

Södertörns högskola, höstterminen 2013 | Interkulturell lärarutbildning
mot fritidshem, erfarenhetsbaserad | Utbildningsvetenskap C 30 hp |
Examensarbete 15 hp

Vad är meningen med värdegrunden?

– om svårigheten i att förena teori med praktik i
värdegrundsarbetet i skolan

Av: Sarah Edin

Handledare: Maria Wolrath-Söderberg

Innehållsförteckning

Förord	2
Abstract	3
Sammanfattning	4
Inledning	5
Berättelser	6
<i>Ramsan</i>	<i>6</i>
<i>Livskunskapslektionen</i>	<i>7</i>
Syfte	9
Metod	10
En översiktlig genomgång av värdegrundsdiskursen, dess uppkomst samt hur den praktiseras idag	12
<i>Skolans uppdrag – vad säger läroplanen?</i>	<i>12</i>
<i>Översikt av rapport om värdegrundens historia och problematik</i>	<i>13</i>
<i>Ifrågasatta metoder för att förebygga och motverka mobbning</i>	<i>15</i>
<i>Livskunskap – vad är det och varför ha det?</i>	<i>17</i>
Eugene Matusovs teori om dialogisk pedagogik	20
<i>Sammanfattning</i>	<i>20</i>
<i>Dialogisk pedagogik, meningsskapande och aktivitet</i>	<i>21</i>
<i>Existentiellt engagemang och interproblematicitet</i>	<i>25</i>
<i>Dialog med yngre barn</i>	<i>26</i>
Problem och möjligheter	29
<i>Värdegrundsarbetets innehåll</i>	<i>29</i>
<i>Pedagogerna och barnen</i>	<i>30</i>
Avslutande reflektion	34
<i>Vad jag har kommit fram till</i>	<i>34</i>
<i>Tankar</i>	<i>35</i>
Referenslista	37

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till Maria Wolrath-Söderberg för all värdefull feedback du har gett och för din uppmuntran under arbetet med den här uppsatsen.

Tack alla nya och gamla kurskamrater för gott kamratskap i vått och torrt. Det är härligt att vara klar men det är lite vemodigt att vi inte kommer att träffas varje vecka.

Tack också alla vänner och arbetskamrater som peppat och uppmuntrat under resans gång.

Sist men absolut inte minst, ett innerligt tack till Fredric som har läst alla mina hemtentor innan jag skickat in dem och som har gett mig den tid som jag har behövt för att kunna slutföra den här utbildningen. Utan ditt stöd hade jag aldrig klarat av det.

Sarah Edin

Abstract

Title: What is the meaning of the core values? - About the difficulty in reconciling theory with practice when incorporating core values in school

Author: Sarah Edin

Mentor: Maria Wolrath-Söderberg

Term: Autumn 2013

The topic of this essay is core value issues, how they are mediated in school and how they are practiced. I am investigating a problem concerning the existential worth of the core values-content for children, or in other words, the difficulty of reconciling the theory of the core values and their practice. This problem is portrayed by two stories. The aim of this work is to investigate how to combine the core values theory with its practice, in other words, make it meaningful. In my essay, I turn to recent research in the field to provide a background to my issue, and hereby further point to my problem. To further deepen the understanding of the problem, I use the professor and educator Eugene Matusov's theory of dialogic pedagogy. Matusov, much inspired by Bahktin, asserts that all human communication is inherently dialogic. Based on this thesis I have tried to understand my problem and examine what possible solutions Matusov can contribute with.

What I have found is that core values practice, here illustrated by my stories and current research, is problematic because it very much is program-based. This tends to lead to correcting children's behavior through actions and prevention against bullying and abusive actions. This becomes the core values practice. Instead I argue based Matusov's theory, that the core values practice should rather have a broad democracy and community focus where norms, societal discourses and structures are examined in a joint effort. I also argue that meaning making and learning can, and ought to, be promoted through dialogic pedagogy.

Keywords: core values, meaning making, dialogic pedagogy

Sammanfattning

Ämnet för denna essä är värdegrundsfrågor, hur de förmedlas i skolan och hur de levs i praktiken. Jag undersöker en problematik som finns då det gäller värdegrundsfrågornas existentiella värde för barnen, eller med andra ord, svårigheten att förena värdegrundens teori och dess praktik. Detta problem gestaltas av två exempelberättelser. Syftet med detta arbete är att undersöka hur man kan förena värdegrundens teori med dess praktik, med andra ord göra den meningsfull. I undersökningen vänder jag mig till aktuell forskning på området för att ge en bakgrund till min frågeställning och därigenom ytterligare peka på min problemställning. För att ytterligare fördjupa förståelsen av problemet använder jag professorn och pedagogen Eugene Matusovs teori om dialogisk pedagogik. Matusov, som mycket inspirerats av Bahktin, hävdar att all mänsklig kommunikation är dialogisk till sin natur. Med utgångspunkt från denna tes har jag försökt förstå mitt problem samt undersökt vilka möjliga lösningar som Matusov kan bidra med.

Vad jag har kommit fram till är att värdegrundens praktik, här illustrerad av mina berättelser och de fyra nedslagen i aktuell forskning, innebär ett problem eftersom den i mångt och mycket är programbaserad. Detta tenderar att till korrigerande av barns beteende genom insatser mot, och förebyggande av, mobbning och kränkande behandling. Detta blir skolans värdegrundsarbete. Jag menar istället, utifrån Matusovs teori, att värdegrundsarbetet snarare bör ha ett vidare demokrati- och samhällsfokus där normer, samhälleliga diskurser och strukturer undersöks gemensamt. Dessutom menar jag att meningsskapande och lärande i värdegrundsarbete kan, och bör, främjas genom dialogisk pedagogik.

Nyckelord: värdegrund, meningsskapande, dialogisk pedagogik

Inledning

Ämnet för denna uppsats är värdegrundsfrågor, hur de förmedlas i skolan och hur de levs i praktiken. Det är ett brett område inom vilket det finns och görs mycket forskning. Vad en del av denna forskning säger ska jag gå in närmare på i ett senare avsnitt. Det här är det område som orsakat mig mest frustration och grubblerier i mitt arbete på fritidshem. Främst handlar det om att jag tycker mig ha sett problem då det gäller värdegrundsfrågornas existentiella värde för barnen. Denna undersökning handlar om hur man kan förstå hur, och befordra att, värdegrundens perspektiv blir existentiellt viktiga för barnen. I processen då denna uppsats kom till väcktes även en del frågor som jag inte hade förutsett, bland annat har jag kommit att fundera över värdegrundspraktikens innehåll. Är det verkligen ”rätt” värdegrundsfrågor vi sysslar med? Jag tyckte mig se att vi i skolan kanske går miste om en del viktiga aspekter till förmån för ett ganska snävt fokus på frågor rörande mobbning, kränkningar och kamratskap.

Berättelser

Ramsan

- Vi gör aldrig illa varandra med ord, miner, gester eller våld!

Barnen, 7 år gamla, skanderar i korus och lärarinnan nickar och ler stolt. Alla barn sitter på sina platser i klassrummet och lyssnar uppmärksamt när de får berömmet.

- Tänk vad ni är kloka allihop! säger lärarinnan. Ni vet minsann precis hur man ska vara mot sina kamrater, visst? Nu ska ni få höra en berättelse om en flicka som inte gick i en så bra klass som den här, med kamrater som vet hur man ska vara.

Jag kan inte låta bli att bli rörd av hur uppmärksamt barnen lyssnar på lärarinnan när hon berättar den ena saken efter den andra och målande beskriver hur det kan kännas om någon är elak mot en. Lektionstiden går och lärarinnan pratar och pratar. Jag kan nästan inte låta bli att känna stolthet över barnen när de kan vår ramsa, ”Vi gör aldrig illa varandra med ord, miner, gester eller våld!” utantill.

- Nu har ni koncentrerat er så länge och varit jätteduktiga, nu ska ni få gå ut på rast och efter rasten vill jag höra om ni kan komma ihåg vår ramsa, säger lärarinnan.

Så tar lektionen slut och barnen går ut. Jag också eftersom jag ska vakta dem. Det behövs en rastvakt så att eventuella konflikter kan stoppas innan de går över styr och hårda ord utväxlas eller de blir till slagsmål. Barnen leker och jag går runt och håller koll, täcker in hela skolgården i min lilla rastvaktsrunda, stannar till och pratar med några flickor som vill visa hur de kan göra små söta kaniner av sina fingervantar. Men nu händer något vid gungorna. Några barn bråkar. Jag går dit med snabba steg, tar ett djupt andetag.

- Vad händer här? Varför är ni arga på varandra?

Det visar sig att två barn som gungar retat en pojke som står bredvid, kallat honom tjockis och skrattat. Pojken blir arg och spottar på barnen som gungar och så är bråket i full gång. Ingen av bråkstackarna vill kännas vid något ansvar för bråket.

- Ni får inte kalla någon tjockis! Det är ord som kan såra. Och du får inte spotta! Det är ju jätteäckligt att bli spottad på. Nu gungar ni vidare och du går och leker med någon annan kamrat! predikar jag.

Konflikten är stoppad. Rasten tar slut. En ny lektion börjar och barnen sitter fint på sina platser.

- Kommer ni ihåg att det var en sak jag ville att ni skulle minnas efter rasten? undrar lärarinnan.

Alla minns, det ser jag på deras ansikten. Ivriga, förväntansfulla ansikten som tillhör barn som vet att de kommer att få beröm snart.

- Vi gör aldrig illa varandra med ord, miner, gester eller våld!

Livskunskapslektionen

Tisdag. Livskunskap på schemat för förskoleklassen. Jag är ansvarig för planering och genomförande av livskunskap med dem. Det måste ligga på schemat för alla elever har vår rektor bestämt. Jag tror att han ser det som en metod att arbeta med skolans värdegrund. Genom att livskunskap finns med som ämne på alla scheman i alla årskurser så kan vi på vår skola garantera en bra kvalitet på områden som nolltolerans mot mobbning, att all barn ska lära sig vara bra kamrater, att de ska lära sig empati och medkänsla och förståelse och respekt för varandras olikheter

Som vanligt är jag nästan helt oförberedd och det beror på att jag har absolut ingen planeringstid, så jag kan inte förbereda något. Livskunskap är svårt känner jag. Jag kan förstås för mig själv räkna upp tusen saker som skulle kunna ha med kunskap om livet att göra. Men vems liv? Jag vet ju inte mycket om barnens liv egentligen. Det enda jag kan säga som skulle passera som livskunskap är ju kunskap och lärdomar från mitt eget liv och varför skulle jag pådyvla barnen det? Visst, de frågar ju om personliga saker ibland och då kan jag gärna berätta men det är ju inte riktigt samma sak. Jag ogillar att behöva tvinga in något så brett och öppet som livskunskap i den konstlade situation som klassrumsundervisning innebär. Den situationen känns så väldigt långt borta från verkligheten där ute där vi lever nästan hela våra liv. Därför gör jag det enkelt och kör på samma tema som man alltid gör på den här skolan, att man ska vara en bra kamrat, att det är viktigt att lyssna på kompisarna så man kan se om de är ledsna, glada eller arga, och så vidare.

Så går mina tankar denna tisdag som så många gånger förut. Jag använder mig av ett färdigt bildmaterial som heter Stegvis¹ och är gjort just för att lära barnen socialt samspel, självkontroll och att uppmärksamma egna och andras känslor. I materialet ingår färdiga lektionsupplägg och man följer dem i en viss ordning. I materialet finns också en hund och en

¹ Stegvis uppges vara värdegrundsstärkande och bygger på kognitiva teorier och social inlärningsteori. Syftet är att träna barns sociala och emotionella kompetens. De ska bli bättre på att förstå sig själva och andra. De ska få ett språk för att kunna benämna sina känslor. De ska också lära sig att självständigt kunna lösa sociala problem och hantera ilska (Skolverket 2011, s.69f)

snigel som läraren ska använda att för att spela små rollspel som hör samman med innehållet man jobbar med. Jag har inte fått någon introduktion i hur man ska använda materialet så jag använder det lite efter eget huvud. Det är bara det att det inte känns äkta. Det känns lite som om jag fejkar på något vis när jag sitter och försöker verka spontan inför barnen. Det är alltså inte med den mest positiva inställningen som jag samlar halva förskoleklassen (tack och lov så har jag dem i alla fall i halvklass) och sätter mig på samlingsmattan i förskoleklassrummet.

- Sarah, vad ska vi göra nu?
- Vi ska ha livskunskap.
- Neeej! ropar barnen i kör.

Jag suckar inombords. Jag klandrar dem inte. Detta tycks inte ha någon mening för dem. Men jag blir irriterad också, himla ungar, alltid ska det krånglas och strulas. Några har redan glömt bort att jag sitter där med hunden och snigeln som just ska ha ett litet samtal med varandra. Jag får börja om med att fånga deras uppmärksamhet. Det går bra och de skrattar när jag förställer min röst för att låta som hunden och snigeln. Jag ler inombords och tänker att ibland krävs det minsann inte mycket för att roa dem, de små raringarna. Sedan är det dags att hålla upp en bild på en ledsen pojke. De ska titta på bilden och jag ska ställa frågor om den. Vilken känsla har barnet på bilden? Varför känner han så? Direkt tappar de intresset och får jättesvårt att sitta stilla.

- Är vi inte klaraaarna snaaart?
- Det här är tråkigt, vilken ful bild.

Jag ger upp. Det går inte att tvinga fram engagemang ur de här barnen. En lektion får det engagemang den förtjänar. Under glada rop får barnen gå iväg och leka.

Syfte

Problemet, som jag upplever det, består i att när vi i skolan vill förmedla och inplantera värderingar hos barnen så sker det i konstlade situationer (lektionssituationer) som har liten eller ingen koppling till barnens verklighet. Beröringspunkterna mellan barns verklighet och den värdegrund skolan ska förmedla är för få eller för svaga. De förmedlas också som ett färdigförpackat koncept utan att problematiseras och diskuteras öppet vilket kan göra det ännu svårare för barnen att göra dessa värderingar till sina. Ändå måste jag förmedla dem, allt annat vore otänkbart. Problemet består således av svårigheten i att förena teori med praktik hos barnen (och de vuxna?) när det gäller värdegrundsfrågorna. Annorlunda uttryckt kan man säga att det handlar om att de värderingar som inryms i värdegrunden behöver bli meningsfulla för barnen, att de blir existentiellt viktiga. Ett problem som jag har sett i värdegrundsarbetet (på min skola) är just hur barnen tycks ha svårigheter att skapa mening med värdegrundsinnhållet vilket jag menar kan yttra sig i att barnens praktik inte stämmer överrens med teorin vi försöker lära dem.

Skolans värdegrund har kommit att utgöra någon sorts bas för all skolverksamhet. Vi accepterar det och tar avstamp från det men dess innehåll, praktik och förmedling är inget som man vanligtvis problematiserar och diskuterar, varken bland vuxna eller bland barn. Åtminstone har aldrig jag upplevt det på de skolor där jag arbetat. Framför allt saknas samtal som problematiserar eller till och med vågar ifrågasätta det förgivettagna innehållet.

Syftet med denna uppsats är dels att försöka finna en möjlig väg att förena värdegrundens teori med dess praktik och dels att pröva en teori, nämligen Eugene Matusovs teori om dialogisk pedagogik. Den förespråkar ett förhållningssätt som skulle kunna möjliggöra ett mera kritiskt prövande och problematiserande sätt att hantera värdegrundsfrågorna. Jag tror att Matusovs teori är relevant för mitt problem eftersom den arbetar med just svårigheten i att förena teori med praktik, visserligen på ett mer generellt plan och med fokus på vuxna, men jag föreställer mig att den har mycket att säga även om den svenska skolans värdegrundsarbete och mindre barns lärande.

Metod

Detta är en teori- och metodutvecklande essäuppsats som undersöker hur man skulle kunna överbrygga klyftan mellan värdegrundens teori och dess praktik. Ansatsen i min essä kan sägas vara hermeneutisk. Det är ett perspektiv som medger en subjektiv forskarroll. Forskaren rör sig mellan olika synsätt och förståelsehorisonter för att skaffa sig en så bred och djup förståelse som möjligt av det som analyseras (Patel och Davidsson, 2011). Till min hjälp tar jag huvudsakligen Eugene Matusovs teori om den dialogiska pedagogiken som en väg till meningsskapande och lärande. I ett avsnitt vänder jag mig även till pedagogen och filosofen Gareth B Matthews idéer som komplement till Matusovs. Genom att göra detta hoppas jag kunna få en fördjupad förståelse av mitt problem och samtidigt pröva om Matusovs teori är tillämpbar när det gäller hur man kan arbeta med värdegrundsfrågorna i skolan.

I Matusovs teori betonas vikten av att en individ för sig själv och tillsammans med andra får möjlighet till meningsskapande och lärande genom genuint engagemang i gemensamma frågeställningar och problem. Den är utvecklad bland annat utifrån problemet att förena teori med praktik som ju också är det problem som jag försöker adressera. Av den anledningen tänker jag att Matusov kan bidra med att kasta nytt ljus över arbetet med värdegrunden i skolan. Att utläsa av den forskning jag tittat på kan jag inte se att Matusovs dialogiska pedagogik använts på det sättet tidigare. Mitt undersökta problem gestaltas i två inledande berättelser där det är lätt att se hur de värden som förmedlas av den vuxne, eller ska till att förmedlas, inte når fram till mottagarna, det vill säga barnen.

Jag skulle vilja se om det finns något sätt att göra just livskunskapen (vad det är återkommer jag till senare) i skolan till något meningsfullt, eftersom den nu finns där som ett måste på schemat och används för värdegrundsarbete, något som kopplar ihop värdegrunden med barnens existentiella frågor och problem. Jag vill undersöka möjligheten att tillsammans med barn i lågstadieåldern kunna skapa mening av värdegrundsfrågor genom att ta sig an dem från ett verklighets- och erfarenhetsbaserat perspektiv. En central tanke hos Matusov är att det hos läraren måste finnas ett verkligt existentiellt engagemang. Matusov använder begreppet ontologiskt angreppssätt (ontological approach) (Matusov 2009, s.5) men jag väljer att benämningen existentiellt engagemang istället.

Inledningsvis försöker jag ge en övergripande bild av den pedagogiska värdegrundsdiskursen, dess uppkomst i svensk skola samt hur den praktiseras idag. Genom att ge en översiktlig bild av på skolor vanligt förekommande program för att befästa skolans värdegrund och motverka

mobbing hoppas jag kunna ge läsaren ett sammanhang för de frågor jag undersöker. Sedan följer en sammanfattning av Matusovs teori för att förhoppningsvis ge läsaren en helhetsbild av några av hans mest grundläggande tankar (Matusov själv menar att han är ute på en resa som han inte vet målet på och detta präglar hans text där han rör sig mellan olika tankegångar och teorier och prövar olika teser (se Matusov 2009, s.7f)). Efter denna sammanfattning går jag igenom några begrepp och perspektiv som jag förklarar mera ingående. De begrepp som avses är dialogisk pedagogik, meningsskapande (enligt Matusov), aktivitet (i relation till dialogisk pedagogik), existentiellt engagemang och interadressivitet. Jag ska visa hur de är relevanta och kan bidra till en djupare förståelse av mitt problem samt vilka möjligheter de kan ge rent praktiskt. Avslutningsvis reflekterar jag över vilka slutsatser jag kommit fram till och vilka konsekvenser de kan få.

Jag tar mig an mitt problem utifrån ett kritiskt och heuristiskt förhållningssätt (vilket innebär att jag genom teoretiskt underbyggda och genomtänkta antaganden försöker hitta lösningar på mitt problem). Jag vill poängtera att de eventuella slutsatser jag kommer fram till är hypotetiska men, som jag hoppas, ändå kan vara värda att pröva i verkligheten. Jag kommer alltså inte att kunna ställa upp något som kan likna en slutsats om nyttan av Matusovs teori men som jag redan nämnt kan jag förhoppningsvis visa dess potential för att öppna nya dimensioner i värdegrundsarbetet.

En översiktlig genomgång av värdegrundsdiskursen, dess uppkomst samt hur den praktiseras idag

I detta avsnitt kommer jag att göra fyra nedslag i aktuell forskning och auktoritativa texter som ska bilda en bakgrund till mitt problem och ge en övergripande bild av den pedagogiska värdegrundsdiskursen, dess uppkomst samt hur den praktiseras idag. Först tittar jag på vad *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* säger om skolans uppdrag. Därefter följer kortfattade översikter över tre forskningsrapporter. Den första handlar om värdegrundens historia och dess genomslag i skolan, den andra om dess praktik i form av livskunskap och den tredje om metoder mot mobbning och kränkande behandling som ofta utgör innehållet i värdegrundsarbete.

Skolans uppdrag – vad säger läroplanen?

Här följer några korta utdrag från det inledande kapitlet i läroplanen. De ger en bred bild av skolans uppdrag. Jag tycker det är viktigt att inledningsvis försöka ge läsaren en uppfattning om de skyldigheter som enligt lag vilar på svensk skola:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. (Lgr 11, s.7)

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Lgr 11, s.7)

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. (Lgr 11, s.9)

Dessa citat ur läroplanen handlar om skolans viktiga uppdrag att förbereda alla barn för att kunna klara sig i, ta ansvar för och påverka det samhälle vi lever i. Om vi reflekterar över vad detta innebär ser vi att den uppgift skolan har är en som vi inte får misslyckas med. Dess innehåll är själva fundamentet som vårt samhälle vilar på och som ska säkerställa att det fungerar. Av dessa satsningar framkommer bredden av det uppdrag skolan har ansvar för att utföra. Framför allt ser vi att fokus är riktat utåt, mot samhället och framtiden likväl som mot individen. Skolans uppdrag är alltså inte enbart internt, riktat mot den egna verksamheten eller individen. Skolan finns, inte enbart för sin egen eller individens skull, utan också för samhällets skull. Det finns också en tydlig historisk förankring då man talar om ”de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.” (Lgr 11 2011, s.7).

Översikt av rapport om värdegrundens historia och problematik av Anna-Lena Englund och Tomas Englund

Som vi ser i föregående textstycke talar läroplanen om vårt samhälles fundament, demokratin. Redan i efterkrigstidens Sverige kom fostran till demokrati att bli en mycket viktig del av utbildningen. Fram till slutet på 1980-talet har demokratibegreppet ett självklart samhälls- eller kollektivt perspektiv, demokrati för allas bästa (Englund och Englund 2012, s.8). 1990 sker dock en förskjutning av fokus från kollektivet till individen i och med en utredning beställd av den dåvarande socialdemokratiska statsministern Ingvar Carlsson. I *Maktutredningen*, som den heter, ges en ny syn på demokratibegreppet med idén om den oberoende individens rätt till frihet och eget ansvar för sitt liv. Detta kommer att i hög grad påverka synen på hur skolan ska fungera när det gäller demokratifostran. Enkelt förklarar man säga att demokratibegreppet går från att ha handlat om samhällets och kollektivets bästa till att handla om individens bästa, människans frihet och rätt att välja (Englund och Englund 2012, s.13)

Under 1999, då Värdegrundsåret lanseras av dåvarande skolministern Ingegerd Wernersson, definieras och etableras värdegrundsbegreppet i svensk skola. Detta sker huvudsakligen genom en bok, *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*, utgiven av Utbildningsdepartementet år 2000 (Englund och Englund 2012, s.17). *Värdegrundsboken* lägger stor vikt vid samtalet som skolans viktigaste verktyg för den demokratiska fostran och att man i detta samtal inte tar saker som traditioner och företeelser i samhället för givet utan att ifrågasättanden snarare är något bra i sammanhanget. Vidare tar boken klart avstånd från att man arbetar med värdegrunden som avgränsade lektioner eller aktiviteter liknande

exempelvis livskunskap (Englund och Englund 2012, s.18f). Alltså är värdegrund något som man rekommenderar att arbeta med inom alla aspekter av skolan. Det är inte något fast som kan läras ut som ett traditionellt skolämne utan den ska vara som ett pågående samtal som genomsyrar hela skolverksamheten och den är till för såväl barn som vuxna i skolan. Det är något man gör tillsammans under ledning av pedagogerna (Englund och Englund 2012 s. 21, 25).

Englund och Englund menar trots detta att värdegrunden som demokratiskt samtal mer och mer har fått ge efter för en korrigerande och beteendeorienterad praktik där värdegrunden blir en samling värderingar eller normer som man strävar efter att uppnå konsensus kring (2012, s.25, 34, 35). År 2003 ger Myndigheten för skolutveckling ut en auktoriserande rapport, *Olikas lika värde*, där värdegrundsarbete i skolorna kommer att definieras i stort sett som ett sätt att komma till rätta med mobbning och kränkande behandling. I rapporten lyfts ett antal manualbaserade program fram, till exempel SET, KOMET och Lions Quest, vars användande man menar ska åtgärda problem med mobbning och kränkande behandling.

Författarna ställer sig kritiska till denna rapport av flera orsaker. En orsak är rapportens ensidiga fokus på endast en aspekt av skolan, nämligen arbete mot mobbning och kränkande behandling (Englund och Englund 2012, s.35). Bland annat gör rapporten gällande att de program som presenteras, trots att vetenskapliga belägg saknas, är värdegrundsstärkande. Enligt tidigare utgivna vederhäftiga texter, däribland *Värdegrundsboken*, ska värdegrundsarbete baseras på ett demokratiskt samtal med öppna diskussioner och lärprocesser. I programmen förekommer visserligen samtal men de följer en strikt ordning (enligt manualer) som omöjliggör ett öppet samtal (Englund och Englund 2012, s.36f). Dessa program får dock under åren som följer ett stort genomslag i svenska skolor genom den auktoriserande rapporten *Olikas lika värde*. Kanske är en ytterligare orsak till detta genomslag att de manualbaserade programmen är konkreta på ett sätt som passar in och i någon mån är bekvämt i den pragmatiska och lösningsfokuserade verksamhet som skolan är. Gunnel Colnerud, professor i pedagogik vid Linköpings universitet, menar att värdegrunden i skolan har blivit ett samlingsbegrepp för alla frågor som rör etik, moral, normer, livsåskådningsfrågor och demokrati. I praktiken har det inneburit att värdegrundsarbetet består i att man fokuserar på problemen som finns när det gäller dessa områden och försöker åtgärda överträdelser. Det är ett praktiskt sätt att definiera och ta sig an värdegrundsfrågorna (Colnerud 2004, s. 81).

I sin rapport *Utvärdering om metoder mot mobbning* som kom ut 2011 menar skolverket att de resultat man kommit fram till ligger i linje med tidigare utgivet material:

I Kränk mig inte (1995) och Olikas lika värde – om arbetet mot mobbning och kränkande (2003) konstateras att metoder för att förebygga och åtgärda mobbning och kränkning måste väljas medvetet utifrån vilka problem som behöver lösas och vilka mål som ska uppnås. För att välja rätt metod och sätta in lämpliga insatser måste man noggrant kartlägga hur situationen ser ut på den egna skolan. Värdegrundsarbetet måste integreras i skolans dagliga verksamhet. Att lägga arbetet med normer och värden som egna lektioner är, enligt representanter för Värdegrundsprojektet, som sammanfattas i Värdegrundsboken (2002), att gå emot hela tanken att se värdegrunden som ett förhållningssätt som ska genomsyra skolans hela verksamhet. (Skolverket, 2011, s. 24)

I detta citat likställs alltså värdegrunden med antimobbningsarbete. Är det för att upprätthålla ordning och reda och korrigera oönskade beteenden som vi ska ha ett värdegrundsarbete i skolan? Vad är i så fall meningen med att ha två olika benämningar på samma sak? För att återkoppla till det jag skrev tidigare om skolans viktiga och breda uppdrag att bidra till att säkerställa samhällets demokratiska grund så bör kanske detta snäva fokus på enskilda beteenden och skolans interna ordning problematiseras och granskas.

I relation till ovanstående är det relevant att ifrågasätta det sätt på vilket jag och min kollega försöker implementera skolans värden på barnen. För det första handlar det just om att förstärka de regler och normer som gäller för samvaron på skolan, extra tydligt blir det i exemplet med ramsan. I exemplet med livskunskapslektionen är innehållet mindre konkret eftersom det är ett metodmaterial (Stegvis) utan direkt koppling till barnens vardag vilket kanske påverkar deras attityd till det. Det är som synes ett metodmaterial som är avsett att följas till punkt och pricka. Det är ett slutet material, ett färdigt koncept som egentligen inte lämnar utrymme för alternativa tolkningar eller handlingar. Var finns demokratin i detta?

Ifrågasatta metoder

för att förebygga och motverka mobbning – översikt över Skolverkets rapport

På senare år har olika program för att förebygga och stoppa mobbning och annan kränkande behandling fått mycket kritik. Man har ifrågasatt om dessa program verkligen har någon effekt och menar dessutom att det i vissa fall föreligger en ökad risk för mobbning, vilket går rakt emot vad programmen påstås verka för. Denna kritik har resulterat i en omfattande forskningsrapport, *Utvärdering om metoder mot mobbning* (se ovan), utgiven av Skolverket.

Kritiken mot programmen består också i att de saknar vetenskaplig grund vilket innebär att det alltså saknas bevis för att de faktiskt fungerar så som påstås. Stockholms universitet har tillsammans med organisationen Friends (vars program för övrigt är ett av de mest kritiserade) startat ett forskningsprojekt där syftet är att genom att undersöka hur mobbning byggs upp kunna utveckla nya förebyggande metoder (Jällhage 2013). Forskningsprojektet ska gå till så att doktorander under flera år kommer att genomföra etnografiska studier i förskolor och skolor. Den kunskap som kommer fram ska förmedlas till Friends som sedan arbetar med att utveckla nya metoder för att förebygga och bekämpa mobbning och kränkande behandling. Ansvarig för projektet är professor Ann-Christin Cederborg som vill sträva efter att minska klyftan mellan forskningen och den verksamhet där barnen finns (Stockholms universitet 2013). Detta projekt har inletts efter skolverkets omfattande rapport, *Utvärdering av metoder mot mobbning*, som gavs ut år 2011.

Bland de allra viktigaste resultaten i denna rapport framkommer att ingen av de undersökta metoderna fungerar i sin helhet (som metod) utan att det som fungerar i så fall är enskilda insatser, både i form av direkt åtgärdande och förebyggande sådana. Dock leder ingen insats till att minska mobbning i någon större utsträckning även om de ger ett visst resultat. Det visade sig också att ingen av de undersökta skolorna använde en enda metod fullt ut, utan blandade från olika. Skolverket poängterar också att fokus i rapporten ligger på hur antimobbningsarbete bör bedrivas och inte handlar vilken metod som är bäst. Arbetet mot mobbning måste ske systematiskt och vara förankrat på hela skolan bland både barn och vuxna för att bli framgångsrikt. Det ska dock vara baserat på en utforskning och analys av den enskilda skolans behov. Vissa insatser visar sig också ha motsatt effekt till den avsedda, medan andra insatser är helt ineffektiva. En annan viktig upptäckt är att olika insatser har olika effekt för pojkar och flickor. Sådant som visat sig fungera för att minska mobbning bland pojkar har istället ökat mobbningen bland flickor och vice versa. Detta tror man beror på att nästan all forskning som gjorts om mobbningens uppkomst och uttryck har gjorts på pojkar och så är programmen uppbyggda efter det (Skolverket 2011).

Eftersom arbetet med värdegrunden i många skolor sker genom nämnda program är det rimligt att anta att värdegrundsarbetet löper risk att delvis missa sitt syfte. Dels kommer man kanske inte till rätta med eventuell problematik kring mobbning och kränkande behandling (enligt ovan nämnda rapport) och dels, genom att fokus ligger på programmet, går man miste om ett viktigt kontinuerligt fokus på demokrati- och samhällsfrågor. Jag tänker att det i sådana fall finns grund för att ifrågasätta om det är lämpligt att sätta likhetstecken mellan

värdegrundsarbete och tillämpning av program. Naturligtvis kan tillämpning av program och insatser mot mobbning och kränkande behandling förekomma samtidigt som skolan i sitt värdegrundsarbete har ett brett demokrati- och samhällsfokus. Dock verkar det inte fungera på det sättet. Det visar den, i denna uppsats, tillfrågade forskningen och mina egna erfarenheter, här gestaltade i berättelserna. Berättelsen med livskunskapslektionen är ett exempel på hur värdegrundsarbete bedrivs genom användande av ett program (Stegvis), som påstås stärka värdegrunden (Skolverket 2011, s.69), som schemaläggs och praktiseras i skolan som så kallad livskunskap.

Livskunskap – vad är det och varför ha det? Översikt av Camilla Löfs doktorsavhandling

På 1990-talet började livskunskap dyka upp på svenska skolor i en tid då den pedagogiska forskningen rörde sig mycket kring kommunikation och språk (Löf 2011, s.16). Livskunskap är omöjligt att definiera som ett skolämne utan har snarare blivit ett sätt för skolor att organisera och förmedla värdegrundsarbetet och vissa andra ämnesområden som exempelvis sex och samlevnad och information om droger mm (Löf 2011, s.14). De senare är inte intressant för denna uppsats utan fokus kommer att ligga på förmedlandet av värdegrundsfrågor genom ämnet livskunskap.

Lpo 94 medgav när den kom ut en frihet för skolor att skapa egna profiler och genom det blev på vissa skolor livskunskapen ett medel att göra just detta genom att lyfta fram skolans arbete med värdegrunden (Löf 2011, s.18f). Som exempel på detta kan min första berättelse ses, där man kan tolka in en ganska offensiv profilering när det gäller värdegrundsfrågor. Man vill genom att använda livskunskap som metod för att arbeta med värdegrundsfrågor (vilka begränsas till att handla om hur vi behandlar varandra i detta fall) gå ut med någon typ av garanti för en skolverksamhet där inga barn blir mobbade eller kränkta. För de aktuella barnen handlar det uteslutande om att alla ska vara en bra kamrat vilket innebär att vissa beteenden faller utanför det acceptabla. Ramsan talat tydligt om hur vi ska vara mot varandra i skolan, något som lärarinnan också förtydligar genom att berätta om en annan skola där det inte gick till på rätt sätt. Tydliga gränser dras, de är orubbliga, och den enda möjligheten är att vara antingen på ena eller andra sidan om dem.

Löf problematiserar livskunskapsämnets praktik i relation till skolans uppdrag att fostra och träna barnen till demokratiska varelser (2011, s.102). Hon menar att livskunskapsämnet istället för att bidra till att forma barnen till kritiskt tänkande och självständiga människor snarare drar åt att korrigera icke önskvärda beteenden (2011, s.103). Hon menar att

livskunskapen på detta sätt används mera som ett sätt att komma till rätta med social problematik genom att varje enskilt barn ska anpassa sig efter gällande normer och regler på skolan.

Pojken som blir kallad tjockis har ingen som helst nytta av att ha lärt sig en slogan som talar om vilka normer som gäller. Han blir sårad och hanterar situationen på sitt eget sätt nämligen att ge igen genom att spotta. Han vet förstås att det är oacceptabelt och han vet säkerligen att det tar minst lika illa att bli spottad på som att bli kallad tjock. Det är naturligtvis ohållbart om alla skulle få bete sig hur som helst som det föll dem in. Det finns, och måste finnas, sociala spelregler och vi i skolan måste vara delaktiga i att lära barnen dem. Men det kanske är skillnad på sociala spelregler och det vi kallar värdegrund, eller ”att vara en bra kamrat” i alla lägen. Sociala spelregler går att vända och vrida på och ifrågasätta. Dessutom finns det gott om exempel och tillfällen i vardagen utan att man behöver ”hitta på” fall. Frågan är om detta är värdegrund. Det är det möjligtvis, men i så fall bara en liten del av den.

I Löfs avhandling belyses livskunskapen som en integrerande värdepraktik, det vill säga som projekt för att uppnå vissa värden,. Det innebär att man strävar efter vi-känsla, och samhörighet och lika värde. Detta exemplifieras i avhandlingen genom ett integrationsprojekt i Malmö stad där segregation är ett omfattande problem. På olika skolor i Malmö har integrationsprojektet fått utgöra fokus för livskunskapen (Löf 2011, s.107f). Jag tolkar det som att Löf vill problematisera denna typ av projekt eftersom de tenderar att göra om övergripande frågor till lokala, i detta fall genom att endast skolor med just segregationsproblem känner sig berörda av projektet (Löf 2011, s.108). Olika begrepp (förekommande i nämnda projekt), exempelvis hedersrelaterat våld, används på ett sådant sätt att det sker en förskjutning från samhällsperspektivet till ett individperspektiv där barnen ska tränas i att göra sina röster hörda mot detta förtryck (Löf 2011, s.109). Det medför att, som Löf uttrycker det, ”Integrationsarbetet görs till varje enskild människas ansvar och på sina håll tränas barnen till att individuellt ta ansvar för att de gemensamma värdena upprätthålls.” (Löf 2011, s.109). På samma sätt blir livskunskapen även ett projekt för att främja barnens personliga utveckling. Oavsett metoder eller tillvägagångssätt i livskunskapen kan sägas att den till stora delar går ut på att barnen ska läras att underordna sig skolans lokala regler, normer och ideal (Löf 2011, s.111). De bär var och en ansvaret för att upprätthålla ordning, socialt lugn och sammanhållning med de andra barnen (Löf 2011, s.114).

Löf menar att det historiskt rätt (och ännu råder) en folkhälsodiskurs som har präglat skolan ända sedan skolplikten infördes (Löf 2011, s.110). I själva verket är bekymmer för barns hälsa

och välmående en av orsakerna till att den infördes (Löf 2011, s.15). På detta sätt kan man förstå livskunskapen där folkhälsodiskursen blir synlig. Där det från början handlade om hälsa genom att lära barn att hålla god hygien har det succesivt kommit att innebära ett allt större fokus på hälsa genom god fostran och goda hälsoval. Så har fokus mer och mer hamnat på barns individuella liv, beteende och hälsa (Löf 2011, s.16). Barn behöver kanske snarare få lära sig mer hur samhället fungerar och vilka idéer som konstruerar det. För att kunna lära sig att handla demokratiskt behöver de få kunskap om olika diskurser som råder, vilka krafter som styr och vilka normer som finns i samhället. De behöver lära sig att se igenom dem och reflektera över dem (Löf 2011, s.184).

Dessa fyra nedslag i aktuell forskning tillsammans med mina berättelser pekar på ett par viktiga aspekter. Det handlar om hur värdegrundsarbetets praktik delvis har gått ifrån dess teori på två plan. På ett plan, som är skolan som helhet, är det tydligt att den programbaserade praktiken inte är vad som från början avsågs med värdegrundsarbete (se Lgr 11 och Englund och Englund 2012). På ett annat plan, det individuella, kan man se att barnen har svårt att relatera de värden och normer som vi försöker implementera hos dem till sin verklighet, sin praktik. De går också delvis miste om möjligheten att se sin plats i ett större sammanhang än skolan. I följande avsnitt ska jag nu undersöka om och hur denna klyfta mellan teori och praktik skulle kunna överbryggas med hjälp av Eugene Matusovs teori om dialogisk pedagogik.

Eugene Matusovs teori om dialogisk pedagogik

Nedan följer en sammanfattning och begreppsförklaring av pedagogen Eugene Matusovs teori om dialogisk pedagogik. Varför jag valt att vända mig till denna teori är att den handlar om att förena teori med praktik och att främja meningsskapande. Matusovs slutsatser är ganska radikala och kan förhoppningsvis ge nya intressanta perspektiv på värdegrundsarbete och kanske öppna nya möjligheter att hantera det.

Matusovs teorier är baserade på och vidareutvecklade ur den ryske filosofen Michail Bakhtins idéer om dialogism. Han kontrasterar dem mot den, inom pedagogikens område, så inflytelserike Lev Vygotskys teorier (Matusov 2011)². Eugene Matusov är pedagog och professor vid School of Education vid universitetet i Delaware, USA. Hans arbete sker alltså i helt andra kontexter än den som gestaltas i denna uppsats (även om han i det han handleder sina studenter även kommer i kontakt med verksamheter där barn vistas (Matusov 2009)). Jag tror ändå att hans teori kan vara fruktbar i detta sammanhang.

Sammanfattning

Eugene Matusov ser dialog som det främsta sättet på vilket kunskap och mening formas. I själva verket menar han att dialog, eller dialogism, inte är en valmöjlighet bland många andra utan att alla alltid på något sätt är inbegripna i dialog vare sig det är avsiktligt eller inte (Matusov 2009, s.1). Enligt honom är således all undervisning dialogisk oavsett om deltagarna, det vill säga läraren och eleverna, är medvetna om det eller inte och oavsett vad de gör eller inte gör så förekommer någon typ av dialog. Orsaken till att det förhåller sig på det viset är att mening eller meningsskapande är dialogisk till sin natur (Matusov 2009, s.1). Meningsskapande är en kreativ, i någon mening överraskande process, då dess mål inte är givet från början. Vad som är avgörande för att överhuvudtaget skapa en dialog som ger deltagarna mening är att svaren eller målen inte är givna på förhand. Om de är det finns

² Matusov (tolkande Bakhtin) positionerar sig mot Vygotsky när det gäller definitionen av mänskligt medvetande. Vygotsky definierar utvecklingen av människans medvetande på så sätt att hennes medvetande i socialisation med andra gradvis uppnår en enhetlig förståelse ("absorbing the consciousness of another" (Matusov 2011, s. 101)). Matusov (även här tolkande Bakhtin) menar att det egentligen inte är möjligt att uppnå en samfällig enighet med andra medvetanden (Matusov 2011, s. 100f). Det är alltså inte fruktbart att sträva efter konsensus mellan medvetanden. Enligt Matusov definierar både Vygotsky och Bakhtin individen genom medvetandet. Det som skiljer dem åt är synen på medvetandet. Hos Vygotsky är den instrumentell och utvecklingsmässig (diakronisk). Idealet är att individens förändras över tid och utvecklas till enighet med det kollektiva medvetandet. Hos Bakhtin råder istället en ontologisk pluralistisk syn där många konkurrerande och motstridiga medvetanden samexisterar. Denna syn är väsentligen intresserad av det som sker här och nu i den mänskliga kommunikationen (synkronisk) (Matusov 2011, s. 101). Detta är skillnader som enligt Matusov får viktiga konsekvenser i ett utbildningsperspektiv.

ingenting att undersöka och det ger inte deltagarna någon mening, enkelt uttryckt. Denna process av meningsskapande äger rum i samspel (dialog) mellan skilda medvetanden som är dolda för varandra, det kan vara exempelvis mellan lärare och barn. En ensam individ kan också skapa mening i sig själv genom att personen skapar ett ”andra jag” och då är själva tankeprocessen dialogisk (Matusov 2009, s.2). Jag ska gå in mera detaljerat på detta i kommande avsnitt. Matusov gör skillnad på utbildning (undervisning) och utbildningsprojektet, där undervisningen som praktik alltjämt är dialogisk i någon mån men där ett sant dialogiskt förfarande hindras av det fullt ut målstyrda utbildningsprojektet som definierar innehållet i undervisningen (Matusov 2009, s.6).

Dialogisk pedagogik, meningsskapande och aktivitet

Som jag redan nämnt är själva grunden för Matusovs teorier den att vår tillvaro är inneboende dialogisk. Med utgångspunkt från Bakhtin menar Matusov att den helt nödvändiga förutsättningen för mänsklig dialogisk kommunikation är att det faktiskt finns en lucka, eller en brist om man så vill, i förståelsen mellan människor (Matusov 2011, s.103). Detta är förstås en radikal idé med tanke på att vi människor ofta, både helt inofficiellt och officiellt (i utbildning till exempel) ser det som eftersträvansvärt att uppnå samförstånd och konsensus i de flesta frågor. Denna lucka av oförståelse mellan människor är det som både föregår och är resultatet av dialogiskt meningsskapande. Det är i detta förhållande som överraskningsmomentet uppstår och det innebär att i relationen med andra människor finns ständigt förväntan att få lära sig någonting nytt (överraskningsmomentet) och det kännetecknas av förväntan, nyfikenhet och respekt för den andre (Matusov 2011, s.103). Förväntan från alla parter på att varje deltagare kan och vill bidra med nya och intressanta tankar och resonemang kallar Matusov dialogens interaddressivitet och detta är en förutsättning för att uppnå ett existentiellt engagemang (vilket jag återkommer till längre fram) för den gemensamma frågeställningen (Matusov 2011, s.115).

I en utbildningssituation blir det utifrån detta resonemang nödvändigt att ställa krav på en annorlunda lärarroll. Det ställer krav på en elevsyn där barnens tankar och frågeställningar äger samma legitimitet som den vuxnes och där det råder jämlikhet i sökandet efter ny kunskap (Matusov 2009, s.5f). Så är dock inte fallet i den traditionella skolan, som alltjämt styrs av det anti-dialogiska utbildningsprojektet vilket får till resultat att den inneboende dialogiska undervisningspraktiken förvrängs. Matusov hävdar med bestämdhet att den traditionella skolan inte tar hänsyn till hur barns meningsskapande processer fungerar (Matusov 2009, s.3).

Vi ska titta lite närmare på vad Matusov säger om hur mening skapas hos en människa. Först och främst kan inte mening skapas i sig självt, det krävs en dialog mellan medvetanden (Matusov 2009, s.2). Det kan vara lärarens i dialog med elevernas medvetanden. En ensam person kan helt visst också skapa mening men då menar Matusov att det sker genom att personen skapar ett pseudomedvetande med hjälp av vilket mening kan skapas. Enskilt tänkande är således dialogiskt även om det kan vara problematiskt då det är omöjligt att behålla icketransparens inom sig själv. Han nämner som exempel hur svårt det är att spela schack med sig själv eftersom man inte kan dölja för sig själv vilket drag man ska göra (Matusov 2009, s.2). Som jag redan nämnt hävdar Matusov att dialogiskt meningsskapande förutsätter att det finns en lucka (ett glapp) i förståelsen mellan medvetandena. Tvärt emot vad den traditionella undervisningsdiskursen säger (se föregående stycke) menar Matusov att dialogismen går om intet i samma stund som våra medvetanden blir transparenta, synliga, för varandra. Överraskningsmomentet, vilket är meningsskapandets näring, går förlorat (Matusov 2009, s.2). Dialogiskt meningsskapande har alltså inte som mål att skilda medvetanden ska sammansmältas till ett, det vill säga att konsensus ska uppnås. Meningsskapande förmedlas genom en fråga eller frågeställning som engagerar alla. Det kan vara en fråga från mig till barnen, men framför allt genom de frågor som barnen ställer sig själva när de försöker förstå den ursprungliga frågan (Matusov 2009, s.2f).

Som redan sagts får detta viktiga konsekvenser för skolan och således för mitt problem. Återigen kan varken ramsan (som inte ens är en fråga) eller lektionsinnehållet stimulera meningsskapande hos barnen. Lärande, menar Matusov, innebär förvandling av den eller de lärandes mening. Denna process kan inte manipuleras, kontrolleras och förutses av mig som pedagog. Dessutom är lärandet hos varje individ avvikande från en annans och många olika meningar existerar således kring samma frågeställning (Matusov 2009, s.3). Utifrån detta kan jag dra den slutsatsen att möjligheten till meningsskapande och lärande i mina berättelser i princip omöjliggörs av att vi pedagoger förväntar oss att samstämmighet ska råda och att alla förväntas acceptera att samlas kring ett lektionsinnehåll definierat av pedagogen, mig.

Jag förstår att barnen med största sannolikhet ser och begriper varthän jag vill komma med lektionen. Det är samma budskap som alltid, vi ska vara snälla kamrater och lyssna på varandra. Ett kort ögonblick är de intresserade, när hunden och snigeln kommer fram (man skulle kunna ana något överraskande), men snart ser de att även denna lilla föreställning syftar till att föra dem till den redan kända slutsatsen. Överraskningsmomentet som Matusov menar är inbyggt i dialogiskt meningsskapande är helt frånvarande i dessa två exempel. Inte

heller är barnens eget meningsskapande i fokus. Jag försöker förmedla ett färdigförpackat innehåll med en bestämd ”mening” som för dem per definition varken kan vara eller bli mening eftersom de genom mitt handlande i kombination med lektionens innehåll hindras från dialogiskt meningsskapande. Jag ser att i båda berättelserna saknas en förväntan från min sida på att barnen kan komma med tankar och idéer som är nya för mig. Omvänt förhåller det sig på samma vis. Det handlar uteslutande om att förmedla ett färdigt koncept. Detta är enligt Matusov, anti-dialogiskt.

Dialogue is impossible if a participant knows its endpoint in advance. It is, at best, skillful manipulation of leading a dialogic partner to the known endpoint or, at worst, violent imposition of the teacher's knowledge, skill, attitude on the student. (Matusov 2009, s.3)

Matusov ställer sin teori om varats dialogiska natur i kontrast mot skolans helt målstyrda verksamhet. Han gör en jämförelse mellan Vygotskys och Bakhtins teorier och vilka konsekvenser de får för utbildningen (Matusov 2011). Matusov menar att Vygotskys stora inflytande över utbildningsdiskursen har kommit att innebära att all utbildning förväntas leda till ömsesidig förståelse och överensstämmande mening mellan barnet (den som utbildas) och det moderna utbildade samhället, representerat av bland annat läraren (den som utbildar). Om det visar sig att detta inte verkar uppnås ses det som en brist hos barnet (Matusov 2011, s.102). Då jag ser på mina berättelser kan jag utifrån detta resonemang se att det är just en sådan brist jag tycker mig se hos barnen som tycker livskunskapen är tråkig och som uppenbarligen inte internaliserat de normer (eller regler) för det sociala umgänget som vi vill lära dem. En konsekvens av detta synsätt innebär att barnen blir objekt för vuxnas pedagogiska handlingar och åtgärder snarare än att ses som jämnbördiga medvetna tänkande individer med samma rättigheter och anspråk som vuxna (Matusov 2011, s.104).

Hur ska man då kunna uppnå den dialogism som skulle innebära meningsskapande och engagemang kring värdegrunden? Dialog, menar Matusov kan inte utformas, designas. Dialog liksom lärande uppnås inte bara för att det finns en direkt önskan om det. Som tidigare nämnts är inget av dem målstyrda aktiviteter och alltså kan de inte frammanas med hjälp av design eller metoder. Däremot kan man skapa omständigheter som på olika sätt kan främja dialogiskt lärande (Matusov 2009, s.385f). Återigen presenterar Matusov en radikal tes som går ut på att de aktiviteter (eller den praktik, (min anm.)) som skolans verksamhet (min anm.) innehåller till största delen innebär återskapande, reproduktion, av redan kända produkter. Med produkter avses kanske snarast kunskaper eller mål i detta fall. Fokus i en sådan aktivitet eller

praktik rör sig huvudsakligen kring *hur* – frågor, alltså hur uppnå produkten eller målet (Matusov 2009, s.386). Som vi vid det här laget förstått är denna typ av aktiviteter anti – dialogiska. Som kontrast till detta ställer Matusov vad han kallar, fritt översatt, 'kreativt produktiva aktiviteter' genom vilka deltagarna skapar något nytt. Annorlunda uttryckt är det aktiviteter som kräver att deltagarna använder sin kreativitet (Matusov 2009, s.386). Jag tror man kan förstå det så att kreativitet i en aktivitet innebär genuint engagemang för uppgiften. Gränsen mellan dessa två typer av aktivitet är inte knivskarp menar Matusov men deras karaktär kan identifieras genom det sätt på vilket störande moment (disturbances) hanteras. I alla aktiviteter förekommer störande moment som kräver kreativa lösningar men de ses huvudsakligen som problem när det gäller reproduktiva aktiviteter eftersom de stör processen mot det kända målet eller produkten. I den kreativt produktiva aktiviteten är det i själva verket de störande momenten som är den önskade produkten (Matusov 2009, s.386). Annorlunda uttryckt är resan det viktiga och inte målet. Jag tror vi kan förstå detta på så sätt att de problem som dyker upp och kräver vår kreativitet för att lösas också genererar vårt genuina engagemang och det är det engagemanget som är eftersträvansvärt och samtidigt förutsättningen för dialogiskt meningsskapande och lärande.

Som jag förstår Matusov handlar det inte om att jag tillsammans med barnen i skolan måste uppfinna eller skapa helt nya, aldrig tidigare beskådade ting, kunskaper eller teorier. Det säger sig självt att det är helt orealistiskt att ställa upp sådana förväntningar. Däremot tror jag att Matusov menar att det är nödvändigt att det som produceras behöver få ett nytt värde, eller mening, (use value) för varje barn (Matusov 2009, s.386). Kreativt produktiva aktiviteter kan främja processen att skapa nytt värde och mening.

I mina berättelser ser jag utifrån ovanstående resonemang fyra avgörande brister. För det första saknas den ömsesidiga förväntan på att alla kan och vill bidra med något eget i lärandesituationerna. I fallet med ramsan tycks det inte finnas någon sådan förväntan. Visserligen kan man säga att barnen har en förväntan på att lärarinnan ska presentera vad som ska läras in, detta är förvisso det som vanligtvis sker. Livskunskapslektionen saknar också detta element av förväntan. Barnen är inte intresserade av vad jag försöker förmedla och jag frågar inte efter deras bidrag. För det andra är vi, pedagoger och barn, inte jämlika. Ramsan förmedlas utifrån en maktposition, vilket inte på något sätt är, eller betraktas som, onormalt i skolan. Dock är det, sett i ljuset av Matusovs tankar, inget som främjar dialogiskt meningsskapande. På samma sätt blir livskunskapslektionen ett försök till maktutövande från min sida. Utgångspunkten är att det är min agenda som gäller och således råder mellan mig

och barnen ingen jämlikhet. Den tredje bristen, som ligger nära jämlikhetsaspekten, är strävan efter konsensus i berättelserna. Målet i båda fallen är alldeles tydligt strävan efter att förmedla normer och insikter som vi vill ska införlivas hos barnen. Även detta är, sett från en Matusovsk synvinkel, anti-dialogiskt. Den fjärde bristen som jag kan se i mina berättelser är att kreativiteten saknas eller hålls tillbaka. I exemplet med ramsan kan nog sägas att den saknas alldeles och repeterandet av ramsan är ett exempel på en reproduktiv aktivitet enligt ett Matusovskt synsätt. I fallet med livskunskapslektionen kan jag se att barnens högljudda protester blir ett störande moment i min reproduktiva aktivitet. Istället för att främja dialogiskt meningsskapande och se barnens protester som en utmaning, som fordrar kreativitet av mig och barnen för att kunna lösas, så blir de istället ett oöverstigligt hinder.

Existentiellt engagemang och interproblematicitet

Ett ontologiskt synsätt (ontological approach), eller existentiellt engagemang som jag här kallar det, i utbildning medger och bejakar att meningsskapande, praktiker, diskurser och relationer är dialogiska till sin natur (Matusov 2009, s.5). Meningsskapande dialog förutsätter deltagarnas gemensamma och genuina intresse för den aktuella frågan, med andra ord, existentiellt engagemang (vilket jag berört något ovan). Frågan måste vara viktig för deltagarna och engagera här och nu. Existentiellt engagemang i undervisning främjas och kan uppnås om läraren är lyhörd för barnens behov, intressen och frågor och lyfter dessa genom att stimulera dialog. Målet får således aldrig vara att lärarens kunskap ska övertas av barnen utan snarare att hjälpa dem att få syn på, börja förstå och förhålla sig till historiska, kulturella och sociala diskurser utan krav på att samstämmighet ska uppnås (Matusov 2011, s.115). Det innebär inte att alla deltagare är eniga om frågans innehåll utan att det som förenar dem är ett gemensamt och genuint intresse för frågan. Däremot är det avgörande att deltagarna också har ett genuint intresse för de andras synpunkter, är seriösa i presentationen av sina egna och är villiga att höra och ta till sig eventuell kritik. Avgörande är också en ömsesidig respekt för de andra deltagarnas frihet att se på och beskriva frågan utifrån sin synvinkel och rätten att avstå från att redogöra för sina åsikter. Detta kallar Matusov interproblematicitet (Matusov 2011, s.104).

Ett existentiellt engagemang i frågan innebär också att de åsikter och tankar jag framför är mina egna, det vill säga att de kommer av en inre övertygelse (internally persuasive discourse). Med andra ord att de är sanna utifrån mig själv (Matusov 2011, s.104). Att anta ett existentiellt engagemang som ett viktigt mål i skolan skulle helt visst ställa rätt så radikala krav på didaktiska förändringar. Även om detta begränsas till området värdegrundsarbete är

det likväl ett nytt förhållningssätt som också förutsätter en förändrad praktik. Som vi kan se ställer detta också ganska höga krav på deltagarna. Vi förstår också att de måste ha uppnått en viss nivå av personlig mognad. Det är uppenbart att beskrivningen ovan inte stämmer in på vår gemene sex- eller sjuåring. Däremot kan det helt visst vara rimligt att pröva sig fram med dessa små och ge möjlighet att öva. Jag återkommer till detta i ett senare avsnitt.

Utifrån ett existentiellt engagemang i utbildning finns det tre faktorer som definierar dialogisk pedagogik enligt Matusov. För det första är läraren likväl som eleverna en som ska lära sig, en lärjunge (the Learner Number One). Förutom att undan för undan bli bättre i sitt yrkesutövande så ska han eller hon lära sig det studerade tillsammans med eleverna och ständigt vara redo att bortse ifrån eller förkasta den kunskap han eller hon håller för säker. Detta för att kunna delta på en resa mot uppriktigt kunskapssökande och meningsskapande. För det andra menar Matusov att kunskap inte existerar som sådan. Åtminstone är föreställningen om en stadigvarande och orubblig kunskap inte till gagn om man vill ge dialogismen fritt spelutrymme eftersom lärandet som i sig är dialogiskt endast kan betraktas som verkligt lärande om det som finns vid målet är fördolt, om det ens finns något mål. För det tredje ska innehållet i undervisningen bygga på både elevernas och lärarens autentiska sökande efter att få svar på sina frågor, frågor som de ställer till varandra och tillsammans söker svar på (Matusov 2009, s.5).

Vilka konsekvenser denna teori skulle få om den skulle förverkligas i hela den svenska skolan går knappt att föreställa sig. Däremot är det kanske lättare att överblicka hur den skulle kunna tillämpas i liten skala då det gäller arbetet med att förankra värdegrundsfrågorna bland barnen i skolan. Jag kan dock se en svårighet i att fullt ut kunna bejaka och ge efter för undervisningens dialogiska väsen när det handlar om att bara göra det i en mycket begränsad omfattning. Kanske är risken då stor att dialogism blir en metod för att effektivt uppnå ett visst resultat. ”The ontological approach to dialogue calls for practices, and especially education, to make dialogicity its primary guiding principle. In contrast, an instrumental approach to dialogue sees dialogue as a pedagogical method to make learning more effective.” (Matusov 2009, s.5f) Matusov menar således att den instrumentella synen på dialog egentligen inte erkänner undervisningens och meningsskapandets dialogiska väsen.

Dialog med yngre barn

När Matusov skriver om den dialogiska pedagogiken handlar det i stort sett om studenter som är så gott som vuxna men han ställer frågan om dialogisk pedagogik är möjlig även med små

barn. Han är inte helt tydlig med exakt hur detta kan fungera men då hela teorin om dialogisk pedagogik bygger på att mänsklighetens själva natur är dialogisk så måste det i någon utsträckning fungera. Små barns tankar, reflektioner och handlingar tycks ofta situationsbundna. De är här och nu och utifrån detta menar en del pedagoger, som Matusov (2009) refererar till, som motsats till sina egna teorier, att så små barn omöjligt kan engageras i dialog. Av vad jag kan utläsa utgår Matusov ifrån att hans teori håller och menar att det man som pedagog behöver göra är en anpassning till barnens sätt att gripa sig an sin omvärld. Av denna anledning vill Matusov göra en distinktion mellan vad han kallar horisontell och vertikal dialog. Den horisontella dialogen rör sig i och kring företeelser som är bekanta och finns i barnens vardag och omedelbara närhet (Matusov, 2009, s. 420). Då är alltså barnens frågeställningar, sprungna ur egna omedelbara upplevelser, själva stoffet för dialogen. Vertikal dialog däremot bygger på redan existerande och auktoritativ epistemologi. Det betyder att kunskapssökandet tar avstamp i redan fastställda teorier och rådande diskurser. Då det handlar om små barn kan de omöjligt omfatta eller känna till innebörden och konsekvenserna av dessa. Därför är det tveksamt, menar Matusov, om denna typ av dialog är meningsfull för små barn. Möjligen kan barnen använda sig av eventuella fragment av dessa kunskaper som de snappat upp bland exempelvis föräldrar och pedagoger som är bärare av dessa auktoritativa kunskaper (Matusov, 2009, s. 420).

Matusov medger dock att mer omfattande studier behövs på detta område och då han inte djupdyker i just denna aspekt så tar jag hjälp av filosofen Gareth B Matthews. Han har undersökt barns förmåga att tänka filosofiskt, en förmåga vi ofta betraktar som ett uteslutande vuxet och moget sätt att tänka. Matthews hypotes går ut på att små barn mellan ungefär tre och sju år spontant kan ägna sig åt filosofisk tankeverksamhet medan de sedan när de är väl rotade i skolan nästan upphör med denna aktivitet. Matthews anser att det beror på att de snabbt lär sig att det endast är frågor relevanta för undervisningens innehåll och mål som förväntas (kunna) komma från dem (Matthews 1996, s.5). Likheten med Matusovs beskrivning av ett anti-dialogiskt förhållningssätt går inte att ta miste på (se citat på sidan 24). Matthews talar vidare om hur den moderna utvecklingspsykologiska diskursen endast medger en begränsad syn på barndom och barnets utveckling. Han syftar då till den stadiebaserade utveckling, företrädd av främst Piaget, som inte medger en förmåga hos små barn att tänka filosofiskt (Matthews 1996, s.33). Matthews menar att detta kan få negativa konsekvenser för vår syn på och respekt för barns intelligens och rent av leda till en överlägsen attityd gentemot dem (Matthews 1996, s.12f).

“If the most daunting challenges that Sam and Nick face are to learn the twelve-times table and the passive form of the verb ‘to be’, condescension towards these children as thinkers has some warrant in fact. But if Sam and Nick can raise for us in vivid and compelling form the puzzles of how the universe could have begun, then there are at least some contexts in which they should be considered our partners in a joint effort to understand it all.” (Matthews 1996, s.13).

Vad jag kan förstå överensstämmer Matthews idéer väl med Matusovs, särskilt i fråga om respekten för barnet som en jämlike när det gäller att söka kunskap om och mening med tillvaron. Så vitt jag kan bedöma förespråkar således båda två ett existentiellt engagemang hos den vuxne gentemot barnet, dess tankar och åsikter. Om man ser till Matthews hypotes så är barn från början existentiellt engagerade men att skolan efter hand effektivt dämpar detta (i skolsammanhang). Kan detta vara fallet med barnen i mina berättelser? De upprepar visserligen glatt ramsan men med tanke på bråket som utbryter snart efter tycks orden inte ha någon existentiell mening för dem. Inte heller kan utantillinlärning av en enkel ramsa vara särskilt stimulerande rent intellektuellt. På samma sätt är det med livskunskapslektionen. Innehållet engagerar inte och det ger inte någon intellektuell utmaning. För att vara krass liknar det mera vad Matusov uttrycker som ”(a) violent imposition of the teacher’s knowledge, skill, attitude on the student.” (Matusov 2009, s.3)

Problem och möjligheter

I det här avsnittet benar jag upp mitt undersökta problem och tittar på det utifrån tre perspektiv. Det första är värdegrundens innehåll och sedan följer perspektiv utifrån pedagogerna och barnen. Först tänkte jag dela upp de två sistnämnda perspektiven under varsin rubrik men fann det svårt att separera dem då de är beroende av varandra. Jag ska framför allt på ett mera konkret sätt försöka se vilka eventuella lösningar eller alternativa handlingsmöjligheter Matusovs teorier kan erbjuda. Något ytterligare ska jag fördjupa mig i själva problematiken men främst ha ett lösningsinriktat fokus i avsnittet, dock utan löfte att presentera några generellt fungerande metoder. Det handlar framför allt om funderingar och gissningar (se metodavsnitt). Som jag redan skrivit gör denna uppsats inga anspråk på att verifiera teorins användbarhet utan det handlar om att pröva tankar som förhoppningsvis kan bidra till att öppna nya vägar till värdegrundsarbetet.

Värdegrundsarbetets innehåll

Jag ska här titta på vad man utifrån ett Matusovskt synsätt skulle kunna säga om innehållet i det vi kallar värdegrund. Matusovs dialogiska pedagogik handlar främst om lärande och meningsskapande och det finns en stark betoning på den kollektiva aspekten i det där utbildningen syftar till att engagera deltagarna och främja ett framväxande socialt och kulturellt ansvarstagande gentemot viktiga historiska och samhällsliga diskurser. I den processen får deltagarna lära sig att bemöta dessa viktiga röster (voices of important others) och ställa nya unika frågor (Matusov 2011, s.101). Samtidigt är också individen viktig då vägen till lärande är individuell och den mening som skapas hos en person är alldeles unik även om processen som lett dit har skett kollektivt (Matusov 2009, s.3).

Jag tycker mig i mina berättelser se att just detta fokus på sociala beteenden och normer som ska kontrolleras och efterlevas visar att det viktigaste är att alla anpassar sig och att konsensus uppnås. Som jag redan nämnt är detta enligt Matusov anti-dialogiskt (se s. 16 och Matusov 2009, s.3). Målet är alltså att barnen ska internalisera de sociala reglerna och de är inte diskuterbara. Värdegrundsarbetet blir slutet på ett sätt som inte stödjer ett demokratiskt arbetssätt.

Jag anser att Matusovs teori stödjer ett skiftat fokus i skolans värdegrundsarbete från huvudsakligen antimobbingsinsatser och fokus på individers sociala beteende till ett bredare demokrati- och samhällsfokus. Jag måste poängtera att åtgärdande och förebyggande insatser mot mobbning och kränkningar naturligtvis ska sättas in där de behövs och möjligen kan olika

händelser fungera som underlag för dialog men då bör det ske på ett utåtriktat sätt genom att man exempelvis försöker avslöja den norm eller diskurs som ligger bakom ett visst beteende. Om det inte är möjligt kanske just den situationen inte lämpar sig för öppen dialog. Detta skulle främja det ”pågående demokratiska samtalet” och stärka skolan i dess uppgift att förmedla de demokratiska värden som vårt samhälle bygger på (se exempelvis Värdegrundsboken och Lgr 11).

Att bejaka dialogism i ett värdegrundsarbete som har detta kollektiva demokrati- och samhällsfokus tänker jag skulle öka chanserna att vi får en skola där barnen får lära sig vad demokrati är genom att de själva får delta i den demokratiska process som jag tycker mig se att ett dialogiskt förfaringssätt är. Att låta dialogismen få fritt spelrum främjar också ett existentiellt engagemang hos barn och vuxna.

I båda mina berättelser ligger fokus på individens sociala beteende och korrigering av detta. Som tidigare nämnts är strävan från lärarinnan och mig själv att rikta in barnens intresse och engagemang på de normer och värden alla ska följa och på det vi har bestämt att lektionen ska handla om. Ett demokratiskt förfaringssätt hade varit inriktat på barnens frågeställningar eller åsikter i frågan. Nu finns förstås risken att de helt enkelt inte skulle ställa några frågor, tycka någonting eller rent av inte vilja ställa upp på lektionens innehåll. Just detta kan förvisso ses som ett problem. Barnen är troligen inte vana vid denna typ av frihet i skolsammanhang. Det kanske kan upplevas främmande att plötsligt tillåtas ta plats som jämlik med den vuxne i samtalet. Det skulle antagligen ta lite tid och kräva övning, men detta om något är väl att delta i en demokratisk process?

Pedagogerna och barnen

Det är nödvändigt att ställa frågan hur jag som pedagog ska kunna främja existentiellt engagemang hos mig själv och barnen och på så vis släppa fram den inneboende dialogismen. Jag menar att det bör vara fullt möjligt om än i ett så litet sammanhang som exempelvis en livskunskapslektion. Den pedagog som erkänner undervisningens och lärandets dialogiska natur har alla möjligheter att lyckas med detta. ”I define dialogic pedagogy as one in which the dialogic nature of teaching, learning, and truth is recognized by the teacher in his or her professional work.” (Matusov 2011, s. 314) Den lärare som strävar efter detta är också mindre benägen att utöva det pedagogiska våld (pedagogical violence) som enligt Matusov blir följden av ett anti-dialogiskt förhållningssätt i undervisningen (Matusov 2011, s.314 och Matusov 2009, s.3). Ett dialogiskt förhållningssätt innebär också en beredskap att vara lyhörd

för och ta till sig elevernas reaktioner. Matusov menar att detta ger som resultat att läraren ständigt är beredd att förändra sin undervisning för att bättre svara mot elevernas frågeställningar, behov och intressen. Bra pedagogik kommer an på hur läraren agerar när hon märker att hennes pedagogik misslyckas (Matusov 2011, s.327). Är hon beredd att förändra den eller ser hon misslyckandet som något som beror på eleverna?

I min första berättelse med ramsan är det svårt att i själva lektionssituationen kunna se att något pedagogiskt misstag begås. Det är först efteråt, ute på skolgården, som det blir tydligt att utantillinläring av en ramsa, som berättar hur vi ska vara mot varandra, inte är fruktbar. Inget lärande, åtminstone lärande enligt Matusov, har skett. Man kan invända att det är svårt och kanske olämpligt att dra några slutsatser angående utantillinläring utifrån ett enda tillfälle, men å andra sidan är det nog en allmänt utbredd uppfattning att denna metod för lärande är ganska omodern. En grund för diskussion med barnen kunde kanske vara just den att det verkar svårt att leva som man lär, dock utan att peka på individer (se s. 29f).

Återigen är det ingen lätt sak att diskutera så pass djupa och mänskligt viktiga frågor med så små barn men kanske är det ändå lämpligt att börja öva medan de fortfarande är barnsliga nog att protestera eller agera rakt ut mot mer eller mindre tvingande normer och regler. Jag anser att Matusovs teori stödjer att redan tidigt i skolan bejaka och utöva dialogisk pedagogik. Om hans Bakhtininspirerade tes att mänskligt liv i alla aspekter är inneboende dialogiskt (Matusov 2009, s. 1) är det svårt att se några anledningar att vänta. Jag är medveten om att detta ur en del aspekter inte låter så attraktivt. Jag tycker själv det låter lite skrämmande och med risk för urspårningar men samtidigt tror jag att detta kan vara ett viktigt steg mot att fullfölja skolans demokratiska uppdrag.

Tydligare är det pedagogiska misslyckandet i min andra berättelse där barnen högljutt protesterar mot lektionens innehåll. En stund framhärdar jag i att försöka få dem intresserade, vilket i skenet av ett Matusovskt synsätt är anti-dialogiskt och kan ses som ett utövande av pedagogiskt våld. Sånär i efterhand kan jag känna mig glad över att barnen vägrade ge med sig. De fann sig inte i att bli manipulerade till något som för dem saknade betydelse. Det är som jag tidigare skrivit ett radikalt sätt att se på undervisningen. Jag hade kunnat välja att stanna kvar i situationen men jag valde att fly. Barnen fick gå ut på rast. Istället hade jag kunnat hjälpa dem omformulera sin aversion till frågor och problemställningar som vi hade kunnat diskutera. Jag kunde ha hjälpt dem att sätta ord på saker de såg som svåra och olustiga med Stegvismaterialet (se berättelsen Livskunskapslektionen). Mitt genuina intresse för deras

faktiska behov och problem när det gällde lektionsinnehållet hade kanske i sin tur väckt deras existentiella engagemang.

Det faktum att barnen tycks så nöjda med att lära sig ramsan utantill vill man ju gärna se som positivt. Det är det också till viss del eftersom det är bra att barnen är glada i skolan. De får beröm och mycket positiv feedback och verkar nöjda med det. Dock tycks det vara endast en ytlig respons från barnen med tanke på det som sedan händer på rasten. Jag påstår inte på något sätt att beröm och positiv feedback är dåligt, tvärtom. Däremot är det kanske viktigt att fundera över barnens lärande och meningsskapande i situationen. Som pedagog kan jag inte nöja mig med att endast göra barnen glada. En ännu viktigare uppgift är att göra allt jag kan för att främja deras lärande. Detta sker, som vi vid det här laget har klart för oss, enligt Matusov genom meningsskapande som bygger på existentiellt engagemang.

Vad som händer här kan ha sin grund i barnens relation till läraren. Med relation avses inte den personliga relationen utan en relation beroende av målen för undervisningen. "...the students relate to the academic curriculum as a mediator to the teacher's approval or disapproval that is often consequential for their well-being." (Matusov 2011, s.350) Vidare säger Matusov, tolkande Rogoff (1990), Rogoff et al.(1996) och Scribner & Cole (1981):

... when the students' participation is near-fully motivated by the institutional power transcendent to the discourse itself and its content often promotes surface learning based on memorization of unrelated (for them) facts. Not only the students often forget what they learn in school through nonontological engagement but they have difficulty applying what they have learned in school in non-school contexts. (Matusov 2009, s. 353)

Här menar Matusov att eftersom läroplanen med sina utbildningsmål helt styr undervisningen så formar detta relationen mellan barnen och läraren. Barnens välbefinnande i skolan är i mångt och mycket beroende av lärarens godkännande och gillande och detta kan barnen få via läroplanen, det vill säga undervisningsmålen. Med andra ord förstår barnen vad de ska svara och göra för att läraren ska bli nöjd. Inget annat efterfrågas än att de ska visa att de har de har lärt de färdigheter som efterfrågas (se även sidan 28f). Såvitt jag kan förstå har denna relation inget att göra med existentiellt engagemang och lärande.

Sett ut en Matusovsk synvinkel kan således upprepande av verser inte vara fruktbart. Möjligen kunde ramsan i sig vara ett underlag till diskussion. Man kunde tillsammans söka efter vilka normer som ligger bakom orden, vem som har satt dem och varför. Eftersom

dialogisk pedagogik inte medger ett på förhand avgjort mål eller resultat måste pedagogen dock räkna med, och välkomna, andra tolkningar och slutsatser än den som kanske är den mest uppenbara och normala.

Som pedagog behöver jag vara lyhörd för barnens ointresse och brist på vilja att engagera sig i undervisningen. En svårighet i detta är att dessa reaktioner hos barnen är något man oreflekterat förväntar sig i skolan (Matusov 2011, s. 357). Det ses som något normalt. Det är märkligt egentligen då läroplanen poängterar skolans uppdrag att främja barnens lust att lära (Lgr 11, s.7). Matusov menar att i alla situationer i livet där vi vill delge andra något måste vi fånga deras intresse och engagemang för det vi vill berätta. Detsamma gäller helt visst för pedagogen i skolan. Skillnaden är att skolan inte är frivillig, barnen kan inte välja bort sitt deltagande, och således kan man bortse från deras ointresse och till och med motvilja (Matusov 2011, s. 357). Detta är förvisso problematiskt då skolans uppgift och ansvar är att förbereda barnen för att kunna ta aktiv del i ett demokratiskt samhälle, ett samhälle där alla typer av fruktbart förmedlande, berättande och kommunikation bygger på ett ömsesidigt engagemang och intresse hos individerna. Som redan sagts handlar det om pedagogens medvetenhet om denna problematik och hennes genuina vilja att, och intresse för, barnens behov och frågor. Jag menar att läroplanen stödjer praktiserandet av dialogisk pedagogik. I själva verket medger skolans uppdrag, som det står beskrivet i läroplanen, ett Matusovskt förhållningssätt minst lika mycket, eller mer, som något annat (se avsnittet om skolans uppdrag, s. 13).

Avslutande reflektion

Vad jag har kommit fram till

Denna uppsats har gått sin egen väg och jag har gjort upptäckter om skolan och mig själv som jag aldrig har kunnat sätta ord på tidigare. Eugene Matusovs teori har bidragit till att jag har fått en djupare förståelse av mitt problem och jag tycker att den har potential för att öppna nya dimensioner i värdegrundsarbetet. Jag tycker också att, även om den stora svårigheten med att förena teori och praktik egentligen kanske inte kan lösas, Matusovs teori i alla fall pekar åt rätt håll.

Det jag tycker mig ha kommit fram till när det gäller värdegrundsarbetet i skolan är att jag kan se tre områden där ett förändrat förhållningssätt skulle främja dialogisk pedagogik, meningsskapande och lärande och därmed i högre grad bidra till att fullfölja uppdraget i läroplanen. Läroplanen är det styrdokument som direkt reglerar skolans verksamhet och därför kommer den eventuella nyttan av Matusovs teori an på om den kan sägas bidra till detta.

Den första problematiska aspekten är pedagogernas syn på, inställning till och förståelse för barnen, deras meningsskapande och lärande. (Jag vill vara tydlig med att det naturligtvis finns undantag och att den här studien är mycket begränsad, men jag tror inte att de problem som gestaltas här är unika på något vis.) Som redan sagts råder i mångt och mycket den inställningen att barnen ska lära sig om, förstå och internalisera givna värden och på så sätt bli en del av ett utbildat enstämmigt kollektiv. Undervisningen går i hög grad ut på att reproducera gammal kunskap. Jag tror dock att allt detta sker mer eller mindre omedvetet och vi accepterar det eftersom det är det normala. Genom att pedagoger blir medvetna om, och vågar ifrågasätta, sin egen praktik och sitt förhållningssätt möjliggörs också förändring eftersom diskurser och normer som styr våra handlingar och tankar då blir synliga och möjliga att dekonstruera. Detta menar jag bör vara fullt möjligt i värdegrundsarbetet.

Den andra aspekten handlar om att jag tycker mig ana att de som arbetar i skolan har en (omedveten) syn på den som något som finns för sin egen skull. Detta yttrar sig bland annat i att det ligger ett starkt fokus på det sociala spelet inom skolans kontext och ett inåtblickande förebyggande arbete som syftar till att reglera individens beteenden. Detta tänker jag kan ha förstärkts genom programmets intåg i skolan (se avsnittet om Englund och Englunds forskning på s. 14). Värdegrundsarbete idag är inriktat på den egna skolan. Alla ska må bra i skolan. Det är skolan som ska fungera. Ett vidare demokrati- och samhällsperspektiv har

delvis tappats bort, men är det inte just det skolans övergripande uppdrag handlar om? Skolan är på många sätt en egen värld i samhället vilket jag menar inte på något sätt ökar barnens möjligheter att skapa mening ur skolans innehåll. Jag menar alltså att det är ett problem att skolan är inåtvänd, att dess arbete på många sätt tycks handla endast om den egna verksamheten. Detta är ett ensidigt förhållande som inte kan stödjas, och inte heller får stöd i läroplanen, när det gäller skolans breda demokratiska uppdrag (se avsnittet om läroplanen på s. 13f). Därmed inte sagt att det är oviktigt att skolan fungerar väl internt. Jag påstår att skolan finns, inte för sin egen skull, utan för samhällets skull. Därmed får man inte glömma den enskilda individen som genom utbildningen, skolan, får del av de verktyg hon behöver för att bli en i samhället fungerande och förhoppningsvis lycklig människa.

Den tredje aspekten handlar om värdegrundsarbetets praktik och detta går in i det jag skrivit i föregående stycke. Ett värdegrundsarbete som främst sker inåt och fokuserar på reglerande av barns sociala beteende i skolan går miste om många viktiga saker. Arbetet med värdegrunden i skolan bör återta fokus på demokrati i ett vidare samhällsperspektiv, vilket återigen finner stöd i läroplanen (se s. 13f och Lgr 11). Värdegrundsarbete får inte vara ett slutet arbete utan ska vara öppet och sträcka sig utanför den egna skolans gränser. Genom att bejaka och främja dialogism i ett pågående demokratiskt samtal där vi tillsammans söker svar på frågor, upptäcker, skärskådar, problematiserar och ifrågasätter företeelser, normer och diskurser i samhället ökas förutsättningarna för meningsskapande, lärande och förståelse.

Tankar

Att vara pedagog är kanske att vara modig. Matusovs teori är radikal och radikalitet är alltid problematiskt eftersom det tilltalar långt ifrån alla människor. Den är för tanken, min åtminstone, ovan och lite främmande även om den också har en stark attraktion. Jag tänker att Matusovs idéer kommer att utöva dragningskraft på den som älskar att vara pedagog. Men vi måste vilja det, trots att omgivningen kanske är skeptisk eller ointresserad. Vi måste också orka göra den ansträngningen som leder oss till den nivå av kommunikation som är dialogisk och som är förutsättningen för meningsskapande och lärande. Kanske har filosofen Martin Buber lyckats sätta ord på hur vi fungerar:

Var och en av oss är innesluten i ett pansar, vars uppgift är att avvärja tecknen. Tecknen drabbar oss oavslåeligt – att leva är att bli tilltalad. Vi skulle bara behöva ställa upp, bara göra oss mottagliga. Men det vågstycket förefaller oss alltför skrämmande. Ljudlösa tordön tycks hota oss med undergång och från generation till generation fullkomnar vi skyddsmekanismen. Hela vår vetenskap

försäkrar oss: ”Var lugn, allt sker just så som det måste ske. Till dig är ingenting riktat, det är bara »världen«” (Buber 2008, s. 35 (1923))

När jag satt och lekte med min lilla dotter som är ett år gammal slog det mig plötsligt att jag i mitt förhållningssätt till henne är djupt existentiellt engagerad. Jag anstränger mig för att förstå vad hon försöker förmedla och jag vinnlägger mig om att visa henne att jag förstår och är intresserad. Det är jag ju också på ett mycket genuint sätt. Att följa hennes utveckling, se och uppmärksamma de färdigheter hon utvecklar, är djupt tillfredsställande. På samma sätt ser jag hur hon följer och försöker delta i allt jag gör. Hon vill öppna och stänga dörrar, plocka med disken i diskmaskinen, ”läsa” min kurslitteratur och allt annat som hon uppfattar är viktiga saker att göra. Hennes omedelbara och oförställda intresse för omvärlden gör att jag inte kan annat än att bejaka vår dialogiska relation. På något vis tänker jag att det är hitåt vi måste sträva, vi pedagoger. Återigen får Buber sätta ord på mina tankar: ”Intet kan neka att bli kärll åt ordet. Gränserna för dialogens möjligheter är desamma som delaktighetens.” (Buber 2008, s. 34 (1923))

Referenslista

- Buber, Martin (2008 (1923)). *Dialogens väsen*. Ludvika: Dualis förlag
- Colnerud, Gunnel (2004). "Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs". *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årgång 9, nr 2. S. 81.
- Englund, Anna-Lena och Englund, Tomas (2012). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: Vad är 'värdegrundsstärkande'?* Rapporter i pedagogik 17. Örebro Universitet
- Jällhage, Lenita (2013). "Forskare letar nya metoder mot mobbning" (Elektronisk)
Tillgänglig: <<http://www.dn.se/nyheter/sverige/forskare-letar-nya-metoder-mot-mobbning/>>
(2013-10-08)
- Löf, Camilla (2011). *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö Högskola
- Matthews, Gareth B. (1996). *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press
- Matusov, Eugene (2011). *Irreconcilable Differences in Vygotsky's and Bakhtin's Approaches to the Social and Educational Perspective*. *Culture and Psychology* 17(1) 99-119
- Matusov, Eugene (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Patel, Runa och Davidsson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). "Models of teaching and learning: Participation in a community of learners." I: D. R. Olson & N. Torrance (red.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (s. 388-414). Malden, MA, US: Blackwell Publishers Inc.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket

Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Skolverket

Skolverket (2011). *Vad fungerar? Resultat och utvärdering av metoder mot mobbning*.
Skolverket

Skolverket (2003). *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Skolverket

Stockholms universitet (2013). ”Ny forskningssatsning mot mobbning” (Elektronisk)

Tillgänglig: < <http://www.su.se/om-oss/strategiska-partnerskap/ny-forskningssatsning-mot-mobbning-1.147468>> (2013-10-08)