

“Det är inte det jag är här för, jag är här för att undervisa”

En studie över hur ämneslärare i dans tolkar och förhåller sig till gymnasieskolans fostrande uppdrag

av

Sara Bergström och Hanna Persson

Institutionen för danspedagogik
Självständigt arbete på avancerad nivå –
Ämneslärarexamen
15 hp
Ämneslärarprogrammet i dans
VT 2023

Handledare: Ylva Hofvander Trulsson, professor i estetiska ämnens didaktik. Institutionen för danspedagogik, Stockholms Konstnärliga Högskola.

Examinator: Max Scheja, professor i högskolepedagogik. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms Universitet.

STOCKHOLM | STOCKHOLMS
UNIVERSITY | KONSTNÄRLIGA
OF THE ARTS | HÖGSKOLA

ABSTRACT

Bergström Sara & Persson Hanna

“That’s not why I’m here, I’m here to teach” – a study of how dance teachers interpret the fostering assignment in upper-secondary schools

The Swedish school’s *fostering assignment* is a well-researched field within social science, but there is a lack of research regarding the assignment related to dance. Therefore, the purpose of this study is to contribute to an understanding of the fostering assignment in relation to dance. This is a qualitative study aiming to give an insight to how dance teachers in upper-secondary schools interpret and include the fostering assignment in their work. The study also aims to address how different dance traditions affect how fostering is practiced in upper-secondary schools. The method used for collecting data is semi-structured interviews and the analysis is hermeneutic. The result shows a lack of an overall picture of what fostering in upper-secondary schools actually means and the fostering assignment’s changing and contextual character in relation to the shifting ideals of society. Dance as a practice and subject can contribute to students developing abilities relating to democracy, empathy, entrepreneurship, and also strengthen students’ identities and subjectification. In conclusion, the study stresses the importance of specifying the implementation of the fostering assignment on different levels (macro, meso, micro) within organisations. Otherwise, there is a risk that the fostering happening counteracts the content written in the curriculum.

Keywords: dance pedagogy, curriculum, fostering, upper-secondary school, democracy, prosocial behaviour, subjectification

Nyckelord: danspedagogik, värdegrund, fostran, gymnasieskola, demokrati, prosocialt beteende, subjektifiering

Tack

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare, Ylva Hofvander Trulsson, för ditt engagemang, den vägledning och det stöd du gett under arbetets gång. Vi vill även tacka de lärare som ställt upp på intervjuer och för de tankar ni delat med er av. Utan ert deltagande hade studien inte varit möjlig. Avslutningsvis vill vi tacka våra nära och kära som har stöttat oss genom hela arbetet.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund till studien och ingångar i arbetet	1
1.2 Syfte	2
1.2.1 Frågeställningar	3
1.3 Avgränsningar	3
1.4 Uppdelning av arbetet	3
1.5 Fostran i skolan utifrån en historisk kontext	3
1.6 Vad säger Skolverket idag?	5
1.6.1 Gymnasieskolans värdegrund	6
1.6.2 Skolans tillsynsansvar	7
1.6.3 Utdrag ur ämnesplanen för dansteknik – koder och konventioner	7
2 Kunskapsöversikt	8
2.1 Har skolan flera olika eller ett samlat uppdrag?	9
2.2 Demokrati- och medborgarfostran	10
2.3 Relationer och jämånårigkultur	13
2.4 Prosocialt beteende och empati	15
3 Teoretiskt ramverk	16
3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	16
3.2 Teorin om situerat lärande	17
3.3 Ramfaktorteori	17
4 Metod	18
4.1 Metodologiska utgångspunkter	18
4.1.1 Kvalitativ utgångspunkt	19
4.1.2 Hermeneutisk metodansats	19
4.1.3 Tematiserad och halvstrukturerad intervju	20
4.2 Genomförande av studien	21
4.2.1 Urval av intervjupersoner	21
4.2.2 Insamling och transkribering av empiriskt material	22
4.2.3 Analys av empiriskt material	23
4.3 Forskningsetiska aspekter	24
5 Resultat	25
5.1 Resultat av intervjuer	25
5.1.1 Inställning till fostran	26
5.1.2 Vuxen i skolan	27
5.1.2.1 Fostra mot en samhällskontext	27
5.1.2.2 Diciplinering och förebildsarbete	28
5.1.3 Gymnasieskolans värdegrund	29
5.1.3.1 Att utveckla elevers demokratiska kompetens	30
5.1.4 Ansvar för fostransuppdraget i skolan	32
5.1.4.1 Var ligger ansvaret för fostran?	32
5.1.4.2 Vem tar ansvaret?	34

5.1.4.3 Vårdnadshavare.....	34
5.1.5 Elevers sociala samspel i skolan.....	35
5.1.6 Fostran i en danskontext.....	37
5.1.6.1 Tradition och disciplinering.....	37
5.1.6.2 Koder och konventioner.....	38
5.1.6.3 Dansen i relation till andra ämnen.....	40
5.2 Analys.....	42
5.2.1 Begreppets och uppdragets olika dimensioner.....	42
5.2.1.1 Ambivalensen kring ordet fostran - Vad är det vi menar?.....	42
5.2.1.2 Relationsbyggande som en förutsättning för fostran.....	44
5.2.1.3 Gråzoner i skolans miljö.....	46
5.2.2 Vilket samhälle fostrar vi mot och vilka ideal premieras?.....	48
5.2.3 Fostran efter dansens ideal.....	51
5.2.3.1 Dansens disciplinering och beteendenormer.....	54
5.3 Sammanfattning.....	56
6 Diskussion och vidare forskning.....	57
6.1 Diskussion.....	57
6.1.1 Är begreppet fostran relevant i gymnasieskolan?.....	57
6.1.2 Begränsas elevers frihet och demokratiska handlingsutrymme?.....	59
6.2 Metoddiskussion.....	61
6.3 Vidare forskning och pedagogisk utveckling.....	63
6.4 Avslutande reflektioner.....	63
6.4.1 Reflektion av Sara Bergström.....	63
6.4.2 Reflektion av Hanna Persson.....	64
Referenslista.....	65
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	i
Bilaga 2 – Samtyckesblankett.....	iii

1 Inledning

Vad skolans kärnuppdrag bör vara är ett väldebatterat ämne och något som engagerar såväl forskare, lärare, politiker och vårdnadshavare. Det finns delade meningar om innebörden av skolans fostrande uppdrag, samt huruvida ansvaret för fostran bör läggas på skolan eller snarare är ett ansvar som bör ligga på hemmet. I en av Svenska Akademiens ordböcker beskrivs fostran som att “fortlöpande påverka (barn) i riktning mot större mognad och önskvärt socialt beteende” (Svenska Akademiens ordbok 2021). Frågan är om detta påverkande av barn är någonting skolan bär ansvaret för, eller om det är ett ansvar som bör ligga på hemmet? Utifrån att ordet fostran per definition handlar om barn går det också att ställa frågan kring gymnasieskolans roll, och om gymnasieskolan verkligen har ett ansvar att fostra trots att de flesta eleverna rent juridiskt blir vuxna under gymnasietiden? Vilken roll spelar i så fall gymnasieskolan i elevers fostran? Enligt Skolverket (2022a) ska elever fostras till att bli aktiva och demokratiska samhällsmedborgare, samtidigt som de ska erbjudas frihet och möjlighet till personlig utveckling. Utifrån Svenska akademis definition av ordet fostran blir även delen om ett utvecklande av ett önskvärt beteende intressant i relation till skolan. Vad är det vi syftar till när vi menar ett önskvärt beteende? Har lärare och övrig skolpersonal tillräckligt med mandat och resurser för att påverka ungdomar till ett önskvärt socialt beteende? Är det någonting som gymnasieskolan bör göra, och vad händer om gymnasieskolan inte gör det?

1.1 Bakgrund till studien och ingångar i arbetet

Under vår ämneslärarutbildning i dans på Stockholms Konstnärliga Högskola har vi funderat mycket på läraryrkets komplexitet och det breda uppdrag gymnasieskolan har. Som vi, genom vår utbildning, uppfattat det så består läraruppdraget av två centrala delar: fokus på ämnesinnehåll och kunskap, samt arbete med värdegrund och fostran. Vi har dock en uppfattning om att just fostran lätt hamnar i skymundan i gymnasieskolans arbete, trots att gymnasieskolan har ett fostrande uppdrag liksom grundskola och förskola. Det är inte heller helt tydligt vad fostran i gymnasieskolan faktiskt innebär, och det kan vara svårt att förstå hur det som står i värdegrunden ska förankras i praktiken. Ordet fostran nämns endast en gång i gymnasieskolans värdegrund (2022a), men samtidigt upplever vi att värdegrunden och fostransuppdraget är tätt sammanlänkade. Enligt våra erfarenheter, från VFU-skolor och från vad vi tar del av i skoldebatten, verkar begreppet fostran ha en omtvistad innebörd. Det råder meningsskiljaktigheter kring *vad* fostran faktiskt innebär i skolan samt *om* det är någonting

gymnasieskolan som verksamhet bör syssla med. Är värdegrundsuppdraget och fostransuppdraget samma sak? Är kunskapsuppdraget och arbetet med värdegrund och fostran två parallella processer, eller är de egentligen så tätt sammanknutna att de inte går att separera? Vad innebär det egentligen att alla i gymnasieskolan ska arbeta efter skolans värdegrund, och är det verkligen så det ser ut i praktiken?

Som nämns ovan har gymnasieskolan ett uppdrag att fostra elever till att bli aktiva och demokratiska samhällsmedborgare, samtidigt som elever ska erbjudas frihet och möjlighet till personlig utveckling (Skolverket 2022a). År 2012 genomförde Skolinspektionen en granskning av skolors arbete med fostran, värdegrund och demokrati, vilket är den senast publicerade rapporten på detta tema. I rapporten framkommer det bland annat att skolans fostransuppdrag av demokratiska medborgare upplevs som vagt och sällan konkretiseras. Det framgår även att de parallella processerna mellan ämne och värdegrund tolkas och genomförs på olika sätt och i olika grad på de undersökta skolorna (Skolinspektionen 2012). Visserligen är det ett tag sedan granskningen genomfördes och mycket kan ha förändrats på de elva år som gått, men det är ändå anmärkningsvärt vilken liten plats fostrans- och demokratiuppdraget får på vissa skolor enligt rapporten. Enligt vår erfarenhet är inte heller utrymmet för dessa frågor särskilt stort inom lärarutbildningen, och det är endast inom ett fåtal kurser på utbildningen som det tydligt behandlas. Vi upplever en avsaknad i utbildningen av vidare reflektioner och diskussioner kring hur ett arbete med fostran och demokrati rent praktiskt kan integreras i undervisningen och förankras i en skolverksamhet.

Vi är intresserade av att undersöka vilken plats det fostrande uppdraget har i gymnasieskolan idag. På vilket sätt uttrycker det sig och vilka värden förmedlas? Vidare är vi nyfikna på hur dansens ämnen står i relation till det fostrande uppdraget, och vilka utmaningar och förtjänster dansen kan föra med sig. Är detta någonting verksamma ämneslärare i dans är medvetna om i sin undervisning? Utifrån våra perspektiv och intresseområden har följande syfte formulerats.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att få en inblick i hur ämneslärare i dans tolkar och förhåller sig till gymnasieskolans fostrande uppdrag, hur det implementeras i undervisningen, samt hur de arbetar med det i sin profession. Ytterligare ett syfte är att analysera dessa resultat i ljuset av tidigare forskning om fostran, värdegrundsarbete och demokrati, och peka på möjliga utvecklingsområden för lärares praktik och lärarutbildningen.

1.2.1 Frågeställningar

Utifrån studiens syfte har följande frågeställningar formulerats:

1. Hur beskriver och tolkar ämneslärare i dans gymnasieskolans fostrande uppdrag?
2. Vilka ideal och värden för fostransuppdraget är det som Skolverket skrivit fram och hur förankras de i praktiken enligt ämneslärare i dans?
3. Hur ställer sig dansens olika traditioner och dansundervisningens struktur i relation till gymnasieskolans fostrande uppdrag?

1.3 Avgränsningar

I uppsatsen görs vissa avgränsningar. Studien riktar in sig mot svenska gymnasieskolan, och har därmed inte fokuserat på fostransuppdraget i andra skolverksamheter så som grund- eller förskola. Fokus ligger på en danskontext, där det undersöks hur dansens ämnen ställer sig i relation till andra ämnen och skolan som helhet. Dock har ingen vidare undersökning gjorts av hur fostransuppdraget tolkas och uppfattas av lärare i andra ämnen. Studien fokuserar på ett lärarperspektiv och intervjupersonerna har varit ämneslärare i dans i Stockholmsområdet. Därmed kan analysen inte innefatta hur skolledning eller annan skolpersonal ser på det fostrande uppdraget och arbetet, och inte heller fånga elevers perspektiv.

1.4 Uppdelning av arbetet

I arbetet med uppsatsen har vi samarbetat väldigt nära och vi båda har varit delaktiga i samtliga delar av studien och uppsatsen. I skrivandet av varje avsnitt har vi inledningsvis delat upp och skrivit på olika delar, för att sedan granska, revidera och fördjupa det den andra gjort. Vi har sedan gemensamt läst igenom och bearbetat uppsatsens samtliga avsnitt i syfte att skapa en röd tråd, både innehållsmässigt och språkmässigt i uppsatsen. Vår målbild har varit att båda ska ha en detalj- och helhetssyn på arbetet. Vi har också upplevt stora fördelar med att skriva ihop då vi i samtalen och analysen haft stor glädje av att vara två i det arbetet.Handledare har handlett oss tillsammans och allt arbete har gjorts av oss båda. Arbetsfördelningen och tillvägagångssättet i analysarbetet redogörs för i avsnitt 4.2.3.

1.5 Fostran i skolan utifrån en historisk kontext

Skolans kunskaps- och fostransuppdrag är ett omdebatterat ämne, vars syfte och innebörd ständigt förändrats genom historien, enligt Magnus Dahlstedt och Maria Olson (2021). Anders Burman (2018) skriver om pedagogikens idéhistoria och om hur uppfostransidéer och bildningsideal förändrats över tid och menar att det alltid funnits någon typ av utbildning och

uppfostran så länge mänskligheten existerat, där äldre generationer förmedlat kunskap till yngre som en typ av fostran. Burman (2018) beskriver samhällets kraftiga demokratisering som skedde under 1900-talet och den påverkan det hade på skolan. I detta avsnitt kommer vi att titta närmare på hur skolans fostrande uppdrag har utvecklats från 1940-talet fram till 2010-talet och den nu aktuella läroplanen för gymnasieskolan (Gy11). Avgränsningen från 1940-talet har gjorts då det var då det demokratiska uppdraget implementerades som en del av skolan (Skolkommissionen 1948).

Dahlstedt och Olson (2021) beskriver hur det fostrande uppdraget förändrats i takt med att innebörden av demokrati förändrats. I slutet av 1940-talet befann sig Sverige i en kris efter andra världskriget i relation till demokrati, och det fanns en strävan att vilja förändra samhället och arbeta för skapandet av en modern välfärdsstat. En viktig del för att uppnå detta var att skapa en skola som kunde möta arbetslivets krav samtidigt som den skulle främja demokrati och jämlikhet. Skolans viktigaste uppdrag var då att bidra till att stärka demokratin och fostra demokratiska samhällsmedborgare, där betoning lades vid kritiskt tänkande, självständighet och neutralitet (Dahlstedt & Olson 2021). Anna-Lena Englund och Tomas Englund (2012) beskriver hur skolan vid denna tid inte fick genomsyras av en specifik politisk doktrin, inte ens demokratis egen, utan utbildningen skulle vila på objektiv vetenskaplig grund. Även om det fanns ett demokratiskt syfte med skolan, fick de demokratiska värderingarna alltså inte “tvingas på” någon.

Under 1970-talet utvecklades en syn på att fostran av demokratiska medborgare skulle ske genom allas rätt till eget tyckande, där olika åsikter skulle bemötas med respekt och tolerans (Englund & Englund 2012). Vidare, under 1980-talet, gjordes ett avståndstagande från skolans tidigare neutralitetskrav. Skolan skulle fortsatt visa respekt för människors skiljaktiga värderingar och påvisa betydelsen av engagemang, samtidigt som skolan inte längre skulle verka som neutral eller passiv som det fastställdes under 1940-talet. Istället skulle skolan tydligt verka utifrån och förmedla vårt samhälles grundläggande demokratiska värderingar (Englund & Englund 2012). Läroplanen från 1980-talet var den första som tydligt legitimerade och preciserade “skolans fostran till demokrati som ett ‘övergripande mål’ för skolan” (Englund & Englund 2012, s.9), vilket lade grunden för det som senare kom att benämnas skolans värdegrund.

Englund och Englund (2012) skriver att värdegrundsbegreppet etablerades i skolan under 1990-talet, som ett uttryck för de demokratiska värdenas plats i skolan. Värdegrund infördes som en del av det obligatoriska skolväsendets läroplan 1994 (Englund & Englund

2012) och även samma år i läroplanen för gymnasieskolan, lpf94 (Skolverket 2006). Detta som ett sätt att kontrastera det då ökade fokuset mot skolans kunskapsinriktade innehåll (Englund & Englund 2012). Under 1990-talet skedde även en skiftning gällande synen på skolans fostransuppdrag. Dahlstedt och Olson (2021) beskriver hur detta skifte kännetecknades av en ökad marknadsorientering och en strävan efter att skapa en ny svensk modell som var mer inriktad mot konkurrens och individens valfrihet. Kollektivet stod inte längre i fokus utan det var den “företagsamma, initiativtagande och flexibla individen” (Dahlstedt & Olson 2021, s.422) som stod i centrum. Detta riktade fokus på marknadsorientering har skapat en friktion i relation till skolans demokratiska uppdrag, då dessa bygger på olika principer och logiker. Demokratin fokuserar på folkstyre, där alla har lika rättigheter och möjligheter till inflytande och jämlikhet. Samtidigt har marknaden en logik som bygger på konkurrens, effektivitet och individens oberoende (Dahlstedt & Olson 2021).

Den marknadsorienterade synens påverkan på skolans fostrande uppdrag blir under början av 2000-talet allt mer påtaglig. Demokratisk fostran anses nu innebära en anpassning till det rådande samhällets ordning och bevarande av dess värden. Skolan behöver i allt högre grad rätta sig efter arbetsmarknadens krav och behov. Detta innebär att skolans fokus blivit att förmedla de kunskaper och förmågor som anses vara användbara på arbetsmarknaden, snarare än att främja elevers aktiva roll i demokratin eller en mer fördjupad förståelse för demokratiska värden. Ett exempel på detta är att läroplanen som infördes 2011 för första gången innehöll ordet entreprenörskap som ett typ av kärnvärde för fostran (Dahlstedt & Olson 2021). Skolverket (2023) skriver fram att “[e]ntreprenörskap i skolan innebär att alla elever ska utveckla kunskaper, förmågor och förhållningssätt som rustar dem för ett föränderligt samhälls- och arbetsliv”. Det beskrivs även hur elever i gymnasieskolan ska utveckla förmågor som kreativitet, problemlösning, samarbete, innovationstänkande samt företagande. Demokratifostran, medborgarfostran och entreprenörskap presenteras vidare nedan (avsnitt 1.6.1 & 2.2).

1.6 Vad säger Skolverket idag?

Nedan följer utdrag ur dokument från Skolverket som vi anser är relevanta för studien och gymnasieskolans fostrande uppdrag. Dessa är gymnasieskolans värdegrund, stödmaterial för demokrati- och värdegrundsarbete i skolan, information om tillsynsansvaret, samt delar ur ämnesplanen för ämnet dansteknik.

1.6.1 Gymnasieskolans värdegrund

Gymnasieskolans värdegrund utgör första delen i gymnasieskolans läroplan, Gy11, och är någonting all personal i skolan ska verka efter (Skolverket 2022a). I värdegrunden framgår tydligt att “skolväsendet vilar på demokratins grund” (Skolverket 2022a, s.1) och att eleverna genom utbildningen ska utveckla sin demokratiska handlingskompetens. Det står även att:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (Skolverket 2022a, s.2)

Ordet fostran nämns endast en gång i gymnasieskolans värdegrund. Skolverket (2022a, s.1) skriver att utbildningen ska gestalta och förmedla “[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor”, och vidare att “[i] överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Skolverket 2022a, s.1). Exakt vad som menas med detta framgår inte, men det går att göra en tolkning att skolan ska fostra elever efter de ideal som premieras och styr i vårt samhälle, och att viktiga egenskaper i detta är just “rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Skolverket 2022a, s.1).

På flera ställen i värdegrunden betonas skolans uppdrag att förbereda eleverna “för livet efter skolan” (Skolverket 2022a, s.4) och för att verka i, bidra till och utveckla yrkeslivet och samhället. En annan viktig aspekt för denna studie är att det i värdegrunden står att skolan ska bidra till elevernas utveckling av kompetenser som främjar entreprenörskap och företagande. Utöver detta läggs det vikt vid elevens personliga utveckling och individens frihet. Det står att “[s]kolans 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” (Skolverket 2022a, s.1). Å ena sidan betonas elevers demokratiska kompetenser och att förbereda eleverna inför att verka i ett samhälle tillsammans med andra. Å andra sidan läggs vikt vid entreprenörskap, individualism och personlig utveckling. Dessa behöver inte nödvändigtvis stå emot varandra, men frågan är om de verkligen alltid går att förena? Vad händer om den ena premieras på bekostnad av den andra?

Som komplement till värdegrunden har Skolverket tagit fram olika stödmaterial för skolor, där “Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder” (Skolverket 2013) är ett sådant. Det är det senaste skriftligt publicerade stödmaterial från

Skolverket som tydligt lyfter skolans demokratiska uppdrag och utvecklandet av elevers demokratiska kompetens. Det som publicerats senare än 2013 är i form av poddavsnitt och riktar sig specifikt till lärare inom samhällskunskap (Skolverket 2022d). En sak som lyfts fram i stödmaterialet från 2013 är elevinflytande som ett viktigt medel för elevers *demokratifostran*. Skolverket (2013) menar att många elever upplever att skolan inte tar hänsyn till deras åsikter vid beslutsfattande, och att lärares tilltro till elevers ansvarstagande i relation till inflytande minskar när eleverna blir äldre. Stödmaterialet betonar elevers rätt till delaktighet och inflytande över sin utbildning, och det lyfts fram att en förutsättning för delaktighet är insyn (Skolverket 2013). Vi noterar att det kan finnas en problematik kring att det finns en avsaknad av mer uppdaterad och vidare information eller förslag på hur demokratiuppdraget kan praktiseras i skolan, och inte minst i gymnasieskolan i relation till det som framkommer gällande lärares minskade tilltro till elevers ansvarstagande och inflytande i högre åldrar.

1.6.2 Skolans tillsynsansvar

Utöver gymnasieskolans värdegrund är skolans tillsynsansvar (Skolverket 2022c) relevant för studien i relation till fostran. Enligt Skolverket (2022c) är skolans tillsynsansvar ett delat ansvar med vårdnadshavare och gäller under hela skoldagen, inklusive raster. Det finns ingenting i skollagen som reglerar tillsynsansvaret utan ansvaret är en följd av vårdnadshavares tillsynsansvar enligt föräldrabalken. Vårdnadshavare har en skyldighet att ha, eller se till att någon annan har, uppsikt över barnet. I och med att barn spenderar en stor del av sina liv i skolan anses tillsynsansvaret överlåtas till huvudmannen under den tid barnet är i skolan. Huvudmannen ska i sin tur noggrant planera tillsynsansvaret samt se till att all personal får kompetensutveckling och information om hur tillsynsansvaret ser ut. Kravet på tillsyn varierar beroende på barnets ålder och mognad, och i de flesta fall är ansvaret för tillsyn större när barnen är små och minskar när de blir äldre (Skolverket 2022c). Det är därmed inte helt tydligt från Skolverkets håll hur tillsynsansvaret ser ut och hur omfattande det är i gymnasieskolan, om det sträcker sig så länge eleverna juridiskt sett är barn, eller om det även gäller för elever som fyllt 18 år och därmed är myndiga.

1.6.3 Utdrag ur ämnesplanen för dansteknik – koder och konventioner

I gymnasieämnet dansteknik finns det innehåll som är relevant för studien i relation till fostran. Den första punkten under “ämnets syfte” är att undervisningen ska skapa förutsättningar för eleverna att utveckla “[k]unskaper om koder och konventioner som

används vid träning i dansteknikens olika genrer” (Skolverket 2022b, s.1). Eleverna ska utveckla en förståelse för hur kropp och rörelse förhåller sig till olika genrers koder och konventioner. Detta ämnesinnehåll ingår i alla kurser inom ämnet förutom dansträning. Koder och konventioner står även med som ett centralt innehåll i kurserna, och hur eleverna tillämpar dessa ska betygsättas (Skolverket 2022b). Däremot framgår inte någonstans vad koder och konventioner innebär eller hur det ska tillämpas.

Enligt våra egna erfarenheter, exempelvis från tidigare VFU-platser, kopplas koder och konventioner ofta ihop med ett typ av önskvärt beteende som eleverna förväntas lära sig. Går vi tillbaka till Svenska Akademiens ordboks (2021) definition av ordet fostran, att det bland annat handlar om att utveckla ett “önskvärt socialt beteende“, så finns det en tydlig koppling mellan koder och konventioner i dansträningen och fostran. Därmed är detta ämnesinnehåll relevant för studien.

I och med att koder och konventioner är någonting som betygsätts i ämnet dansteknik (Skolverket 2022b), ser vi en relevans i att lyfta Skolverkets (2022e) publikation “Betyg och prövning – Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning”. Skolverket (2022e) menar att uppförande och flit ej får vägas in vid bedömning och betygsättning, då det utgår från lärarens subjektiva åsikter. Eftersom koder och konventioner kan kopplas ihop med önskvärt beteende, som i sig kan kopplas till uppförande, ser vi detta som relevant för denna studie.

2 Kunskapsöversikt

I detta avsnitt presenteras forskning och litteratur som är relevanta för undersökningen. I och med de otydligheter som finns kring det fostrande uppdraget (vilket framkommer i resultatet av studien, avsnitt 5) finns det en bredd i vilka ämnen som berörs i denna kunskapsöversikt. De övergripande kunskapsfälten som berörs är *skolans (samlade) uppdrag, demokrati- och medborgarfostran, relationer och jämnårigkultur* samt *prosocialt beteende och empati*.

Sökningen efter forskningsartiklar och litteratur har skett genom DiVA, Google Scholar, Libris, Skolverkets sida för forskning, samt databasen för tidskriften *Utbildning och Demokrati*. Sökningen har i huvudsak fokuserat på studier genomförda i Sverige och senare än 2011, i och med att den aktuella läroplanen Gy11 publicerades då. Fokus har även legat på forskning mot gymnasieskolan, vilket till viss del frångåtts då det finns mer forskning om fostran med inriktning mot förskola och grundskola.

Fostransuppdraget är ett väl undersökt ämne, inte minst av lärarstudenter, och framför allt inom ämnet samhällskunskap. Studierna tenderar generellt att fokusera på demokrati och/eller medborgarfostran. Det har varit svårt att hitta forskning och litteratur som berör fostran och dansundervisning, och vad vi hittat har det inte genomförts någon specifik studie som behandlar gymnasieskolans fostrande uppdrag i relation till ämnet dans. Däremot har viss forskning och litteratur hittats som tangerar temat fostran i gymnasieskolan och dansundervisning och som vi anser är relevanta för denna studie.

2.1 Har skolan flera olika eller ett samlat uppdrag?

En återkommande fråga inom forskningen är huruvida skolan har flera parallella uppdrag, eller om det i själva verket är ett samlat uppdrag. Några som på senare år skrivit om detta är Gert Biesta (2020), Ásgeir Tryggvason och Johan Öhman (2021) samt Robert Thornberg (2020).

Enligt Biesta (2020) har skolan tre syften: kvalifikation, socialisation och subjektifiering. I artikeln “Risking ourselves in Education: Qualification, socialization and subjectification revisited” (Biesta 2020) fokuseras just det tredje syftet, subjektifiering, vilket i korthet innebär skolans uppdrag att erbjuda eleverna frihet och elevens rätt att existera som ett subjekt i sitt eget liv, istället för ett objekt inom utbildningsväsendet. Biesta (2020) menar att detta syfte ofta missförstås, och pekar på att en förutsättning för subjektifiering i skolan är att tid och utrymme ges. Han menar att det höga tempot och fokuset på kvalifikation i dagens skola riskerar att minimera utrymmet för subjektifiering och frihet för eleven. Därför menar Biesta (2020) att det under lektioner måste finnas tid att stanna upp. Det betonas även att de tre syftena (kvalifikation, socialisation, subjektifiering) inte kan eller bör separeras utan att de verkar i relation till varandra, och att det är omöjligt att endast fokusera på en dimension. Däremot är subjektifieringen nödvändig inom utbildningsfältet, och är någonting som behöver synliggöras och aktivt arbetas med (Biesta 2020).

I kapitlet “Kunskap + värde = sant” skriver Tryggvason och Öhman (2021) om skolans fostransuppdrag i relation till värde och kunskap. Författarna adresserar hur den utbildningspolitiska debatten tenderar att ställa dessa uppdrag mot varandra och i det prioritera kunskapsuppdraget. Däremot har kunskapsuppdraget blivit urholkat, vilket skapar en konflikt mellan uppdragen som egentligen inte finns. Tryggvason och Öhman (2021) presenterar med hjälp av tidigare genomförd didaktisk forskning hur dessa uppdrag inte går att frikoppla från varandra. De menar att skolan har *ett* uppdrag – att utbilda för kunskap och värden. Värdegrunden är så inbäddad i ämnesinnehållet att de inte går att separera i praktiken,

både vad gäller upplägg av lektioner, val av material och vilka normer och föreställningar som lyfts eller utesluts. Kopplat till detta skriver Thornberg (2020) i boken “Det sociala livet i skolan – Socialpsykologiska perspektiv” om värdepedagogik ur ett socialpsykologiskt perspektiv. Värdepedagogiken handlar om de moraliska och politiska värden, i form av exempelvis normer eller färdigheter, som förmedlas till och utvecklas hos elever genom den pedagogiska praktiken (Thornberg 2020). Det görs en distinktion mellan två sorters värdepedagogik, *implicit* och *explicit* sådan. Den implicita handlar om det som läraren omedvetet förmedlar eller gestaltar, medan den explicita värdepedagogiken handlar om det läraren aktivt gör i relation till värdefrågor och är det som vardagligt benämns värdegrundsarbete. Vidare menar Thornberg (2020) att värdepedagogiken är så pass inbäddad i skolmiljön och undervisningen att det inte går att separera det värdepedagogiska från övrig aktivitet i skolan, vilket går i linje med det Tryggvason och Öhman (2021) pekar på. Tryggvason och Öhman (2021) utmanar vidare tanken om att elever först behöver erövra en viss typ av kunskap för att sedan kunna diskutera och kritiskt reflektera över den. De menar att formulerandet av tankar och åsikter är meningsskapande i sig och centralt för att elever ska ta till sig kunskap och lära sig ha egna åsikter (Tryggvason & Öhman 2021).

Thornberg (2020) menar att läraren i undervisningen fostrar sina elever, och att det finns en tydlig koppling mellan ledarskap och fostran. Det görs visserligen en distinktion mellan ledarskap och fostran, där ledarskapet fokuserar *funktionella mål* och fostran fokuserar på *fostransmål*. Funktionella mål lägger vikt vid det sociala samspelet i vardagen och att få rutiner att fungera, medan fostransmål “handlar om att stödja eller befrämja de ungas personliga utveckling i linje med vissa värdemässiga ideal om hur en god, värdefull eller önskvärd person bör vara” (Thornberg, 2020, s.91). Ledarskap och fostran ses dock som två överlappande processer, och är enligt Thornberg (2020) någonting som läraren behöver arbeta parallellt med i sin undervisning.

Dessa texter är relevanta för denna studie då de kan kopplas till olika aspekter av vad fostran i skolan kan innebära, samtidigt som de alla pekar på att de olika delarna av skolans uppdrag samverkar med varandra. Biesta (2020), Thornberg (2020) och Tryggvason och Öhman (2021) pekar alla på att sådant som handlar om *värden* eller *fostran* bör vara en integrerad del av skolmiljön.

2.2 Demokrati- och medborgarfostran

Flera studier har gjorts kring skolans fostrande uppdrag i relation till demokrati- och medborgarfostran, utifrån den aktuella läroplanen (Gy11), samhället och/eller i relation till en

historisk kontext. I detta avsnitt presenteras två texter av Martin Dahlstedt och Maria Olson (2014; 2021), en av Anna-Lena Englund och Tomas Englund (2012), en av Eva-Lena Lindster Norberg (2016), en av Maria Rönnlund (2013) samt en av Lena Dahlqvist (2022). Artikeln av Dahlqvist är baserad på en tidigare genomförd studie på avancerad nivå, men artikeln har blivit peer reviewed i samband med publicering.

För att förstå hur synen på demokratifostran har förändrats över tid så är både Dahlstedts och Olsons (2021) kapitel “Demokrati – då som nu för alltid”, samt Englunds och Englunds (2012) rapport “Hur realisera värdegrunden?” intressanta. Utöver det som lyfts från dessa texter i avsnitt 1.5 menar Englund och Englund (2012) att värdegrunden förskjutits till att handla om fostran om individens rätt istället för att fokusera på samhällets demokratifostran, och att det därmed skett ett skifte från det kollektiva till en individualisering av värdegrundsfrågorna. Dahlstedt och Olson (2021) varnar för hur skoldebatten just nu riktar stort fokus till samtiden och mot att fostra elever in i ett samhälle kantat av konkurrens och entreprenörskap. Den marknadsinriktade skolan i dagens samhälle skapar en friktion mellan bland annat valbarhet och demokratiska värden (Dahlstedt & Olson 2021). Dahlstedt och Olson (2021) understryker vikten av att skifta fokuset från samtiden till framtiden och att genom att blicka inåt, på organisationen och professionen, samt utåt, på det omgivande samhället, kan vi genom skolan skapa ett annat framtida samhälle. I texten problematiseras frågan om vad som egentligen menas med fostran, och vilka medborgare som egentligen fostras utifrån synen på skolan och samhället idag. Författarna beskriver en friktion mellan marknadsskolan och skolans demokratiuppdrag (Dahlstedt & Olson 2021). I en tidigare publicerad artikel, “Medborgarskapande för ett nytt millennium – utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige”, undersöker Dahlstedt och Olson (2014) hur utbildning verkar som medborgarskapande aktivitet. Författarna resonerar kring vilka framtida medborgare som fostras enligt utbildningspolitiska dokument från tidigt 2000-tal, vilka egenskaper hos en medborgare som anses önskvärda samt vilka medborgarskapande praktiker som kan möjliggöra detta. Genom att utveckla önskvärda förmågor blir individen demokratiskt kompetent samt ekonomiskt “nyttig” för samhället (Dahlstedt & Olson 2014). Dahlstedt och Olson (2014) kommer i analysen bland annat fram till att det alltid finns ett mål av att individen ska bidra till ekonomisk utveckling och nytta för demokratin, enligt de utbildningspolitiska dokumenten. I texten betonas vikten av individens personliga utveckling, men att denna utveckling kan tolkas syfta till att individen ska kunna bidra till samhället (Dahlstedt & Olson 2014).

Konsekvenserna av det ökade fokuset på entreprenörskap som ett kärnvärde för skolans fostran är något som Lindster Norberg (2016) redogör för i sin avhandling “Hur ska du bli när du blir stor? – En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus”. I avhandlingen beskrivs hur internationella strömningar påverkat Sveriges inkludering av entreprenörskap som ett kärnvärde i skolan, i syfte att utveckla ett samhälle som är konkurrenskraftigt. Det betonas hur individens egna utveckling och mål står i fokus för entreprenörskap. Dock menar Lindster Norberg (2016) att fokuset på entreprenöriella förmågor i skolan kan tendera att medföra ett fokus på marknad och att “fostra ekonomiska aktörer” (Lindster Norberg 2016, s.14) där de demokratiska värdena hamnar i skymundan. Detta ökade fokus sker trots att demokrati och solidaritet är något som framställs som framträdande i skolans värdegrund (Lindster Norberg 2016).

I artikeln “Elevinflytande i en skola i förändring” (Rönnlund 2013) presenteras elevinflytande som ett medel för demokratifostran. I artikeln diskuteras elevinflytandets komplexitet och elevers och personals olika syn på vad elevinflytande är, och när det sker, synliggörs. Rönnlund (2013) redogör för hur elevinflytande kan ses som olika demokratiska processer och att det är genom att fostra/lära elever olika mötestekniker och strukturer som de fostras till att bli aktiva medlemmar i samhället. Dock framgår det av studien att det inte är under dessa formella former som elever upplever sig ha elevinflytande, utan snarare under mer informella former. I en diskussion gällande formella och informella former för elevinflytande lyfter Rönnlund (2013) det stora tolkningsutrymmet som de allmänna formuleringarna i skolans styrdokument ger pedagoger och att det resulterar i att beslutet om hur det implementeras i praktiken lämnas till enskilda kommuner, skolor och pedagoger.

Ett danspedagogiskt perspektiv på utveckling av elevers demokratiska kompetens ges i artikeln “Kollaborativ danskonstnärlig process – en övning i demokrati” (Dahlqvist 2022). Artikeln tar avstamp i en designteoretisk studie som genomförts på gymnasiets estetiska program inriktning dans. Dahlqvist (2022) presenterar en design för lärande som “bygger på ett dialogiskt förhållningssätt i den skapande dansaktiviteten” (Dahlqvist 2022, s.26) och menar att olika didaktiska verktyg i dansundervisningen i samverkan med varandra kan leda till en utveckling av elevers demokratiska kompetenser. De didaktiska modeller som presenteras är dels det Dahlqvist (2022) kallar *rundan*, dels *deliberativa samtal*. Rundan beskrivs ge eleven möjlighet och rätt att uttrycka sig och göra sin röst hörd, samt skapa förutsättningar för eleven att “få syn på sig själv, sitt språk, sina åsikter och sin egen individ” (Dahlqvist 2022, s.26). Deliberativa samtal kännetecknas enligt Dahlqvist av en demokratisk

inställning till lösningar och kompromisser, och syftar till att finna gemensamma lösningar. Används dessa modeller i undervisningen i kombination med ett kollaborativt dansskapande skapas utrymme för elever att delta i en demokratisk process (Dahlqvist 2022).

Dessa texter lyfter olika aspekter av elevers och individers utveckling av demokratisk kompetens, och faktorer som påverkar deras demokratiska handlingsutrymme. Samtliga presenterar en syn på att elever i skolan behöver lära sig och erövra vissa värden och förmågor i syfte att kunna verka i samhället, men att demokratins roll i utbildningen förändrats, och på vissa sätt begränsas. Några av texterna belyser där hur marknadsskolan, och den ökade betoningen på konkurrens och entreprenörskap, påverkar i vilken riktning vi fostrar och vilka egenskaper och förmågor som är önskvärda hos samhällsmedborgaren.

2.3 Relationer och jämnårigkultur

Ytterligare ett område som relaterar till fostran och fostransuppdraget är de sociala relationerna i skolan, där forskning och litteratur om relationsskapande och jämnårigkultur är relevant för denna studie. Nedan presenteras texter av Moira von Wright (2018), Ann Quennerstedt, Nina Thelander och Solveig Hägglund (2020), Robert Thornberg (2020) samt Paul Moerman (2022).

För att förstå de sociala relationernas betydelse för elevers fostran och utveckling är det relationella perspektivet i pedagogiken som von Wright (2018) lyfter relevant. von Wright (2018) skriver om hur pedagogik handlar om att forma individer genom fostran, undervisning och utbildning samt att det relationella perspektivet bland annat belyser uppfattningen om att sociala relationer är en central del av pedagogik i praktiken. Skolan beskrivs som ett nät av relationer där det relationella perspektivet kan bidra med att synliggöra olika etiska dimensioner av pedagogiken som en inbjudan till möten och kontakt. Vidare betonas hur begreppet relationell bidrar till att understryka människan som en lärande och social varelse. Då skolan är en central del i elevernas fostran och uppväxt finns det en risk med att bortse från det relationella perspektivet i pedagogiken då det kan göra att vi missar sådana (sociala) aspekter som kan vara avgörande för lärande (von Wright 2018) Detta perspektiv är relevant för denna studie då det kan bidra till att se elever som lärande subjekt som redan besitter en kunskap, och synliggöra lärande utifrån ett bredare sammanhang och något som sker här och nu (von Wright 2018).

Relevanta begrepp för studien är *jämnårigkultur* eller *kamratkultur*, vilket Quennerstedt, Thelander och Hägglund (2020) skriver om i publikationen "Barns och ungas rättigheter i utbildning". Med jämnårigkultur syftar författarna på de normer, regler och

värden – om exempelvis rättvisa, likvärdighet och makt – som elever konstruerar tillsammans. Dessa stämmer inte alltid överens med skolans normer och värdesystem, men kan upplevas precis lika “sanna” som de som förmedlas från skolan. Det kan alltså uppstå en problematik om dessa inte stämmer överens. Författarna menar att det därför inte finns någon garanti för att de värden som förmedlas av skolan förankras hos eleverna, och att det kan vara svårt som utomstående vuxen att både synliggöra och påverka det som sker inom en kamratkultur. Samtidigt menar Quennerstedt, Thelander och Hägglund (2020, s.29) att det är i kamratkulturer “den unga människans erfarenheter av sitt och andras värde som rättighetsbärare” förankras, vilket ligger som grund för en förståelse för de egna rättigheterna och hur de kan och får praktiseras. I relation till jämnårigkultur skriver Thornberg (2020) om *gruppidentifikation* och *social identifikation* och menar att elever, genom att internalisera de normer som råder i en grupp, formar sin identitet i relation till gruppen. Lärare bör arbeta med att skapa ett positivt klimat “som befrämjar elevers känslor av samhörighet och identifikation med skolan” (Thornberg 2020, s.155), så att eleverna tillägnar sig positiva egenskaper och beteenden i sitt identitetsskapande. Dessa texter lyfter aspekter kring de relationer som skapas mellan elever i skolan. Vi ser dem som relevanta för denna studie då en viktig del av elevens identitetsskapande sker i relation till jämnåriga och då detta samspel kan påverka skolans fostrande uppdrag.

Moerman (2022) tar i boken “Dans som undervisning – Dans, Pedagogik, Estetik, Etik – Teori och Metod” avstamp från Biestas tankar kring eleven som ett subjekt i utbildningen och om hur olika konstformer kan vara undervisande i sig. Det beskrivs hur konsten uppehåller sig med frågor relaterat till en dialog med dess omvärld och hur detta kan lägga grunden för ett lärande som är med och av andra. Moerman (2022) beskriver Biestas tankar om att individen måste möta en värld som inte bara är för en själv utan som är tillsammans med andra, och menar att konsten kan verka som en nyckel för att åstadkomma detta i utbildningen. Vidare betonas hur dansen kan vara en väg för att nå en “dialog med världen, den sociala, naturliga och materiella världen” (Moerman 2022, s.33). Undervisning i dans kan ge elever konkreta verktyg för att förstå både fysiska och abstrakta element såsom kropp, tid, rum, kraft samt relationer som finns såväl i dansen som i omvärlden. På så vis kan dansundervisning lära individen att förstå sig själv i samspel med omgivningen (Moerman 2022). Detta perspektiv pekar på hur dansen kan vara identitetsskapande och är därmed relevant för denna studie och elevers fostran i relation till deras omvärld.

2.4 Prosocialt beteende och empati

Två begrepp som är relevanta för studien är prosocialt beteende samt empati. I detta avsnitt presenteras återigen perspektiv från Robert Thornberg (2020), och utöver det texter av Martin L. Hoffman (2008) och Eva Bojner Horwitz (2013).

Prosocialt beteende kan ses som handlingar där individer sätter andras behov framför de egna, enligt Thornberg (2020). Hoffman (2008) skriver i kapitlet "Empathy and prosocial behavior" om att empati är en förutsättning för utvecklingen av prosociala beteenden, då empati kan bidra till och utveckla individens vilja och förmåga att hjälpa andra. Enligt Thornberg (2020) visar forskning på att utvecklandet av prosocialt beteende kan hjälpa barn och ungdomar med att skapa stabila relationer. En förutsättning för elevers utveckling av prosocialt beteende i skolan är att läraren utformar regler och ställer krav på elever samtidigt som hen är lyhörd för elevernas egna tankar och känslor, uppmuntrar elever till delaktighet och eget ansvar samt skapar förståelse för syftet bakom reglerna. Det framkommer även att ett prosocialt beteende är något som kan influera andra till att verka mer prosocialt, exempelvis genom förebildsarbete eller gruppsozialisation (Thornberg 2020). Hoffman (2008) menar att olika empatiska motiv kan ligga bakom ett prosocialt handlande, där socialisation spelar stor roll för barns utveckling av prosocialt beteende. Vidare menas att föräldrar genom att själva agera prosocialt verkar som förebilder för sina barn, vilket i sin tur hjälper barnets utveckling av empatisk förmåga och vilja att hjälpa andra (Hoffman 2008). Att vuxna kan agera prosociala förebilder pekar även Thornberg (2020) på, som menar att elever kan lära sig vissa beteenden genom imitation av lärares och andra vuxnas beteenden. Enligt Hoffman (2008) är empati grundstenen för prosociala motiv och beteenden, och någonting som behöver synliggöras och arbetas aktivt med.

Olika kulturaktivitetens påverkan på utvecklandet av individens empatiska förmåga är något Eva Bojner Horwitz (2013) argumenterar för i "Empati, kultur och spegelneuron". Detta är intressant för vår studie då Bojner Horwitz (2013) menar att aktiveringen av *spegelneuron* i dans kan träna upp den empatiska förmågan hos individer. Vidare beskrivs hur empati är något som inte bara relaterar till att förstå en annan persons känslomässiga tillstånd utan Bojner Horwitz (2013) lyfter även empati som en förståelse för en annan persons kroppsliga tillstånd (embodiment). Forskning har visat att spegelneuronerna antas ligga nära de sensomotoriska områdena i hjärnan, där information från våra sinnen bearbetas, exempelvis syn, hörsel och känsel. Detta innebär att när vi ser någon som utför en rörelse så aktiveras samma område i hjärnan som hade aktiverats om vi själva hade utfört samma

rörelse. Därmed kan spegelneuronerna spela en roll i att ge rörelsen en “känslomässig kvalitet” vilket kan vara en förklaring “till att en speglad rörelse kan innehålla den speglade personens emotionella kvaliteter, till exempel empati” (Bojner Horwitz 2013, s. 242). Genom dansen kan memorering av rörelse möjligen ses som ett verktyg för att träna våra spegelneuroner och som en länk till utvecklad empatisk förmåga (Bojner Horwitz 2013).

Prosocialt beteende och empati ser vi relaterar till fostran då det skulle kunna peka på de förmågor elever behöver utveckla för att uppnå ett “önskvärt socialt beteende”. Bojner Horwitz (2013) text är intressant då den belyser dansens eventuella förtjänster i relation till elevers utveckling av deras empatiska förmåga och kanske i längden ett prosocialt beteende.

3 Teoretiskt ramverk

I uppsatsen tillämpas ett teoretiskt ramverk bestående av tre teorier: sociokulturellt perspektiv på lärande, teorin om situerat lärande samt ramfaktorteorin. Nedan beskrivs teorierna, där deras relevans för studien motiveras och viktiga aspekter presenteras.

3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

I denna uppsats har en sociokulturell teorigrund tillämpats där utgångspunkten för individens lärande och handlande alltid står i relation till den sociala kontexten. Enligt Roger Säljö (2022) fokuserar det sociokulturella perspektivet på att människans handlande och tänkande är socialt situerat. Det finns ett fokus riktat till att individen formas och lär sig genom det samhälle och den sociala kontext som omger individen. Grundaren av detta perspektiv på lärande och utveckling var psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Vygotskij såg människan som en biologisk, social, kulturell och historisk varelse och menade att det finns en svårighet relaterat till dessa olika aspekters roll för individens lärande och utveckling. Det är ett samspel som kräver att man ser till hur dessa roller samverkar med varandra (Säljö 2022).

Relevant för studien utifrån ett sociokulturellt perspektiv är språket som *medierande resurs*. Ett nyckelbegrepp inom det sociokulturella perspektivet är medierande resurser, som benämner de redskap som människan skapat och utvecklat. Dessa redskap går att se som instrument som människan är beroende av för att utvecklas och hantera omvärlden (Säljö 2022). En medierande resurs som Vygotskij benämnde speciellt viktig är språket, då det är genom språket som teckensystem vi kan beskriva, förstå och analysera det samhälle som omger oss (Säljö 2022). Språket är även ett unikt verktyg som möjliggör ett kommunicerande av kunskap och erfarenheter (Säljö 2023). Utifrån detta perspektiv på språket som ett redskap som sammanlänkar individen med kollektivet går det att se språket som ett interaktivt redskap

som är både kollektivt och individuellt, vilket kan bidra till dess komplexitet. Språk är något som kan innehålla olika antaganden, attityder och värderingar vilket gör att det inte kan uppfattas som neutralt. Individen tillskriver även ord individuella betydelser och innebörder vilket gör att språk är kontextuellt. Detta innebär att uttalanden kan uppfattas olika beroende på den konkreta kommunikativa situationen (Säljö 2023).

3.2 Teorin om situerat lärande

En annan teori som används i uppsatsen är teorin om situerat lärande. Jean Lave och Etienne Wenger (1991) beskriver det som en teori som betonar vikten av social interaktion och praktiskt deltagande i verkliga händelser som en förutsättning för lärande. Vidare argumenterar författarna för att lärande inte bara är en isolerad process som ryms inom individen med fokus på mentala processer, utan menar att lärande är en integrerad del av praktiken. Författarna betonar vikten av att lärande är något som sker genom deltagandet i gemensamma praktiker, så kallade *praxisgemenskaper (communities of practice)*. Kunskap är ur ett sådant perspektiv något som överförs från mer erfarna medlemmar till nybörjare genom deras deltagande i verkliga situationer. En annan relevant aspekt av det situerade lärandet är *tillägnelse av yrkesidentitet* som i ett situerat lärandeperspektiv handlar om att det är nödvändigt att lära sig ett yrkes alla färdigheter för att kunna tillägna sig en yrkesidentitet (Lave & Wenger 1991). Dessa aspekter kommer visa sig relevanta i relation till studien då danskontexten möjligen kan ses som en typ av praxisgemenskap som inkluderar social interaktion och praktiskt deltagande samt tillägnandet av en viss yrkesidentitet.

3.3 Ramfaktorteori

Ytterligare en teori som används i uppsatsen är ramfaktorteorin som enligt Sverker Lindblad, Göran Linde och Lars Naeslund (1999) synliggör de omständigheter och yttre faktorer som påverkar undervisningen. Ramfaktorteorin har valts då den fokuserar på att i efterhand förklara hur olika ramar för undervisningen har påverkat dess resultat, vilket är relevant för denna studie. Ramfaktorteorin togs inledningsvis fram 1967 av Urban Dahllöf och utvecklades vidare av Ulf P. Lundgren 1972. Teorins centrala delar är läroplanen, eleverna, och den tid som finns till förfogande, där relationen mellan dessa delar står i centrum. Pontus Bäckström (2020) menar att lärarens agerande enligt ramfaktorteorin är beroende av dessa ramar, och ramarna har alltså stort inflytande över undervisningsprocessen och elevernas lärande. Bäckström (2020) skriver att Lundgren i sin avhandling presenterar att de främsta ramarna för undervisningsprocessen är den tillgängliga tiden och sammansättningen av

elevgruppen. Ramarna påverkar lärarnas undervisning där interaktionen och samtalet med eleverna samt disponeringen av elevens talutrymme är faktorer som påverkas (Bäckström 2020). I vår studie motsvarar det även elevens inflytande eller icke-inflytande på undervisningen. Några ytterligare ramar som är av relevans för denna studie är relationen mellan styrdokument, organisatorisk styrning samt lärares uppfattningar. I studien analyseras olika nivåer av hur fostran kommer till uttryck i makro, meso och mikro. Vi har inspirerats av hur Claire Englund (2018) använder begreppen i sin avhandling om undervisning på universitetsnivå, men vi har tillämpat dem på gymnasienivå. Begreppen makro, meso och mikro används i syfte att synliggöra begreppet fostrans spelplaner i olika dimensioner eller nivåer. Vi ser att styrdokument befinner sig på makronivå som är lagstiftarens förlängda arm, medan lärarutbildning och organisatorisk styrning av lärare utgör mesonivån, där makronivån omsätts. Vidare ser vi att lärares uppfattningar och undervisning av eleverna befinner sig på mikronivå. Utifrån ett ramfaktorteoretiskt tänkande förhåller sig de olika nivåerna till den aktuella strukturens förståelse och definition inom den nivån (Lindblad, Linde & Naeslund 1999).

Ramfaktorteorin syftar inte till att förklara vad som kommer hända givet de ramar som finns och den har alltså inte en "prediktiv förmåga", utan "[d]en prediktion som kan göras är istället att ange vad som inte kan komma att förverkligas givet vissa omständigheter" (Lindblad, Linde & Naeslund 1999, s.100). Alltså kan teorin användas för att granska vilka begränsningar ramarna ger (exempelvis hur de begränsar lärares möjligheter att arbeta med fostran), och inte vad de skapar utrymme för. Teorin kan framför allt användas för att titta tillbaka på en händelse och se vad som kan ha påverkat att utfallet blev som det blev, alltså för att granska ett utfall i efterhand (Lindblad, Linde & Naeslund 1999).

4 Metod

I detta avsnitt kommer uppsatsens metodologiska utgångspunkter, genomförandet av studien samt forskningsetiska aspekter att presenteras och motiveras.

4.1 Metodologiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras uppsatsens metodologiska utgångspunkter. Studien har en kvalitativ utgångspunkt och ett abduktivt och hermeneutiskt tillvägagångssätt. Som insamlingsmetod används tematiserade och halvstrukturerade intervjuer.

4.1.1 Kvalitativ utgångspunkt

Studien utgår från en kvalitativ forskningsansats. Alan Bryman (2018) skriver att den kvalitativa forskningens tonvikt ligger vid ord, snarare än vid siffror, vid insamling och analys av material. Synen på förhållandet mellan teori och praktik inom den kvalitativa forskningen är i regel induktiv eller abduktiv (Bryman 2018). Vårt arbete har ett abduktivt synsätt. Bryman (2018) skriver att abduktion fokuserar på att förstå deltagarnas synsätt och att forskarens tillvägagångssätt inledningsvis grundar sig i en förståelse för deltagarnas perspektiv, för att sedan formulera teorier och vetenskapliga beskrivningar utifrån dessa perspektiv. Det är viktigt att forskaren håller sig nära det insamlade materialet i tolkningar och beskrivningar (Bryman 2018). Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2021) skriver att en abduktiv ansats lämpar sig när undersökningen handlar om människors upplevelser och uppfattningar, och därmed lämpar sig abduktion för denna studie.

Den kvalitativa forskningen har en tolkningsinriktad och interpretativistisk kunskapsteoretisk ståndpunkt. Fokus ligger på förståelsen av den sociala verkligheten, med utgångspunkt i hur denna verklighet tolkas av de som lever och verkar i den. Den kvalitativa forskningens ontologiska utgångspunkt är konstruktionistisk, vilket präglas av en syn på sociala egenskaper som ett resultat av samspelet individer sinsemellan (Bryman 2018). En kvalitativ forskningsansats lämpar sig därför bra för vårt arbete, utifrån att vårt intresse ligger i att undersöka individers tolkningar av och förhållningssätt till fostransuppdraget och hur det implementeras i deras verksamhet.

4.1.2 Hermeneutisk metodansats

Denna uppsats har en hermeneutisk ansats för analysmetoden, vilken går i linje med den kvalitativa forskningen då den möjliggör ett analysarbete av den insamlade empirin som har en fördjupande och empirinära karaktär. Enligt Ingrid Westlund (2019) kretsar hermeneutikens grundprinciper kring att *tolka*, *förstå* och *förmedla* olika upplevelser av ett fenomen. Vi ser därför att hermeneutiken som metod lämpar sig för vår studie då syftet med arbetet är att ta del av personers egna upplevelser och tolkningar av ett fenomen.

Hermeneutiken följer ingen specifik handlingsplan då processen varierar stort i relation till syfte och vad den som genomför tolkningsarbetet har för ingång i arbetet (Westlund 2019). Per-Johan Ödman (2010) refererar till begreppet "hermeneutisk cirkel" för att förklara hur tolkningen och förståelsen av en text eller ett fenomen är en process, som inbegriper kontextualisering som väg till en mer fördjupad förståelse. Processen kan även framställas som en spiralliknande process där delar ständigt ställs i relation till helheten och

där nya aspekter ständigt fördjupar förståelsen, likt hur en spiral rör sig djupare ner för varje varv (Westlund 2019). Denna spiralliknande process i hermeneutiken kräver att det finns en pendling mellan delen och helheten, där delen återspeglas i helheten och helheten genom delarna. Forskaren behöver även kontextualisera de olika tolkningarna genom att ställa det empiriska materialet mot tidigare forskning för att konstant fördjupa förståelsen (Westlund 2019; Ödman 2010).

Hermeneutiken som metod kräver en viss öppenhet i relation till fenomenet som ska undersökas, att alltså inte på förhand ha starkt formulerade hypoteser utan vara öppen för att finna de frågor som det empiriska materialet ställer (Westlund 2019). Ödman (2010) beskriver att hermeneutiken erkänner att det går att uppfatta och förstå ett fenomen på olika sätt, men det innebär inte att alla dessa förståelser väger lika tungt. Det är viktigt att förstå att den som tolkar dessa upplevelser av ett fenomen alltid genomför en analys utifrån egna kulturella och historiska kontexter och därmed lägger in egna tolkningar som kan påverka slutresultatet, både medvetet och omedvetet. Det är inte möjligt för oss att åsidosätta vår egen förståelse, vilket gör att det är nödvändigt att vi fördjupar oss i ämnet och insamlar så mycket material och kunskap som möjligt, i syfte att bredda våra ingångar och utmana normativa tankemönster (Ödman, 2010). Westlund (2019) betonar även att det kan finnas en relevans att redogöra för vilken förförståelse forskaren har i ämnet då detta ger läsaren en inblick i vilka ingångar arbetet är konstruerat utifrån. Därför ser vi det som relevant att ge en beskrivning av vilka ingångar vi har i arbetet samt en kort historisk redogörelse för fostran i skolan som ett föränderligt fenomen (se avsnitt 1.1 och 1.5).

Det finns flera olika riktningar inom hermeneutiken och i detta arbete genomförs en tolkningsprocess utifrån de utmärkande dragen i den så kallade *allmänna tolkningsläran*. Det är den bredaste ansatsen inom hermeneutiken som lägger vikt vid att urskilja *förståelsen* av ett fenomen snarare än *förklaringen* av det. Ytterligare en aspekt inom den allmänna tolkningsläran är att olika tolkningar av textdelar kontinuerligt måste ställas i relation till helheten (Westlund 2019).

4.1.3 Tematiserad och halvstrukturerad intervju

Då studien fokuserar på gymnasielärares egna förståelser och uppfattningar av det fostrande uppdraget har intervjuer valts som primär metod för insamling av empiriskt material. Dessa intervjuer har varit tematiserade och halvstrukturerade (Kvale & Brinkmann 2021). Valet av metod kan motiveras utifrån uppsatsens syfte att redogöra för verksamma gymnasielärares egna upplevelser och tolkningar av fostran i skolan. Halvstrukturerade intervjuer ger

möjlighet att under intervjun vara följsam mot den som intervjuas och fördjupa den intervjuades resonemang och tankar för att skapa en djupare förståelse för hur fenomenet uppfattas (Kvale & Brinkmann 2021). Beskrivning av tillvägagångssättet vid planeringen och genomförandet av intervjuerna ges i avsnitt 4.2.2.

4.2 Genomförande av studien

I detta avsnitt redogör vi för urvalet av intervjupersoner, insamling och transkribering av det empiriska materialet, samt genomförandet av analysarbetet.

4.2.1 Urval av intervjupersoner

Urvalet av intervjupersoner skedde utifrån några bestämda kriterier och de intervjuade valdes strategiskt ut för att vara relevanta för våra valda forskningsfrågor. Detta sätt att göra urval kännetecknar enligt Bryman (2018) ett *målstyrt urval* där intervjupersonerna väljs utifrån relevans för det valda forskningsobjektet, samtidigt som de intervjuade utifrån viktiga aspekter skiljer sig från varandra. Vi använde en fast urvalsstrategi, och därmed skedde urvalet icke-sekventiellt. En fastställd strategi för ett målstyrt urval innebär enligt Bryman (2018) att urvalet till stor del är fastställt i ett tidigt stadium av studien. Det är forskningsfrågorna som styr urvalsprocessen, men urvalet är mer eller mindre bestämt i början av forskningsprocessen.

I vår studie intervjuades fyra olika personer, alla verksamma ämneslärare i dans. Vi valde att intervju legitimerade och verksamma ämneslärare i dans eftersom vår studie riktar sig mot den aktuella läroplanen, Gy11 (Skolverket 2022a), och dagens samhällsnormer. Ytterligare en viktig aspekt för vår studie var lärarnas undervisningsgenre. Därför sökte vi i urvalet efter en bredd i vilken/vilka genrer lärarna undervisar i för att på så sätt skapa en bredd bland intervjupersonerna. De dansgenrer studien omfattas av är *balett*, *modern och nutida* samt *jazz*. Intresset för olika genrer grundar sig i ett intresse för hur och om danstradition relaterar till fostran. Eftersom traditionen skiljer sig åt mellan genrer såg vi detta som en intressant och relevant aspekt att skapa en bredd kring. Lärarna arbetar på olika skolor i Stockholmsområdet och har olika lång erfarenhet av att undervisa i gymnasieskolan. Då omfattningen av intervjupersoner är relativt liten kan ingen generalisering göras utifrån en hel yrkesgrupp eller ett helt fält, inte heller kan materialet generaliseras utifrån ett genusperspektiv då samtliga av de intervjuade vill benämnas med pronomen hon/henne. Nedan följer en kort presentation av intervjupersonerna och deras undervisningsgenrer. Namnen är fiktiva.

- *Alma* undervisar i balett.
- *Bea* undervisar i jazzdans.
- *Clara* undervisar i modern och nutida dans.
- *Dahlia* undervisar i jazzdans samt modern och nutida dans.

4.2.2 Insamling och transkribering av empiriskt material

Insamlingen av det empiriska materialet skedde genom tematiserade och halvstrukturerade intervjuer. Intervjupersonerna kontaktades via mail där vi kort presenterade oss och studien, samt vårt intresse i temat. Efter visat intresse från fyra verksamma ämneslärare i dans fördes vidare kommunikation gällande tidpunkt och plats för intervju.

Inför intervjun genomfördes en tematisering av intresseområdet där frågor kring studiens *varför* (syfte), *vad* (förkunskap om ämnet) och *hur* (teorier kring intervjuteknik och analys) klargjordes (Kvale och Brinkmanns 2021). Detta möjliggjorde ett framtagande av olika intresseområden inom ämnet som kunde skapa en typ av inramning för studien. Dessa intresseområden utgjorde olika aspekter av fostran som vi ville beröra i varje intervju för att fånga bredden av fostransuppdraget. Intresseområdena fungerade som huvudteman i konstrueringen av en intervjuguide (se Bilaga 1). Dessa fyra teman var: *Begreppet fostran och fostransuppdraget*; *Var och av vem sker fostran?*; *Fostran i relation till professionen*; *Fostran i relation till ämnet dans*. Enligt Kvale och Brinkmann (2021) kan en intervjuguide fungera som ett typ av manus som på ett mer eller mindre sätt kan styra intervjuens förlopp. Syftet med intervjuguiden i denna studie var inte att följa den i kronologisk ordning utan mer använda den som en typ av ram för olika frågeformuleringar och eventuella följdfrågor. På så vis skapades en flexibilitet i våra frågor i relation till de intervjuades tankar och reflektioner. I intervjuguiden valde vi ut vissa frågor från varje tema som prioriterade frågor för att försäkra oss om att samtliga intervjuade skulle reflektera kring dessa. Eftersom intervjun skulle beröra ett relativt brett ämne valde vi att skicka ut våra fyra grundteman några dagar innan intervjuerna skulle genomföras, i syfte att det kanske kunde starta en reflektion hos de intervjuade och bidra till ett mer fördjupat samtal.

Intervjuerna genomfördes i form av fysiska möten, antingen på den intervjuades arbetsplats eller på annan plats som personen valde. Intervjuerna pågick i cirka 50–70 minuter där vi följde vår framtagna intervjuguide med viss variation. Ulla Eriksson–Zetterquist och Göran Ahrne (2022) beskriver möjligheterna med att vara två som närvarar under intervjuer där en kan vara huvudansvarig i att leda intervjun och den andra föra anteckningar samt ställa kompletterande frågor vid behov. Vi valde att dela upp intervjuerna så vi båda hade

huvudansvar för två intervjuer var. Detta gjorde att den som var huvudansvarig kunde vara helt fokuserad på samtalet och de resonemang den intervjuade förde i stunden. Samtidigt kunde den som antecknade göra noteringar kring om det var något som den ansåg skulle vara intressant att återkomma till eller fördjupa senare under intervjun, samt anteckna eventuella grimaser eller kroppsspråk som skulle kunna vara av relevans.

Intervjuerna spelades in med hjälp av ljudinspelning från en mobiltelefon. Detta som ett sätt att kunna vara närvarande under intervjutillfället och finna en frihet i att respondera på den intervjuades reflektioner under intervjuns gång istället för att fokusera på dokumentation av samtalet (Kvale & Brinkmann 2021). Sedan transkriberades det inspelade materialet, med stöd från de anteckningar som förts under intervjun. Kvale och Brinkmann (2021) och även Eriksson–Zetterquist och Ahrne (2022) beskriver hur analysen och bearbetningen av materialet börjar redan vid transkriberingen och menar att det är en skillnad på hur muntligt och skriftligt språk tar sig form och tolkas. Därför menas att vissa mindre bearbetningar i transkriberingen kan genomföras för att fånga uttalandet i skrift, då ren transkribering ibland kan uppfattas som osammanhängande. Utifrån detta valde vi därför efter att ha transkriberat alla intervjuer att bearbeta det transkriberade materialet där vi med så små medel som möjligt omvandlade talspråket till skriftspråk.

4.2.3 Analys av empiriskt material

Analysen av det insamlade materialet har följt de hermeneutiska grundprinciperna där vi arbetat med att *tolka* och skapa en *förståelse* kring det insamlade materialet (Westlund 2019). Inledningsvis, efter transkribering av intervjuerna, gjordes cirka fem genomläsningar och genomlyssningar vardera av varje intervju. Utgångspunkten var då att hålla en öppen inställning till materialet, i syfte att vara empirinära och utgå från det som förmedlades från de intervjuade, samt synliggöra flera olika tolkningar av fenomenet (Westlund 2019). Detta sätt att arbeta kan vara ett verktyg för att säkerställa uppsatsens reliabilitet då det deskriptiva materialet noggrant avspeglar de intervjuades uttalanden (Kvale & Brinkmann 2021). Genomgående under denna process identifierades olika teman, som formulerades och omformulerades. Dessa teman kan enligt den hermeneutiska spiralen (Westlund 2019; Ödman 2010) ses som delar som går att fördjupa och utforska i syfte att skapa en större förståelse av fenomenet i helhet: fostran i gymnasieskolan. Efter våra separata genomläsningar jämförde och sammanställde vi de teman vi identifierat i materialet, för att sedan gemensamt formulera empirinära teman som representerar delar av helheten.

Vidare fördjupades arbetet genom att det deskriptiva materialet ställdes i relation till teori, tidigare forskning och gymnasieskolans styrdokument. Här skedde en ständig pendling mellan dessa olika infallsvinklar, vilket bidrog till att fördjupa tolkningen och förståelsen, och där delar hela tiden ställdes mot helheten, och vice versa, i syfte att ge en mer fördjupad förståelse över fenomenet i stort (Westlund 2019; Ödman 2010). Detta går i linje med ett abduktivt arbetssätt där vi tolkat det deskriptiva materialet i relation till olika teorier och tidigare forskning för att sedan återvända till det deskriptiva igen i syfte att hålla oss nära de intervjuades perspektiv (Bryman 2018).

4.3 Forskningsetiska aspekter

I arbetet med studien har forskningsetiska principer följts. En grundpelare inom forskningsetiken handlar om hur individer som medverkar i forskning får behandlas, och att deltagarna i så stor utsträckning som möjligt ska skyddas från skador eller kränkningar i sitt medverkande. Varje person som deltar i forskning omfattas av individskyddskravet, som bygger på just skydd mot skada och kränkning (Vetenskapsrådet 2017). Enligt Kvale och Brinkmann (2021) är *informerat samtycke*, *konfidentialitet*, och *forskarens roll* tre viktiga områden gällande etiska riktlinjer i forskning. Dessa har vi tagit i beaktning i vårt arbete.

Informerat samtycke innebär att de som deltar ska informeras om undersökningens syfte, vad det innebär att delta i studien, om vem/vilka som får tillgång till materialet, samt deltagarnas tillgång till utskrift och analys av det insamlade materialet (Kvale & Brinkmann 2021). I vår studie informerades samtliga intervjupersoner om intervjuens och studiens syfte, om att de anonymiseras i uppsatsen, samt att de har rätt att ta del av transkribering och analys av materialet. Detta genom en underskriven samtyckesblankett (se Bilaga 2) innehållande informationen, samt genom muntlig information i början av varje intervju. Intervjupersonerna fick också information om att de när som helst kan dra tillbaka sitt samtycke till deltagande i studien.

Konfidentialitet handlar om vilken information som görs tillgänglig för vem. I intervjusituationen är det viktigt att skydda den intervjuades privata identitet, samtidigt som forskaren behöver säkerställa att nödvändig information för studien tillkännages (Kvale & Brinkmann 2021). Vetenskapsrådet (2017) skriver att skydd av deltagarnas identitet kan uppnås genom att anonymisera svaren, och som nämnts ovan informerades vi intervjupersonerna om att intervjumaterialet anonymiseras. Anonymiseringen skedde på ett sådant sätt att det inte ska vara möjligt att förstå vilka individer som deltagit i studien. Detta i syfte att skydda intervjupersonernas identitet. Däremot kan storleken på det fält

undersökningen berör påverka anonymiteten hos lärarna, eftersom målgruppen “legitimerade och verksamma ämneslärare i dans” i Stockholmsområdet är relativt liten. Detta har vi reflekterat över under arbetets gång, och noga funderat över vilken information som är relevant att presentera om intervjupersonerna. Studien tar inte heller upp känslig information eller känsliga uttalanden från intervjupersonerna, vilket minskar risken att någon av deltagarna skulle komma till skada av studien.

Avslutningsvis spelar forskarens roll och integritet en viktig roll för den vetenskapliga studiens kvalitet och samtliga etiska beslut som tas under arbetets gång. Allt som görs i en undersökning färgas och präglas av forskarens moraliska integritet och tidigare kunskap och erfarenheter. För forskaren ställs det både etiska krav samt krav på vetenskaplig kvalitet i arbetet. I relation till detta finns det vid intervjustudier en risk att intervjuaren identifierar sig väldigt starkt med sina intervjupersoner, och att hen därmed rapporterar allting ur intervjupersonernas perspektiv (Kvale & Brinkmann 2021). Detta har varit en risk även i vårt arbete, även om risken kan tyckas något mindre i och med att vi är två personer som genomför studien. Vi har genomgående under arbetets gång diskuterat hur vi tolkar och analyserar den insamlade empirin, i relation till oss själva som personer och till våra tidigare erfarenheter och kunskaper, i syfte att hålla oss empirinära men samtidigt ha en kritisk blick.

5 Resultat

I detta avsnitt redogörs för resultatet av intervjustudien. Den första delen (avsnitt 5.1) är deskriptiv där resultatet av datainsamlingen presenteras, tolkas och grupperas i olika teman. Den andra delen (avsnitt 5.2) är analyserande och innefattar insamlat material, styrdokument, tidigare forskning och tillämpning av teori. Abduktion har använts vid både den deskriptiva och den analyserande delen, och tillvägagångssättet har varit hermeneutiskt (se avsnitt 4.2.3 för tillvägagångssätt vid analys).

5.1 Resultat av intervjuer

I följande kapitel presenteras resultatet av datainsamlingen grupperat i olika teman och underteman. De övergripande teman som identifierats är *Inställning till fostran*, *Vuxen i skolan*, *Gymnasieskolans värdegrund*, *Ansvar för fostransuppdraget i skolan*, *Elevers sociala samspel i skolan* samt *Fostran i en danskontext*. Under varje tema redogörs för vad Alma, Bea, Clara och Dahlia uttryckt under intervjuerna, och därefter följer en tolkning av det som sagts.

5.1.1 Inställning till fostran

Inledningsvis, under intervjuerna, ställs frågan “Vad tänker du på när du hör ordet fostran?” i syfte att låta de intervjuade artikulera och reflektera kring deras inställning till ordet fostran. Inställningen till uttrycket varierar mellan de intervjuade. Alma betonar bredden av begreppet och dess definition, och menar att elever “fostras till det mesta”. I relation till om gymnasieskolan är en fostrande verksamhet så säger Alma att “hade du frågat mig innan helgen så hade jag kanske inte sagt ja, men nu skulle jag säga ja för nu har jag tänkt mer på vad fostran är och vad lärande är”. Hade intervjuens teman inte skickats ut i förväg hade kanske Almas svar alltså varit annorlunda. Till skillnad från Almas beskrivning att elever fostras till det mesta så upplever Bea och Clara ordet fostran som lite förlegat och gammaldags. Bea menar att hon inte fostrar sina elever och att det isåfall är någonting hon “gör omedvetet”. Ingen av dem brukar använda ordet fostran i relation till deras profession och anser att det har en negativ klang. Bea pendlar under intervjun mellan att använda orden fostran, uppfostran och förhållningssätt när hon pekar på skolans fostrande uppdrag och uttrycker en osäkerhet kring “vad är fostran och inte då?”. Den initiala inställning Clara hade till ordet fostran var dock något som förändrades under intervjun och i slutet av intervjun beskriver Clara följande:

Fortfarande när jag hör ordet fostran kan jag tycka att det är lite tråkigt. Men om man benar ned vad det faktiskt är för någonting så kan jag tycka att det är en fin sak. Att man får vara del av det i unga personers liv, kan jag tycka är fint. (Clara)

Dahlia uppfattar fostran i relation till gymnasieskolan som något väldigt omfattande. Dahlia uttrycker att “det är ett väldigt stort begrepp och vi har ett stort ansvar, det är fantastiskt intressant och härligt att få det ansvaret, men också otroligt tungt för att samhället ser ut som det gör”. Dahlia drar alltså en parallell mellan skolans fostransuppdrag och samhället. Dessa citat visar på hur lärares inställning till begreppet fostran kan skilja sig åt och att det finns en ambivalens i tolkningen av skolans fostrande uppdrag, som dels någonting lite förlegat, dels något viktigt som lärarna ser att samhället behöver. Hur kommer det sig att det inte finns någon vedertagen förståelse över dess innebörd i relation till att det är något som ingår i skolans uppdrag?

Dahlia och Clara resonerar båda kring att fostransuppdraget är någonting som behöver synliggöras; vad det innebär och hur och när fostran i skolan sker. De pekar på risken med att detta uppdrag tas för givet. Clara säger att det kanske är “lite farligt att ta för givet att det sker, att det kanske är bra att verkligen reflektera kring vad fostran är? När gör vi det? Hur gör vi det?”. Dahlia säger att “vissa saker är lätta att glömma bort för att man tycker att det är

så självklart. Men om man synliggör saker så blir det också lättare att jobba vidare med det”. Genom dessa citat går det att utläsa ett behov av att förtydliga vad fostran betyder i skolans kontext samt hur det ska arbetas med. Utan ett synliggörande kan möjligtvis det fostrande uppdraget falla mellan stolarna. Vad finns det för risker med att uppdraget osynliggörs eller sker oreflekterat?

5.1.2 Vuxen i skolan

En viktig del av gymnasieskolans fostransuppdrag som kommit fram i intervjuerna är uppdraget att stötta eleverna i deras väg ut i vuxenlivet och lärarens roll och ansvar som vuxen i skolmiljön.

5.1.2.1 Fostra mot en samhällskontext

Under sina intervjuer beskriver både Bea och Clara hur de ser på gymnasieskolan som en verksamhet som vägleder och guidar elever ut till samhället, till “vuxenlivet”. Clara säger att fostransuppdraget kan tänkas handla om hur “man blir vuxen, eller hur man lever i en vuxenvärld, och vilka förväntningar får jag på mig och hur tacklar jag dem”. Vid en fråga som berör skolans värdegrund och dess innehåll relaterat till demokrati- och medborgarfostran reagerar Clara med att ordet medborgarfostran känns torrt och läskigt.

Gud, medborgarfostran låter också väldigt torrt, och lite läskigt. Medborgarfostran, när jag hör det så tänker jag att det låter ju som att vi ska stöpa alla efter en och samma ram och så ska vi skicka ut dem så de bara kan arbeta på och bidra till samhället, inte att vi vill ha kreativa människor. (Clara)

Däremot nämner Clara under intervjun att fostran kan handla om “vad för slags medborgare vi vill ha sen” i samhället och att skolan är med och påverkar detta utifrån en större kontext. I relation till att tänka på gymnasieskolan som en förberedelse inför att vara vuxen i samhället beskriver Dahlia sin syn på skolan som en spegel av samhället, och vilka konsekvenser det får för unga idag. Hon menar att det ställs höga krav på dagens elever att vara självständiga och att samhället lär unga att tro att prestation är det främsta målet. Dahlia anser att skolan behöver fostra elever till att “ta hand om sig själva” och hitta verktyg för att hantera skolans stressiga miljö. Clara för ett resonemang om hur skolan idag inte är anpassad för alla och att om du inte kan förhålla dig till skolans strikta ramar finns det en risk att du “faller mellan stolarna”.

En utmaning Dahlia lyfter, kopplat till vilka typer av medborgare vi fostrar, är att lärarens möjlighet att agera i vissa situationer är begränsad och står i relation till elevers rätt till utbildning. Dahlia menar att vi gör elever en otjänst genom att inte agera mot vissa

beteenden, och ger ett exempel på en situation där hon uppmärksammar detta problem kring en elev.

De [eleverna] har så mycket rättigheter och det har de enligt skollagen också. Vi är skyldiga att ge dem undervisning så långt som det är möjligt. De har rätt att komma in i salen, vi får inte stänga dem ute. Vi har en elev som är riktigt elak i sin attityd mot lärarna så lärarna känner sig kränkta och mår dåligt, men eleven är fortfarande kvar. Hon har till och med kastat saker på rektorn och hon är fortfarande kvar, för hon har rätt till undervisning. Så det är ett stort dilemma, i vad vi kan göra. Det kan gå ganska långt innan vi kan stänga av en elev. Och jag tycker inte att det är rätt fostran. Jag tycker faktiskt att vi gör den här eleven en otjänst. För det där beteendet kan man inte ha om man ska få respekt från andra människor. Och då har ju vi sagt att det är okej, genom att inte säga 'stopp och belägg, så här får du inte bete dig i en grupp av andra människor', alla de andra blir berörda. (Dahlia)

Dahlia beskriver här en maktlöshet i relation till fostran då elevernas rättigheter står över lärares möjligheter att agera på det sätt de ser behövs i situationer där elever stör undervisningen. Detta pekar möjligtvis på ett urvattnat fostransuppdrag där lärares arbete med fostran i vissa situationer saknar kraft. Utifrån det dilemma Dahlia lyfter fram, blir det tydligt att elevens fostran står i relation till lärares agerande och förevisande. Hur kan vi agera så att vi förbereder elever för ett vuxenliv i samhället? Och vilket samhälle syftar vi på?

5.1.2.2 Disciplinering och förebildsarbete

Under intervjuerna framkommer lärares agerande som en viktig aspekt för hur fostran sker, och vilken roll och vilket tillvägagångssätt vuxna har i relation till eleverna. Två återkommande teman kopplat till detta är disciplinering och förebildsarbete.

Samtliga intervjuer berör disciplinering som en tydlig gren av fostran i skolan. De som intervjuas har alla olika inställning till att arbeta med disciplin, där några ser det som negativt laddat och andra som ett verktyg för trygghet. Alma upplever att disciplinering är starkt förknippat med fostran och att det "har en negativt klingande ton". Dahlia upplever överlag att disciplin i skolan är nödvändigt, men beskriver arbetet med disciplinering som något som kan skapa konfliktsituationer vilket tar på lärares krafter.

Ibland blir vi lite för snälla, och när vi försöker bli lite tuffare så blir det mer konfliktsituationer som vi inte har kraften att fortsätta att vara så här disciplinerade. Utan då blir det någon slags anpassningsform som inte riktigt gynnar eller stämmer överens med de ordningsregler vi har. (Dahlia)

Vidare lyfter Dahlia hur elevens inställning till lärare idag kan skapa problem i relation till att exempelvis komma i tid till lektionen då läraren "inte självklart får den här auktoriteten av ungdomar idag, de kommer liksom för sent, det är ju mer normalt än att komma i tid". Enligt Dahlia verkar lärares auktoritet ha minskat i förhållande till eleverna. I relation till den problematik hon lyfter om att lärare ibland blir "för snälla" och inte har orken att agera i alla

situationer, är frågan hur det påverkar den fostran som sker eller bör ske i skolan. Vilken roll spelar lärarens agerande i relation till elevers fostran?

Fostran i relation till förebildsarbete var återkommande under intervjuerna. Alma och Dahlia betonar vikten av att alla lärare och vuxna i skolans miljö bör agera förebilder för eleverna i deras sökande efter identitet. Bea lyfter förebildsarbete i relation till att våga göra fel, och att som vuxen visa att det är okej att göra fel. Hon säger att “det ska vara högt i tak. Jag försöker prata om och förklara vad jag menar med det, att det är helt okej att göra fel. Alltså att vi bjussar på varandra”. Dahlia har en liknande tanke.

Så det är också bra att jag gör misstag och poängterar att jag gör misstag. Att jag vågar säga ‘Nu blev det fel’, för det är ju svårt för ibland är jag inte helt okej med att det är fel, så då smittar ju den energin av sig. (Dahlia)

Utifrån dessa reflektioner går det att synliggöra att ett förebildsarbete i skolan kan utgöra en del av det fostrande uppdraget. Att ge eleverna goda referensramar och uppmana dem till att våga försöka och misslyckas är något som kan gynna elevers sökande efter identitet.

5.1.3 Gymnasieskolans värdegrund

Under intervjuerna får lärarna frågan hur de ser på gymnasieskolans värdegrund i relation till det fostrande uppdraget. Svaren och reaktionerna skiljer sig åt, där några gör tydliga kopplingar mellan värdegrunden och fostransuppdraget, medan andra blir förvånade över frågan. Både Alma och Bea uttrycker en osäkerhet över värdegrundens innehåll, etablering i undervisningen och relation till begreppet fostran. Under Dahlias intervju kommer begreppet värdegrund upp tidigt och hon kategoriserar värdegrund som en underrubrik till fostran. Vidare betonar Dahlia vikten av att värdegrunden är någonting som behöver förankras i praktiken och pratas om med eleverna, så att det inte blir ett dokument som bara är där.

Det är ett jätteviktigt uppdrag för skolan, och det är viktigt tycker jag att det inte bara blir ett dokument, ‘så här är vår värdegrund’, utan att eleverna känner att det finns någonting som vi gör i praktiken. Under lektionerna och på skolan över lag. Att vi har en värdegrund som är baserad på jämställdhet och att vi ska behandla alla lika, utifrån många perspektiv. (Dahlia)

I citatet ovan nämner Dahlia även att värdegrunden ska baseras på att alla behandlas lika, vilket även Clara lyfter, och Alma snuddar vid, som svar på frågan om värdegrundens relation till fostransuppdraget.

Värdegrund för mig handlar ganska mycket om hur man betar sig eller hur man är med andra människor, vilket är jätteviktigt, allra minst nu och idag tycker jag att alla människor är lika mycket värda oavsett var man kommer ifrån [...] Och det kan jag se som en fostran [...] Så jag tänker absolut att det finns en relation mellan värdegrund och fostransuppdrag. (Clara)

Även om flera av lärarna kopplar ihop värdegrund med fostransuppdraget, tycks det inte riktigt finnas en samlad bild kring på vilket sätt de hänger ihop och kring vad arbete med värdegrunden faktiskt innebär. Det görs inte många kopplingar mellan värdegrunden och demokrati, trots att det demokratiska uppdraget tydligt framgår i gymnasieskolans värdegrund. En av lärarna, Alma, drar dock tidigt under intervjun en parallell mellan läroplanen och demokrati, vilket presenteras i avsnitt 5.1.3.1. Demokrati är också ett begrepp som lyfts under samtliga intervjuer, men på andra sätt än i relation till värdegrunden.

5.1.3.1 Att utveckla elevers demokratiska kompetens

Under intervjuerna återkommer vissa teman som kan relateras till demokrati och utvecklingen av elevers demokratiska kompetens. *Elevers samarbetsförmåga, elevinflytande, elevens eget ansvar* samt *elevens kritiska tänkande* framkommer som viktiga aspekter för att elever ska utveckla förståelse för demokrati. Den intervju där demokrati tydligast framkommer är under Almas intervju. Tidigt görs en koppling mellan fostran och demokrati utifrån läroplanen och hon säger att “om man utgår från skolan och läroplanen, då kommer man ju in på demokrati väldigt snabbt, eftersom att skolans uppdrag är att fostra demokratiska medborgare”. Clara resonerar kring demokrati i relation till allas rätt att uttrycka sig och att bli lyssnad på.

Och demokrati, det tänker jag väl också är lite det jag var inne på, att alla har en röst som är lika värd att lyssna på. Det tänker jag är viktigt. [...] och att lyssna på andras olikheter också. Att ta in andra perspektiv tänker jag också ingår. (Clara)

Vidare berättar Clara att hon i sin undervisning arbetar aktivt med att alla elever ska ha rätt att göra sin röst hörd och bli lyssnad på, och att det ska ges utrymme för alla i gruppen vid exempelvis grupparbeten.

Skolan som en plats där elever lär sig om samspel och att verka i en grupp är något som berörs i samtliga intervjuer. Det är särskilt förekommande i Almas intervju där hon ser det som en viktig del av skolans fostrande och demokratiska uppdrag.

Annars tänker jag att man fostras mer in i hur man är i en grupp. Vad man tar för ansvar, och då kan man ju komma in på det här demokratiska uppdraget. Bara av att man hela tiden är i en grupp så tycker jag att man fostras in i vad det är som är bäst för gruppen. (Alma)

Vidare menar Alma att processen av att verka i grupp är något som är viktigt att lära sig i syfte att kunna verka i samhället, och att i det lära sig att det inte alltid går att få sin vilja igenom. Detta är någonting hon menar att man lär sig i skolan. Skolan som en plats där elever lär sig att verka i grupp och förhålla sig till andra går att se som viktiga aspekter att lära elever under deras tid i skolan. Är det en del av skolans fostrande uppdrag i syfte att förbereda dem inför att verka i samhället?

Flera av lärarna gör en tydlig koppling mellan demokrati och elevinflytande och de beskriver på olika sätt hur det kan yttra sig på deras arbetsplats och i deras undervisning. Alma pratar om att låta eleverna vara delaktiga i beslut i undervisningen som ett sätt att arbeta med demokrati och elevinflytande. Hon menar att det inte nödvändigtvis behöver se ut på det sättet men att det kan vara ett bra sätt att gå tillväga. Både Dahlia och Bea lyfter att frågan om elevernas rätt att påverka sin utbildning är vanlig i undersökningar och utvärderingar. Eleverna får inte vara med och påverka dansundervisningen i så hög grad på skolan som Bea jobbar på och hon antyder att det är något som kommer fram i utvärderingar. Bea menar dock att eleverna inte tycker att det gör någonting.

Vi har också det i våra utvärderingar, 'får jag vara med, får jag vara delaktig i hur det läggs upp' [...] och det får de ju inte så mycket, i våra dansupplägg. Men det skriver de [eleverna] också att det gör ingenting, de svarar oftast att det är fine, 'Jag måste inte ta del i och vara demokratisk i allt så'. (Bea)

Dahlia berättar att lärarna på skolan hon jobbar på brukar prata med eleverna om vad det innebär att få påverka undervisningen, för att synliggöra för eleverna att de faktiskt är med och påverkar. Annars är det inte säkert att eleverna förstår vad de påverkar i undervisningen.

Det finns något som kallas för brukarundersökning i årskurs 2 som skolvärlden rättar sig ganska mycket efter [...] Och då finns det en utvärderingsfråga som handlar om just 'får vi påverka?' och 'hur mycket får vi påverka?'. Och det brukar vi [lärare] prata om för de [eleverna] kan ju inte påverka hela upplägget, men de får påverka till viss del. [...] Och att de förstår att det är det de faktiskt gör, att de påverkar. För det är inte alltid de förstår vad det är de får påverka och inte. (Dahlia)

I citatet framkommer att eleverna inte alltid ser möjligheten att påverka, möjligtvis för att det finns en otydlighet kring det, att det är uttalat, eller att skolan inte uppmärksammar eleverna om detta utrymme. Kopplat till detta pratar Alma om att det ibland är svårt att skapa utrymme för elevinflytande i undervisningen.

Det kan vara en sån grej som är ganska svår när man har lite tid och man har väldigt mycket saker som man ska få in i själva läraruppdraget, och då kan det vara svårt. Jag vill väldigt gärna ta in vad eleverna tycker och få dem att tycka till, [...] det kan vara svårt för att man inte alltid har det utrymmet. (Alma)

Om skolan är en verksamhet som ska förbereda elever för att verka i ett demokratiskt samhälle där de har möjlighet att påverka, så finns det möjligtvis en problematik i att lärare upplever att det inte finns tid eller utrymme att ge eleverna inflytande. Har elever verkligen chans att påverka sin utbildning, eller marginaliseras deras röster?

Kritiskt tänkande och elevers egna ansvar är också ett tema som har varit återkommande i de genomförda intervjuerna, men tagit sig uttryck på lite olika vis. Dahlia ser det som en nödvändighet att elever under sin skoltid utvecklar kritiskt tänkande för att kunna

hantera klivet ut från skolan. Även Alma belyser denna aspekt av elevers utveckling av kritiskt tänkande som en förutsättning för att kunna verka i en grupp och ett demokratiskt samhälle. Vidare gör Alma en koppling mellan elevens frihet, demokrati och eget ansvar. Hon menar att det finns en koppling mellan ansvar och frihet, men att det krävs en viss grund innan ansvar kan tas och frihet kan ges.

För där finns ju också så att man måste ge eleverna någon sorts frihet och det går ju också ihop med fostran och det här med demokrati, tänker jag, att du måste liksom lära dig att ta eget ansvar, ta sig friheter men man kan inte låta dem göra det direkt. För det tror jag också skapar osäkerhet. (Alma)

Detta resonemang relaterar till ett begränsande av elevers frihet i syfte att skapa vissa ramar som eleverna kan förhålla sig till och verka inom. Kan dessa ramar bidra till ett begränsande av elevers frihet i utbildningen eller kan det skapa en insyn i processen som synliggör deras möjlighet till inflytande?

5.1.4 Ansvar för fostransuppdraget i skolan

Under intervjuerna framkommer frågan om ifall gymnasieskolan har ett fostrande uppdrag, och i så fall *var* ansvaret för fostransuppdraget ligger. Lärarna resonerar kring var ansvaret för fostran i skolan ligger, och vidare vem som faktiskt tar ansvaret. Ytterligare en aspekt som lyfts upp i relation till ansvar är vårdnadshavare och skolans samspel med hemmet.

5.1.4.1 Var ligger ansvaret för fostran?

Samtliga intervjuade menar att det inte bara är lärarna som bär ansvar för fostran i skolan. Dahlia motiverar skolans ansvar utifrån att eleverna spenderar större delen av sin tid i skolan, och hon understryker att ansvaret är delat och inte bara ligger på lärare utan att även ledningen och elevhälsoteamet har ett ansvar. Även Alma betonar att det är ett delat ansvar som ligger på all personal i skolan. Bea uttrycker en tveksamhet kring gymnasieskolans fostrande uppdrag och vem som i så fall har ansvaret. Det går att tyda från intervjun att hon anser att det huvudsakliga ansvaret ligger på den undervisande läraren under en lektion, och att ansvaret i så fall begränsas till den tid eleverna är i skolan. Bea resonerar kring att ansvaret egentligen ligger på rektorerna, men att dessa kanske tenderar att lägga ansvaret på mentorer. Hon menar dock att det inte är rimligt att det är mentorn som har ansvar i alla situationer utan att det snarare ligger på den undervisande läraren när eleverna är på lektion. Hon säger att "har jag min lektion så är det jag som ansvarar för min lektion och vad som händer där." Även Clara och Dahlia nämner mentorskapet under sina intervjuer, och lärarens olika roller verkar enligt intervjuerna spela roll för ansvaret för fostran. De intervjuade pratar

om att de i sin lärarprofession agerar både ämneslärare och mentorer. Bea upplever en skillnad i hur hon jobbar i de olika rollerna och i vad som tillhör de olika uppdragen.

När det kommer till mentorskapet så är det lite mer hur vi är mot varandra. Hur betar jag mig, koderna, sociala nycklar. Hur pratar vi med varandra, 'det låter inte så trevligt alla gånger kanske om du säger så här'. Sånt touchar ju vi mer som mentorer. Du hinner inte riktigt med det på en lektion. (Bea)

I detta citat kan vi tolka det som att ansvaret för elevernas fostran in i exempelvis önskvärda beteenden till stor del läggs på mentorer, och att utrymme och tid för detta inte finns på samma sätt under vanliga lektioner. Möjligtvis behöver lärare mer stöd i hur de kan arbeta med fostransuppdraget i sin undervisning, samt mer utrymme och tid för ett sådant arbete. Dahlia pekar på att alla mentorer inte tar samma ansvar för fostran men att det kanske inte beror på ett bristande engagemang eller ovilja, utan att det kan handla om att lärarna har för mycket att göra. Särskilt återkommande under intervjuerna är att tid och resurser inte alltid räcker till, samt att det läggs ett större och större ansvar på lärarna. Bea resonerar om mentorskapet och att det inte finns tid för allt som förväntas göras.

Jag upplever här som mentor att det läggs mer och mer på det uppdraget. Delvis ska vi ju guida eleven vidare igenom skolan ut i vuxenlivet men sen får vi också mycket.. sysslor, enkäter, allt ska fixas och donas och då räcker inte tiden. [...] Jag är ju helt smockad dagarna i ända. När gör jag det här? Det får bli utanför min arbetstid eller det som jag har som ram. (Bea)

Dahlia uttrycker en känsla av att inte räkna till i klassrummet, och berättar om en situation med en elev där hon i efterhand önskar sig ha agerat annorlunda.

Någonstans finns det en längtan till ett annat möte från den här killen tror jag, som jag hade haft om jag hade varit lite mer närvarande, det var ju tusen andra som pockade på min uppmärksamhet, så kanske att jag åtminstone skulle kunna ha frågat 'vad intressant, vad är det här för bok?'. Då hade jag kanske fått ett annat möte. (Dahlia)

Detta skulle kunna ses som ett uttryck för att lärare inte hinner skapa relationer och möta sina elever under lektionstiden.

Under intervjuerna med Alma och Bea diskuterades hur och om lärarens ansvar ser olika ut beroende på plats i skolan. Det verkar finnas en skillnad i hur fostransuppdraget yttrar sig i klassrummet respektive i korridoren, då det inte är lika tydligt vem i gymnasieskolan som har ansvaret när eleverna inte är på lektion. Bea resonerar:

Och sen det här som händer mellan lektionerna, vem tar ansvar för det? Jag vet faktiskt inte. För det är oftast där det sker, tänker jag. Man kan ju följa upp nånting som är på ens lektion men det som händer i korridorerna eller på lunchen eller sånt, det är lite så gråzon skulle jag säga. (Bea)

Bea gör vidare en jämförelse med grundskolan och menar att det där finns ett större helhetsperspektiv och att lärarna är mer närvarande även utanför klassrummet, då det tydligare ingår i lärarens uppdrag att vara på plats under exempelvis raster.

Några av de intervjuade pekar på att alla som verkar i skolan bär ett ansvar för gymnasieskolans fostrande uppdrag, och samtliga lyfter att ansvaret inte enbart ligger på lärarna. Dock går det att utläsa att det finns en viss osäkerhet kring hur detta ansvar faktiskt praktiseras, att det kan se olika ut beroende på position eller roll, och att brist på tid och resurs kan vara en faktor till att fostransuppdraget inte prioriteras.

5.1.4.2 Vem tar ansvaret?

Även om några av de intervjuade lyfter att all skolans personal har ansvar för fostran, så är det inte helt självklart att det faktiskt är så det ser ut. Relationsbyggande är ett återkommande tema under intervjuerna kopplat till vilka som tar ansvar och hur. Bea lyfter att rektor kanske egentligen har det yttersta ansvaret för fostransuppdraget, men att det inte riktigt ser ut så i praktiken då lärare tenderar att komma närmare elever eftersom de träffar dem dagligen. Inställningen till detta ansvar är något som Bea vittnar om varierar bland skolans personal. Hon säger att ”vi ser så olika på vad som är vårt uppdrag. Som lärare på skolan så ser vi så olika på det, ‘det är inte det jag är här för, jag är här för att undervisa’.” Bea syftar på att vissa lärare avsäger sig ansvaret för att lära känna sina elever. Bea, Clara och Dahlia lyfter att lärare inom estetiska ämnen ofta kommer eleverna närmare än teorilärare, och att detta gör att de på sätt och vis tar ett större ansvar för fostran. Dahlia menar att faktumet att klasserna ofta är mindre i estetiska kurser är en avgörande faktor för fostran, då det är lättare att hinna skapa relationer om elevgruppen är mindre. Hon menar även att de estetiska ämnens lärprocesser underlättar relationsskapande och att detta är en grund för att lyckas påverka eleverna och fostra.

Dessutom så jobbar ju vi med estetiska lärprocesser där vi gör saker tillsammans, vi jobbar med kroppen. Där blir det mycket lättare att skapa relationer. Och att skapa relationer är steg 1 tycker jag i att lyckas påverka och fostra och ha ett levande samtal kring värderingar och så. Så det är lättare i våra ämnen, helt klart. (Dahlia)

Lärarna pekar på att relationsbyggande arbete hänger ihop med fostran. Resonemang kring hur fostran i praktiken bygger på kontinuerliga möten och nära relationer pekar möjligen på att relationsbyggande arbete är en förutsättning för fostran i skolan. Kan de estetiska lärprocesserna som Dahlia beskriver bidra till att komma elever närmare och på så vis underlätta detta relationsbyggande?

5.1.4.3 Vårdnadshavare

Ett återkommande tema under intervjuerna, i relation till ansvar för fostran, är vårdnadshavare och skolans samspel med hemmet. Clara säger att skolan inte bär hela ansvaret för elevernas

fostran, utan att även hemmet har ett ansvar och att fostran i skolan sker i dialog med elevernas hemförhållanden. Även Alma pekar på hemmets ansvar för fostran, och att gymnasieskolan kompletterar den fostran eleverna fått, eller inte fått, i hemmet.

Det som skolan har som uppdrag är ju att lära eleverna, nu är ju de här ganska stora, de är ju ganska vuxna, de behöver oftast inte lära sig att säga tack. Det tänker jag att man borde ha lärt sig hemifrån ändå. Det kanske man inte alltid har, och då får ju skolan komplettera med den typen av fostran. (Alma)

Dahlia lyfter också föräldrarnas ansvar för fostran och uttrycker samtidigt en svårighet i vilken förväntan som finns på skolan när det kommer till fostran. Detta är enligt Dahlia någonting som förändrats över tid och hon menar att det läggs ett större ansvar på lärare idag än för "20 år sedan". Vidare beskriver Dahlia att det finns ett minskat förtroende för lärare från föräldrars håll, att det ställs höga krav och att föräldrar väljer att vända sig till rektor om de inte är nöjda med läraren.

Bea diskuterar ansvarsfördelningen för fostran mellan hem och skola och uttrycker att båda har ett ansvar, men att hon ser att ansvaret i specifika situationer är beroende av var situationen uppstått. Hon pratar både ur ett lärarperspektiv och ett föräldraperspektiv.

Ja absolut, föräldrar ska definitivt ta ansvar för barnens uppfostran. Men saker som händer i skolan kan ju också ibland vara svårt att slänga över till föräldrarna. Då får man väl ha en kontakt i det. Så jag tänker att skolan får ta ansvaret för det som händer under skoltid, lika väl som om man vänder på steken [...] Jag tycker det är svårt att veta hur mycket jag ska ta hänsyn till och var jag sätter min gräns som mentor eller som lärare. (Bea)

Det uttrycks här en svårighet med att göra avvägningar kring vad som faktiskt ingår i läraruppdraget och mentorsuppdraget, och det verkar finnas en tvetydighet kring vad som ligger på skolan och vad som ligger på hemmet när det kommer till specifika situationer i relation till fostran.

5.1.5 Elevers sociala samspel i skolan

En intervjufråga handlar om ifall fostran kan ske mellan elever, och lärarna är överens om att så är fallet. På temat lyfts olika utmaningar och förtjänster samt lärarens agerande som aspekter i relation till det samspel som sker mellan elever.

Återkommande på temat är tankar om att det sociala samspelet eleverna emellan fungerar som en slags fostran, och att det kan generera både positiva och negativa beteendenormer bland elever. Clara lyfter en potentiellt problematisk aspekt av elevers sociala samspel; när en elev sätter sig över en annan elev. Clara pekar på den maktskillnad som finns naturligt mellan lärare och elev och menar att läraren bör vara den som markerar om det är något som sker i rummet, inte en annan elev. Anledningen till detta menar Clara är att det inte

bör vara någon hierarkisk skillnad mellan eleverna då det kan skapa konflikter i relation till makt. Clara ser en styrka i att eleverna är "på samma nivå", och pratar om att det kan användas som ett verktyg för önskvärda beteenden genom att eleverna tar efter varandras beteende.

Jo, det tänker jag, för de befinner sig liksom på samma nivå, det finns ändå en maktskillnad i när jag säger någonting och när en elev säger någonting. Det upplever jag är en nyckel. [...] ja, man föregår med gott exempel. 'Så vill jag också bete mig' eller 'vad bra kompis den här är, så vill jag också vara'. (Clara)

Dahlia lyfter en risk med att elever tar efter varandras beteenden, och pekar på att elever fostrar varandra in i en viss kultur, exempelvis kulturen på det programmet eleverna går på.

Sen så skapar de ju själva mycket och lär sig av varann och sånt där smittar ju också så lätt av sig, en studentidentitet, och det gör det nästan inriktningsvis hos oss. Man fostrar varandra till att bli en slacker 'och det är man på den där inriktningen', då är det okej liksom. [...] Man vill tillhöra en grupp, oavsett vad det är för typ av identitet. Den trenden är ganska svår att bryta som lärare men otroligt viktigt att man pratar om och försöker brottas med. (Dahlia)

Samspelet mellan elever kan alltså fungera som ett sorts identitetsskapande i relation till gruppen. Dahlia pekar i citatet ovan på att det kan vara svårt att som lärare påverka hur denna utveckling sker, men att det är viktigt att försöka utmana och bryta negativa trender.

Under intervjuerna diskuteras frågan om hur läraren kan påverka elevens sociala samspel. Alma resonerar tidigt under intervjun kring att fostran in i en grupp är någonting som sker omedvetet, och att läraren ibland inte behöver göra någonting aktivt för att påverka elevernas anpassning till gruppen. Senare under intervjun uttrycker Alma att det kan vara svårt som lärare att lägga märke till hur och när fostran mellan elever sker, dels för att läraren inte alltid är närvarande, dels för att det kan vara svårt att uppmärksamma saker som sker mellan eleverna även under lektionerna.

Jag har inte tänkt så mycket på det faktiskt, hur det sker. För det sker ju oftast, som lärare ser man inte de interagera med varandra på samma sätt som de interagerar när jag inte är där. Så det är ju väldigt svårt att veta, sen så sker ju säkert det där hela tiden på lektionen också men att man är omedveten om det. (Alma)

Flera av lärarna beskriver hur de arbetar för att påverka det sociala samspel som sker mellan elever. Bea, Clara och Dahlia ger alla exempel på hur de arbetar under lektionerna för att hjälpa eleverna i hur de interagerar med varandra, i syfte att skapa en bra kamratkultur. Det handlar bland annat om att arbeta med hur eleverna ger varandra återkoppling och hur de samtalar med varandra samt att utforma grupper vid grupparbeten utefter att eleverna ska känna sig trygga. Därtill beskriver Dahlia ett annat sätt att påverka kamratkulturen. Skolan Dahlia arbetar på har ett system där elever från varje klass är värdegrundsspridare, i syfte att involvera eleverna i värdegrundsarbetet. Detta kan tolkas som ett sätt att ge eleverna inblick i

och öka intresset för skolans värdegrundsfrågor. Värdegrundsspridarna får i uppgift att leda olika övningar och samtal under mentorstiden, vilket kan tolkas vara ett sätt för skolans personal att få insyn i hur eleverna tänker kring värdefrågor.

Utifrån ovan förda resonemang går det att utläsa att dynamik och samspel mellan elever är något som sker konstant under skolgången och som kan påverka lärares fostran. Det kan skapa konflikt och problematik i relation till beteende om de normer som premieras är destruktiva och därmed reglerar elevers identitetsskapande. Samtidigt kan positiva normer mellan elever bidra till god kamratkultur. Kan och bör lärare påverka detta samspel mellan elever, och vad genererar det?

5.1.6 Fostran i en danskontext

Ett tema under intervjuerna handlar om fostran i relation till dansen och dansens traditioner. Tre framträdande aspekter är *tradition och disciplinering, koder och konventioner* samt *dansen i relation till andra ämnen*.

5.1.6.1 Tradition och disciplinering

Under intervjuerna riktas en fråga mot att undersöka hur de intervjuade ställer sig till fostran i relation till danstradition. Något som Clara tar upp under sin intervju är att dansen som tradition fostrar elever till att bli “duktiga” personer i skolans värld. Detta då det redan i dansens traditioner finns inbyggda mönster som “jag visar, ni gör” som kan vara en fördel att ha med sig in i, och underlätta för eleven, i skolans värld. Clara lyfter även en baksida med dansen och menar att den “ibland kan hämma den reflektiva förmågan, genom att man blir inskolad i att bara vara tyst och bara göra som läraren säger. Så står man bara där, och gör exakt så som jag visat. Det tror jag kan hämma lite.” Detta är något som både Clara och Alma upplever och de ser att det kan finnas utmaningar i att bryta dessa normer då de är så tydligt förankrade i en viss tradition. Båda berättar om hur elever som tränat dans under flera år innan gymnasiet kan vara väldigt reserverade inför att svara på frågor eller utforska nya tillvägagångssätt.

Vissa elever som har gått på balettskolor sedan de var jättesmå har kanske blivit lärda till att vara väldigt underordnade, på något sätt, och då har de väldigt svårt att svara på en fråga om det inte är så att jag är ute efter ett givet svar, utan det är en personlig reflektion. (Alma)

Alma beskriver hur detta kanske kan komma från baletten som tradition och delar med sig av hur det var när hon själv arbetade som dansare. “När jag jobbade som dansare fanns det till exempel ingen som frågade vad jag hade för tankar om någonting. Då var det ju mer sådär ‘nu gör du så här annars byter vi ut dig mot någon annan’.” (Alma). Denna tradition är något som

Clara menar att hon arbetar aktivt med att bryta genom att uppmana sina elever till att reflektera. Att det inte bara är hon som lärare som sitter på alla svaren utan att det sker i dialog. Hon ger ett exempel på hur arbetet med reflektion kan se ut i sin undervisning och säger att “här jobbar vi ganska mycket med det skulle jag väl ändå säga. I årskurs 1 så har vi en dansbok där man, nästan efter varje lektion, skriver reflektioner kring vad vi har gjort idag eller hur upplevdes det här”. Vidare reflekterar Clara över att det kanske ändå är något som är en norm inom hennes genre, att modern dans sammankopplas med att vara en tänkande person. Hon beskriver att hon genom sin undervisning försöker förbereda eleverna för vad de kommer att möta efter skolan, och att sättet hon bygger upp sina danslektioner på är snarligt hur hon tänker sig att det ser ut utanför skolan hon arbetar på.

Alma och Dahlia pratar om hur olika genrer kan premiera olika saker och därmed fostra efter olika typer av ideal. Alma beskriver hur baletten kan vara relativt strikt och att det finns tydliga ramar för i vilken ordning man gör saker, var man står någonstans eller vilket steg man lär sig innan ett annat. Detta är något som Alma tror kan bidra till att det, i baletten, kan finnas en rädsla för att göra fel och hon säger att det är något hon arbetar aktivt för att motverka. Dahlia undervisar i både jazz och modernt och beskriver arbetet i genren jazz som mer disciplinärt med tydligare struktur och sammankopplar det med en viss typ av fostran. I modernt arbetar hon mer med att låta eleverna utforska och testa nytt utifrån olika improvisatoriska ramar vilket skulle kunna generera andra aspekter av fostran.

I relation till det som lyfts i intervjuerna går det att utläsa hur lärarna arbetar olika med var fokus läggs i undervisningen, och vilka normer och traditioner som de bär med sig och för vidare till eleverna. Det kan tolkas som att lärarna ser att de har ett uppdrag att arbeta enligt en tradition kopplat till dansfältet och dansprofessionen, vilket kan tänkas påverka innehållet och innebörden av fostransuppdraget. Riskerar fostran enligt dessa traditioner att begränsa elevers kreativitet och möjlighet till frihet? Hur kan dansen förnya sig pedagogiskt för att öppna upp för nytänkande och kreativitet hos eleverna?

5.1.6.2 Koder och konventioner

Under samtliga intervjuer lyfts det centrala innehållet och betygskriterierna i ämnet dansteknik som berör *koder och konventioner* i dansträningen, och samtliga lärare ser en koppling mellan detta innehåll och fostran. Alma resonerar kring att eleverna fostras in i olika dansgenrer, och att denna fostran relaterar till just koder och konventioner. Alma ser att denna fostran kan skilja sig åt mellan genrer eftersom normerna i olika genrer ser olika ut, och refererar till att hon som balettlärare kanske tycker det är extra viktigt att eleverna har uppsatt

hår, kommer förberedda till lektionen, har mobilen avstängd och har kläder som passar ämnet och genren. Klädkoder är ett återkommande tema under samtliga intervjuer, och det handlar framförallt om att eleverna förväntas ha kläder ämnade för dansundervisning och ibland den specifika genren.

Att jag [som elev] kommer och vet att det är jazz jag ska ha, det är inte balett jag ska ha för det är något annat tänk, det är andra kläder, eller hur behöver jag röra mig, behöver jag långärmat för att jag ska vara nere och rulla på golvet nu eller något sånt. (Bea)

Ytterligare exempel på praktiska saker lärarna förväntar sig av eleverna är att de inte tuggar tuggummi på lektionerna, att de kommer i tid och har med vattenflaska. Dessa exempel presenteras av de intervjuade dels i relation till koder och konventioner, dels i relation till fostran efter dansens traditioner och normer.

Ett annat återkommande tema handlar om elevers beteenden under själva danslektionerna. Det är tydligt att lärarna har förväntningar på vissa beteenden, och det är någonting de arbetar med under lektionerna för att eleverna ska lära sig den kunskapen, särskilt med årskurs 1. Alma och Dahlia lyfter ordningsregler de har på skolorna de arbetar på, och att de har specifika regler som gäller för dansprogrammet. Alma berättar att dessa regler går igenom på första danslektionen och att de relaterar till en effektivisering av undervisningen. Exempel på en sådan regel är att inte lämna rummet mitt under en genomgång för att gå på toa. Vidare pratar Alma om att eleverna, på danslektionerna, förväntas lära sig när under en lektion det passar att ställa frågor, och vilka frågor som är relevanta att ställa. Detta skulle kunna tolkas som att eleverna förväntas lära sig de sociala koderna som finns i rummet och den aktuella kontexten.

Clara resonerar kring att det finns en slags fostran redan inbyggd i hur dansundervisning ser ut, och att eleverna i detta fostras till ett visst beteende. En sak Clara lyfter att hon arbetar med är att eleverna ska visa respekt för varandra under lektionerna.

När andra visar, att man tittar, att man inte håller på och pratar med någon annan medan någon annan visar för man vet själv hur det kan vara, att 'pratar de om mig nu'. Också ganska mycket att när man har visat klart så står man stilla och börjar inte fiffla med kläder och sånt. Alltså ganska snäva ramar eller tydlighet kring 'så här gör man'. (Clara)

Alma, Bea och Dahlia lyfter alla vikten av att eleverna är delaktiga och aktiva under lektionerna. Dahlia berättar att hon arbetar med att få eleverna att lyssna på varandra, att visa engagemang, och att anstränga sig och ta ut sig på danslektionerna. Bea pratar om att ha en dialog med eleverna om deras attityd och vilka signaler vissa beteenden sänder ut.

Bara hur man är i en danssal är det inte många som känner till när de kommer från början, hur förhåller vi oss i en sal? [...] De vill gärna sätta sig ner, de är trötta så de vill gärna sätta sig och så bara 'boom' slår de sig ner på golvet där de är, och då menar jag 'men okej vi behöver stå, jag

förstår att ni är trötta men för mig dippar energin, jag vill att ni konstant är uppe och står. Vi hänger inte på stången, det signalerar något tråkigt', så sådana grejer talar jag om [...] vad de sänder ut för signaler till varandra. (Bea)

Med utgångspunkt i lärarnas uppfattning om koder och konventioner går det att utläsa vissa gemensamma uppfattningar om vad det innebär, samt att det finns en koppling mellan koder och konventioner och fostran – framför allt fostran som tar sig uttryck i en mer disciplinär form som exempelvis regler och ordning. Ytterligare en gemensam faktor är lärarnas syn på koder och konventioner som ett sätt att handleda elever i vilka beteenden som förväntas på danslektionerna.

5.1.6.3 Dansen i relation till andra ämnen

Att jämföra dansen med andra teoretiska ämnen i skolan är något som samtliga intervjuade gör. De ser att det kan finnas vissa förtjänster med dansen som praktik som antingen kan kontrastera eller komplettera det arbete som de ser görs i de teoretiska ämnena. Nedan presenteras aspekter som återkommer under intervjuerna i relation till dansen och fostran.

Ett genomgående tema är att dansen är en kontext där elever lär sig samarbete och att verka i grupp. Clara refererar till ämnet dansgestaltning, och att samarbete är någonting som ingår i kurserna inom ämnet. Både Clara och Alma pekar på att faktumet att dans oftast genomförs i grupp gör att eleverna genom dansen lär sig att visa hänsyn mot varandra, att låta alla komma till tals, att kunna samarbeta med alla och att ibland kunna åsidosätta sig själv i syfte att stötta någon annan eller gynna gruppen.

Att man lär sig ta hänsyn, man lär sig att saker tar tid, man förstår att ibland så blir det som du vill och ibland blir det som jag vill, det blir inte alltid som jag vill eftersom att det, sällan i alla fall, inte är privatundervisning. (Alma)

Även Dahlia pratar om att elever lär sig verka i grupp genom dansen, och hon menar att danskursernas processer skapar utrymme för elevernas samspel med varandra – bland annat genom att de får öva på att hantera konflikter, och lyssna på varandras idéer i grupparbeten.

Alma, Bea och Dahlia pratar om dansen som ett ämne där eleverna får öva sitt tålamod, på olika sätt. Både Alma och Dahlia pratar om tålamod i inlärningsprocessen i och med att olika moment inom dansen kan kräva mycket repetition innan man erövrar en viss kunskap. Detta arbete är enligt Dahlia väldigt synligt inom dansen. Alma menar även att dansundervisning kräver att eleverna håller fokus länge under genomgångar för att kunna utöva ett visst steg eller moment, särskilt inom baletten. Dahlia lyfter att det behöver finnas en förståelse i rummet för varandras olika processer då det kan bidra till ett lärande av varandra.

‘Vilket tålamod har jag när det är någon som inte kan’ och hur jobbar man med det liksom. Och det tålamodet måste man ju egentligen ha i alla kurser men det blir så synligt i dans när det är någon som är på låg nivå och någon som är på jättehög nivå. (Dahlia)

Alma gör en koppling mellan tålamod i processen och elevens eget ansvar.

Och jag tänker till skillnad från hur en annan lektion går till i vissa teoriämnen då kanske man kan få en mer avancerad uppgift eller avancerade böcker eller något sånt, i dansen så gör man ju oftast allting samtidigt så att jag tänker att man lär sig mycket av det. Hur kan jag utvecklas utan att jag får ett svårare steg att göra än vad min granne får? Så jag tror att man lär sig att ta eget ansvar, [...] man kanske inte alltid behöver det i alla andra ämnen. Där kanske man mer bockar av ‘nu har jag gjort det här, nu går jag vidare till nästa’. (Alma)

Enligt Alma kan eleverna genom dansen lära sig ta eget ansvar för sitt lärande, i och med att alla i rummet ofta arbetar med samma sak. Då behöver eleverna se till att själva ta ansvar för att tillgodose sig kunskaperna och fortsätta utvecklas.

Bea lyfter att dansen jämfört med teoretiska ämnen arbetar mer med repetition och “nötande” av material, vilket skapar en typ av struktur som gör att eleverna vet vad de ska förvänta sig av en lektion.

Eleverna vet hur de ska jobba. Det blir inte så att det oftast är något spektakulärt nytt sätt vi jobbar på kontra när det kommer till svenska, historia eller något, där betar de bara av ‘Nu är det här momentet slut, nu går vi in i nästa.’ [...] Också har de typ tre veckor eller två veckor eller något och så byts det hela tiden. Vi nöter och man tar om så det är sällan det är någon surprise hur vi startar en lektion. (Bea)

Även Dahlia beskriver dansens struktur och disciplin som något positivt som hon upplever kan skapa trygghet bland elever idag, genom att det finns en tydlig och återkommande ordning under lektionerna som “rullar på”. Bea menar att denna återkommande struktur skapar en typ av disciplin som kan vara bra för eleverna att bära med sig vidare in i de teoretiska ämnena. Även Clara beskriver hur dansens struktur och fostran i “sättet att vara” kan vara något som “spiller över” till de andra ämnena i skolan.

Något som Clara lyfter som speciellt i relation till dansen som praktik är att fysisk kontakt och reflektion kan gynna elevers empatiska förmågor.

Man får också fysisk kontakt med en annan person, upplever jag. Och det tror jag kan gynna det här att känna empati för en annan person, eller sätta sig in i någon annans verklighet. Det tror jag definitivt. Också att man jobbar med reflektion, kring ‘hur känns det här’, ‘hur var det här’, att man också får kontakt med sina känslor, tänker jag också gynnas i dans. (Clara)

Upplevelsen av att dans är något som väcker olika känslor är något som även Bea pratar om. Hon berättar att det ofta är elever som får ångestattacker på danslektionerna och hon tror att det kan finnas en koppling mellan de känslorna och användandet av kroppen. Antingen

eftersom att man kommer upp i puls eller att arbetet blir utelämnande. Detta medför att lärarna pratar mycket med eleverna om att våga stanna kvar i rummet och prata om upplevelsen och de känslor som uppkommer. Ytterligare ett perspektiv som Dahlia nämner är hälsoperspektivet. Hon menar att elever genom dansen kan lära känna sin kropp och lyssna till kroppens behov för att ta hand om sig själva.

Träna på att bara känna i kroppen, att lyssna på kroppen. Det är också en viktig fostran, inte bara utifrån ämne utan utifrån att må bra, hälsoperspektivet. Och det jobbar de [eleverna] mycket mer med än vad de tror. (Dahlia)

De aspekter som lyfts i detta avsnitt är sådant som de intervjuade ser som olika förtjänster som dansen, som ämne, kan bidra med för elever i gymnasieskolan. Utifrån de förtjänster som lyfts fram går det att utläsa hur dansen som konstform kan hjälpa elevers personliga utveckling samt utveckling av förmågor som gynnar samspelet i skolan.

5.2 Analys

I detta avsnitt görs en analys av det deskriptiva materialet i relation till vad studien syftar till att belysa. Det deskriptiva materialet ställs i relation till gymnasieskolans styrdokument och tidigare forskning, där även uppsatsens teoretiska ramverk i form av sociokulturellt perspektiv, teorin om situerat lärande samt ramfaktorteori tillämpas. I detta avsnitt synliggörs även de tre nivåerna med makro- (inkluderade styrdokument), meso- (lärarnas beskrivning av organisation och ledning) och mikronivån (lärarpraktiken) i materialet som presenterats. Teorierna används i olika delar av analysen och i varierande omfattning.

5.2.1 Begreppets och uppdragets olika dimensioner

Från resultatet av intervjuerna framkommer tydligt bredden av begreppet fostran. Uppfattningarna om gymnasieskolans fostrande uppdrag skiljer sig åt och det går inte att särskilja vad fostran i skolan faktiskt innebär, utan fostransuppdraget tycks innefatta flera olika dimensioner. I detta avsnitt görs en analys av ambivalensen kring ordet fostran och fostransuppdraget, den roll relationsbyggande har för fostran, samt gråzoner i gymnasieskolans fostransuppdrag.

5.2.1.1 Ambivalensen kring ordet fostran - Vad är det vi menar?

Under intervjuerna med lärarna, som motsvarar mikronivån, framkommer det att begreppet fostran är ett ord vars innehåll går att uppfatta som väldigt brett och som skapar reaktioner hos de intervjuade. Några ser det som en viktig del av läraruppdraget och andra uttrycker en reservation mot ordet och menar att det känns gammaldags. Denna något splittrade inställning

till ordet skulle, utifrån ett sociokulturellt perspektiv med språket som en medierande resurs (Säljö 2023), kunna peka på ordets kontextualisering. Det är ett mångfacetterat ord vars innebörd och mening kan uttrycka sig i många olika former. Detta kan bero på att tolkningen av begreppet är individuell och personlig, vilket kan göra att egna åsikter och känslor kan ta sig uttryck i tankarna kring dess innebörd. Detta är något som skulle kunna bidra till komplexiteten när det ställs i relation till skolan, där en konkretisering av begreppet kan behöva formuleras både i relation till individuella tolkningar och samhällets krav. Detta kan dock vara svårt om det är ett ord som bär på flera innebörder.

Under intervjuerna är det tydligt att de intervjuade analyserar begreppet och att en mer nyanserad bild framkommer allt eftersom. Att fostran relateras till flera olika delar av skolan och lärares uppdrag blir allt tydligare. Detta skulle kunna relatera till det Thornberg (2020) beskriver om ledarskap och fostrande som två överlappande processer, och hur en som lärare behöver arbeta med parallella processer som både relaterar till “funktionella mål” och “fostransmål”. Om ledarskap och fostrande är två processer som hela tiden sker sida vid sida och i samspel med varandra kan det möjligtvis förklara att det är svårt att separera vad som är vad, vilket i sin tur kan vara en ytterligare bidragande faktor till att det är svårt för lärare att peka på när fostran sker och finna en samlad definition kring begreppet.

Ett begrepp som några av de intervjuade relaterade till fostran var gymnasieskolans värdegrund, som motsvarar makronivån, och att arbetet med fostran på vissa skolor kanske snarare handlar om och benämns som värdegrundsarbete. Däremot, som resultatet av intervjuerna visar, såg inte alla intervjuade en lika tydlig koppling mellan fostran och värdegrundsarbete. Det var en av de intervjuade (som också tog avstånd från ordet fostran) som inte formulerade en tydlig koppling mellan dessa två. Utifrån det är frågan om det verkligen går att sätta ett likhetstecken mellan värdegrundsarbete och fostran, som en av de intervjuade gjorde? Eller om värdegrunden snarare utgör en del av gymnasieskolans fostrande uppdrag? När lärarna pratar om värdegrundsarbete gör de det i form av att förmedla olika värden, i huvudsak relaterade till likabehandling. Detta är ett uttryck för *värdepedagogik* (Thornberg 2020), och det går att dra en parallell mellan explicit värdepedagogik och värdegrundsarbete. Det fostrande arbetet skulle därför kunna ses som ett värdepedagogiskt arbete, samtidigt som det inte säkert går att hävda att dessa är samma sak. Däremot menar Thornberg (2020) att värdepedagogiken är så pass inbäddad i skolmiljön och lärarens arbete att det inte går att separera det värdepedagogiska från övrig aktivitet i skolan, vilket möjligen kan likställas med fostran. Detta gäller både den explicita och den implicita

värdepedagogiken, och alltså dels de värden som läraren aktivt förmedlar, dels det som omedvetet förmedlas och gestaltas (Thornberg 2020). Detta kan relateras till det som framkommer i intervjuerna om att det finns en risk med att fostran sker oreflekterat, vilket kan innebära att de ideal och värden fostran sker utefter inte är synliga för läraren. Att värdepedagogiken är inbäddad i skolmiljön går även i linje med Tryggvason och Öhman (2021), som lyfter att samhället idag tenderar att benämna skolans uppdrag i plural och att kunskapsuppdraget blivit urholkat, vilket skapar en onödig friktion mellan arbetet med kunskapsuppdraget och värdegrundsuppdraget i skolan när de egentligen går hand i hand med varandra. En fråga man kan ställa sig blir då vad som händer om vi väljer att marginalisera de värden som framställs i värdegrunden? Vad är det då som ställs i fokus för fostran?

5.2.1.2 Relationsbyggande som en förutsättning för fostran

Resultatet av intervjuerna visar att lärarens förhållningssätt till sina elever påverkar hur fostran sker. Med utgångspunkt i det relationella perspektivet på pedagogik som von Wright (2018) beskriver – där fostran, undervisning och utbildning alla är bidragande delar till hur vi formas i samspel med andra – besitter lärare ett uppdrag att tillika forma och utveckla en god miljö för eleverna, som att förmedla ämneskunskap. Ett bristande ansvarstagande kring detta är något som framkommer i intervjuerna. Det beskrivs att en del kollegor avsäger sig det relationella ansvaret i skolan genom att uttrycka att “det är inte det jag är här för, jag är här för att undervisa”. Detta exempel belyser hur lärare sätter relationen mellan eleven och ämnet först, och marginaliserar det som sker i mellanrummet mellan lärare och elev. Det relationella perspektivet inom pedagogiken kan då vara en förutsättning för att lärare ska se på den enskilda eleven som ett lärande subjekt inom utbildningsväsendet (von Wright 2018), vilket vidare kan stärka elevens subjektivering (Biesta 2020). Detta genom att eleven inte ses som ett objekt inom utbildningsväsendet, utan får möjlighet att utvecklas utifrån sig själv och på sina villkor. Utifrån teorin om situerat lärande (Lave & Wenger 1991), där sociala situationer och elevernas aktiva deltagande i situationer ses som en förutsättning för utveckling och lärande, går det att tolka av intervjuerna att det interaktionella nedvärderas av en del lärare. Istället puttas det över till mentorer eller annan skolpersonal att sköta.

Just mentorskapet är något som nämns i intervjuerna som ett uppdrag tätt förknippat med fostran. Det framgår att mentorn bär ett stort ansvar för det sociala och relationella arbetet i skolan, genom att finnas till för eleverna och guida dem genom skolåren. Dock lyfts att mentorskapets uppdrag blir allt mer omfattande, vilket gör att lärare inte alltid hinner med allt som ingår i uppdraget. De stora klasserna i gymnasieskolan idag medför att lärare har

olika förutsättningar att finna tid för relationsskapande med alla sina mentorselever, beroende på hur många de har hand om. Något som blir tydligt under intervjuerna är att det finns en oklarhet kring var mentorskapets uppdrag börjar och slutar. Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv (Lindblad, Linde & Naeslund 1999) gör vi analysen att det finns flera samverkande ramfaktorer som begränsar lärarens utrymme i sitt uppdrag som mentor. Exempelvis brist på tid samt det ökade krav och arbetsbelastningen från mesonivån, skollledning. Vi ställer oss också frågan hur ramarna ser ut inom kategorierna ämneslärare och mentor, och vad som förväntas ingå i vilket uppdrag.

En aspekt som lyfts i intervjuerna är att de estetiska lärarna ofta kommer eleverna nära och därmed tar ett större ansvar för det relationsbyggande arbetet i skolan än vad teorilärarna gör. Utifrån det som Bojner Horwitz (2013) presenterar i relation till att dansen kan sammanlänka kroppens rörelser med känslouttryck och empati går det kanske att se varför lärare som undervisar estetiska ämnen kommer elever närmare. Det kan möjligtvis bidra till att elever och lärare kommer varandra närmare då känslor kan vara ett återkommande tema som utforskas genom dansen och något som kan ha en personlig koppling. Det som framkommer från intervjuerna gällande att det ofta förekommer känsloutbrott av olika slag under lektionerna kan vara ett exempel på detta. Detta medför då att en del lektionstid tillbringas med att prata om känslor och kommunikation i relation till dansen, vilket skulle kunna vara en anledning till att danslärarna upplever sig komma eleverna närmare, eftersom de ger utrymme i sin undervisning för eleverna att uttrycka och reflektera över känslor. Det Hoffman (2008) presenterar gällande empati som en grundsten för utvecklande av prosocialt beteende skulle i relation till intervjuerna kunna peka på dansens relevans i utbildning idag. En av lärarna beskriver under intervjun att den fysiska kontakt som dansen skapar kan gynna elevers empatiska förmåga. Detta uttalande går att styrka med det Bojner Horwitz (2013) presenterar om dansen och andra kulturella uttrycks arbetande med spegelneuroner. Dansens påverkan på spegelneuroner skulle kunna förstås som ett sätt att inte bara kunna sätta sig in i hur andra personer intellektuellt och emotionellt upplever omvärlden, utan som ett sätt att expandera begreppet empati till att också inkludera en förkroppsligad (embodiment) förståelse för andras upplevelser (Bojner Horwitz 2013). Utifrån teorin om situerat lärande (Lave & Wenger 1991) samt dessa argument går det att se deltagandet i dansen, som praxisgemenskap, som ett värdefullt verktyg för elevers utveckling av empati. Vidare ligger en empatisk förmåga till grund för ett prosocialt beteende (Hoffman 2008), vilket är viktigt att utveckla i syfte att kunna verka i ett samhälle med andra människor.

Fostran knutet till förebildsarbete är ett tema som blir synligt utifrån de genomförda intervjuerna. Det finns en samlad åsikt hos de intervjuade att vuxna i skolans miljö bör agera goda förebilder för elever att ta efter. Om man ser till det Thornberg (2020) beskriver om elevers sociala identitetsskapande går det att se gymnasieskolan som en arena där unga formar och omprövar sin identitet i relation till sin omgivning, vilket en av lärarna pratar om i sin intervju. Lärare och andra vuxna har en avgörande roll som goda förebilder för att elever ska kunna ta efter ett önskvärt beteende (Thornberg 2020; Hoffman 2008). Genom att lärare själva agerar prosocialt kan det förebildsarbetet hjälpa elever att tillägna sig ett prosocialt beteende.

En annan viktig aspekt av utvecklandet av prosocialt beteende är det Thornberg (2020) beskriver om att elever behöver förstå syftet bakom de regler och krav som ställs på dem. Detta står i relation till det en av lärarna lyfter om problematiken kring att lärare ibland blir för "snälla" och att konsekvenserna för elevers beteenden blir bristfälliga. Om lärare varken har mandat eller ork till att agera riskerar utvecklandet av prosociala handlingar att hamna i skymundan, då elever varken lär sig förstå varför vissa regler kring beteende finns eller de konsekvenser vissa handlingar kan ha för andra människor. Om konsekvenser för respektlösa uttalanden eller störande beteenden uteblir, vad fostrar vi då för elever? Detta står också i relation till det som framkommer i intervjuerna om att lärares handlingsutrymme är begränsat i vissa situationer, och att lärare inte alltid kan tillta de åtgärder mot vissa elever som kanske skulle behövas. Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv (Lindblad, Linde & Naeslund 1999) går det att se att de rättigheter elever har enligt lag påverkar lärares rätt och möjlighet att agera och ingripa på det sätt som läraren önskar, vilket i sin tur går ut över den fostran eleven får. Det kan också vara ett uttryck för hur mesonivån, huvudman eller skolledning, styr det handlingsutrymme lärare har. Som en av de intervjuade antyder kan detta i längden, genom att vissa beteenden tillåts, försätta lärare i en ohållbar position och leda till att elever inte får lära sig prosociala beteenden och handlingar. Vilka konsekvenser kan detta få för elevers fostran, och vilka beteenden lär de sig?

5.2.1.3 Gråzoner i skolans miljö

Något som blir synligt utifrån de genomförda intervjuerna är att det finns delar i skolan där fostransuppdraget och ansvaret för att agera är otydligt. Här tolkar vi att det från makronivå inte är tydligt vad som innefattas i lärarens fostrande uppdrag, vilket öppnar upp för en gråzon som gör att meso- och mikronivån saknar strategi för utförande. Några av lärarna menar att ansvaret kan ta sig uttryck på olika vis beroende på om något sker under lektionstid, i

korridoren eller utanför skolans ramtider. En lärare lyfter hur grundskolan har ett mycket större helhetsperspektiv på eleverna än vad gymnasieskolan har, och att det där i lärarnas tjänster ingår att vara med under exempelvis raster eller luncher. Detta kan kopplas till att skolans tillsynsansvar är något mer avtagande när elever når en högre ålder. Dock är det ett ansvar som även gymnasieskolan har och bör agera utefter under hela elevens skoldag (Skolverket 2022c). Det kan därmed föra med sig en problematik om lärare uttrycker att de inte vet var deras ansvar börjar och slutar. Utifrån ramfaktorteorin (Lindblad, Linde & Naeslund 1999) tycks ramarna för gymnasielärarna i detta fall vara otydliga. Bristen på utrymme i gymnasielärarnas tjänster att vara närvarande under raster riskerar att begränsa lärarnas överblick över vad som sker i skolans samtliga miljöer. Det riskerar därmed att reglera lärarnas möjlighet till utövande av tillsynsansvaret. Däremot är det inte säkert att problematiken endast ligger i bristen på utrymme för tillsyn i lärares tjänster, utan det kan även handla om lärares förgivettaganden i vad som innefattas i ämneslärarprofessionen. Om synen på rollen är att ansvaret för tillsyn och/eller fostran begränsas till den givna undervisningstiden kommer detta givetvis begränsa lärarens utövande av detta uppdrag.

Under intervjuerna framkommer det att det kan vara svårt för lärare att navigera i elevers identitetsskapande i relation till gruppen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2022) där individens utveckling betraktas som ett resultat av den omgivning hen omger sig av skulle ytterligare en aspekt som påverkar individers agerande och beteende vara det sociala samspel som sker mellan elever. Den jämnårigkultur som Quennerstedt, Thelander och Hägglund (2020) refererar till uppmärksammar de normer och regler som elever konstruerar tillsammans, vilket i denna studie skulle kunna ses som en typ av fostran mellan elever. Detta kan vara normer och värderingar om exempelvis rättvisa, likvärdighet och makt som inte alltid stämmer överens med skolans normer och värdesystem. Eftersom denna jämnårigkultur kan upplevas som lika "sann" som de formella formuleringarna från skolans håll kan det skapa en viss problematik om de normer som premieras bland elever är destruktiva. Denna jämnårigkultur är något som under intervjuerna kan utläsas som en gråzon som lärare har svårt att kontrollera. En av de intervjuade uppmärksammar denna problematik och pratar om elevers sätt att forma olika identiteter utifrån den inriktning de går, och det behov unga har av grupptillhörighet. Detta behov är något som Thornberg (2021) beskriver som gruppidentifikation där olika normer kan främja eller begränsa elevers engagemang i skolan. Uttalandet om att elever "fostrar varandra till att bli en slacker" utifrån vilken inriktning de går är ett exempel på hur destruktiva normer kan begränsa elevers utveckling i skolan. Flera

av lärarna beskriver hur de aktivt arbetar med att påverka denna kamratkultur för att skapa gott samtalsklimat och trygghet i gruppen. Ett exempel som beskrivs i relation till att integrera elever i skolans värdegrundsarbete är att det finns elever i varje klass som kallas för “värdegrundsspridare”, vars uppdrag är att gå på möten arrangerade av skolan och föra det samtalet och arbetet vidare in i klasserna på mentorstiden. Detta kan ses som ett uttryck för vuxnas försök att påverka den jämnårigsocialisation som sker, men som Quennerstedt, Thelander och Hägglund (2020) skriver finns det ingen garanti för att den typen av metoder faktiskt har en inverkan på kamratkulturen. Frågan är dock om lärare och vuxna egentligen bör försöka påverka den fostran som sker mellan elever. Quennerstedt, Thelander och Hägglund (2020) skriver om att det är i kamratkulturer som elever lär sig om sina egna rättigheter och hur de kan praktiseras. Moerman (2022) menar att det är i dialog med omvärlden och i samspel med andra som individen lär sig om själv, och att dansundervisningen kan skapa utrymme för just detta. Därmed skulle dansundervisning, och det sociala samspel dansen kan ge utrymme för, kunna ses som en viktig del i elevers skapande av identitet (Moerman 2022). Detta kan även tänkas gälla det som sker utan lärarens vetskap. Den jämnårigsocialisation som sker, som ibland är osynlig för läraren, är därför viktig för elevers utveckling och kunskap om sina egna rättigheter. Kopplat till Biestas (2020) tankar blir denna jämnårigsocialisation viktig för elevers subjektivering och utveckling av “jaget”. Samtidigt finns det kanske ett behov av att lärare försöker påverka vissa normer som uppstår i jämnårigkulturen, för elevers trygghet och för att se till att de värden elever får med sig faktiskt går i linje med styrdokumentet och de ideal skolan ska fostra efter.

5.2.2 Vilket samhälle fostrar vi mot och vilka ideal premieras?

Intervjuerna visar att det finns en tvetydighet i vilka ideal fostran sker utifrån i skolan, och mot vilken kontext. Dels lyfter lärarna fostran mot en samhällskontext där skolan är en verksamhet som guidar eleverna ut i samhället och vuxenlivet, dels sker fostran i och mot en danskontext. Den senare analyseras under avsnitt 5.2.3.

I gymnasieskolans värdegrund som motsvarar makronivån, framgår en tydlig riktning mot att skolan “ska förbereda för livet efter skolan” (Skolverket 2022a, s.4), och att utbildningen och undervisningen ska förbereda eleverna för att verka i, bidra till och utveckla samhället och yrkeslivet (Skolverket 2022a). Att gymnasieskolan ska förbereda eleverna för att verka i samhället är en syn som återfinns i intervjuerna då flera av de intervjuade lyfter att skolan vägleder elever ut i vuxenlivet, samt att fostran delvis handlar om vilken typ av medborgare vi vill ha i samhället. Frågan är dock vilken typ av samhälle som syftas på, både i

intervjuerna och i styrdokumentet, och om det samhälle som syftas på är det som fostran sker mot i praktiken. I intervjuerna lyfts demokratiska värderingar fram som någonting eleverna ska lära sig av skolan, och i värdegrunden är demokrati tydligt framträdande (Skolverket 2022a). Däremot går det utifrån Dahlstedt och Olson (2021) att utläsa att dagens marknadsinriktade skola snarare fokuserar på en fostran mot ett samhälle präglad av entreprenörskap och konkurrens. Just entreprenörskap är också inskrivet i värdegrunden (Skolverket 2022a), och är alltså någonting skolan har som uppdrag att fostra mot. Det som framkommer i det deskriptiva materialet om att skolan ses som en spegel av samhället och att eleverna i skolan lär sig att det viktigaste i samhället är prestation och självständighet, kan tolkas som ett uttryck för hur samhället och skolan idag präglas av entreprenörskap och konkurrens. Där tenderar individens egna mål och utveckling att ges större utrymme än det som framställs i värdegrunden gällande demokrati och solidaritet (Lindster Norberg 2016). Vi riskerar då att "tappa bort" det demokratiska i strävan mot prestation och entreprenörskap, vilket Dahlstedt och Olson (2021) menar är ett resultat av den marknadsinriktade skolan. Även Englund och Englund (2012) tanke om att värdegrunden numera handlar om fostran om individens rätt och inte längre fokuserar på samhällets demokratifostran, och att det därmed skett en individualisering av värdegrundsfrågorna, är högst relevant att notera. Denna förskjutning mot individualism och entreprenörskap medför en marginalisering av demokratiska värden i skolan vilket påverkar de medborgarideal fostran sker efter (Dahlstedt & Olson 2021; Englund & Englund 2012; Lindster Norberg 2016).

Utifrån intervjuerna går det dock att utläsa att danslärarna arbetar med demokratiska processer och värderingar i sin undervisning, vilket stämmer överens med det som står i värdegrunden om att undervisningen "ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar" (Skolverket 2022a, s.2). I det deskriptiva resultatet var det återkommande att lärarna pratade om dansundervisning som en kontext att lära sig verka i grupp och öva sin samarbetsförmåga, att visa hänsyn mot och lyssna på andra, att öva på eget ansvarstagande samt utveckla kritiskt tänkande och reflektionsförmåga. En av lärarna lyfter att hon i undervisningen arbetar för att skapa utrymme för alla elever att göra sin röst hörd och bli lyssnad på. Detta kan relateras till den didaktiska metoden *rundan* som Dahlqvist (2022) presenterar, som syftar till att alla elever ska få komma till tals och som i längden kan lägga grund för att elever får öva på att delta i demokratiska processer.

Däremot finns det utsagor i lärarnas intervjuer som pekar på en sorts falsk eller osynlig demokrati. Några av de intervjuade pratar om utvärderingar som undersöker elevernas

rätt att påverka sin utbildning. Utifrån deras svar går det att fråga sig om eleverna verkligen har möjlighet att påverka och ha inflytande över undervisningen? Att lärarna vid utvärderingstillfället behöver förklara för eleverna att de påverkar undervisningen och hur det sker, kan tyda på att det inte framgår för eleverna i själva undervisningen att de har rätt att påverka. Som Skolverket (2013) skriver i stödmaterialet för värdegrundsarbete är det vanligt att elever inte upplever att de har möjlighet att utöva inflytande över undervisningen, så det lärarna beskriver i intervjuerna är ett utbrett problem i vårt samhälle. Både Rönnlund (2013) och Skolverket (2013) hävdar att elevinflytande är ett viktigt medel för elevers demokratifostran, så en bristande rätt eller möjlighet att utöva elevinflytande riskerar att medföra att elever inte får tillräcklig chans att öva sin demokratiska kompetens och delta i demokratiska processer i skolan. I intervjuerna framkommer att vissa elever tycker det är okej att inte få påverka undervisningen. Detta skulle kunna vara ett uttryck för ett bristande engagemang från eleverna, eller ett uttryck för brist på insyn för eleverna i hur lektioner läggs upp och vetenskap kring de egna rättigheterna att påverka. Detta relaterar till värdegrunden och att skolan behöver klargöra “utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har” (Skolverket 2022a, s.2) om elever ska ha möjlighet till inflytande över utbildningen. Det relaterar även till det Skolverket (2013) skriver om insyn som en förutsättning för elevers delaktighet och inflytande över undervisningen. Det blir därmed problematiskt att mena att elever får chans att påverka om de inte vet hur det ska kunna göras. Här kan lärare behöva tydliggöra det demokratiska spelrum eleverna faktiskt har i sin utbildning. Elevers upplevda brist på inflytande kan också handla om att elever och lärare har olika syn på elevinflytande (Rönnlund 2013) och på så sätt vara ett uttryck för elevinflytandets komplexitet. Att som elev känna att man får vara med och påverka undervisningen och sin utbildning är en rättighet, och enligt Rönnlund (2013) är elevinflytande under informella former oftast det viktigaste ur elevers egna perspektiv. Att tolka av intervjuerna verkar det vara just där skolorna brister – trots att Skolverket (både i värdegrund och stödmaterial) pekar på vikten av att elever ska vara delaktiga och ha inflytande över sin utbildning.

De intervjuade lärarna tycks alltså arbeta med vissa demokratiska processer i sin undervisning, och det finns en vision om att eleverna ska få erövra vissa kunskaper och kompetenser som kan kopplas till demokrati. Samtidigt verkar eleverna, åtminstone på några av skolorna, inte riktigt få möjlighet att påverka sin utbildning. Det finns flera ramfaktorer som komplicerar för detta men tidsaspekten är något som lyfts fram i intervjuerna, där en av

lärarna menar att det är svårt att hinna med att ge eleverna utrymme att påverka undervisningen. Därmed verkar lärarna uppleva sig begränsade av undervisningstiden, vilket kan gå ut över elevernas möjligheter att påverka och göra sin röst hörd. Enligt ramfaktorteorin (Bäckström 2020) är den tillgängliga tiden en av de största faktorerna som påverkar hur undervisningen kan bedrivas, och disponeringen av elevers talutrymme är just en sådan sak som riskerar att begränsas. Däremot finns det ingen garanti för att mer tillgänglig tid skulle medföra ett ökat elevinflytande, då ramfaktorteorin enligt Lindblad, Linde och Naeslund (1999) inte kan förutse vad som kommer att ske. Därmed går det inte att ta för givet att utökad undervisningstid kommer medföra ett ökat utrymme för elevers talutrymme. Istället kanske lärarna behöver se över sina strategier för hur detta integreras som en naturlig del av undervisningen.

Möjligtvis är det så att danslärares arbete med demokrati begränsar sig till att endast omfatta ett arbete på mikronivå som inte helt stämmer överens med det som formulerats på makronivå, i och med att det huvudsakliga fokuset ligger på deras arbete med demokratiska processer i det aktuella rummet, situationen och danskontexten. Gymnasieskolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare (Skolverket 2022a) är däremot större än så. Kanske behöver lärarna stöd och verktyg för att få demokratiarbetet att i högre grad stämma överens med demokratiuppdraget och gymnasieskolans styrdokument? Visserligen finns det framtaget stödmaterial för värdegrunds- och demokratiarbete från skolverkets sida (2013; 2022d), men det senaste i skrift där det demokratiska arbetet tydligt framgår är från 2013, och det som publicerats senare riktar sig specifikt till lärare inom samhällskunskap och är i form av poddavsnitt (Skolverket 2022d). Dessutom behöver det avsättas tid för samtal i kollegiet kring värdegrunds- och demokratiarbete, och utrymme för lärare under arbetsdagen att ta del av stödmaterial och fördjupa det arbetet. En av de intervjuade uttryckte att rektor inte riktigt tar ansvar för det fostrande uppdraget i skolan, vilket skulle kunna tyda på att även skolledning behöver mer stöd i hur ett fostrande och demokratiskt arbete kan och bör bedrivas i gymnasieskolan. Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv (Lindblad, Linde & Naeslund 1999) riskerar annars skolledningen vara en begränsande faktor i lärarnas arbete med fostran och demokrati.

5.2.3 Fostran efter dansens ideal

Intervjuerna pekar på att danslärarna inte "bara" fostrar mot en samhällskontext relaterat till det som står i värdegrunden, utan att det i dansen även sker en fostran in i, och mot, en

specifik danskontext. Eleverna förbereds för ett framtida liv inom dansvärlden där de förväntas ha ett visst beteende och förväntas anpassa sig till dansens koder och konventioner.

Som beskrivs i det deskriptiva resultatet utformar en av lärarna sina danslektioner (i modern och nutida dans) utefter att förbereda eleverna för vad som kommer efter skolan, alltså för att fortsätta verka i en danskontext, och alltså inom ett konstnärligt fält. Det uttrycks även under intervjun att medborgarfostran låter torrt och läskigt, då det låter som att skolan ska skicka ut eleverna att “arbeta på och bidra till samhället, inte att vi vill ha kreativa människor”. Det tycks alltså finnas en bild av att det som premieras i samhället inte är kreativitet och att “bidra till samhället” betyder någonting annat, i dagens samhälle kantat av konkurrens kanske just entreprenörskap (Dahlstedt & Olson 2021) är en sådan sak som premieras. Kreativitet behöver dock inte nödvändigtvis stå i motsats till att bidra till samhället, utan kreativitet kan exempelvis ses som en förutsättning för just entreprenörskap. Däremot kanske kreativitet i relation till entreprenörskap bidrar till ett fokus på marknad och ekonomisk lönsamhet (Lindster Norberg 2016), och saknar ett konstnärligt syfte. Den danskontext lärarna fostrar mot handlar dock också om att förbereda eleverna för “livet efter skolan” (Skolverket 2022a, s.4) och för att verka i och bidra till samhället och yrkeslivet – men ett yrkesliv där det kanske inte är ekonomisk lönsamhet som står i fokus. Dock lyfter Moerman (2022) resonemang om att dansundervisning kan skapa förutsättningar för elever att utveckla sig själv i dialog med omvärlden och andra, vilket kan ses som högst relevant för att förbereda elever inför “livet efter skolan” (Skolverket 2022a, s.4) och för att kunna verka i ett demokratiskt samhälle.

I lärarnas uttalanden framkommer hur yrkesvärlden kan se ut inom olika dansgenrer, där varje genre skulle kunna ses som en praxisgemenskap (Lave & Wenger 1991) med en viss typ av tradition och yrkesidentitet som eftersträvas. Det som beskrivs om balettens tradition visar på hur elever på vissa balettskolor fostras till att underordna sig läraren. Denna tradition och norm är väldigt svår att bryta, menar en av de intervjuade. Detta tyder på en kultur inom dansvärlden, eller delar av dansvärlden, där individens röst inte får ta plats och där normen är att följa en ledare utan att ifrågasätta. Relaterat pratar en av lärarna om att elever genom dansen fostras till att bli “duktiga” personer, vilket följer med dem även utanför danskontexten. För att koppla tillbaka till avsnittet om elevinflytande och falsk demokrati (avsnitt 5.2.2), så skulle elevernas känsla av att det är okej att inte få påverka dansundervisningen även kunna vara en följd av denna tradition inom dansen. Kanske är det så pass internaliserat hos eleverna att *inte* ifrågasätta sin danslärare, vilket antingen gör att de

inte känner ett behov av att få inflytande över undervisningen, eller att de inte väljer eller vågar säga någonting annat eftersom de lärt sig att just inte ifrågasätta. Som en av lärarna säger är denna norm svår att bryta, vilket återigen tyder på att lärarna kan behöva bättre stöd i hur de ska arbeta med elevinflytande samt utmana de internaliserade normer och de förväntningar eleverna har på dansundervisningen.

Det finns en dubbelhet i att danslärarna å ena sidan beskriver vilka internaliserade normer och beteenden dansen för med sig till eleverna, och å andra sidan beskriver hur dansen för med sig motsatsen. Det beskrivs som att det finns en norm av att inte ifrågasätta, samtidigt som danslärarna menar att eleverna genom dansen lär sig kritiskt tänkande och reflektion. Den "duktighet" och underordning av läraren som lyfts är någonting eleverna beskrivs ha med sig sedan tidigare eller från andra verksamheter, medan de intervjuade själva arbetar med att få eleverna att öva på sin reflektionsförmåga, kritiska tänkande, ansvarstagande, och att inte "bara" göra som läraren säger. Detta kan kopplas till Biestas (2020) poängtering att en del av skolans ansvar är att erbjuda elever frihet och att lära dem leva som subjekt i sina egna liv, och inte efter andras krav och förväntningar och därmed bli objekt i en annans agenda. Danslärarna tycks sträva mot att erbjuda eleverna denna frihet, dock inom bestämda och tydliga ramar vilket kan tolkas motverka utvecklandet av kritiskt tänkande och demokratifrämjande delar i undervisningen. Däremot kanske det ibland inte tydliggörs att det faktiskt finns ett handlingsutrymme för eleverna att utforska i undervisningen. En av lärarnas resonemang om att eleverna måste få lära sig grunderna och få en grundkunskap innan de kan ges frihet inom ett visst område kan ses som ett uttryck för att det är läraren eller skolan som sätter ramarna för elevers frihet, och i detta sammanhanget utrymmet för elevernas kreativitet. Detta uttalande vittnar om en låg tilltro hos läraren om att eleverna kan vara kreativa utan lärarens hjälp. Med andra ord skulle man kunna tolka det som att det är först när eleven nått en viss kompetensmässig nivå i dansen som hens tankar och kreativitet får ett utrymme i praxisgemenskapen. Om denna syn har flera motsvarigheter inom dansundervisningens praxisgemenskap så riskerar det att hämma elevers utveckling och äventyra uppdraget kring demokratifostran. Detta resonemang från läraren talar mot det Tryggvason och Öhman (2021) beskriver om att det inte är nödvändigt för elever att erövra en viss typ av kunskap för att kunna ges frihet och öva på att ta ansvar. De betonar istället vikten av att elever lär sig att formulera tankar och reflektioner i syfte att lära sig ha en egen åsikt. Går vi till värdegrunden står det att "[s]kolans 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” (Skolverket 2022, s.1). I relation till att det i värdegrunden även står att en förutsättning för elevers inflytande är att utbildningens mål och innehåll samt elevers rättigheter och skyldigheter synliggörs (Skolverket 2022a), kan det som sägs i intervjuerna om att frihet hänger ihop med eget ansvar ändå tänkas stämma överens med värdegrunden. Viss insyn krävs för att elever ska kunna ges frihet och ta eget ansvar. Samtidigt går det att ifrågasätta om eleverna egentligen har möjligheten att finna sin unika egenart inom dansens ramar eller om den starka traditionen av att göra som man blir tillsagd hämmar elevens utforskande av sin “unika egenart”, och därmed inte ges möjligheten att existera som subjekt i sina egna liv (Biesta 2020). Kan det vara så att dansens traditioner motverkar den delen av skolans uppdrag som Biesta benämner som subjektifiering?

5.2.3.1 Dansens disciplinering och beteendenormer

Tydligt under intervjuerna är att samtliga intervjuade uppmärksammar en koppling mellan fostran och dansteknikens koder och konventioner. Det som framgår av syftesbeskrivningen i dansteknik är att koder och konventioner som används vid dansträning ska vara en del av undervisningen och att elever ska utveckla en förståelse för hur kropp och dansrörelse förhåller sig till de konventioner som finns i olika genrer (Skolverket 2022b). Det framgår ingen vidare förklaring gällande vad dessa koder och konventioner är och hur man kan arbeta med dem i undervisningen, utan det tycks vara upp till undervisande lärare att tolka. Dessa koder och konventioner kan ses som förutsättningar för det situerade lärande som tar form i kontexten (Lave & Wenger 1991) och den praxisgemenskap som finns i danssalen. Det blir därmed en form av kunskapsöverföring från en mer erfaren individ (läraren) till nybörjare (eleverna) genom deras deltagande i undervisningen.

Utifrån det som kommer fram under intervjuerna går det dels att urskilja hur koder och konventioner kan relatera till någon typ av disciplinering och ordningsregler för hur man exempelvis för sig i en danssal eller vad som är tillåtet eller inte i den specifika kontexten. Dels som något relaterat till ett förväntat beteende eller en attityd. Utifrån ramfaktorteorin (Lindblad, Linde & Naeslund 1999) kan koderna och konventionerna dels ses som ramfaktorer för elevernas lärande, dels för lärarens undervisning då elevers anpassning efter koderna och konventionerna kan komma att påverka undervisningens resultat. Det är dock ramar i den specifika kontexten och situationen, och står därmed i relation till det situerade lärandet i detta fall. Koder och konventioner är något som samtliga danslärare lyfter fram som något att samtala om med eleverna, och något som kan skilja sig mellan de olika genrerna. Dans som disciplinerande går möjligen att förstå utifrån de förväntningar lärarna beskriver sig

ha på eleverna inför och under en danslektion, exempelvis hur elever förväntas komma i tid, ha kläder anpassade efter genren, uppsatt hår och avstängda mobiler. Andra aspekter som kan relatera till disciplinering är hur klassrumstrukturen ser ut. Det finns, bland de intervjuade, en uppfattning om att dansen för med sig en viss typ av struktur och disciplinering som kan vara positiv för elever att möta. Den återkommande strukturen kan skapa en trygghet som kontrasterar den snabba och ständigt skiftande vardag de annars omger sig av i skolan. Lärarna menar att dansens återkommande struktur kan ge positiva effekter, inte bara i relation till att lektionens förutsägbarhet skapar trygghet för eleverna, utan även för att de får öva på sitt tålamod, att förstå att det kan ta tid att erövra något i dansen samt att man måste förhålla sig till gruppens process och utveckling, inte bara sina egna behov. Denna disciplinering skulle kunna tolkas som ett sätt att reducera elevers frihet och egna utforskande, i och med att lektionernas struktur är relativt kontrollerad och förutbestämd, och att eleven då enkelt kan dras med i att bara följa instruktioner och därmed bli som ett objekt i skolan (Biesta 2020). Samtidigt menar Biesta (2020) att repetition och tålamod kan vara ett verktyg för att eleverna ska kunna agera som subjekt i skolan, detta genom att stanna upp och ge utrymme för eleverna att testa, tänka och tveka i syfte att få ta eget ansvar. Elever behöver kunna stanna kvar i vissa utmanande situationer och ha tålamod och stöd i de processerna, vilket denna repetitiva struktur som förekommer i dansen skulle kunna bidra till.

En av lärarna beskriver det som att det redan finns en slags inbyggd fostran i dansundervisning i relation till hur man ska bete sig. De andra danslärarna ger även exempel på hur koder och konventioner relaterar till önskvärda beteenden som eleverna förväntas ha i danssalen. Dessa exempel på disciplin och beteende skulle kunna relatera till en typ av fostran utifrån en danskontext, vilket ur ett situerat lärandeperspektiv (Lave & Wenger 1991) visar på ett lärande mot en tillägnelse av en yrkesidentitet som dansare. Disciplin och beteende är även kvaliteter som skulle kunna relateras till ett önskvärt typ av uppförande från elever. Enligt Skolverket (2022e) är uppförande och flit delar som inte får vägas in vid bedömning, då det baseras på lärarens subjektiva åsikter. Kan det finnas en problematik i relation till att detta är ett kriterium som ska betygsättas i dansteknik? Går det att tolka detta som att koder och konventioner i dansteknik används som ett typ av uppförandebetyg i skolan idag? Det går i så fall emot det Skolverket (2022e) skriver fram.

Koder och konventioner verkar vara något som samtliga intervjuade lägger vikt vid i sin undervisning, men frågan är vilken roll detta innehåll egentligen spelar för dansundervisningens praxisgemenskap (Lave & Wenger 1991). Vad hade hänt om detta

innehåll hade tagits bort från kursplanerna för dansteknik? Hade det kunna påverka dansundervisningens praxisgemenskap, och vilken yrkesidentitet skulle i så fall ta form? Dansens kulturella arv och traditioner tycks vara starkt befäst i praktiken och forandet av en yrkesidentitet. Är betoningen av koder och konventioner ett uttryck för att synliggöra dessa normer som styr praxisgemenskapen, som ett sätt att göra de implicita värdena explicita (Thornberg 2020)? Som framkommer av intervjuerna verkar det finnas en nära koppling mellan koder och konventioner och fostran. Därmed gör vi tolkningen att ett borttagande av koder och konventioner möjligtvis skulle kunna riskera att de normer och värden som fostran sker efter i dansundervisningen blir implicita, med anledning av de starkt befästa traditionerna som finns i dansens praktiker.

5.3 Sammanfattning

I resultatet framkommer hur ämneslärare i dans tolkar och arbetar med gymnasieskolans fostrande uppdrag. Studien visar på begreppet fostrans breda innehåll och dess möjliga innebörder när det sätts i skolans kontext. Resultatet visar att det saknas en samlad bild kring vad som egentligen innefattas i fostransuppdraget samt hur ansvaret för uppdraget ser ut och fördelas. I studien har makro-, meso-, mikronivå använts i syfte att synliggöra hur dessa nivåer ibland går i otakt med verkligheten och att det som förväntas behandlas från makronivån inte alltid görs i skolorganisationer eller mellan elever och lärare. Från Skolverkets håll betonas bland annat demokratiska värden, individens rätt, personlig utveckling, samt entreprenörskap som värden att fostra mot – vilket enligt resultatet förankras i varierande omfattning i praktiken. Det är tydligt att fostran är ett föränderligt och kontextuellt fenomen, där de medborgarideal som det samtida samhället premierar styr vilka värden och förmågor som ställs i ljuset för skolans fostrande uppdrag. Danslärarna i studien fostrar dels mot denna samhällskontext och dels mot en specifik danskontext. Enligt studien medför dansundervisning och dansens ämnen olika utmaningar och förtjänster i relation till fostran i gymnasieskolan. Exempelvis går vissa danstraditioner i linje med de ideal Skolverket (2022a) skrivit fram i gymnasieskolans värdegrund, och vissa traditioner riskerar att motverka dessa. Studien har synliggjort en del utmaningar som finns gällande hur det som Skolverket skrivit fram kan implementeras i praktiken, och pekar på ett behov av att uppdraget synliggörs och preciseras – både från Skolverkets håll på makronivå, från skolledning på mesonivå samt i kollegiet på mikronivå.

6 Diskussion och vidare forskning

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat och metod. Vidare ges förslag på möjlig vidare forskning samt korta avslutande individuella reflektioner.

6.1 Diskussion

Denna avslutande diskussion syftar till att diskutera gymnasieskolans fostrande uppdrag i ett bredare perspektiv. I diskussionen framkommer våra egna tankar och resonemang kring ämnet. Diskussionen belyser två olika områden: ifall begreppet fostran är relevant i gymnasieskolan, samt huruvida elevers frihet och demokratiska handlingsutrymme begränsas i gymnasieskolan.

6.1.1 Är begreppet fostran relevant i gymnasieskolan?

Framträdande för studien har varit att fostran är ett ord som väcker reaktioner och att det råder delade meningar kring om och hur det bör arbetas med i praktiken. Vi ser att det finns ett behov av att precisera vad gymnasieskolans fostrande uppdrag egentligen syftar till och hur det kan arbetas med, samt om det är ett uppdrag som lärare och övrig skolpersonal bör verka utifrån. Det finns ett tilltagande fokus på utvecklingen av skolans kunskapsuppdrag (Tryggvason & Öhman 2021) och ämnesundervisning, samtidigt som lärarna i denna studie vittnar om att mentorskapets omfattning ökar i storlek (avsnitt 5.1.4.1). Det framkommer även en tydlig koppling mellan mentorsuppdraget och fostran i gymnasieskolan, i relation till beteendenormer och värdegrunden. Kan det vara så att fostran och värdegrundsarbete i dagens gymnasieskola förskjuts till mentorer och att ämneslärare avsäger sig ansvaret? Utifrån Tryggvason och Öhmans (2021) resonemang kanske detta avståndstagande egentligen inte är möjligt, men vi ser en risk med att exempelvis de relationella dimensionerna av undervisningen bortprioriteras. Om vi tänker på fostran som tätt sammanlänkat med lärande är det inte möjligt att separera utbildning och fostran, och det är alltså någonting som alltid sker i skolan – även om vissa lärare menar att de inte fostrar i sin undervisning. De värden fostran sker efter, på mikronivå, riskerar därmed att bli implicita (Thornberg 2020), och vi menar att det då finns en risk att dessa inte stämmer överens med de värden Skolverket (2022a) skrivit fram på makronivå.

En bidragande faktor till fostran som omtvistat begrepp skulle kunna ses utifrån att det beskrivs som ett delat ansvar mellan hemmet och skolan. Utifrån studiens resultat ser vi att det finns en tydlig relation mellan hemmet och skolan när det kommer till det fostrande uppdraget, och belyser även en problematik med detta då det finns en osäkerhet kring när

skolans fostrande uppdrag börjar och slutar. Möjligtvis går det att sammanlänka fostran med skolans tillsynsansvar, som några av lärarna i studien gör. Det går då att referera till den tillsynsplikt som lärare bör agera utefter under hela skoldagen i syfte att elever inte ska fara illa eller göra någon annan illa (Skolverket 2022c). Men vad händer när någon av parterna brister i sitt fostrande ansvar? Kan det finnas en risk med att avsäga sig ansvaret genom att skylla på hemmet respektive skolan? I studien lyfter vi att lärare blivit allt mer ifrågasatta i sin profession (avsnitt 5.1.4.3) och att det kanske kan vara en bidragande faktor till att lärare känner sig bakbundna att agera i vissa situationer. Vi har genom arbetet fått upp ögonen för hur lärare idag tycks ha blivit en synlig måltavla för vårdnadshavares kritik i relation till ungas beteendenormer, då lärarens ingripande riskerar att skapa konflikter med både elev, vårdnadshavare och skolledning. I längden ser vi att detta kan göra att lärare riskerar brista i sitt tillsynsansvar och fostrande uppdrag, på grund av en rädsla för konsekvenserna av ett ingripande, eller möjligen för att elevernas rättigheter prioriteras över deras skyldigheter.

Något vi noterat under detta arbete är att det ofta förekommer ett prefix innan ordet fostran, som exempelvis *uppfostran*, *medborgarfostran* eller *demokratifostran*. Detta är något som kan tänkas peka på behovet av att precisera vad det är vi syftar till när vi använder ordet fostran då det i sig självt kan verka kraftlöst, på grund av dess breda innebörd. Som belysts i avsnitt 1.6.1 är fostran ett ord som endast berörs en gång i skolans värdegrund och det är inte helt lätt att förstå vad som faktiskt menas. I Svenska Akademiens ordboks (2021) definition av fostran relaterar det till ett socialt önskvärt beteende. Ställs denna definition i relation till det Skolverket skrivit fram går det möjligtvis att dra slutsatsen att "rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Skolverket 2022a, s.1) är förmågor Skolverket anser att elever ska utveckla genom skolan. Det som står att skolan ska fostra mot ser vi som ett väldigt omfattande och komplext uppdrag. Särskilt i relation till att denna fostran enligt värdegrunden ska ske "i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism" (Skolverket 2022a, s.1). Hur fostrar man efter dessa ideal, och vad innefattas i kristen tradition och västerländsk humanism? Vi ser en problematik i att det inte specificeras i värdegrunden vad detta egentligen innebär, hur det ska förankras i utbildningen, eller hur det ställer sig i relation till dagens samhälle. Vad händer när dessa ideal ställs i ljuset av vårt mångkulturella och politiskt polariserade samhälle? Vad är det för ideal vi ska fostra efter?

Utifrån denna studie menar vi att det fostrande uppdraget är högst relevant i gymnasieskolan och att det är ett arbete som behöver synliggöras och preciseras. Vi ser att det behöver skapas forum där detta diskuteras och att det behöver ges verktyg för hur det enkelt

kan praktiseras i skolan som helhet. I studien vittnar lärare om att det finns en stor brist på tid och resurser, och att ansvaret och kraven som ställs på lärare blir allt mer omfattande. Detta bidrar till att lärare idag inte upplever sig kunna praktisera det fostrande uppdraget i den utsträckning det skulle behövas. Som studien pekar på är det inte bara lärare som berörs, utan detta omfattar även skolledning och övrig personal. Därför ser vi att detta är någonting som behöver tydliggöras i innehållet av lärarutbildningen, och kanske även rektorsutbildningen. Detta är något som även Dahlstedt och Olson (2021) betonar och menar att det behöver ske ett utvecklingsarbete som blickar inåt på organisationen och professionen, och som tar hänsyn till det framtida samhälle vi önskar skapa. Vi ser att det som Skolverket skrivit fram behöver problematiseras och förtydligas, där det behövs en tydligare länk mellan det som framställs på makronivå och det som praktiseras av skolledning på mesonivå och övrig skolpersonal på mikronivå.

6.1.2 Begränsas elevers frihet och demokratiska handlingsutrymme?

Studien pekar på att det saknas en samlad syn kring vilken riktning fostran i gymnasieskolan tar och vilka ideal som premieras i denna fostran. Som framgår i den historiska kontexten för fostran i skolan (avsnitt 1.5) är det fostrande uppdraget ett föränderligt fenomen. Däremot har fostransuppdraget länge haft en demokratisk vinkel och syftat till att elever ska bli demokratiska samhällsmedborgare. Fokuset på demokrati har däremot de senaste decennierna, i och med marknadsutvecklingen, förskjutits för att lämna plats åt entreprenörskap i ett samhälle präglad av konkurrens (Dahlstedt & Olson 2021). Det har skett ett skifte från fokus på kollektivet till ett tydligt individfokus, där individen inte bara ska utveckla demokratisk handlingskompetens utan även ska fostras till att bli en ekonomiskt “nyttig” samhällsmedborgare (Dahlstedt & Olson 2014). Skolverket (2022a, s.1) menar att “[s]kolans 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”. Vi ställer oss frågan vad detta egentligen betyder och hur det ska ske. Är det verkligen möjligt för skolan att stötta elevens personliga utveckling och sökandet efter sin “unika egenart”, samtidigt som fokus ligger på att eleven ska bidra till samhället? Vad innebär det att vara “nyttig” för och bidra till samhället, och är det alltid förenligt med individens egna intressen? Ser vi till Biestas (2020) resonemang om att arbetet med subjektifiering i skolan brister så finns det en stor risk att elevens personliga utveckling åsidosätts och att hen istället “bara” blir ett objekt i skolväsendet och samhällslivet. Om tyngdpunkten i utbildningen läggs vid att bli en nyttig

ekonomisk medborgare riskerar detta innebära ett hot mot elevens rätt att bli sedd utifrån sin “unika egenart”.

Vi ser här en styrka hos dansens ämnen i gymnasieskolan. Som denna studie visar kan det i dansundervisning skapas utrymme och tid för reflektion och personlig utveckling hos eleven, vilket i mångt och mycket handlar om just subjektifiering. Genom undervisning i dansens ämnen kan eleven ges utrymme att utvecklas som individ, samtidigt som det läggs stort fokus vid demokratiska kompetenser. Dansundervisningen kan ge plats för parallella processer i arbete med fostran och ämnesinnehåll, och för de tre syftena (kvalifikation, socialisation och subjektifiering) som Biesta (2020) menar att skolan har. Däremot, som denna studie visar, finns det element i dansundervisningen och dansens traditioner som riskerar att göra raka motsatsen och istället begränsa elevers kreativitet och frihet. Frågan är också om det finns saker danslärare gör oreflekterat som indirekt bygger fostran, och vilken typ av fostran som isåfall genereras? Vi anser att det finns ett behov av att danslärare reflekterar över hur olika genrens normer och traditioner riskerar att hämma elevers utveckling, och hur de själva ställer sig till och arbetar kring dessa traditioner. Vi menar att det i gymnasieskolan behövs reflekterande och normkritiska danslärare som ständigt arbetar med att förnya sig pedagogiskt, då ett fostrande arbete på så sätt kan gynna elevers utveckling – både på ett personligt plan och i deras samspel med andra. Här ser vi att Dahlqvists (2022) studie är högst relevant och inspirerande då den presenterar didaktiska metoder för dansundervisning på gymnasiet som syftar till att stärka elevers röster och syn på sig själva. Metoderna skapar utrymme för elever att forma och uttrycka sina åsikter och leder därmed till en utveckling av elevers demokratiska kompetenser.

Studien pekar på att elever genom dansundervisning får öva på och utveckla kritiskt tänkande, tålmod och reflektionsförmåga, vilket vi ser relaterar till Skolverkets (2022a) betoning vid tolerans och ansvarstagande som ideal att fostra mot. Utifrån det material som behandlats i denna studie ser vi att dansundervisningen skapar utrymme för elever att lära sig att samarbeta och uttrycka sina åsikter i en grupp. Detta som ett sätt att lära sig om sina egna rättigheter och skyldigheter gentemot andra, och därmed utveckla förmågor som relaterar till tolerans och ansvarstagande. Dansundervisningen kan även gynna elevers utveckling av generositet och rättskänsla (Skolverket 2022a). Som vår studie pekar på och Bojner Horwitz (2013) presenterar är dansen empatibyggnad, och lägger därmed grund för elevers utveckling av prosociala beteenden (Hoffman 2008). Detta ser vi som förmågor som kan gynna elevers utveckling av generositet och rättskänsla. Därmed menar vi att dansen spelar en

viktig roll i gymnasieskolan i syfte att elever ska utveckla de förmågor som Skolverket (2022a) uttryckligen skriver att fostran ska ske mot.

I relation till medborgarfostran lyfts i vår analys en uppfattning om att kompetenser som relaterar till kreativitet och konstnärlighet inte innefattas i att vara ekonomiskt “nyttig” och bidra till samhället. Samtidigt pekar analysen på flera förtjänster som dansen, ett konstnärligt ämne, har för individers personliga utveckling. Detta kan i längden ses som ett bidragande till samhället utifrån att eleven enligt Skolverket (2022a) ska utveckla sin “unika egenart” i syfte att kunna delta i och bidra till samhällslivet. Enligt vad som kommit fram i denna studie ställer vi oss kritiska till att kreativitet och konstnärlighet inte skulle vara en viktig del av att bidra till och utveckla ett samhälle, och skulle istället vilja hävda att det är precis tvärtom. Vi ser därmed en risk med det minskade stödet till kultur i samhället och att söktrycket till estetiska program minskar. Konst, kultur och estetik ser vi som otroligt viktiga komponenter i ett fungerande samhälle, och eftersom skolan ska förbereda elever för att verka i samhället är dessa delar minst lika viktiga där. Dansen och andra estetiska ämnen i skolan bidrar då inte bara till kreativitet och personlig utveckling hos enskilda individer, utan kan även bidra till individens förmåga att verka prosocialt och bidra till ett kollektiv. Dansen kan därmed gynna både elevers demokratiska och entreprenöriella kompetenser.

6.2 Metoddiskussion

Syftet med studien har varit att få en inblick i hur ämneslärare i dans tolkar och förhåller sig till gymnasieskolans fostrande uppdrag, hur det implementeras i undervisningen, samt hur de arbetar med det i sin profession. Studiens kvalitativa och hermeneutiska utgångspunkt har varit adekvat då vi genom dessa metoder kunnat genomföra tolkningar som ligger nära den empiri som vi samlat in. Detta empirinära arbete kan även motiveras utifrån att vi valde att dela upp resultatet i en deskriptiv del och en analyserande del. I det deskriptiva resultatet gjorde vi enbart mindre tolkningar i syfte att fördjupa och koppla samman de intervjuades uttalanden, och höll oss därmed empirinära. En vidare analys genomfördes sedan avsedd att svara på vår studies vidare syfte; att analysera dessa resultat i ljuset av tidigare forskning om fostran, värdegrundsarbete och demokrati, samt peka på möjliga utvecklingsområden för lärares praktik och lärarutbildningen. Detta har varit möjligt utifrån uppsatsens teoretiska utgångspunkter och den tidigare forskning som presenterats. Genom den hermeneutiska metodansatsen har dessa aspekter fungerat som delar som ständigt fördjupats och ökat vår förståelse för fostransuppdraget som helhet, och gjort att vi kunnat undersöka de forskningsfrågor arbetet syftar till att besvara.

Den insamlingsmetod som tillämpats har varit relevant i relation till de forskningsfrågor som ställts, där halvstrukturerade intervjuer har möjliggjort en inblick i lärarnas uppfattningar och tolkningar då vi under samtalet har kunnat vara följsamma mot det läraren tar upp. Däremot kan formuleringen av vissa intervjufrågor möjligtvis ha påverkat lärarnas svar och ordval då vissa frågor kan tolkas som ledande. Dock menar Kvale och Brinkmann (2021) att ledande frågor kan öka en kvalitativ studies reliabilitet då det syftar till att pröva trovärdigheten i de intervjuades svar samt utmana eller bekräfta intervjuarens tolkning av ämnet. Att intervjuens fyra huvudteman delades med intervjupersonerna innan kan också ha påverkat resultatet av studien, då detta i högre grad möjliggjorde för lärarna att förbereda sig inför sin intervju. En konsekvens av detta kan ha blivit att de svar vi fått inte varit oreflekterade, och att det därmed inte är intervjupersonernas instinktiva uppfattningar vi fått en inblick i. Samtidigt kan detta ha medfört en trygghet hos de intervjuade, och gjort att de kunnat delge en mer reflekterad och nyanserad bild då de haft tid att tänka på ämnet.

Som nämns i avsnitt 4.2.1 är det svårt att generalisera studiens resultat utifrån ett helt fält, eftersom omfattningen av intervjupersoner är så pass liten. Urvalet skedde utifrån att vi ville få en inblick i hur och om olika genrens traditioner påverkar fostran i skolan, men detta var inte någonting som genomsyrade intervjuerna. I och med att vi inte fick så mycket material i relation till detta har inte en fördjupad genrespecifik analys eller diskussion kunnat göras. Hade studien omfattats av fler intervjupersoner hade detta möjligtvis kunnat göras. Trots att dessa generaliseringar inte kan göras ser vi att studien ändå är relevant för det danspedagogiska fältet då resultatet analyserats utifrån tidigare forskning och då studien bidrar med nya perspektiv på dansens roll för gymnasieskolans fostrande uppdrag.

Visst insamlat empiriskt material har sällats bort, både i den deskriptiva delen samt i den analyserande delen av resultatet. Två teman som två separata intervjupersoner har diskuterat har varit genusperspektiv samt neuropsykiatriska funktionsvariationer i relation till fostran. Dessa teman har inte gått att återfinna i övriga intervjuer och därmed varit svåra att göra en analys utifrån. Vi ser dem dock som intressanta och relevanta teman att vidare beforska i relation till skolans fostrande uppdrag.

6.3 Vidare forskning och pedagogisk utveckling

Studien har gett upphov till vidare forskningsområden som kan fördjupa och nyansera det resultat som detta arbete presenterat. Som lyfts inledningsvis i arbetet finns begränsat med forskning som tydligt berör gymnasieskolans fostrande uppdrag i relation till dansundervisning. Det vore därför intressant att forska vidare på hur lärandeprocesser inom

dansen och andra praktiskt-estetiska ämnen påverkar hur fostran i skolan sker, samt att göra en större jämförande analys mellan praktisk-estetiska och teoretiska ämnen.

Som nämns i avsnitt 6.2 ser vi att två intressanta områden för vidare forskning gäller elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer i relation till fostransideal, samt fostran utifrån ett genusperspektiv. Något annat som vore intressant att forska vidare på är hur det mångkulturella och politiskt splittrade samhället inverkar på synen på de fostransideal som framställs i värdegrunden. Ytterligare ett forskningsområde handlar om ifall fostran kan ske mellan jämnåriga eller om fostran är beroende av en maktordning i relation till ålder. Avslutningsvis skulle det vara intressant att forska vidare kring uppförandebetyg och vilken inverkan det skulle kunna ha på skolans fostrande arbete, vilket är ett område denna studie snuddar vid i relation till betygsättning i dansteknikens koder och konventioner.

Utöver områden för vidare forskning ser vi att det finns pedagogiska teman som det finns utvecklingsbehov kring. Bland annat ser vi ett behov av ett utvecklat stödmaterial för tolkning av styrdokumentet för lärare och övrig personal, handlingsplaner på skolor för det demokratiska arbetet samt uppföljning av det. Ytterligare ett utvecklingsområde skulle kunna vara ett förtydligande kring fostransuppdraget i ämneslärarutbildningen, att skapa utrymme för att konkretisera, diskutera och utmana de föreställningar som tillskrivs uppdraget.

6.4 Avslutande reflektioner

Nedan följer två korta personliga reflektioner över processen och de tankar som väckts längst arbetets gång.

6.4.1 Reflektion av Sara Bergström

Min upplevelse är att samarbetet under denna arbetsprocess varit väldigt givande och utvecklande. Jag menar att vi under arbetet etablerat en tydlig kommunikation och struktur som gjort det möjligt för oss att föra en dialog gällande exempelvis arbetsdelning, formuleringar av mål och eventuella hinder eller utmaningar vi mött i arbetet. Att regelbundet kommunicera våra tankar och idéer har medfört att vi kunnat skapa ett öppet arbetsklimat där båda kommit till tals och varit delaktiga. En annan aspekt som jag ser som framgångsrik har varit vår förmåga att dra nytta av våra olika perspektiv, kunskaper och erfarenheter. Genom att lyssna på varandra och integrera våra olika synsätt har vi kunnat föra mer fördjupade och nyanserade resonemang. Detta, anser jag, inte bara ha berikat vårt arbete, utan även utmanat våra egna tankemönster och öppnat upp för nya insikter och förståelse.

Resultatet av detta arbetet har givit mig en mer holistisk syn på gymnasieskolans fostrande uppdrag och genererat flera olika perspektiv på hur det kan tolkas, samt vilka utmaningar och förtjänster som dansen kan bidra med. Efter detta arbete bär jag med mig flera nya frågor in i min roll som framtida ämneslärare i dans. Framför allt frågor relaterade till ordet fostrans värdeladdade och relationella aspekter. Vilka värden är det jag premierar i min undervisning och hur kan jag aktivt arbeta för att dessa ska beröras och nå eleverna? Hur skapar jag utrymme för att elever ska få utveckla sina demokratiska kompetenser? Samt hur kan diskussioner kring fostran föras bland kollegor för att göra det fostrande arbetet mer explicit?

6.4.2 Reflektion av Hanna Persson

Personligen ser jag det som en stor tillgång att vi varit två i detta arbete. Jag anser att vårt nära samarbete bidragit till en fördjupad analys, samt fungerat som en kvalitetssäkring i uppsatsens samtliga delar. Det har varit givande att kunna bolla tankar och reflektioner med en annan person, och vi har genom hela arbetet strävat efter att ta beslut som vi båda är nöjda med – såväl när det gäller forskningsfrågor som innehåll, metodval, teori eller formalia. Jag tar med mig en positiv upplevelse av vårt samarbete in i mitt framtida yrkesliv och ser denna upplevelse som en tillgång för framtida kollegiala samarbeten.

Jag upplever mig nu ha en mycket större inblick i vad gymnasieskolans fostrande uppdrag kan innebära än vad jag tidigare haft, samt den roll dansen kan spela i relation till fostran. Samtidigt ser jag svårigheter i bredden kring tolkningarna och implementeringen av uppdraget, och känner en viss oro kring de otydligheter som finns. Utifrån denna studies resultat ser jag ett värde i att stärka fostransuppdragets och värdegrundsarbetets position i skolan, då bland annat relationella, sociala och demokratiska aspekter annars riskerar att bortprioriteras. Som studien visar kan dansen bidra till detta, och det känns därför viktigt att fortsätta arbeta med dansen som konstform och ämne i skolan. I mitt framtida yrkesliv som ämneslärare vill jag sträva mot att i kollegiet betona vikten av fostran i gymnasieskolan, att synliggöra och förstärka aspekter som relaterar till fostransuppdraget, samt ge dansen och andra praktiskt-estetiska ämnen större utrymme i utbildningen.

Referenslista

- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bojner Horwitz, E. (2013). Empati, kultur och spegelneuron. *Socialmedicinsk tidskrift*, 90(2), ss. 241-251.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Burman, A. (2018). *Pedagogikens idéhistoria – Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bäckström, P. (2020). *Kamrateffekter i skolundervisning – En ramfaktorteoretisk analys*. Lic.-avh. Jönköping University.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1484764/FULLTEXT01.pdf>
- Dahlstedt, M. & Olson, M. (2014). Medborgarskapande för ett nytt millennium – Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 23(2).
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:799284/FULLTEXT01.pdf>
- Dahlstedt, M. & Olson, M. (2021). Demokrati – då som nu för alltid. I Fejes, A. & Dahlstedt, M. (red.). *Perspektiv på skolans problem: vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur AB, ss. 419-431.
- Dahlqvist, L. (2022). Kollaborativ danskonstnärlig process – en övning i demokrati. *Nordic Journal of Dance*, 13(1). <https://doi.org/10.2478/njd-2022-0004>
- Englund, A-L. & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden? Rapporter i pedagogik 17*. Örebro: Örebro universitet.
- Englund, C. (2018). *Teaching in an age of complexity – Exploring academic change and development in higher education*. Diss. Umeå Universitet.
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1180527/FULLTEXT04.pdf>
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber. ss. 56-78.
- Hoffman, M.L. (2008). Empathy and prosocial behavior. I Lewis, M. & Haviland-Jones, J.M. & Feldman Barret, L. (red.) *Handbook of emotions*. New York: The Guildford Press. ss. 440-455.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lindblad, S. & Linde, G. & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), ss. 93-109.
- Lindster Norberg, E-L. (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? – En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. Diss. Umeå Universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1046939/FULLTEXT01.pdf>
- Moerman, P. (2022). *Dans som undervisning – Dans, Pedagogik, Estetik, Etik – Teori och Metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Quennerstedt, A. Thelander, N. & Hägglund, S. (2020). *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. Malmö: Gleerups.
- Rönnlund, M. (2013). Elevinflytande i en skola i förändring. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(1), ss. 65-83.
- Skolinspektionen. (2012). *Skolans arbete med demokrati och värdegrund*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/demokrati/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund---slutrapport.pdf>
- Skolkommissionen. (1948). *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* (SOU 1948:27). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549ea/1553957873603/pdf1071.pdf> [2023-05-03]
- Skolverket. (2013). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2579> [2023-05-03]
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> [2023-03-07]
- Skolverket. (2022b). *Ämnesplan Dansteknik*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DDAT%26version%3D6%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> [2023-03-07]
- Skolverket. (2022c). *Tillsynsansvaret*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/tillsynsansvaret> [2023-05-10]

Skolverket. (2022d). *Tre poddavsnitt om demokrati*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/re-poddavsnitt-om-demokrati> [2023-05-03]

Skolverket. (2022e). *Betyg och prövning – Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=10020> [2023-05-03]

Skolverket. (2023). *Leda och organisera entreprenörskap i skolan*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-for-fortsatta-studier-och-arbetsliv/leda-och-organisera-entreprenorskap-i-skolan>
[2023-05-15]

Svenska Akademiens Ordbok. (2021). Fostra. <https://svenska.se/so/?id=120893&pz=7>
[2023-05-07]

Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Säljö, R. (2023). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Thornberg, R. (2020). *Det sociala livet i skolan – Socialpsykologiska perspektiv*. Stockholm: Liber.

Tryggvason, Á. & Öhman, J. (2021). Kunskap + värde= sant. I Fejes, A. & Dahlstedt, M. (red.) *Perspektiv på skolans problem: vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur AB, ss. 393-404.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber. ss. 72-90.

von Wright, M. (2018). Relationella perspektiv i pedagogiken. I Nilsson Sjöberg, M. (red.) *Pedagogik som vetenskap: en inbjudan*. Malmö: Gleerups utbildning AB. ss. 185-197.

Ödman, P–J. (2010). *Tolkning, förståelse, vetande, hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Inledning:

- Hur länge har du arbetat som danslärare på gymnasiet?
- Har du lärarlegitimation eller någon annan pedagogisk utbildning?
- Vilken/vilka genrens undervisar du i?
- Vilka kurser undervisar du i?
- Vilka årskurser undervisar du i?

Tema 1: Begreppet fostran och fostransuppdraget

- Vad tänker du på när du hör ordet fostran?
 - Utgå från dig själv och dina tankar just nu!
- Vilka andra ord poppar upp i ditt huvud när du hör fostran?
- Tänker du att skolan har ett fostrande uppdrag?
 - I så fall, hur ser du på skolans fostrande uppdrag i relation till ditt läraruppdrag och att vara vuxen i skolmiljön?

Tema 2: Var och av vem sker fostran i skolan?

- Hur ser ansvaret för det fostrande uppdraget ut för skolan som verksamhet? Hur tar sig detta uttryck? Konkreta exempel?
 - Finns det någon del, i relation till fostran, där du tycker att skolan lyckas mindre bra? Där du ser ett utvecklingsbehov?
- Ser du gymnasieskolan som en fostrande verksamhet?
 - Skiljer det sig från grundskolan?
- Vem i skolan anser du ha ansvaret för skolans fostransuppdrag?
 - Lärare? Något specifikt ämne? Hur tar sig detta uttryck? Kan du ge konkreta exempel?
- Kan fostran ske mellan elever?
 - Har du tagit del av någon specifik händelse när det förekommit?
 - Ser du några utmaningar i det? Eller möjligheter?

Tema 3: Fostran i relation till professionen

- Fostrar du i din undervisning och hur tar det sig uttryck i sådana fall?
 - Finns det saker du gör i din undervisning som kan relateras till fostran?
 - Ser du att ditt fostransuppdrag förändras i relation till vilken årskurs du möter?
- Hur ser du på skolans värdegrund i relation till fostran?
- Har du någon gång upplevt det svårt att arbeta med fostransuppdraget eller värdegrunden?
 - På vilket sätt och i vilken kontext?

Tema 4: Fostran i relation till ämnet dans

- Vår tolkning är att det i värdegrunden framställs som att skolans verksamhet ska förbereda elever för att kunna bli aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle. Hur tänker du kring demokrati- och medborgarfostran i relation till undervisning i din genre?
 - Vad kan demokrati- och medborgarfostran vara? Vad tänker du på?
 - Kan du se någonting i din undervisning (i din genre) som har med det att göra?
- Hur ser du på fostran i relation till danstradition?
 - Finns det olika *normer och traditioner* som premieras i olika genrer?
- Anser du att det centrala innehållet som berör koder och konventioner i dansteknik-kurserna relaterar till fostran?
 - Om ja, på vilket sätt?
 - Finns det något annat ämnesinnehåll i någon av danskurserna som du tycker relaterar till fostran?
- Ser du några styrkor hos dansen i relation till fostran och värdegrundsarbete?
 - Eventuella svårigheter och utmaningar?

Avslutning:

- Vad tänker du om ordet fostran nu?
- Är det något ytterligare du skulle vilja lägga till? Någon aspekt du tänker på som inte inkluderats i de frågor vi lyft?
- Tack så mycket för att du ville vara med på denna intervju och dela med dig av dina tankar kring ämnet!

Bilaga 2 – Samtyckesblankett

Samtyckesblankett

Den här blanketten ska användas när behandling av personuppgifter med externa deltagare hanteras av student eller anställd vid SKH.

Benämning på uppsats, studie, inspelning el dyl:

En studie kring lärares uppfattningar om gymnasieskolans fostrande uppdrag

Beskrivning av hanteringen, syfte och mål:

Syftet med studien är att undersöka verksamma danslärares tankar och reflektioner kring gymnasieskolans fostrande uppdrag. Målet med intervjun är att ta del av tankar kring detta ämne. Vidare kommer materialet användas som underlag för ett analysarbete. Samtliga intervjuade kommer att anonymiseras i uppsatsen. Intervjun kommer att spelas in för senare transkribering, och det är endast Sara Bergström och Hanna Persson som kommer ta del av det inspelade materialet. Det inspelade materialet kommer att raderas vid arbetets slut. Det finns möjlighet att ta del av det transkriberade materialet i efterhand om det önskas.

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl. Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Stockholms konstnärliga högskola behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

Namn på deltagare i studien _____

Underskrift/sign

Namnförtydligande och datum

Jag återtar godkännande, sign

Namnförtydligande, datum

Namn, titel (ansvarig chef) _____

Ansvarig student, anställd _____

Kontaktuppgift (@uniarts)

Blankett förvaras på ansvarig avdelning och gallras efter behandlingen har upphört enl RA-FS 2021:7