

# Kompetensens betydelse i det didaktiska mötet - en modell för analys av möjligheter att erbjuda varje elev likvärdig utbildning enligt skolans uppdrag

HELENA ROOS

Linneuniversitetet, Institutionen för matematik

ULLA GADLER

Linneuniversitetet, institutionen för pedagogik och lärande

Skolans uppdrag är att erbjuda likvärdig utbildning till varje elev med utgångspunkt från deras varierande förutsättningar. Uppdraget, kan benämnas som det dubbla uppdraget, omfattar såväl kunskapsuppdrag som socialisationsuppdrag. I ett flertal rapporter från bl.a. Skolverket och Skolinspektionen (Skolverket, 2011, 2015; Skolinspektionen, 2014, 2016) framgår det att det finns en diskrepans mellan formuleringar i statliga styrdokument och det som sker i skolan med avseende på varje elevs möjlighet till likvärdig utbildning. Villkor för att genomföra skolans dubbla uppdrag belyses i denna artikel genom att fokusera på betydelsen av kvalitén på det didaktiska mötet i relation till varje elevs rätt till likvärdig utbildning och livslång lust att lära. Syftet med artikeln är att skapa en modell för att kunna analysera kvaliteten på det didaktiska mötet. Denna modell innehåller tre komponenter; elevers varierande förutsättningar i relation till likvärdig utbildning, professionell kompetens att genomföra innehålls-, dynamisk och deltagande inkludering samt tolkning och genomförande av skolans dubbla uppdrag. Kvaliteten på det didaktiska mötet påverkas av hur dessa tre komponenter samvarierar med varandra.

## INLEDNING

Skolan har som uppdrag att erbjuda likvärdig utbildning till varje elev och för detta krävs en miljö som stimulerar lärande (Skollagen 2016, Lgr 11, Lgy 11). I denna utbildningsmiljö finns ett flertal ämnen. Resultatet av den läroprocess som skapats i lärmiljön synliggörs i elevernas betyg, vilka bygger på bedömningsunderlag av olika art, såväl muntliga som skriftliga, som görs av professionella i skolan. Huvudaktörerna i läroprocessen är elever och undervisande lärare som styrs och påverkas av politiska beslut och ekonomiska villkor på såväl statlig som kommunal nivå.

Det finns en diskrepans mellan de politiska beslut som fattats om skolans styrning och som synliggörs i statliga styrdokument (så som skollag, läroplaner och kursplaner), den s.k. formuleringsarenan, och det som i realiteten genomförs i skolans verksamhet, den s.k. realiseringsarenan (Gadler, 2011; Skolverket, 2015; Skolinspektionen, 2014, 2016). Ett exempel på detta är tolkningen och genomförandet av särskilt stöd och åtgärdsprogram. Skolinspektionens (2016) granskning visar att denna lag inte tolkas och genomförs som uppdraget är formulerat. Det är således en diskrepans mellan formulering och realisering. Denna diskrepans kan påverka enskilda elevers möjligheter att nå målen och vara inkluderade i skolans verksamhet (Roos, 2015). För att kunna genomföra beslut fattade på formuleringsarenan krävs att skolans verksamhet besitter kompetens att tolka och genomföra sitt uppdrag, så att formuleringsarena och realiseringsarena överensstämmer. Tolkningen och genomförandet kräver att pedagogisk personal på olika nivåer inom skolans verksamhet har tillgång till analysverktyg för att kunna skapa kvalitativa lärsituationer för den enskilde eleven. I denna artikel uppmärksammas tolkning och genomförande av statligt formulerade styrdokument i skolans verksamhet med fokus på det didaktiska mötet, dess kvalitet och betydelse i relation till elevers möjligheter till lärande.

Följaktligen är det övergripande syftet med denna artikel att formulera en modell för analys av möjligheter att erbjuda varje elev likvärdig utbildning inom ramen för skolans uppdrag med fokus på det didaktiska mötetets kvalitet.

## SKOLANS DUBBLA UPPDRAG

1 juli 2011 trädde en ny skollag i kraft tillsammans med läroplaner och kursplaner för både grundskolan och gymnasiet. I skollagens första kapitel fjärde paragrafen (Skollagen, 2010:800, 1 kap, 4 §) anges det uppdrag som kommuner och skolor ska genomföra.

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (kursivering av författarna) (Skollagen, 2010:800, 1 kap, 4 §).

I ovanstående citat synliggörs skolans dubbla uppdrag. För att belysa detta är betydelsebärande ord markerade med fetstil. Det formulerade uppdraget innebär att skolan förväntas ha de analytiska redskapen att veta var varje elev befinner sig kunskapsmässigt, för att sedan kunna utveckla varje elevs kunskap mot de framskrivna kraven i läroplan och kursplaner. Parallellt förväntas skolan förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar. Vilka avtryck som ovanstående lagtext får i skolans verksamhet är beroende av hur tolkning och genomförande sker på såväl kommunal- som skolnivå i Sveriges 290 kommuner. Genomförandet sker i en styrkedjeprocess mellan stat-kommun-skola-elev. I processen tolkar enskilda tjänstemän inom stat, kommun och skola hur genomförandet av skollag, läroplan och kursplaner ska ske med elevens måluppfyllelse i det slutliga ledet (Gadler, 2011, s. 35).

<b>Stat</b>	Framtagande av statliga styrdokument
<b>Kommun</b>	Hur statliga styrdokument tolkas och genomförs
<b>Skola</b>	Hur statliga och kommunala styrdokument tolkas och genomförs
<b>Elevers mål- och resultatuppfyllelse</b>	Hur det ser ut för enskilda elever med avseende på likvärdig utbildning

Figur 1. Styrkedjeprocessen enligt Gadler (2011, s. 35).

I denna artikel benämns det dubbla uppdraget som *kunskapsuppdraget* respektive *socialisationsuppdraget*. Utifrån skollagens formulering (se citat ovan) tolkas här kunskapsuppdraget vara nära sammankopplat med socialisationsuppdraget. Skolans uppgift blir således att genomföra båda dessa uppdrag i nära anslutning till varandra. Kunskapsuppdraget är synligt i uttrycken ”utveckla

kunskaper”, ”tillgodogöra sig utbildningen”, ”utveckling och lärande” samt ”livslång lust att lära”. Socialisationsuppdraget är synligt i uttrycken ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande demokratiska värderingar” och ”uppväga skillnader”. Paragrafen avslutas med ”en strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen”, vilket visar på att kunskapsuppdraget och socialisationsuppdraget går hand i hand och är beroende av varandra. Detta betyder att skolans organisation behöver en beredskap för att tolka och omsätta det dubbla uppdraget.

Enligt Carlsson (2006) så kan de möten som uppstår mellan människor i skolans verksamhet påverka enskilda elevers möjligheter till lärande, såväl när det gäller ämneskunskaper som fostran till demokratiska medborgare. En likvärdig utbildning kräver således att skolan som organisation har kunskap om elevers varierande förutsättningar för lärande och utveckling samt kan synliggöra vilka insatser som behöver göras för att genomföra uppdragen. Då elevers utbildning innehåller ett flertal ämne med formulerade kunskapskrav, krävs det på såväl kommunal- som skolnivå en genomarbetad plan och en organisation för att i praktiken matcha elevers varierande förutsättningar och behov med personal som har adekvat kompetens, innehållande såväl ämneskunskap som relationell kompetens (Timperley, 2011).

Hur genomförandet av det dubbla uppdraget utförs och av vilka, är avgörande för elevers möjligheter till likvärdig utbildning. Enskilda elever är beroende av att professionell kompetens finns tillgänglig för att kunna möta eleven och hans förutsättningar med fokus på måluppfyllelse (Gadler, 2011). Detta medför att professionell kompetens förväntas innehålla ämneskunnande, förmåga att avgöra vilka strategier för lärande som krävs samt relationell kompetens (Florin Sädbom, 2015, Roos, 2015). Dock visar rapporter från Skolinspektionen (2014; 2016) och Skolverket (2015; 2016) att det finns brister i styrkedjprocessen från huvudman till de klassrum där eleverna befinner sig. För att kunna bryta trenden med dålig måluppfyllelse och brister i styrkedjprocessen behöver frågan om vilka villkor som i realiteten finns för att stödja elevers måluppfyllelse ställas. Ett villkor som behöver finnas är att det på skolnivå finns kunskap om var eleverna befinner sig i sitt lärande. Därför måste det finnas analysverktyg och rutiner för att hitta den enskilde elevens kunskapsnivå. Dock räcker inte detta, det krävs även professionell kompetens på såväl individ- som grupp- och organisationsnivå för att kunna tolka resultaten och skapa goda förutsättningar för elevers läroprocess. Det betyder att lärare behöver kunna stimulera och utveckla såväl hela grupper som enskilda elevers lärande. Här är både ämnesdidaktiskt kunnande hos läraren samt förmåga att skapa relationer mellan elev och skola viktiga faktorer för lärande (Hattie, 2012; Hattie & Yates, 2014, Håkansson & Sundberg,

2012; Håkansson & Sundberg, 2016). Ansvaret för att skolan ska kunna nå såväl kunskapsuppdraget som socialisationsuppdraget ligger på både kommunal- och skolnivå. Det ställer krav på organisationen när det gäller att synliggöra elevernas förutsättningar och vilka kompetenser som krävs inom organisationen för att skapa pedagogiska villkor för att genomföra det dubbla uppdraget (Gadler, 2011).

I dagens skola mäts, värderas och kategoriseras kunskap genom nationella riktlinjer som tar sin utgångspunkt i kunskapskrav från läroplaner och kursplaner. Dessa krav ska tolkas och genomföras på kommunal- och skolnivå där det finns utarbetade matriser och instruktioner för att kunna bedöma den enskilde elevens kunskapsnivå (Gustafsson, Clifordsson, Ericksson, 2014; Lundahl, 2014). Ett dilemma som den enskilde läraren möter är att det finns elever som har svårt att nå kunskapskraven, eftersom undervisningen är omgiven av innehålls- och tidsramar. Dessa ramar är konstruerade utifrån en definierad kunskapsmängd, alltså vissa mål ska vara uppnådda inom viss tid. Samtidigt ska skolan stimulera den enskilde elevens lust att lära och människors rätt att utvecklas och bli kompetenta medborgare (Assarson, Ahlberg, Andreasson & Ohlsson, 2011). Dilemmat ligger då i hur lust att lära stimuleras, och tid att utvecklas på sin egen nivå ges, samtidigt som innehålls- och tidsramar ska följas. Det finns en risk att enskilda elevers möjligheter till lärande utifrån sina egna förutsättningar kan komma att äventyras när elever reduceras till objekt som ska mätas och bedömas (Von Wright, 2000; Lundahl, 2014).

Skolans dubbla uppdrag är att tolka och värdera såväl kunskapsuppdraget med uttalade kunskapskrav, som socialisationsuppdraget med fokus på demokrati och livslångt lärande. Det är av stor vikt att båda dessa uppdrag värderas lika och strålar samman, konvergerar. Det vill säga när kunskapsuppdraget och socialisationsuppdraget möts och omsätts på realiseringsarenan ges varje elev möjlighet till likvärdig utbildning. Om uppdragen divergerar, det vill säga inte möts utan går åt skilda håll, eller om något av uppdragen prioriteras framför det andra, riskerar vissa elever att inte mötas utifrån sina förutsättningar. Därmed får de inte möjlighet till att utvecklas så långt möjligt.

#### VILLKOR FÖR SKOLANS DUBBLA UPPDRAG

I följande stycken redogörs för olika villkor att genomföra det dubbla uppdrag som skolan har. Likvärdig utbildning, kunskap och kompetens samt det didaktiska mötets kvalitet är villkor som diskuteras och synliggörs.

## Likvärdig utbildning

Likvärdig utbildning innebär inte att alla ska få samma utbildningsinsatser, utan att alla ska få tillgång till utbildningen utifrån sina varierande förutsättningar och behov. Detta medför i praktiken att skolans verksamhet förväntas hantera elevers olikheter som en resurs och skapa livslång lust att lära. Det medför även att skolan som institution ska kompensera enskilda elevers förutsättningar som kan utgöra hinder i lärandeprocessen (Skollagen 2010:800 1 kap 4§, 3 kap 3§). Eftersom elever av olika anledningar inte kommer att kunna nå formulerade kunskapskrav (Lgr 11; Lgy 11), är det huvudmannens ansvar att tillse att stöd ges så att enskild elev får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt efter sina förutsättningar (Skollagen 2010:800 3 kap 3§, Skolverkets allmänna råd, 2014). Detta innebär att det finns behov av specifik professionell kompetens för att kunna stödja och utveckla varje elevs lärande utifrån deras varierande förutsättningar och behov (Ahlberg, 2015; Gerrbo, 2012; Ljungblad, 2016). Enligt gällande skollag ska huvudmannen ansvara för att den personal som ska genomföra skolans uppdrag har adekvat utbildning för den undervisning som ska bedrivas (Skollagen 2010:800 2 kap). Lärare ska ha behörighet för att undervisa i enskilda ämnen, d.v.s. kunna uppvisa formellt ämneskunnande (SFS 2011:326). Det finns enligt olika studier även ett behov av relationell kompetens för att skapa motivation för elevernas lärande (Hattie & Yates, 2014; Ljungblad, 2016). Von Wright (2000) belyser betydelsen av att i det pedagogiska mötet se eleven som en medaktör i kommunikationen med fokus på det gemensamma kunskapsobjektet, vilket synliggörs i följande citat; ”... ett relationellt perspektiv utgår från relationer och i kraft av detta möjliggör ett pedagogiskt möte där lärare och elever, trots en sannolik asymmetrisk maktrelation, kan mötas som unika människor” (von Wright, 2000 s.65).

Skolan är en politisk organisation som styrs formellt av beslut fattade av riksdag och regering men också informellt av den rådande samhällsdiskursen, där kvalitet mäts med hjälp av kvantitativa mått (Jarl & Pierre, 2012). Många av de beslut som fattats de senaste åren har angetts som viktiga insatser för att höja skolans kvalitet såsom förändrad lärarutbildning och lärarlegitimation (SFS 2011:326, Jarl & Rönnerberg, 2015) samt införande av förstelärare. Gemensamt argument för dessa reformers införande har varit att höja elevernas måluppfyllelse. De beslut som fattats på formuleringsarenan ska sedan tolkas och praktiseras ute i skolans verksamhet, alltså på realiseringsarenan, där elever och personal befinner sig. Det betyder att skolhuvudmannen behöver skapa villkor genom organisation och resursfördelning för enskilda skolor att genomföra det formulerade uppdraget (Jarl, 2012). Följaktligen behöver skolhuvudmannen synliggöra vilka faktorer som påverkar organisationens möjligheter att erbjuda likvärdig utbildning så att varje elev får möjlighet att nå måluppfyllelse, såväl kunskapsmässigt som socialt.

## Kunskap och kompetens

Begreppen kunskap och kompetens är komplexa begrepp och vad som tolkas in i begreppen varierar, vilket påverkar vilka uttryck begreppen tar sig i skolans verksamhet (Carlsson, Gerevall & Pettersson, 2007). Ryle (1949) använder sig av uttrycken *know that and know how*, alltså kunskap kan uttryckas i vetande och kunnande. Detta skulle kunna förklaras med att lärare i mötet med eleverna ska veta både *vad*, alltså vilken kunskap som ska läras och *hur* kunskapen ska undervisas för att lärandeprocessen ska bli optimal. Den enskilde läraren bär sitt specifika kunnande och kunskapen är individbunden. Kompetensen är situationsbunden, vilket innebär att lärarens kunnande kan användas adekvat i den aktuella situationen. Hur den kunskap som finns hos enskilda lärare och personal inom skolans verksamhet förs vidare, påverkar elevers möjligheter till lärande och socialisation (Gadler, 2011). Följaktligen blir skolornas samlade kunskap och kompetens villkor för genomförandet av skolans dubbla uppdrag.

## Det didaktiska mötets kvalitet

Som ovan nämnts är syftet med denna artikel att formulera en modell för att analysera möjligheterna att erbjuda likvärdig utbildning inom ramen för skolans uppdrag med fokus på det didaktiska mötets kvalitet. Tiller (1999) skriver om det didaktiska mötet som ett meningsfullt möte mellan elevens livssituation och skolans kunskapsstoff. Ljungblad (2016) och Mitchell (2015) lägger till en viktig dimension i mötet mellan skola och elev, relationens betydelse. Von Wright (2000) skriver om konsten att fånga genuina möten mellan lärare och elev. I dessa genuina möten skapas förutsättningar för undervisning på varje enskild elevs nivå utifrån synsättet att varje elev är konkret och unik. Definitionen av ett didaktiskt möte med god kvalitet i denna artikel är när lärares ämneskunnande och relationella förmåga utmanar och stimulerar eleven att utvecklas så långt som möjligt. För att kunna skapa didaktiska möten av god kvalitet behöver skolan analytiska redskap på såväl kommunal- som skolnivå för att synliggöra elevers varierande förutsättningar för lärande och utveckling (Lundahl, 2014). Det är därför av vikt att medvetandegöra vilka professionella kompetenser som kan vara aktuella för att frambringa didaktiska möten som gynnar varje elevs möjlighet till likvärdig utbildning inom ramen för det dubbla uppdraget.

## Matematik som ett exempel på det didaktiska mötet

I följande text utgör undervisning och lärande i skolämnet matematik exempel på det didaktiska mötets kvalitet i relation till det dubbla uppdraget. De lärare som undervisar i matematik befinner sig i skärningspunkten mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan och har ansvar för att genomföra



skolans dubbla uppdrag som innefattar mänskliga rättigheter och demokrati och kunskap i matematik. I denna skärningspunkt ska lärande för varje elev ske. I praktiken innebär detta att en realisering av de mål och kunskapskrav i matematik som finns formulerade i styrdokumentet ska ske. Samtidigt ska matematikundervisningen uttrycka demokrati och lära för livet. Allt detta ska ske i ett möte med eleven. För att detta möte ska komma till stånd behövs inte bara ämneskunskap, utan även en mellanmänsklig relation och en trygghet (Aspelin, 2013). Dessutom krävs ett didaktiskt kunnande hos läraren. Ett didaktiskt kunnande är tydligt sammankopplat med ämnet och innebär att läraren ska ha kunskaper i och om att lära ut det aktuella matematikinnehållet (Ryve, Hemmi & Börjesson, 2011).

Roos (2015) menar att det didaktiska kunnandet i matematik är mångfasetterat och kan beskrivas utifrån ett deltagande perspektiv, alltså hur undervisningen inkluderar eleverna i det matematiska sammanhanget. När lärare resonerar kring delaktighet i ämnet matematik, så gör de det oftast i termer av hur undervisningen kan ske för att eleverna ska få tillgång till matematik (Roos, 2015). Mer specifikt handlar det om lämpliga sätt att representera det matematiska innehållet och vilka uppgifter som är lämpliga i den aktuella undervisningssituationen för enskilda elever. Undervisningen behöver också innehålla diskussioner kring matematiska strategier och generaliseringar i matematik för att stödja eleverna att se likheter och kopplingar inom och mellan olika matematiska områden. Likheter och kopplingar är även av vikt att beakta mellan olika situationer, så som klassrumsundervisning och undervisning utanför klassrummet i liten grupp eller enskilt (Roos, 2017). Således handlar det om en form av inkludering i matematikinnehållet, så kallad *innehållsinkludering*. En annan aspekt av det didaktiska kunnandet i matematik är att skapa en undervisning som når eleverna och bjuder in dem att aktivt delta. Eleverna behöver ges möjlighet att delta i undervisningen för att kunna utveckla sin självkänsla och sitt självförtroende i matematik. Följaktligen är det av vikt att lärare lyssnar på eleven och är lyhörd för elevens deltagande i lärprocessen, detta kallas *deltagande inkludering*. För att ge förutsättningar för en optimal användning och utveckling av lärares didaktiska kunnande ställs krav på organisationens förmåga att leda och fördela arbete. Hur organisationens arbete med kompetenser i relation till det matematiska innehållet och enskilda elever sker, blir en central fråga för att inkludera elever. Det krävs att ansvariga för organisationen har en medvetenhet och en känsla för att det krävs en dynamisk organisation som utvecklar och fördelar kompetenserna som finns i organisationen. Detta sker kontinuerligt efter behov på grupp- och individnivå, en så kallad *dynamisk inkludering* (Roos, 2015). Även annan forskning lyfter fram att dynamik i organisationer utgör en viktig aspekt för utveckling av skolors organisation (Håkansson & Sundberg, 2016).



Ovan nämnda former av inkludering, *innehålls inkludering*, *deltagande inkludering* samt *dynamisk inkludering* i ett ämne, i detta fall matematik, signalerar att det är en komplex professionell kompetens som lärare bör besitta för att kunna nå varje elev. Denna kompetens består av ett ämneskunnande och relationell kompetens samt förmåga att kunna förstå elevers varierande förutsättningar genom ett didaktiskt kunnande, men också att kunna omsätta kunnandet till ett didaktiskt handlande i ett didaktiskt möte. Det didaktiska mötet sker i den tidigare nämnda skärningspunkten mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Här ska matematikläraren kunna möta och få varje elev, det vill säga elev i behov av särskilt stöd såväl som elev i behov av utmaningar i matematik, att nå både kunskapskrav som är formulerade i läroplan och kursplan samt socialisationsmål som är formulerade i skollagen så att de utvecklas så långt som möjligt.

#### MODELL FÖR ANALYS AV MÖJLIGHETER ATT GENOMFÖRA SKOLANS DUBBLA UPPDRAG

I nedanstående text beskrivs framtagandet av en modell för analys av möjlighet att genomföra skolans dubbla uppdrag inom ramen för likvärdig utbildning med fokus på det didaktiska mötets kvalitet. Eftersom tolkning och genomförande av skolans uppdrag sker på såväl kommunal nivå som skolnivå, finns det ett behov av en medvetenhet kring vilket kunnande enskilda personer besitter och huruvida de är medvetna om att tolkning och genomförande av uppdraget har betydelse för enskilda elevers möjligheter till likvärdig utbildning. Hur kunskap definieras i skolor och vilka villkor som skapas för att kunskap ska kunna utvecklas utifrån det dubbla uppdraget är beroende av de lärmiljöer som skapas i verksamheten. Dessa i sin tur påverkas av den tolkning som görs på organisationsnivå. Avseende kunskapsuppdraget finns det idag nationella och lokala riktlinjer samt matriser för bedömning av elevers måluppfyllelse i relation till kunskapskrav (Skolverket, 2011). Dock avseende socialisationsmålen så är dessa inte framskrivna som mätbara mål i nationella styrdokument. Däremot bedöms elevers socialisationsförmåga utifrån de normer och värderingar som finns i organisationen. Detta kan synas i den skriftliga dokumentation som upprättas för enskild elev i form av en individuell utvecklingsplan (Skollag 2010:800, kap 10, 12§ 13§) och för vissa elever i åtgärdsprogram (Skollag 2010:800, 3 kap 8§). I den skriftliga dokumentationen kan det finnas en risk att exempelvis barn med koncentrationssvårigheter blir godtyckligt kategoriserade som elever med en individuell diagnos. Denna diagnos blir då kopplad till individens bristande förmåga, fast det egentligen kan handla om en bristande förmåga att organisera verksamheten utifrån elevers varierande förutsättningar (Hjörne & Säljö,

2013; Mitchell, 2015). Förmågan att hantera elevers varierande förutsättningar är således beroende av organisationens förmåga att se vem eleven är i samspel med den andre, istället för att eleven enbart blir betraktad som en bärare av specifika egenskaper (Von Wright, 2000) till exempel ett barn med diagnos.

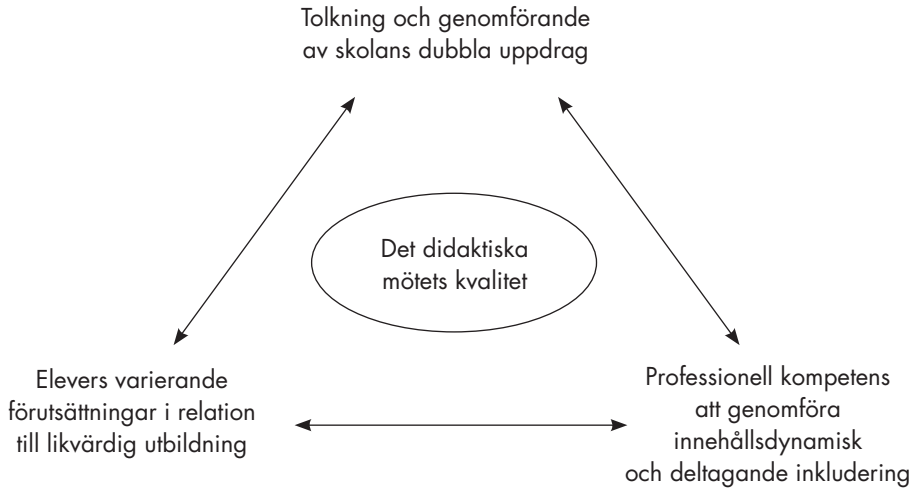
Skolan har som organisation ansvar för att skapa kunskap och trygghet för varje elev vilket innebär att det för huvudman, rektor och lärare ska finnas en tydlighet beträffande uppdraget och de villkor som behövs för att skapa en god lärmiljö (Skolinspektionen, 2014, 2016). När det gäller möjligheterna att skapa goda lärmiljöer för såväl elever som lärare, kan kvaliteten på det didaktiska mötet påverkas av den kreativitetsförmåga som finns i organisationen. Det vill säga, att utgå ifrån den enskilde individen i mötet, våga gå utanför gällande normer och vara kreativ i sitt tänkande (Sahlin, 2015) för att kunna skapa ett genuint didaktiskt möte.

Vi använder oss av två fiktiva exempel på didaktiska möten av olika kvalitet, på individ-, grupp- och organisationsnivå, med utgångspunkt i ämnet matematik. Avsikten är att synliggöra behovet av att kunna analysera professionell kompetens som ska matchas med elevers varierande förutsättningar.

1. I det didaktiska mötet av god kvalitet har kommunen tydliga direktiv för att hantera såväl kunskaps- som socialisationsmål genom synliga rutiner i organisationen med avseende på matematikutveckling inom skolans verksamhet. Där finns en central enhet med kompetens i matematikdidaktik som är kopplad till alla skolor i kommunen. På skolnivå har specialläraren i matematik tillsammans med matematiklärare rutiner för kartläggning av alla elevers matematikkunskap. Utifrån kartläggningen finns uttalade strategier för mötet med elevers varierande matematikkunskaper samt förslag på metoder och arbetssätt som förstärker elevernas möjligheter till att utveckla sitt kunnande och lust att lära. På grupp och individnivå samverkar matematiklärare och specialläraren i matematik för att matcha elevernas behov med lärarnas kompetens. Dynamiska grupper för specialundervisning i matematik under kortare perioder tillämpas tillsammans med upprepade kartläggningar för att kunna följa och stimulera enskilda elevers matematikutveckling. När det uppstår frågor kring en enskild elev där skolans egen kompetens inte räcker till finns den centrala enheten på kommunal nivå nära tillhands för rådgivning för att skapa möjligheter för den enskilde att nå måluppfyllelse i matematik.
2. I det didaktiska mötet av sämre kvalitet finns, trots en ambition på kommunal nivå att öka måluppfyllelsen i matematik, en bristande förmåga att omsätta de statliga medel som avsätts för att realisera kunskapsuppdraget i matematik. Kartläggningar i matematik samlas in från kommunens

skolor för att analyseras statistiskt, men strategier för att i realiteten öka måluppfyllelsen finns inte från kommunal nivå. Det saknas även en strategi för att arbeta med socialisationsuppdraget och de två uppdragen ses inte som att de hör samman. De enskilda skolorna får finna sina egna strategier och hantera känslan av att inte duga. På skolan finns ingen speciallärare i matematik och matematiklärarna jobbar var för sig. Det finns i teorin ett forum för kollegialt samarbete med matematikutveckling, men tyvärr realiseras detta inte i praktiken. Rutiner för kartläggning läggs på den enskilda matematikläraren och därmed är enskilda elever helt utlämnade till att just den läraren är kunnig i matematikdidaktik och har en förmåga att möta mångfalden av elever. Någon möjlighet till samverkan inom ämnet matematik finns inte på skolan vilket gör att möjligheten att matcha elevernas behov med lärarnas kompetens saknas. Detta innebär att enskilda elever som inte når upp till kunskapsmålen i matematik riskerar att inte få det stöd som krävs för att eleven ska kunna utveckla sitt lärande i matematik.

Det är med utgångspunkt från villkor för genomförande av skolans dubbla uppdrag som en analysmodell för att skapa didaktiska möten av god kvalitet för att genomföra likvärdig utbildning, tar form. Således skapas modellen i relation till hur det kan se ut i skolan idag avseende arbete med skolans dubbla uppdrag på olika nivåer, från kommunal nivå ner till klassrummet (se exempel 1 och 2 ovan). Bilden (bild 2) nedan visar modellen med *elevers varierande förutsättningar i relation till likvärdig utbildning, professionell kompetens att genomföra innehålls-, dynamisk- och deltagande inkludering samt tolkning och genomförande av skolans dubbla uppdrag* som tre interrelaterade komponenter vid skapandet av *didaktiska mötenas kvaliteter*.



Figur 2. Modell för analys av möjlighet att genomföra skolans dubbla uppdrag.

Kvaliteten på det didaktiska mötet påverkas av hur dessa tre komponenter samvarierar med varandra och är beroende av enskilda lärares kunskap och kompetens. Mötet är även beroende av organisationens kunskap och kompetens, där organisationen på såväl kommunal- som skolnivå synliggör sin gemensamma tolkning av det dubbla uppdrag som är formulerat i statliga styrdokument. Således påverkas det didaktiska mötets kvalitet av tolkning och genomförande av skolans dubbla uppdrag samt den kompetens som finns för att genomföra innehålls, dynamisk och deltagande inkludering för att möta varje elev. Modellen kan ses som ett analytiskt redskap för att kunna synliggöra och identifiera villkor på skolnivå och organisationsnivå avseende skolans dubbla uppdrag. När dessa villkor har identifierats finns möjlighet att systematiskt arbeta vidare i en strävan att genomföra skolans dubbla uppdrag för att uppnå likvärdig utbildning.

## DISKUSSION

Från olika nivåer i samhället diskuteras svenska skolans kvalitet i relation till internationella kriterier som tagits fram av OECD<sup>1</sup> i bland annat PISA<sup>2</sup>-undersökningar (Landahl & Lundahl, 2017). Samtidigt skriver styrdokument fram elevers rätt till likvärdig utbildning utifrån deras varierande förutsättningar (Skollagen 2010:800, Skolverkets rapport 2015; SOU 2015:03; SOU

1 OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

2 PISA - Programme for International Student Assessment

2016:25; SOU 2016:38) Det finns ett dilemma i det likhetstecken som sätts mellan skolans kvalitet och uppnående av internationella kunskapsmål. Om kvalitet bedöms som lika med prestation så försvinner likvärdigheten i utbildningen och skolan får ett likriktat uppdrag, med fokus på kunskapsuppdraget. Detta gör att det dubbla uppdrag som identifierats inte blir synliggjort, och socialisationsuppdraget kommer i skymundan. Är det så att de styrmedel som staten använder för att styra skolan i form av styrdokument, lärarutbildning, allmänna råd och direktiv fungerar som en berikning av lärandeprocesserna i skolan, eller är det så att de snarare blir hämmande för utvecklingen mot målen i det dubbla uppdraget?

För att kunna realisera skolans dubbla uppdrag i en skola för alla så krävs att man på realiseringsarenan (dvs. i skolans verksamhet) kan tolka och omsätta de begrepp som skapats på formuleringsarenan. Hur tolkningen av det dubbla uppdraget gjorts på kommunal nivå och skolnivå avspeglas genom olika avtryck i verksamheten (Gadler, 2011). Om kunskapsuppdraget tar överhand i tolkningen, vad händer med socialisationsuppdraget, och vice versa, om socialisationsuppdraget tar överhand, vad händer med kunskapsuppdraget? Det är alltså angeläget att det blir en balans i tolkningen av styrdokumentet för att kunna jobba med skolans dubbla uppdrag så att uppdragen konvergerar. Detta sätts sedan i relation till elevers varierande förutsättningar. Om kunskap om det dubbla uppdraget samt kunskap om elevers varierande förutsättningar finns, så skapas möjligheter till didaktiska möten av god kvalitet. Dock är det av vikt att det finns rutiner i organisationen för att kontinuerligt ställa frågor om vilka kompetenser som krävs för olika elever och olika lärandesituationer (Roos, 2015). Om dessa rutiner finns för att identifiera elevers varierande förutsättningar och lärandesituationer samt kunskap att kunna matcha personalens kompetens, finns goda förutsättningar för att uppväga skillnader och nå likvärdig utbildning för varje elev genom didaktiska möten av god kvalitet. Konkreta frågor att ställa utifrån den skapade analysmodellen i denna artikel (Bild 2) för att stärka det didaktiska mötets kvalitet är, vilka kompetenser som är viktiga i denna situation, var finns kompetensen, var behövs den och vilka prioriteringar ska göras såväl långsiktigt som kortsiktigt. Ju större kunskap organisationen har om det dubbla uppdraget och innehållet däri samt om elevers varierande förutsättningar, desto större blir möjligheten för didaktiska möten med god kvalitet. Dock skapas bara en *möjlighet* för ett didaktiskt möte av god kvalitet. För att ett faktiskt gott didaktiskt möte i en lärande-situation ska uppstå, krävs såväl ämneskunskande som relationell kompetens av de professionella som är ansvariga i mötet med eleverna. Det är viktigt att poängtera att det är skolan som organisation och den enskilda läraren som har ansvaret för att skapa dessa didaktiska möten efter varje elevs varierande förutsättningar. Här är det av stor vikt att den enskilda läraren har

kompetens att möta varje elev, annars riskerar läraren att snarare skapa elever i behov av särskilt stöd än att stödja elever att nå målpuppfyllelse.

Uppgiften för skolan som organisation att hantera det dubbla uppdraget handlar om att kunna realisera det som beslutas på formuleringsarenan i skolans löpande arbete. Det gäller alltså för skolan som organisation att synliggöra och matcha personalens kunnande mot de enskilda elevernas behov. Med stöd av den ovan presenterade analysmodellen (bild 2) får skolan ett redskap för att kunna analysera genomförandet av det dubbla uppdraget och organisation av verksamheten utifrån elevers varierande förutsättningar. En viktig del i processen är att se över hur resurser fördelas med fokus på enskilda lärares kompetens, vilka pedagogiska och didaktiska metoder och arbetsätt som används, hur den aktuella elevgruppen fungerar och hur elevens lärmiljöer är organiserade (Skolverket, 2015). Detta innebär att skolan som organisation behöver säkerställa att det finns rutiner för att adekvat kunskap som finns inom organisationen används på rätt sätt, något som analysmodellen (bild 2) hjälper till att synliggöra.

## KONKLUSION

Vi har i denna artikel strävat efter att formulera en modell för att analysera möjligheterna att genomföra skolans dubbla uppdrag för att uppnå likvärdig utbildning för varje elev. För att kunna ta tillvara och utveckla såväl ämneskunnande som relationell förmåga behövs gynnsamma pedagogiska villkor för lärare. Om dessa villkor finns inom organisationen bör det rimligtvis finnas större möjligheter att möta och stimulera varje elev till lärande. Således ska analysmodellen (Bild 2) hjälpa skolans organisationer att hitta möjligheter för att kunna möta varje elev i ett didaktiskt möte. Det innebär att allt kunnande rimligtvis inte ryms inom en och samma person, alla i en organisation kan inte kunna allt. Dock har alla elever rätt att möta en *organisation med kompetens* som förstår och kan möta just deras specifika förutsättningar. Det är matchningen mellan elevers varierande förutsättningar och personalens olika kunnande som är den stora uppgiften för skolans organisationer. En mångfald bland elever kräver en mångfald i det didaktiska kunnandet för att det dubbla uppdraget som synliggörs på formuleringsarenan ska ge avtryck i verksamheten, realiseringsarenan.

## REFERENSER

- Ahlberg, Ann (2015). Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- Att bygga broar . 2.a uppl. Stockholm: Liber. ISBN: 9789147117185
- Aspelin, Jonas (2013). Vad är relationell pedagogik? In Aspelin (Ed.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. (pp.13-25) Kristianstad: Kristianstad University Press. ISBN: 9789197942287
- Assarson, Inger, Ahlberg, Ann, Andreasson, Ingela & Ohlsson, Lisbeth (2011). Skolvardagens komplexitet, en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik. Stockholm: Skolverket.
- Carlsson, Lena (2006). Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare. Acta Wexionensia Nr 84/2006 Växjö: Växjö University Press.
- Carlsson, Carl-Gustav, Gerevall, Per & Pettersson, Astrid (2007). Bedömning av yrkesrelaterat kunnande. Stockholm: HLS Förlag.
- Florin Sädbom, Rebecka (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande. En studie av lärares tal och iscensättning av kunskapsmål i en mål- och resultatstyrd skola*. Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping. Doktorsavhandling i didaktik. No 31, Jönköping.
- Gadler, Ulla (2011). En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokumentets betydelse i skolans verksamhet. Linnaeus University Dissertations. Nr 52, Linnéuniversitetet, Växjö.
- Gerrbo, Ingemar (2012). Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken. Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Gustafsson, Jan-Eric, Cliffordsson, Christina, & Ericksson, Gudrun (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan-problem och möjligheter*. SNS förlag. Stockholm.
- Hattie, John (2012). Synligt lärande för lärare. Natur och Kultur.
- Hattie, John & Yates, Gregory (2014). Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser. Natur och Kultur.
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2013). Att platsa i en skola för alla; elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan. 4 (rev) uppl. Studentlitteratur.



- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning. Natur och Kultur.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2016). Utmärkt skolutveckling. Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse. Natur och Kultur.
- Jarl, Maria. (2012). Skolan och det kommunala huvudmannskapet. (1. Uppl.) Malmö: Gleerups. ISBN: 978-91-40-67799-0
- Jarl, Maria & Pierre, Jon (red.) (2012). Skolan som politisk organisation. (2. uppl.) Malmö: Gleerups. ISBN: 978-91-40-67796-9
- Jarl, Maria & Rönnberg, Linda (2015). Skolpolitik från riksdagshus till klassrum. Johanneshov: MTM.
- Landahl, Joakim & Lundahl, Christian (2017). Internationell och jämförande pedagogik. I Landahl, J. & Lundahl, C. (Red.). *Bortom PISA Internationell och jämförande pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur. ISBN: 978-91-27-81763-0
- Ljungblad, Ann-Louise (2016). Takt och hållning: en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2016. Göteborg. ISBN: 9789173468596
- Lgr 11. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lgy 11. Skolverket, (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, Christian (2014). Bedömning för lärande. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur. ISBN: 9789144101491
- Mitchell, David (2015). Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur. ISBN: 9789127143593
- Roos, Helena. (2015). Inclusion in mathematics in primary school: what can it be? Licentiatavhandling Växjö: Linnéuniversitetet, 2015. Växjö. ISBN: 9789187925306
- Roos, Helena. (2017). Connections between situations and connections of content – a support for recognition of similarities in mathematics. *Journal of Mathematical Education SBEM*, 3 (18).

- Ryle, Gilbert (1949). *The concept of minds*. London: Hutchinson
- Ryve, Andreas, Hemmi, Kirsti & Börjesson, Mats (2011). Discourses about school-based Mathematics Teacher Education in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 132-147.
- Sahlin, Nils-Erik (2015). *Kreativitetens filosofi*. Riga: Fri tanke förlag. ISBN:978-91-87935-04-6
- SFS 2011:326. Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare.
- Skollagen, 2010:800. (2016). Stockholm: Norstedts Juridik.
- Skolinspektionen. Rapport, diarienummer Dnr 2014:6739 (2014). Från huvudmannen till klassrummet- tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning. Stockholm.
- Skolinspektionen, (2016). Diarienummer 2015:2217. Skolans arbete med extra anpassningar-Kvalitetsgranskningsrapport. Stockholm.
- Skolverket (2011). Stödmaterial. Kunskapsbedömning i skolan- praxis, begrepp, problem och möjligheter.
- Skolverket. (2014). Allmänna råd. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket, Rapport nr 420 (2015). Beskrivande data 2014, Förskola, skola och vuxenutbildning. Stockholm
- Skolverket. Rapport Nr. 440. (2016). Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete med funktionsnedsättning. Stockholm.
- SOU 2015:03. Skolkommissionen.
- SOU 2016:25. Likvärdighet, rättssäkert och effektivt-ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning, Nationella prov,
- SOU 2016:38. Samling för skolan. Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet.
- Timperley, Helen (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press. ISBN: 0335244033

- Tiller, Tom (1999). *Det didaktiska mötet: ett möte mellan elevens livserfarenhet och skolans kunskaper*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01120
- Von Wright, Moira. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori av människors intersubjektivitet*. Uddevalla: Daidalos. ISBN:917173127X