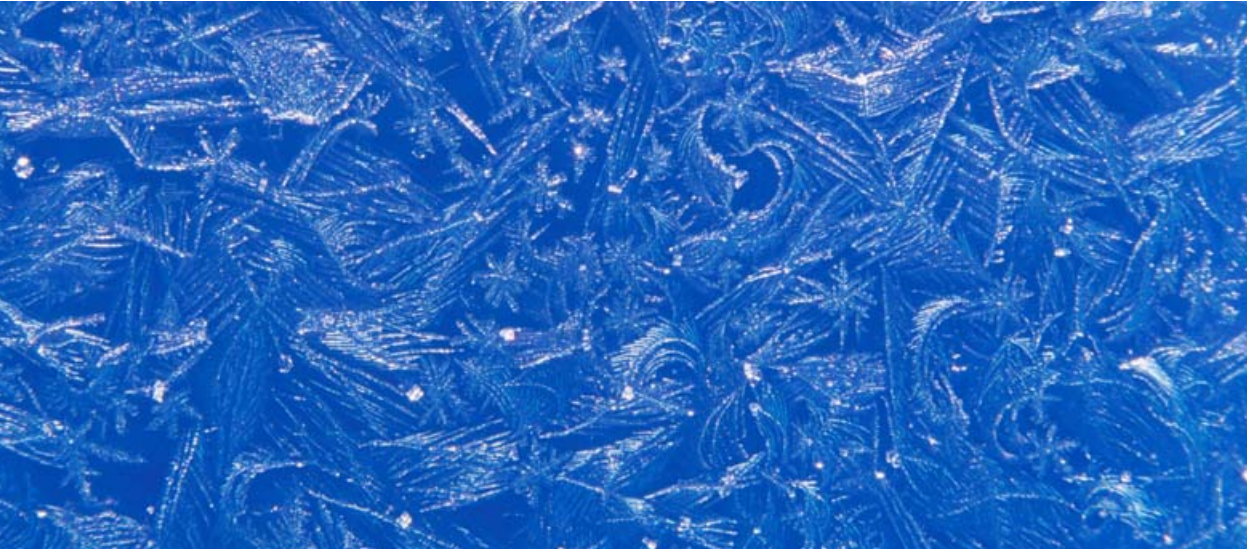




Vetenskapsrådet

RESULTATDIALOG 2006



Forskning inom utbildningsvetenskap

RESULTATDIALOG 2006

Forskning inom utbildningsvetenskap

RESULTATDIALOG 2006

Forskning inom utbildningsvetenskap

Rapporten kan beställas på www.vr.se

VETENSKAPSRÅDET

103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISSN 1651-7350

ISBN 91-7307-097-1

Omslagsbild: Calvin W. Hall/Alaska Stock

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet

Layout: Maria Wägberg

Tryck: CM Digitaltryck, Bromma 2006

FÖRORD

Utbildningsvetenskapliga kommittén startade sin verksamhet i mars 2001. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som Vetenskapsrådet i övrigt har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Kommittén fördelar medel till forskningsprojekt och forskarskolor. Utöver detta stödjer kommittén även forskarnätverk, arrangerar konferenser och delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare. Kommittén har även initierat olika översikter och kartläggningar.

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté har sedan den inrättades år 2001 arrangerat en årlig konferens med syfte att etablera en mötesplats för forskare inom det utbildningsvetenskapliga fältet.

Den sjätte konferensen har rubriken "Utbildningsvetenskap 2006 – forskning inom utbildningsvetenskap". De forskare som medverkar i konferensen presenterar forskningsprojekt som slutredovisas under 2006/2007.

I denna rapport har forskarna som deltar i 2006 års konferens bidragit med en kort presentation av det aktuella forskningsområdet. Artiklarna i rapporten visar på bredden av den forskning som med stöd av UVK bedrivs vid svenska universitet och högskolor.

Stockholm i september 2006

Tjia Torpe
Ordförande

Ulf P. Lundgren
Huvudsekreterare

INNEHÅLL

DET FYSISKA RUMMETS BETYDELSE I LÄRANDET	7
Eva Alerby, Jan Bengtsson, Patrick Bjurström, Maj-Lis Hörnqvist, Tomas Kroksmark	
ÄMNESDIDAKTISKA TEORIER	15
– för undervisning i naturvetenskap	
Björn Andersson, Frank Bach, Jörgen Dimenäs, Mats Hagman, Clas Olander, Eva Sjöholm, Anita Wallin	
SKÄMT, LEK OCH SPRÅKÖVNINGAR	21
– om deltagande och andraspråklärande i en förberedelseklass	
Karin Aronsson, Asta Cekaite	
MUSIKUTBILDNINGEN VID FRAMNÄS FOLKHÖGSKOLA 1952–1957	27
Sture Brändström	
MELLAN FOLKBILDNING OCH KONSERVATORIUM	31
– Framnäs folkhögskolas musikutbildning	
Anna Larsson	
SOCIALPEDAGOGIKEN I SAMHÄLLET	36
– ett projekt om samspel mellan forskning, teori och praktik	
Elisabet Cedersund	
THE USE OF LANGUAGE TOOLS	45
– in the context of writing Swedish as a second language	
Teresa Cerratto Pargman, Ola Knutsson, Petter Karlström, Kerstin Severinsson Eklundh	
VADÅ LIKVÄRDIGHET ?	51
– om likvärdighetsbegreppets olika innebörder i olika sammanhang	
– på skilda utbildningspolitiska nivåer och i konkret skolverksamhet	
Tomas Englund, Ann Quennerstedt	
RETORIKENS DIDAKTIK	57
Anders Eriksson	
TERAPI, UPPLYSNING, KAMP OCH LIKHET TILL VARJE PRIS	64
Claes Ericsson	
GENRER I RÖRELSE	71
Per-Olof Erixon, Johan Elmfeldt	
TVÄRVETENSKAPLIG SAMVERKAN	74
– kring lärande, delaktighet och hälsa i samspel med den pedagogiska miljön	
Siv Fischbein, Per-Anders Rydeliius, Eva Björck-Åkesson	
GEMENSAMMA VÄRDEN?	83
Sven Hartman	

KLASSEN – ELEVEN – LÄRAREN	89
Mary-Anne Holfe-Sabel	
LÄRANDETS PEDAGOGIK	95
Mona Holmqvist	
LABORATIONSRAPPORTEN SOM GENRE	102
– studenters utforskande av laborationsrapporten som genre i kollaborativa skrivargrupper	
Gunilla Jansson, Gerrit Berends	
LINNÉ OCH HANS LÄRJUNGAR	111
– att lära och lära ut i vetenskapens tjänst	
Nils Ekedahl, Hanna Hodacs, Åsa Karlsson, Mariette Manktelow, Kenneth Nyberg	
LEK OCH LÄRANDE	116
– hur kan de integreras i en målstyrd praktik?	
Eva Johansson, Ingrid Pramling Samuelsson	
SKOLANS IDROTTSUNDERVISNING	122
– konstruktionen av kön och synen på kroppen	
Håkan Larsson, Birgitta Fagrell, Karin Redelius	
FYSIKUNDERVISNING PÅ UNIVERSITETET	128
– att etablera en vetenskaplig grund	
Cedric Linder	
MENTORSKAP	132
– som stöd vid formandet av yrkesrollen	
Ulla Lindgren	
LÄRARES TIDSANVÄNDNING UTANFÖR UNDERVISNINGEN	137
Carola Aili	
DE FÖRÄNDERLIGA MODERSMÅLEN	140
Bengt Linnér, Katarina Lundin Åkesson	
DRACON	145
– drama som metod för konflikthantering	
Horst Löfgren	
FRÄMJAR FILOSOFI INTELLEKTUELL DYGD?	152
Ragnar Ohlsson	
STATEN, SUBJEKTET OCH PEDAGOGISK TEKNOLOGI	155
– en nutidshistorisk studie av politiska epistemologier och styrningsmentaliteter i det tidiga 2000-talet	
Kenneth Petersson, Ulf Olsson	
ELEVER BEDÖMER SJÄLVA SIN INLÄRNING	160
– exemplet språk	
Mats Oscarson	

DATORSPEL I SKOLAN	165
– barns- och lärares kunskapande med datorspel i skolan Robert Ramberg, Jakob Tholander	
STUDIER AV LÄSFÄRDIGHETEN I SVERIGE (SALS)	171
Monica Rosén, Göteborgs Universitet	
INTERAKTION I MUSIKUNDERVISNINGEN	179
Eva-Lena Rostvall, Tore West	
DIMENSIONER AV KONSTRUKTIV KONKURRENS	184
– i förskola och skola Sonja Sheridan, Pia Williams	
DE LEDANDE ORDEN	189
Gunnar Sundgren	
BEGREPPET KVALITET	194
– som grund för undervisning och lärande i gymnasieskolan Folke Vernersson	
GRUPPENS INVERKAN PÅ LÄRANDEPROCESSEN	200
Marie-Louise Ögren, Eva Sundin	
PROJEKTINFORMATION	206
Projekt som presenteras vid UVK:s konferens den 18 oktober 2006	

DET FYSISKA RUMMETS BETYDELSE I LÄRANDET

Eva Alerby, *Luleå tekniska universitet*

Jan Bengtsson, *Göteborgs universitet*

Patrick Bjurström, *Arkitekturskolan, KTH, Stockholm*

Maj-Lis Hörnqvist, *Luleå tekniska universitet*

Tomas Kroksmark, *Högskolan i Jönköping*

Vad betyder skolbygganden för människors lärande? Winston Churchill lär ha sagt: "We shape our buildings and then they shape us" (Gardner, 1985, s 1571). Så är det troligen också med skolors rumsliga gestaltning. Rum kan skapa förväntningar och upplevas inspirerande, de kan skapa möjligheter, men även begränsningar i lärandet hos både lärare och elever.

I Sverige, likväl som i övriga västerländska länder, är vi vana vid att den obligatoriska skolgången är förlagd till särskilda skolbyggnader. Alla skolelever och lärare är därför förtrogna med dessa byggnader från sitt dagliga liv, och alla vuxna människor har från sin skoltid mångårig erfarenhet av dem. Eller som Stahle (1999) uttrycker saken: "Den fysiska miljön i våra skolor berör alla medborgare och påverkar varje individ i det uppväxande släktet" (s 6). Alla utom de riktigt små barnen tycks således veta vad en skolbyggnad är. Men trots det kan man inte förvänta sig att ens de som använder skolan kan ange vilka betydelser skolbyggnader har för människor som verkar där. Antagligen förhåller det sig precis tvärt om. De som använder skolan kan den utan- och innantill och vet hur den kan användas, och just därför har de ingen distans till skolan. De har en implicit fungerande kunskap i hur skolan fungerar, men inte en explicit kunskap om skolan och vad den gör med sina användare. Det saknas en distans mellan byggnad och användare som gör att de ofta inte får syn på den förrän den skaver. Av den anledningen kan små barn uppmärksamma oss på saker som vi tidigare inte har sett, eller som vi inte har sett på väldigt länge och har glömt bort. Ett exempel är barnet som undrar varför den gamla stadsskolan har så höga dörrar. Är det jättarnas barn som går i den skolan? Det verkar därför som om lärare och elever kan sägas vara i byggnadernas våld snarare än tvärt om (Bengtsson, 2004).

Kravet på obligatorisk skolgång i Sverige medför ett behov av särskilda skolbyggnader där verksamheten kan bedrivas. Det totala fastighetsbeståndet av skolor är därför mycket omfattande och det innehåller byggnader

som spänner över i runda tal en 150-årsperiod. Under denna period har det skett stora förändringar i skolbyggnaders utformning. Det handlar inte bara om skillnader i uttrycksmedel, materialval och teknisk standard, utan även om placering av skolor, skolstorlek och organisering av rum m.m. Många av de äldre skolorna har även åldrats i en mer fysisk bemärkelse. Renovering och ombyggnad förändrar skolor i olika grad. Även efter renovering och ombyggnad återstår dock något av skolornas ursprungliga strukturer, delvis som en avspegling av tidigare pedagogiska idéer.

Under denna 150-årsperiod är det emellertid inte bara arkitektur och byggnadsteknik som har genomgått förändringar. Pedagogiska krav, mål och arbetssätt har också genomgått stora förändringar och detta har på olika sätt ritats in i byggnaderna. De skolbyggnader som betraktades som pedagogiskt ändamålsenliga för 150 år sedan skulle i dag knappast betraktas på samma sätt. Detta blir tydligt om vi jämför en nybyggd skola med en 150 år gammal skola, men också om vi besöker skolor som byggdes på 1970-talet, 1950-talet, 1930-talet, 1910-talet osv. Skolorna representerar inte bara stilepoker, utan även pedagogiska epoker som har fått sina uttryck i byggnaderna. Den verksamhet som kan bedrivas i skolbyggnaderna är därför beroende av de pedagogiska möjligheter och begränsningar som finns i dem. Detta medför praktiska problem för skolans dagliga arbete. Den svenska skolans omfattande fastighetsbestånd kan inte bytas ut på grund av ändrade pedagogiska idéer och förutsättningar. I bästa fall finns det ekonomiska resurser för att göra enklare ombyggnader. I stor utsträckning tvingas därför lärare och elever att anpassa sig till byggnaderna snarare än att anpassa byggnaderna till deras önskemål och behov.

Om vi antar att den verksamhet som kan bedrivas i skolbyggnaderna är beroende av de pedagogiska möjligheter och begränsningar som finns i dem – vilka är då dessa och hur tar de sig uttryck i skolor från olika tidsepoker? Hur upplever lärare och elever den rumsliga gestaltningens betydelse i lärandet?

Det fysiska rummets betydelse i lärandet

Inom ramen för projektet *Det fysiska rummets betydelse i lärandet* har vi utarbetat en teoretisk grund för studier av skolans rum och dess betydelse i lärandet (Alerby, Bengtsson, Hörnqvist & Kroksmark, 2002; Bengtsson, 2004). Denna grund finns i en livsvärldsansats. I livsvärldsteorin finns en bestämd syn på verklighet och kunskap formulerad som kan utnyttjas för empirisk forskning om pedagogiska betydelser hos skolans byggda miljöer och ge den en egen inriktning bland samtida forskningsriktningar (Bengtsson, 2004).

Hus är både betydelsefulla och betydelsefyllda. Det finns betydelser i dem och de angår oss. Men hur kan de pedagogiska betydelserna i skolans byggda miljö förstås? I en mening vore det möjligt att argumentera för att arkitekten i sitt uppdrag materialiserar sina avsikter i den byggda miljön. De pedagogiska betydelser som finns i den byggda miljön är dock inte beroende av arkitektens avsikter. De finns där oavsett om de var avsedda eller ej. De pedagogiska betydelserna kan snarare sägas vara materialiserade i den byggda miljöns material även om de inte kan identifieras med materialet. Det är emellertid inte bara vissa föremål och rum som har pedagogisk betydelse. Alla skolans delar hänvisar till varandra och till de människor som arbetar där, och tillsammans konstituerar de en specifik värld av pedagogiska betydelser som skänker mening åt de skilda delarna (Bengtsson, 2004).

För att besvara studiens empiriska undran – den rumsliga gestaltningens betydelse i lärandet – har vi besökt och närmare studerat 20 skolor som representerar fem olika tidsepoker (sekelskiftet, 30-talet, 50-talet, 70-talet samt 90-talet och senare) och som finns belägna på fyra orter i Sverige – Luleå/Piteå, Stockholm, Jönköping och Göteborg. När vi har studerat de utvalda skolorna har vi gjort det som forskare inom lärande, pedagogik, filosofi och arkitektur. Studierna har haft karaktären av platsbesök och har genomförts tillsammans med representanter från skolledning eller lärarkår. Å ena sidan har vi intresserat oss för såväl skolans inre som yttre miljö och dess relation till sin omgivning. I det sammanhanget har vi gjort platsobservationer dokumenterade med fotografier och ritningar. Å andra sidan har vi också intresserat oss för hur människor som arbetar i byggnaden upplever den byggda miljöns betydelse. I anslutning till skolbesöken har vi därför även fört samtal med lärare och elever.

De fyra äldsta skolorna i vår undersökning, Christinaskolan i Piteå, Mariaskolan i Stockholm, Nordhemsskolan i Göteborg och Torpaskolan i Jönköping framstår som tydliga representanter för en äldre tid. Vi noterar att de invändiga förändringar som gjorts, där en anpassning gjorts till moderna arbetsformer och standardkrav, inte har röjt undan skolornas ålderdomliga karaktär. Dessa skolor intresserar också antikvariska myndigheter vilkas intresse gäller kulturhistoriska kvaliteter. Det antikvariska skyddet gäller främst exteriörer och i viss mån allmänna utrymmen som trapphallar, medan man i övrigt medger modernisering av lokalerna.

1930-talet var en brytningstid inom många områden. Inom arkitekturen står decenniet för modernismens genombrott, vilket dock inte skedde vid en enda tidpunkt i hela Sverige. Under denna tid byggdes få skolor i vårt land. Våra exempel är därför tidsmässigt en aning utspridda och utgör knappast en enhetlig kategori utan speglar i viss mån denna brytningstid. Vår mest typiska 30-talsskola är Eriksdalsskolan i Stockholm. Karl Johans-skolan

i Göteborg stod färdig 1926. Ritningarna till Slättenskolans (i Jönköping) huvudbyggnad är daterade 1929. De första ritningarna till Porsnässkolans (i Piteå) första byggnad är daterade till 1938. Alla dessa skolor har byggts till och byggts om i varierande grad.

Norra Örnässkolan i Luleå och Sturebyskolan i Stockholm står som typiska representanter för 1950-talets folkhemsskola. Båda ingår i en ordnad bebyggelse med karaktär av närförort. Båda är sammansatta av längor i två plan, rätvinkligt sammanfogade, båda med fasader i tegel och stora fönster. Båda innehåller en ljushall – stor i Sturebyskolan, liten i Örnässkolan. De flesta klassrum är av traditionellt snitt och ligger längs sidokorridorer. I Luleåfallet har man dock byggt en rad mindre rum längs korridorens motstående sida.

De fyra 1970-talsskolorna i vår undersökning utgör en enhetlig kategori. Tre av dem är visserligen rena högstadieskolor, den fjärde (Öxnehagaskolan i Jönköping) en 1–6-skola. Ingen av dem motsvarar dagens modell, den integrerade 0-9-skolan. Alla fyra utgör exempel på "systemskolan" och ger uttryck för inte bara pedagogisk utan också teknisk systematik (Bjurström, 2000). De är byggda i var sin förort, integrerade i var sin centrumanläggning, och visar hur man har tillämpat grannskapsideologin. De fyra skolorna är byggda för ungefär samma antal elever, omkring 500. Då systemskolorna byggdes var flexibilitet ett nyckelord. Trots detta visar det sig att byggnaderna med sina kompakta planlösningar sällan är enkla att bygga om för att få en tillfredsställande skolmiljö. Men flera av skolorna hade redan eller planerade att dela in de stora utrymmena i flera mindre enheter.

1970-talets låg- och mellanstadieskolor ger, med sina många klassrumsentréer, ofta ett öppnare intryck än högstadieskolor från samma tid. De tre högstadieskolor vi undersökt utgör därvid inget undantag. Dessa högstadieskolor har få entréer. Av rena säkerhetsskäl beskrivs denna slutenhet ibland som fördelaktig. I Ärvingskolan i en Stockholmsförort har man dock uppenbarligen eftersträvat en viss insyn genom ett slags skyltfönster mot centrumtorget.

Då vi besökte (mer eller mindre) nybyggda skolor sökte vi oss till skolor som blivit omtalade som exempel på nytänkande. Dessa skolor kan förefalla exklusiva också därför att de är så fåtaliga. Till skillnad från 1970-talet, då skolor byggdes i serier enligt en "byggglådeprincip", är de nya skolorna unika byggnadsprojekt, även om de är besläktade och kan hänföras till en postmodernistisk stilfamilj. De nyaste skolorna ligger sällan i socialt belastade områden. De har heller inte hunnit eller tillåtits att bli särskilt slitna.

De nya skolorna är byggda enligt idéer som även har präglat de utförda eller planerade ombyggnaderna av 70-talsskolan. Då man bygger nytt får dock de nya idéerna ett mer konsekvent uttryck och kan drivas längre. Idéerna gäller såväl pedagogik som lokalprogram och estetik. "Den lilla skolan

i skolan”, en tydlig indelning i arbetslag och arbetsenheter är en av idéerna. Typiskt för dessa är att det traditionella mönstret med klassrum och korridorer börjar lösas upp, då man vill ha till stånd mer flexibla grupper och flexibel lokalanvändning. En arbetsenhet kan (som i exemplet Trädgårdsstadsskolan) innehålla en öppnare arbetsyta, ett antal studierum av varierande storlek och ett lärararbetsrum. Glasade väggar och dörrar sätter sin prägel på miljön. En annan idé är att bygga ”ekologiskt” och ”sunt”, bland annat genom en återgång till ”naturliga material” som tegel och trä.

De nya skolorna i vår undersökning utgör dock en heterogen grupp. De skiljer sig i fråga om stadium, från Ale Gymnasium i Göteborg till F-3-skolan Kålgården i Jönköping. Lika mycket skiljer de sig i fråga om storlek. Våra exempel skiljer sig också i ålder; Trädgårdsstadsskolan i Stockholm är nyare än övriga tre, byggd 2002. Bara i fallet Trädgårdsstadsskolan är byggnaden som helhet en ny skolbyggnad. Såväl Ale gymnasium som Kråkbergsskolan i Luleå innehåller äldre huskroppar som byggts om och fått ändrad användning. I fallet Kålgården ligger skolan i bottenvåningen till ett flerfamiljshus, en byggnad som inte i första hand formats som en skola.

Vid ovanstående skolbesök har vi således studerat och dokumenterat skolans fysiska miljö, studerat ritningar samt samtalat med skolledare, lärare och elever. Detta har resulterat i att olika aspekter av skolans fysiska miljö har blivit belysta, så som till exempel skolans rumsliga organisation (Bjurström, 2004a,b,c,d), klassrummets betydelse i en föränderlig skolarkitektur (Bjurström, 2003), klassrummets rumsliga gestaltning (Bengtsson, 2003a,b), den pedagogiska betydelsen av fönster och ljusinsläpp (Alerby, 2004a) samt mellan-rummens betydelse (Hörnqvist, 2004).

Ytterligare en fråga som projektet har besvarat är hur skolans rumsliga gestaltning upplevs av de människor – elever och lärare – som vistas där. För att besvara denna frågeställning har vi gjort intervjuer med lärare och elever vid en svensk respektive australiensisk skola samt i anslutning till detta samlat material i form av elevteckningar och fotografier tagna av de deltagande lärarna och eleverna. Dessa studier visar bland annat på en samstämmighet mellan elevers och lärares värderingar av vilka platser som är viktiga i skolan, en samstämmighet som är likartad trots att studierna har genomförts i olika världsdelar (Alerby & Hörnqvist, 2004, 2005). Vid dessa studier framkom till exempel elevernas betoning på skolans utomhusplatser – skolgården (Alerby, 2004b), samt vikten av tysta platser med möjlighet för tankar och reflektion i skolan (Alerby & Hörnqvist, 2005). En av eleverna uttrycker vikten av tysthet, vilket hon finner i skolans bibliotek, på följande sätt: ”Det är tyst här ... här kan man vara och läsa och vi kan prata tyst med varandra”. Lärarna betonade särskilt betydelsen av mötesplatser som är gemensamma för lärare och elever. De framhåller den öppna platsen, torget,

som både en social och pedagogisk mötesplats för lärare och elever i olika konstellationer. Ett tydligt exempel på uttraderade gränser mellan elevernas plats och lärarnas plats som här blivit en gemensam plats.

Ytterligare en samstämmighet i elevers och lärares upplevelser av skolans rumsliga gestaltning är att samtliga deltagare i studien betonar vikten av det egna klassrummet. Eleverna betonar bland annat att det egna klassrummet är viktigt för att det är där som de spenderat den mesta tiden vilket medfört att de har många minnen från sin skoltid kopplade till just det rummet, men även att det är i detta rum som läraren finns (Alerby & Hörnqvist, 2005). Även lärarna betonar klassrummets betydelse för att det är där som lärare och elever möts och arbetar tillsammans. Klassrummet är en trygg plats för många elever, en plats där det ges möjlighet att möta och se den individuella eleven. Eller som en av lärarna säger: "Klassrummet är basen för mitt arbete, som en mötesplats för klassen. Det är också den plats jag tillbringar mest tid på och eleverna vet att det är här de kan träffa mig".

Sammanfattning

Skolans rumsliga gestaltning samspelar med de människor som vistas där. Detta för med sig att arbetsformerna inom skolan till viss del styrs och begränsas av den rumsliga gestaltningen. Vilka möjligheter finns det till exempel för lärar- och elevgrupper att mötas och gruppera sig i olika konstellationer? Beroende på skolans rumsliga gestaltning tillåts de att vistas i olika lokaler och röra och förflytta sig på vissa sätt, vilket de inte skulle göra på samma sätt om inte den konkreta byggnaden fanns där med sina väggar, dörrar, fönster, trappor, möbler etc. Människors beteenden kan därmed knytas ihop med den rumsliga gestaltningen. Det handlar dock inte om en ensidig påverkan där människor blir till passiva objekt för den byggda miljön. Människa och rum bör i stället betraktas utifrån en helhetssyn där en ömsesidighet förekommer. Människor både påverkar och påverkas av den rumsliga gestaltningen i en ständig växelverkan.

I en föränderlig värld är formerna för rummet och för lärandet stadda i ständig förändring. Det finns i dag ett behov av att både bygga om och bygga nya skolor. Skälen till detta är bland annat förändrade pedagogiska mål och krav, men även av rent byggnadstekniska skäl. En skolbyggnad åldras inte bara rent materiellt utan även ur lärandeperspektiv och därmed skapas nya förutsättningar för lärande (Hörnqvist, 2000).

Avslutningsvis kan återigen betonas att en byggnads rumsliga gestaltning kan innebära begränsningar och möjligheter, men även invanda konventioner – "det som sitter i väggarna" – det vill säga kulturens implicita belägring av byggnaden. I anslutning till detta bör dock beaktas att de tankar och visio-

ner som återfinns bakom tillkomsten av rummet kanske inte alltid upplevs som relevanta för människor som arbetar där. Detta kan ta sig olika uttryck och i flera skolor har vi sett tydliga exempel där lärare och elever så att säga "gör om" rummen för att de bättre ska passa egna syften. Korridorer som ursprungligen tillkom för att människor skulle förflytta sig i dem har gjorts om med hjälp av olika typer av avskärmningar för att fungera som mindre grupp-utrymmen. Sådana utrymmen som inte har skapats för det avsiktliga lärandet kan utgöra såväl arenor för vänskapliga möten som rum för trakasserier och mobbning, vilket innebär ett oavsiktligt lärande. På så sätt kan man hävda att alla rum har pedagogisk betydelse, oavsett om det är avsiktligt eller ej.

Projektet har gett oss inblick i hur skolans alla rum och deras organisering har pedagogiska betydelser med konsekvenser för vad som görs och inte görs. Den historiska dimensionen i projektet har varit särskilt värdefull för att få syn på variationerna i pedagogiska betydelser. Det har dock inte funnits utrymme för fördjupade studier av skillnader mellan skolor från olika historiska perioder. Den praktiska relevansen av sådan kunskap är dock påtaglig. Det skulle därför vara önskvärt att i kommande studier kunna välja ut endast ett par skolor från skilda historiska och pedagogiska perioder för att jämföra pedagogiska skillnader och likheter, möjligheter och begränsningar för arbetet i skolorna i dag.

Referenser

- Alerby, E. (2004a). Windows of the School. Some notes on the significance of the source of daylight in school. Paper presented at NERA's congress, Reykjavik, Iceland, 11-13 March.
- Alerby, E. (2004b). The appreciation of a quiet place at school. *Nordic Journal of Teaching and Learning*, Vol. 14, No 1, 57-61. Alerby, E. (2004b).
- Alerby, E. & Hörnqvist, M-L. (2004). What does the school building mean? A study of teachers' and pupils' reflections of the school building. Paper presented at the Reflective Practice Conference, Gloucester, UK, 23-25 June 2004.
- Alerby, E. & Hörnqvist, M-L. (2005). Reflections from a school on a school. *Reflective Practice*, no 2, 2005.
- Alerby, E., Bengtsson, J., Hörnqvist, M-L. & Kroksmark, T. (2002). Reflections on the significance of space in school from a life-world approach. EERA conference, Lisbon, Portugal, September 11-14 2002.
- Bengtsson, J. (2003a). Rumsgestaltning i klassrummet. Paper presented at NERA's congress, Köpenhamn, Danmark, 6-9 March 2003.
- Bengtsson, J. (2003b). Formation of Space in the Classroom. Paper presented at the ECER-conference in Hamburg 17-20 September 2003.
- Bengtsson, J. (2004) Pedagogiska betydelser i skolbyggnader. Paper presented at NERA's congress, Reykjavik, Iceland, 11-13 March.

- Bjurström, P. (2000a). Att anpassa skolbyggnader till nya arbetsformer – en fallstudieundersökning av grundskolor byggda på 1950- och 60-talet. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.
- Bjurström, P. (2003). Att avskaffa klassrummet – om skolans föränderliga arkitektur. I S. Selander (red). Kobran, Nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Forskning i fokus nr 12. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Bjurström, P. (2004a). Att förstå skolbyggnader. Doktorsavhandling, 2004:2, KTH, Arkitekturskolan. Stockholm: KTH Arkitekturskolan.
- Bjurström, P. (2004b). Från space till place. Forskarseminariet Plats och lärande, Lidingö 26 –27 april 2004.
- Bjurström, P. (2004c) The school-building as a changing tool for teaching and learning. Paper presented at NERA's congress, Reykjavik, Iceland, 11-13 March.
- Bjurström, P. (2004d). Att förstå skolbyggnader i praktik och teori. Morgendagens skole, Nettverkssamling, Oslo, 8-9 november 2004.
- Gardner, A. (1985). Educational Facilities. In Husén, T & Postlethwaite, TN (eds). The International Encyclopedia of Education. pp 1571-1574. Oxford: Pergamon Press.
- Hörnqvist, M-L (2000) Erfarenheter från Kunskapslyftet – våren 2000. Opublicerat manuskript.
- Hörnqvist, M-L (2004) Physical interspaces in teaching and learning. Paper presented at NERA's congress, Reykjavik, Iceland, 11-13 March.
- Stahle, O. (1999). Förordet i: Arkitektur och skola: om att planera skolhus. Stockholm: Stiftelsen ARKUS.

Projektets hemsida

<http://www.ltu.se/web/pub/jsp/polopoly.jsp?d=131>

ÄMNESDIDAKTISKA TEORIER

– för undervisning i naturvetenskap

Björn Andersson, *Göteborgs universitet*

Frank Bach, *Göteborgs universitet*

Jörgen Dimenäs, *Högskolan i Borås*

Mats Hagman, *Göteborgs universitet*

Clas Olander, *Göteborgs universitet*

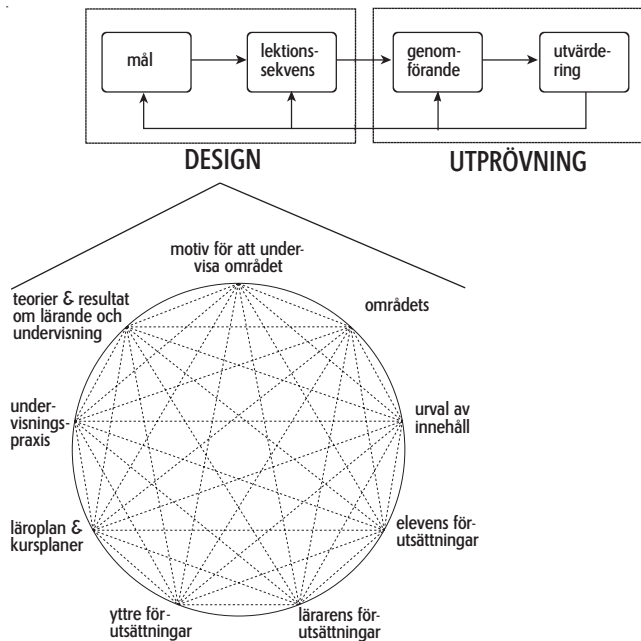
Eva Sjöholm, *Högskolan i Borås*

Anita Wallin, *Göteborgs universitet*

Det finns inte ett bästa sätt att undervisa ett innehåll, något som troligen de flesta pedagoger och didaktiker kan skriva under på. Däremot anser vi att, givet specifika mål, kan vissa sätt att undervisa resultera i ett bättre lärande eller en bättre måluppfyllelse än andra. För att skapa kunnskap angående detta har vi utvecklat en forskningsansats som går ut på att systematiskt planera och validera undervisning i naturvetenskap. Den resulterar bland annat i 'ämnesdidaktiska teorier' som utgör ett nytt bidrag till kunskapsområdet om relationen undervisning/lärande, och som kan vägleda undervisningen av specifika innehåll i skolan.

Forskningsansatsen innebär att forskare och lärare tillsammans ringar in ett antal, från de lärandes utgångspunkt, kritiska aspekter inom ett kunskapsområde för att bearbeta dessa i undervisning och studera vad och hur elever och lärare lär sig genom detta. Vi har hittills studerat evolution, optik och "fast-flytande-gas". En kritisk aspekt är något som är avgörande för hur man förstår ett fenomen eller en företeelse. Det är inte möjligt att enkelt härleda vad som är en kritisk aspekt vare sig från kunskapsområdet, ämnet i sig eller från någon övergripande teori om lärande, utan detta måste undersökas för varje innehåll. Kritiska aspekter är ofta så grundläggande att de tas för givna inom det akademiska ämnet. Möjligen leder detta till att de inte är explicita vare sig i läromedel eller i lärares undervisningskultur.

Själva arbetsgången under ett projekt illustreras av följande figur:



Genom att under designfasen låta komponenterna som anges på cirkelns periferi på olika kreativa sätt möta varandra kan nya idéer och nya insikter genereras. Vår erfarenhet hittills är att mötet mellan kunskaper om elevers vardagsföreställningar och möjligheter att förstå (elevers förutsättningar) å ena sidan, och insikter i det naturvetenskapliga innehållet (områdets karaktär) å den andra ofta är särskilt produktivt (Andersson, Bach, Hagman, Olander & Wallin, 2005).

Ett huvudresultat av designfasen är en uppsättning mål och ett utkast till en undervisningssekvens. Förutom förslag till lektioner kan det finnas elevtexter, problem att diskutera, rollspel, datorsimuleringar m.m. Undervisningsstrategier med formativ bedömning (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003) används flitigt, exempelvis interaktioner elev-elev i gruppdiskussion, frågor för diagnos och självvärdering, aktiv bearbetning av termer och begrepp i skriftlig och muntlig form etc. Undervisningsförslaget prövas av de lärare som ingår i projektet och dokumenteras väl med exempelvis videofilmning, intervjuer, loggböcker. Dokumentationen ligger till grund för utvärdering varefter designen omarbetas och prövas igen.

Infallsvinklar

Det finns ett antal olika intressanta frågeställningar man kan studera under utvärderingsfasen. En är vad eleven har upplevt, vad som motiverar och vad han/hon har lärt sig angående det givna området. En annan är att studera olika samspel när de pågår, t.ex. mellan elever och mellan lärare och elever. En tredje frågeställning är hur läraren upplever undervisningen, inklusive lärarhandledning och annan framtaget materiel, liksom den personliga handledning som förekommit. Ett spännande perspektiv är hur lärarens ämnesdidaktiska kompetens angående det aktuella innehållsområdet utvecklas under arbetets gång.

De idéer till undervisning som produceras går i stort sett ut på att eleverna skall ges möjlighet att först, om de inte redan är det, bli medvetna om de kritiska aspekter som designfasen har pekat ut. Detta sker genom olika aktiviteter i syfte att eleverna skall få syn på aktuell aspekt och börja uppleva dess betydelse för hur man förstår ett visst fenomen. Ofta berör dessa aspekter mycket grundläggande föreställningar om hur världen fungerar, som att ljus utbreder sig linjärt eller att individer i en population är olika. När en elev börjar urskilja en sådan aspekt, och att den går att förstå på andra sätt än vad eleven tidigare, mer eller mindre underförstått, har gjort ger det då och då upphov till ett känslomässigt engagemang. Det kan yttra sig i intensiva diskussioner, där man inte är beredd att utan kamp ge upp sina idéer till förmån för något annat. Att utmanas ger glädje, tillfredställelse och möjlighet att förstå på ett nytt sätt. En av eleverna uttrycker detta explicit och kärnfullt i sin loggbok: 'när man förstår är det kul'.

Ämnesdidaktiska teorier

Forskning om lärande bidrar med kunskaper som påverkar grundläggande inriktning hos arbetet. Vissa forskningsresultat om lärande prövar också att ge rekommendationer för undervisning. Ogborn (1997) lyfter fram att eleven behöver vara aktivt deltagande för att förståelsen skall utvecklas, och att det är viktigt med respekt för den lärandes idéer samt att man bör ge hög prioritet åt att locka fram och använda det som elever redan vet som en utgångspunkt för ytterligare lärande. Lemke (1990) betonar vikten av att eleverna får möjlighet att använda naturvetenskapliga termer i samtal och skrift och att översätta fram och tillbaka mellan vetenskapliga och vardagliga uttryckssätt. Forskning angående elevers skilda uppfattningar och variationsmönster (Marton & Booth, 1997) ger insikter i exempelvis hur en grupp kan vara förmedlare av variation.

Rekommendationerna ovan är utmärkta, men för lärare som har till uppgift att undervisa ett specifikt innehåll behöver de konkretiseras. Denna

konkretion har av Lijnse (2002) kallats för 'the forgotten dimension of science education research'. När man exempelvis planerar undervisning om biologisk evolution behövs, bland annat, svar på följande frågor:

- Hur uppfattar elever biologisk evolution, vilka möjligheter har de att bygga vidare på det de redan vet?
- Hur kan man få elever att våga lägga fram sina egna idéer om livets utveckling och hur kan man få dessa idéer att mötas i diskussion?
- Hur klarar undervisningen krockar mellan evolutionsteorins förklaringsmodell och eventuella religiösa uppfattningar hos eleverna?
- Vilket är undervisningens mål för dessa elever för just detta område? Vilka möjliga undervisningsstrategier ser vi för att nå dessa mål?

Då krävs kompletterande teorier, som förenar det generella och det specifika, vilka vi kallar ämnesdidaktiska teorier. Så här långt har vår miljö producerat två sådana teorier som beskriver aspekter som gynnar lärande av olika naturvetenskapliga innehåll (Andersson & Bach, 2005; Andersson & Wallin, 2006). Dessa teorier består av:

A Innehållspecifika aspekter

B Aspekter som rör naturvetenskapens karaktär

C Generella aspekter

De innehållspecifika aspekterna är unika för undervisning av varje naturvetenskapligt innehåll. De aspekter som rör naturvetenskapens karaktär är mer eller mindre generella för all naturvetenskaplig undervisning. De generella aspekterna kan vara giltiga även för undervisning av innehåll som inte tillhör naturvetenskaperna. Här väljer vi att presentera de innehållspecifika aspekterna som berör undervisning i optik och evolution.

Innehållspecifika aspekter angående undervisning i optik

- 1 Från första början skapas behov av optikens nyckelidé, nämligen att ljus existerar och utbreder sig mellan källor och effekter.
- 2 Eleverna ges från början möjligheter att använda optikens nyckelidé som ett verktyg för att förklara fenomen i omvärlden, såsom skuggors och belysta ytors storlek och form.
- 3 Undervisningen klargör att ljus som går mellan källa och effekt inte kan ses.
- 4 Först efter att optikens nyckelidé har etablerats förklaras seende med att ljus går från det sedda föremålet och in i ögonen.
- 5 Först efter att optikens nyckelidé har etablerats och seende förklarats introduceras tekniker för att visa ljusets väg, t.ex. att blåsa ut rök eller att låta ljus släpa längs ett papper. Det man då ser är inte ljus som går mellan källa och effekt, utan ljus som reflekteras in i ögonen från rökpartiklar

och papper. Om dessa tekniker introduceras från början får eleverna lätt intrycket att det går att se ljus som utbreder sig i rummet, d.v.s. att seende är en separat förmåga som inte beror på att ljus går in i ögonen utan snarare på att ögat tittar, skickar ut blickar m.m.

- 5 Undervisning om olika former av avbildning tar sin utgångspunkt i villkoren för punktformig avbildning, dvs. att om ljus som divergerar från en punkt P_1 efter växelverkan med ett optiskt system konvergerar i en punkt P_2 , så är P_2 en bild av P_1 , och motsvarande sats för virtuella bilder. Först efter detta introduceras geometriska tekniker för bildkonstruktion.

Innehållspecifika aspekter angående undervisning om evolution

- 1 Det klargörs att evolution betraktas som ett historiskt faktum i naturvetenskapen, livets uppkomst diskuteras och evolutionär tid konkretiseras.
- 2 Den teori som förklarar evolutionen delas upp i två processer, dels uppkomst av variation i ärftliga egenskaper, dels naturligt urval.
- 3 Det betonas att endast den förstnämnda processen är slumpmässig, inte den senare.
- 4 Vanliga alternativa idéer (vardagsföreställningar) om biologisk evolution t.ex. idén om behovsdriven miljöanpassning av alla individer inom en art, görs på lämpligt sätt till en del av undervisningsinnehållet.
- 5 Evolutionsteorin studeras genom att de fem komponenterna "variation", "arv", "överlevnad", "reproduktion" och "ackumulation" introduceras, diskuteras och används.
 - Befintlig variation diskuteras utförligt och så mycket genetik införs som behövs för att få en idé om hur likheter och olikheter uppkommer.
 - Skillnader i överlevnad och i reproduktion bland populationens individer diskuteras och hur dessa skillnader är relaterade till naturligt urval.
 - Populationers anpassning genom ackumulation diskuteras.
- 6 Medvetenhet om befintlig variation av ärftliga egenskaper är en nödvändig plattform för att gå vidare till naturligt urval och på så sätt få ett alternativ till idéer om evolution orsakad av behov, strävan, vilja m.m.
- 7 Olika organisationsnivåer som resonemangen om evolution gäller görs explicita.
- 8 Teorin om evolution genom naturligt urval används för att förklara livets utveckling, stamträd, biologisk mångfald, sexuell selektion, samevolution, artbildning, etologi m.m.

De innehållspecifika delarna av dessa ämnesdidaktiska teorier för undervisning kan betraktas som en inventering och beskrivning av kritiska aspekter för förståelse av ett utvalt innehåll på ett avsett sätt. Om hänsyn tas till dessa aspekter vid undervisning är hypotesen att elevernas lärande gynnas

jämfört med om man inte tar hänsyn till dem. Exakt hur lärare bör göra för att ta hänsyn till aspekterna dikteras inte i teorin. Fallstudier som bekräftar hypotesen finns för undervisning i optik i grundskolans senare del och biologisk evolution på gymnasiet naturvetenskapliga program. Arbetet pågår med teorier för undervisning av biologisk evolution och "fast-flytande-gas" för grundskolans mitt och avslutande delar.

Fallstudierna genererar detaljerade forskningsresultat angående interaktionen mellan elever och mellan lärare och elever. Exempel är beskrivningar av hur elevernas idéer om innehållet samverkar med hur de uppfattar undervisningens budskap eller hur lärares ämnesdidaktiska kompetens utvecklas. Fallstudierna bidrar också med hur de innehållsspecifika aspekterna kan konkretiseras och detta utgör underlag för produktion av en ny typ av lärarhandledningar som kan betraktas som ett skriftligt förslag till tillämpning av den ämnesdidaktiska teorin för undervisning av ett specifikt innehåll.

Referenser

- Andersson, B., Bach, F., Hagman, M., Olander, C & Wallin, A. (2005), Discussing a research programme for the improvement of science teaching. In K. Boersma, M. Goedhart, O. de Jong & H. Eijkelhof (Eds.), *Research and the quality of science education* (pp. 221-230). Dordrecht: Springer
- Andersson, B., & Bach, F. (2005). On designing and evaluating teaching sequences taking geometrical optics as an example. *Science Education*, 89(2), 196-218.
- Andersson, B., & Wallin, A. (2006). On developing content-orientated theories taking biological evolution as an example. *International Journal of Science Education*, 28 (6), 673-695.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning – Putting it into practice*. Open University Press. England.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Lijnse, P. (2000). Didactics of science: the forgotten dimension of science education research. In R. Millar, J. Leach & J. Osborne (Eds.), *Improving science education*. The contribution of research (pp. 308-326). Buckingham: Open University Press.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ogborn, J. (1997). Constructivist metaphors of learning science. *Science & Education*, 6(1-2), 121-133.

SKÄMT, LEK OCH SPRÅKÖVNINGAR

– om deltagande och andraspråkslärande i en förberedelseklass

Karin Aronsson, *Linköpings universitet*

Asta Cekaite, *Linköpings universitet*

Introduktion

När det gäller att tillägna sig ett andra språk finns det något av ett "Catch 22": ett av de bästa sätten att lära sig ett språk är att umgås med vänner som talar just det språket, men för att få vänner måste man gärna tala språket i fråga. Hur tar novisen steget från att inte tala ett språk till att kunna få vänner och till att kunna prata med dessa? Vi har i detta arbete följt nio lågstadiebarn under deras första år i en förberedelseklass för barn, som just börjat tackla det svenska språket. Klassen omfattade barn med ett antal olika språkbakgrunder. Arabiska, kurdiska och thailändska, med svenska som ett viktigt *lingua franca*.

Varje år börjar i Sverige ett stort antal barn i så kallade förberedelseklasser, små specialklasser från vilka barnen sedan slussas in i vanliga klasser. Tiden i en sådan klass kan omfatta allt från några månader upp till två år. Initialt tillbringar barnet all tid i förberedelseklassen för att så småningom tillbringa hela skoldagen i en vanlig klass. I detta arbete studerade vi särskilt de enskilda barnens sätt att utnyttja kamratgruppen som en resurs för andraspråkstillägnet, liksom deras sätt att återvinna lärarprat och olika klassrumsrutiner för olika kommunikativa projekt.

Data

De nio barnen i klassen var mellan 7 och 10 år gamla. Arbetet bygger på ljud- och videobandinspelningar samt fältanteckningar under sammanlagt tre perioder, vid läsårets början, mitt och slut under barnens första år i den svenska skolan. Barnens samspel med kamrater och lärare transkriberades ingående, inklusive den ickeverbala kommunikationen. Särskild vikt lades i denna studie vid de "språkövningar" som barnen själva initierade med varandra.

Barnen i studien hade under observationsperioden fortfarande ett relativt begränsat ordförråd på svenska (men däremot inte på sina modersmål). I klassen talade barnen i huvudsak svenska med varandra. Klassläraren, Vera, en infödd svenska, och hennes assistent, Fare (tvåspråkig lärare, arabiska-svenska) vände sig nästan alltid till barnen på svenska och barnen svarade normalt på svenska. Barnen fick hemspråksundervisning på sina modersmål, men våra observationer handlade alltså primärt om hur kamratgruppen kunde utnyttjas som en resurs vid barnens andraspråksinlärande.

Att leka med språklig form

Cook (1997) har argumenterat för att vi i vår analys av språktillägnande bör uppmärksamma lekfulla aspekter av lärande. Detta är, menar han, ett viktigt men ännu relativt obeforskat område. Viss uppmärksamhet har ägnats tonåringars eller vuxnas lek med språk (exempelvis Van Dam, 2002), men bara enstaka forskare har studerat barns utnyttjande av lek vid språktillägnande (men se Broner & Tarone, 2001).

Det visade sig att barnen ofta skämtade med varandra också under de första två perioderna under året. Ett vanligt sätt att underhålla varandra var att avsiktligt göra olika felsägningar. Exempelvis plockade man upp ett kort vid memory-spel, men gav det en helt annan beteckning (Exempel 1).

Ex. 1 (0209.11:53.17) Deltagare: Rana (8 år, fl), Layla (10 år, fl), Fusi (7 år, fl) och Hiwa (8år, po). Aktivitet: memory-spelande.

- | | | | |
|---|----|-------|--|
| → | 1 | Hiwa: | [<u>Blu:s</u> ((djup röst; om Fusis kort, ett par byxor)) |
| | 2 | Fusi: | Ne:j he he he |
| | 3 | Hiwa: | [He he he |
| | 4 | Layla | [he he he |
| | 5 | Rana: | En bar bar x bar bo- ((alvarligt, till Fusi)) |
| → | 6 | Hiwa: | [Bar he he bo he |
| | 7 | Layla | [E:n e:n en pa:[r byxor ((undervisande ton)) |
| | 8 | Fusi: | [En |
| | 9 | Rana: | En par byxor. ((plockar upp ett nytt kort)) |
| | 10 | Fusi: | [En fisk. |
| | 11 | Hiwa: | [En fisk. |
| | 12 | Layla | En fisk. |

Vi kan här se hur Hiwa skämtsamt säger 'blu:s' när han i själva verket syftar på en bild av ett par byxor, som Fusi nyss har plockat upp. Fusi protesterar skrattande "Nej, hehehe". Därmed har Hiwa alltså lyckats med att under-

hålla de andra barnen (här både Fusi och Layla, som ju båda skrattar åt honom). Felsägningar som denna var återkommande inslag i klassrummet och redan på den allra första nybörjarnivån roade sig barnen med att sätta sig på varandras platser och ”byta namn”, liksom genom att producera olika mer eller mindre tokiga benämningar på memory-kort eller andra bilder.

Många av dessa skämt byggde på ”återvinning” av vanliga klassrumsrutiner. Barnen initierade exempelvis själva enkla ”språkövningar” där de frågade om varandras namn och ålder (som de efter ett halvår var mer än väl förtrogna med). Något som är intressant med denna typ av skämt var att de ofta var intimt kopplade till olika klassrumsverksamheter: barnen utnyttjade exempelvis olika hälsnings- och presentationsrutiner för att avsiktligt presentera sig som ”2 år gamla”, eller ”29 år gamla” eller något annat uppenbart tokigt. Därmed lyckades de framkalla skratt och underhålla varandra.

Vid andra tillfällen kunde de engagera sig i skämt av mer subversivt slag genom att exempelvis utnyttja kopplingar till tabuerade ord, exempelvis ljudlighet (Exempel 2).

Ex. 2 (0210.12:19) Deltagare: läraren Fare och barnen: Layla (10 år, fl), Rana (8 år, fl), Nok (7 år, fl), Miran (9 år, po), Hiwa (år , po) och Sawan (9år, po), Aktivitet: Fare och barnen hade nyss sjungit en sång ”Vi är små katter vi”

- | | | | |
|---|-----|--------|--|
| | 1. | FARE: | Vi gråter och piper när kissar
[oss griper för vi är små råttor vi. ((sjunger)) |
| → | 2. | Sawan: | [He he he he he he he |
| | 3. | | ((Hiwa och Miran tittar på Sawan)) |
| | 4. | Miran: | ((tittar på Sawan och sedan på Fare))
Varför eh Fare X skrattar? ((kritisk röst)) |
| → | 5. | Sawan: | Piper och kissar! He he he he |
| | 6. | Miran: | Varför hon x Fare skrattar? ((irriterad röst)) |
| | 7. | FARE: | Kisse vad betyder kisse? |
| | 8. | Hiwa: | Jag vet. |
| | 9. | FARE: | Vad är det? |
| | 10. | Layla: | Det betyder [kissekatt. [Det betyder |
| | 11. | Rana: | [Mjau mjau |
| | 12. | FARE: | [Katt! Det är katter! |
| | 13. | Layla: | bl bl ks |
| | 14. | FARE: | <u>Kisse</u> ! Det är inget att skratta åt [x |
| → | 15. | Hiwa: | [°Ki:sssss(e) ° |
| | 16. | Nok: | °Inte <u>kissa</u> <u>kisse</u> °! ((ler mot Fare)) |
| → | 17. | Sawan: | Kisse kissa! |
| | 18. | FARE: | För vi är små grodor vi ((sjunger på en ny vers)) |

Sawan skrattar menande åt ordet "kissar" (rad 2 och 5). Genom att plocka upp vissa ord ur sångtexten utvinner han alltså något av en vits. Hiwa hakar på skämtet och skapar en illusorisk ljudillustration "ki:ssssss(e)" (rad 15). Därmed lyckas han med små medel utvinna mycket ur sången. Samtidigt ser vi här också hur skämtande bygger på socialt samspel. För att verkligen kunna tolkas som ett skämt bör något också tas emot med skratt, fniss eller nya skämt. I rad 15 och 17 kan vi se hur Hiwa svarar på Sawans ursprungliga skämtande genom att brodera ut det med en ljudillustration (rad 15) och en subversiv vits (rad 17). Men i intetdera fallet uppnår han nya skratteffekter eller nya allianser. Skämtandet eskalerar inte mer utan när klassens yngsta, lilla Nok (7 år) ler mot läraren Fare verkar ordningen återställd. Barnen är engagerade i att tillsammans med honom diskutera den egentliga innebörden i "kisse", snarare än tänkbara lustiga innebörder. Skämtande bygger på en lyhördhet för andra i gruppen. I vår forskning om barnens språkutveckling under det aktuella året har vi också kunnat visa att barn tillfälligt kan framstå som bryska eller burdusa om de inte noga kalibrerar sina subversiva skämt eller andra bidrag efter hur deras kamrater reagerar (Cekaite, 2006).

Samtidigt bör här kanske påpekas att den mer subversiva delen av den aktuella episoden ju även den innebar något av en språkövning eftersom barnen faktiskt orienterade sig mot ordens fonologiska uppbyggnad (här: ljudlighet mellan "kisse" och "kissar").

Att leka med deltagarobservationer

Åtskillig språklek handlar om deltagarpositioner. Exempelvis agerade barnen inte sällan som något av "hjälpplärare" genom att spontant korrigera varandra. Vi kan till exempel se hur Layla korrigerade Rana genom att säga "en par" istället för "en bar" (Exempel 1 ovan, rad 7). Sådana så kallade reparationer förekom ofta i klassrummet. Andra gånger intog barnen en lärarposition på ett mer lekfullt sätt. Exempelvis hände det ibland att något av barnen tilltalade läraren som "lilla Fare" och därmed skämtsamt inverterade elev-läraryrket (Cekaite & Aronsson, 2004).

Andra gånger föll det sig så att barnen på ett närmast parodiskt sätt använde sig av lärares sätt att berömma barn (Exempel 3).

Ex. 3 Deltagare: barnen Layla (10 år, fl), Rana (8 år, fl), Fusi (7 år, fl) och Hiwa (8 år, po). Aktivitet: memory-spelande.

- 1 Layla: E:h hh xx((plockar upp ett kort)) en kjol (.)
- 2 Rana: en kjol
- 3 Hiwa: Bra! ((lärarröst, lärargest; allvarlig)) hehe

- 4 Rana: Bra! ((lite i falsett som Rana))
 5 Layla: [hehe
 6 Fusi: [hehe
 [hehe

Hiwa skämtar med Rana genom att härma hennes "lärartilltal" och genom att tala i falsett, som något av en parodisk lärare (och inte som en pojke på lågstadiet). Inom ramen för en välkänd miljö med givna referensramar är det här möjligt för barnen att skratta åt hur Hiwa leker lärare eller "annimerar" hur en lärare låter genom en enkel variation av en välkänd klasrumsrutin (uppgift + elevsvar + lärares evaluering). Men som här framgår bygger det aktuella skämtet på ett tidigare etablerande av en klassrumsgemenskap med delade referensramar.

Slutsatser

Mycket tyder på att språktilläggande normalt innebär en ganska tidskrävande och mödosam process. Våra analyser pekar på att uppbyggandet av en klassrumsgemenskap och av gemensamma referensramar är viktiga resurser för andraspråklärande. En delad erfarenhetsbank blir en viktig utgångspunkt för att skämta (och våga skämta) liksom för att förstå andras skämt. Och dessa skämt utgör i sin tur frizoner där språkövningar och annan innötning blir lustfyllda verksamheter snarare än mekaniska övningar. De självpåtagna "språkövningarna" blir därmed en resurs både för språktilläggande och för uppbyggandet av en klassrumsgemenskap. Samtidigt kan vi också se att barnen själva spontant orienterar sig mot språkets formella uppbyggnad och inte enbart mot vad orden betyder. Det ligger för barnen uppenbart något spännande och lustfyllt i själva erövrandet av språket som sådant.

Referenser

- Broner, M. & Tarone, E.. (2001). Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal* 85 (3), 363-379.
- Cekaite, A. (2006a). Getting started. Children's participation and language learning in an L2 classroom. Linköping: Linköping *Studies in Arts and Science* 350.
- Cekaite, A. (2006b/kommande). Turn-taking and learner identity during the first year in an L2 classroom. A novice's changing patterns of participation. *Modern Language Journal* (kommande; efter smärre revisioner).
- Cekaite, A. & Aronsson, K. (2005). Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 26 (2), 169-191.

- Cekaite, A. & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations. Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6, 373-392.
- Cook, G. (1997). Language play, language learning. *English Language Teaching Journal*, 51 (3), 224-231.
- Van Dam, J. (2002). Ritual, face, and play in a first English lesson. I C. Kramsch (Red.). *Language acquisition and language socialization*. (sid. 237-265). London: Continuum Press.

MUSIKUTBILDNINGEN VID FRAMNÄS FOLKHÖGSKOLA 1952–1957

Sture Brändström, *Musikhögskolan, Luleå tekniska universitet*

I projektet Musiklärarutbildning i historiskt perspektiv har fyra forskare och en doktorand varit verksamma. Två miljöer har studerats: Framnäs Folkhögskola (Piteå) och Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. I denna delstudie presenteras en undersökning av vem som sökte sig till Framnäs musiklinje under de fem första åren. Vidare hoppas jag kunna återge något av hur det var att studera musik vid Framnäs folkhögskola under pionjärtiden. Vilka var drivkrafterna hos eleverna att söka sig till skolan och hur upplevde de mötet med Framnäs för ett halvt sekel sedan? Datainsamlingen genomfördes genom analys av elevmatriklar samt genom intervjuer med fyra av de elever som påbörjade sin utbildning under de första åren efter etableringen. I elevmatriklarna finns bland annat uppgifter om elevens föregående sysselsättning samt faderns yrke.

Vem studerade musik på Framnäs?

Den typiske musikeleven under de första åren av Framnäs historia var en man i 20-årsåldern med folkskola och yrkeserfarenhet, han tillhörde arbetarklassen och kom från ett mindre samhälle i Norrbotten.

Innan studierna på Framnäs hade de 14 elever som antogs 1952 arbetat inom jordbruk, flottning, verkstadsindustri, som affärsbiträde, bagare och frisör. Någon hade varit lärling med inriktningar som elektriker, typograf och guldsmed. I första årskullen hade alla folkskola som grund och några hade dessutom gått på folkhögskola eller fackskola.

Fädernas yrken första året var: rörläggare, skomakare, sågverksarbetare, stuveriarbetare, köpman, betongarbetare, jordbrukare, hemmansägare, verktygsutlämnare, målarmästare, fjärdingsman, länsस्कogvaktare. Det rör sig alltså i stor utsträckning om arbetare och i någon mån lägre tjänstemannayrken. Att drygt halva elevkader första året hade tagit kurser av olika slag eller varit hantverkarlärling, indikerar att eleverna kan sägas tillhöra en uppåtstigande arbetarklass. Med viss försiktighet kan matrikeluppgifterna tolkas som att det fanns en allmänt positiv syn på utbildning i hemmiljön. "Lite mallig och stolt var pappa", säger en av eleverna i första årskullen.

Under det andra och tredje läsåret i Framnäs historia var rekryteringen stabil vad gäller social bakgrund och tidigare utbildning. Det fjärde läsåret började en viss förändring i elevernas utbildningsbakgrund märkas, två elever hade gått realskola och några hade tagit mer omfattande kurser. Denna förändring sammanfaller med att elevernas sociala bakgrund blev mer blandad. Det femte året skedde en märkbar förändring i rekryteringsbilden, då endast tre av tio elever kom från Norrbotten. Utbildningsbakgrunden är också generellt betydligt högre än vid tidigare antagningar.

Förändringen i rekryteringsunderlaget kan i stor utsträckning kopplas till etableringen av en yrkesinriktad musikinstruktörslinje. Styrelsen ansökte 1955 att få inrätta en pedagogisk linje men fick avslag men året därpå gick det bättre och den första kullen om fem blivande musikinstruktörer kunde tas in. Detta var en statushöjande händelse som gav eko i Musiksverige, vilket sannolikt bidrog till att större grupper började se en musikutbildning vid Framnäs som ett attraktivt studiealternativ.

När Framnäs folkhögskola grundades blev ABF huvudman och det uttryckliga syftet var att avhjälpa bristen på ledare för alla de musikcirklar som växte upp runt om i landet. Etableringen av musikutbildningen vid Framnäs sammanfaller tidsmässigt med strukturomvandlingen av det svenska samhället. Många småjordbruk lades ned under denna tid och landsbygden avfolkades. Den obligatoriska skoltiden ökade, allt flera ungdomar gick vidare till gymnasiet och högre utbildning blev tillgänglig för allt större grupper. Inom musikområdet var det under denna period många kommuner som startade kommunala musikskolor, samtidigt som det musikaliska utbudet blev allt rikare och mer lättåtkomligt för gemene man. Sådana faktorer och samhälleliga processer utgjorde grundförutsättningar för utvecklingen av musikutbildningen vid Framnäs folkhögskola.

Framnäsandan

Det tycks ha rått en allmänt familjär stämning under de två första åren i de provisoriska lokalerna i Öjebyn – en anda som sedan levde vidare i de nya skollokalerna på Framnäsområdet. En av de före detta eleverna kommer flera gånger under intervjun tillbaka till att alla sa du till varandra. Det måste ha gjort ett starkt intryck på honom att rektorn Adrian Wennström redan från första dagen förklarade: här är alla du med varandra. Lärarna tycks inte ha ansträngt sig att hålla distans till eleverna och Røjås Jonas som inledningsvis hade huvudansvaret för Musiklinjen, upplät exempelvis sitt hem för att eleverna skulle få öva fiol.

Å ena sidan kan framnäsandan karaktäriseras som liberal och å andra sidan framhålls det tydliga draget av tillslutenhet. Från och med 1955, då de nya

elevhemmen stod klara, bodde så gott som alla elever, lärare och även rektorn på skolområdet. En tillsluten miljö skapar ofta ett behov av social kontroll och Framnäs utgjorde inget undantag därvidlag. Rektor utövade, till dels via husmor, en strikt kontroll av att folk skötte sig och hade ordning på sina rum. Skötsamhetsidealet, som var ett tidstypiskt och klassbundet fenomen, fick sitt tydliga uttryck på Framnässkolan (jfr Ambjörnson, 1988).

Det var "inge snack", man skulle öva och passa tider. Adrian höll koll på... han var gift med en kvinna som var husmor, hon var lite spion, så där. Kollade om man hade städlat på rummen, hon hade nycklar så hon kom in överallt. Man kunde inte ha några hemligheter (skratt). Om någon låg och slöade och sov halva dan, så var hon där, så det var en väldig övervakning.

Att det var en jämn ström av musiker och olika kulturpersonligheter som framträdde på skolan, gav välbehövliga impulser utifrån och Framnäs blev rätt snart ett kulturcentrum som fick betydelse för hela den norra regionen. Konserter och teaterföreställningar drog ofta fulla hus.

Det framkommer vid intervjuerna att arbetarrörelsens inflytande i stor utsträckning var begränsat till officiella tal och styrelsesammanträden. Det förekom en del diskussioner om man skulle få driva en elitistisk linje eller om alla sökande skulle tas in men någon allvarlig ideologisk diskussion om finkultur kontra folklig kultur, satte aldrig några djupare spår i den pedagogiska vardagen. Den notbundna västerländska musiken och konservatorietraditionens enskilda undervisning var redan från starten för-givet-tagna pedagogiska utgångspunkter.

De elever som började sina studier vid Musiklinjen under de första åren kom från likartade sociala förhållanden. Med något litet undantag tillhörde de den uppåtsträvande arbetarklass som var ett så typiskt inslag under svensk efterkrigstid. Så gott som alla i de första kullarna som fullföljde sina studier fram till musikinstruktörsexamen, är att beteckna som klassresenärer. Sprungen ur arbetarklassen fick de i och med sina studier ett läraryrke. Vad var alternativet för de första årskullarna framnäselever? Många hade redan i lägre tonåren provat på att arbeta inom industrin och flera av eleverna hade haft hårt kroppsarbete. Att kunna förena ett starkt fritidsintresse med en musiklektörutbildning, måste ha varit ett högst positivt val (jfr Ambjörnsson, 1996; Trondman 1994).

För de elever som kom från Norrbotten behövde inte språnget ut i världen bli så påtagligt utan de kunde hålla regelbunden kontakt med hemmet. Många förstagenerationsstudenter har vittnat om hur det kostat på att erövra ett nytt språk och hemtamhet i studiemiljön. I de tidiga framnäselevernans fall är det lätt att föreställa sig att eventuella ensamhetskänslor lindrades av att de inom folkhögskolan hade så många i samma situation runt omkring

sig. Internatet blev något av ett andra hem med både en far och mor – rektor och husmor råkade för övrigt vara gifta med varandra under en tid (sic!). Morgonsamlingar, samkväm och alla gemensamma aktiviteter skapade en sammanhållning på liknande vis som den idealtypiska kärnfamiljen.

Den fortsatta utvecklingen

Musikutbildningen vid Framnäs folkhögskola expanderade snabbt under 60-talet och fick efterhand grundmurat renommé i musikkretsar. Pedagogutbildningen överfördes till Musikhögskolan i Piteå 1978, som i sin tur har genomgått en remarkabel utveckling; antalet studenter är i skrivande stund närmare tusen. Frågan är om det fanns några framgångsfaktorer i den tidiga folkhögskolemiljön som kan förklara den positiva utvecklingen.

I generella termer tror jag, i likhet med Larsson (2006), att man vid etableringen lyckades balansera mellan folkbildningens breda utbildningssyn och en mer specialiserad musikutbildning av centraleuropeiskt snitt. Efterhand fick musikämnen och den så kallade konservatorietraditionen allt kraftigare dominans, vilket sannolikt var en fördel ur rekryteringssynpunkt – både vad gäller elever och lärare. En betydelsefull marknadsföring var att skolans lärare, i stigande grad allt eftersom lärarkårens konstnärliga standard höjdes, själva var ute på konsertturnéer. Det som möjliggjorde lärarnas egen förkovran och aktiva musikskap var till stor del folkhögskolans fördelaktiga lärartjänster och den stora friheten att lägga upp sin undervisning.

Sedan skall man inte förringa betydelsen av framsynta personer i ledande ställning. Rektorn Adrian Wennström förenade i sig flera av tidens mäktiga idéströmningar som arbetarrörelse, frikyrka och nykterhetsrörelse (Larsson, 2005). Wennström uppfattades av eleverna som en mäktig men vänligt sinnad person. Han hade en akademisk skolning och att han dessutom var författare gjorde honom kulturellt kapitalstark – utan tvekan en person som av omgivningen tilldelats rätten att tala.

Referenser

- Ambjörnsson, R. (1988). Den skötsamme arbetaren. Idéer och ideal i ett norrländskt sågverksamhetsmiljö 1880-1930. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Ambjörnsson, R. (1996). Mitt förnamn är Ronny. Stockholm: Bonnier Alba.
- Larsson, A. (2005). Rektorn bildningen och tron – om Adrian Wennström. Personhistorisk tidskrift 2005:1.
- Larsson, A. (2006). Musik, bildning, utbildning. Debatt och praktik i musikutbildningens historia med Framnäs folkhögskola som spegel (preliminär titel på bokmanus).
- Trondman, M. (1994). Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan. Diss. Stockholm: Carlssons Förlag.

MELLAN FOLKBILDNING OCH KONSERVATORIUM

– Framnäs folkhögskolas musikutbildning

Anna Larsson, *Umeå universitet*

Inom ramen för projektet "Musiklärarutbildning i historiskt perspektiv" har jag undersökt och analyserat den musikpedagogiska utbildning som utformades och bedrevs inom ramen för svensk folkbildning, under perioden 1930 till 1978. Studien har framför allt inriktats på tre områden. För det första har jag studerat debatten om musik inom folkbildningen under 1930-, 1940- och 1950-talen. Här har jag främst intresserat mig för vilken roll musiken tillskrevs, hur man legitimerade musik som folkbildning samt hur behovet av en musikpedagogisk utbildning formulerades och motiverades.

För det andra har jag studerat grundandet och utvecklingen av Framnäs folkhögskola som en specifik institution för musikpedagogisk utbildning inom folkbildningsfältet. Jag har undersökt hur detta lokala initiativ motiverades, legitimerades och genomfördes samt hur musikutbildningen formades och utvecklades. Genom att nära följa praktik och diskussion på Framnäs folkhögskola kan man dels få en presentation av en i forskning tidigare tämligen obehandlad musikutbildningsinstitution, dels en möjlighet att se hur en lokal aktör kan påverkas av och inverka på centrala skol- och utbildningspolitiska skeenden.

För det tredje har jag undersökt hur det undervisningsfält utvecklades, där behovet av folkbildningsutbildade musikpedagoger uppkom och på vilket de förväntades arbeta. Detta fält inbegriper studieförbundens musikcirkelverksamhet och frivillig musikundervisning i kommunal regi (kommunala musikskolor), båda framför allt inriktade på instrumentalundervisning. Här har jag även följt diskussionerna om hur en lärarutbildning för fältets behov skulle kunna utformas. Det är alltså inte den obligatoriska skolans musikundervisning och musiklärarutbildning som stått i fokus, även om denna gränsdragning inte alltid varit helt klar.

I svensk folkbildning har musiken alltid haft en plats. Under mellankrigstiden inriktades verksamheten mot amatörmusicerande i studiecirkelform. Detta fick till följd att behovet av musikkunniga ledare och lärare ökade. I

och med att verksamheten snabbt växte blev ledarbristen alltmer skriande. Den högre musikutbildningen – bestående av musikhögskolan i Stockholm med Kungliga Musikaliska Akademien som huvudman – kunde inte tillgoda de växande och förändrade utbildningsbehoven. Istället tvingades nya utbildningsvägar fram.

Här kom folkhögskolan att få en framträdande roll. Inom folkhögskolan fanns en stark sångtradition med rötter i skolformens grundande i mitten av 1800-talet. Instrumentalmusik hade emellertid före 1950-talet inte någon särskild plats i skolformen. I Norrbotten, där folkbildningens musikcirkelverksamhet brottades med samma problem som i övriga landet, tog ABF initiativ till en helt ny folkhögskola med en särskild linje inriktad mot musik. År 1952 kunde Framnäs folkhögskola inleda undervisning på sin allmänna linje och sin musiklinje. Med detta upplägg var Framnäs först i landet. Redan på planeringsstadiet fanns ambitionen att utbilda ledare till den musikaliska folkbildningen och fyra år efter grundandet inrättades en yrkesinriktad treårig musikinstruktörslinje. För Framnäs del följdes etableringsdecenniet av en kraftig expansion under 1960-talet och en vidare utveckling som 1978 resulterade i att de musikpedagogiska kurserna avskildes från folkhögskolan och lades till grund för en ny musikhögskola i Piteå. Denna utveckling på det lokala planet reflekterade en utveckling som kan iakttas ur nationell synvinkel. Fältet med frivillig musikundervisning växte kontinuerligt och ett antal statliga utredningar behandlade frågor om musikens och musikutbildningens roll och utformning. Under 1970-talet reformerades den högre musikutbildningen och landets tidigare enda musikhögskola fick sällskap av fem nyskapade musikhögskolor. Också innehållet i Framnäs musikutbildning och de förändringar som genomfördes hade sin motsvarighet i en mer generell musikpedagogisk diskurs.

Hur ska man då förstå dessa utvecklingsskeenden? Jag tänker mig att Framnäs musikpedagogiska utbildning formats i skärningspunkten mellan folkbildningens ideal och traditionell konservatorieutbildning. Forskare som studerat musikutbildning har ibland talat om konservatorietraditionens dominerande position. I denna tradition ingår idealtypiskt sett en samling grundläggande musikpedagogiska idéer som till exempel att undervisning och lärande på musikinstrument sker i en mästare-lärlingsrelation, helst genom enskild undervisning och med en inriktning på färdighetsträning. Den västerländska konstmusiken var en självklar referenspunkt men detta gällde även folkbildningsvärlden.

Var då Framnäs musikutbildning folkbildningsmässig eller konservatoriemässig, det vill säga uttryckte den centrala pedagogiska folkhögskoleidéer eller låg den närmare konservatorietraditionen? Den institutionella anknytningen till folkbildningen är given. Framnäs musikutbildning var, kan man

säga, folkbildningssfärens eget institutionaliserade svar på behoven inom den musikaliska folkbildningen. Från folkbildningen kom även en betoning på självverksamhet och personlighetsbildning. Många av folkhögskolans specifika särdrag – vuxna elever, internativ och kamratlig samvaro mellan lärare och elever – präglade också Framnäs musikutbildning. I musikan-knutna folkbildningssammanhang framhölls ofta gruppundervisning som en grundläggande musikpedagogisk idé, och i viss mån återfinns den tanken i Framnäs utbildning. Skolmusiken, såväl förberedande instrumentalundervisning på mandolin eller blockflöjt som undervisning i form av Orffmetodik eller annat, var helt och hållet var tänkt att ske som gruppundervisning. Skolmusikmetodik var således gruppinriktad.

Men när det gäller de studerandes egen instrumentalundervisning på Framnäs stod den enskilda undervisningen oerhört stark och själva undervisningssituationen i musikutbildningen (i alla fall vad det gäller instrumentalundervisningen) torde vara mer influerad av konservatorietraditionen än av folkhögskolans undervisningstraditioner eller folkbildningens studiecirkeltanke. Fram till slutet av 1960-talet ifrågasattes knappast den traditionella inriktningen. Därefter syns en breddning av repertoar och därmed en viss öppning för exempelvis improvisation som ett alternativt spelsätt. Men den enskilda instrumentalundervisningen stod fortsatt stark.

Min bedömning är att man vid Framnäs balanserade mellan idealen från folkbildningen och konservatoriet på ett lyckat sätt, sett ur strategisk synvinkel. Skolans renommé som god musikutbildningsanstalt i "konservatorietraditionell" mening, men med en viss radikal prägel, låg till grund för valet att placera en musikhögskola i Piteå.

Oavsett om musikutbildningen på Framnäs betecknas som folkbildningsmässig eller konservatoriemässig, utgjorde musikfolkhögskolans etablering en viktig händelse i folkhögskolans historia och skolformen påverkades mer eller mindre direkt. Musikfolkhögskolans inrättande på 1950-talet innebar till exempel startskottet för en utveckling där alltfler skolor lät inrätta speciell musikinriktning eller särskilda musiklinjer, en utveckling som blev både snabb och kraftig.

Vidare innebar musik- och musikinstruktörslinjerna att yrkesutbildning redan på 1950-talet släpptes in i skolformen. Med tanke på hur omdiskuterad frågan om bildning och utbildning inom folkhögskolan var under 1950- och 1960-talen framstår det som lite förvånande att inrättandet av särskilda, delvis yrkesinriktade, musikfolkhögskolor genomfördes såpass obemärkt. En tolkning av detta är att skälen till att satsa på musiken inom folkhögskolan var starkt motiverade av behoven inom den musikaliska folkbildningen. Det går också att se musikens införande som en vidareutveckling av tanken att folkhögskolan var "en sjungande skola", en tanke som hade ett historiskt

grundat starkt fäste inom folkhögskolan. Samtidigt är det uppenbart att sång minskade i betydelse till förmån för instrumentalspel. Detta hänger samman med utvecklingen inom den musikaliska folkbildningen i stort. Musikcirkelrörelsen innebar att instrumentalspelandet fick större betydelse och behoven av kunniga ledare på instrumentalområdet ökade. Folkhögskolan svarade på detta behov med musikfolkhögskolans instrumentalt inriktade utbildningar. Sången fick helt enkelt konkurrens av instrumentalspel. Kanske kan man säga att folkhögskolans starka sångtradition åtminstone delvis ersattes av en musikinriktning.

Dessa förändringar inom folkhögskolan kan ges en vidare innebörd. Vid andra världskrigets tid var folkhögskolan en skola för allmän medborgerlig bildning av teoretisk karaktär. Med musikfolkhögskolan som vägröjare blev det emellertid möjligt att vid folkhögskolan odla sina estetiska förmågor. Det blev alltså möjligt att studera andra saker än tidigare vid folkhögskolan. Man kan tolka detta i termer av en vidgad bildningstanke. Inrättandet av musikinjer och andra estetiska och praktiska linjer kan sägas innebära en ny betoning i jämförelse med de traditionella bildningsidealerna. Den tidigare dominerande bildningstanken, där studier av teoretisk karaktär skulle ge såväl personlighetsutveckling som grundläggande orientering i samhälle och kultur, hade inte längre samma kraft. Behovet av folkhögskolans insatser på detta område var inte lika stort, då alltför få fick grundläggande skolundervisning i det allmänna skolsystemet. Men ett nytt fält i människors grundläggande behov identifierades som ett bristområde, nämligen den estetiska och praktiska sidan. Sett på detta sätt utgör musikfolkhögskolan en satsning på bildning i en ny form. I ljuset av den samtida livliga debatten om musikens bildningsfunktion och behovet av musikalisk folkbildning stärks bilden av musikfolkhögskolan som en bildningsangelägenhet.

Ytterligare en tänkbar förklaringsfaktor till det obemärkta införandet av särskilda musikfolkhögskolor ligger i den länge dominerande musiksynen, det ideal av beundran gentemot de klassiska västerländska kulturprodukterna som dominerade folkbildningsvärlden. Detta ideal hängde ihop med tanken att musiken var en ren konst fristående från alla samhällsliga samband. Det är möjligt att detta delvis färgade utbildningssatsningar inom musik, så att eventuella invändningar framstod som antikulturella eller antihumanistiska.

Det alternativa kulturideal som handlade om att söka en särskild arbetarkonst med utgångspunkt i tanken att ett nytt socialistiskt samhälle behövde en ny sammanhållande musik hade förespråkare i vänsterkretsar under tidigt 1900-tal, men inte i de musikutbildningskontexter som jag undersökt. Med tanke på arbetarrörelseanknytningen kan det förefalla märkligt att man vid Framnäs folkhögskola inte överhuvudtaget diskuterade frågan

om en särskild arbetarmusik och dess eventuella plats i utbildningen. Min tolkning av detta är att sådana tankar hade svårt att få fäste i en miljö som dominerades av konservatorietraditionen.

En alternativ arbetarkultur var alltså inte något som diskuterades. Däremot var den bristande kulturella jämlikheten ett genomgående tema under hela 1900-talet i diskussioner om musik och bildning. Musikcirkelrörelsen, musikfolkhögskolornas utbildningar, 1960-talets utredningar och införandet av fler musikhögskolor kan alla ses som åtgärder i syfte att komma till rätta med denna ojämlikhet.

I vid mening handlar den studie jag genomfört om hur ett nytt utbildningsfält – frivillig musikundervisning företrädesvis på något instrument – etablerades i samhället och hur en lärarutbildning för detta fält utvecklades. Det är klart att frivillig instrumentalundervisning inte var en helt ny företeelse men ny var den stora spridningen av organiserat amatörmusicerande, först på initiativ av folkbildningsorganisationer och sedan i kommunal regi. Ny var också föreställningen att hela folket skulle ges möjlighet att lära sig spela något instrument. Kanske har folkbildningsbakgrunden sitt största genomslag just i denna fråga. Sett ur ett internationellt perspektiv är den svenska kommunala musikskoleverksamheten unik i flera avseenden. Musikskoleverksamhet utvecklades till att under en period finnas i så gott som alla Sveriges kommuner. Detta, tillsammans med närheten till det allmänna skolväsendet med gemensam lärarutbildning, gemensamma lokaler och ofta gemensam skoltid, innebär att musikskolan fungerat som ett slags semiobligatoriskt utbildningsfält. Mängden elever som därmed kommit i kontakt med instrumentalundervisningen, och de breddambitioner som guidat verksamheten, har en ideologisk förankring i folkbildningens idéer om att sprida musiken till alla oavsett samhällsklass.

SOCIALPEDAGOGIKEN I SAMHÄLLET

– ett projekt om samspel mellan forskning, teori och praktik

Elisabet Cedersund, *Linköpings universitet*

Detta projekt är inriktat på att utveckla socialpedagogik som kunskaps- och praxisfält.

Socialpedagogisk verksamhet har funnits under lång tid (t ex Hämäläinen, 2003; Mathiesen, 2004; Eriksson & Markström, 2004) men har trots detta inte studerats i någon större utsträckning inom svensk forskning.¹ Socialpedagogiken utgör dock ett viktigt inslag inom många av de pedagogiska processer och det lärande som förekommer i en rad olika utbildningsmiljöer. Trots att socialpedagogiken alltså kan uppfattas som ett nästintill obeskrivet forskningsområde ställs det i många sammanhang stora förhoppningar på att inslag av socialpedagogiskt slag ska ge viktiga tillskott och nya perspektiv i skilda verksamheter och yrken.

Projektet, som pågått under 2002-2005, har haft som syfte att vidareutveckla teorier och begrepp inom socialpedagogiken som kan vara till nytta inom utbildning och verksamhet med inriktning mot arbete med människor. Genom att samla in och bearbeta empiriska material hämtade från olika miljöer för socialt samspel och lärande, har avsikten varit att ge kunskap av betydelse för individer och grupper som på olika sätt berörs av de studerade verksamheterna. Vi har däremot inte i projektet utgått från att det socialpedagogiska arbetet utförs enbart av personer utbildade till socialpedagoger. I stället har vi baserat arbetet inom projektet på tanken att många situationer och typer av aktiviteter kan innehålla inslag av socialpedagogiskt slag, och att socialpedagogiskt tänkande och handlande kan vara till inspiration i olika sammanhang där frågor om lärande och social interaktion står i centrum.

¹ Socialpedagogiskt arbete har i tidigare studier beskrivits på olika sätt. Beskrivningarna har dels utgått från ett förändringsperspektiv där individens integration i samhället stått i centrum, dels haft ett mobiliserande perspektiv där socialpedagogik skildrats som ett sätt att lyfta fram och stödja att individer och grupper kunnat utveckla sina egna resurser (se Eriksson, Hermansson & Mångers, 2004, s 9).

Projektet har haft en tvärvetenskaplig ansats och det har omfattat sju delprojekt. Varje delprojekt har haft sina specifika frågeställningar, men med gemensamt fokus på utveckling av socialpedagogik via analyser av praxis inom de studerade verksamheterna. Avsikten med denna uppläggning har varit att studera socialpedagogiska aspekter i sådant arbete som riktas till människor i olika åldrar och i olika typer av verksamheter - allt från arbete som riktar sig till barn i förskoleåldern och skolåldern till sådant arbete som handlar om vuxnas lärande inom utbildning, arbetsliv och fritidsverksamhet. Avsikten har också varit att studierna skall ge både ett nutidsperspektiv och ett historiskt perspektiv på socialpedagogik. Delprojekten har hämtat sin empiri från olika arenor: bl. a. inom förskola, skola, särskilda ungdomshem, arbetsmarknadsområdet samt fritidsverksamhet.

Projektet har resulterat i en ny kunskap med såväl teoretisk som verksamhetsmässig relevans för socialpedagogiken. Nedan sammanfattas några centrala resultat från de olika delprojekten.

Socialpedagogiska innebörder

I ett av delprojekten genomfört av Lisbeth Eriksson (2005; 2006) har resultat redovisats från en intervjuundersökning med ett antal forskare och lärare i socialpedagogik i Norden och Tyskland. I den första publikationen (Eriksson, 2005) beskrivs synen på *teoriers betydelse för socialpedagogik*. Den tar också upp olika teoretiska rötter samt beskriver relationen mellan socialpedagogiskt teoretiskt tänkande och utvecklingen i samhället. I denna artikel beskrivs olika sätt att se på teorier och deras betydelse för förståelsen av socialpedagogik. Den andra publikationen av Eriksson (2006) har som avsikt att nå en ökad förståelse av socialpedagogik genom att studera olika föreställningar om detta begrepp. Denna analys är delvis relaterad till ett vetenskapsteoretiskt resonemang. Det vetenskapsteoretiska i detta sammanhang handlar bl.a. om hur ett akademiskt ämne uppstår och hur det på olika sätt legitimeras. I rapporten används teori och praktik som analytiska kategorier och den berör olika dimensioner av socialpedagogik. Studien ger en inblick i och förståelse för tänkbara innebörder av socialpedagogik i några olika länder.

I en annan publikation av Lisbeth Eriksson (2004) har begreppet gemenskap och dess utveckling över tid stått i fokus. Paul Natorps och John Deweys tänkande kring detta begrepp har belysts här. Det kommunitaristiska synsättet kring gemenskap har likaså diskuterats samt hur man kan se på gemenskap utifrån ett partikulärt postmodernt tänkande. Att begreppet gemenskap som utvecklats över tid och att villkoren för det socialpedagogiska tänkandet och handlandet därmed förändrats har det inte

tidigare skrivits om i Sverige. Artikeln ger en ökad förståelse av innebörder av socialpedagogik.

Förskolan, pedagogiskt arbete och det socialpedagogiska uppdraget

Inom projektet har *socialpedagogikens utveckling relaterats till framväxten av pedagogiskt arbete* som kunskapsområde. Detta är ett tema som tas upp i några av publikationerna inom projektet. I en artikel av Ann-Marie Markström (2005a) diskuteras pedagogiskt arbete som forskningsområde och hur vi kan studera pedagogiskt arbete utifrån ett aktörsperspektiv på olika arenor, exempelvis i förskola och skola. Förutom att förmedla, producera och reproducera intellektuella kunskaper är det socialiserande eller fostrande uppdraget av central betydelse för förskola och skola. I dessa uppdrag ingår en normaliserande del för att människor skall bli delaktiga i och kunna interagera med andra i samhället. Utbildning och skola används idag exempelvis som ett instrument för att särskilda grupper såsom exempelvis invandrare eller socialt missanpassade skall kunna komma in i det svenska samhället. I artikeln (a.a.) diskuteras vidare att de olika uppdragen - lärande av s.k. skolkunskaper och det sociala lärandet - är sammanflätade och svåra att skilja åt.

Markström har under projektperioden även genomfört arbetet med sin doktorsavhandling *"Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie."* (Markström, 2005b). Denna avhandling bidrar med kunskaper om en av välfärdsstatens institutioner för barn, förskolan, och undersöker hur den skapas och upprätthålls av dess aktörer. Avhandlingen utgår från ett perspektiv där aktörernas handlande kopplas samman med de institutionella ramarna.

Studien har baserats på fältstudier i två förskolor under ett års tid. Genom att studera både "görandet" och "talet om", har givits möjlighet att belysa hur förskolan skapas via sociala praktiker. Analyserna har visat att förskolan är en komplex och hybridartad verksamhet i spänningsfältet mellan hem, förskola och skola. Vardagen karaktäriseras av en tidens och rummets pedagogik där social ordning upprätthålls via scheman, rutiner, fördefinierade rum och andra materiella resurser. Barn, föräldrar och personal följer, överträder och skapar egna sociala ordningar och skapar på så sätt institutionen. Studien har visat exempel på hur detta kommer till uttryck via samspelet i återkommande aktiviteter samt i mötet mellan hem och förskola. Förskolan betraktas som en nödvändighet och ett obligatorium och görs på så sätt till en del av den normala barndomen. Denna studie har även lyft fram och poängterat betydelsen av den immanenta pedagogiken, där aktörernas följsamhet respektive motstånd mot densamma, måste betraktas som en betydelsefull del av det pedagogiska arbetet inom ramen för välfärdsstatens institutioner.

I ett par andra artiklar av Markström (2006a; 2006b) som även är grundade på studien från förskolan behandlas mötet/samspelet mellan privat och offentligt på en särskild plats, förskolan och hur detta kan gestalta sig. Platsens betydelse diskuteras och hur olika artefakter har betydelse för hur mötet gestaltas.

Resultat från studien genomförd inom förskolan har även resulterat i en bok om utvecklingssamtal i förskolan där Markström (2006c) har visat hur utvecklingssamtal kan gå till i praktiken. I denna bok ges en fördjupad inblick i hur utvecklingssamtal mellan föräldrar och pedagoger genomförs inom ramen för förskolan. Dessutom tas upp vilken funktion dessa samtal fyller, samt vad som skiljer dessa utvecklingssamtal från motsvarande samtal som äger rum inom ramen för skolan.

I en artikel av Ann-Marie Markström och Ann-Charlotte Münger (2004) används 1900-talets sommarkoloni och 2000-talets förskola, som två exempel på välfärdstatens institutionalisering av barndomen. I artikeln diskuteras hur dessa institutioner strävar efter att främja barns utveckling och lärande men även på sikt främja samhällets behov av kompetenta medborgare.

Sommarkolonier för barn – en socialpedagogisk verksamhet med gamla anor

I ett delprojekt genomfört av Ann-Charlotte Münger fokuseras verksamhet vid sommarkolonier för barn. Sommarkolonierna definierades tidigt som en socialpedagogisk verksamhet. Hur detta skall förstås och vad i verksamheten som kan definieras som särskilt socialpedagogiskt framgår däremot inte i de historiska källorna. I sina publikationer (Münger 2005; 2006) försöker därför Münger belysa men också problematisera socialpedagogik i förhållande till denna sommarlovsaktivitet. Genom studier av praxis kan komplexa begrepp som socialpedagogik öka förståelsen och användbarheten såväl för teoretiker inom forskningsfältet som för praktiker som arbetar inom denna och liknande verksamheter.

På kolonier av det studerade slaget arbetar pedagoger tillsammans med mer socialt orienterade yrkesgrupper och ett intressant resultat visar just på problemet som uppstår när det sociala intresset ställs mot ett pedagogiskt. Särskilt tydligt blir detta i uttagningsprocessen när diskussioner förs om vilka barn som skall väljas ut till kolonivistelse. För att kunna bedriva en bra pedagogisk verksamhet måste det socialt inriktade arbetet stå tillbaka. Här blir dubbelheten och komplexiteten i det sammansatta begreppet tydligt och vilket som ges tolkningsföreträde beror på maktfördelningen mellan de olika professionerna (Münger, 2006).

Ungdomar i särskilda verksamheter

Ett annat delprojekt handlar om *ungdomar, skola och behandling*, vilket startat inom ramen för projektet, för att sedan slutföras med ekonomiskt stöd från annan forskningsfinansiering (Severinsson, 2006). Här har Susanne Severinsson genomfört en studie om barns och ungas möte med samhällets institutioner. Studien har haft fokus på det dilemma som handlar om samhällsuppdraget att utbilda, uppfostra människor att bli välanpassade samhällsmedborgare samtidigt som det åligger samhället att kontrollera och åtgärda det som avviker och bryter mot samhällets normer. Särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende där dessa unga placeras kan ses som exempel på samhällets institutioner där dessa unga placeras. Denna studie har haft fokus på de verksamheter där unga människor i olika typer av svårigheter placeras för undervisning, utredning och behandling. Här har ingått en särskild undervisningsgrupp, samt två olika hem för vård eller boende, en med egen skolverksamhet och en utan. Särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende kan ses som exempel på kombinerade specialpedagogiska och socialpedagogiska praktiker där olika sätt att se och handla möts i ett vardagssammanhang. I resultaten från studien beskrivs hur dessa praktiker skapas och återskapas genom samspelet mellan de unga och de anställda. Ett särskilt intresse har riktats på mötet mellan det som kan kallas för skolundervisning och det som kan kallas för behandling. Interaktionen mellan unga och personal har stått i fokus och studerats genom deltagande observationer av vardagliga situationer. Detta ger närgångna bilder av hur personal och unga tillsammans hanterar vardagen. En utgångspunkt är att stora delar av det praktiska arbete som utförs inom dessa praktiker har både en socialpedagogisk och en specialpedagogisk relevans och att studien kan bidra till att utveckla förståelsen för detta tvärvetenskapliga fält.

Arbetsförmedlingens institutionella praktiker – om användning av samtal och texter

I ett delprojekt genomfört av Åsa Mäkitalo (2005a, 2005b) står fokus på vägledares arbete som det kommer till uttryck i vardagliga situationer inom arbetsförmedlingen. Vägledningen med långtidsarbetslösa ses här - i socialpedagogiskt hänseende - som en institutionell verksamhet speciellt arrangerad för att inlemma marginaliserade på arbetsmarkanden in i en normativt prefererad samhällsgemenskap. Detta är en studie av institutionella samtal och den visar hur dessa typer av studier bidrar till förståelsen av hur samhällets normer och kunskaper upprätthålls och återskapas genom en mängd andra verksamheter än de traditionella utbildningsinstitutionernas explicita pedagogik. Det pedagogiska arbetet som dessa institutioner förutsätter, och som

de institutionella aktörerna utgör, är avgörande för hur dessa verksamheter lyckas genomföra de många uppgifter de är satta att hantera. Mäkitalo har i dessa analyser lyft fram *dokumentationen* som vägledare använder som arbetsredskap och som kan ses som en värdeladdad institutionell artefakt. Resultaten av analyserna visar att *den lokala användningen* av dokumentationen är avgörande i pedagogiskt hänseende, då den kan få såväl normaliserande, mobiliserande som disciplinerande konsekvenser i interaktionen med medborgaren. Institutionella samtal, visar sig här vara mycket fruktbara studieobjekt för att generera insikter i hur människor och kunskaper formas i samhället. Analyser av sådana möten ger en inblick i hur man som medborgare "lär sig" förstå, resonera kring och framställa sina egna förhållanden och kapaciteter i vårt samhälle och de svårigheter människor möter i dessa sammanhang. De kan också generera nya insikter i det pedagogiska arbete som institutionella aktörer inom en rad olika professioner utövar och utvecklar och som utgör en del av deras yrkeskunnande. Den pedagogiska forskningen har ännu inte i någon nämnvärd omfattning ägnat sig åt att studera detta ganska omfattande tema. Här ligger ett generativt och spännande fält öppet för studium som knyter an till teman som är centrala inom det socialpedagogiska fältet.

Äldres meningsfulla vardag

Ett delprojekt genomfört av Els-Marie Anbäcken och Elisabet Cedersund har handlat om den *kultur- och fritidsverksamhet som förekommer vid vård och omsorg om gamla människor*. Delprojektet har haft fokus på olika sätt att finna meningsfullhet i äldreomsorgens vardag. Ett par artiklar redovisas inom delprojektet (Anbäcken, 2006; Cedersund, 2006) där bearbetningar gjorts av deltagande observationer och ljudbandsinspelningar av träffar med bl.a. högläsning, syjunta eller klubbverksamhet som aktivitet för gamla personer på servicehus. Här är fokus på vad de gamla och personalen gör tillsammans, hur mötet mellan personalen och de gamla kan innebära ett skapande av meningsfullhet och innehåll i vardagen. I detta delprojekt visas på vilka sätt ett socialpedagogiskt perspektiv kan nyttjas för att förstå betydelsen av möten mellan människor i äldreomsorgen. Projektet knyter an till centrala begrepp inom det socialpedagogiska området som gemenskap och dialog, men även till teorier som utvecklats inom en kulturgerontologisk tradition (Anbäcken & Cedersund, 2003; Cedersund, 2005).

Avslutande kommentarer

Forskning inom projektet har givit ingående beskrivningar av en rad olika verksamheter med socialpedagogiska inslag. Fokus i delprojekten har varit på

olika typer av institutionella praktiker som studerats ur ett aktörs-, handlings- och verksamhetsperspektiv. Via en variation av verksamhetsfält, studieobjekt, teoretiska perspektiv och metoder har kunskap om det socialpedagogiska fältet fördjupats och de begrepp som är centrala inom socialpedagogiken beskrivits och utvecklats.

Begrepp som återkommit inom flera delprojekt har diskuterats vid seminarier och konferenser i anslutning till projektet. Exempel på begrepp som visat sig vara av betydelse inom flera av delprojekten har rört normalisering, disciplinering, mobilisering. Andra dimensioner som på olika sätt lyfts fram har rört gränsöverskridandet och övergångarna mellan formella och informella aspekter i de studerade verksamheterna.

Samarbete med andra forskare inom det socialpedagogiska fältet – både nationellt och internationellt - har byggts ut och fördjupats under projektperioden. En socialpedagogisk forskare från Norge har skrivit en rapport om socialpedagogikens begreppshistoria som publicerats inom ramen för projektet (Mathiesen, 2004). Forskare inom projektet har medverkat som författare och redaktörer i forskningsantologier (t ex Eriksson, Hermansson & Månger, 2004). Forskarna har även varit pådrivande och organiserat möten med deltagare från de flesta universitet och högskolor som bedriver socialpedagogisk utbildning och forskning i Sverige. Dessutom har många kontakter inom Norden och med Tyskland utvecklats och fördjupats under projekttiden, vilket även inneburit arrangerandet av en nordisk forskningskonferens hösten 2004 (se Cedersund & Eriksson, 2005).

Referenser

- Anbäcken, E-M. and Cedersund, E. (2003) "Care and Culture." Paper presented at the 4th *International Symposium on Cultural Gerontology*. In the session "Cultural aspects of care", May 24 - 27, 2003, Tampere Finland. Home page: www.uta.fi/konferenssi/cuge.
- Anbäcken, E-M (2006) "Lärande på vems villkor? Om kommunikation och lärande på en vardagsarena i skärningspunkten äldreomsorg och lokalkultur." (under utarbetande)
- Cedersund, E. (2005) "Berättande och medberättande i äldreomsorgen ur ett socialpedagogiskt perspektiv." I: Cedersund, E. & Eriksson, L. (red.) *Socialpedagogiken i samhället. Rapport från en nordisk forskningskonferens vid Linköpings universitet, Campus Norrköping, 11-12 november 2004*. Norrköping: Linköpings universitet, Campus Norrköping.
- Cedersund, E. & Eriksson, L. (2005) (red.) *Socialpedagogiken i samhället. Rapport från en nordisk forskningskonferens vid Linköpings universitet, Campus Norrköping, 11-12 november 2004*. Norrköping: Linköpings universitet, Campus Norrköping.
- Cedersund, E. (2006) "Böcker och kokoskakor till kaffet. Om högläsning som samlingspunkt för pensionärer." (under utarbetande)

- Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger, A-C. (2004) (red.) *Socialpedagogik och samhälls-
förståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Stockholm: Brutus Östlings förlag
Symposion
- Eriksson, L. & Markström, A-M. (2004) "The Concept of Social Pedagogy." In: Gustavsson,
A., Hermansson, H-E. & Hämäläinen, J. (eds.) *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*.
Göteborg: Daidalos förlag.
- Eriksson, L. (2004) "Gemenskapen då och nu." I: Eriksson, L., Hermansson, H-E. & Münger,
A-C. (red.) *Socialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forsk-
ning*. Stockholm: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Eriksson, L. (2005) "Teoriens betydelse för förståelsen av socialpedagogik." I: Cedersund, E. &
Eriksson, L. (red.) *Socialpedagogiken i samhället. Rapport från en nordisk forskningskonferens
vid Linköpings universitet, Campus Norrköping, 11-12 november 2004*. Norrköping: Linköpings
universitet, Campus Norrköping.
- Eriksson, L. (2006) *Socialpedagoger utan gränser*. (skrift under utgivning)
- Hämäläinen, J. (2003) Developing social pedagogy as an academic discipline. I: Gustavsson,
A., Hermansson, H-E. & Hämäläinen, J. (eds.) *Perspectives and Theories in Social Pedagogy*.
Göteborg: Daidalos.
- Markström, A-M. (2005a) "Pedagogiskt arbete som forskningsområde." I: Hultman, G. &
Martinsson, B-G. (red.) *Pedagogiskt arbete som forskningsfält. Några forskningsinriktningar vid
Linköpings universitet*, Skapande vetande, nr.42. Linköping: Linköpings universitet.
- Markström, A-M. (2005b) *Förskolan som normaliseringspraktik*. En etnografisk studie. Doktors-
avhandling. Linköping Studies in Pedagogic Practices, no. 1. Institutionen för utbildnings-
vetenskap, Linköpings universitet. (diss.)
- Markström, A-M. (2006a) "I skärningspunkten mellan privat och offentligt." I: Halldén, G.
(red.) *Barn som framtid eller nutid. Bilder av barnets plats*. Stockholm: Natur och kultur.
(under utgivning)
- Markström, A-M. (2006b) "Childrens agency in time and space." Artikel som kommer att
skickas till Childhood. (artikelmanus)
- Markström, A-M. (2006c) *Utvecklingsamtalet – ett möte mellan hem och institution*. Skapande
vetande, nr. 46. Linköping: Linköpings universitet.
- Markström, A-M & Münger, A-C (2004) "Socialpedagogiska institutioner för barn i tid och
rum." I: Eriksson, L., Hermansson H-E. & Münger, A-C. (red.) *Socialpedagogik och samhäll-
förståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag
Symposion.
- Mathiesen, R (2004) *En skisse av socialpedagogikkens begrephistorie*. Rapport nr 1, 2004.
Norrköping: Institutionen för vård och välfärd, Campus Norrköping, Linköpings universitet.
- Münger, A-C. (2005) "Sommarkolonin - en tidig socialpedagogisk verksamhet. Uttagning- och
uttagningsprinciper vid två sekelskiften." I: Cedersund, E. & Eriksson, L. (red.) *Socialpedago-
giken i samhället. Rapport från en nordisk forskningskonferens vid Linköpings universitet, Campus
Norrköping, 11-12 november 2004*. Norrköping: Linköpings universitet, Campus Norrköping.

- Münger, A-C. (2006a) "Skapandet av den perfekta gruppen. Urval och prioriteringsordning till en kommunal koloniverksamhet år 2004." (artikelmanus till vetenskaplig tidskrift som ska sändas in under 2006.)
- Mäkitalo, Å. (2005a). "Dokumentation som formerande resurs: om institutioners immanenta pedagogik." *Nordisk Pedagogik* 25 (2), 123-138.
- Mäkitalo, Å. (2005b). "The record as a formative tool. A study of immanent pedagogy in the practice of vocational guidance." *Qualitative Social Work*, 4(4), 431-449.
- Severinsson, S. (2006) *Tålmodets praktik. En studie om socialpedagogiskt arbete med barn och unga i svårigheter*. Linköpings universitet. (Rapport under utgivning)

THE USE OF LANGUAGE TOOLS

– in the context of writing Swedish as a second language

Teresa Cerratto Pargman², *Stockholm University, Royal Institute of Technology*

Ola Knutsson, *Stockholm University, Royal Institute of Technology*

Petter Karlström, *Stockholm University, Royal Institute of Technology*

Kerstin Severinson Eklundh, *Stockholm University, Royal Institute of Technology*

This project has investigated the role of computer-based language tools for writers who are learning Swedish as a second language. It has pursued the following goals:

To study how learners develop their writing practices when learning Swedish as a second language.

- 1 How do they use writing tools and how do these tools shape learners' understanding of the target language?
- 2 To contribute to the improvement of design and development of existing language tools for writing in learning contexts.

We have grounded our research in the socio-cultural approach to mediated action, initially founded by Vygotsky and have worked with a user-centered approach for the design and development of language tools. By this we mean that users' needs and goals, and not just technological concerns, worked as our driving force behind the design and implementation of language tools.

Working with a user-centered approach entails that design and development is iterative with cycles of design, test, measure and redesign. In this sense we have conducted empirical user studies which focused on interaction between second-language learners and computer systems. We have collected data through participant observation, questionnaires, interviews, retrospective protocols and workshops with teachers and students. We have also collected different versions of users' texts and have performed linguistic analysis of them. The texts analyzed varied due to the fact that we chose to introduce our tools into naturalistic settings. With the aim to capture

² Contact me at tessy@dsv.su.se

users' opinions of language tools we developed a data collecting technique we call the "judgment technique". This technique involved collecting users' judgments on the performance of the language tools they used in their own texts.

Research questions

In this theoretical context, two main questions guided our investigation:

- 1 What is the role of language tools in second-language learning?
- 2 How should language tools be adapted for users who are writers and learners of Swedish as a second language?

Target group

The participants observed were all literate adults, and most of them had a university degree from their mother countries. They were living in Sweden and were highly motivated to improve their writing competence of Swedish. Their knowledge of Swedish varied. One group was attending a course in Swedish as a second language at Stockholm University and were preparing to pass the TISUS³ test. Another group consisted of international students attending master education at KTH, and a third group consisted of professional physicians and nurses attending a special program called Sjukvårdsvenska, arranged by Arbetsförmedlingen at Folkuniversitetet. In addition, we have also studied two groups of academics and administrators who used language tools in their working environments. The duration of the studies was between three days and two months. The language tools studied were the prototypes Granska⁴ and Grim⁵ developed at our department.

Results and future work

The project was divided into three main phases. In the first phase most of the user studies were conducted and the focus was on the interaction between learners and the spelling and grammar checker Granska. Outcomes of these studies resulted to the development of the prototype Grim, a language-learning environment for writers of Swedish, completely designed and developed in the second phase of the research project. In the current and last phase of the project, we have conducted user studies with the aim of

³ "Tisus" means :Test in Swedish for University Studies (test i svenska för universitets- och högskolestudier).

⁴ <http://skrutten.nada.kth.se/>

⁵ <http://skrutten.nada.kth.se/grim/>

assessing interaction between learners and the Grim computer environment through writers' texts, writers' dialogues with the tool and about it and retrospective analysis of the activities observed.

Results from the investigation phase

Unlike interaction with other kinds of tools used in second language writing, tools based on language technology produce immediate feedback on learners' texts, detecting, diagnosing and correcting their errors. However, the feedback provided may not always be adequate and correct and thus may contain false alarms. False alarms are the result of the computer program indicating grammatical language as ungrammatical. User studies conducted in this phase showed *first* that interacting with false alarms made learners shift attention from the content of the text to computer alarms. *Second*, paying much attention to false alarms and even worse, correcting a text according to them, made learners get a false conception of having reviewed authentic language problems. In this situation, teacher's explanations acting as a mediator between learners and feedback provided by the program played a crucial role for learners' understanding of their authentic errors and the functioning of the target language. *Third*, false alarms made second-language writers question knowledge they had already acquired. This however might not represent a problem if the tool works as a source of inquiries that led learners to find adequate answers. Tools stimulating learners to think or ask about how things are written or not written, etc might even represent an interesting pedagogic activity to consider in second language education.

Interacting with the correction feature provided by Granska posed problems in some cases. For example, most of the participants experienced troubles when the tool presented more than three suggestions for correction. This problem became most serious when alternative suggestions were similar in terms of words but different in terms of meanings (i.e. contracts, contrasts). Despite these observations, participants expressed satisfaction with Granska's feedback and some of them liked the fact that one error could generate several suggestions for correction. Furthermore, most learners expressed their wish to continue to use language tools and recognized having become aware of different writing steps in the reviewing process (detecting, diagnosing and correcting) after having used language tools in their texts.

Results from the design and development phase

Results from empirical studies on the use of Granska showed primarily, that a spelling and grammar checker, even if it presents acceptable grades of recall and precision and is robust, is not enough for the purpose of learning. The studies made us understand *first* that learners did not only need feedback on their mistakes, they also needed explanations going beyond the capabilities of a grammar checker (at least the standard behavior of a grammar checker), as well as more possibilities for language exploration and production. *Second*, participants did not want only one proposal from the language tool; they wanted information about e.g. other word forms from the same lemma, meta information about the word chosen, and which spelling rule they had violated. *Third*, we came to the conclusion that one tool is not enough on its own, but integrated with other tools and together with the teacher's guidance, language tools have a chance to become a useful writing environment for second-language learner. *Fourth*, we understood that second-language learning environments should stimulate and encourage learners to also analyze and reflect on the language they produce and not only to impose a normative view of the target language. Against these findings, the prototype Grim was developed. Grim is a web-based writing environment, which is grounded in visualization of grammatical categories and examples of language use, providing tools that focus on both linguistic code features and on language comprehension.

Preliminary results from the evaluation phase

Pilot studies on the use of Grim showed that it is not Grim's integrated language tools that decide how deep and meaningful learners can reflect on language. Rather, it seems that it is the relations that learners develop with and through such tools that encourage reflective processes. For instance, noticing and questioning their own interlanguage seems not only to be related to the type of feedback – direct and indirect – the language tool is able to provide but the type and quality of dialogue the learner is able to engage in with herself and with others. Furthermore, two systematic user studies showed that even for advanced, competent and highly motivated learners it was hard to engage in a reflective conversation with their texts. Most learners preferred to concentrate their attention on Grim's spell and grammar checker functionalities, thus disregarding meta-linguistic information about their writing. These observations have questioned the design of the prototype itself, the type of writing activity encouraged and the kind of pedagogy in which Grim has been put in use. In that respect, the writing environment Grim allows users to take initiatives and explore ling-

uistic aspects on their own. That means that the tool allows users/learners to choose what kind of linguistic information they want to check or interrogate in their texts. However, most learners did not take initiatives to exploring or checking particular words or constructions. And they let the program to take over their text, instead. These results question, on one hand, the design of Grim and, on the other hand, the kind of learning language pedagogy Grim is encouraging when the tool is put in use. Regarding the design of the Grim language environment, users may get much linguistic information from different tools and at different language levels at once and that can be experienced as confusing and cognitively demanding. Regarding the writing pedagogy Grim is encouraging when it is put in use, we wonder if the language environment is supporting an understanding of writing as purely cognitive and an understanding of writers as isolated individuals struggling to express personal meanings? These issues raise awareness of the multiple layers of the task at hand and contribute to rethinking the problem of introducing language tools in second language literacy from a broader perspective.

Furthermore, as researchers and developers, we found it crucial to design and develop tools that relate to teachers' pedagogical intentions. If the purpose of writing tasks practiced in the classroom is not made explicit, the introduction of language tools will at best define a pedagogical objective or at worst disorganize pedagogical tasks with well functioning and intuitive pedagogical objectives. Introducing language tools into learning environments, demands much more than tool design, patience and good will. Teachers having a clear picture of the pedagogical purposes they strive to reach, the goals sought in their writing tasks and the competence their learners should develop, are very well equipped to negotiate the place that language tools could take today in second language learning.

For more information about the project see: <http://www.nada.kth.se/~knutsson/call-en.html>

References

- Karlström, P. and Cerratto Pargman, T. (accepted). Analyzing Student Activity in Computer Assisted Language Learning. To be presented as a full paper at ICAALT 2006- The 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. July 5-7, 2006 - Kerkrade , Netherlands.
- Karlström, P., Lindström, H., Knutsson, O. and Cerratto Pargman, T. (accepted). Tool mediation in focus on form activities: two case studies with a CALL environment. To be presented as a full paper at EUROCALL 2006- "Integrating CALL into Study Programmes" Granada, Spain.

- Karlström, P., Cerratto Pargman, T., Ramberg, R. (accepted for publication). *Tools, Language Technology and Communication in Computer Assisted Language Learning*. Chapter in Luuk Van Waes, Mariëlle Leijten & Chris Neuwirth (Eds.). *Writing and Digital Media*. Elsevier.
- Knutsson, O., Cerratto Pargman, T., Severinson Eklundh, K. and Westlund, S. (accepted for publication). *Designing and developing a language environment for second language writers*. *Computers and Education. An International Journal*. Elsevier.
- Karlström, P., C-Pargman, T., & Ramberg, R., (2005). Designing for Collaboration in Intelligent Computer Assisted Learning. In proceedings of The 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. July 5-8, 2005. Kaohsiung, Taiwan.

VADÅ LIKVÄRDIGHET?

– om likvärdighetsbegreppets olika innebörder i olika sammanhang – på skilda utbildningspolitiska nivåer och i konkret skolverksamhet

Tomas Englund, *Örebro universitet*

Ann Quennerstedt, *Örebro universitet*

Varför ett studium av likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik?

Svensk utbildningspolitik och skola har under de senaste decennierna genomgått ett utbildningspolitiskt systemskifte. Denna omvälvningsperiod, som kan dateras från mitten av 1980-talet fram till dags dato, kan analyseras på många olika sätt. I vårt projekt fokuseras betydelsen av ett begrepp i denna omvälvning, nämligen likvärdighetsbegreppet. Genom vår analys tror vi oss kunna påvisa att detta begrepp haft en mycket central plats och samtidigt genomgått en förändring i så måtto att begreppet i periodens inledning innehade en relativt avgränsad betydelse som det inte råde någon märkbar strid om till att successivt ges olika och delvis direkt motstridande betydelser som samspelat med helt skilda utbildningspolitiska strävanden. Vi avser således att påvisa att begreppet likvärdighet, i sin egenskap av att, enkelt uttryckt, vara ett positivt begrepp, dvs. representera förhållanden som för de flesta användare och mottagare har en önskvärd och positiv innebörd samtidigt kommit att utnyttjas för olika (utbildningspolitiska) syften som åsatts begreppet likvärdighet.

Genom valet att fokusera begreppet likvärdighet i den svenska utbildningspolitiken tror vi oss kunna påvisa det politiska språkets, i detta specifika fall ett utbildningspolitiskt begrepps, konstitutiva kraft med vilket vi avser att begreppet också medverkat i formerandet av olika verklighetsuppfattningar eller kanske snarare olika vägar att uppfatta den goda skolan. Vad vi söker åskådliggöra med vår analys är att ett av det politiska språkets centrala begrepp, nämligen likvärdighetsbegreppet, haft en uppenbart performativ funktion.

Vi menar att likvärdighetsbegreppets roll i svensk utbildningspolitik och dess förändrade innebörd i själva verket är ett sällsynt tydligt exem-

pel på hur språket fungerar verklighetskonstituerande och på den språkliga kampen om centrala begrepp. Att begreppet likvärdighet har haft auktoritet i det politiska samtalet om utbildning i Sverige alltsedan 1980-talet, och att det därför har varit föremål för inbördskamp, är ett viktigt antagande för projektets deltagare.

Under denna förändringsperiod av svensk skola och svensk utbildningspolitik har begreppet *likvärdighet* således framstått som ett av de viktigaste sätten att hävda anspråk på utbildningen. Termen likvärdighet har varit central i kampen mellan olika synsätt på utbildning och i reformer på utbildningsområdet. Lika tydlig som likvärdighetsbegreppets plats i debattens fokus varit, lika slående är det hur betydelsen av likvärdighet har förskjutits, förändrats och stridits om.

Historisk bakgrundsteckning

Begreppet likvärdighet fick en successivt allt mer framträdande användning i skolpolitiken under 1970-talets andra hälft. Vid denna tid var dock de utbildningspolitiska aktörerna till stora delar överens om vad som avsågs med likvärdig utbildning. En gemensam kurs för alla elever i landet omfattande samma ämnen och stoffområden skulle garantera att utbildningen gav en gemensam referensram. Utbildningen skulle också organiseras på ett enhetligt sätt över landet. Denna likvärdighetstolkning kan kopplas till en betoning av allas lika tillgång till utbildning, en kompensatorisk resursfördelningsambition och en strävan mot gemensamma referensramar. En sådan uttolkning ligger också nära den jämlikhetstradition där en central uppgift för skolan var att verka för ökad social jämlikhet mellan grupper i samhället, och där det gemensamma sattes i fokus.

Under 1980-talet, och speciellt dess andra hälft, började nya strömningar i politiken, med grund i nyliberala idéer, att göra anspråk på likvärdighetsbegreppet. En huvudsaklig utmaning av likvärdighetens innebörd utgjordes av den framgång som talet om valfrihet hade på utbildningsområdet. Det stora intryck som valfrihetsanspråken gjorde på utbildningspolitiken kan relateras till den samtidiga vridningen i synen på demokrati som skedde vid denna tidpunkt. En rörelse från en kollektivt orienterad demokratitradition mot en individorienterad gav ett större utrymme för valfrihet på skolområdet, och vissa aktörer började koppla samman likvärdighet och valfrihet. En likvärdig utbildning måste enligt detta synsätt ta hänsyn till och respektera individens specifika behov och intressen, och centralt i denna uttolkning av likvärdighet blev därmed individers rätt att genom val av utbildning få möjlighet att sträva mot sitt livsprojekt. En alternativ grund för likvärdigheten trädde därmed fram där individen, och inte det gemensamma, är utgångspunkten.

Under 1980-talets slut och i 1990-talets början kunde likvärdighet därmed tolkas utifrån olika värdegrunder – den tidigare relativa politiska enigheten om vad en likvärdig utbildning innebär hade bytts ut mot flertydighet och politiska motsättningar om vad som skulle anses som väsentligt för likvärdigheten.

Den tidigare mer eller mindre dominerande jämlikhetsgrundade likvärdighetstolkningen som bar upp den tidigare enhetliga innebörden försvagades samtidigt successivt allt mer som princip för likvärdig utbildning. Alla politiska läger påverkades mer eller mindre i sin skolpolitik av individfokuseringen och framhållandet av valfrihet som ett viktigt inslag på skolområdet. Detta gjorde att de politiska motsättningarna på nationell politisk nivå om betydelsen av likvärdighet minskade, och uttolkningarna närmade sig varandra.

Genomförandet av mål- och resultatstyrning av skolan gav dessutom andra effekter på talet om likvärdighet. Under 1990-talet började likvärdigheten i ökande grad att kopplas till uppföljningar och utvärderingar – en likvärdig utbildning är en utbildning där eleverna når målen. Likvärdigheten kan kontrolleras genom uppföljning och utvärdering av utbildningsresultaten, och vägen till en mer likvärdig utbildning går genom ett förbättrat kvalitetsarbete i skolan och i kommuner. Framhållandet av utbildningsresultatens, i meningen elevers måluppnående, betydelse för likvärdigheten har fortsatt och möjligen ytterligare stärkts under 2000-talet.

Likvärdighetsfrågan idag – nationella och kommunala perspektiv

Den intensiva politiska kamp som pågick under 1980- och 1990-talen om vad en likvärdig utbildning ska innebära, och vilken politisk-filosofisk referensram och utbildningssyn som ska ligga till grund för begreppets uttolkning, har alltså till stora delar försvunnit från dagens nationella utbildningspolitiska diskussion. Den betydelse som nu oftast ges (det alltså framförda) kravet på likvärdighet i utbildningen är tydligt kopplad till elevers uppnående av goda utbildningsresultat.

Mer ideologiskt grundade uttolkningar av likvärdighet är dock inte helt försvunna från den politiska diskussionen. Det finns spår i den nationella debatten såväl av en jämlikhetsgrundad likvärdighetstolkning som av en valfrihetsinriktad förståelse av likvärdighetens innebörd, men i jämförelse med 1980- och 1990-talens begreppskamp får oenigheterna ganska liten betydelse i de olika skolpolitiska alternativ som framförs. Men intressant nog står betydligt större och ideologiskt mer djupgående skillnader att finna i kommunal utbildningspolitik och de ställningstaganden som där görs i likvärdighetsfrågan.

I en kommande antologi från projektet visar Ann Quennerstedt hur olika ideologiskt grundade uppfattningar om vad som är centralt för en likvärdig utbildning kan få tydliga skilda konsekvenser för hur utbildningen i olika kommuner tar form. Två kommuner står i fokus. Den första är socialdemokratiskt styrd, och strävan mot likvärdighet uppfattas innebära att en stark gemensam, kommunal skola upprätthålls. Den andra kommunen är borgerligt styrd, och där innebär likvärdighetssträvandena att man söker maximera möjligheterna att göra utbildningsval, bland annat genom ett välutvecklat system för skolval och skolpeng. Quennerstedt argumenterar för att den dominerande förståelsen av likvärdighet som uppnående av mål öppnar för dessa skillnader på kommunal nivå.⁶

Också Lovisa Ericson studerar kommunen som en arena för olika likvärdighetstolkningar. Med utgångspunkt i tidigare analyser av ansökningar om etablerande av nya fristående skolor, undersöker Ericson konflikter som uppstått mellan olika kommunala nivåer när yttranden om friskoleetableringar handlagts, och hur skilda sätt att ge innebörd åt likvärdigheten har spelat en roll i yttranden och konflikter. Studien, som redovisas som ett kapitel i den kommande projektantologin, uppmärksammar och diskuterar också politiska nämnders förhållande till tjänstemän och förvaltning då yttranden om friskolor ska göras.

Ninni Wahlström konstaterar i sitt antologikapitel att kunskapsbegreppet blir centralt när skolans likvärdighet kopplas till att elever ska nå vissa gemensamma kunskapsmål i en mål- och resultatstyrd skola. I sin analys av några centrala utbildningspolitiska dokument urskiljer Wahlström tre olika konceptioner av kunskap som framträder med olika dominans på olika arenor. Wahlström belyser hur mål- och resultatstyrningens behov av preciseringar och utvärderingar gör att vissa utgångspunkter för hur kunskap kan förstås ges företräde i en diskussion som knyts starkt till skolans resultat medan andra utgångspunkter får stå tillbaka.⁷

Maria Olson relaterar likvärdighetsbegreppets förskjutning till den politiska förståelsen av skolans medborgarfostrande uppdrag. Jämlikhetstraditionens likvärdighetssyn omfattar en medborgarfostran som grundar sig på gemensamma referensramar av värden och kunskaper, syftande till deltagande i samhällslivet. I den valfrihetsriktade likvärdighetssynen framträder individens utvecklande av sin särart genom att göra rationella val syftande

⁶ I avhandlingen, Quennerstedt (2006): Kommunen - en part i utbildningspolitiken? (Örebro Studies in Education 14) analyseras ur ett diskursteoretiskt perspektiv kommunen som part på tre olika arenor: rikspolitiken, Skolverket och den kommunala nivån. Tre diskurser urskiljs: Kommunen som resultatansvarig, kommunen som icke-part och kommunen som politiskt ideologiskt handlande.

⁷ I en kommande monografi från projektet analyserar Wahlström framväxten av styrning genom mål och resultat i offentlig verksamhet, samt diskuterar de implikationer ett sådant styrsystem får för skolans specifika uppdrag. Ett centralt tema i monografin är mål- och resultatstyrningens koppling av likvärdighetsbegreppet till "måluppfyllelse" vilket leder till en närmare diskussion om olika konceptioner av kunskap samt hur dessa framträder i centrala och lokala kursplaner.

till att uppfylla sina livsmål som väsentlig i skolans medborgarfostran. Olsson argumenterar för att en förskjutning av skolans medborgarfostransroll framträder. Hon relaterar detta till en förändrad förståelse av demokrati och medborgarens roll, där gemenskap nedtonas till förmån för särart och där medborgaren snarare är en "samhällskonsument" än en "samhällsmedborgare".⁸

Guadalupe Francia diskuterar i ett av sina bidrag till antologin dilemmat mellan principerna om distributiv rättvisa och kulturell rättvisa som en del av likvärdighetsbegreppet. Dilemmat handlar om hur krav på jämlik distribution av resurser ska förhålla sig till krav på erkännande av kulturella skillnader och fria val (*redistribution-recognition*). Likvärdighetsanspråken omfattar således både ett hävdande av jämlika resurser och jämlika resultat för alla elever, och hävdande av elevers möjligheter att genom fria val få upprätthålla och utveckla sin särart och skillnad. Francia undersöker Skolverkets och kommuners argumentation i deras respektive yttranden över friskolors etableringsansökningar i ljuset av olika likvärdighetsförståelser, som i sin tur kan hänföras till dilemmat mellan distributiv och kulturell rättvisa.⁹

En internationell utblick

En viktig ambition i projektet har också varit att presentera projektet för det internationella forskarsamhället och anlägga ett internationellt och komparativt perspektiv på likvärdighetsfrågan.¹⁰ Något som då blivit uppenbart är att den av svenska myndigheter föreslagna översättningen av likvärdighet till den engelska termen *equivalence* är problematisk. Liksom i Sverige har i många andra västerländska nationer de diskursiva förändringarna i utbildningspolitiken medfört att begreppet *equality* har förlorat sin tidigare centrala roll. I Sverige ersatte likvärdighet successivt jämlikhet som nyckelbegrepp, men internationellt sett har nya sätt att tala om skolans jämlikhetsdimension inte primärt skett med ordet *equivalence*, utan den term som används som möjligen bättre motsvarar komplexiteten i det svenska likvärdighetsbegreppet förefaller vara *equity*. Konsekvenser i form av svårigheter att föra internationella diskussioner om likvärdighetsproblematiken diskuteras, och vi (Tomas Englund och Guadalupe Francia) disku-

⁸ Maria Olsson arbetar också med en doktorsavhandling vid Linköpings universitet där denna tematik kommer att analyseras mer utförligt än i projektantologin.

⁹ I en kommande monografi analyserar Guadalupe Francia likvärdighetsbegreppets komplexitet och mångtydighet utifrån studier av konflikter mellan den kommunala och den statliga styrningen i fråga om skriftliga omdömen och i fråga om godkännande av etablering av fristående skolor. Analysen av dessa konflikter belyser likvärdighetsbegreppets mångsidiga karaktär samt svårigheter att tolka och tillämpa detta begrepp i praktiken i och med decentraliseringen och privatiseringen av den svenska grundskolan.

¹⁰ Tomas Englund: The discourse of equivalence in Swedish educational policy. *Journal of Education Policy* 20(1) 39-57.

terar i antologin med utgångspunkt i detta en termförändring i vissa fall, från equivalence till equity.

Projektets strävan att ställa den svenska diskussionen om likvärdighet mot en internationell (europeisk) fond har också skett via deltagande i flera internationella konferenser som EERA och bl.a. har två konferenser med internationellt deltagande anordnats av projektet, vilket lett till omfattande internationella kontakter, gemensamma bokprojekt och även resulterat i ett nätverk inom området *equity in education*.¹¹ Lazaro Moreno Herrera bidrar i projektantologin med hur den svenska likvärdighetsproblematiken kan relateras till diskussioner av *equity and education* som förs i Belgien, Finland, Frankrike och Storbritannien. Moreno Herrera argumenterar för att likheterna med den svenska debatten om likvärdig utbildning är stora, framförallt genom ett engagemang för social rättvisa och re-distribution i samhället. Moreno Herrera identifierar också vissa skillnader, där uppdelningen mellan konfessionella och icke-konfessionella samt mellan offentliga och privata skolor har diskuterats som en equity-fråga i vissa länder, men ej i andra.

Vetenskaplig ledare:

Tomas Englund, professor i pedagogik, Pi (Pedagogiska institutionen, Oru (Örebro universitet

Projektdeltagare:

Lovisa Ericsson, projektsekreterare, Pi, Oru

Guadalupe Francia, lektor Pi, Oru / Pi, Uppsala universitet

Lazaro Moreno Herrera, lektor Pi, Oru

Maria Olsson, doktorand, Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings universitet

Ann Quennerstedt, FD, Pi, Oru

Ninni Wahlström, lektor, Pi, Oru

För fullständig dokumentation från projektet, se hemsida för Tomas Englund, Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, pågående projekt:

http://www.oru.se/templates/oruExtNormal____9335.aspx

¹¹ Lazaro Moreno Herrera & Guadalupe Francia eds. (2002): *Decentralization and Centralization Policies in Education in Europe. Current Trends and Challenges*. Reports from The Department of Education, Örebro University 3. Lazaro Moreno Herrera & Guadalupe Francia eds. (2004): *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence*. Reports from The Department of Education, Örebro University 6. Marc Demeuse; Ariane Baye; Marie-Hélène Straeten; Julien Nicaise; Anne Matoui eds. ((2005): *Vers une Ecole juste et Efficace*. 26 Contributions sur les Systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: de boeck.

RETORIKENS DIDAKTIK

Anders Eriksson, *Lunds universitet*

Retoriken och dess övningar som en väg till skolans och högskolans kommunikativa mål.

I dagens samhälle krävs det av var och en av oss att vi ska kunna tala för oss själva och göra vår röst hörd. Alltmer efterfrågas vår kommunikativa kompetens. Både skola och högskola har därför som målsättning att elever respektive studenter ska förvärva förmåga att uttrycka sig i tal och skrift. Skolans kommunikativa mål framhävs i Lpo 94 som en språklig kompetens att utveckla ett rikt och nyanserat språk för att uttrycka sina tankar och som en kritisk kompetens att självständigt formulera egna ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden. Högskolans kommunikativa mål har jämfört med tidigare skrivningar fått en ännu mer framhävd plats i den nya högskolelagen, där ett särskilt tillägg gjorts i målen för den grundläggande högskoleutbildningen om behovet att kunna "kommunicera muntligt och skriftligt även med personer utan specialkunskaper inom området", kap 1, § 9.

Historiskt har retoriken varit den väg som har lett fram till skolans kommunikativa mål. Längre var retoriken, som det ledande skolämnet, arenan för all pedagogisk diskussion. Under artonhundratalet bröts dock förbindelsen mellan retoriken och didaktiken. Retorik förknippades mest med ett blomsterspråk som man ansåg sig kunna klara sig förutan. Idag upplever vi ett starkt ökat intresse för retorik och många såväl gymnasieskolor som högskolor erbjuder kurser i retorik. Dessa kurser är mycket efterfrågade och de deltagande eleverna upplever att de inte bara får lära sig att tala utan också att de växer som människor. Lärarna vittnar om att kurserna ger en gedigen kommunikativ kompetens. Dessa nya kurser har dock ännu inte funnit sin form, utan många lärare trevar sig fram till det som fungerar. Man har ännu inte återknutit kontakten med den förlorade retoriska utbildningstraditionen.

Projektet retorikens didaktik har under de gångna fyra åren undersökt hur retoriken och dess didaktiska övningsprogram kan användas i dagens pedagogiska situation för att utveckla elevers och studenters kommunikativa förmåga. Titeln "retorikens didaktik" är dubbeltydig. Den syftar både på en didaktik för retorikämnet och på den retoriska didaktik som kan användas i alla ämnen. Projektet syftar därmed till att lyfta fram en didaktik som kan användas på landets retorikutbildningar, samt att bidra med re-

toriska insikter kring elevers och studenters lärande som kan användas på landets lärarutbildningar, för att därmed komma skolans undervisning till godo. I det senare fallet är det viktigt att undersöka förutsättningarna för att synliggöra lärarens roll som retorisk didaktiker.

Projektets teoretiska ram utgörs av den retoriska traditionens syn på språk, kunskap och lärande. Ett viktigt kritiskt bidrag till den moderna pedagogiska teorin och praktiken är retorikens betoning på det oupplösliga sambandet mellan språk och verklighet. Det grekiska ordet *logos* betecknar både tal och tanke. Vårt val av språkform styr hur vi i en inlärningsituation uppfattar och tar till oss den omgivande verkligheten. Retorikens kunskapssyn betonar den praktiska handlingsklokheter, *fronesis*, som innefattar omdömesförmåga och kritiskt tänkande. Retorikens syn på lärande betonar de redskap med vilka man hanterar sin kunskap, exempelvis olika retoriska tankeplatser, *topoi*.

Inom den gemensamma forskningsuppgiften har forskarlaget urskiljt fem olika deluppgifter. Docent Anders Eriksson vid Lunds universitet har haft som uppgift att undersöka retorikens pedagogiska program i ett historiskt perspektiv. Han har i ett tidigare projekt översatt Afthonios *progymnasmata*, en retorisk handbok med fjorton övningar som i stigande svårighetsgrad introducerat grundläggande retoriska färdigheter. Dessa retoriska övningar har legat till grund för den språkliga färdighetsträningen i hela Europa, först inom latinämnet och sedan inom modersmålsämnena. De flesta lärare känner igen fabel, berättelse, beskrivning, argumentation och utredning, men ibland ser man dem mera som textgenrer och har glömt bort den pedagogiska tanken bakom den retoriska övningsserien. Eriksson har studerat det inbördes sammanhanget mellan övningarna. Dessa förbereder eleverna för olika delar av det färdiga talet samtidigt som de tränar ett tänkande grundat på olika topiker. Han har sedan använt dessa retoriska övningar i sin egen retorikundervisning i Lund, Malmö och Örebro.

Dr Anders Sigrell vid Umeå universitet har studerat retorikens didaktik i ett komparativt perspektiv. Den nordiska skrivdidaktiska forskningen har hämtat impulser från det på 70-talet initierade Bay Area Writing Project. Det lyfte fram ett "processkrivande" som delvis bygger på retorisk grund. Dess pedagogiska landvinningar har fått stor betydelse också för svensk skrivundervisning. Sigrell har under ett år som gästforskare vid University of Austin i Texas läsåret 2001–2002 jämfört den amerikanska undervisningen i Rhetoric-Composition med den klassiska retorikens didaktik och med den retorikundervisning som idag bedrivs i Sverige. Bakgrunden är att den retoriska utbildningstraditionen är mycket framträdande i USA, där alla studenter som börjar på högskola eller universitet läser en obligatorisk kurs i grundläggande retorik, *First year composition*. Centrala frågeställningar har

varit vad som utmärker och skiljer de olika retoriska programmen i amerikansk undervisning, vilka starka och svaga sidor de har och hur de kan nyttiggöras för svenskt utbildningsväsende. De två första forskningsuppgifterna kommer att resultera i en bok med den preliminära titeln "Retorikens grunder". Till dags dato föreligger den i en preliminär version som använts vid den undervisning som kan ses som ett direkt resultat av projektarbetet. I Umeå universitets utbildningskatalog finns numera en fempoängskurs med titeln "Progymnasmatat Antika retorikövningar för dagens undervisning" och en valbar tiopoängskurs för lärarstudenter: "Retorik och skola".

Den tredje deluppgiften – *Retorik som redskap för bearbetning och förståelse av undervisningens stoff* – fullgörs av Anna Malmbjer, lärarutbildare vid Södertörns högskola. Malmbjer är inspirerad av Olga Dysthes pedagogiska tillämpningar av teorier från Vygotsky och Bakhtin, där skrivande och samtal används som ett sätt att lära. Dysthe har dock inte utrett vad man bör tala och skriva om, och hur uppgifter bör vara utformade för att ge en god undervisningseffekt. Malmbjers uppgift är därför att beskriva vilka strategier/redskap som spontant används för att bearbeta undervisningens stoff och hur dessa kan utvecklas med hjälp av retoriska övningar och uppgifter. Malmbjers forskning är inriktad på studenters sätt att samtala om ett ämnesinnehåll. Hon har undersökt vilka språkliga praktiker studenter utnyttjar när de försöker lösa uppgifter som bygger på att de diskuterar i smågrupper, samt vilken betydelse de använda praktikerna får för behandlingen av ämnesinnehållet. Mer specifikt har hon bland annat undersökt vilka genrer som studenterna spontant använder, vad som uppfattas som giltiga argument, vad som ses som viktigt i gruppen och hur detta formuleras i ord. Till grund för analyserna ligger tre arbetsgruppssamtal mellan nyblivna studenter på sammanlagt ca sex timmar. Samtalen är hämtade från den allra första delkursen på lärarprogrammet och spelades in hösten 2003. Fokus för analysen av samtal är de förhandlingar studenterna för kring samtalsituationen, formerna för samtalen och tolkningen av uppgifterna och ämnesinnehållet. Resultat från undersökningen är bland annat att lärarstudenterna använder välkända men inte särskilt ändamålsenliga praktiker från ungdomsskolan, förenings- och vardagslivet. Sättet att formulera uppgifterna verkar delvis styra hur lärarstudenterna genomför arbetsgruppssamtalen och bearbetar ämnesinnehållet. Det är påfallande att lärarna flera gånger påpekar att lärarstudenterna redovisar uppgifter på fel sätt, utan att förklara hur de egentligen borde göra. Lärarna verkar vara omedvetna om det fackspråkliga sätt att uttrycka sig som de själva använder. Av detta kan man dra slutsatsen att lärare inom högre utbildning bör öka sin språkliga medvetenhet och reper-toar. Retorikens didaktik tillhandahåller tanke-sätt, begrepp och övningar som kan hjälpa lärare att belysa och diskutera både vardags-språkliga och

fackspråkliga sätt att uttrycka sig. Arbetet ska utmynna i en avhandling med den preliminära titeln "Skilda världar – en retorisk och diskursanalytisk studie av gruppsamtal i högskoleundervisning" vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

I den fjärde forskningsuppgiften undersöker Ann Blücker den språkliga inskolning som juridikstudenter är med om då de under sin utbildning ska lära sig att behärska språkbruket i juridiska sammanhang. Blücker har varit gymnasielärare i svenska och studievägledare vid universitetet och intresserar sig för nya studenters möte med en akademisk språklig praktik. I sin avhandling vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet studerar hon juridikstudenters möte med en språklig praktik som många av studenterna är obekanta med när de börjar sina studier. I början av sin utbildning får de höra att de måste "lära sig ett nytt språk" och att "det juridiska språket är ett eget språk, nytt för er alla, ett fackspråk". Blücker har studerat hur inskolningen i denna "juridiska" går till genom att bland annat ta del av de skriftliga kommentarer som lärarna ger till studenternas texter. I kommentarerna aktualiseras olika nivåer i språket, och lärarnas råd och synpunkter ger vägledning in i den juridiska språkliga praktiken. En viktig norm som lärarna förmedlar är att undvika tvetydighet. "Tydlighet och precision är A och O, överordnat allt annat" säger en juridiklärare i Uppsala. Studenterna måste lära sig att argumentera på ett juridiskt hållbart sätt med stöd i juridiskt relevanta källor. Genom träningen i att resonera utifrån juridiskt hållbart stöd utvecklar studenterna indirekt den genrekompetens som är en viktig aspekt av inskolningen i en ny språklig miljö. Blücker betonar värdet av att studenterna får en större medvetenhet om de språkliga mönstren. Språkträningen berikas om studenterna tillägnar sig ett metaperspektiv som hjälper dem att på ett analytiskt sätt granska sin egen språkanvändning. Om juridikstudenterna får möjlighet att utveckla en bred repertoar av språkliga mönster, *copia*, kan de lättare anpassa sitt språk efter olika kommunikativa krav och hitta den språkform som på bästa sätt förmedlar innehållet. En frågeställning som Blückerts forskning aktualiserar rör sambandet mellan språk och verklighet. Är det så att de val av språkform som juridikstudenterna skolas in i också innebär en inskolning i perspektiv som jurister intar i sin språkanvändning? Blückerts avhandling har den preliminära titeln "'Så skriver inte en jurist!' Om juridikstudenters språkliga och retoriska inskolning".

Många lärare känner idag en stor osäkerhet i sin lärarroll. Detta är utgångspunkten i projektets femte deluppgift som utförts gemensamt av professor Lennart Hellspång vid Södertörns högskola och Tina Kindeberg, prefekt vid Pedagogiska institutionen i Lund. När en lärare ställer sig framför sin klass befinner hon sig i mångt och mycket i samma situation som

en talare som framträder inför sin publik. I den pedagogiska forskningen har dock den muntliga relationen mellan lärare och elev i klassrummet inte rönt något större intresse. I den retoriska traditionen finns sedan årtusenden begrepp för att beskriva denna muntliga relation. Läraren behöver ha ett gott ethos, trovärdighet, som visar sig i goda ämneskunskaper och en välvilja gentemot sina elever. Hon behöver kunna beröra elevernas känsla så att de upplever undervisningen meningsfull, pathos. Hon behöver kunna argumentera för sina påståenden utifrån elevernas utgångspunkter, logos. Att se lärarens roll som ett retoriskt samspel i kommunikationssituationen är ett sätt att synliggöra och stärka lärarens pedagogiska skicklighet. Kindeberg och Hellspong har haft en ytterst betydelsefull kontakt med en grupp retorikintresserade gymnasielärare och lärarutbildare, vilka de regelbundet har träffat för att diskutera lärarroll och undervisning i ett retoriskt perspektiv. Forskningsuppgiften finns redovisad i två artiklar i *Rhetorica Scandinavica*, samt i en ännu inte publicerad bok med arbetstiteln "Talekonst och lärarroll. Om retoriken i didaktiken".

Projektet har kontinuerligt stått i kontakt med ett nätverk av retorikintresserade lärare kallat *En retorikare skola*. Två av dessa lärare har under projektiden anställts som lärare vid lärarhögskolan i Malmö. Cecilia Olsson Jers har skrivit en magisteruppsats om hur lärare i ungdomsskolan ger respons på muntliga framställningar och Per-Anders Borius har studerat hur en grupp gymnasielärare talar om sin klassrumspraktik med utgångspunkt i retoriska begrepp.

Retoriken, huvudämnet i den humanistiska bildningstraditionen, är nu på stark frammarsch i det svenska utbildningsväsendet, efter att under mer än ett sekel fört en slumrande tillvaro. Projektet *Retorikens didaktik* har visat på den retorikens kontinuerliga relevans inom utbildningsväsendet för att förverkliga skolans och högskolans kommunikativa mål.

Referenser

- Borius, Per-Anders: *Retoriska begrepp i en pedagogisk praktik. Gymnasielärare talar om sin praktik*. Magisteruppsats vid pedagogiska institutionen i Lund, 27 maj 2005.
- Eriksson, Anders: "Retorikens didaktik: *Progymnasmata* som förening av teori och praktik", *Rhetorica Scandinavica* 2006, u.u.
- "Athonios: Västerlandets lärare". *Rhetorica Scandinavica* 24, 2002, s. 20–34.
- "Retorikens didaktik: Ett utbildningsvetenskapligt forskningsprojekt". *Rhetorica Scandinavica* 21, 2002, s. 68–74.
- Retoriska övningar: Athonios' progymnasmata*. Med inledning, översättning och kommentar. Nora: Nya Doxa, 2002, 218 s.
- Hellspong, Lennart: "Retorisk kritik som pedagogisk metod", *Rhetorica Scandinavica* 2006, u.u.

- "Förhandling som samtalsdidaktisk modell". Ämnesdidaktisk konferens i Karlstad 2005, u.u. Talekonst och lärarroll. Om retoriken i didaktiken, u.u.
- Retorik och didaktik (Rhetoric and didactics). I: Annika Afzelius, Richard Nordberg & Bo Renberg (utg.): Retorik. *Svenskläraryrskriften* 2002. Natur & Kultur, Stockholm, 2002.
- Progymnasmata och genre teori. *Rhetorica Scandinavica* 20, 2001.
- Olsson-Jers, Cecilia: *Mållös eller mål med mening. Respons(situationen) efter muntlig framställning*. Magisteruppsats vid Malmö högskola, lärarutbildningen, Kultur Språk, Medier, maj 2005.
- Sigrell, Anders: "Copiäbegreppet och samtida didaktik". *Svenskans beskrivning* 27 (red. Gunilla Byhrman et al.). Växjö University Press, 2005, s. 318-326.
- "Cum Poterit - Rhetorical Exercises for Transition Students", med Alan Church, University of Texas at Brownsville, *Scandinavian Journal for Educational Research*. Vol. 49 nr 5, 2005, s. 543-557.
- "Retoriska uppslagsverk och lexica" *Rhetorica Scandinavica* 32, 2004, s. 36-47
- "Progymnasmata, pragmadialectics and pedagogy" *Proceedings of the 5th Conference on Argumentation*. Sic Sat 2003, s. 965-969.
- "Progymnasmata – an answer for today's rhetorical pedagogy?" *Academic Exchange Quarterly*, Spring 2003, s. 965-969.
- "Progymnasmata och modern skrivretorik". I: Stina Hansson (red.): *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform*. Rhetor Förlag, 2003, s. 313-331.
- "Retorik och filosofi – en nödvändig konflikt?" *Filosofisk tidskrift* 4, 2002, s. 32-45.
- "Progymnasmata – ett retorikhistoriskt och didaktiskt projekt". I: Koiranen, S. & A., Sarsila, J. och Åbrink, H. (red.): *Språk, kultur och retorik*. TUTKIVI 28. Tammerfors universitet, 2002, s. 106-124.
- "Humanismens didaktik – retorikens progymnasmata". *Svenskläraren* 1, 2001, s. 14-17.
- Kindeberg, Tina: Pedagogisk retorik: Den muntliga relationens vetenskap. *Rhetorica Scandinavica* 2006, uu.
- Didactic & Rhetoric in Postgraduate Education*. The Council for Renewal of Higher Education. (http://www.hgur.se/activities/projects/financed_projects/kl/kindeberg_tina_foofinal.pdf)
- Malmbjör, Anna: Att läsa och lära. En beskrivning av några lärarstudenters bearbetning och förståelse av kurslitteraturen. Magisteruppsats, Uppsala universitet, 2002.
- Retorik som reflektionsredskap* – presentation av en liten studie. Vid: "Andra nordiska konferensen för retorikforskning", 23-24 maj 2003, Köpenhamns universitet. Även presenterad vid ASLA-konferens 6-7 november 2003, Örebro universitet.
- "Sammanhang och samtal i två högskolekurser". ASLA-konferens 11-12 november 2004, Södertörns högskola.
- Språk på tvärs*. ASLA konferensvolym, utgivare, 2005.
- "Om innehållsstrukturer i undervisning". ASLA: *Språk på tvärs*, 2005
- Blückert, Ann: "Steget in i en akademisk språklig praktik". *Rhetorica Scandinavica* 32, 2004, s. 27-35

"Teachers' written comments as guidance into a discourse community". Bidrag i konferensvolym. *European Association for the Teaching of Academic Writing*, Aten juni 2005, u.u.

"Juridiklärarens skrivhandledning och PM-kommentarer som vägledning in i en språklig praktik". *Svenskans beskrivning*, Örebro universitet oktober 2005.

Hur lär man sig att skriva "juridiska"? Klarspråksbulletinen nr 1, 2006. Regeringskansliet.

TERAPI, UPPLYSNING, KAMP OCH LIKHET TILL VARJE PRIS

Claes Eriksson, *Lunds universitet*

Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik

De senaste decennierna har successivt en medvetenhet och insikt om att skolan inte har monopol på kunskapsbildning växt fram. Detta har skett i takt med en alltmer genomgripande modernisering av samhället, vilket bland annat tagit sig uttryck i en detraditionalisering (Giddens, 1991; Beck, 1992) som även haft effekter på den status skolan tidigare haft som oomstridd kunskapsbildningsinstans. Ziehe (1986a, 2000) talar exempelvis om en avauratiserad skola där läraren inte längre har draghjälp av en auktoritet som tidigare automatiskt följde med befattningen, utan istället är lämnad att själv förhandla fram en position utifrån vilken yrket kan utövas på ett drägligt sätt. Ett verksamt element i denna avauratisering är också att skolan i ständigt ökad utsträckning konkurrensutsätts från andra kunskapsbildningsinstanser, exempelvis via sofistikerad informations- och kommunikationsteknologi, men även från andra institutioner, som bildningsförbund och föreningar av olika slag. Ett annat element är den avmystifiering av förhållandet mellan vuxna och barn som också är ett kännetecken för den fas av modernisering de västerländska samhällena befinner sig i (Ziehe, 1986b). Sammantaget skapar detta förutsättningar och möjlighet för eleven att i högre utsträckning än tidigare ifrågasätta läraren både som kunskapsförmedlare och fostrare.

Ett sådant scenario har varit utgångspunkt för mitt forskningsintresse under ett antal år och har bland annat resulterat i en tidigare studie (Ericsson, 2002), där ungdomars diskurs kring musikaliskt lärande i och utanför skolan fokuserades. Föreliggande studie kan sägas utgöra en andra del och en avsikt har bland annat varit att konfrontera de bägge studiernas resultat, för att se om det finns någon samstämmighet. Studiens syfte är att *beskriva de undervisningsideologier och diskurser som lärare och lärarstuderande bygger på när de talar om sin funktion eller yrkesroll, om eleven och om verksamheten*. Även om det är lärare och lärarstudenter i ämnet musik som har deltagit i undersökningen, så har ambitionen varit att lyfta frågor som har en för skolan allmängiltig karaktär. Dock är musikämnet strategiskt valt, på grund

av att musik är ett område inom vilket det får förutsättas att eleverna har en väl utvecklad kunskap, tillägnad i vardagliga sammanhang, och att de således inte kommer till skolan som "oskrivna blad" eller "tomma kär!". Detta får också förutsättas kunna skapa distorsion mellan lärares och elevers förväntningar på undervisningen, något som också kan vara gynnsamt för produktion av ideologi.

40 lärare och lärarstuderande har deltagit i studien och det empiriska materialet består av löst strukturerade gruppintervjuer. Jag har introducerat olika samtalsteman, som har behandlats ganska fritt och det är möjligt att se dessa som en konversation mellan människor där ett gemensamt intresseområde penetreras. Hela projektet är redovisat i form av en bok (Ericsson, 2006). Jag kommer nedan att sammanfatta resultaten.

Dessa har diskuterats i anslutning till tre överordnade teman: *Konstruktion av läraren, konstruktion av eleven samt konstruktion av ämnet.*

Läroidentiteten åskådliggörs via metaforer som hänvisar till ett brett spektra av funktioner eller roller. Metaforerna har i några fall använts av undersökningsdeltagarna själva, när de redogjort för en musiklärares uppgift, men har i andra fall konstruerats av mig med utgångspunkt i de beskrivningar som förmedlats. Alla metaforerna innefattar en dimension av dominans, mer eller mindre tydligt, och antingen i lärarens eller i elevens favör. Den mest extrema metaforen är läraren som *tvångsmatare*. Utgångspunkten för denna är föreställningen att barn inte smakar på nya maträtter frivilligt. Lärande måste således i ett initialskede ske via tvång. I konstruktionen *läraren som medium* tecknas en bild av att läraren är outhärdlig om eleven skall få någon upplevelse av musik. Vidare måste det vara musik vald av läraren eftersom en förutsättning är att läraren inte kan förmedla en upplevelse genom musik som denne inte har en stark relation till. *Läraren som missionär* talar för sig själv. Det gäller att omvända människor, i det här fallet att åstadkomma en förändring i elevers musiksmak. I konstruktionen av *läraren som försäljare* handlar det om att göra en vara attraktiv genom att packa in den i ett snyggt fodral och i en konstruktion av *läraren som motivatör* är utgångspunkten en ointresserad elev som via sinnrika pedagogiska strategier förmås ta till sig kunskap. *Läraren som brobyggare* sysslar med att försöka bygga broar mellan elevens vardagskultur och den kultur läraren representerar och målet är att eleven när väl bron är byggd skall vandra över till lärarens sida. De ovan nämnda metaforerna har alla en klart uttalad påverkans- och upplysningskaraktär. Läraren är den aktiva parten och elevinflytandet över exempelvis innehållet i undervisningen är begränsat. Dominans- eller maktförhållandena är emellertid inte enbart i lärarens favör. Både försäljarmotivators- och brobyggarmetaforen hänvisar till det faktum att läraren på något sätt måste övertala eleven. Att exempelvis ensidigt trycka på lärarens

plikt att motivera elever är också att lägga en tung börda på dennes axlar. Det är möjligt för elever att utöva makt genom att visa ointresse.

Ytterligare två metaforer, *läraren som servitör* och *läraren som dörröppnare* är något mera nedtonade i påverkanshänseende. Här är det fråga om att servera eleverna olika musikaliska rätter som de kan välja mellan och att öppna dörrar till musikaliska rum där de inte vistats förut. Det handlar med andra ord inte om explicit påverkan utan mera om en förevisande, objektiv hållning från lärarens sida. Denne framstår i dessa konstruktioner som en slags guide som visar vad som finns i musikens värld. Det trycks mycket på att läraren har ett ansvar och en plikt att för eleverna exponera ett brett spektra av musik.

Det utkristalliserades slutligen tre metaforer som hänvisar till en lärarfunktion vilken närmast kan betraktas som stödjande: *läraren som ryttare, odlare och tjänare*. Ryttarmetaforen illustrerar en lärare som låter eleverna vila i sin preferens men sporrar dem att utvecklas inom denna. Odlaren är förvissad om att eleven med tillgång till en gynnsam miljö för lärande och ett bra stöd själv kan orientera sig i kunskapsdjungeln. Tjänaren är kanske den som har den mest inkännande attityden. Denna metafor hänvisar till en lärare där påverkansfunktionen inte finns närvarande överhuvudtaget. Istället står läraren till tjänst och hjälper eleverna med det de önskar.

Det andra övergripande temat innefattar undersökningsdeltagarnas konstruktioner av eleven och här är det några aspekter som speciellt förtjänar att lyftas fram. Det talas varmt om en följsam, foglig och kämpande elev med mindre goda förutsättningar för studier, som trots tillkortakommanden oförtrutet kämpar vidare. Detta ställs mot en nonchalant begåvning, som med lätthet uppfyller kunskapsmålen, men saknar förmåga att samarbeta och anpassa sig. Lärarna framställer sig som "bakbundna" av betygssystemet genom att detta inte möjliggör premiering av social kompetens, foglighet och följsamhet. Det tecknas också en bild av eleven som ännu inte upplyst, ett tomt kärll som i skolan fylls med kunskap av den upplyste läraren. Eleverna sägs vidare sakna den överblick över kunskapsområdet som behövs för att tillerkännas inflytande över innehållet i undervisningen. Dessa framställningar av eleven innefattar också en dimension av dominans. En ännu inte upplyst elev som kämpar med att lära sig ett kunskapsstoff som läraren har definierat talar sitt tydliga språk. En genusproblematik, och ett speciellt sätt att hantera denna, ger sig också tillkänna i materialet. Pojkarnas beteende framställs som i grunden negativt. De beskrivs som dominerande och utan förmåga att anpassa sig till de i klassrummet rådande reglerna för uppförande och ordning. Dessutom har de svårare att lära än flickorna, som framställs som blyga, lugna, tysta och undfallande. Dock är det pojkarnas identitet som är norm. Flickorna bör genom olika kompenseringssåtgärder

påverkas och hjälpas, så att deras beteende, identitet och preferens förändras i riktning mot normen, det vill säga pojkarnas. Det kan exempelvis gälla val av instrument vid ensemblespel. Undersökningsdeltagarna understryker då bland annat vikten av att tvinga flickorna att spela instrument som trummor, elgitarr och elbas som ofta förknippas med manliga utövare. Detta görs i jämlikhetens namn.

Det tredje och sista temat berör musikämnetns karaktär. Två övergripande diskurser kunde identifieras. Dessa har jag benämnt *Musik som riktigt skolämne* och *Musik som terapi*. Den första hänvisar till en bred undervisning där *allmänbildning och orientering* lyfts fram som viktiga element. Lärarens upplysningsfunktion är här central. Inom den terapeutiska diskursen är fokus istället på "självväxt" både som grupp och individ. Identitetsarbete är också ett centralt begrepp. Något som förtjänar att nämnas är att den terapeutiska diskursen framställs som ett förstadium till skolämnediskursen, en slags socialisering där ambitionen är att terapin skall leda till att undervisningen kan anta mera skolämnemässiga former. Populärmusik beskrivs som flitigt representerad i undervisningen både inom skolämnediskursen och inom den terapeutiska. Mycket tyder dock på att detta i vissa avseenden innebär ett ideologiskt dilemma eftersom skolans fostrande uppgift kommer i konflikt med de identitets- och livsstilserbjödanden som förmedlas av kulturindustrin. De strategier som används för att legitimera användande av musik med tvivelaktigt budskap i undervisningen tyder på detta. Dekontextualisering av musiken med påföljande rekontextualisering i ett undervisningssammanhang, nu som musik utan budskap, är en sådan. En annan är en så kallad "kritisk granskning av budskapet". Ytterligare en är "bagatellisering", vilket innebär att musikens potential som verktyg för påverkan tonas ned eller negligeras.

För att sammanfatta resultaten vill jag knyta an till bokens och den vetenskapliga rapportens titel *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris*. De fyra begreppen finns allestädes närvarande i materialet och det är möjligt att se dem som latent ideologier (Thompson, 1990; Liedman, 1980, 1986, 1989a, 1989b, 1993) som finns inskrivna i ett slags kollektivt lärarmedvetande och som kommer till uttryck i undersökningsdeltagarnas språkliga interaktion. Det är även möjligt att tala om dem som tolkningsrepertoarer (Gilbert & Mulkay, 1984; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992; Potter, 1996), vilket närmast kan betraktas som flexibla språkliga resurser som används av människor i meningsskapande syfte. Betydelsen undersökningsdeltagarna tillmäter lärarens funktion som upplysare framstår som markant. Dels kommer detta till uttryck i lärarkonstruktionerna där merparten av metaforerna kretsar kring olika strategier att sälja in ett visst undervisningsstoff, dels framställs eleverna som ännu inte upplysta.

Detta matchar en helhetsbild där kunskapen strömmar från en aktiv lärare till en passiv mottagande elev. Frågan är emellertid om det inte kan betraktas som missvisande eller rentav naivt, att i ett samhälle där kunskap i allt större utsträckning tillägnas utanför skolan, fortfarande hävda att en av lärarens viktigaste funktioner är som upplysare. Speciellt för ett ämne som musik, där kulturindustrin har tillgång till en arsenal av raffinerade redskap för påverkan. Det är således möjligt att tala om att andarna från det förflutna gör sig påmind (Thompson, 1990), det vill säga att en otidsenlig syn på lärarens funktion i vissa lägen kommer till uttryck. Att det inte är problemfritt att i den nuvarande fasen av modernisering förmedla ett allmängiltigt kunskapsstoff illustreras också med tydlighet via lärarkonstruktionerna och detta passar väl in på Ziehes (1986a) antagande att skolan har mist sin ställning som oomstridd kunskapsbildningsinstans. Därmed går det att göra en koppling till föreställningen om musik i skolan som terapi.

Även om Ziehe (1980, 1986a, 1989, 2000) är starkt kritisk till alternativpedagogik, ser han det som en strategi att hantera situationen i en avautariserad skola. Genom utläggande av "didaktiska lockbeten" och genom en intimisering av förhållandet till eleverna försöker läraren åstadkomma en dräglig arbetssituation. Att uppfatta musikundervisningen som terapi ligger nära den bild Ziehe tecknar. Detta bekräftas av att den terapeutiska ansatsen företrädesvis hade fullt genomslag på skolor där elevernas motivation var svag och där social problematik begränsade undervisningens möjligheter.

En ideologi som skär genom hela det empiriska materialet och är närvarande i ett stort antal utsagor har jag benämnt *Likhet till varje pris*. Idealtillståndet i en elevgrupp är när alla gör samma saker lika bra. Det kämpas med alla medel mot olikhet. Detta kommer till uttryck på många sätt, exempelvis genom att eleverna inte får välja instrument efter personlig preferens eller genom att en bred kompetens framställs som mera eftersträfvärd än spetskompetens. Det talas varmt om en *kompensering mot likhet*, vilket innebär att eleverna i första hand kommer att arbeta med saker de inte är intresserade av eller har förutsättningar för. Likhetstänkandet kommer också till uttryck vad det gäller genusfrågor. I jämlikhetens namn styrs både pojkar och flickor till aktiviteter de egentligen inte vill befatta sig med. Det kan till exempel vara att en pojke tvingas ställa sig framför klassen och sjunga en låt som inte är förenlig med hans identitetsuppfattning eller att en flicka styrs bort från mikrofonen fast hon vill sjunga. Detta görs i jämlikhetens och emancipationens namn, men frågan är om det inte borde kallas bemästring istället. Ideologin om likhet har tydliga beröringspunkter med den negativa ideologiuppfattningen, vilken innebär att ideologi ses som fördunklande verklighetsuppfattningen. I detta fall kommer det till uttryck

genom ett instrumentellt iscensättande av strategier för åstadkommande av jämlikhet.

Ideologin om likhet har en stark koppling både till föreställningen om den kämpande flitige medelmåttan som följsamt och fogligt anpassar sig till de krav som ställs från lärarens sida och till föreställningen om den nonchalanta begåvningen som i första hand vill utveckla sitt specialintresse. För att uppnå likhet måste ointresserade elever, som kanske också har mindre goda förutsättningar, förmås att prestera och elever som har en spetskompetens inom något område styras bort från detta, så att istället en bred kompetens erhålles. Här är betygen ett viktigt motivationsinstrument. Läraren lider med eleven som trots kämpandet inte uppfyller kunskapsmålen och ondgör sig över den nonchalanta begåvningen som inte är följsam och anpassar sig efter det krav på bredd som betygskriterierna uttrycker.

Vid jämförelse med den tidigare studiens (Ericsson, 2002) resultat, står det klart att det finns en tydlig divergens mellan ungdomarnas och lärarnas tal om musikundervisningens karaktär. Ungdomarna ser sig som fullt kapabla att själv orientera sig inom musikens värld och anser sig inte behöva någon form av guidning. De undanber sig försök till påverkan vad det gäller preferens- och interpretationsrelaterade frågor, men ser läraren som en resurs som kan vara till stor hjälp vid skapande av en gynnsam miljö för musicerande. En annan viktig uppgift för läraren sägs vara som instruktör och repetitör. Föreställningen om den upplyste läraren och den ännu inte upplyste eleven går således stick i stäv mot ungdomarnas krav på autonomi och inflytande. Likaledes är den kämpande och foglige eleven och ideologin om likhet till varje pris frånvarande i ungdomarnas resonemang. Här celebreras istället olikhet och pluralism och en utgångspunkt är att människor har skilda intressen och förutsättningar och att detta är helt i sin ordning. Det tonar också fram en individ som är stolt över sin musiksmak och som dessutom anser sig besitta ett gediget kunnande.

Studiens resultat pekar således mot att det finns ett spänningsförhållande mellan lärares och elevers diskurs om musikundervisning. Detta pekar mot ett behov av forskning kring interaktion i klassrummet. Vad händer när olika diskurser och fragment av ideologier möts i undervisningssituationer? Hur hanteras identitetsproblematik och integritetsfrågor? På vilka sätt materialiserar makt och dominans i klassrummet? Hur ser kunskapsbildningen ut i kontexter där bakgrundsförutsättningarna i form av upptagningsområdets sociala och kulturella struktur är olika? Detta är frågor som väckts i denna studie, men som kräver ett nedslag i den konkreta praktiken för att till fullo kunna besvaras.

Referenser

- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: Sage.
- Ericsson, C. (2002). Från guided visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande. Malmö: Malmö academy of music. Lund University.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande I musik*. Malmö: Malmö academy of music. Lund University.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity press.
- Gilbert, G. N. & Mulkay, M. (1984). *Opening Pandoras box: a sociological analysis of scientists discourse*. Cambridge: Cambridge University press.
- Liedman, S. (1980). *Surdeg. En personlig bok om idéer och ideologier*. Stockholm: Författarförlaget.
- Liedman, S. (1986). *Den synliga handen*. Stockholm: Arbetarkultur.
- Liedman, S. (1989a). Om ideologier. I S, Liedman. & I, Nilsson, Om ideologi och ideologianalys, uppsatser utgivna av Sven-Eric Liedman och Ingemar Nilsson. Arachne, Institutionen för idé och lärdoms historia i Göteborg.
- Liedman, S. (1989b). Medborgarkompetens och konflikter. I S, Liedman. & I, Nilsson, Om ideologi och ideologianalys, uppsatser utgivna av Sven-Eric Liedman och Ingemar Nilsson. Arachne, Institutionen för idé och lärdoms historia i Göteborg.
- Liedman, S. (1993). *Från Platon till kommunismens fall*. Stockholm: Bonniers Alba.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social psychology*. London: Sage.
- Thompson, J. (1990). *Ideology and modern culture*. Cambridge: Polity press.
- Wetherell, M & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Ziehe, T. (1980). Skoleforsöget Glocksee. I *Kontext* 40. Modtryck, s. 48-64.
- Ziehe, T. (1986a). *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Norstedts
- Ziehe, T. (1986 b). *Inför avmystifieringen av världen: Ungdom och kulturell modernisering*. I M. Löfgren & A. Molander (Red.), *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalys: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposion bokförlag & tryckeri AB.
- Ziehe, T. (2000). *Adjö till sjuttioalet*. I J. Berg (Red.), *Pedagogik: En grundbok*. Stockholm: Liber.

GENRER I RÖRELSE

Per-Olof Erixon, *Umeå universitet*

Johan Elmfeldt, *Umeå universitet*

Projektet "Genrer i rörelse – estetiska texthandlingar i gymnasieskolan" har syftat till att undersöka och problematisera förhållandet mellan å ena sidan nya mediers betydelse för textproduktion av olika slag där alfabetisk text, bild och ljud förenas och å den andra hur man i skrivundervisningen i några klasser i två gymnasieskolor hanterar och förhåller sig till de medieteknologier som är en del av ungdomars vardag. Studien, annorlunda formulerat, har syftat till att litteratur-, skriv- och mediepedagogiskt diskutera de texthandlingar som utvecklas av eleverna i gymnasieskolan i spänningsfältet mellan svenskämnets skriftspråkliga traditioner och samtida mediekultur. Som ett sätt att undersökande närma sig dessa relationer har studien till delar fokuserat på lärares och elevers föreställningar kring begreppet genre.

Studien visar att den genreförståelse eleverna har med sig in i klassrummet i hög grad handlar om föreställningar som inte är enbart skriftspråkligt bestämda. Vi finner en glidning från en primärt skriftspråklig litterär genreförståelse över en alltmer populärkulturell, där genrebeteckningar kan avse både skriftspråklig och visualiserad fiktion, till en helt annan genre: Melodifestivalen! Den genreförståelse som därmed framträder utgår från erfarenheter av multimediala uttrycksformer vilka ingår i en samtida medieekologi eller ett samtida medielandskap. Eleverna förefaller vara medvetna om att de rör sig i ett sådant medielandskap och att "texter" i vid mening står i ett intertextuellt förhållande till varandra, mer än att vara resultat av originalitet och individuellt skapande. Det är svårt att komma på något "helt nytt", som någon säger.

Observerad undervisning och intervjuer med lärare och elever visar att olika genrebeteckningar inom svenskundervisningen dels tar sin utgångspunkt i ett mer statiskt litteraturvetenskapligt genrebegrepp, dels i ett mer flytande genrebegrepp med anknytning till populärkultur. När lärare exemplifierar kan de hålla sig till ett av litteraturhistorien traderat genrebegrepp, medan eleverna hänvisar i synnerhet till film. Det betyder att normen i skolan är den tryckta texten, dvs. skriftkulturen ligger på en högre nivå i värdehierarkin än den visuella kulturens filmer och bilder. Skriftkulturen är överordnad den visuella; romanen kommer före filmen. I detta fall kan det

också förstås som att den högkulturella normen är överordnad den populärkulturella. Ett sådant undersökningsresultat befinner sig inom det förväntade, men utgör ändå en viktig bekräftelse.

Men den i hög grad visuella mediekulturen upphäver den verbalspråkliga skriftspråkskulturens dominans. Det visar sig till exempel att vad vi kallar för en *remedialiserad genreförståelse* utvecklas, dvs. gränserna mellan olika föreställda och traderade genrer befinner sig i ständig rörelse när skriftspråkliga genrer ingår i och utsätts för den visuella mediekulturens ständiga kretslopp. Det visar sig i sin enklaste form när lärare, väl medvetna om att filmintresset är stort bland dagens ungdomar, väljer att ta fasta på detta intresse. Film används då för att fästa uppmärksamheten på hur berättelser byggs upp, hur tematik kan gestaltas etc. Det är ett sätt att arbeta som kännetecknas av insikten om att det är nödvändigt att inleda förhandlingar mellan högt och lågt, mellan en traderad kanon och en alltmer medialiserad värld.

Förhandlingarna tycks resultera i en tillåtande inställning till elever som på olika sätt i sitt uppsatsskrivande experimenterar och utmanar traditionella skrivregler och skrivnormer. Denna inställning står i direkt förbindelse med en skriftspråklig tradition i form av den expressiva synen på skrivande med ursprung i en individualiserande skrivpedagogik. Det handlar om att skriva utifrån sig själv. En förbindelse upprättas mellan det kreativa skrivandet och att vara personlig. Man önskar att eleverna ska uttrycka sig. Några genregränser får därför inte hindra dem. Samtidigt skapas flytande gränser mellan ett mer fiktivt berättande å ena sidan och ett mer faktainriktat diskursivt skrivande å den andra. Det är en gränsupplösning mellan fakta och fiktion som är en del av mediekulturen.

Konkret visar sig dessa förändringar som tendenser i de uppsatser och multimediala produktioner som samlats in. Uppsatserna visar exempelvis prov på hur skribenter kan orientera sig mot skrift som försöker översätta ljud och bild till verbalspråklig text. De kommer på detta sätt att remedierande omsätta olika modaliteter. Olika medier som vi lever mitt ibland och som förser oss med hörsel- och synintryck omsätts verbalspråkligt på ett sådant sätt att till exempel en berättelse om två unga kvinnor på ett ögonblick övergår från att vara en uppslukande skildring av ett händelseförlopp till en text som närmar sig ett mer distanserat synopsis eller filmmanus. Uppsatserna blir faktiskt på så sätt exempel på hur nya teknologier utvecklar nya sätt att representera världen.

De multimediala produktionerna visar hur eleverna tar flera olika teckensystem i bruk i form av det som bilder, alfabetiska texter och ljud i form av musik erbjuder. Dessa teckensystem kan tas i anspråk för beskrivningar av en medialiserad och globaliserad värld där bilder och fragment flödar, åter-

brukas och kombineras på en mängd olika sätt. En sådan produktion kan ge uttryck åt identitetsformationer som på en och samma gång tematiserar föreställningar om könstillhörighet, populärkulturella preferenser och nödvändigheten av nära vänskapsförhållanden.

Det här kortfattat redovisade har syftat till att mot bakgrund av vår undersökning visa innebörder av kunskap och erfarenhet från en multimedial värld. Detta har inte enbart implikationer för hur en läsare skapar mening i bruket av texter i olika format. Nya medier skapar också nya möjligheter när det gäller att representera världen. De iakttagelser vi gjort visar att det krävs en omprövning av vad det innebär att kunna "läsa", "skriva" och "avbilda".

Vidare läsning

Jay David Bolter & Richard Grusin (2002). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press.

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Margaret Mackey (2002). *Literacies Across Media. Playing the text*. London & New York: Routledge Falmer.

Bearne, Eve (2003). "Ways of Knowing; Ways of Showing – Towards an Integrated Theory of Text". In Styles, Morag & Eve

Bearne (Eds.). *Art, narrative and childhood*. Trentham Books

TVÄRVETENSKAPLIG SAMVERKAN

– kring lärande, delaktighet och hälsa i samspel med den pedagogiska miljön

Siv Fischbein, *Lärarhögskolan i Stockholm*
Per-Anders Rydelius, *Karolinska institutet*
Eva Björck-Åkesson, *Mälardalens högskola*

Det grundläggande forskningsproblemet har att göra med det moderna samhällets utveckling när det gäller teknik, välstånd och ekonomi samtidigt som en ökad globalisering och rörelser över nationella gränser gör det alltmer problematiskt att söka nationella lösningar (Bauman, 2004). Det s.k. välfärdsbokslutet pekar på att alltfler barn och ungdomar upplever ångest, oro och stress och att var femte elev lämnar gymnasieskolan utan betyg och många går ut i ungdomsarbetslöshet. Till detta ska läggas en markant ökning av antalet elever i särskolan, att nästan en femtedel av barnen bedöms vara i behov av särskilt stöd redan i förskolan, och att antalet elever som får neuropsykiatriska diagnoser ökar dramatiskt. Detta kan i sin tur leda till segregering och ökad alienation. Inom det tvärvetenskapliga projektet Specialpedagogiskt Forum har dessa problem uppmärksammats i en rad studier, som i sin tur givit upphov till underbyggda hypoteser om prevention och intervention.

Specialpedagogiskt Forum (www.lhs.se/spec-pedforum) innebär tvärvetenskaplig samverkan kring lärande, delaktighet och hälsa i samspel med den pedagogiska miljön inom ramen för "en skola för alla". Inom Specialpedagogiskt Forum har ett samarbete i gränsen mellan pedagogik, medicin och samhällsvetenskap formaliserats mellan Lärarhögskolan i Stockholm, Karolinska Institutet och Mälardalens Högskola. Det har under åren 2002-2005 finansierats av Vetenskapsrådet och ansvariga på de olika högskolorna är professorerna Siv Fischbein (LHS), Per-Anders Rydelius (KI) och Eva Björck Åkesson (MdH). Ämnet specialpedagogik förenar de tre intressenternas utbildnings- och forskningsområden, som baseras på beteende- och samhällsvetenskapliga såväl som didaktiska utgångspunkter men också tidig intervention och en biologisk/medicinsk kunskapsbas. Lärarhögskolan utbildar samtliga pedagogprofessioner inklusive specialpedagoger och har den första och tidigare enda professuren i specialpedagogik. Mälardalens Högskola sva-

rar för utbildning av pedagoger, beteendevetare, tekniker, sjuksköterskor och sjukgymnaster och Karolinska Institutet svarar för utbildning av sjukgymnaster, logoped, läkare och andra yrkesgrupper vilka i sitt arbete möter samma barn och elever som pedagogerna. Syftet med projektet är att bygga upp gemensam forskning och utbildning på magister- och forskarutbildningsnivå för att kunna ge pedagoger och övriga aktuella yrkesgrupper möjlighet att utveckla ny kunskap och ett integrerat samarbete. Därigenom kan förutsättningar skapas för ökad delaktighet, utveckling och hälsa i utbildningssituationer för barn, ungdomar och vuxna i allmänhet och i synnerhet för dem i behov av särskilt stöd. Ytterligare ett syfte är att sprida information i gemensamma seminarier och konferenser om pågående forsknings- och utvecklingsarbete med inriktning mot lärande, delaktighet och hälsa i samspel med den pedagogiska miljön.

Forskning med tvärvetenskaplig inriktning

Denna verksamhet har bedrivits genom att doktorandtjänster finansierats och att handledning kunnat erbjudas över disciplin- och professionsgränser vid de tre medverkande högskolorna. Nedan ges en kortfattad beskrivning av dessa projekt.

Tidig aritmetisk kunskapsbildning

Bakgrunden till projektet är att 15-20% av eleverna misslyckas i matematikämnet i skolan, tycker att ämnet är tråkigt och undviker att syssla med matematiska uppgifter. Det kan också ha förödande konsekvenser för självkänslan att alltid vara den som är sämst i ett ämne. Orsakerna kan vara många och kan bl a handla om neurologiska svagheter som visar sig i bristande abstraktions- och koncentrationsförmåga. Radikalkonstruktivismen utgör den teoretiska basen för projektet och fokus ligger på det individuella lärandet i ett utvecklingsperspektiv. Syftet är att utifrån en analys av barns räknehandlingar bygga ämnesspecifika modeller över tidig aritmetisk kunskapsbildning. Det betyder att vi genom att följa hur barn löser olika typer av aritmetiska uppgifter kan skaffa oss en generell bild av lärandet. Studien bygger på redan insamlade videoinspelningar av barn i olika åldrar som följs under lång tid (ett till två år). Uppgifterna består till stor del av dolda mängder och barnen får resonera högt i samband med att de löser dessa. Med kamerans hjälp kan man också studera barnens kroppsspråk och om de tar hjälp av exempelvis fingrarna eller andra kroppsdelar (t ex stampar i golvet eller knacker i bordet). Uppgifternas svårighetsgrad anpassas till barnen så att deras tänkande utmanas. Samma uppgift kan lösas på många olika sätt och variationen gör att barnen dels blir stimulerade och dels inte upplever misslyckande.

I den modell som utgör resultatet av analysen av barnens räknehandlingar beskrivs olika hypotetiska räknescheman som barnen använder sig av på olika utvecklingsstadier. De första två betecknas som prenumeriska och kan indelas i dels ett perceptuellt och dels ett figurativt schema. I det första fallet krävs att objekten är synliga och först när barnet kan visualisera dolda föremål har det figurativa stadiet uppnåtts. Det blir således viktigt att dölja objekten för att utmana barnets tänkande. De numeriska stadierna innebär att barnet fått möjlighet att förstå talsekvensen och dessa är fyra stycken i stigande abstraktionsgrad: den första talsekvensen, den implicit sammanvävda talsekvensen, den explicit sammanvävda talsekvensen och slutligen den generella talsekvensen som också innebär en möjlighet till reversibla operationer. Resultaten visar att det är stor variation i barnens tänkande i samma kronologiska ålder och att många barn befinner sig på en prenumerisk nivå när de börjar skolan. Trots detta utsätts de för abstrakta symboliska räkneuppgifter, exempelvis att ställa upp tal och räkna ut dessa. Barn kan naturligtvis rutinemässigt på sikt lära sig detta men förstår inte vad de gör och när svårighetsgraden ökar så tappar de intresset. Resultaten visade också att många barn kunde befinna sig på ett och samma stadium länge och att för att gå vidare måste deras tänkande utmanas av individuellt utformade uppgifter. Resultaten har presenterats i en doktorsavhandling (Eriksson, 2004).

Gemensam fortbildning som intervention

Projektet omfattar gemensamma fortbildningsinsatser som riktar till sig till samtlig personal eller hela arbetslag inom det specialpedagogiska området. Syftet är att studera processer under genomförande av fortbildning, förändringar i arbetssätt efter fortbildning, samt hur utfall av dessa förändringar uppfattas av aktörer på olika nivåer inom den studerade organisationen. Avsikten är att genom fortbildning kring engagemang, delaktighet och familjeorienterat arbetssätt stödja personal i att utföra och utveckla sitt arbete. Ett övergripande syfte är att förbättra det stöd och den service barn och familjer erhåller från de studerade verksamheterna. Samtliga tre studier som ingår i projektet är longitudinella. Den teoretiska referensramen utgörs av systemteori, ekologisk utvecklingsteori och kaosteori. WHO:s klassifikation av Funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (ICF, 2001) används som en ram för diskussion om hälsa hos barn.

Den första studien är genomförd vid en habiliteringsorganisation. Syftet var att analysera upplevelser av fortbildning och förändring i arbetssätt efter fortbildning på olika organisationsnivåer (lednings-, team-, professions- och avnämarnivå). I analysen relateras upplevd förändring till begreppen förändring av första och andra ordningen. Ett annat syfte var att analysera

relationerna mellan upplevelser av fortbildning och förändring på olika nivåer i organisationen.

Data har samlats in före fortbildningens genomförande (enkäter till professionella och avnämare), under fortbildningens genomförande (dokumentation från team) och efter fortbildningen (enkäter till professionella och avnämare, liksom intervjuer av ledning, professionella och avnämare).

I den andra studien studeras all personal inom en organisation med olika verksamhet som avser att ge stöd till barn och ungdomar med funktionshinder (habilitering, kunskapscentrum och skola). Tjugotvå olika grupper av personal studeras. En personorienterad design används i studien. Avsikten är att studera gruppernas mönster av förändring i uppfattning om arbetets innehåll och form under fortbildningsinsatsen. Empirin utgörs av gruppdiskussionsprotokoll vid nio olika mätillfällen.

Denna studie ingår som ett delprojekt inom forskningsprogrammet CHILD (Children – Health – Intervention – Learning – Development). Huvudprojektet heter "Små barns hälsa" och syftar till att klargöra och utreda olika begrepp relaterade till barns hälsa med en personbaserad design. I anslutning till den första datainsamlingen inom huvudprojektet (2003) och det andra datainsamlingstillfället (2004) erbjöds en frivillig fortbildningsinsats för intresserad förskolepersonal. Hösten 2003- våren 2004 deltog tre förskolor i fortbildningsinsatsen och hösten 2004 - våren 2005 medverkade tre förskolor. Resultat från datainsamlingarna i huvudprojektet användes som planeringsunderlag och innehåll i fortbildningens genomförande. Det övergripande syftet med fortbildningen är att påverka och ge personalen redskap i arbetet med barnen med avsikt att förbättra barnens hälsa.

Dimensioner av delaktighet

Projektet har en systemteoretisk bas och utgår från delaktighetsbegreppet i ICF. Det övergripande syftet är att utveckla och utvärdera instrument avsedda att mäta upplevelser av delaktighet och aktiviteter/beteenden relaterade till delaktighet i skolan för elever med funktionsnedsättningar. Fyra delstudier innefattas i avhandlingsarbetet.

Sammanfattningsvis var syftet med studie 1 att skapa en empirisk bas för en definition av delaktighet som validerar de mått på delaktighet som används i de följande delstudierna (Almqvist & Eriksson, 2002; Eriksson & Granlund, 2004a). Studie 2 gav en tydligare värdering av delaktighetsbegreppet genom att relatera det till ICF. Studien visar även att det inte är funktionshindrets art och svårighetsgrad som avgör delaktigheten (Granlund, Eriksson & Ylvén, 2003). Genom jämförelser mellan elever med och utan funktionsnedsättningar var det möjligt att i studie 3 närmare identifiera faktorer som var starkt relaterade till delaktighet. Det framgick att elever utan funk-

tionshinder var mer delaktiga i skolan, speciellt i fria icke lärarledda aktiviteter, och upplevde en bättre tillgänglighet till dessa. Dessa elever var också mer autonoma, tyckte att de kunde bestämma mer själva och hade ett mer frekvent och bättre samspel med kamrater. Elever med funktionshinder upplevde dock ett mer frekvent och bättre samspel med lärare (Eriksson & Granlund, 2004b). I studie 4 förfinas operationaliseringen av delaktighetsbegreppet genom att observera typ av aktiviteter, grad av delaktighet, hinder och stöd i omgivningen för elever med funktionsnedsättningar, som är inkluderade i vanliga klasser.

Psykolog Lilly Eriksson har knutits till projektet som doktorand, är registrerad för forskarutbildning vid Karolinska Institutet, Institutionen för kvinnors och barns hälsa, och har planerat disputation den 8 september 2006. Docent Mats Granlund vid MdH är huvudhandledare och professor P-A Rydelius vid KI bihandledare.

Sävsjöprojektet

Sävsjöprojektet har varit ett interventionsprojekt med syftet att pröva en alternativ kursplan för förskoleåret, övergången till åk 1 och åk 1-3. I Sävsjö kunde samtliga 6-åringar, som skulle börja i förskoleklassen, lottas till två grupper. Den ena gruppen skulle följa den alternativa kursplanen (baserade på specialpedagogiska kunskaper och hälsofrämjande barn- och ungdomspsykiatriska kunskaper) medan den andra gruppen skulle följa kommunens sedvanliga kursplan.

Vid slutet av åk 3 hade försöksklasserna statistiskt säkerställda bättre läs- och skrivkunskaper samt skattade själva sitt intresse för att läsa, skriva och räkna högre än jämförelseklasserna. Två år efter att projektet avslutats i åk 5 hade försöksklasserna bättre resultat på de nationella provens delmoment som mäter förmågan att tillgodogöra sig faktabaserad text.

Inom projektets ram har det också samlats dagboksanteckningar från de lärare och förskollärare som arbetade i försöksklasserna med syfte att kunna beskriva processen i det alternativa arbetssättet och hur det genomfördes. Den lokale försöksledaren, rektor Göran Ahlqvist, är blivande doktorand för att beskriva denna del av projektarbetet. Registrering sker vid Lärarhögskolan i Stockholm med Siv Fischbein som huvudhandledare och P-A Rydelius som bihandledare.

Hälsofaktorer och funktion relaterat till ungdomar med neuropsykiatriska funktionshinder

I samarbete mellan Mälardalens Högskola och Karolinska Institutet, Institutionen för kvinnors och barns hälsa, genomförs ett longitudinellt prospektivt projekt där 1480 tvillingpar, samtliga födda i Sverige 1985-1986,

följs med longitudinell prospektiv metodik för att med statistiska metoder baserade på jämförelser av tvillingpar (enäggs/tvåäggstvillingar) beskriva utvecklingen över tid för barn med ADHD-symptom. Det specifika samarbetet berör frågeställningen om hur självbild och känsla av delaktighet för barn med ADHD kan förklaras och användas i hälsobefrämjande skolarbete. Doktorand Tobias Edbom, registrerad vid Institutionen för kvinnors och barns hälsa, Karolinska Institutet, och med docent Jan-Olov Larsson vid KI som huvudhandledare och prof. Mats Granlund, Mälardalens Högskola, som bihandledare kommer under 2006 att genomföra s.k. halvtidskontroll.

Sammantaget har de olika tvärvetenskapliga projekten en inriktning mot lärande, delaktighet och hälsa i samspel med den omgivande miljön på olika nivåer (i klassrummet, skolan och samhället).

Magister- och forskarutbildningskurser

De kurser som givits inom ramen för Specialpedagogiskt Forum har haft en tvärvetenskaplig inriktning med fokus på samverkan mellan professioner. Deltagarna har också representerat olika verksamheter med relevans för barn i behov av stöd samt varit spridda över landet då kurserna givits på halvfart. Sammantaget har kursutbudet omfattat 20 poäng fördelat på fyra delkurser: Specialpedagogik och vetenskapsteori ur ett flervetenskapligt perspektiv, Forskningsmetodik med tvärvetenskaplig inriktning, Specialpedagogik och professionell samverkan samt Professionell samverkan kring barn som far illa. Cirka 25 deltagare har examinerats på alla kurser och professorer och docenter har medverkat från alla tre högskolorna. Ansvariga för examinationen har Siv Fischbein, Per-Anders Rydelius och Eva Björck-Åkesson varit på alla kurser.

Seminarier och konferenser

Under åren 2002 till 2005 har 8-10 seminarier genomförts varje termin och varit förlagda vid de tre högskolorna. Dessa seminarier har speglat tvärvetenskapligheten i specialpedagogiken och varit inriktade mot forsknings- och utvecklingsarbete såväl som mer praktisk verksamhet och ungdomars och vuxnas egna erfarenheter av skolan. Några exempel är Vad är specialpedagogik? (Siv Fischbein, Per-Anders Rydelius och Eva Björck-Åkesson), Sävsjöprojektet – ett sätt att befrämja harmoni och psykisk hälsa, förebygga läs- och skrivsvårigheter och förbättra elevers och lärares arbetsmiljö (Per-Anders Rydelius), Support and resistance: ambivalence in special education (Mara Westling Allodi, LHS), Delaktighet i skolan för barn, ungdomar

och vuxna med funktionshinder (Eva Björck-Åkesson), Tre perspektiv på specialpedagogisk verksamhet: arbete med barn, handledning och utbildning (Gun-Marie Wetzo, LHS), Specialpedagoger – nybyggare i skolan (Audrey Malmgren Hansen, LHS), Deviance and human variety. The moral significance of disability in modern bioethics (Simo Vehmas, Åbo Akademi), Praxisorienterad forskning – vad är det? (Matts Mattsson, LHS), "Wrap-around". Working together to support adolescents at-risk (Jill Taylor and James Cook, Cairns, Australien), Små barns hälsa och delaktighet i förskolan (Mats Granlund och Lena Almqvist, MdH), Specialpedagogiska Institutet – en resurs för kommunerna (Sten Vesterman, SIT), Gamla och nya problem i specialundervisningen i matematik för elever med särskilda utbildningsbehov (Olof Magne, Malmö Högskola), Vad döljer sig bakom rubrikerna? – Om våld, kriminalitet och missbruk hos barn, ungdomar och unga vuxna (Britt af Klinteberg, CHESS), Inclusive education. Ett samarbete mellan Lärarhögskolan i Stockholm och Utbildningsdepartementet i Sydafrika (Rolf Helldin och Örjan Bäckman, LHS), Barn i behov av specialpedagogiska insatser – Ett barnneurologiskt perspektiv (Elisabeth Fernell, KI), Evidence Based Practices in Intervention (Pammi Raghavendra, Flanders University, Australien), Främlingar i vardagen – Utsatta barn i 1700-talets Stockholm (Per-Johan Ödman, LHS), Family Discourse on Fostering Autonomy for Disabled Children in the Context of Parents Sense of Coherence (Alona Rauckiene och Rita Vaicekauskaite, Klaipeda University, Litauen), Den nya lärarexamen och kompetensen för läs- och skrivinlärning (Mats Myrberg, LHS), Barn som far illa: ett gemensamt ansvar för alla – Skola och Hälsa i ett forskningsbaserat projekt (Kjerstin Bergman, Sociastyrelsen), Från myror i brallan till myrornas krig i hjärnan. En resa från barn till vuxen med olika neuropsykiatriska diagnoser (Peder Johansson, Attention).

Detta är ett axplock ur seminarieverksamheten och vid varje tillfälle går information ut till det nätverk (cirka 400 personer) som finns inom Specialpedagogiskt Forum. Utöver detta annonserar varje högskola sina seminarier. Det har varit både svenska och utländska föreläsare och innehållet har handlat om hela åldersspannet från förskolebarn till vuxna.

Symposier

Under åren 2003-2004 har Specialpedagogiskt Forum anordnat forskarseminarier i form av symposier för inbjudna forskare. Föreläsare, diskutanter och seminariedeltagare har representerat en rad olika högskolor och universitet, discipliner och forskningsinriktningar, vilket har givit utrymme för flervetenskapliga diskussioner med skola och skolfrågor i fokus. Det första

seminariet genomfördes våren 2003 och hade titeln "Grundläggande värden och skolans värdegrund- Ett specialpedagogiskt perspektiv". Skolans värdegrund ur ett barnperspektiv och ur ett professionsperspektiv fokuserades. Det andra seminariet ägde rum i december 2003 under rubriken "Diagnoser, åtgärder, konsekvenser". Detta ämne behandlades ur ett individ-, samhälls- och pedagogiskt perspektiv. Det tredje seminariet genomfördes våren 2004 med titeln "Att möta den totala elevvariationen i en inkluderande skola". Här behandlades perspektiv på specialpedagogik, individvariation och skoldifferentiering samt hur en exceptionell förmåga kan utvecklas inom ramen för en inkluderande skola.

Excellence in Special Education – Time to move on

26-27 september 2005, Mälardalens högskola, Västerås

Att ge alla barn och ungdomar en god start i livet och att skapa en skola för alla i ett framtidsperspektiv var fokus för den avslutande konferensen som byggde på de tre tidigare forskarsymposierna inom Specialpedagogiskt Forum. En rad ledande forskare i Sverige och internationellt medverkade inom följande teman:

- Intervention - att befrämja utveckling och lärande, teoretiska perspektiv och praktisk tillämpning
- Inklusion - att möta den totala elevvariationen i en inkluderande skola
- Skolans värdegrund

Syftet var att lyfta blicken mot framtiden. Vad är det som krävs, i teori och praktik, för att ge barn och ungdomar ett gott stöd för utveckling, lärande och delaktighet? Konferensen vände sig till forskare, beslutsfattare och yrkesverksamma inom förskola/skola och habilitering samt övriga verksamheter som möter barn och unga i behov av särskilt stöd. Cirka 200 personer deltog i konferensen.

Referenser

- Almqvist, L., & Granlund, M. (2005). Participation In School Environment of Children and Youths with disabilities. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305-314.
- Bauman, Z. (2004). *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, G. (2004). *Tidig aritmetisk kunskapsbildning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004a). Conceptions of Participation in Students with disabilities and Persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(3), 229-245.

- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004b). Percieved Participation. A comparison of Students with disabilities and Without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206-224.
- Granlund, M., Almqvist, L., & Eriksson, L. (2002). Delaktighet i skolan för elever med funktionshinder. *Socialmedicinsk tidskrift*, 76(6), 538-546.
- Granlund, M., Eriksson, L., & Ylvén, R. (2004). Utility of international classification of functioning, disability and health's participation dimension in assigning ICF codes to items from extant rating instruments. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 36, 130-137.

GEMENSAMMA VÄRDEN?

Sven Hartman, *Lärarhögskolan i Stockholm*

Projektet *Gemensamma värden?* (GEM?) skriver sitt namn med ett avslutande frågetecken. På så sätt har vi försökt bevara den undersökande och kritiska hållning som vi och många andra utbildningsforskare intog åren runt millennieskiftet. Under 1990-talet genomgick skolans styrsystem omvälvande reformer. Marknadstänkande och managementretorik färgade skolans ledning. Samtidigt ökade det så kallade värdegrundsarbetet på olika nivåer. Skolminister Wärnersson proklamerade 1999 som ett värdegrundsår.

Läroplansbegreppet "värdegrund" är fortfarande aktuellt. När man i dag ser på olika skolors sätt att beskriva och saluföra sin verksamhet återkommer begreppet i många olika varianter och med skiftande innebörder. Det finns fortfarande skäl att fråga sig om det är meningsfullt att tala om "värdegrunden" i singularis, när skolpraktikens retorik och etik pekar i så många olika riktningar. Frågan är alltså; präglas verkligen skolan i dag av gemensamma värden?

Projektets förhistoria

Ett nationellt forskningsnätverk med namnet "Värdenätet" startade sin verksamhet 1999 med stöd från Skolverket. Resurser delades mellan ansvariga vid tre institutioner i Stockholm, Linköping och Göteborg, senare Karlstad. Skolverket hade just fått sitt forskningsprogram starkt reducerat. I stället hade Vetenskapsrådet fått ökade resurser för att särskilt understödja utbildningsvetenskaplig forskning. Skolverket ville nu med sitt nätverksstöd stimulera arbetet med att ta fram nya kvalificerade ansökningar som gällde forskning om de särskilda värdeaspekterna i pedagogisk verksamhet.

Nätverket valde till en början en strategi som gick ut på att vi skulle stödja varandra med uppslag, råd och kritik, men vi skulle också sprida riskerna, så att vi alla utarbetade egna projektansökningar som rörde pedagogiska värdefrågor, men utan att de överlappade eller konkurrerade med varandra. I efterhand kan man diskutera om strategin var så klok. Det är svårt att veta, däremot står det klart att åtskilliga projekt med inriktning på värdefrågor kom igång de första åren på 2000-talet. GEM-projektet var ett av dem.

Projektets inriktning och uppläggnig

I vår projektansökan till VR finns en tidsbild där vi dels noterade att mycket uppmärksamhet ägnades åt demokratiska och humanistiska värden, men att också antidemokratiska och värderelativistiska ståndpunkter öppet syntes i samhället. Mot den bakgrunden formulerades GEM-projektets mål att genom olika delstudier belysa och analysera förutsättningarna för formandet av skolans värdegrund. Projektet utgår från att skolan utgör en viktig plattform för byggandet av grundläggande värden och att en nations bärande värden ständigt bör granskas och omprövas.

Avsikten var redan från början att genomlysna förutsättningarna för en professionell hållning till pedagogiska värdefrågor. Vi ville bidra med en kritisk kunskapsutveckling på området. Det skulle ske genom empiriska studier av hur olika aktörer – elever, lärare, skolledare – gestaltar grundläggande värden i skolan, men också genom studier av de teoretiska grunderna för olika ståndpunkter. Problemområdets karaktär är sådan att en tvärvetenskaplig ansats med varierande teoretiska perspektiv tedde sig mest fruktbar. Därigenom fick projektet en närmast explorativ karaktär. När jag i dag ser tillbaka på projektperioden menar jag att det också i stort sett är detta som projektet har åstadkommit. Uppläggnigen stämde också väl överens med de initiala rekommendationer som hade formulerats av den Utbildningsvetenskapliga kommittén.

Projektets arbete har byggt på samverkan mellan olika discipliner och institutioner. Antropologi, etik, invandringsforskning och pedagogik vid har utgjort den vetenskapliga ramen för projektet. De tre samverkande institutionerna har varit Lärarutbildningen vid Högskolan Dalarna, CEI-FO vid Stockholms universitet och Lärarhögskolan i Stockholm. I övrigt kännetecknas projektets struktur av att fyra forskningsledare samverkar och leder projektet inom ramen för sina tjänster utan kostnader för projektet. De fyra var: Annika Rabo, Charles Westin, Horacio de Marsilo och Sven Hartman. De Marsilo avled i projektets början. På så sätt gick vi miste om värdefulla internationella utblickar. Vidare innebar planerna att projektmedel skulle avsättas för tre nydisputerade forskare som bedriver forskning på halvtid inom sina respektive specialområden, men med gemensamt fokus på skolans värdefrågor. I projektplanerna ingick även tre doktorandbefattningar, men till detta räckte inte forskningsanslaget. Planerna kunde ändå fullföljas genom att Skolverket, senare Myndigheten för skolutveckling, finansierat tre doktorandbefattningar till 50 %, återstående medel ställdes till förfogande av Högskolan Falun, CEIFO och Lärarhögskolan.

Projektets omfattning och vida perspektiv gör det svårt att sammanfatta på några sidor. Vi har genom en rad studier undersökt villkor för gemen-

samma värden i skolan. Den i läroplanerna deklarerade värdegrunden är en förutsättning som faller inom skolans utbildningspolitiska sfär; olika sätt att gestalta eller realisera värdegrunden i skolan är beroende av aktörerna, bl.a. elever, lärare och skolledare. Större delen av projektets delstudier har tagit fasta på det senare.

GEM -projektet har avsatt spår på flera olika plan. Jag nämner här i några punkter några direkta resultat av projektets verksamhet.

Seminarier

En av de viktigaste funktionerna för projektet har varit att skapa en seminarie- och handledningsmiljö för nystartade och pågående delprojekt. Någon eller några gånger per termin samlades hela projektgruppen, och andra forskare som sökt sig till den, för gemensamma diskussioner av texter och textutkast. Mellan dessa seminarier pågick dessutom lokala arbetsseminarier vid de tre olika institutionerna. Vi har också ordnat det så att avhandlingsprojekten stått under handledning av forskningsledarna och att de tre projektforskarna varit biträdande handledare för avhandlingsprojekten. I varierande utsträckning har även projektets personal fungerat som handledare för uppsatser och examensarbeten.

Texter, några exempel

Produktiviteten i ett projekt av det här slaget avläses enklast genom de texter som kommit fram genom arbetet. Projektets explorativa karaktär gör att texterna är av varierande slag när det gäller teoretisk ansats, form och innehåll. Jag nöjer mig här med att ge exempel på olika slags texter som är knutna till projektet.

Översiktliga arbeten:

Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria. (Sven Hartman, 2005)

Barns tankar om livet. Studier av barns och ungdomars tankevärldar. (Sven Hartman och Tullie Torstenson- Ed)

Specialstudier:

John Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle. (Sven Hartman, Klas Roth & Niclas Rönström 2003)

Att se med andra(s) ögon. Feministiska perspektiv på kunskap i ett mångkulturellt samhälle. (Karin Sporre, hösten 2006)

Gemensamma värdegrunder i det mångkulturella samhället. (Luis Ajagan, hösten 2006)

Deliberativa samtal- Om barns och ungdomars rättigheter och möjligheter i undervisning. (Klas Roth, 2002)

Avhandlingsarbeten (Avhandlingsrubriker och disputationsmånader är preleminära):

Mellan tradition, demokrati och marknad – en diskursanalys av lärares samtal kring etiska frågor i läraryrket. (Sara Irisdotter sept 2006)

Förortskillens grammatik. Om språkanvändning och maskulinitet i en högstadieskola. (Rickard Jonsson, dec 2006)

Making identities - An explorative study of childrens self presentation at home, in school and on the internet. (Farzaneh Moinian, dec 2006)

Kommunikativ naturalism (Niclas Rönström, nov 2006)

En licentiatuppsats har också lagts fram inom projektets ram:

Elevens egen historia och skolans historieundervisning. Historiemedvetande och identitet hos några ungdomar från forna Jugoslavien. (Igor Potapenko, dec 2005)

Rapportserie:

Projektet har startat en egen rapportserie. GEM rapport. Hittills har fyra nummer utkommit, ytterligare tre är under redigering.

Utbildning och temadagar

I anslutning till projektet utvecklades ett kurspaket som ingår i Lärarhögskolans kursutbud. Kurserna kan läsas som fristående kurser eller väljas och kombineras i en magisterexamen med bredd: Etik och värdegrund, 40 p. Liknande koppling mellan forskningsprojekt och grundutbildning har skett på lärarutbildningen i Falun.

Projektets medlemmar har också varit aktiva när det gäller att ordna temadagar kring barnrättsfrågor i samverkan mellan Lärarhögskolan och Rädda Barnen. I år den 24 november går den tredje barnrättsdagen av stapeln. Årets tema är *Barn, segregation och motkultur*.

Centrumbildning

I förlängningen på projektets verksamhet har vi arbetat med ett förslag att vid Lärarhögskolan inrätta en centrumbildning som tillsvdare har namnet *Värdeforum*. Detta forum kommer att i samverkan med intresserade skolor i olika kommuner erbjuda utbildningsdagar, fortbildning och samverkan i olika skolutvecklingsprojekt. Lärarhögskolans styrelse fattar beslut i denna fråga i maj 2006.

Fortsatt forskning

Flera forskare som varit verksamma inom GEM projektet har i olika konstellationer sökt nya forskningsprojekt eller samverkat med andra i redan pågående projekt. I årets ansökningsomgång till VR finns följande projektansökningar:

- Existens och pedagogik Om livsfrågor och livskunskap i skola och lärarutbildning (Kirsten Grönlien Zetterqvist/Sven Hartman)
- Grundlag, multikulturellt samhälle och skolans värdegrund – Studier rörande implementering av lag och rättsvärden i skolans styrdokument och skolans praktik. (Rolf Nygren/Sven Hartman/Charles Westin)
- Conflict Resolution in Education for Citizenship: Toward a Developed Discourse-Theoretical Approach. (Klas Roth)
- Pedagogik och historiebruk - Perspektiv på Förintelsen i svensk historieundervisning. (Sven Hartman/Ylva Wibaeus)

Erfarenheter

Den mångvetenskapliga och tvärinstitutionella sammansättningen av projektgruppen har varit fruktbar. Under projektets gång utvecklades problemformuleringen i flera olika frågeställningar och riktningar; projektgruppen växte. Detta gjorde verksamheten mer svåradministrerad än vanligt och helhetsintrycket kan också verka svåröverskådligt. Ser man till den samlade forskningsinsatsen är den betydande och projektets verkningar fortsätter framöver. Hösten 2006 kommer som beräknat flertalet disputationer.

Detta visar vårt stora dilemma; tiden blev knapp. När projektet började räknade UVK med att treårsprojekt normalt skulle kunna förlängas med ett eller flera år, efter särskild ansökan. Det framgick av ansökningsformuläret. När våra tre år hade gått gällde inte längre denna policy. Detta medförde att projektets slutrapportering har dragit ut på tiden och splittrats upp på många olika delrapporter. Dessutom rubbades kontinuiteten i den handledningsmiljö som tjänat som grund för flera avhandlingar. Nyetableringar av forskningssamverkan mellan högskoleenheter och discipliner har visat sig vara värdefulla, men de tar tid och kostar pengar, vilket borde vägas in i UVK:s bedömning.

Några slutsatser

Sättet att tolka och gestalta skolans värdegrund har visat sig vara mycket diversifierat, såväl inom som mellan skolans aktörgrupper. Detta kom inte som någon överraskning för projektgruppen; det ingick strängt taget som

ett antagande för hela projektets uppläggning och detta antagande har nu noggrant prövats.

De olika elevstudierna visar den stora variationen inom barn och ungdomsgruppen när det gäller värderingar och reflektioner över etiska frågor. I denna rika variation finns också en stor resurs som enligt vår uppfattning bättre skulle kunna komma fram i skolans värdegrundsarbete.

Studier inom projektet visar också att skolans sätt att betrakta kunskap inte är könsneutral. Detta gäller även skolpraktiken vilket framgår av ett delprojekt som studerat hur pojkar på högstadiet konstruerar sin maskulinitet.

Studierna av lärares och skolledares sätt att tala om och förhålla sig till demokratifrågor och annat värdegrundsarbete visar att dessa grupper i flera avseenden saknar beredskap att integrera kunskaper och skolans deklarerade värden i sina professionella uppdrag. Här har vi bidragit med teoretiskt och empiriskt grundad kunskap om hur skolans demokratiuppdrag och praktik kan förstås i mångkulturella samhällen, bland annat i termer av deliberation och de förutsättningar för kommunikation som råder i skolan. Mycket tyder på att skolans värdegrundsarbete äga rum i ett spänningsfält mellan demokrati, marknad och tradition.

KLASSEN–ELEVEN–LÄRAREN

Mary-Anne Holfve-Sabel, *Göteborgs Universitet*

Projektet Klassen-eleven-läraren har resulterat i avhandlingen: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6 (Holfve-Sabel, 2006a).

Avsikten med projektet

Ansökan till Vetenskapsrådet lämnades år 2001 av min handledare professor Jan-Eric Gustafsson, IPD, GU. Huvudsyftet var att genom mätningar av attityder och uppfattningar förbättra förståelsen av både elevernas och lärarnas arbetsmiljö i grundskolan.

Målsättningen var att beskriva olika klassrumsmiljöer utan att inkludera individuella elevers resultat. Genom att undersöka vad elever och lärare tycker om skolan, arbetet och varandra utan att använda testresultat på kunskaper blir det möjligt att rikta blicken mot arbetsmiljöns kvaliteter. Den svenska skolmodellen för den kommunala skolan är att skapa jämlika villkor för eleverna. Det är därför viktigt att undersöka om olika klassrum uppvisar stor variation och vad denna i så fall beror på.

När elever går i samma klass delar de erfarenheter vilket medför att de liknar varandra mer än elever generellt gör även om de går i samma årskurs. Stora enkätundersökningar tar i allmänhet inte hänsyn till detta. Ett viktigt syfte var därför att utveckla och pröva nya instrument och metoder för analys som skulle göra det möjligt att skilja på individ- och klassnivå.

I planeringen ingick också att jämföra elevernas attityder till skolan, läraren och kamraterna i klassen under två skilda tidsepoker med olika läroplaner. Ett tredje syfte var att jämföra elevattityderna med lärarens uppfattningar om sina elever. Avsikten var att få fram faktorer som uppfattas viktiga i klassrumsmiljön. När svaren analyserats blir det möjligt att bättre förstå vad som kännetecknar såväl goda som mindre goda inlärningsklimat. Möjligheten att både se hur det ser ut inom enskilda klasser och bedöma vilka skillnader i uppfattningar som finns mellan olika klasser kunde på detta sätt tillgodoses.

Medverkande och instrument

De medverkande var dels från DPA-projektet och dels det nya KEL-projektet. DPA, 1967-68, omfattade 1488 elever i 60 klasser år 6 i Göteborg med omnejd. KEL, 2003, omfattade 1540 elever i 78 klasser år 6 i Göteborg (18 av 21 stadsdelar) samt deras 78 lärare.

Elevenkäten "Vår Klass" med 40 frågor till år 6 ingick i DPA-projektet 1967-68. Bearbetningen av detta äldre material är beskrivet i delarbete 1. Det nya utökade frågeformuläret för år 2003 består av de äldre 40 frågorna samt mina 32 nya frågor. Instrumentet till eleverna handlade om attityderna till skolan, läraren och undervisningen samt kamraterna. Skolmiljön berördes liksom interaktionen mellan eleverna och mellan läraren och eleverna. De nya frågorna påminner om de ursprungliga men är kompletterande till företeelser inom skolan. Frågorna är skrivna som påståenden och berör uppskattning, arbetsformer, mobbning, samarbete och liknande. Frågorna hade 5 svarsalternativ där samtliga svar har omvandlats till siffror. Det mest positiva svarsalternativet betecknas alltid med 5 och det mest negativa med 1. Jämförelsen av elevernas svar i DPA- och KEL-projekten redovisades i delarbete 2.

För att få lärarnas uppfattningar var det nödvändigt att de nya frågorna (32 st) skrevs i både en elev- och en lärarversion. Eleven ger sin respons utifrån sig själv medan läraren tillfrågas om detsamma men utifrån sin uppfattning om hela klassen. Därtill fick lärare besvara ett antal bakgrundsfrågor om sig själv, sitt arbete och klassen. Detta innehåll redovisades i delarbete 3.

Resultat från studie 1, 2 och 3

Studie 1

"Utveckling av metod som medger beräkning på 2 nivåer" (inom klasser och mellan klasser), (Holfve-Sabel & Gustafsson, 2005).

Utgångspunkten var en tidigare studie (Gustafsson, 1979) där explorativ faktoranalys (EFA) användes vilken resulterade i samma 5 faktorer inom och mellan klasser. Skillnaden mellan nivåerna inom och mellan klass gällde framför allt lärarens betydelse. Elevdata från den äldre enkäten med 40 frågor ur DPA-projektet analyserades på nytt med hjälp av konfirmatorisk faktoranalys (CFA). Metoden CFA innebär att man gör ett antal modellhypoteser vilka är olika hypoteser om hur svaren hänger ihop. Modellerna skapas utifrån konstruktionen av s.k. latent variabler. Den statistiskt bästa modellen visar ett nära samband mellan förväntade och erhållna svar.

Modellens latent variabler eller s.k. faktorer beskriver variationen mellan elever och mellan klasser.

Resultatet i den nya analysen av DPA data gav 7 variabler inom klasser och 3 variabler mellan klasser. När man ser att antalet frågor är så ojämnt fördelade på faktorerna anar man vilka teman de som konstruerat frågorna ville fånga upp. När CFA genomfördes blir det tydligt att andra närliggande aspekter också fanns med (se figur som visar samma undersökning analyserad med de båda statistiska metoderna).

Elevfaktorer (latent variabler) inom klassrummet:

- 1 Intresse för skolan (16 frågor)
- 2 Synen på läraren (13 frågor)
- 3 Relationer med klasskamraterna (5 frågor)
- 4 Synen på kamraterna (4 frågor)
- 5 Synen på arbetsförhållandena (5 frågor)
- 6 Upplevelse av trygghet (3 frågor)
- 7 Synen på bråk (4 frågor)

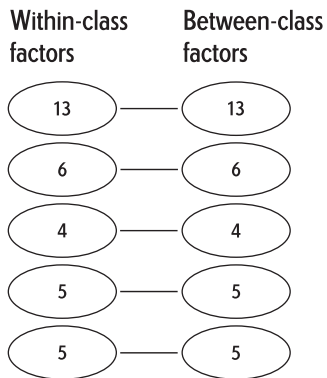
Med CFA metoden blir det större antal latent variabler som tydligare beskriver variationen i samma klass. Nästa nivå beskriver vad de mest väsentliga likheterna och skillnaderna mellan klasserna handlar om. Dessa kan beskrivas inom ett stort och två mindre områden.

Elevfaktorer mellan klasser:

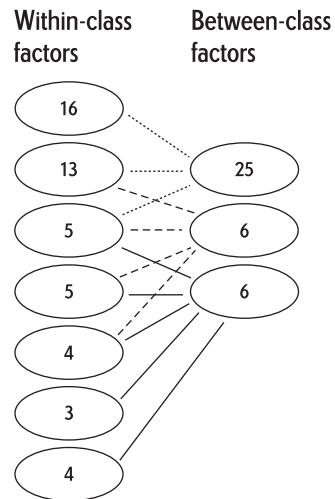
- 1 Läraren och undervisningen (25 frågor)
- 2 Sociala relationer i klassen (6 frågor)
- 3 Arbetsklimatet i klassen (6 frågor)

Slutsatsen i studie 1 var att elever inom en klass har en omfattande gemensam erfarenhet. De likheter eller skillnader som finns mellan klasser gäller således hur läraren uppfattas och undervisar samt kvaliteten i relationer och arbetsklimat. CFA - metoden bedömdes användbar för den kommande datainsamlingen och utgjorde en viktig utgångspunkt för det fortsatta arbetet.

Exploratorisk faktoranalys



Konfirmatorisk faktoranalys



Studie 2

”Vilka förändringar har skett i elevers attityder till skola, lärare och kamrater i ett historiskt perspektiv?” (Holfve-Sabel, 2006b).

En naturlig fråga man kan ställa sig är om det skett påtagliga förändringar i elevers attityder mellan 1967–2003. Insamlingsperioderna avspeglar indirekt två läroplaner med helt olika utgångspunkter. Dessa olikheter kan exemplifieras på flera sätt. Några kan formuleras enligt nedan:

- Lgr-62; Centralstyrd organisation, statlig ekonomi, Undervisning med ämnesinstruktioner
- Betyg i åk 6 och fokus på lärarens utvärdering av elevens utveckling
- Lpo-94: Decentraliserad skola och kommunal ekonomi. Lärande genom interaktion
- Betyg i år 8. Viktigt med elevens reflektion över sin utveckling

Syftet i studie 2 var att jämföra attityder över tid. Materialet med sammanlagt 3000 elevers svar på 40 frågor är omfattande. För att analysen skulle kunna genomföras gjordes en ytterligare metodutveckling genom beräkning av samtliga elevers faktorpoäng. Detta går till så att elevens svar multipliceras med varje frågas laddning i resp. faktor eller latent variabel. När beräkningen var klar hade samtliga elever en individuell faktorpoäng för var och en av de 7 latent variablerna inom klassen. Eleverna i samma klass sammanvägdes sedan och fick gemensamma faktorpoäng på de 3 latent mellan-klass variablerna.

Dessa faktorpoäng på två nivåer gjorde det möjligt att se hur elevernas attityder var i den äldre undersökningen jämfört med den yngre aktuella studien. Det visade sig att ingen ändring i elevattityder finns i 3 inomklass faktorer. Dessa var nr 1. Intresse för skolan, nr 2. Synen på läraren samt nr 5. Synen på arbetsförhållandena. Klart bättre elevattityder år 2003 kunde emellertid ses i 4 faktorer som beskriver synen på relationer. Dessa var nr 3. Relationer med klasskamraterna, nr 4. Synen på kamraterna, nr 6. Upplevelse av trygghet samt nr 7. Synen på bråk.

I samtliga tre faktorer mellan klasserna märktes en förbättring av elevernas attityder under den aktuella 35-årsperioden.

Slutsatserna är flera. En är att svensk skola har förändrats i hur eleverna uppfattar sina klasskamrater och hur de interagerar i skolan. Rekommendationerna i Lp094 är också inriktade på lärande i kommunikation med varandra. Att elever nu inte har mer positiva attityder i "intresse för skolan", "synen på läraren" eller "synen på arbetsförhållandena" pekar på att skolans kärnverksamhet inte upplevs mer attraktiv än den gjorde i slutet av 1960-talet. Det positiva resultatet på mellanklass nivå måste bedömas mot bakgrund av att variationen mellan klasserna nu är större än vid tiden för Lgr-62. Elev attityderna är förbättrade enligt delstudie 2 men insikten om sämre resultat i kunskaper enligt flera andra studier komplicerar bilden. Att skapa en demokratisk skola med god elevtrivsel samtidigt som elever utvecklar goda kunskaper kräver något utöver allmän attitydförhöjning. Att det är interaktionen men inte arbetet generellt som får de förhöjda värdena är ett resultat att undersöka närmare.

Studie 3

"Hur kan elevers och lärares uppfattningar förklara skillnader mellan klassrumsmiljöer?" (Holfve-Sabel, 2006c).

Utifrån studie 2 förstår man att stora variationer mellan klasser avspeglar helt olika klassrumsklimat. Hur kan sådana kvalitetsskillnader i klassrumsklimat förklaras? Med hjälp av det utökade frågeformuläret och genom att lärare också gav sina uppfattningar och information var förhoppningen att komma underfund med såväl likheter som skillnader mellan klasser och mellan elever och lärare.

Det visade sig att skillnader mellan lärare och elever framför allt syntes i enskilda frågor. Lärare noterar elever som stör varandra, elevers stress, elevers arbete och interaktioner

Å andra sidan utvärderar lärare inte sina egna relationer med eleverna. Elevernas attityder visar att de önskar harmoni i klassen. De prioriterar samarbete och en uppskattande lärare i en klass utan störningar, tjat och mobbning.

Nu blev det även möjligt att se var de största olikheterna mellan klassrummen fanns. Skillnaderna fanns i två domäner nämligen "arbetsklimatet i klassen" och "sociala relationer i klassen". Det fanns två likheter i vad läraren och eleverna önskade mest. Den starkaste gällde "utvecklande av hur man kommer till rätta med hanteringen av dåligt uppförande". På andra plats kom "skapandet av en säker, trygg och ordentlig klassrumsmiljö".

Konklusion

Positiva elevattityder finns men spridningen över olika faktorer och variationen mellan klassrum är stor varför man inte kan påstå att eleverna fått en generellt förbättrad inlärningsmiljö. Detta kan vara förklaringen till att kunskaperna inte blivit bättre över lag. Elevers attityder är en viktig källa för lärarens kännedom om klassen och kan utnyttjas till lärares egen reflektion över sitt arbete.

Avhandlingens resultat pekar på aspekter som kommer att ytterligare undersökas. Angeläget är att se närmare på existerande interaktionsmönster i olika klasser men även bedöma klassernas harmoni utifrån fler synvinklar. Detta innebär att empiri som redan finns insamlad blir analyserad.

Referenser

- Gustafsson, J.-E. (1979) Attitudes towards the school, the teacher, and classmates at the class and individual level *British Journal of Educational Psychology*, 49, 124 - 131.
- Holfve-Sabel, M.-A. (2006a) Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Akademisk avhandling. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holfve-Sabel, M.-A. & Gustafsson, J.-E. (2005) Attitudes towards school, teacher and classmates at classroom and individual levels: an application of two-level confirmatory factor analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 187 - 202.
- Holfve-Sabel, M.-A. (2006b) A comparison of student attitudes towards school, teacher and peers in Swedish comprehensive schools now and 35 years ago, *Educational Research*, 48(1), 55 - 75.
- Holfve-Sabel, M.-A. (2006c) Classroom climate in grade 6 according to students and teachers, Submitted.

LÄRANDETS PEDAGOGIK

Mona Holmqvist, *Högskolan Kristianstad*

Projektet tar sin utgångspunkt i att det som eleverna ges möjlighet att lära är av avgörande betydelse för vilka förmågor, förhållningssätt, värden etc. de ges möjlighet att utveckla. Genom att fokusera vad lärarna har för avsikt att utveckla hos eleverna, provar vi en modell för hur lärare i grupp kan utveckla elevernas lärande tillsammans med forskare. Den arbetsmodell vi använt benämns learning study. Den har två utmärkande drag. För det första är utgångspunkten ett visst mål för lärandet, dvs. vad man vill att eleverna ska utvecklas inom, inte en organisationsform eller en metod i första hand. En learning study innebär att en grupp lärare tillsammans med forskare diskuterar hur de i undervisningssituationen kan utveckla en grupp elevers förmåga inom ett avgränsat område. Tillsammans försöker de se vilka svårigheter eleverna kan erfara när de försöker förstå innehållet, och de undersöker vad eleverna kan inom området före lektionstillfället. Därefter genomför en lärare undervisningen. Efter lektionen diskuteras och utvärderas utfallet i lärargruppen, och den reviderade lektionsplaneringen genomförs av en annan lärare. Modellen används i flera asiatiska länder, i en variant som kallas lesson study. I Japan arbetar färdigutbildade lärare med en lesson study per termin, vilket gör att de får ständig träning i att analysera vad som krävs för att lära ett särskilt avgränsat kunskapsområde eller en förmåga. De tränas i att utveckla sitt seende av de kvalitativa skillnader i elevers uttryckta förståelse, som gör att de på ett mera framgångsrikt sätt kan utveckla lärandet på den begränsade tid som finns till förfogande i skolan. Skillnaden mellan lesson study och learning study består i att den förra syftar enbart till att utveckla lärares undervisning, medan den senare är baserad på en vetenskaplig teori. Studierna i en learning study är mera kontrollerade och fokuserar lärandet i sig, och elevernas initiala förmåga kartläggs. En learning study har således mer än lärarfortbildning som utmärkande drag.

Det andra utmärkande draget i en learning study är att den utgår från ett specifikt teoretiskt perspektiv på lärande, vilket används för att skapa möjligheter för eleverna att utveckla de önskade förmågorna. Det teoretiska perspektiv vi utgått från är det variationsteoretiska. Enkelt uttryckt grundas teorin på att allt lärande kräver variation av olika slag. Detta ska dock ej förväxlas med variation i betydelsen omväxling, t.ex. variation i metod. Målet är inte att finna den rätta eller bästa undervisningsmetoden. Att helt och

hållet följa en viss metod innebär inte nödvändigtvis att den lärande erbjuds möjlighet att upptäcka olikheter och urskilja vad som är avvikande i den specifika undervisningssituationen. Det som avses är i stället variation i de nödvändiga förutsättningarna för erfara, som öppnar olika dimensioner för möjliga sätt att erfara. För rik variation motverkar paradoxalt nog också effekterna av det mått av variation vi kräver, för att urskilja vad det är som förändras. I lärandesituationen studeras därför såväl varierande som invarianter. Tillsammans med de verksamma lärarna undersöker vi inom projektets ram teorins bärighet, och på vilka sätt den skulle kunna bidra till lärares lärande. Nedan beskrivs kortfattat hur en learning study kan genomföras. Texten är bearbetad och hämtad ur ett kapitel i boken *Lärande hela livet* (Holmqvist & Nilsson i Gisby m.fl., 2005).

Innan forskningslektionen genomförs sker en kartläggning av elevernas förmåga eller kunnande inom det område som utgör lärandeobjektet. Ett lärandeobjekt kan vara att förstå hur man beräknar hur lång tid det gått mellan två klockslag, att utveckla sin förmåga att skriva uppsatser, hur man lär sig förstå decimaltal eller hur de engelska motsvarigheterna till är (am, are, is) används. Denna kartläggning kan bestå i att eleverna t.ex. skriver en berättelse på svenska, ett brev på engelska, intervjuas av lärarna eller genomför ett traditionellt test. Skillnaden mot ordinarie undervisning är att eleverna vet att kartläggningen inte består av vanliga prov och att den inte har något med deras eventuella betyg att göra. Istället informeras de om att det som kommer fram genom denna kartläggning ska hjälpa lärarna att förstå vad som krävs för att lära det man valt som lärandeobjekt. Resultaten presenteras inte för eleverna, utan används endast som mått på hur framgångsrik lärandesituationen varit. En learning study cykel genomgår minst 11 steg i en särskild ordning. Syftet i skolutvecklingsdelen var att förbättra undervisningen och underlätta elevernas lärande av hur am, are och is används i det engelska språket, som lärarna tyckte var svårt för eleverna i skolår 4. Syftet för oss forskare var att studera om lärandet utvecklades mer framgångsrikt om vi tillämpade ett variationsteoretiskt perspektiv i undervisningen. För att se detta användes olika former av variation och kontrast av viktiga karaktäristika (kritiska aspekter) i lärandeobjektet, vilket nedanstående beskrivning är ett exempel på.

- 1 *Val av avgränsat lärandeobjekt.* Eleverna hade skrivit brev, vilka tillsammans med lärarnas tidigare erfarenheter av undervisning visade att eleverna ännu inte hade utvecklat förståelse för hur man använder de engelska orden am, are och is. Mer än hälften hade bara urskiljt ett av orden (t.ex. are).
- 2 *Analys av kritiska aspekter av lärandeobjektet.* Detta sker med hjälp av studier av elevernas tidigare kunnande som tydliggjorts genom någon form av

kartläggning (test, intervjuer etc.). I kombination med studier av ämnesdidaktisk karaktär och lärarnas tidigare erfarenhet av att undervisa om lärandeobjektet utmejslas vad som krävs för att förstå lärandeobjektet. Alla lärarna i arbetslaget (fem stycken) diskuterade tillsammans med forskningsledare de erfarenheter som framkommit och fann att de kritiska aspekterna var att känna till att vårt svenska ord är har tre motsvarigheter på engelska, att dessa motsvarigheter används på ett särskilt sätt kopplat till vissa personer/föremål samt att orden ändras när det blir mer än en person/ett föremål.

- 3 *Lärargruppen planerar gemensamt en lektion* med en teori om lärande som grund. För att erfara en aspekt av ett lärandeobjekt (t.ex. att det finns mer än ett ord som betyder är på engelska) måste du erbjudas möjlighet att erfara variationen av dessa. Om du bara erbjuds meningar där ordet are används har du inte möjlighet att förstå att det finns mer än ett ord. Om du däremot erbjuds orden am, are och is samtidigt finns det möjlighet att erhålla kunskap om att det finns mer än ett ord, samt hur dessa ord används.
- 4 *Forskningslektionen genomförs i elevgrupp A* av en av lärarna i gruppen. Lektionen videodokumenteras. Läraren genomför den gemensamt planerade lektionen, men elevernas respons ges stort utrymme och en flexibilitet i hur lektionen sker blir därför naturlig. Däremot håller läraren sig inom de områden av lärandeobjektet som man enats om, dvs. de aspekter som man enats om att eleverna ska erbjudas finns med, men metoden för hur dessa erbjuds styrs av elevernas respons.
- 5 *Analys av lektion A*. Underlag för analys utgörs av en ny kartläggning av elevernas kunskande efter lektionens genomförande samt videodokumentationen. Resultaten av analysen innebär att en ny lektion planeras, där det som eleverna ska erbjudas i lärandesituationen förändras för att skapa ännu bättre möjligheter för eleverna att förstå lärandeobjektet. Analysen ger också lärarna en fördjupad syn på hur elevernas lärande är konstituerat och bör rimligtvis kunna planera en lärandesituation som bättre tar hänsyn till detta. I exemplet med am, are och is såg vi att eleverna utvecklade förståelse för hur orden används i singular, men inte i plural. Därför valde lärarna att tydliggöra strukturen bättre mellan dessa båda former genom att samtidigt lyfta fram exempel som; Mary is and Sarah is, men Mary and Sarah are. Genom att variera aspekterna singular och plural samtidigt utgick man från att eleverna skulle erbjudas ett annat lärande.
- 6 *Forskningslektion B genomförs i en ny elevgrupp (B)*, vars tidigare kunskande kartlagts innan lektionen. En ny eller samma lärare ur lärargruppen genomför lektionen som dokumenteras på samma sätt som den första.

- 7 På samma sätt som analys skett av lektion A (se punkt 5 ovan) sker *analys av lektion B*. En tredje lektion (C) planeras av lärargruppen. Resultaten från den andra lektionen visade att eleverna visserligen ökade sitt kunnande inom vissa av pluralformerna, främst *we are*, men hade svårt att översätta t.ex. *Sarah and I* till *we*. De skrev *Sarah and I am* istället för *are*, eftersom de visste att *I* ska följas av *am*. Därför valde lärargruppen att erbjuda eleverna att se hur orden används i singular, men i alla fall av plural endast berätta att ordet *are* används utan att dela upp i *we are*, *you are* eller *they are*.
- 8 Forskningslektion C genomförs i en ny elevgrupp (C), enligt samma principer som lektion ett och två avseende dokumentation.
- 9 *Analys av forskningslektion C*. Här studeras även alla tre lektionernas resultat i syfte att försöka finna vad det är som har avgörande betydelse för elevernas lärande av lärandeobjektet. Lektion C visade att elevernas förmåga utvecklades mest avseende användandet av de tre engelska orden som motsvarar svenskans "är". Lärarna kunde konstatera att denna learning study-cykel hade visat att de kritiska aspekterna för elevernas lärande var i första hand att förstå vilket/vilka ord som bestämmer den form av *är* som ska användas och om detta ord är ental eller flertal. Om eleverna endast lär sig att koppla ett ord till det engelska ordet för *är*; t.ex. *she is*, uppstår svårigheter när de möter orden *mother*, *sister* eller *Pamela*. Eleverna måste erbjudas en generell förklaringsmodell som bygger på att de erfar den variation av aspekter som är kritiska för att utveckla förståelse, i det här exemplet olika representationer av *she*.
- 10 *Post-test genomförs* i vissa fall för att se huruvida den nya förmågan/det nya kunnandet verkligen grundats på utvecklad förståelse som finns kvar en längre tid. I denna studie visade det sig att eleverna i lektion tre hade bäst resultat även efter lång tid, de hade bibehållit sin kunskap och utvecklat den vidare på ett annat sätt än eleverna i första och andra forskningslektionen.
- II Sammanfattning och skriftlig dokumentation.

Genom att arbeta med learning studies, i kombination med ett variations-teoretiskt perspektiv på lärande, har vår forskning genererat resultat som är betydelsefulla för lärarutbildningen. Under hösten 2006 kommer vi ut med en bok som beskriver skolutvecklingsdelen av forskningsprojektet, medan vi har publicerat flera vetenskapliga artiklar och två kommande doktors-avhandlingar som presenterar grundforskningsdelen i projektet. Den nya lärarutbildningens verksamhetsförlagda del kan, genom lärargrupper bestående av såväl verksamma lärare som studenter, utvecklas med den modell vi utgår från i forskningsprojektet. Genom att förena tre olika syften; elevernas lärande, lärares lärande och forskares lärande, utgör projektet

en praxisnära grundforskning. Resultaten har möjliggjort studier av elevers lärande på både kort och lång tid. Vi har kunnat se antydningar om att vissa mönster av variation utvecklar elevers förmåga att urskilja kvalitativa skillnader av lärandeobjektet, vilket i sin tur gör det möjligt för dem att utveckla förståelsen för lärandeobjektet i nya situationer, utanför lärandetillfällena i sig. Eleverna har, förutom att utveckla lärande om lärandeobjektet, utvecklat en mera generell förmåga att lära. Vi har kallat detta fenomen *generativt lärande*. Resultaten kopplade till generativt lärande hoppas vi kunna följa upp i framtida forskning, eftersom de har stor betydelse utveckling av intentionellt lärandet i skolan.

Att läsa

Referee-bedömda artiklar

Holmqvist, Mona (accepted with revisions): Learning through variation - utopia or reality for children with autism? *International Journal of Disability, Development and Education*.

Holmqvist, Mona, Gustavsson, Laila & Wernberg, Anna (accepted with revisions): Generative learning. Learning beyond the learning situation. *Educational Action Research*.

Referee-bedömda konferensbidrag

Gustavsson, Laila (2004) Lärarfortbildning i klassrummet. Learning Study som fortbildning. Paper presenterat vid konferensen "Forskning med anknytning till lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet - idag och i morgon". Samarbete mellan Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete och Högskolan Dalarna, Campus Falun 23-24 april 2004

Gustavsson, Laila (2004) The important differences between what and how-aspects in a learning situation. Paper presented at the Earli Jure 2004 Istanbul Conference, July 5-9, 2004

Gustavsson, Laila (2005) Variation theory as a tool for planning and analysis of literacy lessons in Swedish education. Teachers development during an in-service training. Paper presented at the Jure Pre-Conference, Nicosia, Cyprus, August 22-23, 2005.

Gustavsson, Laila & Holmqvist, Mona (2004): What is the difference between a lesson study and a learning study? Empirical findings from an intended learning study that turned into a lesson study. Paper presented at the NERA s 32nd Congress

Reykjavik March 11-13, 2004

Holmqvist, M., Nikolajsen, E., Eskilsson, O. & Johansson-Tell, K. (2003): Lära Lärarstuderande. Paper presenterat vid NFPF:s konferens i Köpenhamn den 9 mars 2003

Holmqvist, M., Gustavsson, L. & Wernberg, A. (2004): Nor to lead or to be led. Paper presented at NERA's 32nd Congress, Reykjavik, March 11-13, 2004

Holmqvist, Mona, Gustavsson, Laila & Wernberg, Anna: Learning patterns. EARLI conference 2005.

Holmqvist, Mona: *Teachers matter*. EARLI conference 2005.

Runesson, U., Holmqvist, M. & Marton, F. (2003): Lärandets pedagogik. Paper presenterat vid NFFP:s konferens i Köpenhamn den 9 mars 2003

Wernberg, Anna & Holmqvist, Mona (2004): What time is it? Learning study as a method to develop education. Paper presented at the NERAs 32nd Congress Reykjavik March 11-13, 2004

Översiktsartiklar, bokkapitel, böcker

Gustavsson, L. (2005). Lärarfortbildning i klassrummet. Learning Study som fortbildning. I Per-Olof Erixon (red.). *Forskningsarbete pågår*. Nationella forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (s. 58-79). Umeå: Umeå Universitet

Holmqvist, Mona & Nilsson, Jan (2005): Hur kan lärare utveckla ett livslångt lärande? Lindelöf & Gisby (red): *Lärande hela livet*. Lund: Studentlitteratur.

Holmqvist, M., Gustavsson, L. & Wernberg, A. (in press): Variation Theory –A tool to improve education. In Kelly, A. E., & Lesh, R. (in press). *Handbook of design research methods in education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Holmqvist, Mona (red) (trycks 2006): *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.

Uppsatsarbeten inom projektet

B-nivå

Svarvell Teresa (2003). *Translation and variation. A pedagogical-linguistic study at an English secondary school*. B-uppsats inom lärarutbildningen. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

C-nivå

Lövdahl, Camilla & Strömberg, Liselotte (2004). *Är funktioner lika med ekvationer?* Learning study in matematik på gymnasienivå. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Molnar, Maria (2004). *Lärande och variation*. Learning study i engelska i skolår 4. C-uppsats inom lärarutbildningen. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

D-nivå

Björkman, Karmen & Ohlin, Malin (pågående): *Historisk medvetenhet. En learning study i historia på gymnasienivå*. D-uppsats i pedagogik. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Nedanstående arbeten examineras v 14:

Ashori, Eshan (2006) Discerning the plural s: A study of plural s acquisition among Swedish students. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Hamrin, Annamia (2006) C-uppsats i engelska. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Håkansson, Kent (2006) C-uppsats i engelska. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Persson, Sebastian (2006) C-uppsats i engelska. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Sturesson, simon (2006) C-uppsats i engelska. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Doktorsavhandlingar

Gustavsson, Laila (beräknas vara färdig 06/07)

Wernberg, Anna (beräknas vara färdig 07)

Populärvetenskapliga artiklar/presentationer

Holmqvist, Mona (2004): Lärandets pedagogik. Nätpublicering på följande adress:

<http://www.skolutveckling.se/skol/skolmain.nsf/o/>

82FCE4ECCD957D69C1256CC900573599?open (Skolmyndighetens forskningssida)

LABORATIONSRAPPORTEN SOM GENRE

– studenter utforskande av laborationsrapporten som genre i kollaborativa skrivargrupper

Gunilla Jansson, *Stockholms universitet*
Gerrit Berends, *Mälardalens högskola*

Bakgrund

I många utbildningssammanhang – såväl inom skola som inom högre utbildning - förekommer någon form av kollaborativt skrivande. Det innebär att en text tillkommer kollektivt i samkonstruktion. En mycket vanlig skrivsituation vid de allra flesta högskole- och universitetsutbildningar är att studenter samarbetar i grupp framför en dator kring olika skrivuppgifter som pm och rapporter, och att de i slutfasen av skrivarbetet lämnar in en gemensam text. Det handlar alltså om samarbete under själva skrivfasen och inte endast under efterarbetet. Det senare är fallet vid kamratrespon, som ofta tillämpas i skolans svenskundervisning.

Bakgrunden till vårt projekt om skrivsamarbete och skrivutveckling i heterogena studentgrupper är den breddade rekryteringen till högskolan, som har medfört att vi idag möter en språkligt och kulturellt heterogen studentgrupp på många utbildningar. Samtidigt har man kunnat konstatera en ökad akademisering på tekniska yrkesutbildningar som av tradition har varit praktiskt inriktade. För studenterna har utvecklingen mot ett mer teoretiskt innehåll inneburit ökade krav på att kunna skriva vetenskapliga texter. Inom pedagogisk forskning idag har man också betonat att språket har fått en central roll som redskap i kunskapsbygget i den institutionella miljön (Säljö 2005). Att lära har i ett specialiserat utbildningssystem blivit en fråga om att kunna delta i språkliga diskurser (tal- och skrifthändelser knutna till ett verksamhetsområde) för att beskriva och argumentera kring olika företeelser.

I vårt projekt har vi följt ingenjörstudenters skrivsamarbete och skrivutveckling genom audioinspelningar av kollaborativa skrivsessioner och insamling av de laborationsrapporter som studenterna skrev tillsammans. Vi har dokumenterat den pedagogiska kontexten genom observationer av laborationer och föreläsningar, intervjuer med lärare och studenter samt genom

insamling av skrivanvisningar och mallar som användes på utbildningen. Undersökningen består av två delstudier (delstudie 1 och 2). I delstudie 1, som är ett avhandlingsarbete, följs tre studenters skrivutveckling över tid under två till fyra terminer i olika gruppkonstellationer. En av studenterna har svenska som andraspråk och de två andra har svenska som modersmål. I delstudie 2 har skrivsamarbetet i 20 grupper (på två olika högskolor) dokumenterats genom inspelningar och insamling av texter. Av dessa har elva grupper (på samma högskola och på samma kurs) valts ut för en närstudie på grund av att både utbildningskontext och pedagogisk praktik visat sig skilja sig på ett intressant sätt från delstudie 1. Vissa av dessa gruppers labbrapportskrivande har även kunnat studeras över tid.

Skrivutveckling i det här sammanhanget ser vi som en form av genreinlärning och socialisering. För studenterna i vår undersökning handlar det om att lära sig mönstret för en laborationsrapport, som både till sin yttre och inre struktur skall efterlikna en vetenskaplig text. Det finns olika sätt att förklara hur inlärning av nya genrer går till. Nyretorikerna, en forskningsgren förankrad i ny-vygotskyansk teori (Wertsch 1991), ser på genrer som ett socialt verktyg och menar att det inte går att lära ut genrer och skrivande explicit, utan endast genom socialisering. Språkvetaren Freedman (1987) har visat hur juridikstuderande tillägnar sig ämnesspecifikt skrivande genom att vistas i studiemiljön. Skrivpedagoger som tillhör den så kallade genreskolan i Australien (Halliday & Martin 1993) förespråkar tvärtom en medveten träning i uppsatsskrivande, där genrespecifika textmönster och stilregister görs synliga genom explicit undervisning.

De verktyg vi har använt för att studera skrivsamarbete och skrivutveckling har vi hämtat från sociokulturell teori, som haft stor betydelse för skrivforskningen i Norden (Hoel 2001, Dysthe 2002). Ett centralt begrepp är kognitivt lärlingskap. Här har man intresserat sig för det lärandestöd som utvecklas i interaktionen mellan noviser som samarbetar om problemlösning. Man har kunnat se att det uppstår en undervisande relation i dyader i sådana grupper, där den ene deltagaren ges rollen som expert som vägleder den andre, som då framträder som den mindre kompetenta. Språket anses spela en central roll i interaktionen som medierande redskap (jfr Wertsch 1991) för utvecklingen av deltagarnas mentala processer. I vårt projekt har vi försökt komma åt läranderesultatet i de kollaborativa skrivargrupperna genom att beskriva de sociala aktiviteterna i samtalet och det mer bestående värdet av dessa aktiviteter, som har effekter för studenternas skrivutveckling och skrivprocesser i ett längre tidsperspektiv. Detta har varit möjligt genom en detaljerad analys av samtalen på lokal nivå som har relaterats till den pedagogiska kontexten. Givetvis är det även av betydelse vilka spår det utforskande talet i grupperna sätter i texterna. Därför har vi även undersökt

hur texterna utvecklas över tid i ett genreperspektiv. Redskapen här har vi hämtat från den systemisk-funktionella grammatiken (Halliday 2004), från genre- och textforskningen (Ledin 1999, Kress 2003, Blåsjö 2004) och från andraspråksinlärningsforskning (Lindberg 2004, Ekberg 2004).

Undersökningens frågeställningar

Projektets övergripande frågeställning är i vilken mån och i så fall på vilket sätt kollaborativt skrivande kan bidra till studenters genreinläring (i det här fallet laborationsrapporten). Centrala frågor i våra delstudier har varit:

- Hur påverkar det kollaborativa samtalet i skrivargrupperna studenternas förhållningssätt till den skrivpraktik och de skrivkonventioner som de möter på utbildningen (i exempelvis anvisningar och lärarkommentarer)?
- Vilka resurser i kontexten utnyttjar studenterna för att lösa olika typer av genre- och språkrelaterade problem som relevantgörs i samtalen?
- Kan vissa typer av problemdiskussioner som är relaterade till skrivuppgiften kopplas till andraspråksbakgrund, och finns det vissa problem som tvärtom är generella för materialet som helhet?

Pedagogisk kontext

Analysen av vårt material visar på tydliga skillnader mellan de två olika delstudierna när det gäller den pedagogiska kontexten. I det ena fallet fanns ganska utförliga anvisningar för laborationsrapportens yttre struktur med detaljerade beskrivningar av vad som skulle ingå under varje avsnitt. Dessutom fick studenterna en grundlig genomgång av anvisningarna på en föreläsning (se Berends 2005). I det andra fallet saknades explicita anvisningar. I stället reglerades skrivkonventionerna indirekt genom lärarnas pedagogiska praktik.

Dessa olika kontexter har lett till olika diskussioner mellan studenterna när de samarbetade om rapporterna. Det visade sig att anvisningarna tog rätt stor plats i diskussionerna studenterna emellan och särskilt i revideringsfasen. De flesta diskussioner leder till en utformning enligt anvisningarna. Men det finns också fall då de ifrågasätts och inte följs, vilket dels kan förklaras med att studenterna inte förstår syftet med dem eller att de ser laborationsrapporten som en högskoleintern uppgift, dels att lärare på olika kurser inte förhåller sig på ett enhetligt sätt till anvisningarna och därför ger motstridiga besked.

I det fall då explicita anvisningar saknades kan man se att studenterna använder diskussionen i grupperna för att utforska normen och komma

underfund om vad läraren vill ha. Analysen av samtalen visar hur de prövar sig fram i sin uppfattning om vad som kännetecknar en vetenskaplig text. Genom den återkoppling de får från lärarna i form av muntliga och skriftliga kommentarer, som rekontextualiseras i samtalet, omprövar de efterhand sin genreuppfattning. Även texternas utveckling vad beträffar samspelet mellan grafiska representationer och text, som är ett genrespecifikt drag i naturvetenskaplig diskurs, visar en gradvis förändring mot en förväntad norm (Jansson, under utgivning).

Sammanfattningsvis kan man säga att studenterna i båda delstudierna använder samtalet för att utforska ramarna för två kulturella kontexter, varav den ena är utbildningskontexten och bedömningsituationen (de skriver för att bli godkända på kursen) och den andra är den överordnade akademiska kontexten, där de ska imitera en riktig vetenskaplig text. När lärarnas förhållningssätt i bedömningen av rapporten inte är förenligt med de skriftliga anvisningarna eller när det överordnade syftet med dem inte är tydligt för studenterna väljer de i första hand att anpassa sig till bedömningsituationen och till lärarens rättningspraktik. När ramarna för bedömningsituationen inte är givna från början, tvingas deltagarna att formulera sin intuitiva metakunskap om en överordnad akademisk norm. Ett illustrativt exempel på en sådan situation kan vi se här nedan, där två studenter, som går en påbyggnadskurs till det treåriga högskoleingenjörsprogrammet, kämpar med att förstå sig på hur diagram och grafer ska användas i den vetenskapliga texten:

- 1 A: de ska inte finnas så mycket bilder i en vetenskaplig seriös rapport alltså (.)
- 2 där måste man använda bild som vi lärde oss från infomet¹² alltså (.)
- 3 du måste använda bild där du inte på NÅGOT annat sätt kan uttrycka dej
- 4 B: mm (.) man kan ha det som hjälpmedel men det ska inte överväga vi hade alldeles för många

Vad man kan lära av detta resultat är att skrivanvisningar förvisso fungerar som stöd för studenterna att uttrycka sig på ett naturvetenskapligt sätt. Via anvisningarna överförs textmönster som utgör en av aspekterna som måste behärskas för att uppnå genrekompetens i laborationsrapporten. Faran ligger dock i att studenter och lärare tror att anvisningarna räcker för att uppnå denna genrekompetens.

¹² Infomet är namnet på en introduktionskurs i informationsteknik som ges första terminen på samtliga program på högskoleingenjörsutbildningen.

Problemdiskussioner i olika gruppkonstellationer

I båda delstudierna har den flerspråkiga kontexten uppmärksamats. Gruppindelningen har skötts av studenterna själva. I den ena studien har även själva gruppbildningen varit spontan, vilket innebär att det funnits en valmöjlighet mellan att skriva rapporten individuellt eller i grupp. Detta har lett till att gemensam språkbakgrund och kamratrelationer har fått styra gruppformationen till stor del.

Vilka typer av problem som har med skrivuppgiften och genren labbrapport att göra diskuteras då i grupperna? Vissa frågor som rör rapportens yttre textmönster, som exempelvis vilka delar som ingår i rapporten, vad och hur mycket och utförligt man ska skriva i de olika delarna, diskuteras mer eller mindre i de flesta grupper oavsett studenternas status av första- eller andraspråksbrukare. Att just sådana problem förekommer ofta kan ha att göra med att de är relativt konkreta att peka ut och prata om. Den vetenskapliga textens tredelade indelning i inledning, resultat och diskussion har troligen inte varit helt obekant för studenterna. Däremot framgår det tydligt av samtalen att studenterna inte förstått hur delarna förhåller sig till varandra och vilken funktion de har för konstitueringen av laborationsrapporten som genre.

Att besitta genrekompetens innebär också att behärska en mängd övriga textuella (språkliga, stilistiska, grafiska) drag som hör till genren (jfr Blåsjö & Strand 2005). Dessa drag kan knytas till genrens inre textmönster som har med den naturvetenskapliga diskursens specifika verktyg att göra. Gränsen mellan vad som kan räknas till genrebundet och genreobundet är ibland svår att dra. Så kan diskussionen nedan (mellan två studenter med andraspråksbakgrund), som fokuserar ett ords betydelse på lokal nivå i texten, betraktas som ett genererelat problem, eftersom det rör sig om ett fackområdesspecifikt ord som har hög relevans för genren:

- A: kan ljuset (2) från en diod (2) generera
 B: ee
 A: generera
 B: vad betyder det
 A: äää (.) alltså ge (3) ge upphov till spänningen
 B: ja
 A: bereda spänning

Det finns en tendens i materialet att andraspråksgrupperna uppehåller sig i högre grad i samtalen vid språkliga problem på lokal nivå i texten i jämförelse med blandade grupper och grupper med modersmålssvenska studenter. Det kan gälla problem som illustreras i exemplet ovan, som är relaterade till ett

ords betydelsekomponenter. Det kan också gälla ett ords stilnivå och hur ord kombineras i fraser, t.ex. vilka fraser man använder när man refererar till grafer i löptexten (Jansson 2006). I viss mening kan språkliga problem av denna typ betraktas som genrebundna, eftersom de är kopplade till den inre, retoriska konstitueringen av en vetenskaplig genre. Lexikala problem fokuseras inte alls på samma sätt i blandade grupper och i grupper med modersmålssvenska studenter. I den mån de dyker upp i dessa grupper handlar det nästan uteslutande om översättning av engelska facktermer till svenska.

Att andraspråksgруппerna i förhållande till modersmålssvenska grupper tenderar att diskutera mer om språkliga problem på lokal nivå tyder på att skrivprocessen var mer mödosam för dem. Det är därför inte oväntat att deltagarna i språkhomogena grupper använder sin gemensamma språkbakgrund i samtalen kring skrivandet. Det är långt ifrån en självklarhet för den tvåspråkige studenten att samtalen förs på andraspråket hellre än på det gemensamma modersmålet. Analysen av tvåspråkiga praktiker i en grupp med persisktalande studenter visar att svenskan är det prefererade språket i formuleringsprocessen samtidigt som växlingen mellan svenska och persiska visat sig fungera som en resurs i hanteringen av språkliga problem (Bani-Shoraka & Jansson, under utarbetande). Växlingen från modersmålet tillbaka till svenska kan förklaras som en form av förvald premiss hos deltagarna. Den kan bero på en känsla hos deltagarna att om man resonerar med varandra på svenska så aktiveras lättare svenska uttryck för det man vill formulera i rapporten.

Det skall också poängteras att de språkliga problem som diskuteras i många fall är viktiga för studenternas lärande av en naturvetenskaplig genre. Hit hör vissa grammatiska drag som exempelvis passivkonstruktioner och nominaliseringar. Även tillgången till ett ämnesspecifikt ordförråd är väsentlig för utvecklingen av genrekompetens. Detta har också framhållits i tidigare pedagogiskt orienterad andraspråksforskning (se t.ex. Kuyumcu 2004).

I andraspråksgруппerna fokuseras också i ganska stor utsträckning vissa typer av problem som är mer utpräglat genrebundna. Här kan särskilt nämnas andraspråksspecifika problem på grammatisk nivå som kan knytas till forskning om utvecklingsnivåer i inlärarspråket, som har att göra med förmågan att uttrycka grammatiska relationer mellan ord, fraser och satser (Håkansson 2004). Denna typ av problemdiskussion illustreras av exemplet nedan, där svenskans kongruensböjning är i fokus:

- A: okej utan NÅGON NÄMNVÄRD fördröjning (.) det måste vara rätt
 B: alltså någon syftar på fördröjning (.) inte på nämnvärd

- A: alltså både någon och nämnvärd båda två syftar på fördröjning (.)
alltså du ger två adjektiv till samma substantiv
- B: ja samma substantiv

En viktig aspekt för projektets övergripande frågeställningar är även vilket avtryck studenternas problemdiskussioner har fått i den skrivna produkten. De flesta texter som studerats över tid i delstudie 2 följer en tydlig utveckling vad beträffar behärskningen av genretypiska komponenter för laborationsrapporten såsom den tredelade dispositionen och vilka delar som ingår i den, användning av grafer och diagram samt utförlighet i resonemang i metod och resultatredovisning. Intressant nog tillhör dessa genrerelaterade komponenter den typ av problem som fokuseras mest i de kollaborativa samtalen. Dessa tendenser är generella för materialet som helhet och verkar inte ha något samband med studenternas språkbakgrund. När det gäller övriga textuella drag (språkliga och stilistiska) är utvecklingen över tid inte lika tydlig. Det är exempelvis svårt att se att andraspråksstudenternas fokus på språkliga problem (både genreobundna och mer eller mindre genrebundna) har satt spår i texterna i form av en utveckling av dessa komponenter. Det är ändå intressant att konstatera att flera av dessa språkliga problem är andraspråksspecifika (t.ex. svenskans ordföljdmönster och kongruenssystem). Även om andraspråksrelaterade normbrott påträffas i texterna är de inte av den omfattningen att de stör begripligheten. Helt klart har språksspecifika mönster i svenskan påverkat andraspråksstudenternas skrivprocess att döma av den fokus de har i deras samtal kring textkonstruktionen (se Jansson 2004 och 2006). Vid sidan av de tydligt genrebundna dragen i laborationsrapporten har dessa studenter varit tvungna att hantera en mängd andra rent språkliga problem, som inte har en direkt koppling till genren laborationsrapport.

Möjligheter till genreinläring

Vad vi kunnat se i de båda delstudierna är att skrivsamarbete skapar förutsättningar för diskussion och därmed ett flexibelt och kritiskt förhållningssätt till anvisningar och till spelregler och konventioner kring rapporternas utformning. Vi tror att det skulle kunna fungera som ett bra komplement till genrespecifika skrivkurser, där uppsatsskrivande kan bedrivas på ett mer medvetet sätt (se Blåsjö & Strand 2005).

Analysen av studenternas samtal har visat på flera kvaliteter som i enlighet med sociokulturell teoribildning torde påverka läranderesultatet positivt. I de grupper som vi undersökt prövar sig informanterna fram i sin uppfattning om vilken typ av text de skriver och hur den ska utformas.

Det kollaborativa samtalet bidrar till att dra fram tyst kunskap om hur en vetenskaplig text ska se ut. Detta resultat kan ge ny belysning åt frågan hur vi tillägnar oss nya genrer. Det finns mycket som talar för att skrivsamarbete kan tillmätas större betydelse för insocialisering och genreinläring än vad vi tidigare trott, och att kamratstöttning har en essentiell funktion i processen såväl för förstaspråksstudenter som för studenter som genomgår denna process på sitt andraspråk. I ett andraspråksperspektiv är det också intressant att konstatera att så stort utrymme ges åt språklig form i ett sammanhang, där språkinläring inte är målet för verksamheten.

Transkriptionskonventioner

NÅGONord med versaler emfatisk betoning

(2) pauslängd i sekunder

(.) en mycket kort paus, cirka en tiondels sekund

Referenser

- Bani-Shoraka, Helena & Jansson, Gunilla (under utarbetande): Bilingual practices as a strategy to handle lexical problems in collaborative writing: a CA approach, (manuskript).
- Berends, Gerrit, 2005: Skrivplaneringens roll i skrivprocessen. I: De Geer, B. & Malmbjer, A. (red.), Språk på tvärs. Rapport från ASLA:s höstsymposium 2004.
- Blåsjö, Mona, 2004: Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New series 37. Stockholm.
- Blåsjö, Mona & Strand, Hans, 2005: Examensarbetets hemligheter. I: Språkvård 2/2005.
- Dysthe, Olga, 2002: Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. I: Written Communication 19:4. S. 493-544.
- Ekberg, Lena, 2004: Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle. S. 259-276.
- Freedman, Aviva, 1987: Learning to write again: Discipline-Specific writing at university. I: Carleton Papers in Applied Language Studies. Vol. 4. S. 95-116.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R., 1993: Writing science: Literacy and discursive power. London.
- Halliday, M.A.K., 2004: An introduction to functional grammar. Third edition. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London.
- Hoel, Torlaug Løkensgard, 2001: Skriva och samtal. Lärande genom responsgrupper. Lund.
- Håkansson, Gisela, 2004: Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle. S. 153-169.

- Jansson, Gunilla, 2004: "Hur kan man säga det på ett bättre sätt?" Interaktion och skrivprocess i heterogena studentgrupper på en ingenjörsutbildning. I: *Språk & Stil* 13. S. 87-122.
- Jansson, Gunilla, 2006: Labbrapportskrivande som språkutvecklande lärandemiljö. I: *Språk & Stil* 15.
- Jansson, Gunilla (u.u.): Multimodal konstruktion av en naturvetenskaplig genre i andraspråksstudenters laborationsrapporter. Under utgivning i Einarsson, J., Larsson Ringqvist, E. & Lindgren, M. (red.), 2006. *Språkforskning på didaktisk grund. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Växjö, 10-11 november 2005.*
- Kuyumucu, Eija, 2004: Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. S. 573-595.
- Kress, Günther, 2003: Genres and the multimodal production of 'scientificness'. I: C. Jewitt & G. Kress (red.), *Multimodal literacy*. New York. S. 173-186.
- Ledin, Per, 1999: *Texter och textslag – en teoretisk diskussion. Rapport från projektet Svensk sakprosa 27. Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.*
- Lindberg, Inger, 2004: *Språkanvändning – kreativt skapande eller förutsägbara mönster?* I: Symposium 2003. *Arena andraspråk*. Red. av Mikael Olofsson. LHS Förlag. Stockholm.
- Säljö, Roger, 2005: *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet.*
- Wertsch, James V., 1991: *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* London.

LINNÉ OCH HANS LÄRJUNGAR

– att lära och lära ut i vetenskapens tjänst

Nils Ekedahl, *Uppsala universitet*

Hanna Hodacs, *Uppsala universitet*

Åsa Karlsson, *Uppsala universitet*

Mariette Manktelow, *Uppsala universitet*

Kenneth Nyberg, *Uppsala universitet*

Under 1700-talet fick en ny kunskapssyn sitt genombrott i Sverige. Betydelsen låg på empiri, de egna sinnenas vittnesbörd, som utgångspunkt för att dra slutsatser om hur världen är beskaffad istället för på bibeln och antika auktoriteter. Vid akademier och universitet och i miljöer med anknytning till dem uppstod forskning i modern mening, något som bara sporadiskt hade förekommit tidigare.

Carl von Linné (1707–1778) och kretsen kring honom hade avgörande betydelse för denna utveckling. På kort tid blev Linné fram som en av Europas ledande naturforskare, vilken lanserade nya principer för systematisering och namngivning, framför allt inom botaniken, men också inom zoologin och mineralogin. Dessa principer underlättade radikalt arbetet med att ordna och ge namn åt alla de växter som strömmade in från olika delar av världen till följd av den pågående europeiska expansionen. Än idag, långt sedan Linnés systematik tagits ur bruk i vetenskapliga sammanhang, används hans binära namngivning för växter och djur, enligt vilken varje artnamn är tvåledat och anger såväl släkt- som arttillhörighet. Linné är därför en av de verkligt stora gestalterna i botanikens historia.

Men Linné var även en framstående pedagog, som inspirerade en lång rad personer till naturalhistorisk forskning. Det som gör honom än mer intressant är att han därtill var en av de första personerna i Sverige som förenade lärar- och forskarrollen. Hans undervisning byggde i hög grad på hans egen forskning, samtidigt som hans vetenskapliga insatser inspirerades av frågor och problem som han konfronterades med i egenskap av lärare och handledare. Med goda skäl kan man hävda att många av Linnés viktigaste vetenskapliga insatser i grunden var av pedagogisk art, eftersom de handlade om hur växter skulle identifieras, namnges och klassificeras så att materialet blev mer hanterligt för såväl fackfolk som lekmän. Samtidigt är det tydligt att

studenterna spelade en viktig roll i utvecklandet av det binära namngivnings-systemet såsom det presenterades i skriften *Species plantarum* 1753, ett verk som ibland har beskrivits som kulmen på Linnés vetenskapliga karriär.

Linnés reformering av botaniken och naturalhistorien har vanligen studerats inom ett ganska snävt avgränsat biologi- och botanikhistoriskt perspektiv, men för att förstå dess genomslagskraft i samtiden är det viktigt att förstå hur hans metod spelade på förhållningssätt och procedurer som hörde till utbildningsväsendets vardagsgöra. I det tvärvetenskapliga projektet *Att lära och lära ut i vetenskapens tjänst - en studie av Linné och hans lärjungar* är det just sambandet mellan Linnés pedagogiska gärning och hans forskningsresultat som har stått i centrum. Under tre år har tre historiker med olika inriktningar, en latinist, en retorikforskare och en forskare i systematisk botanik arbetat tillsammans. Här har vi försökt att sammanfatta några av våra resultat.

Läraren Linné

De som hörde Linné föreläsa beskriver en engagerad och inspirerande pedagog, som hade förmågan att rycka åhörarna med sig. Han talade alltid fritt i katedern, med en smal pappersremsa i ena handen, där enstaka stödord fanns nedtecknade, och deltagare har vittnat om hur han både kunde måla "vördnad och förundran i allas ansikten" när han talade om Skaparens verk och om hur han förmedlade nyttiga lärdomar med hjälp av "ett lätt och behagligt skämt". Även om tidens föreläsningar långt ifrån alltid var så dystra tillställningar som ibland har påståtts tycks Linnés undervisning ha skilt sig på ett fördelaktigt sätt från den vanliga akademiska rutinen.

Genom sin sällsynta förmåga att uppmuntra och entusiastiska samlade Linné en grupp studenter omkring sig där hans metoder kunde utvecklas och prövas. Studenterna sporrades till egna forskningsrön, vilka i sin tur bidrog till att utvidga Linnés egen kunskap. Av allt att döma var Linné mycket medveten om denna sida av sin akademiska gärning, och han hävdade att en professors främsta uppgift var att hitta och stimulera studenter som kunde fortsätta och utveckla det vetenskapliga arbetet.

Enligt gängse praxis bestod den akademiska undervisningen under 1700-talet av dels offentliga föreläsningar, dels privata kollegier som studenterna deltog i mot särskild betalning. Traditionellt hade undervisningen stark lärdomsprägel med fokus på den klassiska litteraturen som källa till kunskap. För Linné var dock upplevelsen av naturen viktig. Han förblev ständigt fascinerad av naturens under, av att se det stora i det lilla, och förutom att låta studenterna studera levande växter i den botaniska trädgården anordnade han exkursioner i det omgivande landskapet. Båda undervisningsformerna

hade förekommit tidigare, men Linné utvecklade dem till centrala inslag i undervisningen.

Trädgårdsundervisning pågick huvudsakligen i den botaniska trädgården i Uppsala, där Linné samlade växter från alla jordens hörn i studiesyfte. Härvid hade han hjälp av ett vidsträckt kontaktnät i Europa, liksom av många studenter som försåg honom med nya arter i form av frön och plantor. Sedan han 1758 köpt säteriet Hammarby en bit utanför staden flyttades emellertid den privata undervisningen dit under sommarhalvåret. Där anlades en stor trädgård för undervisningsbruk, vars utformning och användning tidigare inte har uppmärksammats närmare. Frågan har därför studerats särskilt inom projektet, vilket har kunnat påvisa att trädgården på Hammarby spelade en viktig roll för Linnés utveckling som lärare och forskare.

Ett annat inslag i Linnés undervisning var de s.k. herbationer, exkursioner i det omgivande landskapet, under vilka deltagarna fick samla in växter, djur och mineral för att bekanta sig med den lokala floran och faunan och öva sig att tillämpa Linnés principer för artbestämning och namngivning. Exkursionerna, som vanligtvis försiggick under våren och försommaren, fungerade alltså som en praktisk tillämpning av den teoretiskt inriktade undervisningen under resten av året. Vandringer av detta slag hade förekommit tidigare i Uppsala, liksom vid flera universitet på kontinenten, men det var under Linnés tid som de blev ett reguljärt inslag i undervisningen. De blev mycket populära och lockade deltagare långt utanför den akademiska miljön; t.o.m. från utlandet kom botanikintresserade för att delta i dem under Linnés personliga ledning.

Herbationerna har ibland utpekats som något nytt i tidens akademiska undervisning, nära kopplat till tidens intresse för empiriska naturstudier. Samtidigt är det påfallande hur de metodiskt anslöt till hävdvunna former för den akademiska undervisningen, och en delstudie inom projektet har fokuserat parallellerna mellan Linnés naturalhistoriska systematik och renässanshumanismens retoriskt präglade pedagogik. En central roll i den senare spelade insamlandet och organiserandet av information i systematiskt uppställda *loci communes* eller minnesböcker. Dessa kallades ofta *florilegia*, "blomstersamlingar", under det att läsningen liknades vid "strövtåg" i litteraturens värld. På motsvarande sätt beskrev Linné naturstudiet som en form av läsning. I handboken *Fundamenta botanica* beskrev han växternas olika delar som "vegetativa bokstäver", och i ett känt tal förklarade han att målet för undervisningen var att studenterna skulle kunna "läsa" naturen lika lätt som vilken bok som helst. Nyckeln till naturens språk fanns i hans sexualsystem, vilket han liknade vid en "grammatik och syntax" för det botaniska studiet.

Inom forskningen har läsmetaforen brukat kopplas ihop med ett förmodernt, hermeneutiskt naturstudium, vilket sökte naturens dolda innebörd. För Linné tog dock konsten att "läsa" naturen inte främst sikte på tolkning av den, utan snarare på konsekvent klassifikation och namngivning, och trots uttalade anspråk på att förklara växternas språk får hans bruk av läsmetaforen ses som en avspiegling av humanistretorikens betoning av läsningen som ett sätt att samla och systematisera information. Meningen med att lära sig de "vegetativa bokstäverna" var inte att blottlägga några religiösa eller moraliska innebörder hos växterna, utan att korrekt kunna bestämma en växts arttillhörighet med ledning av sexualsystemet.

I sin metod för naturstudiet grep Linné således tillbaka på gamla pedagogiska procedurer, och hans sexualsystem kan ses som en naturvetenskaplig motsvarighet till humanistretorikens system av loci communes, i vilka en stor mängd information kunde ordnas på ett överskådligt och lättillgängligt sätt. Förutom att hans botaniska metod hade det pedagogiska syftet att sprida kunskapen om växterna och deras förekomst och användning avspeglade den alltså en uppsättning klassrumsaktiviteter som alla tidens elever och studenter var väl bekanta med. Att han på detta sätt anknöt till välbekanta tekniker och procedurer förändrar inte bilden av hans metod som teoretisk konstruktion, men det finns goda skäl att tro att det verksamt bidrog till den snabba spridning som den fick bland 1700-talets naturintresserade.

Det naturalhistoriska resandet

Linné använde sin position som professor för att välja ut studenter som han ansåg var speciellt lämpade som naturalhistoriker. Till de mest kända studenterna hör de som kallas "Linnés apostlar". Med det menas den grupp om knappt tjugo unga män som mellan 1746 och 1779 gjorde utrikes forskningsresor, huvudsakligen bortom Europas gränser, efter att ha studerat för Linné. Apostlarnas uppdrag var dubbelt: dels att sprida sin lärares nya botanik över världen, dels att bidra till underlaget för denna botanik genom insamling och beskrivning av växtmaterial i främmande länder. I många av resorna, särskilt de som företogs under 1740- och 50-talen, spelade Linné en viktig roll som initiativtagare och organisatör. I viss utsträckning har dock projektet kommit att handla om att omvärdera Linnés roll i detta sammanhang. Traditionellt har man i stor utsträckning använt sig av Linnés egna utsagor om hans studenter, i flera fall fick han ju "sista ordet" i form av en dödsruna eftersom många av studenterna dog under sina resor. Genom att studera källmaterial i form av brevväxling mellan olika apostlar har vi dock avtäckt en delvis ny bild av Linnéstudenternas motiv och initiativförmåga. Här visar vi bland annat på hur den långväga resan, expeditionen, var ett

viktigt steg i karriären mot att etablera sig som naturalhistoriker. Resandet var inte bara, som Linné gärna framhävde, ett utslag av kärlek till vetenskapen och till honom själv som mästare.

Den närhet och ömsesidighet som präglade relationen mellan forskning och undervisning i kretsen kring Linné blev alltså särskilt tydlig just i samband med resorna, vilka blev något av ett signum för hela den linneanska epoken. Linné själv hade lagt den första grunden till sin karriär genom en spektakulär forskningsresa till Lappland vid 25 års ålder, och när han skulle installeras som professor i medicin i Uppsala 1741 valde han som ämne för sitt tal "Om nödvändigheten av forskningsresor inom fäderneslandet". Under 1740-talet blev Linné känd hos den breda allmänheten genom en serie landskapsresor i både forsknings- och studiesyfte där han ofta åtföljdes av studenter. Apostlarnas bitvis ganska spektakulära expeditioner till avlägsna länder har redan nämnts. Och hemma i Sverige fortsatte under hela denna tid både Linnés studenter och andra att göra naturalhistoriska resor av olika slag och varierande längd. Sammantaget var det en omfattande och mångfacetterad reseverksamhet – man frestas nästan säga resekultur – som utvecklades i den linneanska kretsen. Man reste inte bara för att forska utan också som ett led i sin utbildning, för att meritiera sig och för att odla värdefulla kontakter inför framtiden genom att träffa framstående naturalhistoriker. Just hur en och samma resa kunde fylla flera olika funktioner i relation till forskning, undervisning och knytandet av kontakter, är något som vi alldeles särskilt har fokuserat på inom projektet.

Referenser

-
- Å. Berg och A. H. Uggla, "Herbationes Upsalienses", SLÅ 1950-51, s. 95-162.
- Th. M. Fries, Linné. En lefnadsteckning, 2 vol. (Stockholm 1903).
- Hanna Hodacs och Kenneth Nyberg (red.), Nyttan och nyfikenheten. Forskning, undervisning och de naturalhistoriska resorna i 1700-talets Sverige (under utgivning).
- Roger Jacobsson (red.), Så varför reser Linné? Perspektiv på Iter Lapponicum 1732 (Umeå 2005).
- Carl von Linné, Botaniska exkursioner i trakten av Uppsala (Herbationes Upsalienses). Med fotnoter från upplagorna från 1756, 1764 och 1787. Valda avhandlingar av Carl von Linné (Uppsala 1921).
- Kenneth Nyberg, "Linné, apostlarna och de utrikes forskningsresorna", Sjuttonhundratals 2005, s. 38-58.
- Kenneth Nyberg och Mariette Manktelow, "Linnés apostlar och tillkomsten av Species plantarum", SLÅ 2002-2003, s. 9-30.
- Sverker Sörlin och Otto Fagerstedt, Linné och hans apostlar (Stockholm 2004).

LEK OCH LÄRANDE

– hur kan de integreras i en målstyrd praktik?

Eva Johansson, *Göteborgs universitet*

Ingrid Pramling Samuelsson, *Göteborgs universitet*

”Att lära är nästan som att leka... man kan lära sig att leka och man kan lära sig att bygga Kapla-torn, så det hänger nog ihop på nåt sätt”, säger Lisa drygt åtta år. Lisa är en av de barn som har deltagit i det projekt som ligger till grund för denna artikel. Med sin formulering sätter Lisa fingret på just det som varit utgångspunkten för vår undersökning, nämligen hur relationer mellan lek och lärande kan se ut för lärare och barn i en målstyrd verksamhet och vilka dilemma lärare kan möta i sitt arbete med att integrera lek och lärande.

Lek har alltid varit en viktig aspekt av förskolans verksamhet, på samma sätt som lärande varit framlyft i skolans verksamhet. Verksamheterna har fått en större innehållslig bredd samtidigt som det ställs nya krav på lärare exempelvis att arbeta målrelaterat. En fråga som inte har belysts i någon större omfattning är att förskollärare och fritidspedagoger liksom lärare i grundskolans första årskurser i sin praktik förväntas integrera lek och lärande. För skolans del utgörs utmaningen av att över huvud taget räkna med lek och skapande i lärande, medan utmaningen för förskolan är att se dessa dimensioner relaterade till förskolans mål att sträva mot (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b).

I takt med förändringar i offentliga dokument har också teorier om lek och lärande förändrats och kommit att närma sig varandra. Även om lek och lärande är olika företeelser finns också likheter i vad som karaktäriserar dem och vilka erfarenheter som de kan utmana i barns värld. Särskilt framgår lust, kreativitet, valmöjligheter, meningsskapande samt barns möjlighet till kontroll och att sätta mål, som möjliga och viktiga dimensioner i både lek och lärande (Johansson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Cannella, 1997; Marton & Booth, 2000, Pramling 1994; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003; Sommer, 2005b). Oftast är det leken som förknippas med dessa positivt värderade aspekter, samtidigt finns också dessa dimensioner med som viktiga förutsättningar för lärande. Vi har tagit fasta på dessa erfarenheter – *fantasi, kreativitet samt kontroll och positioner* – som vi menar att både lek och lärande kan erbjuda och vi har på olika sätt gjort bruk av dem i un-

dersökningen, dels som riktpunkt för studien och dels som redskap i delar av analysen. Vi vill framhålla att de inte ska betraktas som individuella förmågor utan som intersubjektiva erfarenheter, som skapas, förhandlas och erfars och som kommer till stånd mellan barn och lärare i en specifik kontext.

Syftet med studien är att undersöka och bidra med kunskap om vilka relationer mellan lek och lärande som kommer till uttryck i den pedagogiska verksamheten – och vilken betydelse dessa kan ha för barn och lärare i förskola och skola.

Projektet har behandlat följande frågor:

- Hur erfar lärare det målstyrda lärandet i relation till leken? Vilka dilemman framträder för lärarna i uppdraget att integrera lek och lärande?
- Hur uppfattar barn lek och lärande och hur ser barns meningsskapande ut i de olika samspel för lek och lärande som skapas av lärare? På vad sätt kommer barns värld, erfarenheter och intentioner till uttryck? Vad vill barn då de involverar sina lärare under lek och lärande?
- Hur ser relationer mellan lek och lärande ut i de samspel som lärare skapar? Vilka sammanhang möjliggör eller begränsar att lek och lärande kan integreras och hur kan det ske på barns villkor?

Projektet består av två delar, en utvecklingsdel och en forskningsdel och analyserna tar fasta på fenomenografi å ena sidan och livsvärldsfenomenologi och hermeneutik å andra sidan. I studien deltar åtta arbetslag som arbetar med barn från 1 till 10 år. I syfte att problematisera och synliggöra relationer mellan lek och lärande, deltog lärarna, cirka en gång per månad under ett års tid, i föreläsningar och samtal omkring detta fenomen. Under motsvarande tid videoobserverades verksamheten i barngrupperna. Barnen (från 4 års ålder) och lärarna intervjuades.

Resultat

Några aspekter av studiens resultat presenteras här. Första delen belyser lek och lärande ur barns perspektiv under följande rubriker: *Barns perspektiv på lek och lärande, samt Hur barn involverar sina lärare i sin värld*. Andra delen belyser de samspel lärare skapar samt lärarnas intentioner under rubriken: *Samspel för lek och lärande*.

Barns perspektiv på lek och lärande

För förskolebarn handlar vardagen i förskolan om att leka. I leken uppfattar barn att de har kontroll och att denna delas med andra barn. Kamrater är

viktiga. Förskolebarnen talar om lärande främst som skriftspråk och matematik, som de också hänför till skolans värld. En skola som, enligt barnen, är mer allvarlig och "sträng" än förskolan. Många av skolbarnen som vi intervjuat menar däremot att lek och lärande är relaterade till varandra och integrerade i skolans verksamhet. Barnen ser också hur leken bidrar till lärande och hur de kan använda sig av det de lärt i leken.

Hur barn involverar sina lärare i sin värld

Vad vill barn då de involverar sina lärare i lek och lärande? Då vi studerar de samspel barnen själva initierar med sina lärare framstår följande: Barnen vill ha stöd och hjälp i lek och lärande, de vill bli sedda och de gör lärare uppmärksamma på att någon annan bryter regler eller konventioner. Vidare vill barnen ha information av sina lärare och de försöker få dem med i sin lek och sin lekfullhet. Det är fascinerande att se hur lite barn vänder sig till vuxna, oftast klarar de av saker själva eller så ber de en kamrat om hjälp. Små barn inbjuder sina lärare till att delta i lek, medan äldre förskolebarn och skolbarn inbjuder till en lekfullhet där de skojar med den vuxne. Förskolebarn kan också söka information om vissa saker, men detta sker i betydligt mindre omfattning än lek och lekfullhet.

Samspel för lek och lärande

Hur ser relationer mellan lek och lärande ut i de samspel som lärare skapar? Vilka sammanhang möjliggör eller hindrar att lek och lärande kan integreras och hur kan det ske på barns villkor? Karaktären på samspelet beror på lärarnas intentioner och huruvida lek eller lärande är *figur eller grund* för den interaktion med barnen som lärare driver. Samspelet har också att göra med lärares öppenhet för – respektive bundenhet till – lekens och lärandets form och innehåll vilket får betydelse för de erfarenheter av kreativitet, fantasi och kontroll som därmed möjliggörs. Studien visar tre kvalitativt olika samspel: *explorativa samspel, berättande samspel och formbundna samspel*.

I *explorativa samspel* strävar lärarna efter att skapa samspel som möjliggör möten mellan lek och lärande. Sådana samspel ger barn kontroll och möjliggör upptäckter och överskridanden som kan föra bortom här och nu. De vuxna arrangerar situationer som öppnar upp för olika lösningar och strategier där barnen har möjlighet att själva bidra. Men lärarna ger även uttryck för en målinriktad strategi. De riktar sig inte bara mot barns intentioner, utan driver såväl lek som lärande. Detta kommer till uttryck i aktiviteter där lärare skapar en öppen interaktiv kontext för leken och lärandet. Begreppet

kontext pekar här på en helhet, som inbegriper miljö, material, uppgift och deltagarnas meningsskapande.

Då lärare skapar *berättande samspel*, bygger de meningsbärande världar tillsammans med barnen. Sammanhanget i och runt berättelsen är centralt. Berättelserna kan byggas runt en miljö (ofta autentisk), eller runt en spontant uppkommen lek. Lärare följer barnens agerande, är med i barnens lek och för in andra delar av berättelsen som utvidgar och kompletterar barnens kreativa inslag. Fokus för de vuxna är innehållet i barnens lek och livsvärld, men lärarna kan även föra in den "riktiga världen" i leken, ställa frågor alternativt vara en hängiven medresenär i berättelsen. Relationen mellan på låtsas och på riktigt är tydlig, men drivs i berättandet till stor del av barnen.

Formbundna samspel utmärks av att lärare i första hand strävar efter att undervisa barn, ofta som formellt eller skolinfluerat lärande. Den uppgift barnen förväntas lösa är nu i förgrunden för lärares intentioner. Då formen för ett samspel är centralt för lärare blir ofta barns möjligheter till kontroll, upptäckter och överskridanden villkorade lärares intentioner. Uppgifterna kan till strukturen vara lekfulla, men barns meningsskapande är underordnad lärarens avsikt - att aktiviteten skall ägnas åt och syfta till lärande. Till skillnad från situationer som karaktäriseras av en helhet med ett tematiserat sammanhang blir nu uppgiften i sig central. Det ges mindre utrymme för barnens meningsskapande, även om vi kan se att sådana inslag finns. Det förefaller som de innehållsdimensioner som av tradition har tillhört skolan (även om det idag finns forskning som visar på andra sätt att se på dessa) också förblir traditionella skolämnen där fantasi och kreativitet har lite utrymme. Då innehållet handlar om matematik eller skriftspråk, framträder i störst utsträckning formbundna samspel. Leken kommer i bakgrunden och lärandet tar överhand. Plötsligt tycks det viktigt för lärare att finna rätta svar. Också ur innehållssynpunkt är detta elementärt och sällan utmanande för barnen.

Diskussion

Trots att förskolan gör sig namnet att vara mer lekvänlig än skola, antyder den här studien att leken trots allt inte har den framskjutna position i samspel mellan barn och lärare som ofta tas för given. De olika samspelsmönster som vi funnit i den här studien finns i alla grupperna, men den vanligaste tycks vara formbundna aktiviteter vilket antyder att lärare skiljer på lek och lärande. Samtidigt ser vi också att lärare skapar fruktbara möten mellan lek och lärande. Vi ser i studien många exempel på att lek och lärande integreras av lärare, men vi ser också exempel på motsatsen - att lek eller lärande tar överhand.

Studien visar dessutom att i barns samspel med lärare är *barnen ofta bryggan mellan lärande och lek*. Barnen utmanar, provocerar, skojar med lärare och varandra oavsett om samspelet är inbäddade i lek eller i lärande. Det är barnen som driver lekens dimensioner i alla situationer, både där de ges utrymme för detta och ibland i opposition till lärares intentioner. Dessvärre har vi också sett att barns lekfullhet inte sällan negligeras eller förblir osynlig för lärare, kanske på grund av att denna lekfullhet inte tycks passa in det som är centrum för lärares intentioner. Hur kan det komma sig?

Vi har sett att lärare förhåller sig olika i relation till vad som utgör fokus för dem avseende det innehåll de vill lära barn någonting om och i relation till om det är lek eller lärande som är centrum eller periferi för lärarnas intentioner. När formbundet lärande och "ämne" utgör figur tenderar de samspel som lärare skapar att vara bundna till uppgiften, till dess form och genomförande. Å andra sidan, då lek och lärande, samt barns menings skapande blir till figur för lärares intentioner tycks även erfarenheter som kreativitet fantasi och kontroll ges möjlighet att komma till uttryck.

Vi har också sett att de sammanhang och strukturer som de olika arbetslagen verkar inom på olika sätt kan medverka till de relationer mellan lek och lärande som visar sig för lärarna. Villkoren för de grupper vi har studerat är olika och de exempel vi har av explorativa eller berättande samspel utspelar sig ofta, dock inte alltid, i smågrupper av barn eller med enskilda barn. Det är ett subtilt dilemma för lärare hur lekfullhet ska kunna komma till uttryck i en samling med 14 småbarn eller 20 äldre förskolebarn. Utmaningen för lärare är att reflektera över vilken gestalt som kreativitet, fantasi och barns kontroll kan ges i olika situationer i den pedagogiska verksamheten. Samtidigt är det viktigt att ta fasta på och staka ut riktningen mot de mål som verksamheten har att förvalta. Centralt är att knyta an till barns meningsskapande och livsvärld (Johansson, 1999, 2003; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Referenser

-
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Rethinking childhood*. New York: Peter Lang.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan* (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2003a). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. (2003b). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Tema "Barns perspektiv och barnperspektiv"*, 8 (1-2), 42-57.

- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Förskolan – Barns första skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – I en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska facetter*. Stockholm: Liber
- Utbildningsdepartementet. (1998a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998b). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes

SKOLANS IDROTTSUNDERVISNING

– konstruktionen av kön och synen på kroppen

Håkan Larsson, *Lärarhögskolan i Stockholm samt Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH)*

Birgitta Fagrell, *Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH)*

Karin Redelius, *Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH)*

En utmaning av ämnets grundvalar

Det är fredag morgon och klass 8b har lektion i idrott och hälsa. Eleverna har, efter instruktioner från läraren, dukat salen för övningar i redskapsgymnastik. Bockar, plintar, mattor och en rad andra redskap är framplockade. Just nu står klassen samlad vid de romerska ringarna, där en elev, efter lärarens förklaringar, demonstrerar en övningsserie. Serien börjar med uppgång till stuphängande, därefter ner i pik och åter upp i stuphängande. Läraren beskriver övningarna medan eleven visar: *Kullerbytta framåt ... böj på armarna, böj på armarna*. När eleven så småningom gör "lilla korset" går ett sus genom klassen. *Ah!* hojtar en flicka. *Tjejer, ni behöver inte göra det här*, säger läraren. Eleverna fnissar, men ingen kommenterar. Läraren fortsätter: *Det kräver jättemycket styrka för man är ju ganska högt upp ... Och sen kommer en riktig superövning för killar ...* Inte heller nu kommenterar någon av eleverna.

Denna korta beskrivning av en lektionssekvens i idrott och hälsa reser många frågor när det gäller flickors och pojkers villkor i ämnet idrott och hälsa. Vad är det som värdesätts i undervisningen? Vad får detta för konsekvenser för flickors och pojkers lärande, både vad det gäller deras idrottsliga lärande och deras lärande om sig själva? Och vilka föreställningar om flickors och pojkers idrottsliga förmåga präglar undervisningen – och idrottslärares försök att skapa jämställda villkor? För det måste ses som en grundläggande utgångspunkt: idrottslärares betoning av att kraven för flickor bör vara lägre än kraven för pojkar utgör ett, måhända dubbelbottnat, försök "där och då" att göra villkoren jämbördiga. I all synnerhet eftersom tre forskare vid det aktuella tillfället satt längs gymnastiksalens väggar och förde anteckningar under lektionen. Samtidigt är det lätt för de flesta att inse, åtminstone när situationen lyfts ur sitt sammanhang på det vis som görs här, den hämmande inverkan som ett sådant förhållningssätt kan ha på både flickor och pojkar. Det finns naturligtvis flickor som klarar av att göra lilla

korset i ringarna – och det finns pojkar som inte gör det. Men lika självklart är att lärarens utsagor har någon sorts betydelse för den självförståelse, och den tro på sin kroppsliga förmåga, som flickor och pojkar utvecklar i samband med undervisning i idrott och hälsa: "Är jag en sådan som kan göra lilla korset?" är frågan som intuitivt väcks. Man bör inte se en övning som "lilla korset" som ett självklart lämpligt innehåll i undervisningen, eller att övningen ska genomföras med fokus på det som kommer till uttryck i exemplet, det vill säga med fokus på styrka istället för till exempel på teknik. Undervisningsinnehållet och undervisningsformerna bör snarast ses som uttryck just för det som värdesätts i ämnet, liksom för de föreställningar om flickors och pojkars idrottsliga förmåga som präglar ämnet.

Det huvudsakliga syftet med den pågående studien är att belysa flickors och pojkars villkor i ämnet idrott och hälsa i skolans senare år, med fokus på de processer i undervisningen som både bygger på och (åter)skapar vissa föreställningar om flickor och pojkar.

En presentation av projektet

Mot bakgrund dels av förändringarna i kursplanen för skolans kroppsövningsämne, dels av strävan i läroplanens allmänna del att "motverka traditionella könsmönster" och dels av de forskningsresultat som kommit fram när det gäller genus i idrott och hälsa, satte vi under 2001 igång med arbetet kring det så kallade KIS-projektet. Akronymen KIS står för *Kön-Idrott-Skola*, men projektets egentliga benämning är *Konstruktionen av kön och synen på kroppen i skolans idrottsundervisning*. Uttrycket "konstruktionen av kön" signalerar det vetenskapliga perspektiv utifrån vilken studien har genomförts. När det gäller dessa teoretiska utgångspunkter har vi låtit oss inspireras av modern genusteori, huvudsakligen så kallad konstruktionistisk sådan. Vår strävan har varit att överskrida klyftan mellan traditionella strukturella och fenomenologiska perspektiv. För den speciellt intresserade läsaren hänvisar vi här framför allt till arbeten av Pierre Bourdieu, Michel Foucault och Judith Butler och deras efterföljare samt till den fenomenologiska traditionen efter "kroppsfilosofen" Maurice Merleau-Ponty.

Under arbetets gång har vi förstått att debatten kring ett sådant fenomen som "sam- och särundervisning" utgått från att flickor och pojkar "är" på ett bestämt sätt, det vill säga att pojkar dominerar och att flickor blir underordnade i någon mening. I denna debatt beskrivs flickor och pojkar som homogena grupper, vilka också ofta framställs som "motsatta" på ett eller annat sätt. Framför allt är det bilden av de "flickiga flickorna" och de "pojkgiga pojkarna" som använts i retoriken kring huruvida sam- eller särundervisning är att föredra. I debatten om flickors och pojkars villkor används vidare ganska kon-

sekvent ändelsen – na, dvs. flickorna och pojkarna i bestämd form, vilket ytterligare understryker föreställningen om flickor och pojkar som homogena grupper. De pojkar och flickor som inte motsvarar den gängse bilden av flickorna och pojkarna har ignorerats. Man har inte dragit någon slutsats av att flickor respektive pojkar sinsemellan är väldigt olika. Just detta, ”de flickiga flickorna” och ”de pojkiga pojkarna”, är en konstruktion av kön utifrån vilken debatten om ämnet och om den föredragna undervisningsformen förs. Ett annat ord för konstruktionen av kön är genus. En av ansatserna i KIS-projektet är att undersöka hur denna konstruktion skapas i undervisningen samt att analysera och diskutera vilka konsekvenser genus får för flickors och pojkars lärande och syn på sig själva. Vidare är det även att skapa underlag för ett fortsatt samtal om själva praktiken, dvs. om innehållet i och formerna för undervisningen.

I diskussioner om flickors och pojkars villkor i idrott och hälsa riktas fokus, liksom i diskussioner om villkoren i andra skolämnen, ofta och gärna mot *flickorna* och *pojkarna*, det vill säga betydelsen av kön i undervisningssammanhanget lokaliseras till flickorna och pojkarna själva – och i idrott och hälsa inte sällan också till flick- respektive pojkkroppen. Detta förefaller självklart med tanke på den starka fysiologiska traditionen när det gäller ämnets kunskapsbas. I förhållande till detta handlar undervisning i hög utsträckning om att ”anpassa” innehåll och arbetsformer, ofta till flickorna, men ibland också till pojkarna. Det finns ett grundläggande antagande om att flickor och pojkar är beskaffade med kroppar som är på ett visst sätt. Utan att förneka vår fysiologiska eller biologiska kroppsliga konstitution finns det emellertid andra sätt att angripa frågan om flickors och pojkars villkor. En tolkning är att det är undervisningen, dess innehåll (i termer av aktiviteter) och arbetsformer som *skapar* könsskillnader i det att aktiviteterna och arbetsformerna, och de värden som omhuldas i dessa aktiviteter, ofta är behäftade med traditionella föreställningar om manlighet och kvinnlighet. Dessa föreställningar genererar i sin tur uppfattningar om vilka som kan och vilka som *inte kan* aktiviteten ifråga, vilka man måste *anpassa* för och vilka som *har erfarenhet* av denna aktivitet. För vår del har detta perspektiv varit en grundläggande utgångspunkt i KIS-projektet: det går inte att tala om flickor och pojkar, kroppar och könsskillnader lyfta ur sitt undervisningssammanhang. Könsskillnader, och även möjligheterna att bryta traditionella könsmönster, är alltid också en konsekvens av själva undervisningssammanhanget, det vill säga av hur själva praktiken utformas.

När vi engagerat oss i samtal om flickors och pojkars villkor i idrott och hälsa, har ofta tesen ”men pojkar *är* ju faktiskt duktigare än flickor i idrott” dykt upp. Vad som glöms bort i det sammanhanget är, åter, det sociala sammanhang vari pojkar (som grupp) ges möjlighet att *framstå som starkare/*

uthålligare/duktigare än flickor (som grupp). Det är alltid i förhållande till ett visst innehåll och vissa arbetsformer som pojkar (som grupp) *blir* starkare/uthålligare/duktigare. Enkelt uttryckt: med ett annat innehåll skulle det inte vara så svårt att visa att flickor (som grupp) är duktigare. Detta bör ställas i relation till att innehållet och undervisningsformerna i ämnet inte är en gång för alla givna. Innehållet och undervisningsformerna bör istället ses som uttryck för vad som är eftersträvansvärt och för vad som värdesätts i ämnet. Eftersom bollspel och bollekar har intagit en så dominerande roll i ämnet på senare tid, får vi utgå från att just bollspel och bollekar innefattar något som värdesätts i idrott och hälsa. Lägre värde har uppenbarligen en del av det som lyfts fram i den nationella kursplanen: friluftsliv, simning och dans. Dessa aktiviteter förekommer inte lika ofta i undervisningen.

Pudelns kärna...

De könsmonster man kan iaktta då man studerar undervisning i idrott och hälsa är mycket komplexa. Å ena sidan framträder ett ganska tydligt mönster av segregering, där både aktiviteter, platser och redskap domineras av endera könet. Å andra sidan är flickor och pojkar inte så homogena grupper som man kanske i förstone skulle kunna tro. Samtidigt blir bilden tydligare av vilka flickor och pojkar som får utgöra normen för "flickor" och "pojkar" när ämnet, dess mål och innehåll samt bedömning och betygsättning mer ingående granskas.

Några av de viktigaste slutsatserna från KIS-projektet hittills är:

- att sådant som värdesätts i ämnet (utan att det nödvändigtvis värdesätts i den nationella kursplanen) i stor utsträckning uttrycker värden som traditionellt förknippas med manlighet – sådant som förknippas med kvinnlighet förekommer, men verkar inte värdesättas på samma sätt;
 - att dessa värden och föreställningar kommer till uttryck:
 - i urval av undervisningsinnehåll, om man med det menar olika fysiska aktiviteter ofta inlånade från tävlingsidrotten som bär en maskulin prägel
 - i de synsätt på manlighet och kvinnlighet som framträder i sätten att undervisa: till exempel benägenheten att hylla maskulina prestationer, samtidigt som kraven för och förväntningar på flickor sänks
 - i de synsätt på manlighet och kvinnlighet som visar sig i betygsättningen: att mätbara prestationer, gärna när det gäller styrka, uthållighet och idrottsliga resultat, premieras framför estetiska uttryck och reflektion

- att pojkar och flickor i förhållande till dessa föreställningar och värden ofta hittar olika sätt att utöva motstånd, framför allt att pojkar kan vara fysiskt aktiva, men inte precis på det sätt som läraren avser, och att flickor drar sig undan och lägger sig på en "lagom" nivå.

Trots idrottslärares tämligen goda insikter i detta "spel", medför en pragmatisk inställning bland lärarna till hur problematiska pojkar och flickor ska hanteras att genusordningen underblåses och upprätthålls, snarare än utmanas. Detta sker i stor utsträckning som en följd av en strävan efter att "hantera" problemen så att de, så att säga, märks så lite som möjligt istället för att öppet ifrågasätta dem. En sådan inställning gör det, paradoxalt nog, mycket svårare att utmana könsmonstren, inte minst eftersom strävan efter att "hantera" problemen genomförs med en utpräglat "god vilja" som väldigt få vill ifrågasätta. Eleverna motsätter sig uttryckligen mycket sällan denna strategi (utan hittar andra sätt att utöva motstånd – se den tredje punkten ovan), eftersom det lätt blir eleverna själva som i så fall framstår som konstiga. De strategier som idrottslärares har utvecklat för att handskas med flickors och pojkars skilda villkor i undervisningen har en tendens att förstärka de föreställningar och erfarenheter som ligger till grund för bilden av "de flickiga flickorna" och "de pojkiga pojkarna". Strävan efter att aktivera eleverna med fysisk aktivitet verkar ibland snarare förutsätta att dessa bilder av "de flickiga flickorna" och "de pojkiga pojkarna" inte utmanas – även om det på sikt kanske borde vara det motsatta.

Man måste fråga sig vad det är som gör att bilden av "de flickiga flickorna" och "de pojkiga pojkarna" är så stark? Vilken social funktion har den? Varför har diskussionen om "sam- och särundervisning" kunnat överleva så länge just i samband med idrott och hälsa? Vad skulle vara "farligt" om idrottslärare öppet, tillsammans med eleverna, började ifrågasätta genus i gymnastiksalen? För att komma åt dessa frågor måste man fundera över vad det är för normer som utmanas om pojkar och flickor på ett mer synligt och påfallande sätt överskrider de föreställningar vi förknippar med "de flickiga flickorna" och "de pojkiga pojkarna". Enkelt uttryckt skulle man kunna säga dels att den manliga normen, det vill säga det innehåll i ämnet som i hög utsträckning är förknippat med maskulinitet – och som värderas högt i ämnet, i så fall utmanas, dels att det som brukar kallas för heteronormen, nämligen ett grundläggande antagande om att alla elever är heterosexuella, också utmanas. Den manliga normen i dess olika former, eller som vi hellre uttrycker det, genusordningen, respektive heteronormen är sammanflätade på så vis att föreställningar om heterosexualitet utmanas om bilden av "de pojkiga pojkarna" och "de flickiga flickorna" utmanas. Att utmana könsmonstren skulle, det är vårt antagande efter att ha observerat lektioner samt intervjuat

lärare och elever, i stor utsträckning handla om att utmana tolkningar av flickors och pojkars beteende som på ett ganska oreflekterat sätt grundar sig i en föreställning om hur heterosexuella pojkar och flickor uppträder mot varandra. Tolkningen av pojkar som vill "visa sig på styva linan", flickor som tycker att pojkarna skrattar åt dem och som hellre sitter på bänken eller tar i så där lagom mycket bygger i stor utsträckning på ett antagande om att vederbörande pojkar och flickor är heterosexuella och betar sig i enlighet med de subtila regler som styr denna begärstruktur.

"Det farliga" handlar så till vida om att det som utgör "pudeln kärna", den genusordning som ligger till grund för den bristande likvärdigheten i ämnet, inte bara går att "justera" utan att ämnet samtidigt förändras i sina grundvalar. Att på ett grundläggande sätt utmana genusordningar innebär också att på ett grundläggande sätt utmana föreställningarna om vilket innehåll, vilka arbetssätt och vilka bedömningsgrunder som är eftersträvsvärda i ämnet idrott och hälsa. Kanske är det den typen av förändringar som måste ske för att skapa ett ämne där kön inte har någon betydelse för utvecklingen av en positiv syn på idrott och på den egna kroppen. Att inte utmana ämnets grundvalar, kan innebära att ämnet fortsätter att fungera som ett redskap för bevarandet av en hierarkisk ordning mellan manligt och kvinnligt.

Att läsa vidare

- Fagrell, B. (2005) Den handlande kroppen. Flickor, pojkar, idrott och subjektivitet, *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, nr 1 2005, Tema: Idrottens genus
- Larsson, H. & Redelius, K. (2004), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. (Stockholm: Idrottshögskolan).
- Larsson, H. & Fagrell, B & Redelius, K. (2005), *Kön-Idrott-Skola*, www.idrottsforum.org
- Larsson, H. (2005), Gender(ed) Discourses in Physical Education. Paper presented at the NERA conference in Oslo 2005-03-11
- Larsson, H. (2006), Gender, Body and Sexuality in Physical Education. Paper presented at the NERA conference in Örebro 2006-03-10
- Redelius, K. (2005). Teachers' View on Grading Pupils in Physical Education, Paper presented at the NERA conference in Oslo 2005-03-11
- Lundquist Wannberg, P. (2004), *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och kön i skolans fysiska fostran* 1919-1962. (Stockholm: Stockholms universitet).

FYSIKUNDERVISNING PÅ UNIVERSITETET

– att etablera en vetenskaplig grund

Cedric Linder, *Uppsala universitet.*

Inledning

Undervisningen i fysik på universitetsnivå bedrivs ofta av forskare med god förmåga till problemformulering, syntes och presentation av sina forskningsresultat. Denna intellektuella förmåga, som används på deras laboratorier för analys av komplexa system och resultat, utnyttjas inte alltid i samma utsträckning i deras undervisning. Problemet är inte lokalt utan av internationell räckvidd. Om undervisning avser möjligheter till god inläring hos studenterna, vilket den självklart bör göra, så bör verksamheten styras av en strävan till tydliggörande av hur en god inläringssituation kan uppnås. Vetenskaplighet bör således tillämpas inom undervisningsområdet likaväl som inom forskningen.

Dåvarande presidenten vid "Carnegie Foundation" i USA, Ernst Boyer, skrev år 1990 den uppmärksammade så kallade Boyerrapporten, där han riktade mycket skarp kritik mot de amerikanska universitetens strikta uppdelning av undervisning och forskning. Han föreslog där vetenskaplig forskning inom undervisningsområdet i avsikt att utveckla begreppet vetenskaplighet till att omfatta inte bara den traditionella forskningen utan alla aspekter av den akademiska verksamheten inkluderande undervisning och inläring.

Vår forskning följer Boyers riktlinjer och gäller genomförande av en serie av studier, som beaktar olika aspekter av undervisningen i fysik på universitetsnivå och som bygger på tillvaratagande av det rikliga erfarenhetsmaterial, som finns att tillgå. Det vi studerar kallas på engelska för *the scholarship of teaching and learning*, vilket på svenska blir ungefär "systematiskt vetenskapligt studerande, kommunicerande och utvecklande av undervisning och lärande". I vår forskning har vi velat utnyttja de breda erfarenheter av lärande och undervisning som finns idag. Vårt mål är att utveckla vetenskaplighet inom alla delar av universitetsfysiken.

Översikt av resultat

I projektet utforskades något som vi kallar praktisk skicklighet (*crafting of practice*) bland undervisare. Med praktisk skicklighet menar vi hur en lärare utformar sin undervisning: vilka delar som är viktiga, vad som bestämmer lärarens undervisningssätt, och hur läraren reflekterar över undervisningssituationer. För att få en bred bas för forskningen inom projektets ram har flera metoder för att samla in data använts; videoinspelningar av undervisning i lektionssalar för stimulerat återskapande, djupintervjuer med lärare och studenter och datorsimuleringar av komplex fysik (Kung, Kung & Linder 2005). Analysen utfördes som en blandning av socio-kulturella (Wertsch 1994; Lave & Wenger 1991) och fenomenografiska (betraktande av erfarenhet av undervisning och inläring – Marton & Booth 1997) relationer.

Vi har studerat och rapporterat resultat gällande följande tre frågor:

- Vilka olika typer av praktisk skicklighet finns bland fysikföreläsare?
- Vilka olika typer av förväntningar har studenter på undervisningens kvalitet? (Marshall & Linder 2005)
- Hänger en fysikföreläsares praktiska skicklighet samman med ett erfarenhetsmässigt grundat engagemang i undervisning och inläring och i så fall hur?

Resultaten av studierna kan sammanfattas i följande:

1 Vilka olika typer av praktisk skicklighet finns bland fysikföreläsare?

Här hittade vi fem olika kategorier (där en och samma undervisare kan tillhöra flera kategorier) (Dominicus & Linder 2005a; Linder et al. 2005):

- Fokus på presentationsteknik
- Fokus på innehållet i det som presenteras
- Fokus på att känna belöning
- Fokus på inlärningsmiljön
- Fokus på att engagera studenter

2 Vilka olika typer av förväntningar har studenter på undervisningens kvalitet?

Vi fann att resultaten kunde delas in i två klasser; dels vad studenter förväntar sig att en föreläsare gör, dels vad studenten förväntar sig skall ligga bakom undervisningen. Den senare klassen kunde delas upp i ytterligare fem kategorier. (Även här kan en person tillhöra mer än en kategori.) (Marshall & Linder 2005; Linder et al. 2005)

- Undervisning ska presentera kunskap
- Undervisning ska ge förståelse
- Undervisning ska göra att man kan använda begrepp på fler sätt

- Undervisning ska främja självständigt och kritiskt tänkande
 - Undervisning ska främja personlig utveckling
- 1 Hänger en fysikföreläsares praktiska skicklighet samman med hans eller hennes engagemang i undervisning och inläring och i så fall hur? (Dominicus & Linder 2005b)

När vi utforskade denna fråga fann vi att de lärare som fokuserade sin praktiska skicklighet kring inlärningsmiljön eller att engagera studenter, var också de lärare som oftast var engagerade i någon form av värderande diskussion av sina egna metoder inom undervisning och inläring. Gemensamt för dessa lärare var att de fokuserade på studenternas begreppsuppfattning och strävade efter ett samspel mellan lärare och de lärande.

Föreläsare knutna till kategorierna presentationsteknik, innehåll i det presenterade och belöningstänkande var de som mest sällan var engagerade i diskussioner av metoder inom undervisning och inläring. Samtidigt pekar de erfarenheter vi gjort på att dessa tre kategorier dominerar i fysikundervisningen på universitetsnivå.

Utifrån dessa resultat diskuterar vi en undervisningsnorm i universitetsfysik, som visar tendenser till en auktoritär stil, och där huvuddelen av undervisarna anser sig veta hur undervisning bäst ska bedrivas. Vi diskuterar också hur detta kan hämma en kultur av vetenskaplighet i undervisning och inläring.

Utsikter

Resultaten presenterade ovan ligger i linje med internationella resultat av forskning kring fysikinläring på universitetsnivå. Vi anser det viktigt att fortsätta denna forskning, inte minst mot bakgrund av bristen på inlärningsforskning inom naturvetenskap i Sverige. Vi hoppas därigenom kunna forma och sprida ny kunskap om hur undervisningssammanhanget påverkar inläringen.

Vår forskning har lett fram till nya frågor, som vi hoppas att kunna utforska. Några av våra planer för framtiden är:

Kön och genus i fysiken: Hur bildar fysikstudenter sin uppfattning kring hur en fysiker ska vara? Vilka normer finns, och hur påverkar de? Vi kommer att titta speciellt på fysiklaborationer för att utforska denna fråga.

Kommunikationens inverkan i fysiken: Hur använder studenter språk, samtal och ämnesrelaterade aktiviteter (*disciplinary discourse*) för att förstå fysik? Här kommer vi att speciellt undersöka vilken betydelse det har om instruktioner är givna på svenska eller engelska.

Referenser

- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered*. New Jersey: Princeton University Press.
- Dominicus, L. & Linder, C. (2005a). *Exploring the Scholarship of Teaching and Learning in University Physics in Terms of Crafting of Practice*. Paper presented at the 11th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus, August, 2005.
- Dominicus, L. & Linder, C. (2005b). *Situating the Scholarship of Teaching and Learning in University Physics*. Paper presented at the International Society for the Scholarship of Teaching and Learning Conference, Vancouver, Canada, October, 2005.
- Kung, R.L., Kung, P. & Linder, C. (2005). Equipment issues regarding the collection of video data for research. *Physics Review Special Topics Physics Education Research*. 1(1): 1-9.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Linder, C., Dominicus, L., Kung, R.L. & Marshall, D. (2005). *Crafting of teaching practice and physics students' perceptions of quality teaching*. Paper presented at the 11th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus, August, 2005.
- Marshall, D., & Linder, C. (2005). Students' Expectations of Teaching in Undergraduate Physics. *International Journal of Science Education*, 27(10): 1255-1268.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J., (1994). The Primacy of mediated action in socio-cultural studies. *Mind, Culture and Activity* 1, 202 – 208.

MENTORSKAP

– som stöd vid formandet av yrkesrollen

Ulla Lindgren, *Umeå universitet*

För nyblivna lärare torde mycket i dagens skola vara bekant från den egna skoltiden och även från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Men den snabba samhällsutvecklingen, som berör och påverkar såväl arbets- som familjeförhållanden, återspeglas också i skolan och får konsekvenser för elever, föräldrar, skolledning och kollegor. Vilken beredskap har nya lärare via sin utbildning fått för att kunna förstå och hantera konsekvenser av detta? Då möjligheterna att utveckla lärarrollen under studietiden förändrats och i viss mening också tonats ner i den nya lärarutbildningen, finns anledning att reflektera över denna fråga.

I det lärande samhället, där skolan konkurrerar med olika aktörer om vad som är relevant kunskap och skolans traditionella auktoritet därför ifrågasätts, förändras såväl lärarnas yrkesroll som deras uppdrag och arbetsuppgifter (SOU:1999:63). Vanligt förekommande för nya lärare är att de, samtidigt som de ställs inför att kunna hantera situationer som inte alltid går att förutse, möts av elever, kollegor och föräldrar som har mer eller mindre välgrundade åsikter om såväl deras person som arbete. Detta är inte enkelt att förhålla till och svag yrkesidentitet kan bidra till svårigheter att avgränsa personen från arbetsuppgifterna.

När känslor av otilräcklighet gör sig påminda är det inte ovanligt att nya lärare skuldbelägger sig själva och/eller tror att de gjort ett felaktigt yrkesval. Det faktum att många nyblivna lärare inte stannar i yrket kan bero på svårigheten att vänja sig vid en yrkesmässig lärarroll, som varken är kongruent med den roll utbildningen stöttar eller med de föreställningar om lärararbete, som de studerande bär med sig in i yrkesrollen (Wenestam, 1999).

Förutom att skolans verklighet kan vara svår att förutse, kräver yrkesrollen en omställning från att ha varit student till att bli professionell lärare med ansvar för att leda en grups kunskapsmässiga och personliga utveckling mot uppsatta mål. Denna omställning sker ofta utan någon konkret förberedelse under utbildningstiden och ibland också utan någon genomtänkt introduktion på arbetsplatsen. Ett stöttande bemötande från kollegor och skolledning kan, likaväl som brist på detta, vara avgörande för nya lärares

bild av yrket. Att låta nya lärare börja sitt yrkesliv utan vare sig adekvat introduktion eller konstruktivt stöd är därför inte någon klok strategi. I internationella studier (t ex Andrews & Martin, 2003; Ganser, 2003) har mentorskap, med erfarna lärare som mentorer, visat sig vara en framgångsrik metod, då det gäller att underlätta för nyblivna lärare och överbrygga klyftan mellan utbildning och yrkesliv.

Som en del i projektet *Lärares Arbetsplanering*, finansierat av Vetenskapsrådet, har två intervjustudier med nya lärare genomförts. Den första studien genomfördes under lärarnas första år och den senare då deras andra år som lärare avslutats. Kriterierna för deltagande i studierna var att nyligen ha examinerats som lärare, arbeta med barn i åldrarna 7-16 år samt att ha tilldelats en mentor. Den första studien syftade till att belysa nyblivna lärares erfarenheter av arbetsplanering och mentorskap. Den andra studien hade som mål att belysa hur lärarna efter två år i yrket dels upplevde arbetsplaneringen och sin arbetssituation dels hur de såg på mentorskapet ett år efter att det avslutats

Arbetsplaneringen

Förutom planering av undervisning inrymmer lärares arbetsplanering vanligtvis även samverkan med kollegor, föräldrakontakter, skolutveckling och deltagande i olika arbetsgrupper. Det kunde därför förväntas att detta också skulle återspeglas i nya lärares arbetsplanering. Så visade sig inte vara fallet. Inledningsvis planerade lärarna enbart för den egna undervisningen och ingen av dem ingick i någon arbetsgrupp. Vid årets slut ingick de flesta av dem i olika arbetsgrupper och tre av dem hade därigenom även fått andra uppgifter att planera.

Om än det från början var tveksamt vad som styrde undervisningsplaneringen, växte det under året fram en medvetenhet om att undervisningen dels skulle utgå från läroplansmålen dels läggas upp efter de aktuella elevernas behov och förutsättningar. Vikten av att ha tänkt igenom praktiska detaljer lyftes också fram, vilket tyder på att insikten om betydelsen av en väl genomtänkt planering hade ökat. Även lärarnas inställning till både vad som utmärker en god planering och möjligheterna att kunna följa denna förändrades under året. Från att inledningsvis ha känt osäkerhet inför planeringen samt stress och frustration över avbrott i undervisningen, blev de över tid säkrare på vad som utmärker en god planering och började bygga upp en handlingsberedskap för oförutsedda händelser.

Efter två år i yrket tycktes lärarna ha fått en tämligen realistisk bild av vad lärararbete innebär. Fortfarande var det framför allt undervisning som de planerade för. Tiden för planeringen upplevdes ha ökat sedan första året,

trots att en medvetenhet om att inte överarbeta planeringen och att vara observant på arbetstiden hade vuxit fram hos de flesta av dem. En skillnad från föregående studie var att lärarna nu räknade in föräldramöten och utvecklingssamtal i förberedelsestiden, vilket kan ha bidragit till den uppgivna tidsökningen.

Medvetenheten om betydelsen av att planera i ett långsiktigt perspektiv hade generellt ökat. Däremot hade det inte skett någon förändring från det första året när det gällde att sätta upp kortsiktiga mål. Ingen av lärarna uppgav att de hade bristande ämneskunskaper eller att ämnesundervisning var något som saknats under utbildningen. Det förekom dock fortfarande osäkerhet inför vissa arbetssituationer som exempelvis föräldrakontakter, att bli ifrågasatt som lärare och att kunna skilja ut vad som ingår i lärares arbete. Som en viktig erfarenhet nämndes förmågan att vara flexibel och att inte ha för höga krav på sig själv. Det kan tyckas vara självklarheter för erfarna lärare, men kan ibland vara dyrköpta erfarenheter för den som är ny i yrket. Det är inte otroligt att bristande medvetenhet om alla de krav och förväntningar, som lärare dagligen har att hantera, bidragit till såväl känslor av otillräcklighet som till de stressymtom samtliga lärare upplevt.

Mentorskapet

Då den konstruktiva dialogen utgör en hörnsten i mentorskapsrelation var rekommendation från projektledningen att mentor/adeptparen skulle träffas för samtal varje eller varannan vecka. Innehållet i mentorssamtalen var som regel inte planerat i förväg och samtalen handlade framför allt om inträffade händelser och uppgifter som ingår i lärares arbete. Medvetenheten om den egna reflektionen visade sig överlag vara låg, trots att de olika utsagorna tydde på att lärarna verkligen reflekterade över såväl undervisning och planering som elever och elevvård.

Som effekter av mentorskapet kunde lärarna ge exempel på egen utveckling och konkret stöd av sina respektive mentorer. Detta stöd hade antingen varit känslomässigt eller professionellt eller berört båda områdena. Möjligheten att få prata med en erfaren lärare under sekretess utan att bedömas samt att få stöd och konkreta råd sågs som de viktigaste erfarenheterna.

Med *ett års* perspektiv på mentorskapet var den gemensamma uppfattningen att mentorn funnits till hands som en samtalspartner och kunnat ge stöd i specifika situationer samt väglett med råd och tips. Det hade känts tryggt att veta att det fanns såväl avsatt tid som en intresserad kollega att få samtala med. Samtidigt framkom en medvetenhet om att bättre planering, prioritering av mentorsträffarna samt eget initiativ och agerande kunde ha förstärkt mentorskapets ytterligare. En lärare skilde sig från gruppen genom

upplevelsen av bristande engagemang hos mentorn och var med all rätt besviken över detta.

De övriga lärarna kunde se att mentorskapet haft betydelse antingen personligt, professionellt eller på båda sätten och därigenom underlättat för dem att komma in i arbetet på ett bra sätt. De upplevde även att de själva kunnat styra vilket sorts stöd de velat ha. Samtliga lärare ville rekommendera mentorskap till nyblivna kollegor och uppmanade dem att verkligen avsätta tid och förbereda sig för mentorssamtalen. Tillsammans med rådet att de inte skulle acceptera en mentor med lågt engagemang talar detta för en ökad insikt om de möjligheter som reflekterande samtal med en erfaren lärare har för forandet av yrkesidentiteten. Det senare rådet kan även botten i ett upplevt behov av att dels få möta förståelse och empati dels få vägledning, då mycket i arbetssituationen kan vara både oväntat och svår-förståeligt för en ny lärare.

Sammanfattning

I dagens skola är tempot är högt, den planerade undervisningen går sällan att genomföra utan avbrott, besluten som ska fattas under en skoldag är många och lärares tid för raster och eget arbete har en tendens att försvinna genom allt som pockar på att bli gjort. Det är också den bild som lyser igenom i de två studierna och de stressymptom lärarna uppgav är relaterade till pressade arbetssituationer.

Från att inledningsvis haft undervisningsplaneringen i fokus utvecklade lärarna över tid en helhetssyn på lärararbetet. Insikt om yrkets mångsidighet avspeglade sig i förståelse för vikten av att vara beredd på och ha strategier för att kunna hantera avbrott och få till stånd en fungerande undervisning. Det tyder på att det skett en progression i deras professionella utveckling. Eftersom dessa lärare hade haft mentorer under sitt första år var de inte utelämnade åt sig själva. Möjligheten att få bearbeta uppkomna situationer med en erfaren mentor hade bidragit till att minska känslor av otillräcklighet och ökat förståelsen för yrkets komplexitet.

Medvetenheten om vikten av ett reflekterande förhållningssätt för utvecklandet av yrkeskunnande var dock låg, trots att flera av lärarnas utsagor visade på ett reflekterande förhållningssätt. Detta talar för att det finns ett glapp mellan vad som sägs på lärarutbildningen och hur det internaliserats hos de studerande, när det gäller såväl medvetenhet om reflektionens betydelse som rutiner och redskap för reflektion. För att kunna dels värdera arbetets möjligheter och måluppfyllelse dels kunna se och värdera sin egen del i uppkomna situationer, behöver blivande lärare bli medvetna om sitt eget tänkande och betydelsen av reflektion. Detta är viktiga insikter, då

känslor av otillräcklighet kan minskas när samband mellan orsak och verkan blir tydliga.

Trots att lärarna upplevde mentorskapet som meningsfullt uppgavs inte något om målet med mentorskapet eller förväntat utfall. Utsagorna visar att samtalen framför allt var upplevelserelaterade och erfarenhetsbaserade. Om än detta till stor del speglar nybörjarlärarnas primära behov av stöd och förståelse, kan inte uteslutas att det i mer målinriktade samtal kunde ha inrymts frågor relaterade till exempelvis läroplansfrågor, mål och medel för undervisningen samt konsekvenser av förändringar i yrkesrollen. Dessa frågor kan på olika sätt ha berörts under samtalen, men de uppgavs inte som centrala områden.

Även om dessa två studier, i likhet med internationella studier, visar på positiva effekter av mentorskap som stöd för nya lärares professionaliseringsprocess, borgar mentorskap i sig inte för kvalitet och utveckling. Resultatet är beroende av flera olika faktorer som exempelvis väl genomtänkta och målinriktade program, utbildade mentorer samt inte minst engagerade deltagare. Som ett led i att kvalitetssäkra mentorskapet bör därför mentorsutbildning prioriteras i de kommuner där mentorskap för nyblivna lärare ska införas.

Referenser:

- Andrews, S. P. & Martin, E. (2003). No teacher left behind: Mentoring and supporting Novice teachers. Paper presented at the Georgia Association of Colleges for Teacher Education/Georgia Association of Teacher Educators, Spring 2003 Conference.
- Ganser, T. (2003). Teacher Mentorship Programs in the United States: Shaping Trends and New Directions. In U. Lindgren (Ed.) *Mentorship for learning and development*. Umeå University: Department of Swedish and Social Sciences.
- Statens offentliga utredningar, SOU 1999:63. Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.
- Wenestam, C-G. (1999). Student teachers on their future work. Paper presented at the Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE) Conference, May 28-31, the Catholic University of Lisbon, Portugal.

De två studierna är presenterade i följande rapporter:

- Lindgren, U. (2003). Nya lärares upplevelser av arbetsplanering och mentorskap under ett år. Umeå universitet: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Lindgren, U. (2006). På väg mot en yrkesidentitet. Mentorskap som stöd för nya lärares professionaliseringsprocess. Umeå universitet: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.

LÄRARES TIDANVÄNDNING UTANFÖR UNDERVISNINGEN

Carola Aili, *Högskolan i Kristianstad*

Inom projektet har flera olika delprojekt genomförts. Här presenteras två av dem. Projektets publikationer finner ni på (www.hkr.se, klicka "Forskning", klicka "Tema arbete i skolan" "Projektet lärares arbetsplanering"). Utifrån en långtidsstudie där lärare vid upprepade tillfällen under en treårs period intervjuats om föregående arbetsdag så utvecklade vi några begrepp som fångar centrala aspekter av sättet lärare använder tiden eller måste använda tiden. Tre av dessa är intermittens, synkronitet och invasivitet. Lärares arbete kan vara potentiellt intermittent eller tvingande intermittent. Det förra innebär att lärare har en möjlighet att dela upp arbetet i mindre delar som utförs då och då. En del av lärares arbete är dock tvingande intermittent. Det går inte att utföra arbetet i ett svep, utan man måste jobba med det vid olika tillfällen. Arbete som innebär samordning med andra är ofta på detta sätt, man kan inte utföra arbetet i ett svep sammanhängande eftersom man inte får tag i alla personer man behöver nå. Arbetet får utföras i omgångar vart efter man får tag i nödvändiga personer. Synkronitet innebär att man under en och samma tidsperiod har att utföra flera olika arbetsuppgifter, vilka utförs omväxlande eller i olika meningar samtidigt. Invasivt arbete är en form av arbete som utförs inuti annat arbete och som ofta är tidsslukande utan att det märks för utomstående. Hit hör pedagogiska överväganden eller överväganden som utgår från skolan värdegrund och som görs i planeringen av undervisningen eller i analyser av problemsituationer och möjliga åtgärder. Uppgiften att arbeta för jämställdhet mellan könen är t.ex. arbete som ska infogas i allt från planeringar av friluftsdagar till upplägg av ett nytt undervisningsmoment. Jämställdhetsarbetet ska utföras inuti annat arbete, det är invasivt, men tar samtidigt tid. De preliminära påståenden vi vill göra utifrån studien är att hög andel synkront arbete samt tvingande intermittent arbete ökar belastningen på läraren. Tidsbristssituationer handskas lärare ofta med genom att just öka andelen intermittent och synkront arbete samt att dra ned på andelen invasivt arbete. En andra studie inom projektet handlade om lärares planering av sitt vardagliga arbete, här definierat som den undervisningsfria tiden av arbetsdagen, det vill säga det lärare vanligen kallar raster, "hål" eller dylikt.

Lärarna i studien använder cirka 11 % av sin arbetstid utanför undervisning till att långtidsplanera, koordinera sitt arbete med andra, utveckla arbetet, dokumentera sitt arbete, att föra problemorienterade konversationer med olika andra aktörer inom skolan, samt att göra problemanalyser. Lärarna korttidsplanerar 8.1 % av sin undervisningsfria tid. 4.5 % av sin undervisningsfria tid förflyttar sig lärarna i studien mellan olika platser på skolan, administration utgör 6.2 % av tiden, arbete kopplat till möten utgörs av 2.6%. 4.8 % av tiden använder lärarna till föräldra- och barnkontakter med diskretionärt innehåll. Hur har vi kommit fram till dessa siffror?

Vi har, genom vad vi kallar en Organisational Sampling Method (OSM), undersökt lärares undervisningsfria arbetsplatsförlagda tid mellan 07.00 och 17.00. Vi har låtit slumpvis utvalda lärare, som arbetar med olika skolår, i enkätform få besvara frågan: Vad gör du just nu? Lärarna har besvarat frågan med egna ord och vi har sedan kategoriserat de olika uttrycken. En kategori är till exempel analysarbete, det är den först beskrivna ovan, den andra kallar vi helt enkelt korttidsplanering. Därefter följer kategorierna förflyttning, administration respektive föräldrakontakter. Vi har 1166 formulär med kategoriserade svar på frågan om vad lärare gör vid slumpvis utvalda tidpunkter under sin arbetsplatsförlagda undervisningsfria tid. Därefter har vi utifrån de olika kategoriernas andel av tillfällena beräknat hur stor procentuell andel av alla träffar som de olika kategorierna fått. Den procentuella andelen av den arbetsplatsförlagda tiden har vi sedan översatt till klocktimmar. Vi menar att vi därigenom kan säga något om hur stor andel av lärares undervisningsfria tid som ägnas åt olika aktiviteter inom den arbetsplatsförlagda tiden. Vi har också jämfört olika lärarkategorier utifrån de olika antal träffar som deras respektive svar givit. De olika lärarkategorier vi har i studien är vilka skolår man arbetar med, kön och tid i yrket.

Vi har sökt likheter och skillnader mellan de olika lärarkategorierna.

Så långt är studien en beskrivning av hur mångfacetterat lärararbete är. För att gå vidare ville vi betrakta lärares undervisningsfria arbete från ett professionsperspektiv. Det teoretiska perspektiv vi använder oss av utgår ifrån att det som utmärker och särskiljer en professionen från andra är problemlösningsgraden och hanterandet av avvikande fall, det vill säga aspekter av arbetet som inte går att lösa enbart på rutin utan som kräver analys. En profession har ett akademiskt kunskapsystem i grunden för att analytiskt kunna möta det dagliga arbetets svårösliga problem. Det innebär att det som definieras som det analytiska arbetet inom en profession också kan kallas för en kvalificerande aspekt av arbetet.

Vi har delat in våra kategorier i tre huvudkategorier som vi har benämnt kvalificerande, semi-kvalificerande och icke-kvalificerande arbetsuppgifter. De är kvalificerande i den meningen att de ger lärare möjlighet att arbeta

med kvalificerade överväganden utifrån sin specifika kunskapsbas för att hantera problem och de är dessutom diskretionära i den meningen att de utgör sammanhang där lärare kan fatta beslut om resursallokering. De icke kvalificerande arbetsuppgifterna är arbete som inte möjliggör användandet av specifik esoterisk kunskap. De är uppgifter som utförs på rutin (och kan i och för sig vila på vetenskap eller på beprövad erfarenhet, men innebär inte att den enskilde läraren måste göra kvalificerade analyser utifrån unika fall eller situationer). Det semi-kvalificerande arbetet innebär ömsom möjlighet till diskretionärt arbete, ömsom utförande på rutin.

Kvalificerande arbete som huvudkategori innehåller följande kategorier av lärararbete: analys arbete; kompetensutveckling; korttidsplanering; handledning och mentorskap. Vårt resultat säger att de undersökta lärarna arbetar i snitt 36 timmar mellan 07.00 och 17.00 undersökningsveckan. Av dessa timmar ägnar lärarna 7.5 timmar åt arbete som kan vara kvalificerande för kåren. Semi-kvalificerande arbete definierar vi som arbete som kräver analys, men där den övervägande delen av analysen görs innan utförandet av handlingen, det vill säga man agerar utifrån något planerat. Kategorierna inom denna huvudkategori är: föräldra- och barnkontakt med diskretionärt innehåll; oplanerad undervisning, andelen av tiden mellan är 2,3 timmar. De icke-kvalificerande arbetsuppgifterna är: kompletterande arbete; småprat med elever; administration; arbete kopplat till möten; möten och konversationer med ospecificerat innehåll; förflyttningar och övrigt okvalificerat arbete. Kategoriens andel av den undervisningsfria tiden är 13,8 timmar.

Resultaten är inte generaliserbara. Undersökningen är gjord på slumpmässigt urval av lärare, men på ett fåtal skolor, vars representativitet är svårbedömd. Resultaten ger underlag för fortsatta studier för kunskapsutveckling om grunden för läraryrkets professionalisering.

DE FÖRÄNDERLIGA MODERSMÅLEN

Bengt Linnér, *Malmö högskola*

Katarina Lundin Åkesson, *Malmö högskola*

Projektet *Nätverket för forskning och forskarutbildning i Svenska med didaktisk inriktning* startade den 1 januari 2003 med Malmö högskola som värdlärosäte. Nätverkets övergripande mål var och är att verka för att såväl forskning som forskarutbildning inom området Svenska med didaktisk inriktning (Smdi) växer och utvecklas. Mera specifika delmål går att urskilja. Bland annat ska projektet främja utbyte och spridning av information om forskning som bedrivs nationellt (och internationellt) med bäring på ämnes- och kunskapsfältet svenska med didaktisk inriktning. Det ligger också i Nätverkets intresse att initiera och formulera forskningsprojekt inom området. De får gärna exemplifiera samarbete mellan olika lärosäten. Nätverket ska vidare samverka med den nationella forskarskolan i Smdi och verka för att kadern av handledare på alla nivåer inom ämnet/området växer i antal.

I projektansökan finns också en diskussion om det stora behovet av forskning med didaktisk inriktning inom området. Den stora bristen på ämnesdidaktiskt forskarutbildad personal inom såväl skola som lärarutbildning konstateras. Och den är besvärande. Det är ju så, att utbildnings- och skolämnet svenska traditionellt bärs upp av två akademiska discipliner: litteraturvetenskap och språkvetenskap/nordiska språk. Konsekvensen har blivit att lektorer i lärarutbildningsämnet svenska haft en ensidig ämnesfördjupning i sin disciplin. Skapandet av såväl den nationella forskarskolan i Smdi som det här aktuella Nätverket är försök att bryta trenden, att erbjuda en alternativ forskningsmiljö med klar inriktning mot lärarutbildningen.

Svenska med didaktisk inriktning är ett ungt forskarutbildningsämne. Ändå kan man säga att det har en historia med rötter ner i en verksamhet, som utgjorde ett öppet försök att överskrida gränserna mellan universitetsämnena. Försöket stod Pedagogiska gruppen vid Lunds universitet för. Arbetet i gruppen var mångvetenskapligt och gränsöverskridande. Under 80-talets första hälft publicerades artiklar, rapporter, avhandlingar, populärvetenskapliga skrifter av Pedagogiska gruppens medlemmar inom ramen för två större forskningsprojekt. Under tidigt 90-tal formaliserades verksamheten i form av en magisterutbildning i *Svenskämnets didaktik*. Och några år senare inrättades, som den första i landet, en forskarutbildning i Svenska med didaktisk inriktning vid dåvarande Lärarhögskolan i Malmö i samar-

bete med Lunds universitet. Detta skedde läsåret 1995/96 då ett femtontal doktorander från hela landet erbjöds forskarutbildning.

I den nationella forskarskolan i Smdi, med säte vid Växjö universitet, är 13 lärosäten engagerade i ett samarbete. Nätverket är tänkt att vara det nödvändiga komplementet till denna forskarskola. Tanken var och är att nätverket ska erbjuda en mötesplats för forskare inom området och för den forskning som växer fram. I projektansökan beskrivs Nätverkets tänkta verksamhet. I korthet och i urval kan den beskrivas så här:

- 1 nätverket ska vara nära knutet till den nationella forskarskolan Smdi
- 2 nätverket ska skapa olika former av mötesplatser (virtuella och reella) för forskare/doktorander inom ämnesområdet
- 3 världlärosäte för nätverket cirkulerar på treårsbasis mellan de lärosäten som ingår i Nätverket
- 4 en hemsida upprättas, en årlig nationell forskningskonferens arrangeras och konferensrapporter planeras för utgivning
- 5 en särskild nordisk forskningskonferens planeras tillsammans med Nätverkets nordiska samarbetspartners

Vad kan man då säga har genomförts av den planerade verksamheten? Vad finns och vad finns inte? En hemsida har upprättats. En Nätverkskoordinator finns och har funnits sedan projektstart, även om det inte har varit samma person under hela tidsperioden. Uppgiften för koordinatören är att ha hand om hemsida, samordna nätverksträffar och forskningsmöten. Tre nationella forskningskonferenser har genomförts. Den första anordnades i Växjö den 8–9 januari 2003, den andra den 8–9 januari 2004 i Göteborg och den tredje återigen i Växjö den 9 november 2005. Den senare utformades som ett nordiskt arbetsmöte om modersmålsämnet i undervisning, utbildning och forskning. Två digra antologivolymer har producerats med bidrag från doktorander och seniora forskare, som deltagit i forskarkonferenserna i Växjö respektive Göteborg. Också från den senaste konferensen är en volym under redigering med planerad utgivning under sommaren 2006.

Två arbetande grupper på nationell basis med fokus på literacyforskning och frågor i anslutning till den samt på litteraturvetenskap har bildats inom ramen för Nätverkets verksamhet. Den första med ett 20-tal deltagare har sitt centrum i Uppsala. Gruppen har många strängar på sin lyra: studier av förskolebarns språkutveckling, tvåspråkighetsfrågor, vuxenutbildningsfrågor. Gruppen har träffats två gånger per termin sedan våren 2004. Vid ett tillfälle förlade man sin sammankomst till Danmarks Paedagogiske Universitet (DPU), där en av gruppmedlemmarna, Lars Holm, försvarade sin avhandling.

Den andra gruppen, med ett tiotal medlemmar, har haft säte och stämma i Växjö. Den gruppen har bland annat diskuterat litteraturdidaktiska frågor, ansökt om medel för ett stort projekt – *Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* – fått medel för detta projekt, som startade i januari 2005.

Tre konferensantologier

De tre årliga konferenser som Nätverket arrangerat har varit produktiva. Två olika volymer med "Texter om svenska med didaktisk inriktning" har sett dagens ljus. Den tredje är under produktion och förväntas vara färdigtryckt under sommaren 2006. Dessa tre antologiska texter kommer här att kort presenteras med avseende på innehållslig bredd, tematik, författare, spridning och användning.

I den första volymen medverkar samtliga 14 doktorander som antogs till den nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning i Växjö hösten 2002. I samband med den första nationella konferensen i Smd i höll doktoranderna föredrag och dessa har bearbetats till tryckta versioner i denna första konferensantologi (omfattande 290 s). Intressant att notera är, att doktorandernas texter ger en god bild av vad man inom forskningsfältet kan ägna sina krafter åt. Här finns texter om barns och ungdoms skriftspråkliga praktiker, om gymnasieelevers textvärldar, om skrivande elever på olika stadier, om svenska för andraspråks elever, om svenskundervisning som ett eventuellt sorteringsinstrument inför postgymnasiala studier, om skolans litteraturundervisning som demokratisk mötesplats, om litterär kompetens, om mediepedagogikens plats inom svenskämnet, om gymnasieungdomars identitetsarbete, om skolsamtalet som praxis och kraftfält, om muntlig kommunikation och om teaterpedagogiska frågeställningar. Brett i sanning! Denna första volym används i sin helhet eller i delar i samband med kursgivning i grund- och forskarutbildningar av skilda slag. Några av författarna har vid det här laget nått sina mål och blivit färdiga med licentiatavhandlingar, andra är långt på väg mot en disputation.

Den andra volymen har ett mera blandat innehåll och författarna kommer också från olika forskningsmiljöer och konkreta projekt. Det är ofta etablerade seniora forskare som tagit till pennan i denna antologi. Men flera av bidragen har också hämtats från doktoranders avhandlingssmedjor. Denna volym rymmer 16 artiklar och är på 266 sidor. Man kan säga att det mångfacetterade svenskämnet bjuder in till en rad olika forskningsperspektiv. Många av bidragen kan sorteras in under "skriva" och "läsa", men de olika praktikernas samspel och beroende av varandra, framgår med önskvärd tydlighet i bidragen. De handlar om elevers skrivande i olika ämnen, om genveal och språkregister så som de framträder i elevtexter, om skrivandets

vedermödor i IT-samhället, om situerat skrivande på grundskolan, om elevers textpraktiker i ett medialiserat samhälle, om muntlig kommunikation i lärandeprocesser, om läsning av (litterära texter) i det kulturellt heterogena klassrummet. Här finns också texter om kanonbegreppet och kulturarv i ett föränderligt samhälle, om drama och film som arbetsmetod i svenskundervisning och slutligen en artikel om lärares yrkesberättelser. Boken erbjuder en variation av infallsvinklar på ett levande svenskämne, som hela tiden tycks vara stätt i förändring och utveckling.

Även i den tredje volymen består merparten av författarna av seniora forskare från olika lärosäten. Sett till antalet artiklar är denna volym mindre omfattande än de två tidigare, men de 11 artiklarna spänner i gengäld över ett vitt ämnesområde. I och med konferensens fokus på modersmålet i bland annat ett större och globaliserat perspektiv har steget tagits mot de två andra skandinaviska länderna samt till Finland. Det står klart att modersmålsämnet genomgår mer eller mindre genomgripande förändringar även i våra grannländer, som en följd av samhällsliga moderniseringar. Konkreta förändringar av norskämnet i Norge, danskämnet i Danmark och svenskämnet i Sverige liksom i Finland sätts under luppen i fem ämnesteoretiskt inriktade artiklar som också ur olika infallsvinklar belyser modersmålet, bland annat modersmålsämnet som färdighets- och/eller bildningsämne. En artikel tar också upp relevansen av att läromedelstexter ses som en del av en större läromedelsdiskurs, i och med att en läromedelstext är en starkt påverkande faktor när det gäller att grundlägga vissa uppfattningar hos eleverna, och en annan diskuterar mediekulturens påverkan på ungdomars identitetsarbete. Frågan om den skandinaviska gemenskapen i ett globaliserat och internationaliserat samhälle behandlas i en text. Lärarens funktion i och ansvar för detta ständigt föränderliga ämne diskuteras i ett annat bidrag som fokuserar på den osäkerhet och otillräcklighet många yngre lärare idag känner av. Att svenskämnet är ytterligt mångfacetterat och betyder olika saker för olika lärare – som därmed bland annat ger sina elever olika förutsättningar för högre studier – står klart när man läser ytterligare en av texterna.

Inför framtiden

Som synes kan Nätverket redovisa en relativt bred aktivitet inom fältet Svenska med didaktisk inriktning, och alla forskningsresultat hittills pekar i samma riktning: modersmålsämnet, eller nationalspråket, som väl numer egentligen är den korrekta benämningen, är stätt i ständig förändring, av samhällsliga, ideologiska såväl som av politiska skäl. Detta understryker vikten av fortsatt forskning inom området. Nu handlar det därför om att konsolidera den verksamhet som finns, att knyta ytterligare universitet/

högskolor till verksamheten, att utveckla det nordiska samarbetet och att utveckla verksamheten som innehåll under nästa treårsperiod (2006–2008 då värdskapet för Nätverket dragit norröver till Umeå universitet)¹³. Detta innebär också att det är viktigt att fortlöpande söka forskningsmedel för samarbetsprojekt inom det fält som rymmer rika möjligheter för flervetenskaplig forskning och utbildning. Projektet *Nätverket för forskning och forskarutbildning i Svenska med didaktisk inriktning* kommer att spela en fortsatt viktig och samordnande roll i den framtida satsningen på forskning och forskarutbildning inom Smdi.

¹³ Medsökande lärosäten är: Högskolan i Gävle, Stockholms universitet, Lunds universitet, Uppsala universitet, Högskolan i Kristianstad, Högskolan i Kalmar, Högskolan i Halmstad, Umeå universitet, Växjö universitet, Göteborgs universitet, Linköpings universitet, Örebro universitet.

– drama som metod för konflikthantering

Horst Löfgren, *Malmö högskola*

DRACON (DRAMa for CONflict management) är ett flervetenskapligt och internationellt projekt med avsikt att studera och försöka utveckla ungdomars kompetens att hantera konflikter. I början av 1980-talet utvecklades en rad undervisningsprogram för att lära ungdomar i skolan att hantera konflikter, bl.a. i USA och Australien. I få av dessa program har man utnyttjat drama som metod, även om rollspel synes vara en idealisk metod för att engagera tonåringar i att utforska sina egna konfliktsituationer. När DRACON startade 1994 var det få som tänkte på att de två teoretiska och praktiska områdena konflikthantering och drama kunde förenas. Att hålla dessa två områden isär är egentligen underligt då drama och konflikt är två ord som har mycket gemensamt.

Många års samarbete mellan forskare och praktiker inom det internationella projektet har resulterat i en omfattande bok *"Bridging the fields of drama and conflict management: Empowering students to handle conflicts through school-based programmes"* (DRACON International, 2005). Ordet "bridging" i titeln betyder inte bara att försöka sammanföra de två disciplinerna drama och konflikthantering utan också att överbrygga olika metodologiska ansatser och kulturella traditioner.

Huvudtanken inom DRACON har varit att utveckla ungdomars förmåga att hantera konflikter genom att de i dramaform ges tillfälle att uttrycka sina egna erfarenheter av konflikter och därigenom öka sin empatiska förståelse och sin handlingsrepertoar i olika former av konfliktsituationer.

Teoretisk bakgrund

Det moderna samhället lägger stora resurser på att utveckla ny teknologi men har tyvärr inte lagt tillräckligt vikt vid det angelägna behovet av sociala innovationer som t.ex. att kreativt kunna hantera konfliktsituationer. Individer såväl som organisationer och samhällen har uppenbara brister i det som kan kallas konflikthanteringsförmåga. Under de senaste decennierna har det skett en markant ökning av intresset för konflikter och kon-

flikthantering, både vad gäller teoriutveckling och praktiska metoder. Dock har dessa innovationer ännu inte på något påtagligt sätt nått ut i samhället. Praktiska förmågor eller konfliktkompetens kan inte utvecklas endast genom teoretisk undervisning, ej heller kan konflikter endast studeras på en teoretisk nivå. Empatisk förmåga, förmåga till aktivt lyssnande och kommunikation är kompetenser som bäst kan utvecklas genom praktiska övningar, eftersom de inte endast involverar intellektuell förmåga utan framför allt emotionell och social intelligens. Ett grundläggande antagande i projektet har varit att drama kan vara ett effektivt sätt att lära sig konflikthantering. En viktig förutsättning är emellertid att lärandesituationen måste ledas av en erfaren handledare som vet vad som händer inom pedagogiskt drama. Drama kan vara ett effektivt sätt att få en djupare förståelse för konflikter och deras hantering. I en trygg miljö kan deltagarna genom rollspel få en upplevelsegrundad förståelse av konflikter och problemsituationer. Om man får möjlighet att förena tanke och känsla i en situation där inte en upprörd stämning hindrar kreativt agerande, skapas möjlighet till en analys och förståelse som med hjälp av en handledares förklaringar av konfliktteori kan ge ungdomar mycket värdefulla kompetenser. Genom rollspelets fiktiva karaktär kan man pröva olika handlingsalternativ och konsekvenser av dessa. Man lär sig också förstå hur en konflikt kan uppfattas av andra genom att exempelvis spela rollen av motparten.

Vårt teoretiska tänkande och praktiska arbete grundas i följande fem utgångspunkter:

- 1 Det är möjligt att förbättra förmågan i konflikthantering genom drama.
- 2 Skolan är en lämplig arena för att utveckla kompetens och förmåga i konflikthantering.
- 3 Yngre tonåren är en lämplig period att lära konflikthantering, då konflikter i denna ålder är högfrekventa.
- 4 Sättet att hantera konflikter är kulturellt betingade.
- 5 Att utveckla ungdomars förmåga i konflikthantering är bra för möjligheten att hjälpa sig själv och för att kunna utveckla en förmåga att på lämpligt sätt som medlare ingripa i konfliktsituationer.

Dessa fem utgångspunkter utvecklas vidare i vår avslutande bok (DRACON International, 2005) liksom i en sammanfattande artikel (Malm & Löfgren, 2007). En lärarhandledning för DRACON-programmet har också publicerats (Grünbaum & Lepp, 2005).

Frågeställningar, huvudresultat och slutsatser

Nedan presenteras några av våra viktigaste frågeställningar och erhållna resultat.

1) Vilka är de vanligaste typerna av konflikter bland ungdomar, hur uppfattar de sina konflikter och hur agerar de i typiska konfliktsituationer?

Konflikter är vanliga inom familjen, skolan och på fritiden. Hemma kan det handla om hushållsgöromål (att städa sitt rum), på vilken tid man ska vara hemma på kvällarna och att sköta sina läxor. Pojkar uppger oftare att det handlar om att komma hem sent och hur de klär sig. Flickors konflikter handlar oftare om bråk i vänskapskretsen, att någon avslöjar hemligheter, sprider lögn eller rykten.

I alla våra studier fanns en klar könsskillnad både vad gäller typ av konflikter och hur man reagerar på dem. Pojkar agerar mer direkt konfronterande, medan flickor reagerar mindre fysiskt aggressivt och mera indirekt. Flickor är också mer benägna att kompromissa. Om flickor inte kan undertrycka sin ilska tar den sig ofta formen av känslomässig frustration och reaktionerna riktas mer mot sak än person.

Det finns klara kulturella skillnader mellan de deltagande länderna hur man får information av eleverna. I Sverige och Australien kan man få svar på direkta frågor, även om konflikter utanför skolan, medan ungdomar i Malaysia har svårt med att öppet berätta om sina egna erfarenheter. Ungdomar i den sistnämnda kulturen känner sig mer bekväma med indirekta uttryckssätt och det är svårt att få dem att avslöja något om sig själv på direkta frågor. Genom att sätta upp små pjäser om händelser i ungdomarnas vardagsliv är det dock möjligt att få information om ungdomars konflikter. I Sverige och Australien har vi i flera olika undersökningar använt frågeformulär för att studera hur ungdomar reagerar i konfliktsituationer och hur de önskar att de skulle reagera. Resultaten är mycket konsistenta. De visar att de finns tre markant skilda sätt att hantera konflikter; med aggressivitet, med undvikande eller med att vara kompromiss/handlingsinriktad.

2) Hur kan ungdomar utforska sina egna konflikter genom drama?

Våra resultat visar att när ett intresse om konflikter och drama utvecklas i en grupp ändrar sig initialt besvärade och ovilliga elever till att gradvis bli mer involverade och positiva till att improvisera och uppträda framför sina klasskamrater. Efter en viss tveksamhet, när drama introducerades, har det varit lätt att få ungdomar intresserade av att lära sig mer om konflikter. Detta kan bero på att drama kombinerar lekfullhet med allvarliga problem, som alla ungdomar har erfarenhet av.

De dramapedagogiska övningarna inkluderade bl.a.:

- uppvärmningsövningar,
- fokusskapande övningar,
- övningar för att utveckla grundläggande drama och konflikthanteringsfärdigheter,

- utforskande av konflikter med bl.a. forumteater, tredjeparts-interventioner och medlingsövningar.

Drama har visat sig vara en effektiv metod att intressera ungdomar för att bättre förstå och kunna hantera sina egna konflikter. Övningarna har bl.a. lett till att ungdomar blivit mer mottagliga för konfliktteorier som ABC-teorin, FFF-modellen, tredjepartsrollen m.fl. (DRACON International, 2005, kap 2.). De vill gärna förstå vad som händer i olika typer av konflikt-situationer.

3) Kan undervisningsprogram för konflikthantering i skolan med hjälp av drama öka ungdomars förmåga och repertoar för konflikthantering?

Resultaten visar att elever involverade i DRACON-projektet har utvecklat nya kunskaper och ny förståelse på flera nivåer:

- *Socialt*: lärt känna varandra på nya sätt, utvecklat känslor av gemenskap, empati och respekt, förståelse för vikten av samarbete och ökad förmåga att lyssna på andra.
- *Estetiskt*: funnit nya vägar att uttrycka känslor och tankar.
- *Kognitivt*: erövrat ny förståelse om konflikter och utvecklat olika sätt att hantera konflikter.

Det är emellertid svårt att veta i vilken utsträckning elevernas nya kunskaper och förmågor utnyttjas i verkliga livssituationer utanför skolmiljön, även om vi har några exempel på sådana effekter. Eleverna själva hävdar bestämt att de förändrat sig och att de nu bättre klarar att hantera konflikt-situationer. Elever säger också att de har förbättrat sina kamratrelationer både i skolan och på fritiden. Vi har också observerat att eleverna förbättrat sin förmåga att identifiera problem, sitt sätt att uttrycka känslor, sin stresstålighet (inte så lättretade) och att de ökat sin samarbetsförmåga.

4) Fungerar DRACON-programmet under speciella förhållanden som t.ex. i problemklasser och multi-etniska grupper?

Vi har något olika erfarenheter från de tre deltagande länderna. För att programmet ska vara framgångsrikt krävs dock att vissa förutsättningar är uppfyllda:

- elevers deltagande ska vara frivilligt,
- stöd behövs från skolpersonalen och elevernas föräldrar,
- DRACON-lektionerna ska vara välstrukturerade,
- den som leder programmet måste ha viss utbildning i både drama och konflikthantering.

Om det finns ett intresse från skolpersonalen i stort, även från dem som inte direkt deltar, tycks resultaten bli bättre. I Australien har programmet använts i besvärliga grupper på skolor i lågstatusmiljöer med positiva resultat, framför allt vad gällde att bryta ner barriärer mellan grupper och skapa ett bättre samarbetsklimat.

Eftersom malaysiska skolmyndigheter kan betrakta metoder som stärker elevernas inflytande som problematiska då dessa kan hota stabiliteten i skolorna, finns det svårigheter att införa sådana metoder. Att förneka och undvika konflikter är det som förordas.

I de svenska studierna har det visat sig av mycket stor betydelse att skolledaren, berörda lärare och föräldrar verkligen visar att de ställer upp bakom programmet, något som tyvärr inte alltid varit fallet. Det har visat sig att den praktiska planeringen från skolans sida, med information och schemaläggning, måste fungera väl, annars är risken stor att eleverna tappar intresset.

Att arbeta med etniskt sammansatta grupper har inte visat sig problematiskt, bl.a. eftersom drama är demokratiskt till sin natur. I Sverige har vi arbetat med flera olika etniska grupper i våra program. För s.k. problemklasser har vi dock funnit att programmet varit alltför avancerat. Vissa elevgrupper kräver en längre förberedelseperiod, en välutbildad dramaledare och gott stöd från de ordinarie lärarna för att programmet ska kunna fungera.

I Australien, där man arbetat med DRACON-programmet under längre perioder, har man observerat ett ökat självförtroende hos många tidigare blyga elever och en större acceptans för minoritetsgrupper i klassen och på skolan. Man har inte något exempel på ökad rasistisk spänning eller kulturellt baserade konflikter.

Kan samma eller liknande program användas för att stimulera lärare till att bli handledare i skolans "DRACON-program"?

Vår erfarenhet är att skolans lärare och annan skolpersonal kan ha stor behållning av att genomgå samma program som eleverna. I Sverige har uppskattningen varit stor bland de lärare som fått tillfälle att genomgå programmet. Men när sedan lärarna under handledning skulle leda programmet i sina skolor kände de osäkerhet och oro för att klara dramaövningarna och konfliktteorierna. Utbildningen av lärarna pågick dock endast en vecka eller t.o.m. mindre. Med mer tid till förberedelse skulle lärarna känna sig mer kunniga i ämnet, och då skulle det säkerligen gå att implementera programmet i skolorna.

Vilka slags observationer/mätningar kan utvecklas för att studera såväl korttids- som långtidseffekter av program som DRACON?

Inom projektet har vi samlat in olika former av data för att för att pröva

möjligheter att studera påverkans effekter. Förutom självrapporterade data i form av loggböcker har vi använt frågeformulär och frågor i anslutning till konfliktsituationer som krävt problemlösning med förslag till handlingsåtgärder. För att kunna analysera hur elever reagerar i simulerade konfliktsituationer har vi använt oss av videoinspelat material. Vi har också observerat eleverna under verkliga förhållanden som lektioner och raster. Intervjuer med både lärare och elever har även genomförts.

De instrument som utvecklats har visat sig ha hög relevans och god tillförlitlighet. Dock har varaktigheten av programmet för vissa grupper varit alltför begränsad och antalet elever för få för att erhålla säkerställda och markanta effekter. För att kunna belägga tydliga effekter krävs att programmet får pågå under en längre tid (ca 10 veckor eller mer) och att flera klasser och skolor är involverade. Så har varit fallet i de australiska studierna, vilka också visat sig ge tydligt positiva effekter. Vi har dock kunnat konstatera att även efter korta program har elevernas handlingsrepertoar ökat. De har fått en ökat medvetenhet om konfliktsituationer.

Även om elever, lärare och skolledare beskriver att det sociala klimatet i deltagande klasser blivit bättre och framför allt eleverna säger att de känner sig mer kunniga att konstruktivt agera i konfliktsituationer, har vi inte haft möjlighet inom projektets ram att studera vad som händer på sikt.

Avslutande kommentarer

Det nationella samarbetet mellan personal från olika institutioner, samarbetet internationellt mellan olika forskargrupper och samarbetet mellan forskare och praktiker med skilda disciplinära bakgrunder har resulterat i ett omfattande forskningsmaterial och många praktiskt genomförbara idéer. Även om deltagande forskningsgrupper har haft samma grundsyften för sina projekt har de olika länderna haft något olika intresseområden och arbetssätt. Detta har emellertid gett ett vidare perspektiv, som har varit av stort värde. Detta positiva samarbete har varit en förutsättning för att utveckla DRACON-programmet.

Huvudsyftet var att sammanföra och överbrygga de två områdena drama och konflikthantering och detta, menar vi, har varit ett innovativt och viktigt arbete som varit framgångsrikt. Konfliktteorier har gett en ram för den praktiska tillämpningen genom drama. Att lärarutbildningen tar upp detta innehåll och därvid integrerar drama och konfliktteorier ser vi som en förutsättning för att etablera och vidareutveckla sådana program som DRACON. Nya kompetenser behöver utvecklas för att kunna hantera den ökande aggressiviteten bland ungdomar i skolan och på fritiden. För lärarna krävs en kontinuerlig personlig och yrkesmässig kompetensutveckling för

att kunna klara nya utmaningar i skolan. Morgondagens skola måste mer fokusera värdegrundsfrågor som demokrati, respekt för individen och empatisk förmåga liksom kompetens inom freds- och konfliktområdet. Med en helhetssyn både på individen och på det livslånga lärandet har skolan fått ett ökat ansvar för social träning och uppfostran till den gode samhällsmedborgaren.

När ungdomar vinner insikt i andra människors tankar och handlingar, vinner de samtidigt en djupare förståelse för sitt eget sätt att vara och handla. Att lära sig att konstruktivt hantera konflikter blir inte endast en privat angelägenhet utan en kompetens som kan vara av stor betydelse vid olika tillfällen i livet och därmed kan denna kompetens i längden bidra till ett mer demokratiskt och rättvist samhälle.

Att läsa

Dracon International (2005) Bridging the fields of drama and conflict management: Empowering students to handle conflicts through school-based programmes. MUEP (Malmö University Electronic Publishing), <http://hdl.handle.net/2043/1780>

Grünbaum, A. & Lepp, M. (2005). DRACON i skolan: Drama, konflikthantering och medling. Lund: Studentlitteratur.

Malm, B. & Löfgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education*. Forthcoming.

Abstract

DRACON (DRAMA for CONflict management) är ett flervetenskapligt och internationellt projekt med avsikt att studera ungdomars kompetens att hantera konflikter. I det internationella samarbetet har pedagoger, dramalärare, freds- och konfliktforskare deltagit med vars sitt forskarlag från Malaysia, Sverige och Australien. Det praktiska syftet med forsknings- och utvecklingsarbetet har varit att utveckla ett integrerat program som grundats i teorier och praktisk erfarenhet från freds- och konfliktforskning med drama som den pedagogiska metoden. Bland andra viktiga förmågor som skolan ska utveckla har vi velat betona förmågan att hantera konflikter såväl i skolan som framöver i livet. Resultat från såväl det svenska projektet (DRACON Sweden) och de andra projekten inom DRACON International har visat mycket lovande resultat, när det gäller att utveckla elevernas förmåga att mer konstruktivt och ändamålsenligt hantera konfliktsituationer.

FRÄMJAR FILOSOFI INTELLEKTUELL DYGD?

Ragnar Ohlsson, *Stockholms universitet*

Världen över bedrivs filosofi med barn. Från Chile till Canada, från Nordeuropa till Sydafrika, från Australien till Sydkorea filosoferar barn regelbundet i organiserade former i och utanför skolan. I Norden finns lärarutbildning i filosofi med barn på Island, i Norge, Sverige och Finland. I Finland finns ett institut för filosofi med barn. I Norge överväger utbildningsdepartementet att införa filosofi som obligatoriskt skolämne på alla stadier. I Danmark finns en av de verkliga pionjärerna på området: Per Jespersen, som ägnat sig åt filosofi med barn i mer än trettio år.

Stora förhoppningar knyts till verksamheten. Framför allt tänker man sig att deltagande i filosofiska samtal skall främja självständigt och kritiskt tänkande. Detta skall hjälpa eleverna att fatta väl övervägda beslut och att lösa problem på ett rationellt sätt, samt ge dem en större förmåga att tillägna sig andra kunskaper och färdigheter under sina studier. Dessutom skall filosoferandet främja tolerans och förståelse mellan eleverna och medföra ett bättre klassrumsklimat och större motivation att undersöka saker och ting och att skaffa sig ny kunskap.

Vårt projekt syftade till att närmare granska några av dessa anspråk.

Hur tänker barn som deltagit i filosofiska samtal, i matematik och historia?

Är 'kritiskt tänkande' ett fruktbart begrepp som mål för undervisning i allmänhet och för filosofi i synnerhet?

Finns det nackdelar med att filosofera med barn just när det gäller utvecklandet av kritiskt tänkande?

Vad är det centrala i filosofiska samtal med barn – är det en viss metod för samtal, eller är det de specifika filosofiska frågeställningarna?

I vår försöksverksamhet, som omfattade barn på mellanstadiet i årskurs 4 och 5, valde vi att lägga tonvikten på de filosofiska frågeställningarna och lägga mindre vikt vid formerna för de filosofiska samtalen för att i någon mån försöka belysa om det är metoden eller innehållet som spelar roll. För det syftet skapade vi en kursplan som utgick från sju begrepp, som vi dagligen begagnar, men som vart och ett är förknippat med åtskilliga filosofiska problem; det finns dessutom ett nät av förbindelser mellan begreppen inbördes. De sju begreppen var "tid", "händelse", "orsak – verkan", "hand-

ling”, ”ansvar”, ”rätt – fel”, samt ”värde”. Genom att välja dessa begrepp tänkte vi att eleverna skulle få klart för sig att vårt vardagliga tänkande är genomsyrat av filosofiska ställningstaganden, som är långt ifrån genomtänkta eller självklara. Samtidigt försökte vi komma bort från tendensen att uppfatta filosofiska frågor som någonting som man bara ”tycker” något om: det är uppenbart att vi behöver klara idéer om vad dessa begrepp innebär, samtidigt som man kan argumentera för olika uppfattningar om det bästa sättet att analysera dem. Viktigt var också att filosofi inte uteslutande associerades till etik och ”existentiella” frågor. Resultatet tyder på att den mer ”filosofiska” inriktningen av undervisningen inte på något radikalt sätt förändrar den bild man får från försöksverksamheter, där större tonvikt läggs på metoden.

Resultaten är delvis paradoxala och svårtolkade.

Å ena sidan tycks elevernas förmåga att argumentera öppet och konstruktivt ha ökat. Å andra sidan tycks de ha utvecklat föreställningar och attityder av ett slag som tycks oförenliga med kritiskt tänkande: en form av låt-gå-relativism, som säger att alla svar är lika goda.

Låt oss börja med relativismen. Såväl i en tidigare undersökning, presenterad i Malmhether & Ohlsson 1999, som i internationella studier (se Daniel, M-F, 2002, 2004 och 2005) har en tendens till okritisk relativism observerats. Dessa undersökningar har emellertid i huvudsak baserats på klassrums observationer och enstaka uttalanden från elever. Denna gång ville vi göra en mer djuplodande analys av hur fenomenet såg ut. Vi valde därför ut 11 elever från försöksverksamheten och intervjuade dem med fokus just på deras föreställningar om relativism och sanning. Resultatet pekar entydigt i riktning mot att de flesta gör en skillnad mellan ämnesområden som matematik och historia, där påståenden uppfattas som objektivt sanna eller falska, medan såväl moraliska ställningstaganden som filosofiska uppfattningar i allmänhet uppfattades som subjektiva eller relativa, inte bara så att sådana uppfattningar saknade sanningsvärde utan till och med så att det ansågs omöjligt att ge mer eller mindre rationella argument när det gällde sådana frågor. Vi kan inte säga om detta är ett resultat av filosofiundervisningen eller inte, eftersom vi ännu inte gjort några jämförande studier. Vissa resultat från den förra undersökningen (Malmhether & Ohlsson 1999), tyder på att detta slag av relativism också förekommer hos elever som inte haft filosofi. Osystematiska iakttagelser tyder för övrigt på att motsvarande uppfattningar också är vanliga i andra grupper som lärare och studenter vid lärarhögskolor och på universitet. Vad vi kan konstatera är att filosofiska samtal under två år inte fått eleverna att kritiskt ifrågasätta dessa uppfattningar.

Det bekymmersamma med detta resultat är att det tycks komma i konflikt med den uttalade målsättningen för filosofi med barn, att den skall öka

förmågan att kritiskt och rationellt angripa olika typer av problem. Om alla uppfattningar är lika förnuftiga, verkar det bortkastat att genom rationell argumentation försöka komma fram till välgrundade uppfattningar. När det gäller historiska eller matematiska frågeställningar tycks däremot öppenheten och toleransen för olika uppfattningar fungera stimulerande, så att de som deltagit i filosofiska samtal har större möjligheter att se alternativ och att argumentera kring för- och nackdelar med dessa. Samtidigt verkar inte relativismen ha spritt sig till dessa ämnesområden. (Men i en av grupperna som resonerar kring ett matematiskt problem slår relativismen till slut igenom: ett av barnen utbrister efter att länge ha brottats med det matematiska problemet: "Det är ju en filosofisk fråga – då *finns* det ju inget svar!")

Detta för över till frågan: vilken roll spelar det specifikt filosofiska innehållet – och vilken roll *borde* den spela? Med andra ord är 'kritiskt tänkande' det mål man bör sträva efter? Inom ramen för projektet har jag försökt utveckla tanken att "kritiskt tänkande" bör ersättas med "intellektuella dygder". "Kritiskt tänkande" har nu under många år varit ett honnörsord inom all utbildning i många länder. Min huvudinvändning är att uttrycket är alltför obestämt för att ge någon egentlig vägledning. Tar man uttrycket i en snäv, relativt välvärdad mening, till exempel för att beteckna förmågan att upptäcka brister i argumentation, blir det alldeles för snävt som mål. Tendensen har därför varit att man efterhand bakat in fler och fler komponenter i begreppet, så att det till slut blivit alltför nebulöst för att kunna tjäna sitt syfte som mål för undervisning. Jag försöker i stället utveckla en teori om intellektuella dygder, där olika önskvärda tankevanor, metodregler och attityder kan preciseras var för sig. Därigenom kan man uppnå större grad av tydlighet, men också lägga märke till hur olika sätt att tänka kan komma i konflikt och olika typer av intellektuella karaktärer och deras brister och förtjänster kan belysas var för sig. Här finns dock åtskilliga problem kvar att lösa.

Referenser

-
- Daniel, M-F, m-fl. "Are the philosophical exchanges of pupils aged 10–12 relativistic or intersubjective?" *Critical and Creative Thinking*, 10(2), sid. 1-19, 2002
- "Dialogical critical thinking: Elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years", *Australian Journal of Education*, 48(3), sid. 295–313, 2004
- "Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years." *Communication Education*, 54(4), 334-354, 2005
- Malmhøster, B. & Ohlsson, R., *Filosofi med barn. Reflektioner över ett försök på lågstadiet*, Carlsson bokförlag, Stockholm 1999

STATEN, SUBJEKTET OCH PEDAGOGISK TEKNOLOGI

– en nutidshistorisk studie av politiska epistemologier och styrningsmentaliteter i det tidiga 2000-talet

Kenneth Petersson, *Linköpings universitet*
Ulf Olsson, *Lärarhögskolan i Stockholm*

Det finns i dagens samhälle en bred uppfattning mot att individerna ska ges ökade valmöjligheter. Den "byråkratiska" formel för styrning som etablerades under efterkrigstiden har alltså under 1990-talet och det tidiga 2000-talet ersatts av styrningsformer vilka mer betonar individernas eget ansvar och självstyre. Demokratiutredningen betonar att:

Medborgarna måste ges autonomi för att var för sig och i olika slag av gemensam självförvaltning i största möjliga utsträckning själva ordna sina liv. Den offentliga maktutövningen får inte klä av medborgarna denna vilja att ha kontroll över och ta ansvar för sina liv. (SOU, 2000: 1, s. 20)

Denna inställning eller mentalitet, har även fått genomslag ifråga om synen på hur pedagogik och pedagogisk påverkan ska utformas. Pedagogiken har under de senaste årtiondena också lagt jämförelsevis större vikt vid det individuella ansvaret, personliga preferenser och önskningar. Denna förändring är emellertid inte en isolerad företeelse. Samtidigt sker en utvidgning av pedagogikens område. Medan pedagogik tidigare mest handlade om de traditionella institutionerna som skola och utbildning, ser vi idag en utvidgning av pedagogikens område till att gälla en rad andra typer av institutioner, vilka tidigare inte uppfattades som pedagogiska. Allt fler institutioner tycks "designa" sina aktiviteter i namn av pedagogik, det gäller exempelvis kriminalvården, museerna och biblioteken. Pedagogiken har således inte enbart ändrat karaktär, den är också insatt i ett nytt politiskt sammanhang och fyller andra uppgifter än tidigare. Vi argumenterar nedan för att denna förändring motsvaras av framväxten av en ny syn på staten.

Det "pedagogiska paradigmet" har alltså utvidgats och spritts till politiska fält som inte tidigare varit förknippade med pedagogik. Mot denna bakgrund talas det alltmer om ett lärande samhälle. Syftet med vår studie är att, ur en nutidshistorisk infallsvinkel, problematisera samtidens pedagogiska tänkande genom att studera hur detta spelar in i utbildningssystemet samt i några andra sociala diskurser och praktiker som inte betraktas som pedagogiska i hävdvunnen mening. De områden som vi hämtar våra empiriska exempel från är förutom lärarutbildning, folkhälsoarbete och brottsförebyggande arbete.

Valda studieområden är samtliga illustrativa exempel på denna omställning av samhället där pedagogiska tankefigurer får ett allt större genomslag i olika institutionella sammanhang och blir därigenom en del av styrningen av snart sagt alla sociala aktiviteter. Livslångt och livsvitt lärande är exempel på begrepp som i dagsläget kommit att få betydande politiska och styrningsmässiga innebörder:

Livslångt lärande är inte detsamma som återkommande utbildning inom ramen för det formella utbildningssystemet. Livslångt lärande spränger gränserna mellan politiksektorer. Utbildningspolitiken, arbetsmarknadspolitiken, näringspolitiken, regionalpolitiken och socialpolitiken har ett gemensamt ansvar för det livslånga och livsvida lärandet. (Skolverket, 2000, s. 10).

Ett exempel på detta sprängande av gränser är hur man inom folkhälsoområdet betonar vikten av att "medborgarna ser lärande och personlig utveckling som en livslång process" eftersom kunskapsutvecklingen på hälsoområdet ständigt pågår (SOU 2000: 91, s. 423). De politiska fält vi studerar uppvisar således stora likheter i sättet att hantera frågor om hur medborgare och andra samhällsliga subjekt skall styras och förses med förutsättningar för att hantera framtiden. Härigenom blir de kunskapsfält och praktiker vi studerar väsentliga platser för produktion av nutida subjekt.

Ett huvudsyfte med det skisserade forskningsprojektet är dels att undersöka vilka relationer som kan finnas mellan uppkomsten av det så kallade lärande samhället, den nya synen på staten och pedagogisk kunskap/påverkansformer. D.v.s. det handlar om att förstå utformningen av den nya pedagogiken i det nya utbildningspolitiska sammanhanget. Ett annat syfte är att ge ett historiskt perspektiv på dagens förändring. Vi använder oss av ett historiskt material (texter) för att belysa såväl skillnader som likheter mellan dagens och gårdagens "pedagogiska projekt". För att belysa denna mer eller mindre dagsaktuella styrningsomställning brukar vi oss av ett empiriskt material bestående av såväl samtida som historiska texter och dokument.

En viktig fokus i vår studie är att undersöka de sätt varpå det förflutna, nutiden och framtiden fabriceras i texter från de fält som vi valt att studera. Kunskapsbildning och politiska program inom såväl utbildningssektorn som andra område är för närvarande fullt upptagna med diskussioner om framtiden. Den huvudsakliga uppgiften tycks vara att förbereda elever, studenter, lärare och medborgare för en framtid som uppfattas som mer osäker och riskfylld än någonsin. Den framtid som skrivs fram i de kontexter som vi studerar, såväl politiska som vetenskapliga, opererar inte enbart som ett tidsmässigt eller temporalt begrepp utan också som ett rumsligt eller spatialt. Det handlar inte bara om att förbereda människor för "framtid" utan också om att här och nu organisera och styra en uppsättning heterogena element; människor, föremål, institutioner och diskurser, i syfte att uppnå bestämda politiska mål. I utbildningspolitiska termer heter det att när

Samhället nu omvandlas i en allt snabbare takt kan vi i dag ännu mindre än tidigare peka ut vilka kunskaper som kommer att vara relevanta när dagens elever kliver ut i morgondagens samhälle. För all utbildning blir det därför mera angeläget att på bästa sätt stödja den lärande människan att själv utveckla förmågan att förstå och hantera sin framtid. (SOU, 1999: 63, s. 57)

Föreställningar om framtiden, och även föreställningar om det *förflutna* och om det *lokala* samhället blir därigenom styrande för de sätt varpå vi i nutiden tänker och påverkar oss själva och andra under nya *självreglerande* styrningsteknologier. Inom exempelvis det brottspreventiva arbetet svetsas minnen och förluster av det förflutna samman med mobiliseringsteknologier i form av det lokala och former för självstyrning och kreativitet:

Urbaniseringen har minskat den sociala kontrollen och ökat anonymiteten, invandringen har förändrat befolkningens sammansättning, normsystemen har förändrats liksom familjens och kyrkans roll. Gamla auktoriteter har alltså försvunnit. (DsJU 1996: 59, s. 2)

Den informella kontrollen kom i hög grad att ersättas av samhällets institutionaliserade insatser. Samarbetet med det medborgerliga engagemanget på den lokala nivån, i de miljöer där vi bor, arbetar och verkar i övrigt, dvs. i den lilla del av världen där vi så att säga "lever våra liv", försummas. (---). Vad gäller det medborgerliga brottsförebyggande arbetet på lokal nivå står vi nu inför en viktig politisk uppgift. Nämligen att lyfta fram och betona den lokala nivåns ansvar och betydelse för det brottsförebyggande arbetet, för att på så sätt ta vara på och stödja den kreativitet och arbetskapacitet som finns bland enskilda individer, organisationer och företag. (Ibid., s. 4).

Idag utövas med praktiker som lärarutbildning, brottsförebyggande verksamhet och hälsoförebyggande arbete på ett annorlunda sätt i jämförelse med tidigare perioder, genom ett ansvariggörande av semiprofessionella aktörer och lärande subjekt i lokalt förankrade vardagskontexter. Här kan skönja konturerna av nya styrningsformer, som på ett uppenbart sätt förenar och integrerar en rad olika verksamheter och aktiviteter i vad som skulle kunna kallas en ny mer eller mindre informell utbildningspolitik. Härigenom skapas en ny politisk, administrativ och vetenskaplig inramning av det vi benämner pedagogisk teknologi.

Det lokala, eller lokalsamhället är, som Nikolas Rose (1999) påvisar, inte enbart ett territorium inom vilket, till exempel, brottslighet och hälsa regleras och kontrolleras, utan det är i sig självt ett medel för styrning genom det sätt det skapar, befrämjar och sätter på spel människors möjligheter och förhoppningar om inflytande, självakt och säkerhet.

Det lokala samhället blir i denna nya tappning, en praktik, eller rent av en "skola" för ett livslångt lärande av nya värden, och samtidigt ett nytt regelschema för hur vi skall bete oss och uppföra oss som nya autonoma, ständigt lärande och därmed aldrig färdiga subjekt. I denna uppmanas och uppmantras vi alla att mer eller mindre att i dialog med andra berätta och gestalta livet, i syfte att reglera oss själva och andra. Denna form av pedagogisk teknologi får betydelse för medborgarnas lärande på så sätt att det subjektiva ansvaret, projicerat mot framtiden, är inbäddad som en idé och föreställning om det livslånga och livsvida lärandet på livets alla områden. Det livslånga lärandet framstår som en avgörande tankefigur inom nutidens politiska rationalitet och är därmed sammanlänkad med reorganiseringen av relationen mellan det privata och det offentliga. Inbäddad i omdefinitionen av förhållandet mellan det privata och offentliga ryms också en ny syn på Staten. Snarare än framställd som en enhet varifrån all form av styrning och makt samlar sig och utmynnar, skrivs Staten fram i mera flytande och interaktionistiska termer. Styrningens målsättning är det individuella subjektets frivilliga samstämmighet och överensstämmighet med Statens intressen och behov. Dessa tendenser är framträdande inom såväl det utbildningspolitiska som inom de hälsopolitiska och kriminalpolitiska områdena.

Det livslånga, eller snarare det livsvida, lärandet innebär en förskjutning av ansvar för utbildning och lärande från den offentliga sfären till den privata och civila. (---)
(D)et livslånga lärandet innebär också en förskjutning av ansvar från stat till individ.
(Skolverket, 2000, s. 10f.).

Inom det kriminalpolitiska fältet finner vi motsvarande tendenser, vilket

...innebär att det offentliga och privata ansvaret och det medborgerliga initiativet skall samverka sida vid sida för att förebygga brottslighet. (DsJu 1996: 59, s. 4).

Styrningspraktikerna, individernas självstyrning och de lokala kontexterna är länkade till en styrning av befolkningen och till samhället i sin helhet. Staten blir på så sätt inbäddad i det individuella livsprojektet och individen blir samtidigt inskriven och inbäddad i Staten. På så sätt framstår Staten mindre som institution eller apparat och mer som ett interaktionistiskt och självreflekterande tillstånd, spridd över hela samhällets olika rumsliga ytor.

Litteraturtips

Hultqvist, Kenneth & Kenneth Petersson (2000). Iscensättningen av samhället som skola.

Konstruktionen av nya människotyper i det sena 1900-talet. I Jens Bjerg (red.), *Pedagogik. En grundbok*. Stockholm: Liber.

Olsson, Ulf & Kenneth Petersson (2005). Dewey as an epistemic figure in the changing fashion of governing the self. I Thomas S. Popkewitz (red.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: MacmillanPalgrave.

Petersson, Kenneth, Ulf Olsson, Thomas S. Popkewitz & Kenneth Hultqvist. *Framtiden som styrning*. (2000). En genealogisk betraktelse av det utbildningsbara subjektet och pedagogisk teknologi under det tidiga 2000-talet i Lövgren, Sophia & Kerstin Johansson (red) *Viljan att styra. Individ samhälle och välfärdens styrningspraktiker*. Lund: Studentlitteratur. (Utkommer våren 2007)

Popkewitz, S. Thomas, Ulf Olsson & Kenneth Petersson. The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the beginning of the twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, (under utgivning, 2006, 38:4)

ELEVER BEDÖMER SJÄLVA SIN INLÄRNING

– exemplet språk

Mats Oscarson, Göteborgs universitet

Enligt en klassisk pedagogisk regel måste den som ska ”lära ut” någonting först veta var ”inläraren”, eleven, befinner sig, dvs veta vad den som ska lära sig redan kan. Sedan kan lärandet börja, från en rimlig startpunkt. ”Start from where the student is!” är ett motto för undervisning som lärare i allmänhet följer och som kan sägas ha generell giltighet.

Motsvarande gäller i princip om jag *själv* ska lära mig någonting, dvs mer eller mindre på egen hand. Jag måste ha en någorlunda bra uppfattning om vad jag kan och var jag har mina luckor, innan jag sätter igång med mitt arbete på allvar. Annars kanske jag ger mig på för svåra saker i början. Eller börjar arbeta med sådant som jag egentligen redan kan. Lika viktigt är det att jag under lärandets gång är uppmärksam på vilka framsteg jag gör och vad det är jag inte lyckas så bra med. Det innebär att jag behöver koppla ihop resultaten av mina ansträngningar med de mål jag vill nå.

Ökad medvetenhet i det här avseendet gynnar inläringen, vilket man funnit i olika undersökningar och genom forskningen om de s.k. metakognitiva funktionerna i vår uppbyggnad av kunskap. Metakognitiva funktioner, eller förmågor, är sådana som har med medvetenheten om eller förståelsen av kunskaperna att göra, eller med ”tänkande om tänkandet”, som ordet ’metakognition’ närmast betyder. ”Metacognition... refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, e.g. the learning-relevant properties of information and data” (Flavell 1976, s 232). Det kan t.ex. röra sig om medvetenheten om vilka strategier man tillämpar när man löser problem, hur man planerar sitt lärande, hur man bär sig åt när man försöker erinra sig något, eller hur man – som Nationalencyklopedin uttrycker det – ”fortlöpande övervakar sitt tillvägagångssätt och kontrollerar att man är på rätt väg” (band 13, s 261). Det som i svenskan kommit att kallas ’övervakning’ (av aktivitet, t.ex. inläring) betecknas i engelskan ofta med termen *monitoring*; ’kontrollen av att man är

på rätt väg' innebär bl.a. självbedömning, som har sin motsvarighet i engelskans *self-assessment*.

Arbetet i det projekt som jag kommenterar här rör just den metakognitiva förmågan 'självbedömning', med exempel tagna från inläringen av främmande språk. En kortfattad introduktion på svenska till detta forskningsområde ges i Oscarson (1998).

Självständighet och ansvar i skolan

I en inläringssituation är det alltså viktigt att man kontinuerligt försöker bedöma sin förmåga och sina resultat, åtminstone om man vill ta ett självständigt ansvar för den egna inläringen. Detta påpekas i olika sammanhang. I skolornas läroplaner till exempel deklarerar det att man i det pedagogiska arbetet ska sträva mot att eleven "kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna" (anvisning för grundskolan) liksom att varje elev "utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna" (Utbildningsdepartementet, 1994, s 35 resp 16). I den kursplanereform som genomfördes år 2000 anges i styrdokumentet *Språk: Kursplaner, betygskriterier och kommentarer* (2000) som ett s.k. strävansmål för de moderna språken i grundskolan att eleven:

utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra. (s 61)

I samma dokument föreskrivs det för kursen Engelska B (under Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs) bland annat att:

Eleven skall kunna utvärdera sitt arbete som ett led i att förändra och förbättra sitt lärande. (s 90)

Detta är förstås mycket viktiga utbildningsmål. Problemet är bara att vi egentligen vet ganska lite om i vilken mån eleverna *kan* objektivt bedöma och utvärdera det de lär sig. Orsaken är att frågan inte uppmärksammas så mycket i den pedagogiska vardagen och heller inte särskilt mycket i den utbildningsvetenskapliga forskningen. Detta är ganska olyckligt eftersom – som jag framhöll ovan – självbedömningsförmågan kan sägas vara en förutsättning för den självständighet och det ansvarstagande som det talas om i läroplaner och kursplaner. Mer behöver göras på det här området och vi försöker bidra med en del.

Undersökningar

Vårt projekt går således ut på att undersöka elevers förmåga till bedömning av egen inläring. Gymnasieelever med teknisk inriktning följdes i sina språkstudier under ett antal terminer. De fick träning i att reflektera kring sina studier och sina resultat och de intervjuades om sina uppfattningar om de mål de uppnått, om hur bra de ansåg sig behärska språket (engelska), om möjligheterna att följa de egna framstegen i studierna m.m. Inlärningsstilar (*learning approaches*) och deras relation till inlärningsresultat var föremål för en särskild faktoranalytisk studie (Dragemark & Wenestam, 2005).

Elevernas uppfattningar om egna kunskaper och färdigheter jämfördes med våra egna och klasslärares "externa" bedömningar av desamma kunskaper och färdigheterna. Elevuppfattningarna jämfördes också med resultaten på olika muntliga och skriftliga bedömningsunderlag och nationella prov. Av detta försöker vi få en bild av i vilken mån elevsynen sammanfaller med mer gängse lärar- och klassrumsperspektiv. Ett av slutmålen är att, med utgångspunkt i att den externa bedömningen speglar prestationerna på ett adekvat sätt, försöka bestämma hur säkra uppfattningar elever kan ha om sina kompetensnivåer.

Erfarenheter

Det finns många vittnesmål om fördelar med ett utökat elevdeltagande i bedömningsfrågor, som gynnsamma effekter på inläring och motivation (se t.ex. en metastudie av Black & Wiliam, 1998). Men det finns också frågetecken att rätta ut och problem att lösa. Det är t.ex. långt ifrån alltid som subjektiva skattningar (självbedömningar) och mer objektiva mått (som provresultat) överensstämmer. Det vet vi både av erfarenhet och tidigare forskning (se t.ex. Brantmeier, 2005). Individuellt kan det finnas många helt orealistiska föreställningar om den egna förmågan, både i form av överskattningar (vanligast; se t.ex. Barrow et al 1999) och underskattningar (se t.ex. Falchikov & Boud, 1989). Båda typerna av avvikelser kan ha med helt andra faktorer än den rena kunskapen eller färdigheten att göra, t.ex. grad av självtillit och typ av självuppfattning (Anderson, 1982; Allwood och Jonsson, 2001).

Det är bl.a. av sådana här skäl som den inlärarcentrerade metodiken behöver introduceras, förklaras och övas på ett fokuserat sätt. Risken är annars att invanda klassrumsrutiner gör att möjliga effekter inte får genomslag. Men man kan vara försiktigt optimistisk när det gäller detta. Vi kunde i vårt projekt konstatera att närmare kännedom om självbedömningens principer och om bedömningskriterier (vad en provuppgift kräver), liksom till-

fällen till övning, tenderar att förbättra tillförlitligheten i de utfall man får (Oscarson, 2005). Elevgrupper fick t.ex. i anslutning till genomgången av ett schemalagt muntligt nationellt prov (Engelska A) göra skattningar av vilka resultat de skulle komma att uppnå. De gjorde det både före och efter provet (men innan de fick information om de faktiska provresultaten). Säkerheten i prediktionen ökade mellan de två tillfällena. Eleverna gjorde alltså mer korrekta självbedömningar efter genomfört prov, dvs efter det att de hade prövat på bedömningssättet tidigare och när de hade sett vad uppgiften gick ut på. Likaledes var sambandet mellan självbedömningar och provresultat något starkare i elevgrupper som redan under en föregående termin fått bekanta sig med och öva på tekniken.

Det ovan refererade gällde förmågan att tala språket. Beträffande förmågan att skriva var korrelationen mellan elevens egen bedömning och provresultat något svagare, men fortfarande signifikant (Dragemark, 2005). Det lägre sambandet i fråga om den senare förmågan kan ha flera orsaker. Viktigste är förmodligen den att själva "formerna" för skrivandet (sådant som rör textdisposition, grammatik, ordval, stavning m.m.) är svårångade element för eleverna. Det såg vi tecken på i en annan delstudie där det framgick att elevens självbedömningar och externa bedömningar var mer samstämmiga när det gällde en skrivuppgift som bedömdes globalt (i form av ett övergripande betyg) än de var när det gällde en som bedömdes faktoriellt (avseende grammatik, ordkunskap, meningsbyggnad, stavning etc).

En annan viktig anledning till det svagare sambandet mellan elev- och expertbedömningar i det här färdighetsavseendet är sannolikt att eleverna så mycket oftare kommer i kontakt med den muntliga användningen av språket än den skriftliga. Det talade språket ligger helt enkelt närmare deras allmänna erfarenhetsvärld (inkl världen utanför skolan) än den skriftliga gör (huvudsakligen begränsad till skolans värld). Därav följer förmodligen elevernas större förtrohet med det talade språkets former och funktioner och deras bättre uppfattning om var de befinner sig på kompetensskalan.

Slutkommentar

Analyserna av data och rapportering pågår fortfarande. Dessutom följs resultaten upp i ett nystartat projekt (2006) som gäller *lärares* arbete i undervisning som präglas av medverkan av eleverna också i bedömnings- och utvärderingsfrågor: Lärares utökade bedömarroll (Vetenskapsrådet). Främst är det här fråga om vilken plats nyare bedömningsformer, som portfolio-utvärdering, projektarbeten, 'performance assessment', självbedömning, 'peer assessment', datorstödd bedömning m.m., kan ha i lärares dagliga arbete.

Referenser

- Allwood, Carl Martin & Jonson, Anna-Carin (2001), Om betydelsen av elevers metakognitiva förmåga. I G. Svingby & S. Svingby (red), *Bedömning av kunskap och kompetens*. Stockholm: Lärarhögskolan. Sid. 79-97.
- Anderson, P.L. (1982). Self-esteem in the foreign language: A preliminary investigation. *Foreign Language Annals* 15, 109-114.
- Barrow, J., Nakanishi, Y., & Ishino, H. (1999). Assessing Japanese college students' vocabulary knowledge with a self-checking familiarity survey. *System* 27, 2, 223-247.
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the Black Box*. London: Kings University.
- Boud, D.J., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Brantmeier, Cindy (2005). Advanced L2 learners and reading placement: Self-assessment, CBT, and subsequent performance. *System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34, 1, 15-35.
- Dragemark, Anne (2005). *The Use of Self-Assessment when Learning English a Foreign Language: A study of how four classes of Swedish Upper Secondary students self-assess their writing skills in English*. AERA Annual Meeting, Montreal, Canada 2005.
- Dragemark, Anne & Wenestam, Claes-Göran (ms 2005). Students' Learning Approaches in four EFL classes at the Upper Secondary School Level. Article proposal submitted to *The British Journal of Educational Psychology*. (Under review for publication.)
- Falchikov, N., & Boud, D.J. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59, 4, 395-430.
- Flavell (1976). 'Metacognitive aspects of problem solving'. I Resnik, B. (ed), *The name of Intelligence*. Erlbaum: Hillsdale, N.J., 127-146.
- Oscarson, Mats (1998). Om självbedömning av språkfärdighet: Empiri och reflektioner. I B. Ljung och A. Pettersson (red.), *Perspektiv på bedömning av kunskap*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1998, s 133-156.
- Oscarson, Mats (2005). Elevers kunskaper i engelska: Intern och extern bedömning. Paper presenterat vid ASLA-symposiet "Språkforskning på didaktisk grund", Växjö universitet, 10-11 november 2005.
- Språk: Kursplaner, betygskriterier och kommentarer* (2000). Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Lpo 94 / Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

DATORSPEL I SKOLAN

– barns- och lärares kunskapande med datorspel i skolan

Robert Ramberg, *Stockholms universitet*

Jakob Tholander, *Stockholms universitet*

Inledning

Skapandet av egna uttryck och artefakter kan betraktas som en av de mest grundläggande aspekterna av att vara människa. Genom ord, skisser och handfast agerande med fysiska material skapas inte bara förståelse för vår omgivning, vi ges också möjlighet att pröva, analysera och dela denna med andra. Detta utgör grunden i socio-kulturell teori kring lärande (Säljö, 2000), och är även i stora drag grundpelarna i den så kallade konstruktionismen, en pedagogisk modell utvecklad av Seymour Papert under 1970-talet (1980).

Att leka och lära med datorspel börjar bli ett allt vanligare inslag i barns vardag, och många vill även designa och skapa sina egna dynamiska spelvärldar. Barnen ritar bilder med banor och figurer, hittar på regler och instruktioner, de kanske till och med försöker få en vuxen att hjälpa till. Men steget till att få in alla bilder på datorn, att hitta de rätta verktygen och att få allting att fungera på riktigt, är ofta långt. Trots en mängd existerande programmeringsverktyg speciellt utformade för barn är programmering av ett enkelt spel ofta en komplicerad aktivitet, och har ännu inte hittat en naturlig plats i skolan. I skolan tar kreativt arbete med ny teknik istället sitt uttryck inom ramen för medier som redan har en etablerad plats i läroplanen, såsom bild, text och musik.

Som utgångspunkter i projektet har vi haft konstruktionismen, en pedagogisk tradition där programmering av egna digitala artefakter som spel, simuleringar och animerade illustrationer ses som ett medel för att uppnå lärandemål inom ämnesområden som till exempel matematik och fysik. Som en kontrast mot detta synsätt har vi också fokuserat barnens meningsskapande och förhållningssätt. I den följande texten vill vi kortfattat redogöra för centrala frågeställningar och huvudsakliga resultat i projektet. Vi vill dessutom mot bakgrund av dessa resultat peka på intressanta frågor att fokusera i möjliga framtida projekt.

Frågor och resultat i projektet

En utgångspunkt för projektet har varit vikten av att skapa förutsättningar för barn och unga att utveckla en djupare förståelse för hur digitala artefakter som t.ex. datorspel är konstruerade. Sådan kunskap kan användas för att stötta barns skapande av egna personliga uttryck med hjälp av dessa. Dessutom är det viktigt att verka för att göra komplicerade strukturer genomskinliga för att förstå samtidens i många fall komplexa digitala artefakter och kunna göra meningsfullt bruk av dem. Detta är minst lika viktigt för lärare, dels för sin egen förståelse, dels för att kunna stötta barnen. En sådan förståelse kan bidra till att bygga broar mellan barns expansiva kunskapsutveckling utanför skolvardagen i samspel med och kring digitala artefakter och skolvardagen. Vidare knyter detta an till uttrycksformer som är aktuella för barn och barns kultur i samtid. Det som angår och engagerar barn bör också uppmärksammas och integreras i skolan för att kunna bli föremål för ett kritiskt förhållningssätt.

Projektet bedrevs i nära samarbete med barn och lärare från två olika skolor i Stockholmsområdet. Arbetet på de två skolorna organiserades i syfte att täcka in ett antal varierade pedagogiska ansatser för att introducera konstruktionsverktyg i skolvardagen. Detta resulterade i tre huvudsakliga arbetssätt i skolorna (i samtliga fall med stöd av forskare och lärare);

- 1 konstruktion och utformning av simuleringar av utrotningshotade djurs livsförhållanden i ett animerat programmeringsspråk (ToonTalk). Ett viktigt inslag i detta arbete var att knyta an till aktiviteter med material utanför datorn,
- 2 konstruktion och utformning av egenvalda spel i programmeringsverktyget ToonTalk. I detta ingick även återkommande gruppdiskussioner och presentationer för klasskamrater,
- 3 utformning av spel med konstruktion med fritt valda verktyg inom ramen för skolvardagen. Vid dessa aktiviteter fick barnen själva styra och driva aktiviteten.

Huvudfrågeställning 1

Den ena huvudfrågeställningen i projektet var av praktisk pedagogisk karaktär och syftade till att utforska olika sätt att introducera digitala konstruktionsverktyg i skolan. Detta studerades genom att analysera och jämföra de tre huvudsakliga arbetssätten med avseende på de spelidéer barnen utvecklade, de spel som barnen slutligen konstruerade, deras beskrivningar av dessa, och hur samspelet såg ut mellan barn, lärare och teknik. Jämförelsen gjordes utifrån två olika synsätt på vad målet för aktiviteten var;

- 1 implementerade och körbara spel som nyttjar verktygets dynamiska och interaktiva egenskaper,
- 2 rika och välartikulerade spelidéer som kan uttryckas i olika former både genom verktyget men också i annan form såsom teckningar på papper.

Resultaten i projektet visar att för att uppnå det första målet så måste barnen stödjas i att utforma sina spel i nära samspel med verktyget. Detta för att förstå möjligheter och begränsningar i det digitala verktyget. För att uppnå det andra målet är det centralt att aktiviteten knyter an till barnens tidigare erfarenheter från datorspelande och att idéerna inte hämmas av verktygen. Därför kan det vara viktigt att använda material som barnen redan är bekanta med och har tillgång till såsom papper, kriterier och modeller (se Fernaeus & Tholander, submitted, samt Fritzdorf & Tebelius 2005).

Frågeställningarna studerades också genom olika s.k. "design experiment" där metoder att introducera, diskutera, presentera och utvärdera spelbyggandet var i fokus. En gruppaktivitet som vi utvecklade är så kallat "Robot Role play" där varje barn får ta rollen av och ansvara för ett programmeringsbeteende. Resultaten från dessa studier visar att denna typ av aktivitet stödjer barnen i att diskutera och artikulera funktioner och relationer i ett spel under utveckling på ett sätt som nära knyter an till specifika egenskaper i verktyget. Ett sådant förfarande knyter också an till barnens erfarenheter av spel och regler i andra situationer (se Tholander, Fernaeus, Holmberg, 2004).

För att ge utrymme till barns engagemang och motivation är det vidare viktigt att ge dem möjlighet att ta uppgiften i besittning (s.k. "ownership"). Viktigt för detta är att barnen specificerar spelens funktion och narrativ och även att barnen tillåts personifiera sina spel genom att själva skapa egna ljud och bilder att inkludera i spelen. Genom att lärarna endast hade begränsade kunskaper i hanterande av de digitala verktygen så tog barnen initiativet och blev drivande i aktivitetens genomförande och utformning. Även detta bidrog till att uppgiften och projekten i stor utsträckning genomfördes på barnens villkor och blev "deras egna".

Vad vi också fann var att barnen ofta relaterade till en tilltänkt spelares reaktioner och tänkta upplevelser av att spela det spel som konstruerades. Detta yttrade sig till exempel i att spelen designades med såväl flera olika nivåer och tidskontroll som eskalerande svårighetsgrad. (se Fernaeus, Aderklou, Tholander 2004 samt Fritzdorf & Tebelius, 2005).

Huvudfrågeställning 2

Den andra huvudfrågeställningen för projektet var att genom empiriska studier teoretiskt fördjupa frågor kring hur ”barns och lärares samspel utvecklas med digitala artefakter i skolvardagen”. En viktig del i detta var att förstå vad vi kan lära oss från barns lekande/spelande (experimenterande) med såväl hård- som mjukvara som kan generera nya pedagogiska förhållningssätt i undervisningen/ skolvardagen? Dessa frågeställningar har studerats genom videoanalytiskt arbete med material från ett antal olika typsituationer för respektive arbetssätt;

- 1 arbete tillsammans vid datorn,
- 2 arbete tillsammans utanför datorn med pappersprototyper,
- 3 presentationer för varandra och för klasskamrater.

Vi har belyst samspelets karaktär med de typer av artefakter som barnen använt sig av i de tre situationerna. I samtliga konstruktionsverktyg som barnen använt är fysiska, konkreta och visuella uttrycksformer ett centralt inslag. Centralt visade sig vara hur samspelet är nära knutet till och beroende av den tillgängliga uttrycksformen.

Konstruktion och programmering med komplexa digitala verktyg har i tidigare forskning mestadels beskrivits i termer av matematiskt, naturvetenskapligt och abstrakt tänkande (Papert 1980, DiSessa 2000, Kafai 1995). Vid analyser av hur barnen faktiskt interagerar med och runt verktygen har vi funnit att de mest centrala inslagen i barnens aktivitet snarare inbegriper andra färdigheter än de abstrakta såsom att hantera verktygen, att konkret diskutera och argumentera, att förhålla sig till en tänkt målgrupp. Även barnens egna beskrivningar av aktiviteten ger en sådan bild. (se Fernaeus, Aderklou & Tholander, 2004)

Intressanta frågor att fokusera i möjliga framtida projekt

I de samspelssituationer som vi har studerat sker deltagande och kommunikation genom subtila uttryck som inte är omedelbart tillgängliga vid observation. Vi ser ett behov att ytterligare studier och metodutveckling kring hur man ska studera och förstå ”deltagande” i den här typen av samarbets-situationer.

Skapandet/designandet skedde i stor utsträckning med en framtida icke närvarande i åtanke. Få uppgifter i skolvardagen är utformade med fokus på någon annan än läraren, t.ex. kompisar, föräldrar, etc.. Hur detta spelar in i barns skapande och aktiviteten som helhet är viktigt att belysa i framtida studier.

Elevernas "ägande" av sin skapandeprocess satt i relation till begreppen appropriation och bemästrande är intressant. Utgör detta nya villkor och förutsättningar för eleven att göra lärandet och kunskapen till sin (appropriera) i samspel med andra och utgör skolans traditionella kunskapserbjudande i första hand ett bemästrande? Vilken roll mediet i sig spelar är därför viktigt att utröna.

Datorns utformning med mus och tangentbord som enda input hämmar ibland barnens samarbetsmöjligheter. Vi ser ett behov av vidare teknikutveckling av representationer för gemensamt skapande av digitala artefakter, som tillgodoser barns möjlighet att bidra till aktiviteten på rikare och mer varierade sätt.

Vi har i projektet visat hur programmering och digital konstruktion kan betraktas som en skapandeform snarare än i första hand som ett verktyg för att lära sig abstrakta, formella färdigheter. Här ser vi ett behov att studera hur det "digitala materialet" skiljer sig från andra material som redan finns i skolan och hur dessa olika material kan kopplas samman med ny teknik. En generell problematik är att det finns ett samband mellan elevers svalnande intresse för IKT och lärares ökade datorkompetens. Man kan uttrycka det som att det sker en kolonialisering av mediet och styrs till att bli skolrelaterat. På så sätt fogas det till och liknar allt mer den tidigare rådande aktiviteten i skolan. Hur ser det ut när lärare och vuxna blir mer kompetenta inom områden som nu i första hand ägs av barnen. Vuxenvärldens syn på kunskap och lärande måste kontinuerligt förändras för att spegla detta.

Projektmedarbetare:

Christina Aderklou *doktorand*

Jane Brodin *professor*

Ylva Fernaeus *doktorand*

Lotta Fritzdorf *doktorand*

Robert Ramberg *professor*

Jakob Tholander *il. dr.*

Referenser

- Bruckman, A. (2000). Situated Support for Learning: Storm's Weekend With Rachael. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(3), 329-372.
- Clements, D. H. (1995). Playing with computers, playing with ideas. *Educational Psychology Review*, 7(2), 203-207.
- Clements, D. H., & Meredith, J. S. (1992). Research on Logo: Effects and Efficacy. Retrieved 2002-07-03, 2002
- diSessa, A. (2000). *Changing Minds: Computers, Learning, and Literacy*: MIT Press.

- Fernaues, Y. & Tholander, J. (submitted). Engaging children in media-sensitive design. Submitted to Journal of Arts and Design Education.
- Fernaues, Y., Aderklou, C., Tholander, J. (2004). Computational Literacy at work. in proceedings of CELDA 2004.
- Fritzdorf, L., & Tebelius, L., (2005). Changing patterns of participation: Children and teachers designing computer games in school. Paper presented at EARLI -05 conference.
- Gilmore, D. J., Pheasey, K., Underwood, J., & Underwood, G. (1995). Learning Graphical Programming: An evaluation of KidSim. Paper presented at the Interact'95, Lillehammer, Norway.
- Greeno, J. (1997). On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.
- Hoyles, C., & Noss, R. (Eds.). (1992). *Learning Mathematics and Logo*. London, England: MIT Press.
- Ivarsson, J. (2002). Tala, peka och lära matematik i datorbaserade miljöer: En kritisk analys. In R. Säljö & J. Linderöth (Eds.), *Utmaningar och e-frestelser. IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Kafai, Y. B. (1995). *Minds in Play : Computer Game Design As a Context for Children's Learning*: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lilja, P., & Lindström, B. (2002). "Vad ska man ha den till då?" Om konstruktionistiskteknologi och lärande i skolans värld. In R. Säljö & J. Linderöth (Eds.), *Utmaningar och e-frestelser. It och skolans lärkultur* (pp. 33-58). Stockholm: Prisma.
- Windows on Mathematical Meanings. *Learning Cultures and Computers*: Kluwer Academic Press.
- Palumbi, D. B. (1990). Programming Language/Problem-Solving Research: A Review of Relevant Issues. *Review of Educational Research*, 60(1), 65-89.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Computers, Children, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Rader, C., Brand, C., & Lewis, C. (1997). Degrees of Comprehension: Children's Understanding of a Visual Programming Environment. Paper presented at the CHI, Atlanta.
- Resnick, M. (1994). *Turtles, Termites, and Traffic Jams. Explorations in Massively Parallell Microworlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Roth, W. M. (1999). Art and artifact of children's designing: a situated cognition perspective. *The Journal of the Learning Sciences*, 5(2), 129-166.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tholander, J, Fernaeus, Y., Holmberg, J. (2004). Tangible programming and role play program execution for kids. Proceedings of ICLS 2004 in LA, USA.

STUDIER AV LÄSFÄRDIGHETEN I SVERIGE (SALS)

Monica Rosén, *Göteborgs universitet*

SALS-projektet

SALS är ett forskningsprojekt som bygger på data från tidigare genomförda läsundersökningar i Sverige, och huvudsyftet är att göra fördjupade analyser av faktorer och processer som påverkar elevers läsfärdigheter. Tre av läsundersökningarna har genomförts under ledning av den internationella forskningssammanslutningen IEA, vilket är en förkortning av "the International Association for the Evaluation of Educational Achievement". Från 1970 års studie av "Reading Comprehension" (RC70) har SALS utnyttjat data över 10-åringar, från 1991 års studie av "Reading Literacy" (RL1991) används data för elever i årskurs 3, och från 2001 års studie (PIRLS, 2001) utnyttjas data från urval av elever i både skolår 3 och skolår 4. Den fjärde databasen som ingår i SALS kommer från PISA 2000, en återkommande studie av 15-åringar som genomförs av OECD.

Den goda tillgången till data är en av de förutsättningar som gjort det möjligt för SALS att ge kunskapsmässiga bidrag. En annan förutsättning för detta är tillämpning av nyutvecklade statistiska metoder, som ger möjlighet att ta hänsyn till de många faktorer som påverkar läsförmågan.

En stor del av forskningen inom SALS har bedrivits av projektets fyra doktorander: Kajsa Yang Hansen, Ulrika Wolff, Eva Myrberg och Elisabeth Frank; och Anders Skarlind statistiker från LHS, i samarbete med professor Jan-Eric Gustafsson och projektledaren FD Monica Rosén. I SALS medverkar även professorerna Ingvar Lundberg och Karin Taube som båda bidragit med initierade kunskaper och erfarenheter från tidigare IEA- och OECD-undersökningar och som handledare för två av doktoranderna. Samtliga projektmedlemmar har personliga kopplingar till de originalstudier som dataunderlaget kommer ifrån.

I SALS har analysarbete bedrivits inom fem delprojekt; ett som tagit sikte på de lågpresterande läsarna, ett som fokuserar hemmets och fritidens betydelse för läsfärdigheten, ett som är inriktat mot skolans och undervisningens betydelse och ett som varit inriktat på att undersöka betydelsen av införande av fristående skolor. I det femte delprojektet har syftet varit att försöka studera eventuella förändringar som skett i läsfärdigheten mellan

1970 och 2001. Att redogöra för alla de studier som genomförts och som fortfarande pågår inom projektet låter sig inte göras i denna artikel. I stället presenteras här några smakprov från de olika delprojekten.

Effekter av skola och undervisning på läsförmågan

Läsfärdigheten påverkas av en lång rad faktorer och processer både inom och utanför skolan. En del är känt om dessa faktorer och processer, men långt ifrån allt. I tidigare forskning är det framförallt med faktorer utanför skolmiljön, och då framförallt elevernas hembakgrund, som man har kunnat påvisa samband med elevprestationer i skolan. När det gäller skol- och undervisningsfaktorer har det visat sig vara svårare att finna mätbara effekter, vilket bl. a. kan bero på otillräckliga data och otillräckliga analys-tekniker, tillsammans med att forskningsproblemet är mångfacetterat och svårfångat. Inom SALS pågår ett avhandlingsarbete med fokus på just skol- och undervisningseffekter (Frank, 2004). I detta arbete används statistisk teknik som samtidigt studerar variation mellan elever inom samma klassrum och variation mellan elever och lärare i olika klassrum, för att sila fram sådana väl dolda inflytanden. De preliminära resultaten från de pågående analyserna pekar på att det är mycket viktigt att särskilja faktorer och processer på elevnivå från dem på klassnivå. En anledning till detta är att elevernas läsprestation i skolan påverkar vilken undervisning de får. Exempelvis tenderar lässvaga elever att få läsa högt i större utsträckning än andra elever, vilket ger ett felaktigt intryck att högläsning är negativt för läsförmågan. Men när skillnader i användning av högläsning som pedagogiskt hjälpmedel i olika klasser undersöks framkommer ett positivt samband.

De lågpresterande läsarna

I Ulrika Wolffs sammanläggningsavhandling (Wolff, 2005) ingår en studie med syfte att identifiera olika undergrupper, eller profiler, av läsare bland 9-åriga elever. Tanken är att olika typer av läs- och skrivsvårigheter kräver olika pedagogiska insatser, och orsaken till svårigheterna måste ligga till grund för insatserna. En annan utgångspunkt i den här studien är att även om läsning är en komplex aktivitet består den i grunden av avkodning och förståelse (d.v.s. lyssnarförståelse). Man kan uttrycka det som $\text{Läsning} = \text{Förståelse} \times \text{Avkodning}$ (Gough & Tunmer, 1986). Det innebär att både förståelse och avkodning är nödvändiga komponenter i läsning, men att ingen av dem är tillräcklig.

För de allra flesta barn möter ordavkodningen inget hinder. De får då inte heller problem med att läsa texter anpassade till sin ålder, såvida texten

exempelvis inte är alltför kulturellt främmande. Det förefaller alltså vara så att läsning är en aktivitet med hög generaliserbarhet. Däremot kan man förvänta sig att de barn som har problem med läsning har det på grund av inverkan från en rad olika faktorer, exempelvis fonologisk eller språklig förmåga, begåvning, socioekonomisk bakgrund eller sociala förhållanden. Det finns alltså ingen anledning att förvänta sig att alla barn som har lässvårigheter kommer att uppvisa likartade problem.

Studien baserades på resultat från den svenska delen av den s. k. Trendstudien, som utnyttjar data från RC1991 och en upprepning med identiska instrument år 2001 (Gustafsson & Rosén, 2005). Analysen av läsfärdighet baserades på olika typer av läsuppgifter med skiftande krav på ordavkodning och förståelse. Det finns också mått på läshastighet, vilket också har betydelse för läsförståelsen.

I den statistiska analysen framkom åtta olika grupper, eller profiler, av läsare. Mönstret var detsamma när tredjeklassare år 1991 jämfördes med motsvarande årskurs år 2001. Majoriteten av alla elever ingick i två grupper bestående av goda och medelgoda läsare. Resterande elever ingick i sex profiler med olika typer av läsproblem. De profilerna uppvisade ett mer heterogent mönster av läsresultat.

De goda läsarna rapporterade som regel mer gynnsamma socioekonomiska förhållanden än de svaga läsarna, undantaget den profil som uppvisade ett resultat typiskt för elever med dyslexi, där socioekonomisk bakgrund inte verkar spela in.

För att en elev med läs- och skrivsvårigheter ska få adekvat hjälp krävs det att man förstår vad som gör att hon eller han har problem. De pedagogiska insatserna måste anpassas, så att man t.ex. inte helt slentrianmässigt bara föreslår mer läsning av skönlitteratur. För en elev med dyslexi skulle det förmodligen vara helt otillräckligt. Det vanligaste problemet vid dyslexi är en långsam och mödosam ordavkodning, och då behöver man t.ex. träna på fonemisk medvetenhet och kopplingen mellan fonem/grafem (bokstav/ljud), och på att få upp en rimlig hastighet i läsningen. För några kommer det också att behövas träning av strategier vid både skrivning och läsförståelse och ett medvetet arbete med att utöka ordförrådet. Däremot kan fonemisk medvetenhet vara onödigt att träna på för barn som har svårigheter att förstå texter i skolan därför att de inte har svenska som sitt förstaspråk. Deras svårigheter ligger främst i att de inte kan tillräckligt många svenska ord ännu, och kanske på att de inte har den kulturella bakgrundskunskap som man behöver för att förstå vissa texter. Det kan ju också vara så att en elev kommer från en hemmiljö där man är ovan att läsa och där man inte använder sig av lite mer ovanliga ord, vilket leder till mindre ordförråd och därmed också svårigheter att förstå många texter. En annan grupp som

ibland får svårigheter med läsförståelsen, men inte själva avkodningen, är elever med en generellt sett låg begåvning. Här finns en stor pedagogisk utmaning i att hitta och vägleda genom bra, intressanta och lätta texter som kan ge både faktakunskaper och läsglädje.

Fristående skolors betydelse för läsfärdigheten

Eva Myrberg undersöker i sin avhandling (Myrberg, 2006) orsaker till skillnader i läsförmåga mellan elever i kommunala och fristående skolor. Framförallt fokuseras den sociala snedrekryteringen till fristående skolor, effekter av föräldrars utbildning, och effekter av formell lärarutbildning.

Diskussionen om decentraliseringen av skolan, det fria skolvalet och ökningen av fristående skolor har under senare år varit intensiv. Vissa har menat att fritt val mellan skolor vitaliserar skolväsendet och att nya pedagogiska idéer som kan berika undervisningen får ett större spelrum. Man har även framhållit att konkurrens kan leda till ökad kostnadseffektivitet.

Resultaten visar att fristående skolor generellt inte har någon påverkan på elevers läsförmåga i sig själva. Däremot innebär den genomsnittligt högre utbildningsnivån hos föräldrar till barn i fristående skolor att eleverna där presterar bättre i läsning (Myrberg & Rosén, 2006). Hade utbildningsnivån varit densamma hos föräldrar i kommunala och fristående skolor så hade det inte funnits några skillnader i genomsnittlig läsförmåga mellan skolformerna.

De fristående skolorna har däremot en lärarkår med genomsnittligt färre behöriga lärare. Formell lärarutbildning riktad mot undervisning i de yngre skolåren har lika stor effekt på elevernas läsresultat som föräldrarnas utbildningsnivå. Lärarutbildning är lika betydelsefull på fristående skolor som på kommunala skolor (Myrberg & Rosén, 2004)

Hemmet och fritidens betydelse för läsfärdigheten

Att föräldrars utbildningsnivå har ett avsevärt inflytande över 9-10-åriga elevers läsförmåga är känt sedan länge. Mindre känt är vilka aktiviteter och processer i hemmet som orsakar effekterna av föräldrarnas utbildning på elevernas läsförmåga. I en studie visar Myrberg och Rosén att effekten av föräldrars utbildning bland annat förmedlas genom informella litterära aktiviteter under barnens förskoleålder. Dessa aktiviteter, såsom exempelvis högläsning, får sedan effekter på elevers begynnande kunskaper om skriftspråket vid skolstarten och influerar i sin tur läsförmågans utveckling under åtminstone de första skolåren. I en annan studie av Hansen, Rosén och Gustafsson (2004) visas att effekten av att växa upp i en hemmiljö där

böcker och läsande värdesätts och förmedlas via föräldrars positiva attityder till läsning och en riklig tillgång till litteratur i hemmet är starkare än man tidigare kunnat fastställa. Detta beror framförallt på att data nu kan bearbetas med effektivare statistiska tekniker som bättre förmår hålla isär ovidkommande faktorer från de betydelsefulla.

Kajsa Yang Hansen (2003) visar i sin avhandling att det kulturella kapitalet från hemmiljön i form av utbildning och böcker inte bara har betydelse på individnivå utan även på skolnivå, medan det ekonomiska kapitalet inte påverkar. I analyser som tar hänsyn både till variation mellan elever och mellan skolor visar hon att skolans sociala sammansättning i termer av kulturellt kapital har betydelse för skolans resultat, och att dessa förklarar nästan hälften av de skillnader i läsprestationer som förekommer mellan skolor i Sverige.

Läsfärdighetens utveckling i svensk skola under 30 år

Det finns inte många pålitliga bestämningar av förändringen i läsförmåga under längre tid. En anledning är att olika läsprov använts vid olika tidpunkter, medan mycket lite gjorts för att göra dem jämförbara. Det bästa sättet att göra läsprov jämförbara är att låta dem delvis innehålla samma uppgifter, så kallade brygguppgifter. Sådana finns det gott om i den svenska versionen av IEA:s lästest 1991 och 2001, medan antalet brygguppgifter till 1970 års studie är mer begränsat. Läsproven gavs till elever som var 10 år 1970, eller som gick i årskurs 3 respektive årskurserna 3 och 4 år 1991 och 2001. Då dessa elevers åldrar till stor överlappar, och läsproven likaså finns goda förutsättningar för att studera läsförmågans förändring under 31 års tid.

Frågan om vad de olika läsproven vid de olika tidpunkterna egentligen mäter har i detta delprojekt varit föremål för analyser. Dessa visar att proven från de olika mätillfällena trots sina uppenbara olikheter ändå har en stor och gemensam kärna som mäter läsförståelse. Men därutöver mäter de olika proven också en del andra förmågor, t.ex. läshastighet, förmåga att läsa icke-kontinuerlig text (t.ex. tabeller, diagram, kartor), och till viss del skrivförmåga (Rosén, 1997; Rosén, 2001; Gustafsson & Rosén, in press). Ett annat problem har handlat om hur man med hänsyn till dessa olika mätegenskaper ändå kan länka samman studier med hjälp av olika statistiska tekniker för att få tillförlitliga mått på förändringar över tid. Med hjälp av moderna statistiska metoder har det gått att länka samman studierna från 1991 och 2001, vilket gjort det möjligt att studera förändringar för dimensionerna läsförståelse, läshastighet, och icke-kontinuerlig läsförmåga (Rosén & Gustafsson, 2003; Gustafsson & Rosén, 2004). Resultaten visar en tydlig nedgång mellan 1991 och 2001 i läsförståelse och läshastighet, medan förmågan att läsa icke-

kontinuerligt material har förbättrats något. En förklaring bland andra till dessa förändringar finns sannolikt i datorernas inträde överallt, i hem och skola och som fritidssysselsättning bland allt yngre barn.

I en annan delstudie undersöks förändringar i betydelsen av hemmiljön för läsprovresultaten (Hansen, Rosén, Gustafsson, 2004). Resultaten visar att hemmiljöns betydelse för läsprovprestationerna har ökat mellan 1991 och 2001. Detta gäller den individuella elevnivån, men mest på den kollektiva skolnivån. Med hjälp av två-nivå analyser visar Kajsa Yang Hansen (Yang, 2003) i sin avhandling att skolans socioekonomiska sammansättning av elever bildar en faktor som skiljer skolorna åt, och som starkt inverkar på skolans läsresultat. I en senare analys visas att både skillnaderna mellan skolorna vad gäller den kollektiva SES-faktorn och inflytandet från denna på elevresultaten ökar mellan 1991 och 2001 (Yang-Hansen, Rosén & Gustafsson, 2004). Resultaten från denna analys är ännu så länge preliminära, men bilden hittills indikerar en ökande social segregation och större skillnader i läsfärdigheter mellan skolor.

Ett ytterligare problem att hantera när man vill åstadkomma jämförbarhet över tid handlar om olika karaktäristika i undersökningsgrupperna, såsom skillnader i ålder och längd på skolgång vid undersökningstillfället. En förutsättning för att kunna korrigera för dessa skillnader är att uppgifterna om ålder och skoltidslängd är pålitliga. Trots vissa brister i dessa avseenden har det med hjälp av en statistisk teknik som bygger på s.k. Item Response Theory (IRT) gått att konstruera en gemensam skala för studierna från 1970, 1991 och 2001. I denna studie har även tagits hänsyn till att elever med annat modersmål än svenska utgör en ökande andel av eleverna. Då denna variabel inte finns i 1970 års material har officiell statistik från SCB kombinerats med resultat från IEA-data (Skarlind, pågående). Preliminära resultat indikerar att nedgången i läsförmåga som observerats mellan åren 1991 till 2001 (Gustafsson & Rosén, 2005) kan ha påbörjats tidigare än 1991, åtminstone för pojkar (Skarlind, Gustafsson & Rosén, pågående). Fler analyser krävs dock för att säkerställa resultaten.

Referenser

- Frank, E. (2004). Skolans och undervisningens betydelse för läsfärdigheten. En studie rörande elever i skolår 3. Avhandlingsplan vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborg universitet.
- Gough, Philip B., & Tunmer, William E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)* 7(1) p6-10 Jan-Feb 1986
- Gustafsson, J-E., & Rosén M. (2004) The 10-Year Trend Study of Reading Literacy: A Multivariate Reanalysis. Paper presented at the IRC 2004 Conference, Nicosia, Cyprus, May 2004. In C. Papanastasiou (Ed). *Proceedings of the IRC-2004 PIRLS, Vol 3, Cyprus: IEA and The Cyprus University Press.*
- Gustafsson, J-E & Rosén, M (2005). Förändringar i läskompetens 1991-2001. En jämförelse över tid och länder. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter, nr 2005:15
- Gustafsson, J.-E., & Rosén, M. (in press). The Dimensional Structure of Reading Assessment Tasks in the IEA Reading Literacy Study 1991 and the Progress in International Reading Literacy Study 2001. Accepted for publication in *Educational Research and Evaluation*
- Myrberg, E. (2006). Fristående skolor I Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. *Göteborg Studies in Educational Studies* 241. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Myrberg, E., & Rosén M. (2004) The impact of teacher competence in public and independent schools in Sweden. Paper presented at the IRC 2004 Conference, Nicosia, Cyprus, May 2004. In C. Papanastasiou (Ed). *Proceedings of the IRC-2004 PIRLS, Vol 3, Cyprus: IEA and The Cyprus University Press.*
- Myrberg, E., & Rosén M. (2005) Effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. . Results from IEA PIRLS 2001. Paper presented at the EARLI 11th Biennial Conference, Nicosia, Cyprus, August 2005.
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2006). Reading Achievement and Social selection in Independent Schools in Sweden - Results from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (2), 185-205.
- Rosén, M. (1997). Country Differences in Reading Performance: A Reanalysis of the IEA Reading Literacy Study. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, Chicago, Mars 24-28, 1997
- Rosén, M. (2001). Gender differences in reading performance on documents across countries. *Reading & Writing: An interdisciplinary journal*, 14, 1- 38.
- Rosén, M., & Gustafsson, J-E. (2003) Changes in levels of reading literacy between 1991 and 2001; A trend study of 9-year olds in Sweden. Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference, Padova, Italy, August 2003.
- Wolff, U (2005). Characteristics and varieties of poor readers. *Göteborg Studies in Educational Studies* 233. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skarlind A. (manus). Test Equating of Reading Literacy Tests in Swedish IEA Data from 1970, 1991 and 2001. Working paper at the Department of Education, Göteborg university

- Skarlind, A., Gustafsson, J.-E., & Rosén, M. (manus) Trends in reading ability in grade 3 and 4 in Sweden 1970-2001. Working paper at the Department of Education, Göteborg university
- Yang-Hansen, K., Rosén, M., & Gustafsson, J.-E. (2004). Effects of Socio-economic Status on Reading Achievement at Collective and Individual levels in 1991 and 2001. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Yang-Hansen, K., Rosén, M., & Gustafsson, J.-E. (in press). Measures of Self-reported Reading Resources, Attitudes and Activities Based on Latent Variable Modeling. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(2).
- Yang, Y. (2003). Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. *Acta Universitatis Gothoburgensis, Gothenburg Studies in Educational Sciences* 193. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Yang, Y., & Gustafsson, J.-E. (2003). Measuring Socioeconomic Status at Individual and Collective Levels. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 259-288.

INTERAKTION I MUSIKUNDERVISNINGEN

Anna-Lena Rostvall, *Lärarhögskolan i Stockholm*

Tore West, *Lärarhögskolan i Stockholm*

Många människor har erfarenhet av instrumentalundervisning. Hundratusentals barn har sedan musikskolornas tillkomst på 1930-50-talen påbörjat musikstudier, men många har hoppat av efter en kortare tid. Den förklaring som getts till avhoppet har ofta varit att eleverna saknar begåvning eller motivation. Att lära sig spela ett instrument har setts som något speciellt, eftersom det ofta bedrivs med endast en elev i taget. Vad som sker i mötet mellan lärare och elev har dock inte beskrivits vetenskapligt. Det har funnits mycket lite forskning kring vilka effekter kommunikationen mellan lärare och elever har för lärandet. I brist på systematiska kunskaper har i stället åtskilliga myter om musikundervisning vuxit fram och etablerats.

Många lär sig också att spela utanför den organiserade musikundervisningen, med andra villkor för lärandet som leder till att andra former av kunskap utvecklas. I instrumentalundervisningen i gymnasieskolans estetiska program möts elever från den västerländska konstmusikaliska traditionen och elever som lärt sig spela i andra sammanhang än i en musikskola.

I studien har vi studerat hur musiklärare och elever kommunicerar med gester, talspråk och musicerande. Studiens data består av videoinspelade lektioner från gymnasietts estetiska program och från högskoleutbildning av instrumentallärare. Inspelningarna har transkriberats till text och analyserat i detalj för att få kunskap om hur olika mönster i interaktionen påverkar elevernas möjligheter att lära sig. Det är alltså inte individernas medfödda anlag eller hur mycket de övar som står i fokus, utan hur möjligheterna att utveckla kunskaper på instrumentet påverkas av undervisningens utformning. En detaljerad redogörelse av metod, analys och bakomliggande teorier finns tillgänglig i artikeln "Theoretical and Methodological Perspectives on Designing Video Studies of Interaction" i Internet-tidskriften "International Journal of Qualitative Methods", nr 4, 2005, www.ualberta.ca/~ijqm.

Studiens fokus ligger på faktorer i undervisningen som är möjliga att utveckla, och jämförelser görs med forskning om optimala lärosituationer. De detaljerade analyserna är mycket avslöjande, då de visar på mönster i kommunikationen som inte är synliga för deltagarna själva. Lärare och elever bedömer sina handlingar utifrån traditionella förväntningar om hur musikundervisning brukar bedrivas. Forskningens syfte är att skärskåda

dessa mönster. Studiens syfte är förstås inte att peka ut syndabockar, utan i stället att se hur traditionella mönster i undervisningsdiskursen kan utvecklas genom nya kunskaper om interaktionens betydelse för lärandet. På projektets webbplats för forskningsinformation finns därför även ett utvecklingsprogram, www.didaktikdesign.nu/musik.

Musiken i undervisningen

Musik som konstform har en mycket stor betydelse i samhället idag. Vi kan knappast tänka oss en dag utan musik. Musik används i många sammanhang bl.a. för att inrama handlingar med en känsla, en nyans. När vi spelar musik kan vi gestalta känslor och bilder som ligger utanför språket. Musik har en viktig social funktion för att tala om vilka vi är och vad vi står för och vilka vi vill förknippas med. Med musiksmaken kommunicerar vi vår sociala tillhörighet.

Inom offentligt finansierade musikfält har några musikformer traditionellt värderats högre än andra och därmed givits en starkare ställning. I dagens pluralistiska samhälle lever dock många musikstilar sida vid sida, vilket gör det allt svårare att välja vilken musik som ska användas i instrumentalundervisningen. Den västerländska konstmusikens dominerande ställning inom samhällsfinansierade kultur- och utbildningsinstitutioner utmanas allt mer.

Detta får konsekvenser för musikundervisningen, och lärarens uppgift att välja innehållet är inte självklar. Samtidigt som ungdomar uppmanas att ha ett kritiskt förhållningssätt, strävar musiklärare ofta efter att upprätthålla respekt för traditionen genom sin auktoritet. Till synes paradoxala motsättningar mellan olika förhållningssätt skapar ett dilemma. Motstridiga förväntningar kanaliseras som kritik mot utbildningen från olika håll. Gamla mönster och värdehierarkier sätts i gungning.

Traditioner som möts

Den här utvecklingen är också synlig i studiens data genom lärares och elevers sätt att förhålla sig till varandra, och i undervisningens innehåll. I gymnasiets estetiska program och på musikhögskolor möts idag lärare och elever med olika musikaliska bakgrund, och med skilda estetiska och pedagogiska ideal. Här samlas gehörsmusiker vars lärande ofta skett utanför utbildningsinstitutionerna, och klassiskt skolade musiker som utbildats i mästar-lärlingform. Inom gymnasieskolans form, är den noterade klassiska musiken norm för hur undervisningen organiseras och värderas. Detta får konsekvenser såväl för hur den gehörsbaserade musiken

används, dels för interaktionen och maktrelationerna i undervisningssituationen.

Gehörsbaserat lärande utanför skolformen bygger i hög grad på gruppdynamik. Här är det personliga uttrycket och det egna skapandet i fokus, vilket får betydelse för interaktionen mellan musiker. Alla kan lära av alla. Inom den klassiska traditionen förhåller man sig till en noterad norm. Läraren blir då en "mästare" som man lyder för att få tillträde till dennes personliga kunskap om dessa normer. I studiens data verkar det som om den gehörsbaserade musikens inträde i skolan inte har påverkat sättet att undervisa i någon högre grad. Kommunikationsmönstren i undervisningen skiljer sig inte i nämnvärt mellan olika genrer. Det är fortfarande lärarens fokus mot en noterad förlaga som gäller oavsett musikstil, och mot detta fokus försöker eleverna rikta sin uppmärksamhet. Elevernas egna tankar och uttryck får litet utrymme under lektionerna. Lärarna agerar i många sammanhang som en sorts personligt facit, som i kraft av sin mästarring i kommunikationen bedömer och värderar elevernas prestationer. Värderingen sker ofta med gester snarare än i ord. Avsmak, gillande eller avståndstagande kan kommuniceras genom blickar, tonfall, rörelser och placering i rummet snarare än genom en tydlig kommentar om vad läraren värderar eller hur denne gör sin bedömning.

Den etablerade undervisningsformen påverkar gehörstraditionen, så att denna får allt större likhet med den notbaserade traditionen. Undervisningen bedrivs oftast enskilt, där läraren får mer av den traditionelle mästarens kontrollfunktion mot ett underförstått "facit". Gruppdynamiken från sammusicerandet är frånvarande i undervisningen. Standardiserade musikstycken blir noterade övningar som motsvarar den klassiska musikens verk och etyder. En repertoar av etablerade stycken sprids och blir den mall som elevernas förmågor jämförs genom, när de söker inträde till högre utbildning.

Inom den klassiska traditionen fokuseras mycket på handhavandet av instrumentet. Den tekniska progressionen är det vanligaste temat under lektionen, medan musikaliskt uttryck blir sekundärt och något man eventuellt behandlar när "stycket sitter". Inom gehörsbaserade traditioner är denna starka uppdelning mellan teknik och musikaliskt uttryck inte lika tydlig, men i studiens data kan man se att de utförandetekniska aspekterna dominerar över uttrycket i kommunikationen även under lektioner där man arbetar med gehörsbaserad musik. En anledning till denna förändring kan vara gymnasieskolans krav på att elevernas kunskapsutveckling ska bedömas och betygsättas. Detta verkar leda till att kvaliteter i framförandet som är lättare att tala om framhävs på andra kvaliteters bekostnad. Det blir viktigare att spela rätt toner än att spela dem uttrycksfullt och personligt. Detta är en paradoxal utveckling då förmågan till ett personligt uttryck värderas högt inom den gehörsbaserade traditionen, och som på den ideolo-

giska nivån även anses avgörande för klassiska musikers möjlighet att lyckas med en professionell karriär.

Kommunikationen

Lärarna på videoupptagningarna i forskningsstudien tycks anpassa undervisningen utifrån en sorts institutionell mall. Denna mall passar elever som redan har den kunskap som krävs för att förstå det som läraren endast antyder. En sådan modellelev som anses begåvad och motiverad, antas förstå lärarens intentioner utan att de behöver verbaliseras i någon högre grad. Med hjälp av gester, stickord och antydningar refererar musikläraren till ett musikaliskt utförande som är sprunget ur en intuitiv, magisk eller religiös musikalitet. En sådan syn på musik och musikalitet är framträdande i historiska beskrivningar, och är tydligt närvarande i handlingarna under de lektioner vi studerat. Denna vagt föreställda musikalitet antas finnas inneboende i den begåvning läraren delar med vissa elever men inte med andra. De vaga och ofta fragmentariska referenserna kan ses som symboliska representationer, eller semiotiska resurser, vars tolkning inte närmare förklaras av läraren. På så sätt symboliserar de även en samhörighet i och genom ämneskunskaperna mellan lärare och elev.

Snarare än att kommunicera med eleven i rummet, använder läraren en kommunikationsmall ur mästare-lärlingtraditionen, som inte nödvändigtvis svarar på händelser i den aktuella situationen. På videoinspelningarna ser vi hur lärare följer ett givet program utan att i någon större utsträckning aktivt modifiera sina handlingar utifrån elevens respons. Läraren verkar inte i någon större utsträckning beakta hur eleven kan uppfatta lärarens budskap utifrån alternativa referensramar. Detta stärks av lärarnas egna kommentarer om hur eleverna avviker från den tänkta modelleleven genom att vara låg- eller högpresterande.

De situationer där undervisningen flyter utan uppenbara missförstånd, är de där eleven verkar kunna anpassa sig efter vad som förväntas av dem. De lyckas i hög grad motsvara den tänkta modellelev som undervisningssituationen är formad för. När de inte kan motsvara lärarens förväntningar underordnar de sig lärarens auktoritet då denne på olika sätt uttrycker sitt missnöje.

Didaktisk design

Interaktionsstudier och analys av autentiska undervisningssituationer kan ge fördjupad förståelse av hur kommunikationen fungerar mellan lärare och elever. Kritiska studier av interaktion ger kunskaper som får direkta konse-

kvenser för framåtsträvande design. Ett bättre utnyttjande av de semiotiska resurser som erbjuds, kan inkludera fler elever i ämnets konventioner. Något som saknas i besvärande många av de lektioner vi studerat, är en fysisk gestaltning av det som symbolerna i läromedel och notblad betecknar. Klingande förebilder i samband med visuella och kinestetiska intryck av muskelrörelser i den egna kroppen, hos läraren och andra elever, innehåller så mycket mer komplex information än vad tecknen i sig kan bära. Därtill upptas största delen av elevens medvetande av att samtidigt avkoda och bearbeta lärarens tal och intentioner, samt symbolerna i den skrivna texten. Det blir helt enkelt övermäktigt att samtidigt uppfatta komplex information, förstå samband och dessutom lösa en uppgift. Musikaliska kvaliteter som expressivitet, agogik, artikulation, klangfärg etc. är betydligt enklare att gestalta och förstå med en demonstration, än genom språkliga och alfabetiska symboler eller enbart notsymboler. Samspel kan användas i betydligt större utsträckning för att behandla fler musikaliska parametrar och deras inbördes samband samtidigt; intervall, harmoniska förlopp, intonation, puls, rytm, samtidighet, etc.

Kommunikation har ofta det dubbla syftet att samtidigt inkludera och exkludera individer i en kunskapsgemenskap. Sådana mekanismer eller budskap som ligger dolda i undertexter och konnotationer kan vara medvetet placerade, men de kan också vara ett uttryck för värderingar som inte låter sig uttalas, eller ens tänkas, med full tydlighet. Oavsett vilket, är ökad medvetenhet och kunskap om detta en väsentlig grund för en mer utvecklad utformning av de resurser och redskap vi använder i all utbildning.

DIMENSIONER AV KONSTRUKTIV KONKURRENS

– i förskola och skola

Sonja Sheridan, *Göteborgs universitet*

Pia Williams, *Göteborgs universitet*

Vad är konstruktiv konkurrens?

Är tävling och konkurrens något som överhuvudtaget går att förena med lärande bland barn och ungdomar? Går det att konkurrera konstruktivt? Vad är det som motiverar barn och ungdomar att lära och vilja sträcka sig bortom sin egen förväntade förmåga? Vilka attityder och synsätt finns i förskolan och skolan då det handlar om att dela sin kunskap med varandra? Detta är frågor som vi har studerat bland barn, ungdomar och lärare i förskolan och skolan.

Syftet med vår studie är att utveckla kunskap om konstruktiv konkurrens som pedagogiskt fenomen i olika lärandesituationer. Studien tar sin utgångspunkt i forskning som rör pedagogisk kvalitet och samlärande mellan människor, företeelser som vi menar förutsätter och påverkar varandra. Vi utgår ifrån att konkurrens består av konstruktiva dimensioner, som uppvärde- rar människor, utvecklar deras ambitioner, motiverar dem att lära tillsammans och att sträcka sig utöver sin egen förväntade förmåga (Fülöp, 1999). Att konkurrera konstruktivt handlar alltså om att utveckla egna, andras och gemensamma prestationer. Detta är möjligt då kunskap ses som en o- begränsad resurs för var och ens lärande och meningsskapande. Konkurrens definieras däremot som destruktiv om den får människor att slå ut eller bekämpa varandra för att själva lyckas.

Genom att undersöka förutsättningar och villkor för hur konstruktiv konkurrens utvecklas i människors livslånga lärande genereras kunskap om hur samverkansfrågor kan användas. Dels för att skapa förutsättningar att konkurrera på ett sätt som lyfter barn och ungdomar och utvecklar deras självkänsla och målmedvetenhet, dels för att bidra till utbildningsmiljöer av god pedagogisk kvalitet.

Det enskilda och det gemensamma berikar varandra

Motivation för att lära sig något är en grundläggande förutsättning för att uppnå mål och tillägna sig ny kunskap. En motivationsaspekt och drivkraft i människans lärande kan vara konkurrens utifrån ett konstruktivt perspektiv. Studier visar (se bl.a. Fülöp, 1999, 2000, 2001, 2003) att tävling och konkurrens är levande inslag i barns värld. Barn och ungdomar konkurrerar med varandra inom många skilda områden, på fritiden såväl som i skolsammanhang. Det kan exempelvis handla om intellektuella och fysiska prestationer, konstnärliga och kreativa uttryck, att få lärarens uppmärksamhet och respekt, kamratskap och popularitet, ledarskap och dominans. Det kan vara tävlingsliknande former med öppna tävlingsmoment mellan elever eller tävling mellan grupper. Men också informella aktiviteter som är tävlingslika, eller inriktade mot att bygga på sociala jämförelser, som är relaterade till självvärdering och motivationsaspekter som rör de mål eleverna bör uppnå. För barn och ungdomar, kan kunskaper som handlar om att förhålla sig till att konkurrera vara användbara förmågor, eftersom vi lever i ett samhälle där dessa egenskaper är synliga, och då inte bara i sportsammanhang.

Men vilka attityder, villkor och förutsättningar finns explicit och implicit för lärande i förhållande till konkurrens? I de nuvarande svenska läroplanerna är begreppet anonymt. Däremot framhålls att skolans uppdrag att främja lärande, förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp och om vad som är viktigt kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. I dagens samhälle står samverkansfrågor i fokus inom utbildning och forskning. Diskussionen pågår om hur framtidens skola ska vara utformad för att motivera och främja lärande, och vilka förmågor det är viktigt att barn och ungdomar utvecklar, för att kunna leva ett bra liv både idag och i ett framtida samhälle. I mångt och mycket betonas vikten av ett livslångt lärande och en utveckling av så kallade vardagskunskaper. Detta innebär att människor i pedagogiska verksamheter förväntas utveckla kvaliteter som samarbetsförmåga, kommunikativ förmåga, problemlösningsförmåga, kritiskt tänkande och kreativt samkunskapande.

Att samarbete lyfts fram i många sammanhang kan uppfattas som ett uttryck mot den alltmer ökade individualiseringen. I ett samhälle som präglas av såväl individuellt som kollektivt tänkande och lärande lever människor i ett sammanhang där diskussionen ofta pendlar mellan det kollektiva och det individuella som motsatsförhållande. Konkurrens förknippas ofta med individualisering, som destruktivt och ett hot mot gruppen. En kollektiv samsyn anses däremot hota individuellt växande. Men det individuella och det kollektiva behöver inte hamna i ett motsatsförhållande. I dag ökar kraven på att individen skall kunna förhålla sig till och fatta egna beslut utifrån ett hänsynstagande till andra. Förmågan att ingå i relationer med andra, ta

hänsyn till och respektera andras perspektiv och önskingar och samtidigt markera sig själv som person med egna intentioner och rättigheter, är förutsättningar för samspel och samlärande mellan människor. Detta synsätt står i överensstämmelse med de nuvarande svenska läroplanerna som betonar de grundläggande demokratiska värdena och att lärande skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barn och ungdomar lär av varandra.

Vad visar våra resultat om konstruktiv konkurrens?

I vår undersökning utgår vi ifrån ett interaktionistiskt perspektiv. Det innebär att individ och miljö påverkar och påverkas av varandra i ett kontinuerligt samspel. Våra utgångspunkter är, att människors utveckling och lärande beror både på deras samlade erfarenheter och på egna förutsättningar i samspel med en rad olika miljömässiga faktorer, vilka i sin tur spelar med varandra på olika sätt. Människor lär sig saker tillsammans med andra i sin omgivning och tar i samspel med andra människor till sig sätt att tänka, tala och utföra handlingar. Utifrån detta interaktiva synsätt utvecklas och gestaltas konstruktiv konkurrens i samspelet mellan människor och omgivning. En process där människor och omgivning är ömsesidigt beroende av varandra.

I studien ingår 78 barn mellan 5 och 18 år samt 23 lärare. Vi har använt oss av intervjuer, videoinspelningar och barns egna teckningar för att exempelvis ta reda på frågor som:

- Vad är det som sätter igång människors lust att konkurrera på ett konstruktivt sätt i en lärandesituation?
- Hur förstår, känner, kommunicerar och agerar barn och ungdomar i konkurrerande situationer?
- Vad är det som bidrar till att konkurrensen blir konstruktiv i skolsammanhang och inte destruktiv?

Våra resultat visar, att det är skillnad mellan barn, ungdomar och vuxna när det gäller attityder och förhållningssätt till konkurrens inom förskolan och skolan. Olika delarna består bland annat av att barn och ungdomar sätter samarbete och vänskap före egen framgång när det gäller skolarbete, att vinna över andra etc. Detta till skillnad mot lärarna, som i sin yrkesprofession och karriär oftare framhåller och förlitar sig på egen kompetens. Barn och ungdomar ser konkurrensens konstruktiva aspekt och är medvetna om att den är en del av deras dagliga liv och utgör en viktig del av skolvardagen. Lärarna är däremot betydligt mer negativa till konkurrens och ser i utbildningssammanhang nästan enbart dess destruktiva aspekt. Detta med-

för att de i undervisningen inte är medvetna om och/eller tar tillvara den konstruktiva konkurrensen och använder den som ett redskap att motivera elevernas lärande. Viktigt att påpeka är dock att barn och ungdomar också är ambivalenta i förhållande till konkurrens i lärandesituationer, eftersom balansen mellan det konstruktiva och destruktiva är skör. Lika sporrande som de uppfattar att konkurrens kan vara i vissa situationer, lika stressande kan det upplevas vara i en annan situation.

Som vi tidigare nämnde så innebär att konkurrera konstruktivt en förmåga att samarbeta i lärandesituationer och ingå i relationer med andra. Men också om att ta hänsyn till och respektera andras perspektiv och intressen och samtidigt lyfta fram sig själv som individ med egna intentioner och rättigheter. Det handlar om att utveckla egna, andras och gemensamma prestationer. Barn och ungdomar motiveras varandra att lära. I konkurrensituationer utvecklar de olika kompetenser, exempelvis att samarbeta, att ta andras perspektiv, dela med sig av kunskap, bli medveten om egna kompetenser etc.

I våra observationer bland de yngre barnen ser vi att barn tidigt tävlar med varandra. När små barn i förskolan arbetar med något på egen hand jämför de sig ofta med kamrater, dels för att lära sig hur de gör, dels för att konstatera om de själva besitter samma kompetens som kamraten. Barn samarbetar också för att exempelvis lära sig ett spels regler och strategier samtidigt som de tävlar mot varandra för att vinna. I gemensamma projekt kan barn ha både egna och gemensamma mål som de strävar efter att uppnå, vilket innebär att de samtidigt konkurrerar och samarbetar med varandra. Barn och ungdomar från förskola till gymnasium konkurrerar konstruktivt med sina bästa vänner och/eller människor de respekterar. De tävlar främst med personer som de upplever som kunniga och med likartad kapacitet. Detta motiverar dem att prestera lika bra som kamraten och de vill liksom kamraten bidra till det gemensamma kunskapandet.

Sammanfattningsvis, kan vi konstatera att konstruktiv konkurrens i förskolan och skolan uppstår när barn och ungdomar ges möjlighet att samarbeta, när klimatet är öppet och tillåtande, och där deltagarna är medvetna om sina kompetenser och delar med sig av sitt kunnande. Det handlar om att utveckla ett förhållningssätt till konkurrens som bland annat innebär att inte fastna i specifika tävlingssituationer utan förstå konkurrens som ett redskap för lärande i ett långsiktigt perspektiv. Lärarens roll är viktig för att använda konkurrens som ett konstruktivt redskap och lyfta fram såväl individuella kompetenser som gruppens samlade kunskaper.

Läs mer:

- Fülöp, M. (1999). Students, perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan and the USA. In: A. Ross (Red.) *Young Citizens in Europe*. University of North London, 195-219.
- Fülöp, M. (2000). *Deconstructing the Concept of Competition: The Japanese Version*. Paper presented at the XVIth Biennial Meetings of July 11-14, Beijing, China.
- Fülöp, M. (2001). Competition as a social skill. *Educational Science in the Millenium*. 133-146.
- Fülöp, M., Berkics, M. (2003). Socialisation for coping with competition, winning and losing in two societies: Hungary and the UK. In: A. Ross (eds.) *A Europe of Many Cultures*. London: CICE Publication. 263-273.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2003). *Constructive Competition. / Konstruktiv Konkurrens /* Paper presented at NFPF:s 31st Congress in Copenhagen, Denmark, March 6-9.
- Sheridan, S. (2001). Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2004). *Constructive competition as one aspect of pedagogical quality*. Paper presented at the XXIV World Congress of OMEP, One World: Many Childhoods. Melbourne, Australia, 21-24 July.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Themes of constructive competition in educational settings. Poster presenterat på AERA:s konferens i San Fransisco, USA.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Williams, P., & Sheridan, S. (2006). Collaboration as one aspect of quality: a perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 1, pp. 83-93.
- Williams, P., & Sheridan, S. (2006). Dimensions of constructive competition in educational settings. Paper presenterat på NFPFs kongress 9-11 mars i Örebro.

DE LEDANDE ORDEN

Gunnar Sundgren, *Lärarhögskolan i Stockholm*

Idén till projektet "Skolans styrning och ledning som diskurs och diskursiv praktik – de ledande orden" väcktes av att ett antal av skolledare, som deltog i kurser på Lärarhögskolan i Stockholm, i sina paper och uppsatser tog upp teman som exempelvis "att leda med samtal", "den målstyrde läraren", "dialogen som verktyg" etc. Det vi, som ansvariga för ett utbildningsprogram för skolledare, tyckte oss se var att en delvis ny situation hade uppstått för skolledarna där det talade ordet fått en större betydelse än tidigare. Skolans avreglering och målstyrning tycktes ha skapat ett större behov av retorisk kompetens hos dem som var satta att leda skolan. I aktörernas egna ögon framstod behovet av att kunna argumentera och övertyga om skolans mål och mening och behovet av dess reformering som starkare än förr. Det var den inledande hypotesen.

Som forskare hade vi också orienterat oss allt mer mot det som kallats "den språkliga vändningen" inom humanvetenskaperna. Innebörden är att språket inte kan förstås bara som ett benämning av en yttre omvärld utan att vi genom det skrivna och talade ordet "skapar" föreställningen om den. Omvärlden existerar inte i sig utan formas i vårt medvetande som en följd av hur vi benämner den.

Vänder vi blickarna mot skolans värld får det en rad konsekvenser också för hur vi förstår den. Skolan framstår inte i första hand som byggnader, organisation och institution utan som delar av ett symboliskt universum, som något vi konstruerar i talet mellan oss. Också föreställningen om "skolans styrning och ledning" är en språklig och symbolisk konstruktion. Metaforerna "styra" och "leda" kan föra tankarna till en farkost som med fast hand styrs mot bestämda mål eller till en vuxen som leder ett barn. Kaptenen, styrmannen, coachen eller pedagogen är alla tänkbara subjekts-metaforer förknippade med styrning och ledning.

I vårt forskningsprojekt ville vi närmare undersöka hur talet om och talet i skolan formar våra föreställningar om dess "styrning och ledning". Inledningsvis gjorde vi ett par diskursanalytiskt inspirerade studier av talet om "lärande ledande" och av hur rektorer framställer sin skola för allmänheten på internet under rubriker som "rektorn har ordet". Studien av de officiella dokumenten visade hur språket, talet om styrning och ledning, var färgat både av demokratiretorik och av marknadsretorik och hur djupt motsägelse-

fulla texterna blev som skulle förena tanken på lärarnas professionalitet och relativa autonomi med kravet på produktivitet och bestämda utfall. Vi kallade den diskursen för "demark-diskurs". Rektorerens tilltal till allmänheten var präglad av viljan att få den egna skolan att framstå som det goda valet men också av strävan efter att ge den egna verksamheten och ledarskapet legitimitet. I en annan delstudie har vi undersökt hur rektorer formulerar sig inför föräldrar som ska välja högstadieskola för sina barn. Genom hänvisningar endera till uppdraget från staten, eller omvänt till den goda skoltraditionen i opposition till myndigheterna reformiver, eller genom att hänvisa till grunderna för en "framgångsrik" skola, eller till de kompetenser som kan krävas i en förväntad framtid, strävar dessa skolledare efter att få föräldrars förtroende för just deras skola.

Men talet om och i skolan om dess styrning sker också på en rad andra arenor än i utredningstexter, på hemsidor och föräldramöten. Såväl genom talade och skrivna ord från de fackliga organisationerna och de kommunala skolledningarna formas våra föreställningar om skolans styrning och ledning, framställs som något givet och tilldelas legitimitet. Så rangordnar t.ex. Lärarförbundet landets skolkommuner och delar ut pris till de främsta givet de fastställda kriterierna för framgång. I tre intervjuer ger skolchefer från de prisbelönda skolkommunerna sin bild av skälen till framgången. Förklaringarna är olika men bidrar till att, på olika sätt, stärka våra föreställningar om styrningens och lednings rationalitet och legitimitet.

På den kommunala skolarenan återfinns vi också skolchefer i möten med "sina" rektorer. Här har vi närmare studerat hur ärenden uppstår och förhandlas, vi har illustrerat turtagande och positioneringar genom att bl.a. följa hur "barn i behov" blir till ett, ekonomiskt och humanitärt, problem som söker sin lösning. Turerna här kan också förstås som delar av den blandning av demokrati och marknadsskurser som vi kunnat iaktta men speglar också hur ansvaret för problemets lösning bollas mellan rektorerna och hur de söker kompensation för att ta på sig nya uppgifter som riskerar att sänka deras skolas konkurrensvärde och spräcka den planerade budgeten.

Om vi nu kan följa hur språket formar föreställningar om skolan, dess styrning och ledning på såväl på statlig, politisk nivå som på kommunal nivå och på en facklig arena, så har vi också undersökt hur skolans ledning formas av talet i skolan, framförallt genom den interaktion som äger rum på olika ledningsgruppsmöten. Allt eftersom analysen har fördjupats av det talet har det identitets- och kategoriseringsarbete som här utförs av skolledarna framstått som alltmer centralt för hur skolledning blir till. Språkspelet som äger rum på dessa arenor ser ut att både forma och upprätthålla en kollektiv identitet som skolledare, delvis i opposition till betydelsefulla andra, inte minst lärarna på den egna skolan och fastställa en rad inre normer

för vad som är rimliga förhållningssätt för en skolledare. Inte minst ser det ut som om det är här som skolledningen, både den man själv utgör en del av och den som befinner sig högre upp i skolhierarkin, t.ex. rektorn och mer centrala ledningsgrupper ges legitimitet. Genom att på olika sätt benämna kollegor som exempelvis "mattenördar", "flummare" och "dom som gör som dom vill" markeras också vad som är gällande norm för lärare på skolan. De som uttalar dessa benämningar eller kategoriseringar tillskriver även den egna positionen rätten att uttala dessa omdömen om "de andra" samtidigt som ledarskapet formas som ett kollektivt "vi".

Också i skolledares egna framställningar av vägen fram till positionen som skolledare görs en lång rad markeringar i förhållande till bestämda "andra", till en traditionell och föräldrad skola och till en äldre lärarkår. Tiden, har vi kunnat konstatera i flera av delstudierna, används ofta som retoriskt instrument. En mörk historisk tid ställs emot en ljusare nutid och framtid. Den egna kompetensen framställs som bred och i takt med tidens nya krav, till framtid och upplysning.

En bärande slutsats från våra olika delstudier är alltså att "styrning och ledning" inte är ett givet essentiellt fenomen utan att det är en social och språklig konstruktion som mer eller mindre kontinuerligt formas av politiker, tjänstemän, rektorer, skolledare i samspel med varandra och med lärare, föräldrar och elever. Det betyder givetvis också att den är "ömtålig", känslig för ett öppet ifrågasättande. Den bygger på acceptans och aktiv medverkan från alla inblandade aktörer men sannolikt också från media och allmänhet. Inte minst är föreställningen om skolans styrning och ledning beroende av hur samtida forskning behandlar fenomenet som forskningsproblem. I forskarsamfundet såväl som på den skolpolitiska arenan är det vanligt att skriva fram en förändring av skolans styrning och ledning som en utveckling från att ha varit centraliserad och strängt reglerad verksamhet till att nu vara decentraliserad och mer öppen för centrala agenter, ledares och lärares egna "professionella" överväganden. Ser vi nu inte detta som ett faktum utan snarare som ett uttryck för en dominerande föreställning och diskurs blir det också intressant att se hur samtida svensk skolforskning analyserar styrnings- och ledningsfrågan. Det blir då tydligt att forskarna själva tenderar att ta både möjligheten att styra och leda skolan för givet liksom, i huvudsak, den hierarkiska och rationella organisationen av denna styrning och ledning. Även om forskarna idag distanserar sig från en rent rationalistisk föreställning, dvs. att givna politiska direktiv på högre politisk nivå på ett okomplicerat sätt ska genomföras på en lägre verksamhetsnivå så framstår i princip föreställningen om arbetsdelningen, att den politiska och byråkratiska nivån ska fastställa vad som ska ske i skolan och att de centrala aktörerna där ska omsätta detta i handling som given. Det faktum

att skolreformer ofta visat sig svåra att implementera, blir med en sådan grundläggande tankefigur, ett delvis svårförklarligt problem för forskarna. I den samtida skolforskningen har därför en lång rad begrepp införts som är ägnade åt att förklara diskrepansen mellan politiskt satta mål och skolans resultat och utfall. Begrepp som "ramfaktor", "formulerings- och realiseringsarena", "frirum" "skolkultur", "pedagogiskt och socialt klimat", men också "aktörsberedskap", "dialog", "samverkan" och "skolutveckling" är alla av den karaktären. De är begrepp som är ägnade åt att båda markera och förklara diskrepansen mellan uppsatta mål och resultat. Emellertid hindrar de samtidigt en mer distanserad förståelse av skolan som del i "symboliskt universum", som produkt av språklig interaktion vars uppgift kanske snarare är att skapa och vidmakthålla organisation och institution som delar av en föreställd gemenskap än att realisera mål. Snarare att legitimera den specifika sociala struktur som formas i och av skolan, sanktionera externa och interna hierarkier och ge agerandet legitimitet och trovärdighet i egna och andras ögon.

Skolforskare ställs allt oftare inför frågan: "vad tjänar er forskning då till?". Som samhällsvetare hävdar vi i regel att kunskapsproduktion om hur människor och sociala fenomen fungerar är gott nog. Fältets egna aktörer ska tolkningsföreträdare till hur forskningsresultat ska kunna användas inte forskarna. Ändå kan det vara rimligt att vi som bedriver forskning på skatte-medel funderar på vilket sätt vår forskning kan utgöra ett bidrag till fältet. Inte då för att föreskriva handlingar utan snarare för att bidra till att tolka och förstå omvärlden på andra sätt än de gängse. Forskning och utbildning kan aldrig frigöra sig från upplysningstankens ideal, att människan, genom sitt förnuft och med utgångspunkt i föreställningen om allas lika värde, kan skapa sig en bättre värld.

Kan då vår forskning, om än i aldrig så liten utsträckning, tänkas bidra till en annan tolkning och förståelse av den del av omvärlden som går under beteckningen "skolans styrning och ledning"? Ja, kanske kan en perspektivförskjutning bort från de rationalistiska och neorationalistiska föreställningarna om skolan och dess styrning och ledning bidra till en ökad medvetenhet om skolan, skolpolitiken och skolforskningen som kommunikativa arenor. I hög grad beroende av en rad mer eller mindre givna föreställningar om vad en skola, dess styrning och ledning är. Beroende också av att ett ganska intrikat språkspel mellan olika aktörer, till största spontant och omedvetet. Genom att använda en lång rad språkligt-retoriska tekniker, kanske framförallt genom olika kategoriseringar av människor och företeelser formas skolan, dess ledning och styrning som symboliskt universum. Mer besläktat med det som Stephen Ball en gång kallade "mikro-politik" än med rationellt handlande i akt och mening att förverkliga uppställda mål.

Om det är så kan vi också förstå en betydande del av det vi idag kallar ”skol-utveckling” mer som ett retoriskt verktyg för att främja bestämda intressen, förändra föreställningarna om vad den goda skolan, den goda styrningen och ledningen är, än ett neutralt instrument för att göra världen, nationen och medborgaren mer upplysta och bättre skickad för en okänd framtid.

Referenser:

- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser & konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats (2005). Using Time. School narratives on the Internet, *Nordisk pedagogik*, nr 4, 2005.
- Börjesson, Mats & Nordzell, Anita (2005). Flummare, matte-no-nördar, nyanställda och dom som gör som dom vill. Kategorisering i en grundskolas ledningsgruppsmöten. *Pedagogisk forskning*, nr 1, 2005.
- Börjesson, Mats & Nordzell, Anita (2006). Att representera folk - och principer. Skolledning som förhandling. I Sundgren, Gunnar (red.) *Skolledning - språk och förhandling*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Timmy (2006). *Rektorers tal om ledarskap i skola - som konstruktion och diskurs*. AKKA 2/2006. Stockholm: HLS.
- Larsson, Timmy (2006) Fyra nyanser av skola. Informationsmötet – Rektorers berättelser om skola. I Sundgren, Gunnar (red.) *Skolledning - språk och förhandling*. Lund: Studentlitteratur.
- Nestor, Bo (2005b). *Styrning med samverkan eller styrning av samverkan. Perspektiv på talet om skolans styrning*. AKKA 1/2005. Stockholm. HLS Förlag.
- Nestor, Bo (2006a). ”Barn i behov” som villkorad förhandling. Ledningsgrupps samtal på förvaltningsnivå. I Sundgren Gunnar (red.) *Skolledning - språk och förhandling*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordzell, Anita & Börjesson, Mats (2004). Flummare, matte-no-nördar, nyanställda – och dom som gör som dom vill. Kategorisering i skolledares ledningsgruppsmöten. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Årg. 9, Nr 4, s. 287-307.
- Nordzell, Anita (2006). En skolledare i tiden. Kategorisering, tid och identitet i gymnasieskolledares berättelser. I Gunnar Sundgren (red.), *Skolledning – språk och förhandling*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, Gunnar red. (2006) *Skolledning – språk och förhandling*. Studentlitteratur.
- Svedberg, Lars (2006). Sveriges bästa skolkommun – om en utmärkelse och tre pristagare. I Sundgren, Gunnar red. *Skolledning – språk och förhandling*. Studentlitteratur.
- Svedberg, Lars (2004). Rhetorical resources for management – the leading words. In *Journal of Educational Management & Administration*. 2004:8.

BEGREPPET KVALITET

– som grund för undervisning och lärande i gymnasieskolan

Folke Vernersson, *Linköpings universitet*

Inom ramen för forskningsprojektet har jag gjort två olika (preliminärt färdiga) delstudier, som jag sammanfattat i ett paper, som jag i juli 2005 presenterade på en internationell konferens i Chicago.

I min första delstudie, som är ett slags bakgrundsstudie till våra övriga undersökningar inom forskningsprojektet, har jag gjort en relativt omfattande (cirka 60 sid.) litteraturgenomgång, som syftar till att belysa och problematisera begreppet kvalitet, inte bara inom olika utbildnings- och undervisningskontexter, utan även inom varu- och tjänsteproduktionen.

Studien inleds med en presentation av några centrala vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Jag har här också redogjort för viktiga tankar inom de modernistiska respektive postmoderna paradigmen, vilka avser grundläggande sätt att se på och förhålla sig till vetenskap. Därefter har jag också belyst frågan om induktiv respektive deduktiv bestämning av begreppet kvalitet.

Nästa avsnitt inleds med en redogörelse för kvalitetstänkandets historiska rötter. Här presenteras också uppfattningar om vad som menas med kvalitet inom olika verksamhetsområden som varu- och tjänsteområdet, offentlig förvaltning samt undervisning och lärande inom grundskola, gymnasieskola och högre utbildning.

Därefter behandlas frågan om hur kvalitet kan säkras och utvecklas. Jag presenterar här det "japanska undret" och tre berömda kvalitetstänkare (Deming, Juran och Ishikawa). Avsnittet innehåller också en redogörelse för och problematisering av det välkända kvalitetskonceptet "Total Quality Management (TQM)". I avsnittets senare del belyses frågor om kommunernas skolplaner och kvalitetsredovisningar, ett nationellt kvalitetsindikatorssystem (BRUK), de årliga nationella kvalitetsgranskningarna (med exempel från "helheten i utbildningen" och "betygssättningen") samt en av regeringens senaste utvecklingsplaner för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning.

Den andra delstudien har en kvalitativ inriktning och är inspirerad av den fenomenografiska forskning, som har studiet av skilda aktörers uppfattningar i fokus (95 sid.).

Med hjälp av elva inspelade och sedan (ordagrant) utskrivna fokusgrupp-sintervjuer har jag undersökt hur ett 40-tal skolledare, lärare och elever på fem gymnasieskolor/program i Linköping:

- Uppfattar begreppet "kvalitet i undervisning och lärande".
- Anser att vi kan mäta eller bedöma vad som är kvalitet i undervisning och lärande och vem/vilka, som skall avgöra detta.
- Anser att vi bör säkra och utveckla kvaliteten i undervisningen och lärandet?
- Uppfattar de viktigaste hindren respektive möjligheterna för att utveckla kvaliteten i undervisningen och lärandet?

Utifrån materialets bärande likheter och skillnader har jag, som nedan närmare framgår, tagit fram ett antal analytiska kategorier. Dessa, som bildar ett slags "ryggrad" i det empiriska materialet, är baserade på författarens tolkningar av respondenternas varierande uttalanden om den här fokuserade kvalitetsproblematiken.

Intervjuerna har visat att många av våra respondenter uppfattar undervisning som en intentionell, instrumentell och i huvudsak lärarstyrd aktivitet med syfte att främja målet, elevernas lärande, d v s. utvecklandet av nya insikter och synsätt samt ökad personlig och intellektuell mognad hos dessa.

Respondenternas uttalanden har också givit vid handen, att de anser att de uppsatta kurs- och läroplansmålen i huvudsak kan nås på tre olika sätt, nämligen via ett (mer eller mindre) *traditionellt förmedlingsperspektiv*, ett *interaktivt samspeleperspektiv* eller en progressivistiskt inspirerad *elevfokusering*.

Med utgångspunkt i intervjuerna om den basala frågan om "vad som är kvalitet i undervisning och lärande" har jag urskilt huvudkategorierna "*måluppfyllelse*", "*didaktiska processer*" och "*förutsättningar*".

Skolledarna och de flesta lärarna synes ha en bred verksamhetsbaserad syn på det pedagogiska arbetets måluppfyllelse. Några lärare och de flesta eleverna har ett snävare mer användarbaserat och elevcentrerat synsätt.

Vad som uppfattas vara kvalitet i lärandet tycks i sin tur ha ett tydligt samband med hur man ser på begreppet kunskap. Analysförmåga, kritiskt tänkande och förmåga att se samband och förstå är här vanliga honnörord, hos i första hand lärarna.

Det personliga mötet och det intellektuella samspelet mellan lärarna och deras elever uppfattas av många respondenter vara i högsta grad relevant för

kvalitetsfrågan. För eleverna tycks läraren vara den mest centrala kvalitetsfaktorn.

Eleverna önskar ha mera diskussioner om det meningsfulla i att gå i skolan. De betonar ofta behovet av verklighetsanknytning i undervisningen och vill använda mera tid i skolan till att diskutera frågor om livskunskap och den egna personliga utvecklingen.

Respondenternas svar på frågan *"hur vi kan mäta eller bedöma vad som är kvalitet i undervisning och lärande och vem som skall avgöra detta"* har sin grund i hur man uppfattar det bakomliggande kvalitetsbegreppet.

När vi sedan försöker mäta eller bedöma kvaliteten kan vi i princip utgå från ett administrativt, professionellt eller marknadsmässigt synsätt.

Det finns bland intervjupersonerna en enighet om, att lärarna måste få bedöma resultatet av elevernas lärande och att eleverna främst skall få utvärdera sina lärares insatser som undervisare. Eleverna önskar också hellre påverka valet av undervisningsmetoder, dvs. arbetssätt och arbetsformer, än det specifika innehållet i det pedagogiska arbetet.

Enligt det professionella synsättet avgörs kvaliteten ytterst av dem, som arbetar med och ansvarar för verksamheten. Nationella prov, tester, betyg, examina samt APU och avnämningarundersökningar kan vara viktiga instrument för att försöka mäta eller bedöma kvalitet.

Några lärare och ett flertal elever anser inte att de nuvarande betygen utgör något bra mått på varken kunskaper eller kvalitet.

Nästa huvudfråga avsåg hur vi bör *försöka säkra och utveckla kvaliteten i undervisningen och lärandet*.

Intervjupersonerna har här tillsammans pekat ut ett stort antal konkreta förbättringsområden och strategier för hur kvalitet i undervisning och lärande kan säkras och utvecklas. De *förutsättningar*, som omnämns avser ekonomiska, skol- och klassrumsorganisatoriska och aktörsrelaterade frågor.

Vi har här kunnat notera önskemål från lärare, om utökade ekonomiska resurser eller särskilda medel för olika utvecklingsprojekt och en bättre marknadsföring av skolans verksamhet. Flera lärare har också föreslagit omprioriteringar i verksamheten och framhållit, att de mera vill koncentrera sig på huvuduppgiften, att undervisa sina elever. Vi har också sett förslag om annorlunda utformning av lärarlagsarbetet, återinförande av lektorstjänster och funderingar kring proportionerna mellan karaktärs- och kärnämnen. Bland de aktörsrelaterade förslagen förekommer önskemål från alla tre aktörskollektiven om bättre kompetensutveckling av lärarna och utökad elevinflytande. Flera skolledare och lärare har också efterlyst en konstruktivare samverkan mellan lärarfack och arbetsgivare.

Respondenternas diskussioner om de *didaktiska processerna* handlar främst om selektions- och kommunikationsfrågor, d v s. vad, eller vilket innehåll,

som skall avhandlas inom ramen för det pedagogiska arbetet och hur detta bäst skall ske. Flera lärare och elever nämner här behovet av variation och verklighetsanknytning av undervisningen (APU/studiebesök).

När respondenterna diskuterade frågan om *vilka de viktigaste hindren och möjligheterna var för att utveckla kvaliteten i undervisningen och lärandet* gjorde de ett stort antal uttalanden, som främst avsåg det pedagogiska arbetets *förutsättningar*.

Ett flertal lärare framhåller att deras skolor numera saknar tillräckliga ekonomiska resurser. Den dåliga ekonomin medför, menar de, tidsbrist, nedskärningar och minskad motivation, som försvårar eller omöjliggör en positiv utveckling. Lärarna upplever också ibland att undervisningsgrupperna är för stora, samtidigt som tidspressen ofta negativt påverkar deras reguljära undervisning och deras utvecklingsarbete. Alltför heterogena elevgrupper upplevs ibland vara ett annat problem. Flera lärare påstår att de sällan har tid att diskutera utvecklingsprocesser och kvalitetsfrågor. Praktiska problem i samband med schemaläggning och lärarnas tjänstefördelning upplevs av många lärare som påtagliga hinder för den pedagogiska utvecklingen.

Lärarna lyfter också fram yttre omständigheter, som respektive skolors lokalmässiga utformning som hinder för att utveckla kvaliteten. Alltför gamla datorer, inaktuella läroböcker och omoderna läromedel utgör andra problem. Lärarna ser också hinder i gamla skolor, med för små klassrum och avsaknaden av gruppum. Mentala hinder, som att inte se de faktiska möjligheter till förbättring som faktiskt existerar inom givna ramar, har ovan berörts. Den individuella lönesättningen, nämns också av några lärare, som ett hinder för lärarsamverkan. Ämnesprestigen kan här vara ett annat hinder för denna.

Heterogena elevgrupper och elever med låg motivation kan, anser flera lärare, men även några elever, vara stora hinder för kvaliteten. Ointresset kan också resultera i ökad frånvaro.

Lärarnas bristande kompetens och - en mindre grupps - villighet att delta i kompetensutveckling upplevs samstämmigt av skolledarna vara ett hinder för kvalitetsutvecklingen.

Några elever anser att alltför konservativa lärare och deras ovillighet, att lyssna på dem och ta hänsyn till deras synpunkter utgör ett annat viktigt hinder.

Flera elever har här framhållit att de primärt läser för att få höga betyg, så att de i framtiden kan komma in på attraktiva postgymnasiala utbildningar och inte för att de vill lära sig något. Vissa lärare ser i stället betygen som en positiv möjlighet att slå vakt om kvaliteten - genom att de medvetet försöker använda sig av så tydliga och kvalitetsbefrämjande betygskriterier som möjligt

När nu samtliga frågor är besvarade, har jag valt att mer generellt försöka reflektera över frågan om vad vi utifrån kvalitetslitteraturen och respondenternas samlade uttalanden kan mena med kvalitet i undervisning och lärande.

Jag har då funnit följande tre hierarkiskt ordnade kategorier/synsätt:

1) Enumerativ (uppräknande)

Under denna modernistiskt inspirerade kategori nämns olika (mer eller mindre) isolerade egenskaper eller kvalitetsindikatorer hos lärarnas undervisning och elevernas lärande, d v s det pedagogiska arbetet. Kvalitet uppfattas här som ett oklart, men ändå i princip möjligt begrepp att bestämma. Nedan följer ett antal exempel, som också får utgöra ett slags sammanfattning av, vad som menas med kvalitet:

- Kvalitet är att kunna tänka, resonera och reflektera. Ska det bli kvalitet måste alla bitar från läroplanen vara med, inklusive den sociala ambitionen (*"fitness for purpose"*).
- Kvalitet är att jag täcker en så stor yta som möjligt av hela kunskapsmängden inom mitt ämne. Problemen får inte vara triviala och icke-representativa (*horisontell representativitet*).
- Kvalitet är att göra rätt sak, på rätt sätt vid rätt tidpunkt (*effektivitet*).
- Kvalitet är hur man tänker och går vidare och på kort tid tillägnar sig kunskapen att lösa problem (*produktivitet*).
- Kvalitet är att eleverna själva är nöjda med utbildningen. Det är kvalitet att kunna anpassa sig till eleverna (*"fitness for use"*).
- Kvalitet har att göra med facit, d v s vad eleverna tagit till sig (*output-/utfall*).
- En kvalitetsfaktor är att eleverna får vara med och påverka undervisningens uppläggning och utformning (*elevinflytande*).
- Kvalitet är att eleverna läser av eget intresse och känner motivation inför det de gör (*elevmotivation*).
- Kvalitet är individberoende. Elevernas relativa och individuella förutsättningar måste här också beaktas. En svag elev, som klarar sig, kan vara en kvalitetshöjning (*individualisering*).
- Kvalitet bör gälla alla. Ett stort kvalitativt delmål är att alla elever får godkänt (*inkludering*).

Kvalitet är inte, menade flera lärare, att bara läsa in fakta, som man sedan memorerar, d v s. någon form av atomistisk ytinläring. Utomordentliga prestationer (excellence) kan också ha mycket begränsat samhällsvärde (value).

2) Relationell (interaktiv):

Kvalitet uppfattas här främst vara ett personberoende, innehållsligt och situationellt bestämt begrepp. Det uppstår, fortlever och utvecklas således inom ramen för direkta mänskliga möten ("sanningens ögonblick") och i det vardagliga samspelet mellan skolledarna, lärarna och deras elever och dessa inbördes.

Kvalitet uppfattas här vara när undervisningen och lärandet samtidigt fungerar bra. Man ser att det sker en utveckling hos varje individ. De didaktiska selektions- och kommunikationsfrågorna kopplas här nära samman.

Reflektionen kring målformuleringen är viktig för att skolan skall kunna möta elevernas framtida behov. Inaktuella och vaga kursplaner måste korrigeras. Några lärare och skolledare förespråkar också ett metakognitivt förhållningssätt.

3) Holistisk (helhetsorienterad):

Beaktar vi även undervisningens och lärandets många och varierande betingelser, de s.k. ramfaktorerna, hamnar vi i det holistiska och mer tydligt postmoderna kvalitetstänkandet. Förekomsten av detta holistiskt-integrativa perspektiv framträder tydligare, när vi i ett sammanhang reflekterar över respondenternas svar på intervjuguidens samtliga frågor.

Kvalitet uppfattas här som ett komplext och värderingsberoende begrepp, som kan tolkas, ifrågasättas och ges varierande meningar i skilda sociala och kulturella kontexter. Här förekommer skilda uppfattningar, som samtidigt avser det pedagogiska arbetets inre och yttre förutsättningar, de didaktiska processernas selektions- och kommunikations- och legitimitetsproblematik samt måluppfyllelsen, d v s. resultatet av de gemensamma ansträngningarna. Ett stort antal kvalitetsindikatorer på skilda nivåer relateras här till varandra inom ramen för ett skol- och utbildningssystem bestående av skilda (legala, ekonomiska och sociala) strukturer och varierande undervisnings- och lärofunktioner.

Jag hoppas att denna studie skall inspirera till fördjupad forskning och breddad kunskapsbildning och professionella samtal kring flera av de frågor och problemområden som ovan berörts.

GRUPPENS INVERKAN PÅ LÄRANDEPROCESSEN

Marie-Louise Ögren, *Stockholms universitet*
Eva Sundin, *Umeå universitet*

En studie av psykoterapihandledning inom utbildningsramar

Detta forskningsprojekt initierades utifrån ett behov av systematisk kunskap om den lilla gruppen som pedagogiskt medel i psykoterapiträning inom akademiska utbildningar. Vid sidan av teoretiska moment är psykoterapihandledning en föreskriven komponent i professionsträning i psykoterapi i Sverige liksom i många andra länder i Europa och i USA. I Sverige syftar psykoterapihandledning på den grundläggande nivån (t ex på det 5-åriga psykologprogrammet) till att ge den studerande en yrkesmässig baskompetens. På vidareutbildningsnivån (specialistutbildning i psykoterapi och handledning) syftar handledningen till att ge fördjupad kompetens och legitimitet att kunna verka självständigt som psykoterapeut alternativt psykoterapihandledare. Psykoterapihandledningen är oftast det mest kostnadskrävande inslaget inom nämnda utbildningar, vilket innebär att behovet av kunskap understryks ytterligare.

Under lång tid var den dominerande formen för psykoterapihandledning individualhandledning. En skillnad mellan individual- och grupphandledning är att handledning i grupp involverar relationer mellan fler personer. Grupphandledningens särart då det gäller att ge möjligheter till inläring och kompetensutveckling har i begränsad utsträckning varit föremål för empiriskt utforskande.

De studier, som genom anslag från VR varit möjliga att genomföra, är därför att betrakta som grundforskning inom området. Skillnader mellan utbildningsnivåer och psykoterapiinriktningar har undersökt med avseende på pedagogiskt utnyttjande av gruppen, handledarstilar, gruppklimat och lärande. Studierna har även fokuserat på hur antagningförfarande (betyg alt. betyg/intervju), handledarstil och gruppsammansättning (gruppsstorlek och kön) förhåller sig till gruppklimat och lärande.

Datainsamling och databas

Datainsamlingen i detta forskningsprojekt har omfattat såväl studerande som handledare vid tre olika universitet (Linköping, Stockholm och Umeå)

och fem universitetsanknutna utbildningsinstitut (S:t Lukas stiftelsen (Göteborg, Lund, Luleå, och Stockholm) samt Ericastiftelsen i Stockholm). De handleddas lärandeutveckling och relationer till andra handledda och till handledaren skattades av handledda samt deras handledare vid tre tidpunkter under den 3 – 4 terminer långa handledningsperioden. Kvalitativa data insamlades med avseende på rapporterade förändringar av gruppklimat och psykoterapeutisk verksamhet

Datainsamlingen påbörjades år 2002 och pågick till mars 2006. Projektet har genererat en omfattande databas bestående av data från 150 handledningsgrupper på olika utbildningsnivåer och från tre skattningstillfällen.

Projektets kunskapsbidrag

Gruppen

Ett av fynden i flera av våra studier är att handledare och handledda upplevde ett behov av ökad medvetenhet om gruppens betydelse (Sundin, Ögren & Boalt Boëthius, submitted, a; Ögren m.fl., 2005; Ögren & Sundin, 2004; Ögren & Sundin, in press). Dessa studier visade att handleddas och handledares skattningar av önskad fokusering på gruppens interaktion i handledningen var signifikant högre än skattningar av hur mycket man faktiskt uppmärksammat och arbetat med gruppens dynamik.

Då olika psykoterapiinriktningar (psykodynamisk resp. kognitiv beteendeterapeutisk) på grundutbildningsnivå jämfördes framkom inga signifikanta skillnader i hur man inom de olika inriktningarna upplevde att gruppen faktiskt hade använts i handledningen. Oberoende av inriktning upplevde man att grupphandledningen överlag hade karaktären av 'individualhandledning i grupp'. Som tidigare nämnts fanns dock en önskan från båda behandlingsinriktningarna om att man i handledningen skulle arbeta med grupperspektivet i större utsträckning. En påtaglig skillnad var dock att man i psykodynamiskt orienterade handledningsgrupper önskade sig en starkare fokusering på gruppens interaktion jämfört med handledare och handledda i grupper som arbetade utifrån en kognitiv beteendeterapeutisk orientering. Resultaten speglar sannolikt de två inriktningarnas olika fokus och tyngdpunkt i behandling och handledning.

Ytterligare en intressant iakttagelse var att handledare, oberoende av psykoterapeutisk inriktning, rapporterade att man hade arbetat mer med gruppens interaktion i handledningen jämfört med vad de handledda rapporterade. Kanske speglar detta fynd att handledare med lång erfarenhet lättare kan identifiera olika processer. Alternativt kan det vara så att grupphandledare inte alltid uppfattar de handleddas behov av hjälp att hantera gruppens

interaktion. Dessa fynd kan ses som ett stöd för att handledarutbildningar har ett ansvar för att ge blivande handledare grundläggande kunskaper om grupphandledning

Gruppklimatet

Vad som menas med ett gott gruppklimat i bemärkelsen gynnsamt inlärningsklimat är svårfångat och samtidigt oerhört angeläget att utforska (Ögren, Jonsson, & Sundin, 2005). I en studie användes SYMLOG metoden (System for the Multiple Level Observation of Groups) för att studera klimatet i 28 handledningsgrupper på grundutbildningsnivå. För att få en bild av gruppens interaktion insamlades självskattningar från handledare och handledda vid tre mättillfällen rörande faktisk respektive önskad roll och position i gruppen (Boalt Boëthius, Ögren, Sjøvold, & Sundin, 2005). Resultaten visade att handledare och handledda från de flesta av grupperna upplevde att gruppens interaktioner blev mer flexibla över tid, att gruppmedlemmarnas positioner i gruppen blev mindre låsta och att antalet subgrupperingar minskade. Gruppmedlemmarnas skattningar angav att en alltför påtaglig strävan efter närhet och samförstånd kunde låsa gruppens möjligheter till utveckling. Viss opposition och oliktankande i grupphandledningens inledningsskede visade sig kunna bidra till en utveckling mot ökad tolerans och flexibilitet och att gruppmedlemmarna kunde använda sig av gruppens potential på ett bra sätt.

Handledarstil

Ögren m.fl. (2005) fann vissa indikationer på att handledarens stil påverkade handledningens innehållsmässiga fokus, upplevelsen av gruppklimatet samt de handleddas bedömning av hur mycket man lärde sig. Ytterligare preliminära fynd har visat att handledare med en *icke-auktoritär stil*, och som *var accepterande och bekräftande* uppfattades underlätta en positiv utveckling. De handledare som både lyfte fram gruppens kompetens och kunde dela med sig av egna erfarenheter bidrog positivt till de handleddas utveckling. Däremot bidrog de handledare som uppfattades styrande och auktoritära, och som för snabbt ingrep med egna tolkningar och instruktioner till att de handledda kände sig osäkra och hämmade (Braconier, 2005; Ögren & Boalt Boëthius, 2005). För att följa upp dessa fynd genomfördes forskningsområdet för att identifiera instrument som använts i tidigare studier för att mäta handledarstil, en genomsökning som resulterade i att vi fann endast en mätskala, Friedlander och Ward's Supervisory Styles Inventory (SSI). Eftersom SSI i tidigare studier visat sig ha psykometriska svagheter konstruerades och pilottestades ett nytt instrument som hittills varit lovande (Boalt Boëthius, Sundin, & Ögren, 2006; Sundin m.fl., submitted a) och där fortsatt utprovning planeras.

Utbildningsnivåer

Några studier visade att gruppen som forum för psykoterapihandledning kan bidra till ett *ökat reflektionsutrymme* för de handledda, samt erbjuda möjlighet att dela andra gruppmedlemmars erfarenheter från deras respektive psykoterapier (Braconier, 2005; Sundin m.fl., submitted, a; Ögren & Boalt Boëthius, 2005). Grupphandledning på grundläggande utbildningsnivå föreföll kunna ge möjligheter till nya former av lärande (Ögren & Jonsson, 2003).

Grupphandledning på utbildningar på såväl grundläggande som handledarnivå rapporterades vara ett värdefullt inslag, då handledda med begränsad erfarenhet av att arbeta med psykoterapeutiska processer i behandlingsarbete respektive med handledningsprocesser i psykoterapihandledning, gavs inblick i de andra gruppdeltagarnas arbeten. Samtidigt talar våra kvalitativa studier för att individualhandledning bör ges som komplement till grupphandledning på psykoterapeututbildningsnivå, i syfte att fördjupa de psykoterapeutiska kunskaperna.

Handledningsforskning – smågruppsforskning

Forskning om handledningsprocesser i psykoterapi och smågruppsforskning utgör av tradition olika domäner. En av våra studier syftade till att överbrygga de paradigmatiska avstånden mellan dessa två forskningsområden (Boalt Boëthius m.fl., 2006). I studien undersöktes olika gruppvariablers (gruppstorlek, kön, gruppammansättning, gruppleddare/handledare) inverkan på interaktion och gruppklimat i handledningsgrupperna. Resultaten indikerade att grupper med fyra handledda gav ett gynnsammare inlärningsklimat jämfört med grupper med färre handledda. Den könsmissiga sammansättningen var också betydelsefull för såväl gruppklimat som kunskapsutveckling, samt relationer till handledare och de andra handledda. Dessa resultat understryker behovet av att utbildningsanordnare och handledare i högre grad uppmärksamma genusperspektivet i handledning och utbildning i psykoterapi.

Antagningsförfarande – psykoterapihandledning

De interrelationer mellan olika antagningsförfarandes (betyg, högskoleprov versus intervju + betyg, högskoleprov) och kunskapsutveckling, förmåga att etablera relation till handledare och andra handledda, och gruppklimat, som vi uppmätte i våra studier talade för att *individualiserade urvalsmetoder i kombination med gängse urvalsmetod* (betyg, högskoleprov) bör användas vid antagning till utbildning på grundläggande nivå av psykoterapiträning, till exempel psykologutbildningen (Sundin & Ögren, submitted a; Sundin & Ögren, submitted, b; Ögren & Sundin, 2005).

Avslutande reflektioner

De studier som genomförts inom ramen för projektet har belyst några grundläggande aspekter av grupphandledning. En generell iakttagelse är att grupphandledning kan ge en mångfald infallsvinklar och skapa berikande erfarenheter. Samtidigt kan en grupp i psykoterapihandledning medföra svårhanterade utmaningar och därför är det angeläget att denna pionjärstudie följs upp av fortsatt forskning.

Fortsatt forskning inom området är dessutom angeläget med tanke på att den viktiga funktion som handledningen har som kvalitetssäkring av behandlingsarbete liksom att psykoterapihandledning oftast är det mest kostsamma inslaget i psykoterapiutbildningar.

Projektmedarbetare

Siv Boalt Boëthius, *Stockholms universitet*

Dan Stiwne, *Linköpings universitet*

Britt Wiberg, *Umeå universitet*

Björn Elwin, Raili Hultstrand, *S:t Lukas utbildningsinstitut i Göteborg, Lund, Luleå, Stockholm*

Gunnar Carlberg, *Ericastiftelsen, Stockholm*, Jane Olsson (*projektsekreterare*)

Referenser

- Boalt Boëthius, S., Ögren, M-L., Sjøvold E., & Sundin, E. (2005). Experiences of group culture and patterns of interaction in psychotherapy supervision groups. *The Clinical Supervisor*, 23, 101-121.
- Boalt Boëthius, S., Sundin, E., & Ögren, M-L. (2006). Group supervision from a small group perspective. *Nordic Psychology*, 58, 22-42.
- Braconier, A. (2005). Att växa genom handledning. Psykologexamensuppsats. Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Sundin, E., Ögren, M-L., & Boalt Boëthius, S. (submitted, a). Novice psychotherapy supervisors in training.
- Sundin, E., & Ögren, M-L. (submitted, b). Supervisees' and supervisors' experiences of group climate in group supervision in psychotherapy. The effect of admission procedure.
- Sundin, E., & Ögren, M-L. (submitted, c). Implications of an individualized admission selection procedure for professional programs in psychology.
- Ögren, M-L., & Boalt Boëthius, S. (2005). Vägen från terapeut till handledare. Handleddas och handledares erfarenheter av en handledarutbildning. *Insikten*, 4, 14-24.
- Ögren, M-L., Boalt Boëthius, S., & Sundin, E. (2005). Grupphandledning i psykoterapi inom ramen för utbildningar. *Matrix*, 22, 389-403
- Ögren, M-L., Boalt Boëthius, S., & Sundin, E. (submitted). From therapist to supervisor. Supervisees' and supervisors' experiences of a supervisor training program.

- Ögren, M-L., Jonsson, C-O., & Sundin, E. (2005). Group supervision in psychotherapy. The relationship between focus, group climate and perceived attained skill. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 373-389.
- Ögren, M-L. & Sundin, E. (2004). Gruppens inverkan på lärandeprocessen. Preliminära resultat från ett pågående forskningsprojekt om grupphandledning inom utbildningsramar. *Matrix*, 21, 60-73.
- Ögren, M-L. & Sundin, E. (2005). Intervjuer som prognosinstrument för studieframgång. *Nordisk Psykologi*, 57, 271-287.
- Ögren, M-L. & Sundin, E. (in press). Experiences of the group format in psychotherapy supervision. *The Clinical Supervisor*.

PROJEKTINFORMATION

Projekt som presenteras vid UVK:s konferens den 18 oktober 2006

Projekt: Det fysiska rummets betydelse i lärandet
Kontaktperson: Eva Alerby
E-post: Eva.Alerby@ltu.se

Projekt: Lärare och forskare som kunskapsbyggare för bättre
NO-undervisning
Kontaktperson: Björn Andersson
E-post: bjorn.andersson@ped.gu.se

Projekt: Lärande i flerkulturella barnmiljöer: Skolpraktiker och
kamratsamtal i förskola och skola
Kontaktperson: Karin Aronsson
E-post: karar@tema.liu.se

Projekt: Musiklärarutbildningen i historiskt perspektiv
Kontaktperson: Sture Brändström
E-post: sture.brandstrom@ltu.se

Projekt: Socialpedagogiken i samhället. Samspel mellan forsk-
ning, teori och praktik
Kontaktperson: Elisabet Cedersund
E-post: elisabet.cedersund@isv.liu.se

Projekt: Språkliga datorstöd och andraspråksinlärning
Kontaktperson: Teresa Cerratto Pargman
E-post: tessy@dsv.su.se

Projekt: Vadå likvärdighet – om likvärdighetsbegreppets olika
innebörder i olika sammanhang – på skilda utbildnings-
politiska nivåer och i konkret skolverksamhet
Kontaktperson: Tomas Englund
E-post: tomas.englund@pi.oru.se

Projekt: Retorikens didaktik: Retoriken och dess övningar som en väg till skolans och högskolans kommunikativa mål
Kontaktperson: Anders Eriksson
E-post: anders.eriksson@teol.lu.se

Projekt: Undervisningsindeologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik
Kontaktperson: Claes Ericsson
E-post: claes.ericsson@mhm.lu.se

Projekt: Genrer i rörelse-estetiska textpraktiker i gymnasieskolan
Kontaktperson: Per-Olof Erixon
E-post: per-olof.erixon@educ.umu.se

Projekt: Tvärvetenskaplig samverkan kring lärande, delaktighet och hälsa i samspel med den pedagogiska miljön
Kontaktperson: Siv Fischbein
E-post: siv.fischbein@lhs.se

Projekt: Gemensamma värden?
Kontaktperson: Sven Hartman
E-post: sven.hartman@lhs.se

Projekt: Klassrumsperspektiv ur elev- och lärarperspektiv
Kontaktperson: Jan-Eric Gustafsson
E-post: jan-eric.gustafsson@ped.gu.se

Projekt: Lärandets pedagogik
Kontaktperson: Mona Holmqvist
E-post: mona.holmqvist@bet.hkr.se

Projekt: Skrivsamarbete och skrivutveckling i heterogena studentgrupper
Kontaktperson: Gunilla Jansson
E-post: gunilla.jansson@nordiska.su.se

Projekt: Att lära och lära ut i vetenskapens tjänst. En studie av Linné och hans lärjungar
Kontaktperson: Åsa Karlsson
E-post: asa.karlsson@hist.uu.se

Projekt:	Hur kan lek och lärande integreras i en målstyrd praktik?
Kontaktperson:	Ingrid Pramling Samuelsson
E-post:	ingrid.pramling@ped.su.se
<hr/>	
Projekt:	Konstruktionen av kön och synen på kroppen i skolans idrottsundervisning
Kontaktperson:	Håkan Larsson
E-post:	hakan.larsson@lhs.se
<hr/>	
Projekt:	Att etablera en vetenskaplig grund för fysikundervisning på universitetet
Kontaktperson:	Cedric Linder
E-post:	cedric.linder@fysik.uu.se
<hr/>	
Projekt:	Lärares arbetsplanering – en studie av hur lärare hanterar sin arbetssituation och hur läraryrket och eleven därigenom konstitueras
Kontaktperson:	Torgny Ottosson
E-post:	torgny.ottosson@bet.hkr.se
<hr/>	
Projekt:	Närverket för forskning och forskarutbildning i svenska med didaktisk inriktning
Kontaktperson:	Bengt Linnér
E-post:	bengt.linner@lut.mah.se
<hr/>	
Projekt:	DRACON – Pedagogiskt drama som metod för konflikt-hantering i Sverige, Malaysia och Australien
Kontaktperson:	Horst Löfgren
E-post:	horst.lofgren@lut.mah.se
<hr/>	
Projekt:	Relativism hos barn
Kontaktperson:	Ragnar Ohlsson
E-post:	ragnar.ohlsson@philosophy.su.se
<hr/>	
Projekt:	Staten, subjektet och pedagogisk teknologi. En nutids-historisk studie av politiska epistemologier och styrnings-mentaliteter i det tidiga 2000-talet
Kontaktperson:	Kenneth Petersson
E-post:	kenneth.petersson@isv.liu.se

Projekt:	Självbedömning av inläring: Exemplet språk
Kontaktperson:	Mats Oscarson
E-post:	mats.oscarson@ped.gu.se
<hr/>	
Projekt:	Barns- och lärares kunskapande med datorspel i skolan
Kontaktperson:	Robert Ramberg
E-post:	robban@dsv.su.se
<hr/>	
Projekt:	Studier av läsfärdigheten i Sverige
Kontaktperson:	Monica Rosén
E-post:	monica.rosen@ped.gu.se
<hr/>	
Projekt:	Interaktion i musikundervisning. En studie av lärarutbildning och gymnasieskolans estetiska program.
Kontaktperson:	Eva-Lena Rostvall
E-post:	eva-lena.rostvall@lhs.se
<hr/>	
Projekt:	Konstruktiv konkurrens
Kontaktperson:	Sonja Sheridan
E-post:	sonja.sheridan@ped.gu.se
<hr/>	
Projekt:	Skolans styrning och ledning som diskurs och diskursiv praktik – de ledande orden
Kontaktperson:	Gunnar Sundgren
E-post:	gunnar.sundgren@mdh.se
<hr/>	
Projekt:	Begreppet kvalitet - som grund för undervisning och lärande i gymnasieskolan
Kontaktperson:	Folke Vernersson
E-post:	folve@iuv.liu.se

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté har sedan starten 2001 arrangerat en årlig konferens. "Resultatdialog 2006 – forskning inom utbildningsvetenskap" är namnet på 2006 års konferens. I denna rapport har forskarna som deltog i 2006 års konferens bidragit med en kort presentation av det aktuella forskningsområdet. Artiklarna i rapporten visar på bredden av den forskning som med stöd av UVK bedrivs vid svenska universitet och högskolor.



Regeringsgatan 56 103 78 Stockholm Tel 08-546 44 000 Fax 08-546 44 180 vetenskapsradet@vr.se www.vr.se

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som utvecklar och finansierar grundforskning av högsta kvalitet inom alla vetenskapsområden. Vetenskapsrådet arbetar med forskningsfinansiering, strategi och analys samt forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

ISSN 1651-7350

ISSN 91-7307-097-1
