för att "få dem att förstå". Detta förhållningssätt vill de flesta ta avstånd ifrån. Grandelius undrar om vuxna kan vara tydliga utan att kränka barnen. (Grandelius, 1999). Det är viktigt att fundera över sitt förhållningssätt gentemot eleven då en positiv relation skall byggas upp. Det blir lättare för eleven att följa de sociala reglerna om alla vuxna i dess närhet har ett gemensamt förhållningssätt. (Måhlberg & Sjöblom, 2003). En viktig värdemätare på skolans kvalitet är hur den tar hand om de elever som har svårast att ta till sig skolans undervisning. Eftersom behovet av stöd för elever kan växla över tid, beroende på ämne, bemötande och omgivning bör eleven ges stöd efter en analys och inte vara beroende av en medicinsk diagnos. (Prop. 2000/2001: 14). Ölmér (2001) menar att analyser är mer fördelaktiga än diagnoser eftersom det är elevens individuella problem som ska fokuseras och inte skolans behov. Diagnostiserandet av elever prioriteras då den är av praktisk betydelse för rektorn, då detta ger ökade resurser till undervisningen. (Tre magiska G:n, Skolverkets rapport nr 202). Skolans resurser används främst för de elever med synliga och diagnostiserade funktionshinder. För dessa elever såg insatserna i huvudsak likartade ut. Skolorna använde "antingen eller pedagogik". Oavsett vilken diagnos eller vilka resurser eleverna hade fick alla elever i behov av särskilt stöd likartad specialpedagogik. (a.a.).

Ett led i helhetsperspektivet är att Elevhälsan har ersatt skolhälsovården och elevvården. Elevhälsan bör vara ett eget verksamhetsområde där skolhälsovård, elevvård och specialpedagogiska insatser ingår. I början på 2000-talet beslutades att skolorna skulle få extra pengar till att öka personalstyrkan. Eleverna ska få tillgång till olika yrkesgrupper som psykologer, skolsköterska, specialpedagog, socionom m. m. De ska i samverkan se till den enskilda elevens behov. (Prop. 2000/2001:14).

1.1 Bakgrund

Fjellström skriver att Platon argumenterade för att Staten måste ta ansvar över uppfostran eftersom den är en alltför viktig uppgift för att överlåtas till enskilda. I fostran ingick att medborgarna skulle indoktrineras med hjälp av statsnyttiga myter. Företeelser som kunde störa den rätta inställningen i medborgarnas sinnen, som viss diktning och musik, skulle elimineras. I denna syn är pedagogerna endast verktyg för den åsiktsbildning och karaktärsdanning som statsledningen anser främjar staten. (Fjellström, 2004). Under 1600-talet utvecklades en folkundervisning som hade till syfte att sprida den rätta tron och den rätta synen på kyrka och överhet, skriver Fjellström i Agrell (2001). På 1800-talet såg man barnen som miniatyrer av vuxna. Man agade dem för att de skulle civiliseras, men dåtidens vuxna hade aldrig meningen att kränka dem. (Grandelius, 1999). Pedagoger har olika skoltraditioner, lärdomsskolan och folkskolan. Den förra ansåg att bildning var huvudsaken medan folkskolan ansåg att fostran till en god medborgare skulle betonas med inpräntning av katekesen, kyrkolydnad och preusseri¹ som en viktig faktor. Lärdomsskolans syfte var att utbilda ämbetsmän, politiker och företagsledare. Den ämnesmässiga uppläggningsen och pedagogiken bestämdes i hög grad av universitetens kunskapssyn. (Orelus, 2001).

Fjellström skriver i Agrell (2001) att då folkskolestadgan kom år 1842 vidgades motivet till att barnen skulle läras att främja patriotism, ha hembygdskänsla och samhälleligt ansvar, allt inom den kristna trons ram. Ett nytt spektrum av skolämnen kom i 1919 års utbildningsplan och begränsade det kyrkliga inslaget. (Agrell, 2001) Katekesundervisningen avskaffades i 1919 års läroplan. (Törnvall, 1985). Enligt Folkskolestadgan från 1938 skulle lärarna på skolhem så långt det var möjligt söka samverka med lärjungens föräldrar, målsmän och arbetsgivaren avseende uppfostran och undervisning. Föreståndarinnan på skolhem skall "vaka över att tukt och ordning råda inom hemmet och att barnen ordentligt fullgöra sina i skolan erhållna uppgifter." (Wagnsson, Wikström & Wirgin, 1938, s. 270). Reformatorerna under 1946 hade ambitionen att folkskolan, som fostrade till goda medborgare, och lärdomsskolan med ämnesmässig uppläggningsen och pedagogik, skulle växa samman. Den sistnämnda hade universitetets kunskapssyn och uppfattning om sitt uppdrag och dess utgångspunkt var kyrkans behov av utbildning för kyrkliga ämbeten. Det viktigaste efter andra världskriget, genom 1946 års skolkommision, var att skapa en demokratisk skola. Demokratin skulle genomsyra både skolans inre och yttre arbete. Detta influerades med jämlikhetsfrämjande åtgärder. År 1946 hade skolkommisionen visionen att skolan skulle vila på vetenskapens grund. Den skulle vara konfessionslös, religiös tro skulle ersättas med vetande. Man integrerade praktik och teori. Eftersatta elever från arbetarklassen och glesbygden skulle nu ges möjlighet att studera vidare efter folkskolan. Målsättningen var att folkskolan skulle växa samman med lärdomsskolan som är det andra rotsystemet. Fjellström skriver i Agrell (2001).

Skolans mål redogjordes i 1946 års skolkommisions betänkande som att de unga skulle få "estetisk fostran, praktisk fostran, yrkesfostran, hälsofostran, social fostran och personlighetsfostran." (Marklund, 1982, s. 80). 1946 års skolkommision hade uppdraget att genomföra en demokratisk skola och arvet från medeltidens klosterekola skalas bort. Den enskilde elevens individualitet och personliga förutsättningar skall nu vara utgångspunkt för planeringen av fostran och undervisning, enligt Vinterhed i Agrell (2001). "Skolan skall dugliggöra varje människa och göra henne till en så nyttig samhällsmedborgare som möjligt." (a.a. s. 57). Husagan förbjöds på 1860-talet, men skollagen bestod fram till år 1958. Inte mycket har förändrats i skolan. Eleverna har lika mycket läxor år 1994 som 1969 och lika lite grupparbete trots styrdokumentet, enligt Ekholm i Lyste & Mellberg (1999).

¹ I Norstedt ordbok förklaras detta med: militärisk drill med inslag av översitteri

År 1960 genomfördes grundskolan som ersatte realskolan och folkskolan. En fråga som diskuterades mycket var hur elever med olika begåvningar skulle samsas i samma klass under nio år. Skolkommissionen menade att isolering var destruktivt om man såg till det medborgliga. Alla bör kunna samarbeta i ett samhälle. I dag finns en tendens att kunskapsskola råder trots att styrdokumentet visar begreppet lärande har en vidare innebörd, som innefattar social omsorg, samspel mellan pedagog och elev med ett medmänskligt perspektiv. (Agrell 2001).

1. 2 Begreppsdiskussion

Här vill beskriva några begrepp med hjälp av litteraturhänvisningar. Vi vill också förklara vilka val vi gjort vid användandet av en del av dessa begreppen.

Vi har valt att i likhet med Eliasson (1995) inte använda begreppet ”de svaga” då det klassificerar elever i A- och B-elever. Beteendeproblem är sådant beteende som ”vanligtvis bryter mot skolans normer och regler, beteenden som ej är förenligt med de mål som elever och föräldrar ställt upp för utveckling och undervisning, eller beteende som hindrar andra elever från undervisning eller läraren från att undervisa”. (Måhlberg & Sjöblom 2003, sid.123). En likartad definition ger Duvner (1998), som menar att beteendeproblem hos barnet nästan alltid handlar om beteende i relationer i samspel med andra människor. Vidare skriver han att det är viktigt att se sin egen roll i detta samspel och hur man själv kan bidra till en förändring till det bättre. Enligt Asmervik, Ogden & Rigwoldt (2001) är det variationer av allmänmänskliga problem och brott mot sociala normer som kan beskrivas som sociala emotionella problem. Ogdens definition av beteendestörningar i skolan: ”Beteende som bryter mot skolans regler, normer och förväntningar. Beteendet stör undervisnings- och lärandeaktiviteterna och därmed även elevernas lärande och utveckling. Problemen skapar svårigheter när det gäller att skapa ett positivt samspel med andra”. (Ogden 2003, sid. 86). Vi valde bort ”socialt funktionshinder” och ”socialt handikappade” då vi ansåg dessa begrepp var alltför negativa. I Stora Synonymboken (2000) förklaras samspel som lagspel, samverkan, teamwork men även överensstämmelse och interaktion kan användas. Vidare kan vi läsa att begreppet omsorg definieras som noggrannhet, försiktighet, omtanke, hänsynstagande och samvetsgrannhet. Fjellström (2004) anser att allt lärande och all fostran måste räknas till omsorg. Wiking (1991) definierar begreppet utagera med att man uttrycker sig genom handling och beteende istället för genom ord.

Eftersom pedagogik definieras som vetenskap om uppfostran och undervisning ligger båda dessa områden inom pedagogens yrkesområde. Fostran och uppfostran kan lätt förväxlas, det visar sig i följande beskrivningar. Svenska ordbokens (1990) definition av fostran är ”påverkan i önskad riktning”. Uppfostran förklaras med ”fortlöpande lära ut till (ngn) hur man bör ordna sitt liv och uppför sig mot andra för att klara sig i samhället”. (a.a) Stora Synonymbokens (2000) definition av fostran är uppfostran, föräldravård, påverkan, skolning, skola, tukt, hyfs” medan uppfostran förklaras med fostran, hyfsning, bildning, levnadsvett, drill, utbildning, pedagogik”. I Agrell (2001) skriver Fjellström att fostran menas med att vi formar barn och unga ”i väsentliga avseenden och kanske för livet”. Törnvall (1985) skriver att vi inte får förväxla uppfostran med fostran. Han anser att fostran finns som en naturlig del i undervisningsprocessen som inte bara omfattar studiefostran utan även innefattar en utvecklingspsykologisk dimension. Fjellström (2004) skriver i sin avhandling att fostran är ”karaktärsbildning i vid mening”, i fostransbegreppet är lärande ett inslag. I Lpo 94 står det att fostran ska avse den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism.

Vad gäller social kompetens menar Fjellström (2004) att det kan definieras olika av olika individer på olika platser och under olika tider. ”Social kompetens beskriver hur barn förhåller sig till omgivningens förväntningar och hur de tillgodoser sina sociala behov.” (Ogden 2003, sid. 24).

Begreppet fostran fanns med i Lgr 62 men togs bort i Lgr 69. Det återinfördes dock i Lgr 80 genom politiska beslut. En av anledningarna var att det blev ett majoritetsbyte i Riksdagen. Kristdemokraterna fanns i den borgliga majoriteten. De ansåg att etik och moral hade för liten plats i skolverksamheten. Deras önskemål var att kristendomen skulle återinföras som skolämne, men så blev det inte. Begreppet fostran blev än tydligare i Lpo 94. Det ingår även i lärarfackens Yrkesetiska principer (2001). Ekologisk systemteori är en bred teori, ekologisk teori handlar om systemsammanhang och dynamik. Barns ekosystem innefattar alla miljöer som barn har direkt kontakt med. (Klefbeck & Ogden, 1996). ”Ekologiskt synsätt har utvidgat perspektivet på forskning och praktik inom områden som pedagogik och socialt arbete. Det representerar ett mer helhetligt och sammanhängande fokus, en holistisk och dynamisk förståelse av människor och den fysiska, sociala och kulturella miljön.” (a.a. sid.81-82).

1. 3 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna uppsats är att genom en undersökning belysa pedagogens roll i samspelet med elever med beteendeproblem. Vi vill även undersöka vilka resurser pedagogen ges för att kunna utföra sitt uppdrag vilket innefattar en vidare syn som social omsorg och lärande, fostran samt att det innefattar medmänskliga relationer. Eftersom rektorerna både ges och ger resurser vill vi också undersöka hur de betraktar pedagogens uppgift. Vi ansåg det också viktigt att undersöka varför begreppet fostran togs bort i Lgr 69 och återinfördes i Lgr 80 och förstärktes i Lpo 94.

Frågeställningar

- Hur beskriver pedagogen sin roll i samspelet med elever med beteendeproblem med särskilt fokus på medmänskliga relationer?
- Hur medvetna är pedagogerna om läraryrkets uppdrag gällande social omsorg och lärande?
- Hur tillvaratar pedagogerna de resurser som finns till förfogande, egna och andras personliga egenskaper och erfarenheter?
- Hur medvetna är rektorerna om betydelsen av pedagogens relation till eleven och dennes lärande.
- Hur ser pedagogerna och rektorerna på begreppet fostran?

1. 4 Problemformulering

I Lpo 94 står det att alla pedagoger ska ha kompetensen att undervisa alla elever. Läraruppdraget har fått en vidare mening som innefattar social omsorg och lärande samt fostran. Pedagogerna bör också ha insikt om att samspelet mellan elever och pedagoger handlar om medmänskliga relationer. Men de rapporter och undersökningar vi läser visar att verkligheten ser annorlunda ut. Har lärarna den kompetens som är nödvändig att ta sig an elever med skilda bakgrunder, sociala problem, motivation och utanförskapskänsla? Vad har skolledningen för resurser att nyttja de olika kompetenser som finns hos lärarna? Enligt Helldin (1997) har vi vår historiska bakgrund med oss. Trots att världen förändras har vi historikens normer och regler med genom generationsväxlingarna. Hur kan skolledningen ge verktyg till lärarna så de kan få en gemensam värdegrund i samspelet med eleverna? Hur kan skolledningen sammanföra pedagogernas differentierade bakgrunder och erfarenheter till ett gemensamt förhållningssätt? Hur integreras fostran i undervisningen? ”Ledarskap förutsätter kommunikation med andra människor, ett mellanmänskligt samspel med individer och grupper i syfte att nå uppställda mål och lösa förelagda uppgifter.” (Maltén, 1998, sid. 104). Vi frågar oss också om rektorerna följer vad Lpo 94 skriver om resursfördelningen. ”-resursfördelningen och stödåtgärder anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärarna gör,” (Lpo 94, s. 19). Rektorn ansvarar även för att pedagogerna får den kompetensutveckling som krävs så att de kan utföra sina uppgifter på ett professionellt sätt. (a.a).

2. LITTERATURGENOMGÅNG

2. 1 Fostran i skolan

Under denna rubrik vill vi belysa genom litteraturredogörelse hur fostransbegreppet funnits i styrdokumentet genom seklerna och fortfarande gör. Forskning om fostran har bedrivits sedan 1800-talet, som t.ex. Durkheim, Roussou och Fjellström. Fostran användes förr som samlingsbegrepp. I dagens skola genomsyrar fostran hela skolsituationen för eleverna. Vi har numera nya begrepp att använda som t.ex. samspel, relationer, medmänsklighet, förhållningssätt, personlig utveckling, social kompetens, social omsorg o.d.

2. 1. 1 Fostran i gårdagens skola

Fjellström hänvisar till SOU 1962:30 som framhöll att mål och uppgifter för den obligatoriska skolan bör mer än tidigare inriktas på den enskilde elevens allsidiga utveckling och fostran. (Agrell, 2001). Törnvall (1985) refererar till Lgr 62 där de klassiska dygderna fanns som t. ex. uthållighet, ståndaktighet och måttlighet med, men de försvann i Lgr 69. År 1963 försvann den sista fasen av kyrkans ansvar för folkundervisningen, då beslöts att biblioteken togs bort från kyrklig kommuns ansvar. Religionskunskap ersatte kristendomsämnet i 1969 års läroplan. Begreppet ”fostran” ersattes med ”utveckling”. (Fjellström, 2004). I Cullerts (1986) minnesanteckningar från skolkommissionens arbete med Lgr 69 förklaras att begreppsbyten skedde på grund av att ”fostran och utbildning” ansågs vara otydliga och besvärande. I målsättningen i Lgr 69 skulle detta ersättas med ”elevernas personlighetsutveckling”. Bildning ersattes med utbildning och social fostran ändrades till sociala utbildning. ”Ett gemensamt ansvar och intresse för barns och ungdomars utveckling bör förenas i ett fruktbarande samarbete mellan hem, skola och samhälle. Skolans uppgift är att hjälpa och stimulera varje elev att ta tillvara och utveckla sina förutsättningar både individuellt och som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Huvudansvaret för barnets fostran och vård bär hemmet och lärarens uppgift är att bidra till de ungas vidare utveckling.” (Lgr 69). Under 70-talet togs ställning mot auktoritära förhållningssätt till barn. Vuxna gjorde sig av med alla gamla förhållningssätt vilket ledde till otydlighet om hur de unga skulle vägledas. (Grandelius, 1999).

2. 1. 2 Fostran enligt Lgr 80

Törnvall (1985) menar att fostransmålen återinfördes i Lgr 80, men uppmärksammas ännu tydligare i Lpo 94. Enligt Lgr 80s mål och riktlinjer ska skolan fostra och de etiska frågeställningarna ska implementeras inom de olika skolämnena men även i vardagssituationerna. Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera barn och ungdomar att anamma vår demokratis grundläggande värderingar och använda dessa i vardagen och i praktisk handling. Skolans roll var att komplettera hemmets påverkan och fostran. Huvudansvaret låg dock på hemmet. De vuxna i skolan skulle vara ett stöd för föräldrarnas fostringsuppgift. Barns fostran och personliga utveckling är djupt förenat med deras arbete att inhämta och utveckla kunskaper och färdigheter. De vuxna bör sträva efter att fostra barnen till en gemensam, demokratisk livshållning med minsta möjliga tvång. Skolan

ska medvetet arbeta för det demokratiska samhällets värderingar och fostra barnen till att respektera dem. (Svensk Facklitteratur, 1989).

Svensk Facklitteratur (1989) citerar 24 § i Lgr 80: ”Om en elev har begått en mindre förseelse eller uppträtt olämpligt, skall läraren på lämpligt sätt för eleven framhålla vikten av att denne ändrar sitt uppförande. Om eleven inte bättrar sig, bör läraren vid personligt samtal med eleven försöka utreda orsaken till beteendet, klargöra innebörden av det inträffade för eleven och varna för upprepning. Samråd med vårdnadshavare skall ske, om det behövs. Läraren får visa ut elev från lärorummet för högst återstoden av pågående lektion eller låta eleven under uppsikt stanna i skolan högst en timma efter skoldagens slut.” (a.a. s. 142). Enligt Lgr 80 är skolans uppgift att stödja utvecklingen hos elever både intellektuellt och socialt samt personlighetsmässigt. I skolans uppdrag, som givits av samhället, ingår att den ska bidra till att befästa olika mänskliga sidor hos varje elev, men det förutsätts att dessa grundlagts i hemmet. (Agrell, 2001).

2.1.3 Fostran i dagens skola

År 1998 gjordes en revidering av Lpo 94 där skolans mål och riktlinjer vad gällde normer och värden intog en mer framträdande plats. Detta avsnitt placerades före avsnittet om kunskaper. Myndigheterna ansåg att skolan bör vara en viktig fostrande instans på alla nivåer, men presentationen var ett vagt utkast till intellektuell utgångspunkt för arbetet. Det är fortfarande en stor oklarhet om värdegrundens innehåll och därför blir det otydligt vad skolans fostran ska innebära. (Fjellström, 2004). Enligt Lpo 94 ska fostran avse ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism.” (Lpo 94, s. 5). I djupare mening är fostran och utbildning en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv, som innebär att föra värden, traditioner, språk, kunskaper från en generation till nästa. (a.a.). ”Ska läroplanen tas på allvar behövs medvetna, konsekventa och långsiktiga åtgärder från skolans sida.”, (a.a. s. 22). Värdegrunden tar upp hur viktigt det är med ett tydligt ledarskap på skolan. Det är även nödvändigt att lärare och annan personal har en bred syn på sitt uppdrag som innefattar både social omsorg, lärande och insikt om att arbetet innebär medmänskliga relationer. Enligt de rapporter som gjorts försvinner både förnuft, värdegrunder, etik och moral samt tolerans vid stadieövergången till de högre klasser, 7-9. Eleverna känner sig inte till rätta någonstans. (Skolverket, 2000,b). Ett gemensamt förhållningssätt ska prägla elevens hela skolmiljö då blir det lättare för eleven att hålla sig inom de givna ramarna. (Måhlberg & Sjöholm, 2003). Ett vuxenperspektiv kan ofta försvåra öppna och demokratiska samtal då barn och unga förlorar sin motivation och engagemang och i och med det viljan att diskutera. Att arbeta med kamratstödjare blir skolans fostrande roll tydligare och sociala problem upptäcks tidigare. (Skolverket, 2000:1613). Vi lämnar barnens känslomässiga fostran åt slumpen med katastrofala följder. Lösningen är att skolan bör föra in både förnuft och känsla i undervisningen och då skapa en ny vision av vad skolan kan göra för att fostra hela eleven. (Goleman 1995). Vuxna behöver återupprätta en auktoritet i förhållande till eleverna, där vuxna vet att de är betydelsefulla för dem. Auktoritet har inte med makt att göra utan synliggör den vuxne samt visar dennes tydlighet. Det är viktigt att sätta gränser som i sig visar ett aktivt led av markerande i vad som krävs i relationer med andra. Många pedagoger anser att det låter grymt att tala om krav och gränser. Många vuxna vågar inte säga ifrån på grund av att de är rädda att kränka eller hämma eleverna, men vuxna måste tro på sig själva och stå för sin vuxenhet. Att sätta gränser är en förutsättning för att skapa en empatisk förmåga och trovärdiga relationer. (Grandelius, 1999).

Pedagogerna vill hellre ge beröm och visa kärlek än vara regel- normbärare, men då behövs en bra relation med normalbegåvade utagerande elever innan dessa litar på pedagogernas

verbala uttryck för uppskattning och beröm. (Wiking, 1991) Enligt Ogdens (2003) undersökning anser lärarna att beteende- och disciplinproblem är det svåraste i deras arbete. När eleverna blir äldre blir kamratgruppen viktigare som referensram och arena för lärande. Vuxenkontrollen upplevs som en orimlig begränsning av den personliga friheten när det gäller t. ex. närvarokontroll och beteendekorrigerings i skolan. I undersökningen visade det sig att ålder och yrkeserfarenhet var de enda egenskaperna som hade viss betydelse. Det är viktigt att läraren är en god förebild för tonåringar eftersom de misstror det falska eller oäkta i allt socialt spel och misstror vackert tal utan motsvarande handling. (Agrell, 2001).

Att erkänna samhällets villkor och normer samt att uppfylla sina samhällliga plikter innebär ett gott medborgarskap. Omstrukturering av den svenska skolan har inneburit att medborgarfostran hamnat i skymundan i den offentliga diskussionen om skolan. (Agrell, 2001). ”Läraren skall samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbetet.” (Lpo 94, s. 11). Skolverkets undersökning av mellanstadie-lärares attityder till fostran i skolan visar dels vad läraren anser att skolan ska fostra och dels vad skolan skall fostra. Det visar sig i intervjuerna att det finns en stor osäkerhet om målet för fostran samt egna grundsyner och ideal. Lärarna visade även osäkerhet vid tolkning och överföring av läroplanens anvisningar om fostran till klassrumssituationer. Fostran, som inte ska förväxlas med uppfostran, har varit en naturlig del av undervisningen i skolan traditionellt sätt. Med fostran menas påverkan av ett visst beteende ibland annat undervisningssituationen, liksom en studiedisciplin. Till skillnad från uppfostran är fostran mer knutet till värderingar och värderingsförmedling medan uppfostran, som främst ska äga rum i hemmet, karakteriseras som sysslande med människors beteende, som att hålla ordning och passa tider. Fostran är inte knutet till religionsämnet utan till de övergripande målen. Både fostran och undervisning ska äga rum inom skolans ram. (Törnvall, 1985).

Lärarnas Riksförbund och Läraförbundet antog i juni 2001 en yrkesetisk plattform. Där det bland annat står skrivet att lärarna ska fylla ”det samhällsuppdrag de fått, där det fastlagts genom demokratiska beslut.” (Fjellström, 2004, s. 133). Lärare måste vara medvetna över vilka värderingar som ligger till grund för de val de gör i arbetet och i interaktionen med elever, kolleger och föräldrar. Kollektiv bestraffning är inte tillåtet enligt svenska rättsordningen. Det innebär att ingen kan bestraffas om den skyldige är okänd. (Yrkesetik för lärare, 2001). Traditionellt omfattar pedagogik fostran och utbildning, men fostran tenderar att ersättas med värdegrundsarbete eftersom begreppen troligen är belastade med dåliga associationer till ideal och de metoder för fostran man använde förr. (Fjellström, 2004). Skolans idealbildande fostran är att på olika sätt inge eleverna vissa önskvärda värde- och normprinciper så att de blir bättre människor och medborgare. Det handlar om elevernas beteende i klassrummet, hur de uppför sig eller behandlar varandra. Fostransprojektet ska inte begränsas till skolan utan det krävs samarbete med hemmet om skolans fostran ska lyckas. För att lärarnas ska fullgöra fostransuppgiften, som är krävande och komplex, behöver de själva ha den medborgliga identiteten som de ska förmedla till eleverna och en god yrkesetik. (a.a). ”Alla de råd om barnuppfostran förråder mer eller mindre tydligt en rad mycket olika behov hos de vuxna. Tillfredsställandet av dessa behov främjar inte barnets levande tillväxt, den till och med förhindrar den. Det gäller också i de fall då den vuxne ärligt är övertygad om att han handlar i barnets intresse.” (Miller, 1991, s. 105). Mats Ekholm, generaldirektör för Skolverket, skriver i Lyste & Mellberg (1999) att de största farorna inför framtiden är att hela barnet ska fostras hela tiden och att vi tar ifrån dem den ”lilla vildvuxenhet” som finns hos barnet. Barn behöver vuxenfria zoner där de inte blir kontrollerade.

Bronfenbrenner (1973) jämför sovjetisk och amerikansk barnuppfostran. Den förstnämnda hade syftet att skapa medborgare som var positiva till samhället och gruppen medan det amerikanska barnet hade en frihet som sågs med positiva ögon. Författaren tolkade skillnaderna i de olika uppfostringsideologierna som att det amerikanska barnet vanvårdades i ett välfärdssamhälle där de fostrades av sina kamrater och TV-apparater. Detta kommer att leda till asocialt beteende. De sovjetiska barnen däremot hade ett gott uppförande, var uppmärksamma och flitiga. De hade dessutom en stark motivation att lära.

”Fasthet med tydliga regler, normer, värderingar, rutiner och traditioner i kombination med ett öppet sinne, lyhördhet och flexibilitet tycks vara de bästa egenskaper hos vuxna människor som möter barn och ungdomar och som påverkar de ungas liv.” (Steinberg, 1993, s. 8). EU-politikern Marit Paulsen vill att skolan ska vara fylld av vuxna som vågar vara vuxna. Hon menar att vi ska tänka på att tonåringar behöver mäta krafter med den vuxnes makt och auktoriteten att välta. Skolan ska inte vara någon uppfostringsanstalt utan förmedla kunskaper och färdigheter för att reda sig i livet. (Lyste, 1998). Genom beslutet med en ny lärarutbildning, i oktober 2000, har fostran fått en större verkan. Fjellström menar att när vi talar om fostran är det med andemeningen att forma barn och unga för livet. ”De stora klassiska frågorna är vem som ska bestämma över deras fostran, och vad den ska innehålla.” (Agrell, 2001, s. 22). Fjellström anser vidare att vi kanske ska avfostra och skala bort all uttänkt påverkan och välvillig moral. (a.a).

2.2 Relationer

I skolan möts många olikheter och det är viktigt att alla har samma rättigheter.

I en studie där elevernas synpunkter efterfrågades i form av ett temabrev framkom att eleverna utvecklar olika strategier för att vara lärarna till lags. Det var viktigare att komma överens med läraren än att tillägna sig kunskap. Studien visade också att det fanns en maktlöshet både hos lärare och elever, men de projicerar den makt de saknar på varandra. (Skolverket, 2000,b).

Skolläkaren Lars H.Gustavsson skriver i Lystes bok (1998) att vi gärna kan riva skolan men vi ska behålla lärarna och pedagogiken. ”En verklig pedagog möter varje barn där det är med full respekt för den gryende kunskap som barnet redan äger och är också ivrig att i mötet med barnet lära något för egen del.” (Lyste, 1998, s. 44). Det beror på hur barn, unga och vuxna trivs och mår om man kan forma goda sociala relationer och ett gott socialt klimat. Använder pedagogen ett vuxenperspektiv kan detta försvåra öppna, demokratiska samtal, eftersom barn och unga då lätt förlorar sin motivation och sitt engagemang och utifrån det inte vill diskutera. (Skolverket, 2000:1613). Elever och lärare har komplementära roller, utför läraren ett uppdrag är det en förutsättning för att eleverna ska lyckas. ”Förhållandet mellan lärare och elev är sådant; en framgångsrik lärare förutsätter framgångsrika elever.” (a.a s. 70). Många vuxna har blivit kränkta i sin barndom. Är inte dessa trauman bearbetade tenderar den vuxne att bortförklara, bagatellisera eller blunda om en elev utsätts för liknade handling. Det kan också innebära att den vuxne kränker eleven utan att vara medveten om detta. Barn, unga eller föräldrar vill inte möta experter när de behöver råd eller samtal, de vill istället möta medmänsklighet av någon som kan lyssna och ger trygghet. (Skolverket).

2.3 Resurser och Sociala nätverksinsatser

Ahlström (1986) anser att det finns ett behov av resursprioriteringar i skolan. Han skriver om vikten av integrering och om hur fördelningen av resurserna kan användas, samt hur man ska få konflikter och motstridigheter att bli synliga. Han framhåller att det inte är mängden resurser som är det viktigaste utan det är framför allt hur man använder resurserna som är det viktigaste. Han menar att det är inte lärarens egna beslut som ger resultat, utan det är de beslut som görs på politisk nivå som ger resultat i undervisningen.

Skolan är en plats för lärande och all verksamhet i skolan ska främja lärandet. Skolans uppdrag är att tillsammans med föräldrarna ge eleverna en fast grund att stå på och få de att utvecklas och växa som människor. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och lust att lära. Skolan ska arbeta på ett sätt som ger alla elever i skolan inflytande och delaktighet, oberoende av om man är flicka eller pojke, oberoende av vilken utbildning elevens föräldrar har eller vilken etisk bakgrund man har. Samspelet är viktigt i skolan. De flesta barn mår bra i dagens skola, trivs i skolan och når målen. Men vi har en växande skara elever som inte mår bra, ofta beror det på sociala, psykiska, känslomässiga och psykosomatiska orsaker. Det är ett av skälen till att statens offentliga utredningar i sitt slutbetänkande av Elevvårdsutredningen vill förstärka skolans Elevhälsa, genom att ge lagstöd till de yrkeskategorier som är specialister på dessa områden. Hinder kan finnas på många nivåer och i många dimensioner, i skolans arbetsmiljö och sätt att fungera, i skolans funktionssätt, dvs. organisation och administration, och brister i att identifiera och stödja de elever som behöver stöd. (SOU 2000: 19).

Enligt Ångqvists föreläsning (2005) arbetar all personal inom skolan med eleverna, men inom elevhälsan finns ett antal olika yrkesgrupper, som genom utbildning och erfarenhet kan klassificeras in inom ett eller flera kompetensområden. Den medicinska kompetensen som ger kunskap på naturvetenskaplig grund om barns och ungdomars utveckling och växande, samt kunskap i diagnosticering och behandling av deras sjukdomar. Kompetensen omfattar såväl kunskap i förebyggande hälso- och sjukdomsproblem, liksom kunskap i hälsofrämjande arbete i den fysiska, psykiska och sociala miljön. Den psykologiska kompetensen omfattar utveckling, inlärnings- och neuropsykologi, liksom kunskap om barns och ungdomars psykiska störningar. Det omfattar också kunskap om kriser och konflikter, grupp- och organisationspsykologi. Den psykologiska kompetensen ger skolan möjlighet att arbeta med diagnostik, behandling, konsultation och handledning till enskilda eller grupper av personal. Kompetensen i socialt arbete innebär att utifrån en helhetssyn på individen och dess svårigheter att analysera, förstå och arbeta med sociala processer och problem på individ, grupp och organisationsnivå. Den omfattar kunskap i beteendevetenskap, samhällskunskap samt juridik. Eleven behöver få stöd att erfara och ta ansvar för sina behov och handla på det sätt som hon vill och behöver för att förändra villkoren i sitt liv. Skolan behöver därför ha kompetens att arbeta med stödsamtal, psykosocial behandling med elever och föräldrar samt handledning och konsultation för lärare. Den specialpedagogiska kompetensen omfattar kunskaper om barns och ungdomars lärande utifrån de beteendevetenskapliga, samhällsvetenskapliga, medicinska och språkvetenskapliga forskningsfälten och ger fördjupad kompetens för att undervisa och handleda skolpersonal i pedagogiska frågor. Genom specialpedagogisk kompetens får skolan tillgång till särskilda kunskaper i lärprocesser hos barn med hörselskada/ dövhet, synskada / blindhet, specifika läs och skrivsvårigheter och hos utvecklingsstörda barn och ungdomar, liksom för de barn och ungdomar som har komplicerade inlärningssituationer. Samtliga yrkesgrupper har genom sina respektive utbildningar en bred och djupgående kunskap om människans fysiska, psykiska, sociala och emotionella utveckling och behov, samt om samspelet mellan individ, grupp och samhälle. Deras kunskap om förebyggande och hälsofrämjande faktorer i såväl den fysiska som den

sociala arbetsmiljön är viktiga när skolor utarbetar nya arbetssätt för att skapa lärande miljöer för varje barn. Men ansvaret för barn och elever finns alltid inom den pedagogiska verksamheten, dvs. Elevhälsan tar aldrig över det pedagogiska ansvaret för respektive barn/elev. Ångqvist (2005).

2.4 Pedagogens ledarskap

Vårt förhållningssätt påverkas av våra tidigare erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, relationer, vår kommunikationsförmåga och allt annat vi har i vår livshistoria. En persons förhållningssätt byggs upp under hela livet. Utvecklingen är en ständigt pågående process som aldrig stannar upp (Danielsson & Liljeroth 2002).

Åberg (1994) menar att få yrken är så spännande och meningsfulla som lärarens. Men arbetet är inte lätt, det ställer stora krav.

Lärarna ska kunna engagera och väcka positiva känslor hos omgivningen. För att kunna leda en klass på ett bra sätt ställs det krav på lärarnas egenskaper. Helst ska en lärare vara utåtriktad, glad, optimistisk, positiv, trevlig, snäll vara en god lyssnare, stark, fantasifull, sympatisk, jordnära, förstående, kunna vara bestämd, kunnig, smart, pedagogisk, ha humor, kunna behandla alla rättvist, variera och individanpassa undervisningen, förklara enkelt, prata tydligt och ha goda relationer med eleverna, kunna vara rättvis, kunna väcka intresse, respektingivande, hjälpsam, vara öppen för nya tankar, kunna förstå hur det är att vara ung och veta när man ska säga ja eller nej.

Ledarskapet är viktigt för hur samspelet fungerar i en klass. Auktoritära, demokratiska, låt – gå – ledaren och den karismatiske ledaren är begrepp som införlivats i det allmänna språkbruket . (a. a.).

2.4.1 Auktoritär ledare

Enligt Åberg (1994) är att vara auktoritär inte detsamma som att ha auktoritet. Många blandar ihop begreppen. En lärare bör uppfattas som en auktoritet. Auktoriteten kommer med självförtroende, kompetens och skicklighet i själva ledarrollen. Auktoritet innebär att andra accepterar ledarens inflytande.

Den auktoritära läraren styr, ger order, bestämmer och har pretentioner på att veta bäst om det mesta oavsett elevernas erfarenheter och värderingar. Han vill lägga sig i allt i sin brist på tilltro till eleverna. Den strikt auktoritära läraren ser människor som okunniga, opålitliga och osjälvständiga. Han bemöter därför ungdomarna som barn. Ordning och reda värderas mer än kreativitet och elevernas uppgift är att lyda läraren. Denna stil var vanligare förr men har numera nästan helt avvecklats dels på grund av att vi har större kunskap om vad som är effektivt ledarskap, dels utifrån demokratiska ideal. Det är inte många som idag vågar vara öppet auktoritära. I stället kan man ibland se en ”smygauktoritär” ledarstil. Läraren lyssnar och inhämtar synpunkter men vet redan på förhand hur han vill ha det. Han bestämmer utan att ta någon notis över elevernas synpunkter. Ju mer osäker en person är desto fler försvar använder han för att skyla över otryggheten. Ett sätt är att tillgripa auktoritärt beteende i hopp om att kunna dölja sin egen osäkerhet. Åberg (1994).

2.4.2 Demokratiskt eller flexibelt ledarskap.

Åberg (1994) anser att den arbetsvetenskapliga forskningen identifierar den demokratiska ledaren som den generellt sett mest effektiva ledaren. Demokratiskt ledarskap är det samma som maktfördelning och medinflytande. Den demokratiska läraren uppträder med fasthet, trygghet, konsekvens och stor tilltro till sina elever. Han tror att sina elever om att kunna vara mogna och ansvarskännande och för arbetet nyttiga resurser. Han ändrar vanligen inte på uppgjorda regler och beslut utan ordentliga diskussioner och motiveringar i klassen och han planerar långsiktigt. Han utstrålar en trygghet som underlättar vid förändringar. Prestige intar ingen central plats för den demokratiska läraren. Han kan erkänna sina fel och misstag utan att förlora alltför mycket av sin självkänsla. Det gör också eleverna riskvilligare. Han förmedlar att ett misstag inte är det samma som en katastrof. Vid diskussioner är det högt i tak och alla får säga sin mening. När läraren är uppskattad av sina elever överser de också med eventuella tillkortakommanden. Till skillnad från den auktoritära läraren, som ofta inte låter sina elever utvecklas längre än till "tonåringar", låter den demokratiska läraren sina elever utvecklas till vuxna. Det demokratiska förhållningssättet innebär inte att läraren aldrig är styrande eller fattar egna enväldiga beslut. Men när han gör det står han för sina beslut och urskuldar sig inte. En demokratisk lärare är lyhörd för elevernas synpunkter och låter sig gärna påverkas av elevernas synpunkter men vågar ändå stå på egna ben och vara kontroversiell. Hans val och ställningstagande baseras inte på strävan av att bli populär och inte på personliga behov utan på verksamhetens behov. Den demokratiska läraren har vanligen ett brett register av goda egenskaper, alltifrån kunskap i skolämnen till en god social förmåga och han bidrar till ett gott psykosocialt klimat. (Åberg 1994).

2.4.3 Låt – gå – ledaren

Åberg (1994) menar att även om auktoritära lärarna kan kritiseras så är de förmodligen att föredra framför de formella lärarna som smiter ifrån sin roll. Den auktoritära läraren går åtminstone att identifiera, slåss mot eller ta avstånd ifrån. Låt – gå – ledaren uppträder på ett allt för löst och sätt, sätter inga gränser och ger inga klara besked och uppträder allmänt veligt. Beslutsfattning blir en segdragen process och problem skjuts på framtiden. Än värre blir det när läraren växlar mellan en låt – gå – stil och en auktoritär stil. Det gör det svårt för eleverna att förutse lärarens reaktioner vilket skapar oro i klassen. Låt – gå – ledaren har abdikerat eller aldrig axlat ledarskapet i klassen. Låt – gå – läraren är ofta en allmänt osäker person, tillfälligt eller mer konstant. Många låt – gå – lärare har svårt att kämpa för sina elever utåt. De kan sitta passivt vid sammanträden där viktiga frågor om skolan avhandlas och sviker därmed sina elever. Det är vanligt att de stoppar information uppåt om den egna klassen. Vilket bottnar i en önskan om att skylla över en egen otillräcklighet eller i en rädsla för de obehag eventuella åtgärder kan medföra (Åberg 1994).

2.4.4 Karismatiske ledaren

Den karismatiske läraren är en person som lätt engagerar och väcker positiva känslor hos eleverna. De flesta framgångsrika lärare har någon form av karisma. Olika varianter av karismatiskt ledarskap kommer alltid i blickpunkten i kärva tider och orostider. Den renodlade karismatiske läraren framstår lätt som den som ska rädda en skolklass, ordna upp tillvaron, hitta på nya metoder eller veta bäst. En del karismatiska lärare söker först att tillfredsställa sina egna behov och har inte klassens bästa i sikte. De njuter över att ha makt och av uppskattning

och beroende. De kan ha stora begränsningar när det gäller att verkligen utveckla elever. Skolklasser sugts ofta mer eller mindre med av läraren och finner inspiration och trygghet hos honom så länge som han finns på plats. Sammanhållningen i klassen är stark och det brukar vara minimalt med konflikter. Arbetsmotivationen kan vara hög men man arbetar mer för lärarens skull än för gruppen man deltar i och de positiva faktorerna står och faller med läraren.

Karismatiska lärares talanger skall inte förringas. Denna typ av lärare är inspirerande och en sådan lärare kan sätta igång klasser i positiv riktning. En duglig och duktig karismatisk ledare är medveten om sin förmåga och anpassar sig och klassen efter detta, menar Lennér – Axelsson & Thylefors (2003).

2.5 Samspel och social kompetens

När konflikter och dålig stämning hotar att förstöra arbetsglädjen så tycker många lärare att de inte har tillräckliga redskap för att vända det hela rätt igen. Det har visat sig att skolprestationer är mer beroende av deras ställning och status i gruppen än av deras begåvning och anlag. Det har konstaterats att elever som når goda resultat i skolarbetet oftare har goda relationer till kamraterna.

Den roll som vi tilldelas i gruppen kommer att forma vårt beteende och förväntningar som riktas mot rollinnehavaren kommer att sätta igång utvecklingsprocessen hos oss, positiva eller negativa.

Det finns många faktorer som påverkar gruppklimatet i ett klassrum men de flesta forskare är överens om att det finns en som har större betydelse än de andra och det är formen för ledarskapet eller i en klass: Lärarens sätt att leda undervisningen.

En klass som har en positiv syn på sig själv som grupp har ofta bra sammanhållning. Det är alltså bra om vi kan bidra till att klassen självbildstärks. Detta kan åstadkommas på olika sätt. Självbilden påverkas t.ex. i rätt riktning av att klassen får positiv förstärkning i form av uppmuntran och beröm. En klass som känner sig uppskattad fungerar ofta bra tillsammans. Gott kamratskap utvecklas också av att eleverna ständigt tränas i att se det som är positivt inom gruppen.

Strävan mot att skapa goda relationer i klassrummet bör självfallet vara en ständigt pågående process (Åberg 1994).

I Skolverkets forskningsrapport 202 (2001) visar det sig att lärarna som undervisar stora grupper har svårt för att hinna med att individualisera i den utsträckning som skulle behövas. Även eleverna tar i rapporten upp problemet med stora grupper. De anser att de har problem med att arbeta i större grupper, där arbetsmiljön många gånger är stökig och orolig. De vill hellre arbeta enskilt eller i mindre grupper. (a. a.).

Klefbeck och Ogden (1996) menar att förhållandet mellan lärare och elev beroende av lärarens syn på sig själv. En framgångsrik lärare förutsätter framgångsrika elever. Det speciella i lärarens situation är att alla insatser han gör till enstaka elever, blir som ringar på vattnet på resten av klassen.

Bronfenbrenner (1973) skriver att Kounin har myntat begreppet ”the ripple effekt ” för att beskriva, hur händelser i klassrummet griper in i varandra och får som följd sociala kedjereaktioner. Läraren måste, innan han handlar, se, förutse och bedöma vilka följdverkningar handlingarna kan få.

Bronfenbrenner (1973) utförde en studie om barnuppfostran och dess olikheter i USA och Sovjet. Författaren beskriver ett experiment som har fått benämningen Rosenthal-effekten. Detta innebär att lärarna får information om eleverna. En grupp beskrevs som om de kunde förbättra sina skolresultat, medan den andra gruppen beskrevs som om att de saknade förmåga

att förbättra sina prestationer. Resultatet visade att de barn som lärarna trodde skulle göra framsteg, också gjorde så. Jämfört med den andra gruppen som inte förbättrade sina resultat. I klassrummet finns två mänskliga faktorer som kan påverka barnens beteende och utveckling; läraren och barnen själva. Genom Rosenthals arbete har man fäst uppmärksamheten vid lärarens förstärkande inverkan. Författaren betonar också att bestående beteendeförändringar hos barn och vuxna förutsätter varaktiga beteendeförändringar hos vuxna. Effektiva metoder måste därför ha ett större inslag av nya samspel sätt mellan de vuxna och problembarnen. När de vuxna som arbetar med barn ska rätta till problembeteende, använder de ofta sina egna erfarenheter som utgångspunkt. Dessa barn kan reagera på detta med aggression eller andra negativa strategier. Barnen har ofta lång erfarenhet av sådana vuxenreaktioner och vet hur de ska möta irriterade och arga vuxna. Man kan tala om beteendekomplexitet, då den vuxna bidrar till att ge utbrottet den nödvändiga drivkraften och energin. (a. a.)

Klefbeck & Ogden (1996) skriver att det handlar om ett problem och konfliktfyllt utbyte av information och annan påverkan utan att det försiggår någon ömsesidig anpassning mellan individerna, t.ex. mellan föräldrar och barn eller mellan lärare och elever. När dessa svårigheter uppstår definieras barn och ungdomar som bärare av problem. I ett sådant individperspektiv kan samspelsvårigheter yttra sig i ett utagerande, passivitet eller tillbakadragande beteende. Utöver detta finns också en kognitiv och emotionell aspekt som kan komma till uttryck som psykosomatiska besvär, negativ självuppfattning. För eleven kommer det att röra sig om beteende som att bryta mot normer och regler, vilket skapar konflikter och förhindrar en utveckling i riktning mot inlärnings och utvecklingsmål. Barn och ungdomar som befinner sig på institutioner förväntas att anpassa sig till de krav som gäller där. I olika hög grad representerar dessa normalförväntningar eller samhällets normer och värderingar. Man räknar med att barn och unga måste tillägna sig dessa, för att klara sig både i dessa institutioner och i samhället i övrigt. Det är inte bara en fråga om barnets anpassning till systemet, utan också om systemets anpassning till barnen. Svårigheten pressar på deltagarna så att de följer gruppnormerna, eller så utesluter de individer som inte anpassar sig.

Klefbeck och Ogden skriver vidare att problembeteende i skolan kan förklaras genom självreglerande processer inom sociala grupper. I detta perspektiv handlar det om initiativ som uppstår i gruppen för att återupprätta en form av balans. Detta yttrar sig som ett tryck på den enskilde eleven, att anpassa sig till normer, som reglerar beteenden i gruppen. Den yttre anpassningen handlar om överensstämmelsen mellan barnets beteende och de rollkrav och förväntningar, som systemet knyter till barnets roll. Om det inte går att lösa motsättningsförhållandet och det inte heller är möjligt för eleven att komma undan eller för klassen att bli av med honom, så kan problembeteendet förstärkas. Eleven känner sig inklämd i ett hörn och ser ingen lösning. I sådana situationer utvecklas lätt problembeteende både hos eleven, läraren och hos resten av klassen. Även om barnet utåt sett anpassar sig till krav och förväntningar i klassen kan situationen verka meningslös ur barnets perspektiv. Barnet förstår varken det läraren undervisar om eller får sina sociala kontaktbehov tillfredställda. Denna bristande anpassning kan visa sig i vantrivsel, men även i olika former av mindre synliga beteendesignaler, om att de inte finner sig till rätta. Resultatet är att eleven inte utnyttjar sina förutsättningar optimalt och utvecklar psykosomatiska symtom. (a.a.)

Det ekologiska synsättet innebär ett utvidgat perspektiv på samspel och utveckling. Det är när vi dra in andra på banan som sammanhang blir tydliga. Andra individers beteende och de sociala spelreglerna är en viktig utgångspunkt för att avslöja enskilda individers beteendemönster. Barn och ungdomar måste ses i sitt ekologiska sammanhang. Genom inläring skaffar barn sig kompetens, både på det språkliga, sociala och praktiska området. När man ska försöka förklara barns beteende är det lika viktigt att beskriva den fysiska och sociala struktur som omger barnet, som de kunskaper, färdigheter och attityder som barnet har

lärt sig tidigare. Ekologisk teori bygger på systemsammanhang och dynamik. När man förklarar barns beteende är det lika som de kunskaper, färdigheter och attityder som barnet lärt sig tidigare. Vid kartläggning av barns ekosystem förutsätts att man tar med alla miljöer som de har direkt kontakt med. Man måste fokusera på det sociala området där samspelet försiggår och inte stirra sig blind på enskilda individer eller detaljer i helheten. (a.a.).

Måhlberg och Sjöblom (2003) menar att beteendeavvikelser hos elever syns och uppmärksammas, när samarbetet mellan elev och lärare inte fungerar. När så händer uppfyller inte skolan sin uppgift, att skapa en bra skolmiljö och något behöver förändras. När hela elevens skolmiljö präglas av att de vuxna har ett gemensamt förhållningssätt, blir det lättare för eleven att hålla sig inom de bestämda ramarna.

I Läroplanen från 1980 står det att *Om en elev får svårigheter i skolarbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetsätt kan ändras.* (Lgr 80 s. 54).

Ingemar Emanuelsson skriver i Pedagogiska Magasinet (2000) att det är framför allt viktigt att förstå, att det inte är rimligt att se det som att varje enskild lärare ska kunna vara kompetent att möta och klara av alla olika barns olika behov som är relaterade till svårigheter i skolan. ”Det är inte i första hand förhållandet att eleverna är olika och har olika förutsättningar som är orsaken till problem, utan framför allt de sätt olikheter och egenskaper värderas i den medmänskliga samvaron och gemenskapen. Om man lägger ansvaret enbart på den avvikande eller dennes hjälpare är det naturligt, att utvecklingen i gruppen inte leder till integrering utan i stället till ökad segregering.” (a.a. s. 20).

Bengt Persson skriver i Pedagogiska Magasinet (2000) att galenskapen finns i var och en. Han baserar sin artikel på Foucaults tankar. *I den moderna staten krävs ordning och reda. Störningar och förvirring måste identifieras och isoleras eller åtminstone hållas under kontroll.* (a.a. s. 48). Persson menar att vi kan lära av Foucault som ansåg att vi hittar *precis det antal avvikare som vi vill hitta och att visionen eller strävansmålet att skapa en skola för alla är beroende av hur vi ser oss själva och varandra.*(a.a. s. 50)

Grandelius (1999) skriver i sin bok om betydelsen av att sätta gränser. Det är ett aktivt led i markerandet av vad som går att göra i relationer till andra människor, genom insikten kring vad som inte går att göra mot andra. Framför allt måste eleverna lära sig att inget som man själv tar sig för, får någonsin ske på bekostnad av andra och att trygghet ligger i att hitta sin roll i förhållande till andra människor.

Enligt Ogdens undersökningar (2003) anser lärare att beteende och disciplinproblem är det svåraste med deras arbete. Begreppet problembeteende hos unga och barn är svårt att definiera. Ogden tror att ”antisocialt beteende ” kommer att användas allt mer p.g.a. att det är en starkare orientering mot att det är själva beteendet som utgör problemet. Beteendeproblem i skolan är socialt definierade och är därmed inte ett fenomen som existerar oberoende av rådande sociala och kulturella normer. Undervisningsstörande beteende är ömsesidigt förstärkande beteende och konflikter som involverar flera elever, och som leder till bristande arbetsro eller arbetsinsats, och därmed till en dålig lärandemiljö.

Steinberg (1993) anser att om man behandlar alla elever lika och alla klasser lika, då får man problem. Elever som lever efter den traditionella skolkulturen, vilket innebär plikt principen, anpassar sig till lärarens metoder. Men elever som lever efter den socialt orienterade lustprincipen, anpassar sig inte till lärarens metoder. Vi tvingar oss på ont och gott att anpassa oss till dessa elevers värld. Men om vi inte gör det blir vi mot dem – inte med dem – föga fruktbart.

Liljegren (2000) skriver att skolan måste ha bättre metoder för att arbeta med barn i svårigheter. Att samspelet måste stärkas mellan olika befattningshavare och mellan skolpersonal och familjer. Hon har ett interaktionellt perspektiv, hennes syfte är att samspels partner måste uppnå en gemensam förståelse för problem, mål och handlingsalternativ. Att utnyttja alla i nätverket som har erfarenhet och kunskap om en aktuell elev och att ha en

helhets syn på eleven är viktigt för att ungdomar med sociala, psykologiska och inlärningssvårigheter är ofta integrerade med varandra

Malténs (1998) menar att kommunikation är en stor del av samspelet mellan människor. Kommunikation påverkar andra när det gäller tankar, åsikter, attityder och värderingar, alltså försöker den framkalla en reaktion hos mottagaren

(Brännlund 1991) skriver att ordet kommunikation betyder ”stå i förbindelse med” och att det innebär någon form av kanaler eller nätverk. Vi pratar med varandra för att få en känsla av kontakt, öppenhet och delaktighet inom gruppen och att en god kommunikation är nödvändig för ett fungerande samspel.

I skolverkets forskningsrapport 202 (2001) tar de upp problemet med att hitta en förståelse av orsaker till att många elever lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg. Det är viktigt att skolan har ett bra förhållningssätt och en bra attityd till elever och föräldrar. Detta tycks vara en nyckelfaktor som hänger samman med svårigheterna att nå fullständiga betyg i skolan. Att eleverna har förtroende och en god relation till de vuxna är viktig för fungerar inte samspelet mellan elev – vuxna så blir det svårt att uppnå målen (Skolverket, 2001).

Skolverket (Dnr :1613) skriver i sin studie om en fördjupad värdegrund. Genom att sätta relationer och samtal i fokus riktas intresset för värdegrunden mindre mot den enskilde individen och mer mot individen. Detta i ett sammanhang som utgörs av barnomsorgen och skolan som social och kulturell miljö för lärande och utveckling av demokratiska värderingar. Det handlar också om sociala relationer i verksamheterna, samtalsklimat i och utanför undervisningssituationen samt hur dialogen fungerar mellan personal, ledning, barn, och föräldrar. Värdet av barn och ungas delaktighet och inflytande samt att barnen känner sig trygga och upplever sammanhang är av stor betydelse för de demokratiska värderingarna. Att forma goda sociala relationer och skapa ett gott klimat är beroende av hur barn, unga och vuxna trivs och mår. Ett vuxenperspektiv kan i många fall försvåra öppna, demokratiska samtal, inte minst eftersom barn och unga lätt då förlorar sin motivation och sitt engagemang och därigenom sin vilja att diskutera. (a.a.)

Goleman (1995) beskriver att vi lever i en tid när själva strukturen i samhället håller på att upplösas och där egoism, våld och ondska kommer att ödelägga allt som är gott och positivt i vår tillvaro. Hans påstående om vikten av emotionell intelligens bygger på att det finns en koppling mellan känslor, karaktär och moralisk instinkt. Det har blivit allt tydligare att grundläggande etiska ställningstagande har sin grund i en bakomliggande känslomässig begåvning. Alla impulser är exempelvis uttryck för känslor. Grunden för varje impuls är en känsla som strävar efter att omsättas i handling. Människor som är utlämnade åt sina impulser som saknar självkontroll lider av en moralisk defekt. Förmågan att kontrollera impulser är grunden för vilja och karaktär. Nödvändiga moraliska egenskaper idag är självkontroll och medkänsla. Ska vi komma tillrätta med dessa problem måste vi på ett bättre sätt förbereda våra barn för livet. Elevers olika studieförutsättningar påverkar varken av det kaos eller de möjligheter som kan uppstå i livet. Men även om att begåvningen inte är någon garanti för framgång, status eller lycka i livet, så poängterar våra skolor och vårt samhälle de intellektuella färdigheter och ignorerar den emotionella intelligensen. av emotionell intelligens, innefattas i fem olika områden. (a.a.)

Goleman (1995) använder Gardners definition av emotionell intelligens:

1. ”Att ha kontakt med sina känslor, själv iakttagelse att notera en känsla medan man har den är grundvalen för emotionell intelligens.
2. Att kunna hantera känslor.
3. Att kunna motivera sig själv.
4. Att uppfatta känslor hos andra.
5. Att skapa och bevara relationer.” (a.a. s. 65).

Undervisningen i emotionell intelligens ger till resultat att barnen får en positiv förbättring av sina attityder och högre grad av självkännedom samt emotionella kompetens. Förutsättningarna ökar för empatisk förmåga och förmåga att skapa goda relationer.

Grandelius (1999) har en lång erfarenhet av socialt arbete med barn och ungdomar. Han betonar att många av oss vuxna inte vågar säga ifrån. Rädslan för att kränka eller hämma barnet får övertag. Vi vuxna måste tro på oss själva och stå för vår vuxenhet. Gränssättning gör att barnen lär sig sociala regler, som att dela med sig, lyssna på andra och ibland avstå en del önskningar. Det är en förutsättning för att skapa en empatisk förmåga och goda trovärdiga relationer. Ungdomar som visar respektlöshet har inte gett upp, men accepterar inte att vara osynliga. Att visa respektlöshet är ett sätt att kommunicera. Det handlar om att till varje pris bli sedd, även att väcka fruktan eller avsky. Att bli sedd och möta vuxnas ärliga reaktioner och deras mod att våga bry sig, samt bejaka unga människor, skapar goda förutsättningar för gränssättning. Drar vi vuxna oss undan vårt ansvar, sviker vi våra ungdomar.

En studie genomfördes av Skolverket (2000, rapport 164) i form av temabrev till elever grundskolan, för att få elevers synpunkter på skolan. Det framkom av elevernas svar att självkänsla, identitet och kunskapssyn skapar goda förutsättningar för att klara av skolans krav.

Intervjuer (Utbildningsradion Art.UOO 722-4) med bland andra f d utbildningsminister Ylva Johansson som menade att förändringar i skolan är nödvändiga. För att skapa kvalitét i undervisningen och för att leva i ett demokratiskt samhälle, krävs att vi utvecklar alla våra sinnen. Skolan är en mötesplats för människor med olika åsikter. Henning Johansson professor i pedagogik säger i programmet, att lärarna måste lära eleverna att känna sitt eget lärande och skapa lust till ett livslångt lärande. Man måste inte vara duktig i alla ämnen, utan se kunskap i ett sammanhang och pedagogerna måste låta barnens röster bli hörda. Det är betydelsefullt i ett demokratiskt samhälle.

Det demokratiska uppdraget i Skolverkets Allmänna råd (2004) skall utgöra grunden för all verksamhet i förskolan, skolan och vuxenutbildningen. ”All planering, alla aktiviteter och utvärderingar skall genomsyras av ett gemensamt förhållningssätt som präglas av respekt, solidaritet och tolerans. Samtal och reflektioner är de främsta verktygen för att bearbeta de egna föreställningarna samt för att skapa ett gemensamt förhållningssätt och en positiv atmosfär på skolan. Det handlar om att både arbeta för ett klimat präglat av omsorg och engagemang och att de vuxna är tydliga auktoriteter som sätter klara och kända gränser och som agerar när något händer. Ett psykosocialt perspektiv betonar samspelet mellan individen och omgivningen och utgår från att individen påverkas av och hur förmågan att själv påverka sin omgivning. Det psykosociala perspektivet innebär en medvetenhet om att mänsklig förändring och utveckling är möjlig och att omgivningen kan möjliggöra eller omöjliggöra för individen att utvecklas. Att se på barn i behov av särskilt stöd ur ett psykosocialt perspektiv innebär :

1. att förstå vilka faktorer i omgivningen som kan möjliggöra alla barns och ungdomars utveckling
- 2 .att förstå vilka hinder som kan finnas för att barn ska kunna utvecklas på ett gynnsamt sätt.
- 3 .att förstå vikten av relationer och kontinuitet.

Alla människor har behov av att uppleva att de är betydelsefulla för andra människor. Barnet behöver bli sett och uppmärksammat av vuxna som har förmågan att se dess situation och behov. Någon som ser vad barnet känner och förstår hur det upplever.” (a.a. s. 31).

2.6 Hur bemöter utbildningssystemet elevernas olikheter

2.6.1 Vad säger Lpo 94

Det står skrivet i Lpo 94 att alla som arbetar i skolan är skyldiga att verka för de demokratiska arbetsformerna. Under rektorns ansvar står det att läsa ”rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas” (s.21). Under rubriken mål och riktlinjer betonas vikten av att lärarna utvecklar regler för arbete i samvaro med eleverna. I styrdokumentet står också att alla pedagoger ska ha kompetens att undervisa alla elever. Läraruppgdraget har fått en vidare syn som innefattar social omsorg och lärande, pedagogerna bör också ha insikt om att samspelet mellan elever och pedagoger handlar om medmänskliga relationer. Under rubriken, rättigheter och skyldigheter tar Lpo 94 upp vikten av ”vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan” (s.11). Vidare i Lpo 94 går det att läsa om hur skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för fostran och utveckling och att arbetet ska ske i samarbete med hemmet.

I en studie av specialpedagogiska verksamheter i olika svenska kommuner (Westling, 2002) identifieras olika faktorer, vilka på olika nivåer hindrar eller underlättade uppnåendet av målsättningen om en inkluderande skola, en skola för alla. Dessa två modeller för samspelet mellan elevers olikheter och en inkluderande skola samt en differentierande skola.

En inkluderande skola utgår från en helhetssyn på människan och dess utveckling där kognitiva, emotionella och etiska aspekter samspekar. Den utgår från en människans kompetens och utvecklingsmöjligheter i samspel med en stimulerande miljö. En inkluderande skola värdesätter olika typer av kunskap och kompetenser, både teoretiska och praktiska färdigheter. Den centrala målsättningen i en sådan skola är både på det pedagogiska och sociala planet. Där är målsättningen att anpassa läroplanen till eleverna istället för att anpassa eleverna till läroplanen. Man individanpassar utbildningen efter de elever som man undervisar och för elevens del innebär det att denna modell ökar möjligheten till delaktigheten till en högre utveckling av potentialer och att rätten till utbildning uppnås.

En differentierande skola utgår från en dualistisk människo- och kunskapssyn, där teoretiska kunskaper prioriteras och ser kompetensen som något inte kan förändras nämnvärt. I skolans miljö har den centrala läroplanen större betydelse och skolan kan upplevas att vara styrd i varje detalj av hänsyn till ekonomisk effektivitet. Det finns risk att hjälp och stöd ges i former utanför gemenskapen vilket innebär att elever kan bli segregerad från gruppen. För skolans del innebär en ökad differentiering att skolan får svårt att nå upp till sina socialiseringsmål och kunskapsmål.

Den viktiga målsättningen att socialisera till demokratiska värderingar och attityder, innebär att man accepterar och uppskattar olikheter. Det finns motsättningar mellan dessa intentioner och det faktum att barn och ungdomar som upplevs som avvikande och annorlunda hänvisas till differentierade grupper för att få stöd och skydd. Dessa grupper kan uttrycka samtidigt både samhällets solidaritet och vilja att ge stöd, och samhällets motstånd mot dem som upplevs som avvikande (Westling, 2002).

Attityder och strategier för att hantera olikheter i utbildningssystemet är viktigt. Att utbildningen anpassas till varierande situationer kan garantera rätten till utbildning för flera. Meijer (1998) tar i sin undersökning ifrån 14 europeiska länder upp vilka attityder och strategier som kan förekomma. Han använder begreppen attityder, uppfattningar, värderingar, policy och service.

En **attityd** som förekommer är ignorering. Man tar inte hänsyn till skillnader i planeringen av verksamheten, eller förnekar att det finns. En annan attityd är att skillnader kan beaktas men leda till att människor kategoriseras. En annan möjlighet är att man beaktar skillnader utan att kategoriseras. En accepterande eller en uteslutande attityd är också möjlig.

Lärarnas **uppfattningar** om elevernas förmågor är viktiga eftersom de kan förmedla låga förväntningar till elever. Även lärarnas uppfattningar om hur lärandet går till påverkar deras metoder och hur de bemöter eleverna.

Värderingar som kan påverka bemötande av olikheter är hur vi betraktar kompetens, inlärningsresultat, effektivitet. Om olikheter betyder sämre produktivitet, kan detta upplevas som ett stort problem, särskilt i ett ekonomiskt värdesystem. Om humanistiska värderingar överväger, är det mer sannolikt att olikheter blir uppskattade och accepterade. Hur vi ser på människor som inte är helt kapabla och oberoende att klara av självständigt arbete kan också påverka.

Policy för att hantera olikheter och skillnader kan vara anpassning av läroplanen och läromedel, individuella åtgärdsprogram och utbildningsplaner, användning av hjälpmedel och tillgång till extra stöd i olika sammanhang.

Service som kan erbjudas är extra resurser i form av pedagoger, assistenter, mindre undervisningsgrupper, handledning till lärare, arbete med speciella datorprogram eller läxhjälp, osv. (Meijer 1998).

Asmervik (2001) skriver om pedagogiska handlingsstrategier syftar till att analysera problem och förslå åtgärder utifrån pedagogikens premisser. De bygger på en förståelse av skolans och lärarens förutsättningar för att arbeta med problemlösande insatser. Alla yrkesgrupper som arbetar med problembeteende ska ha hantverksmässiga kunskaper. Det vill säga i jämförelse med andra yrkesgrupper inneha ämnesmässiga insikter och kompetens på sitt område. Lärarnas huvudsakliga uppgift är att undervisa, även om de också har ett omsorgsansvar för eleverna. De måste veta hur de ska hantera svåra elever utan att kränka dessa och helst också undvika att bli utbrända. Det viktigaste är en anpassad och kompetensutvecklande inläringssituation och en omsorgsinriktad skolmiljö. (Asmervik, 2001).

2.7 Visioner – Samhällsuppdraget

Rask och Wennbo (1989) menar att skoldebatten har präglats av olika ”modenycker”. Varierande ”frälsningsläror” har under tidens gång dykt upp med jämna mellanrum, som lösning på våra problem i skolan. Vilken syn på barn har egentligen skolan?

Det är i stor utsträckning en mekanisk och statisk syn på människan som har varit rådande i tidigare läroplaner och som hittills präglat arbetet i skolan.

Pavlo och Skinners teorier utvecklas av Rask och Wennbo som ett styrande av inläring och detta ledde fram till en programmerad undervisning samt arbetsuppgifter med fyllerifrågor och flervalsfrågor. Denna mekaniska syn innebär bl a att

1.när eleven skall lära sig läsa fodras att någon lär honom/ henne att läsa.

2.andra vet vad eleven behöver lära sig

3.eleven inte ges egna möjligheter att utveckla begrepp och färdigheter.(a.a. s. 16)

I slutet av 60 –talet uppstod kritik mot detta synsätt, vilket fick till följd att pendeln svängde. Nu växte det fram ett förakt för kunskap. I lärarrummen delades man i två grupper. En grupp som ansågs vara flumpedagoger till motsats för kunskapsivrarna. Under 1980-talet såg samhället annorlunda ut. Samhällsutbudet var så mycket bättre än tidigare, vilket fick till följd att barn och ungdomar inte var efterfrågade. De hade ingen riktig uppgift att fylla och ej heller att utföra. Barn vill göra nytta, ha verkliga uppgifter att utföra och inte bara leva i en låtsasvärld, i väntan på att bli vuxna. Tidigare läroplaner såg specialundervisningen som ett led i skolans strävan att anpassa undervisning efter elevens möjligheter till utveckling. Skolan sorterade ut de elever som var i behov av stöd. (Rask & Wennbo, 1989).

Enligt Lgr.80 skall skolan fostra. *Det innebär att skola aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratiska grundläggande värderingar*

och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling. Skolan ska därför utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor. (a.a.s.16-17).

En av de mest betydelsefulla frågorna idag är vilka resurser som ställs till skolans förfogande. Resursfördelning är ytterst en politisk fråga. Läroplansskrivningen är mycket tydlig och säger klart ifrån att de elever som har störst svårigheter skall ha den mesta hjälpen. Undersökningar som gjorts i olika kommuner visar att man har haft svårigheter på grund av olika besparingsuppdrag, att leva upp till läroplanens mål. I skolan är rektor i egenskap av arbetsledare, den som är ytterst ansvarig för all verksamhet. Rektorns inflytande på skolan är odiskutabel. Egna värderingar styr val och prioriteringar får konsekvenser för hur personalen upplever sin arbetssituation. Rektorn har ansvar för att personalen på skolan arbetar efter läroplanens mål. (Rask & Wennbo 1989).

Rask och Wennbo konstaterar att Lärarutbildningskommittén lärare skall utbildas till att
-vara medvetna om vilka grundläggande värden som skall förmedlas och ha förmåga att förankra dessa värden hos barn och ungdomar,

- kunna verka i en mångkulturell skola och förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle,

- kunna fungera tillsammans med andra människor och ha kunskap om de processer som uppstår där människor söker samverkan,

- kunna förbereda barn, ungdomar och vuxna så att de kan verka i ett alltmer kunskapsrikt arbets- och samhällsliv där kommunikationsteknik ingår som ett naturligt inslag,

- kunna skapa förutsättningar för att olika förmågor utvecklas hos den lärande människan, tex. Läromiljöer där grundläggande mellanmänniska relationer kan utvecklas. (a.a. s. 59).

Sammanfattning av lärarutbildningskommitténs förslag till rektorsutbildning;

- rektorsutbildningens innehåll skall förse de nya rektorerna med sådana kunskaper, teorier, idéer och redskap att de kan leda skolorna i enlighet med de nationella och kommunala målen.

- rektorsutbildningens innehåll skall förse deltagarna med kunskaper om och berika deras erfarenheter av att leda vuxna som arbetar i självständiga arbetslag, vilka har långtgående ansvar både pedagogiskt och ekonomiskt.

- rektorsutbildningen skall förse deltagarna med kunskaper, teorier, idéer och kompetens att organisera arbete, lokaler och tid så att skolans mål kan nås.(a.a. s. 227).

Christina Thors Hugosson skriver i Pedagogiska Magasinet Nr 4 (2002) om Wieselgrensskolan som ska utarbeta en ny programförklaring för skolan som omfattar förväntningar på personal, elever och föräldrar samt tar upp de mål som gäller gemensamt för skolan . För att nå målen arbetar man med tre begrepp. Begreppen är ledarskap, där vuxna vågar ta i konflikter och är tydliga. Ansvar för att gemensamma värden och regler följs. Struktur i verksamheten som skapar tillit och trygghet. De vuxna är goda förebilder och alla ansvarar för en god inre bild och yttre miljö och respekterar varandra samt samarbetar. För att detta ska bli verklighet behövs värderingsövningar, många diskussioner och att ge varandra öppenhet för egna åsikter. Syftet är att alla som arbetar på skolan skall hitta fram till ett gemensamt förhållningssätt. (Pedagogiska Magasinet nr. 4, 2002).

Normell (2002) skriver om pedagog i förändrings processer och med det menar hon att skolan inte längre är ensam till att förmedla kunskaper utan kunskaper förmedlas även genom andra betingelser. Normell anser att pedagogens roll har förändrats. Pedagog som person är viktig och har stor betydelse i skapandet av medmänniska relationer såväl som för kunskapsinläring.

2.8 Teoretiska utgångspunkter

Vygotskij (1930) teori om att låta barnet få uppleva fantasi och kreativitet, samt sättet att låta fantasin operera hos det mänskliga sinnet och att fantasin är minst lika viktig som de vetenskapliga upptäckterna. Vygotskij beskriver utifrån sin teori hur känsla och tanke hör ihop, något som ofta skiljs åt i de utvecklingspsykologiska teorierna hos andra tänkare t.ex. Piaget. Vygotskij beskriver hur viktig kommunikation är för både barn och vuxna och att det är en nödvändig förutsättning för inläring (Vygotskij, 1930).

Piaget betraktar intelligensen funktion och dess utveckling ur biologisk synvinkel och denna funktion inordnas i en biologisk anpassningsmodell. Den intellektuella utvecklingen utgörs av en serie handlingar för att uppnå en bättre anpassning i förhållande till omvärlden. De intellektuella funktionerna är placerade i människans aktiva handlingsmönster. Barn skaffar sig med hjälp av alla sinnen nya erfarenheter av omvärlden och införlivar dessa med redan införskaffade erfarenheter. Piaget menar att barn förändrar sina tankestrukturer för att kunna möta ändrade förhållanden. Han menar att ett barns utveckling består av olika faser där en fas måste nå en vis mognad för att barnet ska kunna gå vidare till nästa fas. Han menar också att det är väsentligt att barn med långsammare inlärnings och arbetstakt får övningar som kan vidareutveckla dess förmåga på den utvecklingsnivå som barnet befinner sig på. Piaget anser också att den sociala miljön påverkar utvecklingen lika mycket som den fysiska miljön, samhället förändrar också i viss mån barnets struktur. Alltså måste även samhället och all yttre påverkan på barnet också räknas in i helhetssynen (Piaget, 1971).

Hwang och Nilsson jämför Piagets och Vygotskijs teorier. De menar att enligt Piagets synsätt är barnets mentala konstruktion av hur yttervärlden är uppbyggd och fungerar i stort sett individuell. Medan Lev Vygotskij såg det mer som resultatet av ett socialt samspel med omgivningen (Hwang & Nilsson, 1995).

3. EMPIRISK DEL

3.1 Beskrivning av den tillämpade metoden

Vi har valt en kvalitativ forskningsansats för att få en förståelse om betydelsen av samspelet mellan elev och pedagog. Vårt syfte är att de ska berätta om sina erfarenheter, tankar och kunskaper om pedagogens roll i samspelet med elever och om vilka resurser de ges för att kunna utföra sitt uppdrag i vad det gäller social omsorg och lärande samt fostran. Pedagogerna ska också ges möjligheter att berätta om hur de tar tillvara på de resurser som finns till förfogande, både vad det gäller egna och andras personliga egenskaper och erfarenheter. Kvale (1997) anser att den kvalitativa forskningsintervjun har säregna möjligheter att synliggöra och beskriva den levda vardagsvärlden. Även Denscombe (2000) anser att fördelarna är många med personliga intervjuer. Vi delar Eliassons (1995) uppfattning om att en kvalitativ metod innefattar bättre förutsättningar för en större närhet och öppenhet i förhållandet till den verklighet vi studerar jämfört med en kvantitativ metod. Vidare skriver

Enligt Merriam (1994) är det huvudsakliga syftet med en intervju att ta reda på vad någon annan vet, tycker, eller överhuvudtaget tänker på. Vi har använt semistrukturerade intervjufrågor dvs. varken ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär. Vi anser att det är viktigt för oss att ha en viss struktur i samtalet, eftersom vi inte har någon större erfarenhet av att intervjua. Samtidigt vill vi ha en öppenhet för att skapa ett gott samtalsklimat och då tycker vi att intervjuguide är ett bra val. Strukturerade frågor är enklare för oss men vi är oroliga för att detta skall ge respondenterna en känsla av att det blir ett förhör. Eliasson (1995) anser att våra egna erfarenheter påverkar oss i valet av vilka frågor vi ska ställa till informanterna.

Vi gör inte anspråk på att skildra några absoluta sanningar i vetenskaplig bemärkelse, utan hoppas genom vår undersökning få en uppfattning av hur rektorer, speciallärare och klasslärare ser på samspelet med elever. Hur medvetna pedagogerna är om läraryrkets uppdrag gällande social omsorg och lärande. Hur pedagogerna tar tillvara på de resurser som finns till förfogande både vad det gäller egna och andras personliga egenskaper och erfarenheter. Hur medvetna är rektorerna om betydelsen av pedagogens relation till eleven och dennes lärande. Hur ser pedagogerna och rektorerna på begreppet fostran.

Vi valde att läsa litteraturen först, eftersom vi ansåg att förkunskaper i de olika teorierna var viktigt att ha med då vi diskuterade vilka intervjufrågor vi ansåg oss behöva.

3.2 Urval och avgränsningar

Vi testade våra intervjufrågor i tre pilotundersökningar och kom fram till att vissa frågor var diffust formulerade. Det innebar att vi ändrade dessa frågor. Respondenterna är sammanlagt nio och representerar tre olika yrkesområden dvs. rektor, speciallärare och klasslärare. Dessa tjänstgör i en stor kommun med drygt 110 000 invånare, två mindre kommuner, en med knappt 50 000 invånare samt en med ca 15 000 invånare. När vi inte fick svar från en av de utvalda skolorna valde vi en likvärdig skola. Vi har valt att inte lyfta fram skillnaderna kommunerna emellan i vår resultatbeskrivning, eftersom det inte är det vi söker.

Intervjugruppen består av respondenter som har erfarenhet av undervisning och social samvaro med elever i årskurserna 7 – 9. Det var viktigt att vi fick möjligheten att intervjua pedagoger som hade kunskaper och erfarenheter att delge oss. De är inte kända av oss sedan tidigare då det skulle innebära en lojalitetskonflikt för pedagogen om det funnits någon relation med intervjuaren, det ökar också trovärdigheten på dem empiriska undersökningen.

Vi vände oss till rektorerna som var oss behjälpliga att förmedla kontakterna till klasslärare och speciallärare med erfarenheter av att arbeta med elever i årskurs 7 – 9 och som var villiga att bli intervjuade och dela med sig av sina erfarenheter. Vad det gäller valet av litteratur begränsade vi denna till att handla om de begrepp vi har i syftet. Det var viktigt att använda aktuell litteratur eftersom läroplanen Lpo 94 inte har fått genomkraft förrän de senaste åren. Vi upptäckte att det fanns en mängd nya forskningstrappor som belyser betydelsen av samspel mellan pedagoger och elever, fostran i skolan, social omsorg och pedagogernas relationer med elever och deras lärande. Vi var också intresserade av att ta reda på varför begreppet fostran togs bort i Lgr 69 och återinfördes i Lgr 80, med ökad tydlighet i Lpo 94.

3.3 Etiska övervägningar

I Forskningsetiska principer finns fyra huvudkrav som grundlägger individskyddskravet. Det är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav har vi tagit del av och beaktat.

Vi har valt institutioner som inte är bekanta för oss, eftersom närheten till personer ”kan innebära att man brister i sin vetenskaplighet, d.v.s. får svårt att förutse de egna preferenserna i sakfrågan.” (Närvänen 1999, s.70). Det var viktigt att vi var tydliga när vi informerade informanterna om att deras material inte läses eller används av någon annan. De har även informerats om att intervjuerna är frivilliga och att de kan avbryta när de vill. I detta ligger också att de har informerats om vad intervjun handlar om. Vi har försökt att visa god etik mot våra respondenter genom att ta bort uttryck/uttalande som skulle kunna vara stötande eller till skada för de intervjuade. De som intervjuas har rätt till sin integritet och sin egen värdighet. (Trost 1997).

3.4 Genomförande

Då vi arbetar på olika skolor i olika kommuner har vi valt att inte genomföra våra intervjuer på de skolor som vi arbetar på. Vi tog kontakt med tre för oss okända rektorer som kom från tre olika kommuner som var villiga att bli respondenter för vår undersökning. Dessa rektorer hjälpte oss att få kontakt med klasslärare och speciallärare som också ville delta i vår undersökning. Vi tyckte det var det bästa att få hjälp av rektorerna när vi valde respondenter bland klasslärare och speciallärare efter som de har ett helikopterperspektiv över vilka speciallärare och klasslärare som har den erfarenhet som vi sökte för vår undersökning.

Våra intervjuer delade vi upp och vi var två vid varje intervjutillfälle. Själva intervjun tog 45 – 60 min och spelades in med bandspelare. Alla intervjuer gjordes i samtalsrum i en lugn och avslappnad miljö, där risk för störningar var minimala. Vi stressade aldrig de vi intervjuade och vi avbröt aldrig när de förklarade vad de menade. Under alla intervjuerna fick respondenten gott om tid och fick ta de pauser som de behövde för att ge oss sina svar. Vi ställde samma frågor till klasslärare och speciallärare medan frågorna vi ställde till rektorerna skilde sig (se bilagor) och vi försökte att ställa frågorna på samma sätt. Samtliga intervjuade fick lyssna på sina svar på våra frågor, för att eventuella missförstånd eller missuppfattningar skulle klaras ut.

Efter som vi är tre uppsatsskrivare och det inte är relevant att vara alla närvarande samtidigt delar vi upp oss så att vi är två vid varje intervjutillfälle. Vi delade upp arbetet så att en var aktiv och en var passiv vid varje intervjutillfälle. Vi anser att det är viktigt att en har rollen som observant och har ansvar för bandinspelning, då kan den aktive intervjuaren koncentrera sig på informanten. Intervjuerna har varit utformade som par intervjuer dvs. vi valde

singularis intervjuare och intervjuad för att vi tyckte att det fanns en risk att respondenten skulle känna att det var ett maktövertagande och känna sig i underläge med två intervjuare och det ville vi undvika. (Trost, 1997). Som intervjuare intervjuade vi både respondenter av vårt eget kön och av det motsatta könet. Vi såg som intervjuare till så att vi inte hade någon tidigare relation med respondenterna. Det väsentliga i våra intervjuer var att vi försökte förstå den intervjuade och att vi satte oss in i hans eller hennes sätt att tänka. Oavsett om vi som intervjuare kände sympati eller antipati för den intervjuade och dennes åsikter och beteende så försökte vi som intervjuare känna empati dvs. sätta oss in i hur han eller hon tänkte utan att lägga egna värderingar i deras åsikter. (a.a.).

4 RESULTATBESKRIVNING

Här redovisar vi och tolkar likheter och skillnader utifrån våra intervjuer. Vi benämner våra respondenter enligt följande.

Speciallärare A, B och C

Klasslärare A, B och C

Rektorer A, B och C

Vi har valt att redovisa resultaten utifrån yrkeskategorierna speciallärare och klasslärare tillsammans. Efter varje fråga presenterar vi vad speciallärare och klasslärare svarade, om det är ordagrant citat, så har vi skrivit det i kursiverad stil. Sedan presenterar vi en kortare sammanfattning där vi studerar skillnader och likheter i svaren.

Rektorerna redovisar vi efter samma principer men vi har valt att presentera deras frågor och svar enskilt på grund av att frågorna inte är de samma som för de övriga respondenterna.

I tolkning av resultat försöker vi få svar på frågorna utifrån vårt syfte. Bearbetning av resultat har vi gjort genom att söka efter handlings- och tankemönster som kan bidra med att ge svar på undersökningens frågeställningar.

*Hur beskriver pedagogen sin roll i samspel med elever med särskilt fokus på medmänskliga relationer?

*Hur medvetna är pedagogerna om läraryrkets uppdrag gällande social omsorg och lärande?

*Hur tillvaratar pedagogerna de resurser som finns till förfogande, egna och andras personliga egenskaper och erfarenheter?

*Hur medvetna är rektorerna om betydelsen av pedagogens relation till eleven och dennes lärande?

*Hur ser pedagogerna och rektorerna på begreppet fostran?

4.1 Sammanfattning av special- och klasslärarnas intervjuer

1. Vad var anledningen till att du blev lärare?

Svar: speciallärare

A: *"Jag har alltid tyckt det var roligt att umgås med andra människor särskilt ungdomar. Har alltid tyckt att det varit stimulerande att försöka lära och förmedla kunskap till andra.."*

B: *"Jag valde mellan lärarutbildningen och fritidspedagogutbildningen.*

Arbetstiderna som lärare var bättre, så det var det som vägde över till lärarutbildningen. Men att jag ville jobba med människor var självklart för mig."

C: *"Jag har inget tydligt svar på denna fråga, men hade jobbat mycket med barn inom idrotten. Men hade jag varit ung idag hade jag aldrig utbildat mig till lärare".*

Svar: klasslärare

A: *"Det hänger ihop med min livshistoria, Jag tyckte själv om skolan, jag blev tidigt förälder. Var fackligt engagerad kände att jag ville utbilda mig.*

B: *"Jag var intresserad av ungdomar".*

C: *"Jag ville förmedla kunskap inom mitt speciella ämnesområde."*

Sammanfattning: Att umgås och att vara intresserad av ungdomar var anledningen till att både speciallärare och klasslärarna valde läraryrket. Arbetstiderna spelade också en roll för yrkesvalet. Engagemanget inom idrotten och intresset att arbeta med ungdomar hade också en stor betydelse. Nyfikenhet på människor och ett samhällsengagemang tycktes vara betydelsefullt för speciallärarna. Speciallärarna valde oftare sitt yrke utifrån en vidare syn på människan än enbart det pedagogiska.

2. Hur såg din utbildning ut?

Svar: Speciallärare

A – B - C: De intervjuade lärarna hade alla gått på lärarhögskolan 3 år och senare vidareutbildat sig på speciallärarutbildningen 1 år.

C: En av pedagogerna var även utbildad inom ett annat yrke.

Svar: Klasslärare

A - B - C grundskolekompetens, därefter gymnasiet samt lärarutbildning.

Sammanfattning: Klasslärarna hade alla gått på lärarutbildningen och speciallärarna hade speciallärarutbildning, men endast en av de intervjuade hade dessutom en annan yrkesutbildning. En klasslärare hade utbildat sig genom vuxenstudier

3. Fick du i din utbildning någon sociologisk kunskap?

Svar : Speciallärare

A – B - C. ”Det var inget speciellt ämne, men vi berörde sociologi lite.

Nu på senare år har man gått några kurser och någon studiedag har handlat om sociologi.

Svar: Klasslärare

A: ”Mycket lite av min utbildning innefattades av sociologi. Jag minns att jag läste några böcker om olika kulturer. Kännedom om olika samhällsmönster hade jag fått genom fackligt och politisk engagemang. Rollspel förekom i syfte att skapa relationer och för att förstå andras situationer”

B - C: Det fanns inget ämne som innefattade sociologi, men vi fick veta lite om olika kulturer och samhällssystem.

Sammanfattning: Det framkom tydligt att ämnet sociologi inte förekommit på någon lärarutbildning men speciallärarna hade under de senare åren gått på kurser i ämnet.

4. Vad har skolan att erbjuda de elever som inte klarar av att skapa sociala kontakter på egen hand?

Svar: Speciallärare

A - B: I vår kommun har vi Elevhälsan som gör ett jättebra arbete med elever som är i svårigheter. Jag har ett stort stöd av deras team, men det är klart att mycket av arbetet med dessa elever gör vi tillsammans med föräldrar, övriga lärare och andra som kan vara i elevens nätverk.

C: Det är ett stort problem, men vi arbetar mycket med denna problematik här på skolan. Vi har en god bemanning med mobbingteam, skolsköterska, skolvärdinna och kurator på heltid Och tillgång till psykolog en och en halv dag i veckan.

Elever som jag tänker på har i en del fall varit utsatta för mobbning. Det kan vara något speciellt i deras utseende. Språket betyder mycket och vi har många invandrarfamiljer här och när de är tillräckligt många bildar de sina egna grupper.

Sociala myndigheter och BUP kopplas in vid svårare fall.

A - B - C: Vi kontaktar alltid elevens föräldrar när det finns problem.

Svar: Klasslärarna

A: *"Vid speciella fall kan elever få en personlig assistent genom socialtjänsten, dessutom har skolan utrymme för mindre grupper för elever som har behov av denna form av undervisning. Grupperna är inte statiska. Hela tiden är tanken att de skall ut i sin klass igen. Problemet är att man blandar elever med beteendevikelser tillsammans med invandrarelever med språksvårigheter"*.

A - B: Elevteam kopplas in i svårare fall kontaktar vi BUP.

C: *"Först försöker vi att tömma ut våra egna resurser i klassen innan vi kopplar in andra resurser."*

Sammanfattning: Skolorna har en god bemanning på elevvårdspersonal. Föräldrarna anses som en stor tillgång i elevvårdsarbetet, där skolvärdinnan är en stor tillgång för eleverna ute på skolorna. På en av skolorna fanns många elever med invandrarbakgrund, och där lade man stor vikt vid att skapa sociala kontakter. Här hade man dessutom en heltidsanställd kurator. Av svaren som framgick var alla skolor väl tillgodosedda med elevvårdspersonal.

5. Hur använder du som pedagog dina erfarenheter i ditt uppdrag som lärare ?

Svar: Speciallärare

A: *"Jag har arbetat inom andra yrken under mina studier. Jag har levt ett ganska långt liv, rest en hel del och skapat många kontakter. Det har bidragit till en stor erfarenhet, givit mig själv nya värderingar och infallsvinklar. Denna livserfarenhet behövs i mina samtal med eleverna"*.

B: *"Anser att jag har ett sunt förnuft som jag tycker är viktigare än all pedagogik i världen. Lyssnar gärna på andra människors åsikter och visar respekt fast jag inte delar deras uppfattning"*.

C: *"Varje dag och varje individ lär mig något nytt varje dag. Jag sätter inte mig själv på höga hästar"*.

Svar: Klasslärare

A: Mina egna barn har hjälpt mig att se varje individ i skolan. Många år av yrkesverksamhet inom olika områden som inte tangerar skolan har gett mig erfarenhet.

A - B - C: Egna barn har varit till stor hjälp i förståelse

B: *"Erfarenhet från en annan yrkesutbildning"*.

Sammanfattning: Speciallärarna har provat på andra yrken. De tycker om utmaningar, är nyfikna på andra kulturer, reser en hel del. Genom en stor livserfarenhet, är de trygga i sin yrkesroll. Speciallärarna är öppna för nya arbetsmetoder och nya infallsvinklar. De är medvetna om betydelsen av att se eleven ur ett helhetsperspektiv. De har förmågan att våga

vara vuxna med empati och lyhördhet inför eleverna. Kunskaper är viktigt men både tid och öppenhet för samtal är A och O för elevers självkänsla och deras möjligheter till kunskapsinhämtande. Klasslärarna hade alla egna barn och två av dem framhöll också vikten av att ha arbetat i andra yrken. Både speciallärarna och klasslärarna ansåg att deras livserfarenhet är deras starkaste sida och redskap i arbetet som pedagog.

6 Hur tillgodosgör du dina kollegers erfarenheter i ditt arbete som lärare?

Svar: Speciallärare

A - B: Får handledning av Elevhälsan. Vi har arbetsenhetsträffar varje vecka. Där förmedlar vi kunskaper, pedagogiska tips och diskuterar hur vi kan förbättra vår gemensamma sociala miljö.

C: På en av skolorna finns rektorn med på dessa träffar. Här arbetar man också i team om tre lärare, som tillsammans försöker komma fram till konstruktiva lösningar för elevens bästa.

Svar: Klasslärare

A - B - C: Genom diskussioner. Jag försöker att lära mig av mina kolleger, det är viktigt för mig att förstå hur andra ser på eleverna.

B: *"Genom arbetslagsträffar, där man delar med sig av tips och ventilerar sina erfarenheter"*.

C: *"Vi måste hjälpas åt att ta vara på varandras erfarenheter och olikheter, för att kunna se elever ur ett helhetsperspektiv"*.

Sammanfattning: Arbetsenhetsträffarna har en stor betydelse för varje enskild lärare och tjänar som en ömsesidig kompetensutveckling. Arbetslagsträffarna upplevdes som en stor trygghet och tillgång ute på skolorna. Det var endast på en av skolorna som rektorn fanns med på träffarna. Endast speciallärarna nämnde Elevhälsan som en stor resurs. Klasslärarna menade att kollegorna är de bästa mentorerna.

7 Vilka andra yrkeskategorier är involverade i dina elevers välbefinnande?

Svar: Speciallärare

A - B - C: Psykologer, Kuratorer, behandlingspedagoger, socialpedagoger, specialpedagoger, skolsköterskor, skolvärd och rektor.

Svar: Klasslärarna

A: *"En heltids kurator och syokonsulent samt en deltids anställd psykolog. En deltids anställd skolsköterska och en skolvärdinna på heltid"*.

B - C: Elevhälsan och dess personalgrupp.

Sammanfattning: Alla yrkeskategorier på en skola samverkar för elevens välbefinnande. Yrkeskategorier har olika bakgrund och värderingar. Samtliga pedagoger nämnde yrkesgrupperna psykolog, kurator, skolsköterska och klasslärarna nämnde Elevhälsan som innefattar dessa yrkesgrupper också.

8 Vad innebär social omsorg och lärande för dig som pedagog?

Svar: Speciallärarna

A - B - C: Social omsorg är en förutsättning för lärande. Dagens skola lär ut hur man söker kunskap, till skillnad från tidigare då kunskapen skulle ”matas” in. Vissa kunskaper måste befästas för att klara av samhällets krav.

Svar: Klasslärarna

A - B - C: Ingen inläring är möjlig om händelser upplevelser ockuperar elevernas tankar.
A: Det gäller att bryta lektionspasset och ta tag i det som händer. Jag kan koppla det som uppstår till lektionsplaneringen.

Sammanfattning: Trots insikten om värdet av socialomsorg ligger tonvikten fortfarande på kunskapsinhämtande.

9 Vad anser du dig behöva i din roll som pedagog i samspelet med elever med beteendevikelser utifrån ett medmänskligt perspektiv?

Svar: Speciallärare

A - B - C: Livserfarenhet, utbildning, självkänedom, positiv livsinställning, mod att anta utmaningar.

Svar: Klasslärare

A - B - C: Förståelse och ett empatiskt förhållningssätt .

Sammanfattning: Det är viktigt att vuxna vågar vara vuxna i skolan och vara goda förebilder som på ett respektfullt sätt möter eleverna. Speciallärarna är medvetna om vikten av samspel, goda relationer med eleverna. Man betonar betydelsen mer att vara en vuxenförebild, än vikten vid att kunna sitt ämnesområde. Klasslärarna tycker också att samspel och goda relationer är viktig för all inläring, men framhåller också att det är viktigt med ämneskunskaper i en större utsträckning än speciallärarna. Klasslärarna verkar också vara mer beroende av skolledningens stöd.

10. Vilka sociala nätverksinsatser har skolan tillgång till för eleverna?

Svar: Speciallärarna

A - B - C: Mobbningsteam, skolsköterska, skolvärdinna, kurator och psykolog. Utanför skolan har vi sociala myndigheter. Vi har bra möjligheter här på skolan. Föräldrarna är naturligtvis den mest betydelsefulla insatsen för eleverna.

Svar: Klasslärarna

A - B - C: Varje vecka har skolans elevvårdsteam möte, teamet består av skolledning, resurslärare och kurator.

Sammanfattning: Samverkan mellan skola, sociala myndigheter och även med polisen har stor betydelse. Skolan måste i första hand göra sitt yttersta för att lösa sina problem i den miljö där de har uppstått. Speciallärarna var mer medvetna än klasslärarna om vilka personer

som ingick i skolans och berörda elevers nätverk. Samtliga framhöll vikten av samarbete med föräldrarna.

11. Vad tror Du det beror på att vissa elever misslyckas att vara i klassrummet?

Svar: Speciallärarna

A - B - C: Det kan bero på många olika faktorer. Vi får elever som kommer från olika miljöer och kulturer samt hemförhållanden. (Missbruk, arbetslöshet m.m.)

Elever som är deprimerade och som mår dåligt.

Elever som är utsatta för mobbning, kan inte koncentrera sig, då de oroar sig inför rasten, då de skall få sina pikar.

Elever kan av någon anledning ha blivit efter i något/några ämnen.

Elever kan tycka att ämnet är för svårt och obegripligt.

Detta kan naturligtvis bero på läraren som inte lyckas få eleverna att tycka att detta är något att ha”.

B: Fostrande lärare som tycker att sitt ämne är det absolut viktigaste. (Finns säkerligen på de flesta skolor) misslyckanden kommer säkerligen ofta på grund av detta.

Svar: Klasslärarna

A - B - C: Individen och individens förutsättningar. Sociala förhållanden. Elevernas svårigheter att förstå det språk som ibland förekommer i lektionssammanhang. Redan stämplad elev. För få vuxna och för lite engagemang från de vuxnas sida.

Sammanfattning: Listan med faktorer som är orsaken till elevers misslyckande i klassrummet var lång. Faktorer som ligger utanför skolan och som ligger inom skolan.

Dagens samhälle med stark segregation, arbetslöshet och därmed följande efterverkningar skapar svårigheter för vissa elever i klassrummet. Bemötande och den empatiska förmågan hos de vuxna kopplat till en förståelse hur samhället fungerar vilket reducerar elevers misslyckande i klassrummet. En del av orsakerna till misslyckande för eleverna, kunde lärarna upptäcka och göra något åt lättare än andra. Men alla lärarna var överens om att ett socialt och rätt pedagogiskt bemötande var en förutsättning för att eleverna skulle ha en chans att klara av klassrummet och lektionerna.

12. Hur definierar Du begreppet fostran?

Svar: Speciallärarna

A - B - C: Hemmet har det största ansvaret när det gäller fostran. Men det har blivit mycket sämre och det finns naturligtvis en anledning till detta. Både föräldrarna arbetar och det gjorde dom inte när jag var barn.

Den sociala kontrollen var mera stabil. Idag kan vissa föräldrar inte ta vara på sig själva. Det kan vara missbruk och arbetslöshet. Eleverna tillbringar många timmar i skolan och därför är det viktigt att skolan har en policy där alla har samma förhållningssätt. Denna policy är nedskriven och förankrad hos både lärare, förälder och elev.

Svar: Klasslärare

A - B - C: Skolan ska hjälpa till att fostra, men yttersta ansvaret ligger hos föräldrarna. Fostran är att visa ett respektfullt bemötande och själv vara en god förebild”.

Sammanfattning: Hemmets ansvar för fostran går inte att komma ifrån. Där fostran är bristfällig måste skolan se sitt ansvar. En tydlig del av skolans fostransuppgift är att verka som goda och vuxna förebilder. Gemensam policy får inte bara bli ett ord på ett papper, utan en positiv människosyn måste genomsyra hela skolklimatet. Speciallärarna och klasslärarna tycker att alla ska hjälpas åt med att ge eleverna en stabil grund i hur man ska bete sig, för att det ska fungera i vårt samhälle, men de poängterar att det är alltid föräldrarna som bär huvudansvaret.

13. Hur integrerar Du fostran i Ditt uppdrag som pedagog?

Svar: Speciallärarna

A - B - C: Det är svårt att alltid hålla på reglerna, men det gäller ju att få eleverna själva att förstå varför man har regler. Man måste ha regler i samvaro med andra, för att alla skall trivas.

Studiemotivationen har förändrats och skolan har blivit utsatt för mer konkurrens som dataspel och annan teknik, som tar mycket av elevers koncentration och intresse. Följden blir att det finns mindre utrymme för det som skolan tycker är av intresse.

Svar: Klasslärare

A - B - C: Att bemöter mina elever på ett respektfullt sätt.

Sammanfattning: Demokratiska spelregler genomsyrar skolan, då elevers delaktighet gör sig gällande, även när det gäller att skapa regler för ett respektfullt förhållningssätt. Skolan som numera är konkurrensutsatt, har gått in i ett nytt skede. Det är inte alltid läraren som vet mest. Eleverna kan också lära läraren något! Rätt bemötande så kan skolan öka intresset för skola och kunskap.

Samtliga lärare säger sig arbeta aktivt med fostran i sin undervisning och de låter eleverna dra lärdom av pedagogernas erfarenheter som de integrerar i sin undervisning.

4.1.2 Sammanfattning av intervjuer av rektorer

1. Vad var anledningen till att du blev rektor?

A: *"Hade arbetat som lärare och började bli mer intresserad av skolan som organisation."*

B: *"Jag ville påverka."*

C: *"Jag halkade in och på den vägen är det."*

Sammanfattning: Samtliga rektorer som vi intervjuade hade tidigare varit lärare. Alla hade valt att söka rektorstjänster på grund av att de ville vara med om att påverka skolan som organisation.

2. Vilken utbildning och erfarenhet har du sedan tidigare?

Sammanfattning: Samtliga rektorer hade någon form av pedagogiskutbildning. En av rektorerna var i botten ämneslärare och hade ingen formel rektorsutbildning.

En rektor hade tidigare varit högstadielärare och var utbildad till speciallärare och denna pedagog hade också rektorsutbildning.

Vår tredje intervjuade rektor hade varit mellanstadielärare och gick för närvarande rektorsutbildningen.

3. Vilka visioner hade du när du fick uppdraget att leda denna grundskola?

A: *"Att skapa en skola där det finns plats för alla elever och att skapa förutsättningar för en individanpassad skolgång där vi sätter eleven i fokus."*

B: *"Jag har lust att mötas, skolan skulle vara en öppen och spännande verksamhet, för många fler människor än eleverna."*

C: *"Skapa en trygg och bra skola för inläring. Skoldaghem är bra för vissa elever."*

Sammanfattning: Två av rektorerna hade en vidgad syn och tyckte att skolan skulle vara en öppen plats där det skulle finnas plats för alla individer. Den tredje rektorn tyckte att man kunde klara de flesta eleverna men hade en åsikt om att vissa elever måste bli segregerade genom att gå på resursskola.

4. Har du haft möjlighet att genomföra dina visioner?

A: *"Nej, inte som jag tänkt från början. Men jag ser fortfarande andra möjligheter."*

B: *"Nej, inte fullt ut, men jag jobbar på det."*

C: *"Är ganska nöjd men har för mycket administrativt arbete."*

Sammanfattning: Ingen av rektorerna tyckte att deras arbete hade blivit som de tänkt sig. Samtliga tyckte att de inte hade kunnat påverka skolan som organisation i den utsträckning som de velat. Två av rektorerna hade dock en mer positiv inställning till att med tiden kunna få tillstånd en förändring i deras visioner medan den tredje rektorn var ganska nöjd och verkade slagit av på sina ambitioner.

5. Vilka resurser anser du som rektor är nödvändiga för pedagogerna i deras arbete med elever med problembeteende i vad det gäller kunskapsinläring?

A: *"Lyhördhet är ett måste. Pedagogerna måste visa sitt intresse av varje individ, innan eleverna kan lära sig någonting."*

B: *"Det viktigaste är vi pedagoger, kompetens utbildning och tid för samarbete är också viktigt."*

C: *"Att samspelet fungerar mellan hemmet – skolan och diverse hjälpinsatser som Elevhälsan, BUP och socialtjänsten. Pedagogen ska aldrig stå ensam med problemet"*.

Sammanfattning: Alla rektorer betonar att samspelet mellan elev – hem - skola fungerar och att den viktigaste personen för inläring är hur pedagogen bemöter eleven som individ.

6. Vilka resurser anser du som rektor är nödvändiga för pedagogernas arbete med elever, utifrån social omsorg?

A: *"Pedagogerna måste ha ett stort hjärta, vi har en kurator på heltid. Psykolog som tjänstgör en och en halv dag per vecka. Nära kontakt med föräldrar och ev. sociala myndigheter."*

B: *"Bra samarbete med föräldrarna, kurator och psykolog i ett samarbete med oss pedagoger"*.

C: *"Föräldrarna är alltid viktigast för eleverna så därför måste samspelet fungera mellan hem och pedagog/skola. Förstående lärare som får den hjälp som är nödvändig av samhällets resurser är också viktigt." "Fungerande samarbete hem – skola. Kurator och psykolog spelar en central roll."*

Sammanfattning: Samtliga betonade vikten av ett fungerande samspel mellan elev, skola och hem. Alla rektorerna såg det som nödvändigt att få pedagogerna att inte känna sig isolerade och göra elev problem till ett personligt problem utan att det var ett gemensamt problem för alla i elevens närhet. Samtliga angav att ett socialt nätverk var nödvändigt för eleverna.

7. Hur ser du på betydelsen av pedagogernas relation till eleverna och deras lärande?

A: *"Det är viktigt att eleverna bemöts med respekt och att eleverna får korrekt bemötande socialt och pedagogiskt, Individanpassad undervisning med glimten i ögat och nära till skratt och att man ger tid till att lyssna på eleven. Lustfylld undervisning på rätt nivå och att personkemin fungerar."*

B: *"För att nå ett bra resultat krävs att pedagogen har en bra relation med eleverna. Ömsesidig respekt."*

C: *"Samspelet elev – pedagog måst fungerar för att nå ett bra resultat."*

Sammanfattning: Ömsesidig respekt mellan pedagog och elev. Ett välfungerande samarbete där personkemin stämmer mellan elev – pedagog. Läraren fungerar ofta som en "vuxen förebild där man har lätt för ett skratt är en god grund för lärande tycker alla rektorerna.

8. Hur ser du på tanken på att skolan lär för livet?

A: *"Värdegrunden. Läraren måste vara ett föredöme för eleven varje minut."*

B: *"I Skolan lär vi oss att respektera olikheter i både tankar och utseende. Vi lär oss hur man respekterar lagar såväl skrivna som oskrivna."*

C: *"Om vi bara lär för stunden så skulle jag tycka skolan var meningslös, det är klart att du lär för livet, men på resans gång reviderar man sina kunskaper. I skolan tycker jag att vi nu ger mer tid för samtal än under min skoltid (gick ut skolan 1969)".*

Sammanfattning: Samtliga rektorer tyckte att man lär för livet och att man alltid har de kunskaperna som man införskaffade i skolan med sig genom livet. Skolan är en spegelbild av det övriga samhället.

9. Hur definierar du begreppet fostran?

A: ” I första hand är det ett ansvar för föräldrarna, begreppet fostran är för mig att man lär sig att bete sig på ett socialt sätt som är accepterat i det samhälle man lever i.”

B: ”Fostran är för mig att lära sig respektera andra människor genom att uppföra sig så att man klarar av det sociala livet i samhället. Föräldrarna bär ansvaret i första hand men vi i skolan ska bidra till att fostra.”

C: ”Fostran är för mig kulturell. Fostran är att man följer de normer och regler som vi har i samhället, skolan hjälper till att fostra goda medborgare men huvudansvaret ligger trots allt hos föräldrarna.”

Sammanfattning: Begreppet fostran tyckte samtliga rektorer är att följa uppgjorda regler och normer i samhället. Att respektera varandra och själv uppföra sig på ett socialt anpassat sätt innefattade också begreppet för rektorerna. Samtliga rektorer ansåg att huvudansvaret för fostran låg hos föräldrarna och att skolan hjälpte till med fostran.

10. Hur integrerar du fostran i pedagogernas och din vardag?

A: ” Jag har låtit två före detta lärare, som nu arbetar som konsulter, gå in i klasserna för att stötta upp både elever och lärare i deras uppdrag.”

B: ”Att lära sig samspel är lika viktigt som inhämtande av kunskaper. Fostran är för mig också att tala med eleverna inne på expeditionen.”

C: ”Pedagogerna integrerar fostran i sin undervisning, vid behov får de hjälp av skolans nätverk som Elevhälsans personal mm. Själv försöker jag att vara ute på rasterna och på det viset känna av klimatet på skolan. Alla elever vet vem jag är och ser mig som en del av skolans personal och inte som någon hemsk gammal rektor typ Stig Järrel i filmen Hets.”

Sammanfattning: En av rektorerna hade anställt konsulter för att hjälpa elever och lärare i deras uppdrag med integreringen av fostran i klassrummet. En rektor framhåll vikten av att lära sig samspel med andra människor inne i klassrummet och att det låg på pedagogerna, själv bidrog han med fostran genom att tala med elever vid behov inne på rektors expeditionen. En rektor ansåg att pedagogerna på skolan integrerade fostran i sin undervisning och att han själv bidrog till att hjälpa till genom att vara ute så mycket som möjligt på rasterna för att samtala med eleverna. Han ville att alla skulle se honom som alla övriga av skolans personal som en vuxen som man kan samtala med och inte någon som man behöver vara rädd för.

4.1.3 Tolkningar av resultatbeskrivningar utifrån frågeställningar av vårt syfte

***Hur beskriver pedagogen sin roll i samspel med elever med särskild fokus på medmänskliga relationer?**

Både speciallärarna och klasslärarna ansåg att ett samspel var nödvändigt för att nå eleven och att en god relation var en förutsättning för att få en positiv inlärnings situation för eleven. Specialläraren lägger större vikt vid medmänsklighet och anser att det är en förutsättning och att kunskapsinläring är det sekundära i sin roll med beteendeavvikande elever. Klasslärarna är mer inriktade på kunskapsinläring och beskriver sin roll efter kunskapssyn som det primära och att medmänsklighet är något som man försöker hinna med mellan kunskapsinläringar.

***Hur medvetna är pedagogerna om läraryrkets uppdrag gällande social omsorg och lärande?**

Samtliga speciallärare och klasslärare var mycket medvetna om sitt uppdrag vad det gällde social omsorg och lärandet. Här var det också en skillnad mellan yrkeskategorierna. Speciallärarna som vi intervjuade hade en större humanism i sina svar och poängterade att först måste man tänka på att eleverna mår bra och sedan får man göra en pedagogisk insats för att hjälpa eleverna i så stor utsträckning som möjligt när det gäller kunskaperna. Speciallärarna var mer för att integrera eleverna i klasserna och var av den åsikten att individanpassad undervisning på rätt nivå är ett måste för elever med beteendeavvikelser. Klasslärarna var mer kunskapsinriktade men var medvetna om att socialomsorg låg i deras läraruppdrag. En klasslärare var av den åsikten att om man inte klarade av att följa klassens undervisning så skulle man segregeras och få sin undervisning enskilt, så att man inte "fördärvade för de andra" som var där för att lära sig något.

***Hur tillvaratar pedagogerna de resurser som finns till förfogande, egna och andras personliga egenskaper?**

Både speciallärare och klasslärare tycker att skolorna hade en god bemanning av elevvårdspersonal. Föräldrarna anses som en stor tillgång och resurs i arbetet med alla elever men framförallt för elever med beteendeavvikelser. Båda yrkeskategorierna ansåg att deras kolleger som mentorer också var en bra resurs. Pedagogerna delade med sig av sina erfarenheter under så kallade arbetslagsträffar. Speciallärarna var mer insatta i vilka resurser som fanns både vad det gällde inom och utanför skolans ramar. Speciallärarna hade större erfarenhet av att arbeta med elever med beteendeavvikelser och framhöll vikten av ett nära samarbete med Elevhälsan, och det sociala nätverket så som polis, socialsekreterare, BUP och barnhabiliteringen mm. vid behov.

Speciallärarna tog också upp att en god relation med elever ofta skapades genom att eleven får ett gott socialt bemötande av pedagogen samt att det i en kombination av rätt pedagogik var enda sättet att ha en chans att skapa en positiv skolgång för elever med. Klasslärarna ansåg att ett pedagogiskt riktigt bemötande var viktigt och framhöll inte det sociala bemötandet lika tydligt som speciallärarna.

***Hur medvetna är rektorerna om betydelsen av pedagogens relation till eleven och dennes lärande?**

Samtliga av de intervjuade rektorerna var mycket medvetna om betydelsen av pedagogens relation till eleven och dennes lärande. Rektorerna ansåg att pedagogen var den viktigaste för elever inte minst för elever med beteendevikelser för deras sociala och kunskapsmässiga utveckling. För att klara av sitt uppdrag vad det gäller socialomsorg och lärande måste en god relation mellan pedagog och elev vara den största förutsättningen för att lyckas ansåg rektorerna.

***Hur ser pedagogerna och rektorerna på begreppet fostran?**

Både speciallärare och klasslärare svarar inte på hur de ser på begreppet fostran. Både speciallärare och klasslärare svarar på vem som skall stå för fostran och då anser de att skolan ska hjälpa till att fostra men de poängterar att hemmet har huvudansvaret för fostran av eleverna. Rektorerna tolkar begreppet fostran som att det är att följa uppgjorda regler och normer i samhället. Att respektera varandra och att själv uppföra sig på ett socialt anpassat sätt innefattade också begreppet för rektorerna. Rektorerna ansåg också att skolan hjälpte till med fostran men att huvudansvaret låg hos föräldrarna.

5. DISKUSSION

I denna del av arbetet reflekterar vi över de erfarenheter och sammanfattningar av vår studie. Vi diskuterar och knyter samman teori med våra resultat i undersökningen.

Att definiera ”fostran” är svårt. Det visar både intervjuaren och författarna. Som vi ser det är ”fostran” en fortsättning på ”uppfostran”. Det sistnämnda är det elementära. Fostran är i likhet med socialisation, men dessa båda begrepp bör inte förväxlas, enligt Fjellström (2004). Att fostras till medborgare i ett demokratiskt land med kristen etik och moral som grund finns med i Lpo 94. Uppfostran har hemmet huvudansvaret för. Fostran är alla vuxnas ansvar. I Lgr 69 hade fostran ersatts med utveckling eftersom beslutsfattarna tog till sig de strömningar som florerade i samhället som innebar negativa associationer för auktoriteter. Att fostran togs bort i Lgr 69 och återinfördes i Lgr 80 berodde till en del av att Kristdemokraterna satt i regeringen. Det berodde även på att begreppet utveckling ansågs som otydligt.

Både speciallärare och klasslärare betonade vikten av att våga vara vuxen och vara goda förebilder som på ett respektfullt sätt möter eleverna. Steinberg (1993) anser att den gode läraren måste ha en kombination av fasthet och flexibilitet. De lärare som lyckas bäst i sina roller är flexibla till sin natur. Fasthet med tydliga regler, normer, värderingar, rutiner och traditioner i kombination med ett öppet sinne, lyhördhet och flexibilitet, tycks vara de bästa egenskaperna hos vuxna människor som möter barn och ungdomar och som påverkar ungas liv. Steinberg (1993) betonar att han får ökad respekt för det traditionella sättet att tänka och organisera undervisningen. För den lärare som känner trygghet i dessa metoder, som älskar barnen och har glimten i ögat är det helt okey. Men vi tror att det finns moderna metoder, bättre anpassat till elevernas sätt att vara och som bättre hjälper eleverna att möta morgondagens krav dvs. att alla elever får en individ anpassad undervisning. I 60 - 70 talets skola lärde ungdomarna att anpassa sig till auktoriteter, så att de blev fogliga arbetare i industriverksamhet. Men dagens arbetsgivare kan inte endast klara sig med anpassningsbara individer. Dagens arbetsmarknad kräver individer som tar initiativ, ansvar och är kreativa. De traditionella metoderna räcker inte längre till för att möta framtidens krav. Dagens elever kräver meningsfullhet, de vill se helhet, vill veta varför och förstå nyttan av sina kunskaper. Elever som lever efter lustprincipen blir oengagerade om de inte förstår det de gör och kan uppfattas av en del lärare som stökiga i klassrumssituationer.

Alla de intervjuade rektorerna ansåg att värdegrunden är viktig och att skolan lär ut att eleverna ska respektera olikheter som tankar och utseende på kamraterna. Grandelius (1999) har lång erfarenhet av socialarbete och betonar att gränssättning är en förutsättning för att skapa en empatisk förmåga och goda trovärdiga relationer. Eleverna lär sig sociala regler, som att dela med sig, lyssna på andra och ibland avstå en del av sina önskningar. Goleman (1995) menar att vi dag lämnar våra barns känslomässiga uppfostran åt slumpen, vilket får katastrofala följder. Vi måste få in ett bättre begrepp om innebörden att använda känslorna på ett intelligent sätt. Vi anser att inte bli sedd och uppmärksam i skolan kan innebära att dessa elever söker sig till grupper med likasinnade. Detta kan leda till kriminalitet och drogmissbruk som vi har sett i massmedia den senaste tiden. Undervisningen måste inrymma både förnuft och känsla. Utan den emotionella intelligensen kan inte intellektet fungera särskilt bra. I Skolverkets (Dnr:1613) studie om en fördjupad värdegrund skriver man om

barn, unga och vuxna ska trivas och må bra krävs det att det formas goda sociala relationer och skapas ett gott klimat.

De intervjuade rektorerna anser att den viktigaste personen för elevers inläring är pedagogen och hur denna bemöter eleven som individ. De intervjuade pedagogerna svarade att social omsorg är en förutsättning för all inläring. Dagens skola lär ut hur man söker kunskap, till skillnad från tidigare, då kunskap skulle matas in. Tendensen i skolan är i dag att många lärare lägger tyngdpunkten på kunskapsinläringen och förringar det sociala samspelets betydelse för inläring. Vår erfarenhet är att speciallärarna har en vidare syn på förhållandet mellan socialt samspel och kunskapsinläring.

Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och lust att lära. Skolans uppdrag är att tillsammans med föräldrarna ge eleverna en fast grund att stå på och få de att utvecklas och växa som människor. (Ahlström, 1986). Det är viktigt att etablera en relation som stimulerar elevens lärande, ställa lagom krav, att behärska en bred repertoar av pedagogiska insatser som kan göra det möjligt att individanpassa undervisningen. (Skolverket, 2001). Miller (1991) påpekar att vuxna bör ha beredskap att hämta lärdom om barnets beteende av barnet självt. Vi har en känsla av att lärare är otrygga i sin lärarroll i vad det gäller social omsorg. "Idag arbetar skolan med hela människan istället för med eleven. Men att vara i skolan som en hel människa medför faktiskt en rent feodal struktur, baserad på personligt beroendeförhållande mellan lärare och elev." (Lyste & Mellberg, 1999, s. 75)

Enligt Piagets (1971) synsätt är barnets mentala konstruktion av hur yttervärlden är uppbyggd och fungerar i stort sätt individuell. Vygotskji (1930) såg det mer som resultatet av ett socialt samspel med omgivningen.

Åberg (1994) betonar att det finns många faktorer som påverkar gruppklimatet i ett klassrum, men de flesta forskare är överens om att det finns en som har större betydelse än de andra och det är formen av ledarskap. Lärarens sätt att leda undervisningen. Normell (2002) anser att pedagogens roll har förändrats. Pedagogen som person är viktig och har stor betydelse i skapandet av medmänskliga relationer, såväl som för kunskapsinläring.

Klasslärarna menade att bli sedd av skolledningen gör att ett bra bemötande blir lättare att tillämpa på eleverna. Brännlund (1999) skriver att ordet kommunikation betyder "stå i förbindelse med" och att det innebär någon form av kanaler och nätverk. Vi pratar med varandra för att få en känsla av kontakt, öppenhet och delaktighet inom gruppen och att en god kommunikation är nödvändig för ett fungerande samspel.

Vi tycker att ett tydligt och strukturerat pedagogiskt bemötande är av yttersta vikt för alla elever. Vid individanpassad undervisning så har vi utifrån vår erfarenhet kommit fram till att det är viktigt att eleven möts av fasta rutiner och tydliga normer. Beröm och konsekvenser ska ske direkt och inte dagen efter. Eleven får tydligt avgränsade arbetsuppgifter och eleven behöver veta vad som förväntas av honom. Eleven ska ha mycket uppmuntran för att skapa ett självförtroende, vi som pedagoger måste skapa situationer som ger självkänsla. Vi måste lära eleverna att ta ansvar. Det är viktigt att eleven blir sedd och respekterad som individ. Vi som pedagoger måste vara vuxna förebilder och själva möta eleverna som man själv vill bli bemött. Det är av stor vikt att vi ser elevernas starka sidor och ser det som en tillgång i vårt arbete.

Viktiga resurser för pedagogerna var deras kollegor och Måhlberg & Sjöblom (2003) menar att när hela elevens skolmiljö präglas av att de vuxna har ett gemensamt förhållningssätt, blir det lättare för eleven att hålla sig inom de bestämda ramarna. Vi tycker också att det är nödvändigt för oss pedagoger att ha ett gemensamt förhållningssätt och att det underlättar för eleverna och att det blir en trygghet i deras skolsituation när vi har samma mål och synsätt.

Samtliga rektorers vision var att de ville skapa en trygg och bra skola som är öppen för alla elever och målet är, betonade en av rektorerna att kunskapen ska följa eleven genom livet. Intervjuer med f.d. utbildningsminister (Art.U00 722-4) Ylva Johansson och Henning Johansson, professor i pedagogik, menar att förändringar är nödvändiga i skolan. För att leva i ett demokratiskt samhälle krävs att vi utvecklar alla våra sinnen. Lärarna måste lära eleverna att känna sitt eget lärande och skapa lust till ett livslångt lärande, samt att skolan är en mötesplats för människor med olika åsikter.

Rektorerna angav att pedagogens viktigaste resurser var att samspelet mellan hem och skola fungerade. Ahlström (1986) framhåller att det inte är mängden resurser som är det viktigaste, utan det är framför allt hur man använder resurserna som är det viktigaste. I vårt dagliga arbete möter vi ofta på elever med svårigheter och av någon anledning så får ofta personal med låg utbildning ta hand om de svåraste eleverna och vi anser att det borde vara tvärtom.

Samtliga skolor ansåg att de var väl bemannade vad det gäller elevvårdspersonal och dess olika yrkeskategorier.

Statens offentliga utredning (2000:19) rapporterar att inom skolan arbetar naturligtvis alla som arbetar i skolan med eleverna, men inom elevhälsan finns ett antal olika yrkesgrupper, som klassificeras in inom flera kompetensområden, den medicinska, psykologiska, kompetensen i socialt arbete samt den specialpedagogiska kompetensen. Samtliga yrkesgrupper har genom sina respektive utbildningar en bred djupgående kunskap om människans fysiska, psykiska, sociala och emotionella utveckling och behov, samt om samspelet mellan individ, grupp och samhälle. Vi anser att det är bra att skolorna tycker att de har mycket resurser i vad det gäller elevvårdspersonal. Vi anser att all personal som arbetar i skolan ska ha kompetens och utbildning för att möta eleverna på ett bra sätt. Vi ser allt för ofta på våra arbetsplatser att utbildad personal utan erfarenhet arbetar på skolorna som t. ex elevassistenter för elever med beteendeproblem.

Att inte ha förståelse för att alla elever inte har en fullgod socialmiljö, kan vara ett hinder för elevens möjligheter att lyckas i sitt skolarbete. För att få förståelse för eleverna och deras situation så är det viktigt att samspelet fungerar med hemmet. Föräldrarna är de stora experterna för sina barn. (SOU 2000:19).

6. SLUTSATSER

Huvudsyftet med denna undersökning har varit att undersöka betydelsen av pedagogers relationer till elever och deras lärande. Vi ville även undersöka vilka resurser pedagogerna gavs för att utföra sitt uppdrag och hur rektorerna såg på pedagogens uppgifter. I vår undersökning har vi valt att använda oss av en kvalitativ intervjumetod. Denna typ av metod använde vi på grund av möjligheten till att kunna ställa följdfrågor och för att kunna få ett större helhetsperspektiv av resultaten. Respondenterna var tre rektorer, tre klasslärare samt tre speciallärare.

Vi har även använt oss av litteraturstudier som belyser hur viktigt det är med samspelet och en väl fungerande relation människor emellan.

Denna studie har visat att samtliga respondenter betonar vikten av samspel elev – hem - skola skapar goda relationer för en positiv inläringssituation. Respondenterna var väl medvetna om att social omsorg numera också ingår i läraruppdraget. Rektorerna såg pedagogerna som den viktigaste resursen för alla elever i skolmiljön. Respondenterna ansåg att skolan hade en del i fostransrollen, men att föräldrarna hade huvudansvaret. Studien visade även att respondenterna var oklara över vad begreppet fostran innebar.

6 REFERENSER

- Agrell, A. (2001). *Fostrar skolan goda medborgare?* Uppsala: IUSTUS FÖRLAG AB
- Ahlström, K-G. m.fl. (1986). *Skolans krav elevernas behov.* Lund: Studentlitteratur (1995)
- Allén, S. & Norstedt förlag. (1990). *Svenska ordbok.* Stockholm: Norstedt förlag
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd.* Lund: Studentlitteratur
- Bronfenbrenner, O. (1973). *Två barndomsvärldar – uppfostran i Sovjetunionen och i USA.* Lund: Berlinske förlaget
- Brännlund, L. (1999). *Konflikthantering.* Borås: Centraltryckeriet 1999
- Cruse, H. (2000). Kontrollen före allt. I Lyste, A. & Mellberg, C. *Större än du nånsin tror.* (Sid. 121-134) Stockholm: Svenska Kommunförbundet
- Cullert, B. (1986). *Med Folkskolans pedagogik som riktmärke.* Stockholm: Skolöverstyrelsen
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2002). *Vägval och växande.* Falköping: Liber Förlag
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken-för småskaliga forskningsprojekt inom Samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur
- Duvner, T. (1997). *ADHD.* Stockholm: Liber AB
- Ekhölm, M. (1999). På rätt väg. I Lyste, A. & Mellberg, C. *Större än du nånsin tror.* (Sid. 97- 104) Stockholm: Svenska Kommunförbundet
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval.* Lund: Studentlitteratur
- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik - En studie i skolans fostran.* Lund: Studentlitteratur
- Fjellström, R. (2001). Behövs värden och ideal för fostran? I A. Agrell (Red.) *Fostrar skolan goda medborgare?* (Sid. 17-45) Uppsala: IUSTUS FÖRLAG AB
- Goleman, D. (1995). *Känslans intelligens.* Borgå Finland: WSOY
- Grandelius, B. (1999). *Att sätta gränser.* Stockholm: Natur & Kultur
- Gustavsson, L. H. (1998). Varsamhet! lärande pågår! i A. Lyste (Red.) *Vetvärt.* (s. 100-105) Stockholm: Svenska Kommunförbundet
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett Socialt problem.* HLS Förlag: Stockholm

- Hwang, P. & Nilsson, B. (1995). *Utvecklingspsykologi, från foster till vuxen*. Borås: Centraltryckeriet
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1996). *Barn och nätverk*. Stockholm: Liber AB
- Kvale, S. (1997). *Kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lennér- Axelsson, B. & Thylefors, I. (2003). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter, familjer och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur
- Lgr 69 Skolöverstyrelsen
- Lgr 80 Skolverket
- Lpo 94 Utbildningsdepartementet
- Lyste, A. (red.) (1998). *Vetvärt*. Stockholm: Svenska kommunförbundet
- Lyste, A. & Mellberg, C. (1999). *Större än du nånsin tror*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet
- Läraryrket, (2004). *Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrket
- Läraryrket (2001). *Yrkesetik för lärare*. Stockholm: Läraryrket
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna Förlaget
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Marklund, S. (1982). *Skolsverige 1950-1975 (från reform till reform)*. Del. 2 Stockholm: LiberL
- Meijer, C.J.W. (ed.) (1998). *Integration in Europe: Provisions for Pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries*. Middelfart DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudier som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Miller, A. (1991). *I begynnelsen var uppfostran*. Stockholm: Wahlström& Widstrand
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2003). *Lösningssinriktad pedagogik*. Smedjebacken: Mareld
- Nilsson, T. (1998). Mjukvaran alltid det mänskliga mötet. I A. Lyste (Red.) *Vetvärt*. (s. 234-238) Stockholm: Svenska Kommunförbundet.

- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid*. Lund: Studentlitteratur
- Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber AB
- Orelius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Paulsen, M. (1998). En redig verktygslåda. I Lyste, A. *Vetvärt*. (Sid. 250-252) Stockholm: Svenska kommunförbundet
- Piaget, J. (1971). *Intelligensens Psykologi*. Finland: Weilin-Göös
- Rask & Wennbo (1989). *Bemötas eller bedömas*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Regeringens proposition *Hälsa, lärande och trygghet 2001/02:14*. Utbildningsdepartementet
- Skolverkets allmänna råd (2004). *För arbetet med att motverka alla former av kränkande behandling*. www.skolverket.se
- Skolverket *Att arbeta med särskilt stöd- några perspektiv*. Stockholm:Liber Distribution
- Skolverket (2000). a. *Den rimliga skolan - Livet i skolan och skolan i livet*. Rapport nr 164
- Skolverket (2000). b. *En fördjupad studie om värdegrunden*. Dnr 2000:1613
- Skolverket (2001) a *Tre magiska G:n*. Stockholm: Liber Distribution
- Skolverket (2001) b *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber
- Skolverket (2001). Forskningsrapport 202. *Utan fullständiga betyg - varför når inte alla elever målen?* Örebro: db grafiska
- Statens offentliga utredningar 2000:19 (2000). *Från dubbla spår till elevhälsa*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- Steinberg, John, M. (1993) *Hur man handskas med besvärliga klasser*. Stockholm: Ekelunds Förlag AB
- Strömberg A. (2000) *Stora synonymordboken*. Stockholm: Strömbergs bokförlag
- Svensk Facklitteratur (1989). *Grundskolan*, Vällingby: Svensk Facklitteratur AB
- Sveriges Rikes Lag (2001).
- Söderberg, H. (1905). *Doktor Glas*, Stockholm: Albert Bonniers förlag

- Tham, A. (2000). *Med känsla och kunskap – en bok om de grundläggande värdena*. Stockholm: Liber Distribution
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Törnvall, A. (1985). *Läraren och fostran*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Universitet Linköping
- Utbildningsdepartementet (1999). *Att lära och leda – lärarutbildning för samverkan och Utveckling*. Stockholm
- Vinterhed, K. (2001). Medborgaridealet i skollagstiftningen under 1900-talet. I A. Agrell (Red.) *Fostrar skolan goda medborgare?* (Sid. 47-70) Uppsala: IUSTUS FÖRLAG AB
- Vykovskij, L. S. (1930). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Moskva, Göteborg: Bokförlaget Diadalosa AB (1995)
- Wagnsson, R. Wikström, N. & Wirgin, A. (1938). *Folkskolestadgan*. Stockholm: Svensk Läraretidnings Förlag
- Westling, A. (2002). *Support and resistance. Ambivalence in special education*. Stockholm Institute of Education press, Studies in Educational Sciences nr 61.
- Wiking, B. (1991). *Bråkiga barn*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB
- Åberg, K. (1994). *Bland stjärnor och syndabockar*. Solna: Ekelunds förlag AB
- Öhlmér, I. (2001). *Med eleven i centrum*. Västerås: IÖ RESPONS

Artiklar

- Emanuelsson, I. *Hotet mot en skola för alla*. (Sid. 16-22). Pedagogiska Magasinet nr. 2 april 2000.
- Persson, B. *Galenskap finns i var och en*. (Sid. 48-51). Pedagogiska Magasinet nr. 2 april 2000
- Thors Hugosson, C. *Värderingar tar tid*. (Sid. 16-22). Pedagogiska Magasinet nr. 4 nov. 2002

Tidningsartiklar

- Aftonbladet 041122 *Priset för ett övergivet barn*. (Sid. 16-19) (reporter Malin Nord).
- Norra Skåne 041201 *Flickmördaren fick fel diagnos*. (Sid. 18) (TT)

TV-program

Utbildningsradion, Art. U00722-4 (2005)

Föreläsningar

Ängqvist, Bertil. *Elevhälsan i fokus*, Kommunhuset, Broby 050414, kl. 13.00-16.00

Högskolan
Specialpedagogutbildningen
Kristianstad

Hej.

Vi är tre blivande specialpedagoger, som är i slutet på vår utbildning. I denna utbildning ingår att skriva en C- uppsats. Vi har valt att undersöka betydelsen av pedagogers relationer med elever och deras lärande med fokusering på elever med beteendeproblem.

Vi har för avsikt att intervjua rektorer, special- och klasslärare. Därför hoppas vi att Du som rektor vill delta och ger oss möjlighet att även intervjua en klass- och en speciallärare, som har erfarenhet av att arbeta med elever med beteendeproblem på Din skola.

Vi garanterar att ni som deltar blir anonyma och att materialet endast handhas och används av undertecknande.

Vi beräknar att varje intervju tar ca 45-60 minuter.

Vi hoppas på din förståelse och att du hjälper oss med detta. Eftersom vår tid är knapp, hoppas vi att du svarar senast V.9.

Med vänliga hälsningar
Peter Carlson
Gun Davidsson
Kerstin Rundgren

peter.carlson@goinge.net

Tel. 0709 536271

boisare@hotmail.com

Tel. 0451-108 85

gun.davidsson@orkelljunga.se

Tel. 0702-63 28 41

FRÅGOR TILL KLASSLÄRARE OCH SPECIALLÄRARE

- 1. Vad var anledningen till att du blev lärare?**
- 2. Hur såg din utbildning ut?**
- 3. Fick du i din utbildning någon sociologisk kunskap?**
- 4. Vad har skolan att erbjuda de elever med beteendeproblem som inte klarar av att skapa sociala kontakter på egen hand?**
- 5. Hur använder du som pedagog dina egna erfarenheter i ditt uppdrag som lärare?**
- 6. Hur tillgodogör du dig dina kollegers erfarenheter i ditt arbete som lärare?**
- 7. vilka andra yrkesroller är involverade i dina elevers välbefinnande?**
- 8. Vad innebär social omsorg och lärande för dig som pedagog?**
- 9. Vad anser du dig behöva i din roll som pedagog i samspelet med elever med beteendeproblem, utifrån ett medmänskligt perspektiv?**
- 10. Vilka sociala nätverksinsatser har skolan tillgång till för elever med beteende avvikelser?**
- 11. Vad tror du det beror på att vissa elever misslyckas med att vara i klassrummet?**
- 12. Hur definierar du begreppet fostran?**
- 13. Hur integrerar du fostran i ditt uppdrag som pedagog?**

FRÅGOR TILL REKTORN

- 1. Vad var anledningen till att du blev rektor?**
- 2. Vilken utbildning har du?**
- 3. Vilka visioner hade du när du fick ditt uppdrag att leda denna grundskola?**
- 4. Har du haft möjlighet att genomföra din vision?**
- 5. Vilka resurser anser du som rektor är nödvändiga för pedagogerna i deras arbete med eleverna med beteendeproblem i vad det gäller elevernas kunskapsinlärning?**
- 6. Vilka resurser anser du som rektor är nödvändiga för pedagogers arbete med elever med beteendeproblem, utifrån socialomsorg?**
- 7. Hur ser du på betydelsen av pedagogernas relation till eleverna och deras lärande?**
- 8. Hur ser du på tanken att skolan lär för livet?**
- 9. Hur definierar du begreppet fostran?**
- 10. Hur integreras fostran i pedagogernas och i ditt bidrag?**

