



Vetenskapsrådet

## RESULTATDIALOG 2009

Aktuell forskning om lärande

# **RESULTATDIALOG 2009**

**Aktuell forskning om lärande**

RESULTATDIALOG 2009

Aktuell forskning om lärande

Rapporten kan beställas på [www.vr.se](http://www.vr.se)

VETENSKAPSRÅDET

103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISSN 1651-7350

ISBN 91-7307-155-0

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet

Produktion: Matador Kommunikation

Illustration: Erik Hagbard Couchér

Tryck: CM-Gruppen AB, Bromma 2009

# FÖRORD

Utbildningsvetenskap är i dag ett mång- och tvärvetenskapligt forskningsområde som innesluter alla fakultetsområden samt en rad olika discipliner. Den bredd och de olika perspektiv som finns och som växer fram inom området bidrar till forskning om utbildningssystem, undervisning, lärandeprocesser och kunskapsbildning, vilket i sin tur ger nya intressanta forskningsresultat.

Även i årets redovisning återfinns forskningsresultat från flertalet av de åtta områden som på ett sätt beskriver forskningens bredd:

*Utbildningshistoria* (med inriktning på att beskriva och analysera t.ex. ämnesutvecklingen inom olika utbildningssystem), *Utbildningssystem* (forskning om betygs- och urvalssystem, läroplansteori, styrning och ledning, utbildningsekonomi, utbildningspolitik/policy m.m.), *Värdefrågor* (t.ex. demokrati, etik- och moralfrågor, pedagogisk filosofi), *Individens och Gruppens lärande* (forskning om kunskapsutveckling, IKT, pedagogisk psykologi, utvecklingspsykologi, sociologiska studier etc.), *Didaktik* (både allmänna och ämnesspecifika didaktiska frågeställningar inkl. specialpedagogik), *Professioner* (lärares arbete och yrkesidentitet, lärarutbildning, skolledares arbete, karriärval och vägledning etc.) samt *Effektstudier* (forskning om reformers effekter, produktivitet och effektivitet).

Varje år startar mellan 30 och 40 nya forskningsprojekt och lika många avslutas. Eftersom projekten är mellan tre och fyra år långa pågår det ca 100–140 projekt samtidigt inklusive forskarskolor. För att ta del av vilka projekt som pågår och som helt eller delvis finansieras av UVK hänvisas till [www.vr.se](http://www.vr.se). Under rubriken Nyhetsbrev Utbildningsvetenskap återfinns tematiska sammanställningar av pågående forskning.

Varje projekt har en huvudansvarig, men i flertalet projekt finns en forskningsgrupp eller ett forskningsnätverk med i genomsnitt ca 10 forskare och doktorander involverade. Detta framgår tydligt i flera av årets redovisningar. Denna rapport, som även utgör underlag för Resultatdialog 2009, med Umeå universitet som värd, innehåller korta presentationer av nyligen eller mycket snart avslutade projekt samt hänvisning till forskarnas/forskningsgruppernas hemsidor där möjlighet till fördjupad läsning finns.

Utbildningsvetenskapliga kommittén vill med denna redovisning medverka till att dels sprida kunskap om nya forskningsrön, dels öka möjligheten för den som är intresserad att via kontaktlänkar kunna nå olika forskare.

Stockholm i augusti 2009

Sigbrit Franke  
Ordförande

Elisabet Nihlfors  
Huvudsekreterare

# INNEHÅLL

<b>FÖRORD ENGELSKA .....</b>	<b>7</b>
<b>SPRÅKANVÄNDNINGENS FUNKTION VID KUNSKAPSBILDNING.....</b>	<b>8</b>
Elsie Anderberg, Högskolan i Jönköping	
<b>PLATSER FÖR EN BÄTTRE VÄRLD. NORMATIVT LÄRANDE I PLATSBUNDEN KONTEXT .....</b>	<b>14</b>
Peter Aronsson, Linköpings universitet	
<b>TILLTALANDE FÖRFLUTENHETER: POPULÄRHISTORIA I MEDIER .....</b>	<b>20</b>
Bodil Axelsson, Linköpings universitet	
<b>SKOLANS KUNGSVÄG – DET NATURVETENSKAPLIGA PROGRAMMETS PLATS I UTBILDNINGSSYSTEMET .....</b>	<b>25</b>
Donald Broady, Uppsala universitet	
<b>GENUS OCH ETNICITET I TEXT OCH PRAKTIK. INTERAKTION OCH TOLKNING I TRE UTBILDNINGSMILJÖER.....</b>	<b>32</b>
Marie Carlson, Göteborgs universitet	
<b>UTVÄRDERINGAR – REDSKAP SOM FÖRÄNDRAR? .....</b>	<b>40</b>
Rita Foss Lindblad, Göteborgs universitet	
<b>LÄRA FÖR LIVET? DEN NYA ARBETSMARKNADENS ORGANISERING .....</b>	<b>46</b>
Christina Garsten, Stockholms universitet	
<b>NATUREN SOM SYMBOL FÖR DEN GODA BARNDOMEN .....</b>	<b>57</b>
Gunilla Halldén, Linköpings universitet	
<b>STRUKTUR, KULTUR, LEDARSKAP – FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR FRAMGÅNGSRIKA SKOLOR? .....</b>	<b>62</b>
Olof Johansson, Umeå universitet	
<b>DET FRANSKA SPRÅKKLASSRUMMET .....</b>	<b>67</b>
Eva Larsson Ringqvist, Växjö universitet	

<b>THE MULTIPLE FACES OF VISUAL ARTS EDUCATION .....</b>	<b>72</b>
Lars Lindström, Stockholms universitet	
<b>NÄR PRAKTIKGRUNDAD KUNSKAP MÖTER HÖGSKOLAN – KONTINUITET OCH FÖRÄNDRING I LÄRARUTBILDNING .....</b>	<b>80</b>
Agneta Linné, Örebro universitet	
<b>ÖVERGÅNGAR OCH KARRIÄRER I BRÄNNPUNKTEN – FORSKARNÄTVERKET KARRIÄRUTVECKLING OCH VÄGLEDNING .....</b>	<b>87</b>
Lisbeth Lundahl, Umeå universitet	
<b>ECTS, SAMARBETE INOM EU MED VARIERANDE RESULTAT .....</b>	<b>92</b>
Kent Löfgren, Umeå universitet	
<b>VAD HÄNDER OM MAN TÄNKER TVÄRTOM? GÅR DET ATT BYTA PRAKTIKUPPGIFTER MOT TEORIUPPGIFTER I LÄRARUTBILDNINGEN? .....</b>	<b>98</b>
Ulla Karin Nordänger, Högskolan i Kalmar	
<b>MATEMATIKENS OCH NATURVETENSKAPENS TEXTER OCH SPRÅK I PROV .....</b>	<b>105</b>
Peter Nyström, Umeå universitet	
<b>LÄSINLÄRNINGENS FÖRSTA ÅR: LÄSA RÄTT, LÄSA SNABBT, SVÅRA OCH LÄTTA ORD .....</b>	<b>110</b>
Åke Olofsson, Högskolan i Gävle och Umeå universitet	
<b>BESTÄMNING AV ELEVERS KUNSKAPER I SPRÅK: HUR GÖR LÄRARN OCH VILKA ÄR ALTERNATIVEN? .....</b>	<b>115</b>
Mats Oscarson, Göteborgs universitet	
<b>BARNS LÄRANDE INOM MUSIK, POESI OCH DANS .....</b>	<b>121</b>
Ingrid Pramling Samuelsson, Göteborgs universitet	
<b>DELADE REPRESENTATIONER OCH KOLLABORATIVT LÄRANDE AV INTERAKTIONSDSIGN (DEKAL) .....</b>	<b>127</b>
Robert Ramberg, Stockholms universitet	
<b>ATT SKOLA I NORMER I EN SKOLA FULL AV NORMER .....</b>	<b>135</b>
Den självklara heteronormativiteten – skolan som plats för sexualitets- och könskonstruktion	
Eva Reimers, Linköpings universitet	

<b>STÄRKT STATLIG KONTROLL ELLER PROFESSIONEN SOM STYRANDE LOGIK? .....</b>	<b>140</b>
Kerstin Sahlin, Uppsala universitet	
<b>ATT VÄLJA UTBILDNING UTAN INNEHÅLL – GYMNASISTERS VÄRDERINGAR AV UTBILDNINGSKATALOGERNAS REKLAMFRASER .....</b>	<b>145</b>
Minna Salminen-Karlsson, Uppsala universitet	
<b>THE NOMAD PROJECT: IT SUPPORT FOR STUDENTS AS NOMADIC WORKERS AND GROUP LEARNERS.....</b>	<b>152</b>
Kerstin Severinson Eklundh, Kungliga tekniska högskolan	
<b>SPRINT OCH SVENSKAN I SKOLAN .....</b>	<b>157</b>
Om språkets betydelse för lärande och språkutveckling	
Hans Strand, Stockholms universitet	
<b>FRÄMLINGSSKAP OCH FRÄMMANDEGÖRING: OM SKÖNLITTERATUR I DEN AKADEMISKA UNDERVISNINGEN.....</b>	<b>163</b>
Staffan Thorson, Göteborgs universitet	
<b>WHAT HAPPENED TO EDUCATIONAL INEQUALITY? .....</b>	<b>169</b>
Kajsa Yang Hansen, Göteborgs universitet	
<b>PROGRAM FÖR 2009 ÅRS RESULTATDIALOG.....</b>	<b>175</b>

# PREFACE

Educational science today is a multidisciplinary and interdisciplinary field of research, encompassing all faculty areas and a range of different disciplines. The breadth and the various perspectives that exist and that are emerging in this field form a basis for research into educational systems, teaching, learning processes and knowledge formation; giving rise in turn to new and interesting research findings.

This year's report once again features results from most of the eight areas which, in a sense, describe the breadth of the research being undertaken:

*History of Education, Educational Systems* (research on grading and selection systems, curriculum theory, governance and management, educational economics, educational policy etc.), *Value Issues* (e.g. democracy, ethical and moral issues, philosophy of education), *Individual and Group Learning* (research on knowledge development, ICT, educational psychology, developmental psychology, sociological studies etc.), *Didactics* (both general and subject-specific aspects of didactics, including special education), *Professions* (the work and professional identity of teachers, teacher education, the work of school leaders, career choices and guidance, etc.), and *Impact Studies* (research on the impacts, productivity and effectiveness of reforms).

Every year, between 30 and 40 new research projects are launched and a similar number are completed. As each project has a duration of 3–4 years, some 100–140 projects are under way at any one time, including doctoral programmes. For further information (in Swedish) on work in progress, funded or co-funded by the Swedish Research Council's Committee for Educational Sciences, readers are referred to [www.vr.se](http://www.vr.se).

Each project has a principal investigator, but most involve a research group or network comprising on average around 10 researchers and PhD students. This is made clear in several of this year's reports. The present publication, which will also form a basis for Results Dialogue 2009, hosted by Umeå University, contains brief presentations of recently (or very soon to be) completed projects, together with references to the researchers'/research groups' websites, where further information is available.

With this report, the Committee for Educational Sciences wishes both to help disseminate new research findings and to make it easier for interested readers to come into contact with the different researchers concerned.

Stockholm, August 2009

Sigbrit Franke  
Chair

Elisabet Nihlfors  
Secretary General



# SPRÅKANVÄNDNINGENS FUNKTION VID KUNSKAPSBILDNING

Elsie Anderberg, *Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping*

Den intentionala-expressiva ansatsen behandlar aspekter av hur språkanvändningsfunktion vid kunskapsbildning konstitueras. Syftet med projektet *Språkanvändning och kunskapsbildning. Samspelsprocesser mellan innehåll, innebörd och uttryck*, VR, 2006–2008 <http://www.hlk.hj.se/doc/8595> är att ytterligare undersöka och diskutera ansatsens språkliga meningsbegrepp samt utföra empiriska studier av hur innebörder i språkliga uttryck och innehållet i förståelse av kunskapsobjekt samspekar vid fördjupad kunskapsbildning i olika åldrar och utbildningssammanhang.

Varken inom forskning om conceptual change (Vosniadou 1994) eller sociokulturell forskning (Wertsch 1991) om lärande har man gjort en skillnad mellan förståelseinnehåll och kunskap å ena sidan, och språket som form och språkanvändning å den andra, eller problematiserat hur relationen mellan individuell språkanvändning och individuell kunskapsbildning konstitueras. Inom fenomenografisk forskning om lärande (Marton 1981) däremot har detta gjorts empiriskt och teoretiskt inom den intentionala-expressiva ansatsen (Anderberg 1999, 2000, 2003, Anderberg et al. 2005; Johansson et al. 2006; Svensson et al. 2006; Alvegård et al. 2007, 2009; Anderberg et al. 2008, Anderberg et al. 2009; Svensson et al. 2009; Anderberg in press samt ett temanummer om ansatsen kommer att publiceras i *Pedagogisk forskning* 2010). Perspektivet på lärande gäller i första hand kunskapsbildning, med fokus på innehållet i individers relation till kunskapsobjekt, så som denna relation uttrycks och erfars av individen i handling, oftast i språkhandling. Den intentionala-expressiva ansatsen introducerar ett utvidgat språkligt meningsbegrepp med utgångspunkt i en språksyn som betonar språkanvändningens uttryckande funktion. Ord har innebörder och förståelse har innehåll. Innebörder konstitueras (urskiljs, preciseras och förändras) utifrån hur innehåll i förståelse gestaltas relativt individens aktivitet i den faktiska omedelbara kontexten. Språkets uttryckande funktion består av ord som har innebörder som därför inte är givna utifrån språket som ett system. I syfte att bättre belysa samspelet mellan förståelsens innehåll, använda språkliga uttryck och innebörder har empiriska undersökningar gjorts i form av kvalitativa microprocessanalyser baserade på dialoger med elever i olika utbildningssammanhang (förskola, grundskola och gymnasieskola). En dialogmo-

dell har använts i alla samtalen med eleverna som har sin grund i tidigare genomförda undersökningar (Anderberg 1999, Anderberg 2000, Anderberg 2003; Anderberg et al. 2005). Genom dialogmodellen ges utrymme till att belysa relationen mellan språkanvändningens funktion vid kunskapsbildning ur den lärandes perspektiv vid behandling av en kunskapsfråga.

### **Samspelet mellan uppfattningar, uttryck och innebörder intern, mångtydig och dynamisk**

Mångtydigheten i hur uttryck används och fungerar har varit ett framträdande resultat i de empiriska studier som genomförts. Med mångtydighet menas att ett och samma uttryck ges ett antal olika innebörder och att samma innebörd ofta uttrycks med olika uttryck.

I en studie av Åkerblom et al. (2009) beskrivs hur medvetenhet över samspelet tar sig uttryck hos sexåringar och tioåringar. Fyra kategorier identifieras, i studien beskrivna som olika aspekter av språklig medvetenhet. De tre första kategorierna är i linje med den variation som tidigare forskning inom språklig medvetenhet (Mattingly 1972; Astington 2000) har beskrivit. Den fjärde kategorin beskriver däremot en ny aspekt av språklig medvetenhet som belyser medvetenhet om hur språkanvändningen fungerar i att uttrycka förståelseinnehåll. Denna aspekt förekom endast hos tioåringar och handlar om medvetenhet både om tillgång till uttrycket och om hur uttrycket används för att uttrycka förståelse av något.

Anderberg beskriver karaktären hos den roll reflektionen har för hur samspelet utvecklas (Anderberg et al. 2009). Skillnader i reflektion har analyserats med avseende på om reflektionen över språkanvändningens funktion prövades i förhållande till det presenterade objektet (intentionalt baserad reflektion) eller om språkliga uttryck enbart prövades i förhållande till andra språkliga uttryck (semantiskt baserad reflektion). I intentionalt baserade reflektioner var det vanligt att reflektionen över samspelet medförde en större klarhet och förändring i uppfattningen av objektet. I semantiskt baserade processer reflekterades inte nämnvärt över samspelet till uppfattningen av objektet, utan det blev mer en reflektion över samspelet mellan uttryck och deras innebörder. En sorts inventering av möjliga uttryck och innebörder, som innebar en reflektion över språkanvändningen i sig och inte den roll språkanvändningen hade relativt objektet. I de intentionalt baserade reflektionerna där det förekom förändringar av samspelet har en djupare analys genomförts (Anderberg in press). Tre kvalitativa skillnader av förändring identifierades; 1) utvidgning av samspelet som innebar att man vidgade sin syn på problemet, 2) intra-change som innebar att man förändrade sin förståelse men inte sättet att beskriva sin förståelse och

3) förändring som innebar att man skiftade både sätt att beskriva sin förståelse och sin förståelse. Intra-change är en ny beskrivning av förändring som inte har beskrivits tidigare medan de andra två förändringarna har beskrivits främst inom conceptual change. Intra-change visar på mikroprocesskvaliteter inom sättet att beskriva sin uppfattning och att själva beskrivningsnivån är av mer underordnad betydelse. Mer fokus behöver göras på hur en intern förändring av samspelet mellan innebörder i de uttryck som används och innehållet i uppfattningar ur ett aktörsperspektiv sker.

Åkerblom visar i en studie (In press) variationen av innebörder i ett och samma uttryck hos elever i åldrarna 6, 10 och 14 år när de beskriver/förklarar sina uppfattningar om naturvetenskapliga fenomen. De vanligast förekommande uttrycken vid beskrivningarna var "luft" och "dragningskraft". Vid en närmare analys av vilka innebörder som eleverna gav dessa uttryck visade sig en mycket stor variation innebörder vid ett och samma uttryck. Variation i innebörd hos ett och samma uttryck förekom också inom en och samma dialog. I studien har den stora variationen av innebörder grupperats i sex olika innebördsteman. I studien undersöks också likheter och skillnader i användningen av de två uttrycken över de olika åldrarna. Barn i 6- och 10-årsåldern använde sig oftast av uttrycket luft i sina beskrivningar/förklaringar medan 14-åringarna använde sig av dragningskraft. Trots denna förändring i användning av uttryck över åldrarna skilde sig innebörderna i uttrycken inte nämnvärt åt.

I en studie (Alvegård et al. 2007, 2009) visar resultatet att trots teknologers användning av korrekta tekniska termer i sina beskrivningar visade det sig ofta att de gavs vardagliga innebörder. Resultaten visade också att det fanns starkare överensstämmelse mellan de innebörder uttrycken gavs och innehållet i förståelsen än mellan uttrycken och förståelsen. Av 24 deltagare som gick andra året på maskinteknisk linje hade 5 teknologer en ämnesmässig förståelse. Även om uttrycken var vardagliga visade det sig att de gavs en ämnesmässig innebörd om också uppfattningen var ämnesmässig. Om förståelsen var vardaglig användes både ämnesmässiga och vardagliga innebörder och uttryck. En slutsats som drogs av resultatet är att det är inte själva beskrivningsnivån som är det problematiska utan innebörderna som uttrycken ges.

I en annan undersökning (Alvegård, In press) av elever på gymnasiet sista årskull visas också på en stor vighet avseende samspelet mellan använda uttryck och uppfattningar av ett fysikaliskt fenomen. Av de 23 deltagande eleverna hade endast 4 en disciplinär förståelse av fenomenet medan de övriga hade en vardaglig förståelse. I gruppen disciplinär förståelse är resultatet i linje med resultatet ovan. I gruppen vardaglig förståelse var eleverna mycket vaga i sitt sätt att reflektera över samspelet. De hade stora svårigheter att finna ut ämnesmässiga innebörder trots att de använde sig av

ämnesmässiga uttryck i sina svar på kunskapsfrågan. I den undergrupp som var minst vag förekom ämnesmässiga innebörder i hälften av dialogerna och den undergrupp som var mest vag hade överlag beskrivningar av kunskapsfrågan som var osammanhängande.

Parallellt med empiriska undersökningar har inom ansatsen bedrivits teoriutveckling (Johansson et al. 2007; Anderberg et al. 2008; Svensson et al. 2009) som främst har gällt utveckling av ett utvidgat språkligt meningsbegrepp baserat på modern språkfilosofi, främst den forskning som har sin utgångspunkt i Wittgensteins gestaltpsykologiska inriktning, och som kommer till uttryck i del två av *Filosofiska undersökningar* (Wittgenstein 1992; Baker & Hacker 1980; Schulte 1985). Detta utvidgade språkbegrepp används i den intentionala-expressiva ansatsen och involverar hur språkanvändningen samspelar i förhållande till hur innehållet i förståelsen gestaltas mer än vad som har gjorts i de språkbegrepp som dominerat inom forskning om lärande.

Inom ansatsen har därför utvecklats ett sätt att närmare belysa och illustrera samspelet i form av den "brutna triangeln" (Anderberg et al. 2008). Språket benämner inte innehåll, det uttrycker innehåll. Språkliga symboler erbjuder en variation av möjliga innebörder som individer kan använda sig av vid uttryckande av förståelse av företeelser. Detta är det grundläggande antagande som den intentionala-expressiva ansatsen vilar på och som visas genom *brutenheten i den brutna triangeln* (för en närmare beskrivning se Anderberg et al. 2008; Anderberg In press). Den brutna linjen visar att det är innebörderna som har den egentliga funktionen och inte de språkliga uttrycken. Språkets avbildande funktion är bruten eftersom det inte finns någon direkt linje eller identitet mellan uttrycken och objekten samt inte heller mellan uttrycken och innehållet. Uttryckens innebörder behöver därför redas ut och klargöras i relation till det förståelseinnehåll som avses, för att bättre kunna motverka reproduktion av språkanvändning vid lärande och undervisning.

## Slutsatser

Det är viktigt att särskilja mellan att *ord har innebörder* och att *förståelse har innehåll* eftersom konstitueringen av samspelet mellan uttryck och innebörd är avhängigt av hur innehållet i förståelsen gestaltas. Osäkerheten och förvirringen handlar inte enbart om hur elever väljer att använda sig av ämnesuttryck eller ej, utan om hur möjliga innebörder används och fungerar i att uttrycka innehållet av deras förståelse. Samspelet mellan innehåll, innebörder och uttryck utifrån den lärandes perspektiv behöver belysas i större utsträckning än vad som har gjorts inom forskning om lärande. I stället för

att bortse från mångtydigheten och dynamiken i uttryckens funktion bör den betraktas som ett naturligt inslag i ett lärande, för vilket elever behöver erbjudas bättre stöd i undervisningen. Basen i den brutna triangeln behöver uppmärksammas mer och mindre det som utgör den brutna linjen, att orden har en direkt relation till förståelsen. Synen att språket benämner, är ett vanligt förekommande språkbegrepp i sociokulturella och kognitiva teorier om lärande (Johansson In press), vilket utgör en av grunderna till att reproduktion av kunskap inte har kunnat problematiseras på ett djupare sätt eftersom beskrivningsnivån är det som oftast fokuseras. Genom att behandla språkets uttryckande funktion kommer också innehållet, det språket ska uttrycka, mer i förgrunden. Detta har i sin tur medfört utvecklingen av den intentionala-expressiva ansatsen och ett differentierat språkligt meningsbegrepp i jämförelse med de kognitiva och det kommunikativa språkliga meningsbegreppen.

För mer information: [Elsie.Anderberg@hkl.hj.se](mailto:Elsie.Anderberg@hkl.hj.se)

#### Litteratur

- Alvegård, C. (In press). Samspel mellan uttryck, innebörder och uppfattningar av fysikaliskt fenomen i dialoger med gymnasieelever. *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Alvegård, C., Anderberg, E., Svensson, L. & Johansson, T. (2007). Användning av uttryck och innebörd i relation till uppfattning av ett fysikaliskt fenomen och dess didaktiska komplikationer. I: Ekskilsson, O. & Redfors, A. (red.). *Ämnesdidaktik ur ett nationellt och internationellt perspektiv. Rikskonferensen i ämnesdidaktik 2006*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Alvegård, C., Anderberg, E., Svensson, L. & Johansson, T. (2009) The interplay between content, expressions and their meaning when expressing an understanding Science & Education DOI: 10.1007/s10734-009-9217-x
- Anderberg, E. (1999). *The relation between language and thought revealed in reflecting upon words used to express the conception of a problem*. Avhandling. Lund: Lund University Press.
- Anderberg, E. (2000). Word meaning and conceptions. An empirical study of relationships between students' thinking and use of language when reasoning about a problem. *Instructional Science* 28, 89–113.
- Anderberg, E. (2003). *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg Studies in Educational Sciences 198. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Anderberg, E. (In press). Språkanvändningens funktion vid kunskapsbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Anderberg, E., Alvegård, C., Svensson, L. & Johansson, T. (2005). *Språkanvändning och kunskapsbildning*. Pedagogiska rapporter 2005:85. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Anderberg, E., Svensson, L., Alvegård, C. & Johansson, T. (2008). The epistemological role of language use in learning. *Educational Research Review* 3(1), 14.

- Anderberg, E., Alvegård, C., Svensson, L. & Johansson, T. (2009). Micro processes of learning. Exploring the interplay between conceptions, meanings and expressions. *Higher Education*.
- Astington, J. W. (2000). Language and metalanguage in children's understanding of mind. I: Astington, J. W. (red.). *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson*. Oxford: Blackwell.
- Baker, G. P. & Hacker, P. M. S. (1980). *Wittgenstein. Understanding and meaning. An analytic commentary on the Philosophical Investigations Vol 1*. Oxford: Blackwell.
- Johansson, T., Anderberg, E., Svensson, L. & Alvegård, C. (2006). *A phenomenographic view of the interplay between language use and the learning*. Pedagogical Reports Nr 24, Lund: Department of Education, Lunds universitet.
- Marton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Mattingly, I.G. (1972). Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. I: Kavanaugh, J. F. & Mattingly, I.G. (red.). *Language by Ear and by Eye. The Relationship between Speech and Reading* (1972). Cambridge, MA & London: MIT Press.
- Schulte, J. (1995). *Experience and expression. Wittgenstein's philosophy of psychology*. Oxford: Clarendon Press.
- Svensson, L. (accepterad) Användning av språk vid konstituering och uttryckande av uppfattningar av kunskapsobjekt. I: Svensson, L. (red.). *Fenomenografi om språkanvändning. Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Svensson, L., Anderberg, E., Alvegård, C. & Johansson, T. (2009). The use of language in understanding subject matter. *Instructional Science*, 37, 205–225.
- Wertsch, J. M. (1998). *Mind as action*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1992). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.
- Åkerblom, A., Anderberg, E., Alvegård, C. & Svensson, L. (inlämnad). *The awareness of language use in understanding: A widened definition of language awareness*.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45–69.
- Åkerblom, A. (In press). Hur elever i grundskolan använder orden *luft* och *dragningskraft* för att uttrycka sin förståelse av fysikaliska fenomen. *Pedagogisk forskning i Sverige*.
- Åkerblom, A., Anderberg, E., Alvegård, C. & Svensson, L. (Submitted) Awareness of language use, in conceptualisation. A study of children's understanding of movement and gravity.

# PLATSER FÖR EN BÄTTRE VÄRLD. NORMATIVT LÄRANDE I PLATSBUNDEN KONTEXT

Peter Aronsson, *Linköpings universitet*

Hur integreras och omsätts värden i ett rumsbundet lärande i samspel med historiekulturer i och utanför skolan? Vi har i projektet *Historia äger rum. Normativt lärande i platsbunden kontext* undersökt platser där värderingar av gott och ont, rätt och fel, önskvärt och avskryvärt varit centrala och fått spela de roller de inte tillåts göra när vetenskapens och skolans krav på objektivitet och allsidighet regerar. Men historia spelar roll, i synnerhet när den tar kroppslig och rumslig gestalt utanför klassrummet. Historiesyn, demokratiska, och dygdetiska begrepp används för att bena upp de historiebruk som gestaltas i tre skilda rumsbundna och praktiskt gestaltande historiebrukskontexter som formar tydliga helheter, kronotoper. Upplevelserna av värden i historien påverkar både skolelever och vuxna genom många fler kanaler och situationer än klassrumsundervisningen vanligtvis tar hänsyn till.

## Den goda hembygden

Hembygdsrörelsen försökte från starten vid sekelskiftet 1900 att hantera förändringsprocessen och moderniseringen genom ett lokalt platsanknytet engagemang. Genom att peka ut den egna hembygden som en väsentlig resurs i samhällsutvecklingen etablerades en stark kronotop som vi kallar *Den goda hembygden*. Den har kopplingar till religiöst församlingsliv, lokal toposofi (platskärlek), levd erfarenhet, topografisk litteratur och generaliserade föreställningar om det goda hemmet. Bevarandestrategin, byggandet och bevarandet av en lokal sammanhållning och fred, har varit väsentligare än utvecklingsmetaforerna.

Även om tyngdpunkten i föreningarnas ansträngningar och lärprocesser låg inom ramen för en församling eller en by så skedde den inom en konception av ett Sverige bestående av varierande landskap men i nationell inramning. Man knöt an till en territoriell integrationstanke, kulturellt parallell med och förstärkt av institutioner som Skansen, Folkskolans läseböcker och STF. Rörelsen var och är kompensatorisk i relation till urbanisering och starka centraliseringstendenser i politik och ekonomi. Från en kultur- och



regionalpolitik som syftat till så hög grad av utjämning som möjligt genom statliga stöd har en övergång skett till ett som inväntar regionernas och lokala aktörers formulering av egna initiativ och med starka relationer till EU-satsningar.

I detta landskap utvecklas enligt Anna Eskilsson (2008) tre olika hållningar till samhällsförändringar som anvisar försvar för värden av skilda slag: en blå, grön och röd nyans sammanfattar dess dygder, oftare sammantvinnade i praktik än i proklamationer. Blicken är trots retorik om motsatsen fast riktad mot det förflutna. Det finns ett konservativt (blått) drag, som i en modernistisk kultur faktiskt kan ses som radikal, genom att envist peka på värden i det förflutna som går förlorade: social närhet, sammanhang, stabilitet, trygghet och traditionellt kunnande. Det innebär ofta en uppvärdering av landsbygdens och jordbrukandets livsformer i ett sent industrialiserat land som Sverige. Staden förknippades länge med moraliskt förfall. Även om så inte är fallet längre så har nya gröna utopier och klimathot återskapat landsbygden som en hoppfull och trygg plats. Engagemanget är programmatiskt lokalt och talar utifrån småfolkets erfarenhet. Det är det enkla livet som ideal och här finns en röd nyans som talar om de oprivilegierades värde och värdighet. Hembygdsrörelsernas goda hembygd tål inga höga nivåer av konflikter i sin gestaltning av det goda hemmet. Normerna behöver inte vara homogena, men visar på en väg där dygdena sammantaget pekar mot ett ansvarstagande för det lokala som inbegriper ett långt och varligt hantarat tidsperspektiv. Inga revolutioner i sikte.

En vilja att socialisera kommande generationer ingår i föreningsverksamhetens credo, men svårigheterna att nå ner i åldrarna tillhör hembygdsrörelsens snart hundraåriga dilemman. Praktiken är i hög grad demokratisk både formellt representativt och i direktdemokratisk mening då den är deltagarstyrd och drar in många aktiva äldre i ett folkrörelsesammanhang. Verksamheten är uttryckligen motiverad av en vilja att delta aktivt i förändringsprocesser, men praktiken visar på en viktigare roll för de nostalgiska och socialt stärkande konsekvenserna av verksamheten. En konventionell könsordning och svårigheterna att nå yngre medborgare ger svagare genomslag för ambitioner om direkt fostran av nya generationer. Den dygdetiska socialiseringen är också svag genom de låga kraven som ställs på deltagarna – man kan helt enkelt sluta i stället för att utveckla sitt mod eller omdöme när konflikter dyker upp. Föreningslivet får därmed svårt att gestalta dilemman och ge träning för de svåra frågorna. Konflikter förträngs och obehagliga sanningar hålls tillbaka med tystnad. Det tycks mer handla om att förlika sig med en historia som är levd, att finna glädje i det som finns. En i Nietzsches mening ömsint antikvarisk inställning till platsen samspejar med ett mildt framhållande av platsen som föredöme och få inslag av kritiska ambitioner.



## Att lära av ondskans platser

Anspråken för lärandet som sker på skolresorna till Auschwitz är desto mer entydiga. En grundläggande pliktetik som inte motiveras av men (förhoppningsvis) har väsentliga konsekvenser lägger den uttryckliga värdegrunden: detta onda ska traderas på det att det aldrig må hända igen. Tesen som proklameras är entydig: *Det onda ska besegras genom trading.* Lika tydlig på en expressiv nivå är betydelsen av den internationella politiska retoriken då koncentrations- och förintelselägren omvandlas till platser för lärande och politisk handling, även om dess nationella varianter har omisskännliga särdrag. *Förintelsens platser* är till det yttre givna – de övergivna, återanvända och musealiserade koncentrationslägren i Tyskland och Polen. Estetiken är allvarlig, grym, ja ful – allt annat vore ett brott mot det etiska budskap lägren kommunicerar. I själva verket är den rumsliga aspekten mer att betrakta som translokal genom sitt utnyttjande av lokala tidsvittnen, skolanknutet lärande och en uttrycklig resa som delar i lärprocessen. Värdena som ska överföras är här uteslutande av ideell art, men inte ensartade. Det kan röra mänskliga rättigheter, nationell självkänsla och empatisk förmåga – men ingenstans berörs ekonomiska aspekter.

Kritiken mot upplevelseturismen för distansering, förflackning och hollywoodisering är aktuell för alla tre kronotoperna, men frågan blir politiskt mest laddad i undersökningen av *Förintelsens platser*. Den värdegrundsöverföring man vill åstadkomma kan leda till motsatsen och då är konsekvensen ännu allvarligare än den landsbygdens utarmning och bristande ekonomiska dynamik som hotar om de två övriga projekten misslyckas.

Isensättningarna av historia och platser är komplexa och ger i sig exempel på flera olika etiska processer. När de norska eleverna på resa genom Europa ska förhålla sig till det mycket starka script, den starka beställning på bestämda upplevelser som Holocaustberättelsen och nationers krigsbaserade mytologi ger dem, finns flera möjligheter. De kan spela den angivna rollen genom att uppträda på rätt sätt eller sätta sin egen trygghet på spel genom att släppa fram ambivalensen i resans helhet: de ska balansera vuxenvärldens krav inte bara på sorg och återhållsamhet med alkohol, utan även ungdomens livsglädje och den hedonistiska shoppingkulturen som den starka norska valutan bjuder in till i Krakow. Denna ambivalens öppnar för en möjlighet att sätta det självklara på spel, både den vardagliga verkligheten och den föreskrivna upplevelsen.

På sätt och vis är det svårast här, där det moraliska budskapet är så omöjligt att diskutera. Auschwitz är sinnebild för det onda och budskapet en ren moralpredikan sprungen ur mänskliga rättigheter och en demokratisk diskurs, också den omöjlig att ifrågasätta. Detta är så nära man kan komma ett återskapat religiöst universum av förmodernt snitt att foga in sig i.

Det utrymme för samtal och dialog som metod för värdeutveckling som dygdetiken lämpar sig för finns för Vita bussarnas resenärer tydligast i den vuxenblivandets balansakt som resan som helhet gestaltar. De ska genom resan som övergångsritual klara av att förena rollerna som pilgrim, turist och skolelev och bli vuxna.

Praktiken är minst lika komplex som i föreningslivet. De öppna anspråken handlar om att förhindra krig och rasism, skapa tolerans och demokratiska dygder. Själva resan står i Kyrre Kverndokks (2007) tolkning för en ritual som för samman flera av vuxenblivandets komplikationer i en helhet. Eleven ska lära sig känna sorg och avsky för förintelsen, men också hantera den hedonistiska shoppingupplevelsen i Polen, utan att ramla över kanten och bryta kontraktet om att avstå alkohol på resan. Samtidigt ska man vara på en "hyggelig skoletur" med sina vänner. I det lilla ska man på en vecka, med för- och efterarbete, hantera många av Västerlandets och vuxenblivandets aktuella dilemman. Vi kan överraskas av i hur hög grad detta verkar fungera som en komplex ritual på just detta sätt. Få uttryckliga protester, avsteg eller kritiska synpunkter kommer fram. Det tyder på kraften i den kronotop som etableras i den demokratiska (norska) diskursen om Förintelsen: Det onda förkroppsligas i lägren, och till viss del genom resan från den trygga hembygden, skolan och Norge, genom Europa till allt farligare platser – och hem igen. Att ställa sig utanför den gemenskapen framstår som ännu svårare än att gå ur hembygdsrörelsen. Den variation som möter är hur allvarligt eleverna ger sig i kast med den repertoar som påbjuds. Många behärskar den, några till fulländning, också det känslomässiga registret med allvar och gråt, men andra går mer lydigt igenom det hela utan att visa samma starka utspel. Vad det betyder i termer av internaliserade värden vet vi inte något om, men som socialiserande dygder har dessa resor en kraftfull verkan i den nuvarande ungdomsgenerationen. I Norge liksom i andra länder som var ockuperade under andra världskriget har denna epok varit formerande för förståelsen av den nationella gemenskapen. Nu dör de som själva var med och traderingen hänger på hur ett kollektivt minne gestaltas, traderas och institutionaliseras. På europeisk nivå har under samma tid denna kult utvecklats till en av de formerande motiveringarna till det berättigade i EU-projektet.

Sammantaget gör detta att individen får många tillfällen att känna igen och spegla sina individuella upplevelser i mer övergripande diskurser om onskans platser som möter i skola och medier. Den *gestaltade* kronotopen är i stället i sin allmänna form inte onskans platser utan *Resan till vuxenblivandets omdömesgilla hantering av begär och lidande, självutlevelse och lydnad*. Den är i sin tidsbundna dräkt bestämd av ett samhälle som rör sig från en etniskt upplevd och berättad nationsmyt till alltmer institutionaliserade

former med en gemensam mänsklig rättighetsretorik och bestämt västlig Holocaustcentrerad bekännelse.

## Övergiven framtid blir till nya förhoppningar

Industriarvet bär på en ambivalent meningspotential. Industrisamhällets värden har alltid förknippats med hembygdsvärldens motsats: tillväxt, framsteg, marknad och förändring. Det har länge uppfattas som motsatsen både till kultur och historia genom sin kommersialism och samtida kraft. I takt med ekonomins omvandling i västvärlden blir allt fler platser offer för strukturomvandlingen, på liknande sätt som tidigare skett med jordbruken rationaliseras tillverkningsindustrin och flyttas till andra världsdelar. Meningsskapande kring dessa övergivna platser är problematisk av ovanstående skäl och av deras blotta storlek. En övergiven stålindustri är svårare att hantera rent fysiskt än ett skäkteträ, men än viktigare är svårigheten att återskapa de numera fula och övergivna anläggningarna till platser för framtidshopp. Det tycks som om den etiska omladdningen kräver en estetisk sådan. I många mer småskaliga "red brick architecture"-anläggningar har man haft lätt att attrahera high-tech-företag. De storskaliga cisternerna och betongstrukturerna är en svårare nöt att knäcka. Vi kan lära oss viktiga saker till och med bättre av estetiskt motbjudande lämningar, men om upplevelseindustrins logik ska fungera krävs en estetisk omladdning. Den fula ankungen måste bli till en svan.

Omvandlingen av industrisamhället ställer på sätt och vis krav som kombinerar egenskaper i historiebruken som hembygdsrörelser och arbete med Holocaust uppvisar. Det är en tidigare god och närande hembygd som omvandlats till ett ok, en ruin av tidigare framgångar och ett hot mot planetens överlevnad genom miljö- och klimatpåverkan. De olika troper som utvecklas handlar alla om att förvandla den guldålder som en gång var men förfallit till en samtida dystopi till ett nytt hopp för både lokalsamhällena och det globala sammanhanget. Stora frågor anknyter också till den klassiska epikens narrativa figurer. Ödet ligger i våra egna händer. Gudarnas evighetsperspektiv har tagits över av ekologin och ekonomins krafter som här behöver blickas och fås att spela med i stället för mot varandra. Konsekvensetiken dominerar med krav på såväl social som ekonomisk bärkraft, i vart fall på sikt. Då kan anläggande av växthus, museum eller skidanläggning i de gamla stålgljuterierna motiveras, bara de bär sig ekonomiskt.

Krafterna utanför industrisamhällets räckvidd hotar att ta över helt och ge strukturomvandlingen karaktär av en naturkatastrof. De lokala iscensättningarna av industriruiner som kulturarv, inte sällan med stöd av såväl EU som regionala fonder, söker en berättelse som för över de utopiska elemen-

ten från industrisamhällets självförståelse till den senmoderna belägenheten. Det storskaliga i omvandlingen presenterar få tillfällen till dygdetisk träning. Däremot omvandlas miljö- och klimathot gärna till just frågor om individuellt ansvarstagande där just ditt handlande blir avgörande. Konsumentmaktens kraft vägs mot produktivkrafternas globala ordning.

De strategier som Cecilia Trenter finner i Ruhrområdet, men som är lika närvarande i Bergslagen, Västernorrlands nedlagda sågverksbygder och industristädernas nedgångna industrikvarter, drar nytta av olika delar i det utopiska arv som finns. Det utopiska teknologiska tänkandet som är ett barn av industriepoken som helhet har fortfarande en stark grogrund och kan skapa mening och hopp genom omvandlingen av platserna för nya begär. De kan mer specifikt omkodas för samtida ekologiska och sociala utopiska rörelser. Det finns även en mer vardaglig nivå för det industriella framsteget som också har potentiell mening i samtiden. På det sättet kan industriplatserna även när de lämnar plats för helt andra näringar – museer, skidbackar, temaparker – återskapa det utopiska hoppet att en gång framgångsrika platser genom bearbetning av nutidens problem åter ska bli platser för en ljus framtid. Denna kronotop kan vi kalla *Industrisamhällets ruinlandskap förvandlad till resurs*. Den visar formen av en modifierad framgångssaga som är vanlig i alla historiska berättelser: en tidig guldålder utsattes för påfrestningar utifrån som orsakade stora problem, men genom rådigt handlande och vänliga gudar vände utvecklingen mot en löftesrik framtid. Den fule blir åter den nyttige.

För mer information: peter.aronsson@liu.se

### Litteratur

- Aronsson, P. (2006). Vad lär vi oss om det förflutna och varför brukas historia? Utbildningsvetenskapliga frågor om historiskt lärande. *Utbildningsvetenskap*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Aronsson, P. (red.) (2009). *Platser för en bättre värld. Auschwitz, Ruhr och röda stugor*. Lund: Nordic Academic Press.
- Eskilsson, A. (2008). *På plats i historien. Studier av hembygd föreningar på 2000-talet*. Linköping: Tema kultur och samhälle, Linköpings universitet.
- Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev. Norske skoleturer til døds- og konsentrationsleirer*. Linköping: Tema Kultur och samhälle, Linköpings universitet.

# TILLTALANDE FÖRFLUTENHETER: POPULÄRHISTORIA I MEDIER

Bodil Axelsson & Cecilia Åsberg, *Linköpings universitet*

När utrymmet för historieämnet i skolan under de senaste decennierna varit föremål för diskussion och förhandling har intresset för det förflutna stadigt ökat i andra sammanhang. Människor undersöker släktens eller bygdens historia. TV-bolag dokumenterar människors sökande efter sitt ursprung eller skapar dramatik kring hur arkeologer tolkar spår som de finner på slagfält eller på havets botten. Både för film och tv dramatiseras romaner, pjäser och biografier. Såväl bibliotek som pressbyråkiosker har ett utbud av populärhistoriska tidskrifter och böcker. Historia har blivit populärt i fler än en bemärkelse när ett från "gräsrotsnivå" odlat intresse för det förflutna möter en heterogen terräng för *edutainment*.

Projektet *Tilltalade förflutenheter: mediering och reception av populärhistoria* har undersökt just hur historia tolkas utanför skolans sfär. Det har väglett av en sammansatt definition av populärhistoria. Populärhistoria kan vara historieskildringar som produceras för att nå en så stor publik som möjligt. Den tilltalar människor genom att knyta an till deras levda erfarenheter som kvinnor och män här och nu. I vissa sammanhang handlar det om att popularisera kunskap, göra den tillgänglig för nya publik och samtidigt använda det förflutna för att påverka och förändra. På ett övergripande plan har projektet syftat till att undersöka hur populärhistoria, som kulturellt formade och formande föreställningsvärldar, skapar legitimitet för, men även kringgår, dominerande och föränderliga former av feminitet och maskulinitet. En central frågeställning har varit: Hur tilltalas populärhistoriens läsare och hur förhåller sig läsarna till dessa tilltal?

För att fånga variationer och bredd inom den populärhistoriska terrängen har ett antal strategiska nedslag och delstudier gjorts i olika genrer och medieformer.

## Nedslag 1: Hollywoodgestaltningar av spektakulära drottningliv

Under de senaste hundra åren har känslomässigt gripande drottningliv varit en del av en visuell historiekultur. Ett av projektets nedslag undersöker hur filmer om drottning Kristina och Marie Antoinette tilltalar publiken genom att iscensätta överdådig kvinnlighet. I filmerna framställs kvinnlighet

som en maskerad. Då synliggörs hur genus är något performativt och identitetsskapande som samtidigt är föränderligt. I sådana glapp öppnas upp för igenkännande såväl som ifrågasättande av femininitetens begränsningar.

Sophia Coppolas film om Marie Antoinette från 2006 reflekterar nutida frågor kring kvinnlighet, offentlighet och heterosexuella relationer. När 1700-talet iscensätts med 1980-talets popestetik i en mix av en rad olika genrer som biografen, den historiska filmen, musikvideon och modereportaget skapas utrymme för tonårsflickors och maktlösa fruars erfarenheter. Filmen ersätter historiskt korrekta miljöskildringar med ett slags känslans och begärets autenticitet. Den har en tydlig adress till yngre kvinnliga mediekonsumenter som är mer hemma i *MTV*, *Sex and the City* och *Desperate Housewives* än i det historiska kostymdramat. I relation till filmen hittas på hemsidor och Youtube sympatiska identifikationer med filmens vilsna tonårsdrottning. Filmen om drottning Kristina, från 1933, skapar i stället ett utrymme för queera iscensättningar och ambivalent sexualitet genom en dubbelexponering av den historiska personen Kristina, genom hennes uttolkare Greta Garbo.

## Nedslag 2: Tryckmedier, högstatuspopulärkultur och kunskapstörst

Om blicken flyttas till den populärhistoriska terräng som utgörs av tidskrifter och böcker framträder helt andra tilltal, läsarter och ingångar. Populärhistoria framstår här som ett slags högstatuspopulärkultur. I projektet samläses tilltalet i de mest lästa tidskrifterna med de redogörelser för ett historieintresse som ges av ett 40-tal historieläsare i en e-postundersökning utförd inom projektet. Redaktörerna adresserar läsarna som medlemmar i en ömsesidig intressegemenskap. Kunskap om det förflutna ramas in som spännande och aktualitetsorienterande. Läsarna värdesätter populärhistoriens förmåga att utbilda och informera. De lägger särskild vikt vid sakliga och källkritiska historieskrivningar och tillskriver boken som förmedlare stort värde. Den populärhistoriska terrängen föder kunskapstörst likaväl som ett begär efter inlevelse och identifikation. Deltagarna i intervjuundersökningen tilltalas av historiens ofullständighet. Deras svar ger prov på hur de rekonstruerar historiska skeenden, söker efter "dold" information eller jämför olika berättelser med varandra. De kartlägger, söker sammanhang och bedömer sanningshalten i vad de läser.

Det finns ett intresse för mormödrar, soldater och den lilla människan. Många reflekterar kring fördelningen av politisk, social och ekonomisk makt. Samtidigt ger e-postintervjuundersökningen röst åt en välutbildad majoritetsbefolkning som stabiliserar nutida identitet bakåt i tiden genom att indikera berättelser om en gammal nation, dess modernisering och strä-

van efter jämlikhet mellan kvinnor och män. Det svenska och västerländska perspektivet är den förgivettagna utgångspunkten.

Läsarnas svar ekar ibland av argument och strävanden från den historiedidaktiska sfären om vikten av att kunna göra historiska jämförelser. Läsarundersökningen pekar på att den populärhistoriska terrängen ger utrymme för historiskt informerade reflektioner om bakgrund till samtidens geopolitiska konflikter om territorier, ekonomi och religionsutövande. Om nyhetsmedierna krymper världen i sina rapporter om nutida krigshärddar så kompletterar populärhistoria med att dra samman tiden genom att tillhandahålla orsaker och paralleller. Det förflutna blir hanterbart och i ett svep överblickbart.

### Nedslag 3: Historiskt återskapande: historisk korrekthet, estetik och sinnlighet

Några delstudier i projektet behandlar populärhistoriska genrer som historiskt återskapande, levande historia och re-enactment. Det är populärhistoria på gräsrotsnivå där människor förevisar, upplever och skapar kunskap om det förflutna genom materiell kultur, kroppsliga och sinnliga erfarenheter. Till exempel kan det handla om att svettas i egentillverkad ylleklänning mitt i sommaren eller om att forma kroppen till nutida kurvigt slanka kroppsideal i historiskt korrekta underkläder som håller in och trycker till på rätt ställen.

I en delstudie undersöks internetforumet Historiska världar. Här förs förhandlingar om vilken grad av historisk korrekthet och autenticitet som ska gälla i olika sammanhang. Den kunskap som kan dras ut från bildmaterial och skriftliga källor balanseras mot estetiska överväganden och hantverkskunnande. Här medverkar medieform och genre för kommunikation till en ökad formalisering av historiskt återskapande. En lite annorlunda vinkel på detta slags populärhistoria ges i två delstudier av digitalt tillgängliga fotoalbum. Här visar det sig att historiskt återskapande även ger utrymme för kreativa iscensättningar av kvinnlighet och manlighet. Ett talande exempel är re-enactmentföreningarnas landsknektar som stolt poserar med vapen i hand iklädda tajta hosor med blygdkapsel. Det är en lika spektakulär manlighet som de iögonfallande kvinnligheter som iscensätts i filmatiserade drottningliv. Genom att i det historiska återskapandet kreativt tolka ett europeiskt kulturarvsarkiv formas ett utrymme för experiment med genusattribut. Det blir också tydligt att nya digitala bildmedier inte står i motsättning till strävan mot autenticitet. Tvärtom används digitala kameror för att visa upp historiskt detaljrikedom och inlevelsen för internetpubliken.



#### Nedslag 4: Publikt tilltal och deltagarpolitik på ett nationellt ansvarsmuseums hemsida

Historiska världar skapades genom ett samarbete mellan Historiska museet och Sveriges rollspelsförbund. Tillkomsten kan i vissa avseenden tolkas som ett försök av en kulturarvsinstitution att inlemma en gör-det-självt-kultur i den institutionella kontexten. Men, den önskade dialogen uppstod inte. Museet styrde senare undan från de former för delaktighet som den digitala teknologins interaktiva genrer, åtminstone i teorin, erbjuder. På museet finns flera olika uppfattningar om vilka former för digital kommunikation som ska forma relationerna mellan museer, föremål och allmänhet, men för närvarande tilltalas hemsidans besökare som mottagare av expertkunskap. Studiens fjärde nedslag öppnar för nya forskningsfrågor kring vilket publikt tilltal och vilken deltagarpolitik ett museum med demokratiserande strävanden kan och bör forma genom digitala medieformer och genrer.

#### Nedslag 5: Jubileer: populärhistoria för att påverka och uppnå mål från politiska sfärer

Ett par delstudier behandlar jubileer, en populärhistorisk genre som, i likhet med populärhistoria i tidskriftsform, tilldelar utvalda aspekter av det förflutna nyhetsvärde och aktualitet. Det är ett av många tecken på den personhistoriska trenden i nutida populärhistoria.

Jubileet tar i bruk i stort sett alla tillgängliga medieformer. När 150-årsdagen av Selma Lagerlöfs födelse firades 2008 arrangerades utställningar. I TV och radio sändes dokumentärer och dramatiseringar. Tidningar och tidskrifter rapporterade om evenemang och publicerade essäer. Så fundamentalt olika identitetspolitiska intressen som lokalpolitiska strävanden efter förbättrad besöksnäring och strävanden för erkännande av bisexualitet och lesbisk kärlek gjorde sig gällande. Selma Lagerlöf har det gemensamt med drottning Kristina att hennes biografi kan reflektera frågor kring sexualitet, vilket exempelvis gjordes i SVT:s dramaserie *Selma*. I allt detta firande kan själva kärnverksamheten för jubilarerna hamna i bakgrunden, i Selmas fall den litteratur hon skrev.

Projektets sista delstudie utgörs av en jämförande exposé mellan Linnéfirandet i Sverige och Holland. Slutsatsen är att detta jubileum blir en förspild möjlighet att kritiskt uppmärksamma de dilemman som nutidens naturvetenskap möter. I Linnéjubileet 2007 skapades en populärkulturell estetik kring Linné som Mr Flower Power. Linné firades och uppmärksammades, men till skillnad från Selma Lagerlöf avskärmades han från påträngande frågor om genus, sexualitet och sexism, liksom rasism, nationalism, kolonialism och andra ismer som kritiska vetenskapshistoriker har länkat till arvet efter Linnés artlära. Å andra sidan uppnåddes inte något märkbart



resultat för de uppsatta målsättningarna att öka intresset för naturvetenskap bland yngre människor. Kanske underskattades och understimulerades de yngres förmåga att hantera historiska och kvardröjande problem genom att servera dem lättsmälta framgångssagor?

## Avslutning

Projektet har kreativt använt sig av den sentens som kommit att bli ett mantra inom historiebruksforskningen – populärhistoria har mer att säga om aktuella frågor i den tid den produceras i än om den tid den behandlar. Populärhistoria upphöjer och firar utvalda delar av det förflutna. Den kan skapa erkännande och lyfta maktfrågor till diskussion. När projektets delstudier reflekteras i varandra ser det ut som om ett sakligt tilltal förstärker dominerande former för femininitet och maskulinitet. När känslans och sinnlighetens autenticitet betonas finns större möjligheter till att kringgå det normativa och konventionella.

## Litteratur

- Axelsson, B. (inlämnad). När historien blir personlig: en intervjustudie av populärhistoriens brukare.
- Axelsson, B. (inlämnad). Producing socio-technical arrangements for engagement with the past: institutionally conditioned participation versus emerging digital culture. I: Ekström, A., Jülich, S., Lundgren, F. & Wisselgren P. *Asymmetries of Participation: Publics and Media in Historical Perspective*. (För en populärvetenskaplig version, se <http://www.kaff.no/verkstedog/Bodil%20Axelsson.pdf>.)
- Axelsson, B. (ännu ej utgiven). *Performing popular history in print media: the construction of a common terrain*.
- Nyblom, A. (inlämnad). *Varumärket Selma Lagerlöf: Jubileet som populärhistoriskt mediasystem 1900/2000*.
- Åsberg, C. (2007) "Spectacular Queens and the Morals of Excessive Femininity: A feminist Approach to Public History." I: Fornäs, J. & Fredriksson, M. *Inter: A European Cultural Studies Conference in Sweden 11–13 June 2007*. <http://www.ep.liu.se/ecp/025/>. (2007-10-17)
- Åsberg, C. (utkommer 2010). Queen Christina of Sweden. I: Ceton, C. (red.). *Women Philosophers through the Centuries*. Dutch Encyclopedia.
- Åsberg, C. (inlämnad). *Consuming history: the cinematic life of past queens*.
- Åsberg, C. (inlämnad). *Networked pasts and gender experimentation*.
- Åsberg, C. & Axelsson, B. (2007). Digital performances of gendered pasts. I: Svenningsson Elm, M. & Sundén, J. *Cyberfeminism in a Nordic Light: Digital Media and Gender in a Nordic Context*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- Åsberg, C. & Andel, T. van den (ännu ej utgiven). *Celebrating Linneus in Sweden and The Netherlands: Science History in Public and A Lost Opportunity*.

# SKOLANS KUNGSVÄG – DET NATURVETENSKAPLIGA PROGRAMMETS PLATS I UTBILDNINGSSYSTEMET

Donald Broady, Mikael Börjesson, Emil Bertilsson, Esbjörn Larsson, Ida Lidegran  
& Ingrid Nordqvist, *Utbildnings- och kultursociologi, Uppsala universitet*

Möjligen finns det någon som tror att gymnasiets naturvetenskapliga program främst utbildar naturvetare, eller barn till naturvetare. Så är det inte. Till det naturvetenskapliga programmet (NV) och särskilt dess naturvetenskapliga inriktning (NVNV) söker sig barn till de flesta bland samhällets eliter, i synnerhet de som är mest välförsedda med kulturellt kapital och utbildningskapital (Broady & Börjesson 2006). Här formas också framtidens eliter. Det är den typiska förberedelsen för framgång i den högre utbildningen, yrkeslivet och det sociala livet.

Varför är det så? Vari består NVNV:s dominerande ställning? Varpå bygger denna ställning? Hur har den uppkommit? Vilka är effekterna på resten av utbildningssystemet? Så lyder de frågor vi ställt oss inom forskningsprojektet "Skolans kungsväg. Det naturvetenskapliga programmets plats i utbildningssystemet", som startade 2006.

## Vari består det naturvetenskapliga programmets dominerande ställning?

Utgångspunkten var att vi i tidigare utbildningssociologiska studier funnit mycket som tydde på att NVNV erbjuder en nyckel till förståelsen av dominansförhållanden inom hela det svenska utbildningssystemet.

Bland gymnasiets grenar var det på NVNV vi fann de högsta andelarna barn till föräldrar med omfattande utbildningsinvesteringar i bagaget såsom läkare och universitetslärare, och de lägsta andelarna barn ur arbetarklassen. Här fann vi också de högsta andelarna elever med höga medelbetyg från grundskolan; ungefär tre av fyra avgångselever från årskurs nio med ett medelbetyg över 4,4 (motsvarar över 18,45 enligt nu gällande jämförelsetal) påbörjade NV och denna grupp utgjorde en femtedel av eleverna på programmet, att jämföras med mindre än en tjugondel av samtliga elever i gymnasieskolan. För många grundskoleelever (och deras föräldrar) med

högt ställda skolmässiga och sociala ambitioner utgör det naturvetenskapliga programmet det självklara valet. (Broady m.fl. 2000; Börjesson 2004)

På NVNV finner vi även de största andelarna elever som inom tre år går ut det program de påbörjar. De uppvisar dessutom de högsta medelbetygen och de största andelarna som går vidare till högre studier (se [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) för aktuell statistik). I sin relation till den högre utbildningen intar NVNV en nyckelposition. Det är den typiska utbildningsbakgrunden till högt skattade utbildningar som medicin, Handelshögskolan i Stockholm eller Teknisk fysik vid KTH och Chalmers eller i Uppsala. (Börjesson, Broady & Palme 2002)

Därmed blir NVNV dessutom vägen till tunga transnationella utbildningsinvesteringar. Det visar sig nämligen utmärkande för dem som hamnar på de mest prestigefyllda utländska skolorna och utbildningarna att de har gått eller går på de mest ansedda svenska motsvarigheterna. De har också i betydligt större utsträckning än andra svenska utlandsstudenter läst en naturvetenskaplig gymnasieutbildning. (Börjesson 2005)

Under loppet av 1990-talet blev NVNV allt mer elitpräglad – med alla mått mätt: höjt socialt ursprung, högre grundskolebetyg. NVNV blev således i ökande grad det svenska skolsystemets obestridda elitutbildning, medan rekryteringen till både detta programs tekniska gren och det samhällsvetenskapliga programmet under samma period sjönk vad gäller såväl socialt ursprung som skolmeriter. Intressant är också att det är på NVNV som könen möts. De tekniska och humanistiska studieförberedande programmen och inriktningarna domineras av antingen pojkar eller flickor, liksom flertalet av de yrkesförberedande gymnasieprogrammen, medan NVNV uppvisar jämn könsfördelning. (Broady m.fl. 2000)

## Varpå beror den?

En viktig förklaring till programmets dominans är rekryteringen av elever. Detta är den gymnasieutbildning som favoriseras av alla slags välutbildade eliter. Även och inte minst humanister placerar sina barn där. Det NVNV erbjuder är uppenbarligen eftersträvansvärt för de mest bemedlade familjerna, i synnerhet de kulturellt bemedlade.

Attraktionskraften har att göra med de höga kraven på eleverna. Studierna bedrivs i jämförelsevis hög takt och har rykte om sig att vara svåra. Eleverna förutsätts vara begåvade och grundskoleelever som anses begåvade förutsättes söka sig dit, en cirkulär föreställning som underbygger NVNV:s position överst i gymnasieutbildningarnas hierarki.

En annan faktor är de starka inslagen av traditionell förmedlingspedagogik. I intervjuer vittnar eleverna om sin uppskattning av detta slags un-

dervisning, som de utmålar som effektiv: bättre att den som vet mest, det vill säga läraren, lär ut det han eller hon kan än att eleverna utbyter halv-sanningar med varandra (Lidegran 2009). Intervjuade lärare på programmet motiverar sina undervisningsmetoder med att eleverna efterfrågar dem och har inte sällan själva ambitionen att efterhärma den typ av undervisning som förekommer vid universitetet (Bertilsson 2007).

Dominansen sammanhänger även med lärarnas uppsatta position på skolorna, särskilt lärarna i de naturvetenskapliga ämnena. I intervjuer ger dessa uttryck för att de i jämförelse med andra lärare har större möjligheter att påverka sin arbetsituation och att vinna gehör hos och uppskattning från skolledningen. Att somliga har ett utbyggt kontaktnät med universitetet och dess naturvetenskapliga institutioner inverkar också.

Mycket mer skulle kunna nämnas som underbygger den särställning i gymnasieskolan som NVNV intar, men det viktigaste samlade resultatet av våra undersökningar är att denna ställning inte låter sig förklaras utifrån någon enskild faktor, såsom den höga andelen elever som är studievilliga eller har omfattande resurser hemifrån, den jämna könsfördelningen, lärarnas förhållandevis höga status, att utbildningen anses krävande eller att programmet förmår leverera särskilt många studenter till de mest prestigefulla universitets- och högskoleutbildningarna. Nej, det är snarare totaliteten av dessa faktorer som skapar dominansen. Ingen annan gymnasieutbildning ackumulerar så många högt värderade särdrag. Logiken därbakom är enkel. Kapital följer kapital. Där det börjar samlas tillgångar tillkommer fler tillgångar. Elever med omfattande nedärvda tillgångar, höga ambitioner och goda betyg är särskilt mottagliga för detta slag av attraktionskrafter.

Men detta är inte tillräckligt. NVNV:s ställning måste förstås i relation till systemet av övriga utbildningar. En viktig aspekt är relationerna mellan utbildningssystemets nivåer. Att NVNV fungerar som inkörsport till de mest eftertraktade högskoleutbildningarna gör att utbildningskapitalet strömmar i två riktningar: på gymnasienivån samlas värde inom NVNV som en följd av att den förbereder för universitetens och de ansedda fack-högskolornas prestigeutbildningar, vilka i sin tur ökar sitt värde genom att rekrytera elever som gått NVNV (Lidegran 2009).

En annan viktig faktor är att konkurrenter saknas (vi bortser här och i resten av denna framställning från till omfattningen små gymnasiala utbildningar såsom IB). Så har det som bekant inte alltid varit. Etableringen av den naturvetenskapliga gymnasieutbildningen som skolans kungsväg har tagit hundra år och segern har varit allt annat än lättvunnen. Historiska studier kan kasta ljus över hur det gick till, och därmed också över villkoren för dominansens eventuella bestånd i framtiden.

## Hur har den uppkommit?

Det ligger nära till hands att tro att reallämnena och det naturvetenskapliga tänkandet trängde ut det som den gamla lärdomsskolan stod för. En annan hypotes, som vi prövat inom projektet, är att somliga familjer som lockas av NVNV drivs av något slags formalbildningssträvan, dvs. av föreställningen att studier i matematik och naturvetenskap skärper tankeförmågan, vilket är nyttigt oavsett den framtida yrkesbanan. Med andra ord den funktion som för något sekel sedan tillskrevs studier i de klassiska språken. Uppenbart är att vi för att förstå hur matematiken och naturvetenskapsämnena uppnått sina nuvarande positioner som gymnasieskolans mest prestigefyllda ämnen behöver utforska även konkurrerande – och med tiden utkonkurrerade – ämnen.

För att bättre förstå det naturvetenskapliga programmens genes har vi inom projektet genomfört två fallstudier av skeenden under 1800-talets första hälft.

Den första av de skolor vi studerat är Nya elementarskolan i Stockholm, grundad 1828 som ett direkt svar på 1825 års uppfostringskommittés misslyckande med att åstadkomma ett förslag till ny skolordning. Denna skola fick därigenom i uppgift att pröva nya pedagogiska idéer, såsom moderna undervisningsmetoder och möjligheten till befrielse från klassiska språk. En närgången undersökning av skolans verksamhet visar emellertid att den långt ifrån blev någon radikal utmaning av den gängse läroverksutbildningen. Även vid Nya elementarskolan stod de klassiska språken starka. Inte förrän under 1840-talet erbjöds alternativa kurser till dem som valde bort latinet. Att de klassiska språken så länge behöll sin ställning oaktat att skolans mission var att pröva nya idéer bör tolkas som ett resultat av den klassiska bildningens dominans som den lärda sfärens symboliska kapital. Vid sidan om de klassiska språken fick dock den naturvetenskapliga undervisningen en allt mer framskjuten ställning under slutet av 1830-talet och början av 1840-talet. År 1841 bröts exempelvis naturhistoria ut ur geografiundervisningen och tilldelades en egen plats på schemat. Efter hand blev den undervisningen så specialiserad att en särskild lärare i naturhistoria måste rekryteras. Inte heller denna förändring var inledningsvis något direkt utmaning av det klassiska bildningsidealet, även om naturhistoria introducerades på bekostnad av undervisningen i kristendom. (Larsson under utgivning)

Den andra skolan som ägnats en fallstudie är Athenæum i Gävle, känd som Sveriges första realläroverk. Verksamheten startade 1843 efter en nästan tioårig diskussion om önskvärdheten av att skapa en skola med matematik och levande språk i centrum på bekostnad av latinet. Tillskyndarna ville ha en skola som inte förberedde lärjungarna för präst- och ämbetsmannabanan utan svarade mot behoven hos borgerskapet i Gävle, främst grosshandlare,

redare och brukspatroner. Tack vare att de ekonomiska förutsättningarna för skolan skapades genom donationer från verksamma och tidigare verksamma borgare i staden, kunde borgerskapet även ideologiskt styra skolan i fråga om innehåll, arbetsformer och organisation. De definierade själva det "bästa sättet" som svarade mot både ändamålets och tidens krav, men ständigt i relation till den etablerade institutionen, det vill säga läroverket. Uttrycket "latinfri" skola är ett exempel på detta. Latinläsning var normen och togs latinet bort måste detta särskilt poängteras. I borgerskapets diskussioner framkom också kravet på att de båda bildningsvägarna skulle vara likvärdiga. Återigen utgjordes normen av det etablerade. Målet var att uppnå allra minst paritet med läroverket. I ett vidare perspektiv handlade det om ett samhällsbygge där skolan som institution gavs stor betydelse. Borgerskapet i staden tog saken i egna händer och skapade vad de menade att statens "lärda skola" inte erbjöd, nämligen en skola för borgerlig bildning som den framväxande pekuniära medelklassen behövde. (Nordqvist under utgivning)

Dessa två historiska delstudier visar att framväxten av en alternativ utbildningsgång vid sidan om den klassiska lärdomsskolan inte alls – vilket ofta antagits – var ett ensidigt avståndstagande från latinstudierna. Snarare bör framväxten av reallinjen ses som ett skeende som utspelades i relation till den norm som den klassiska utbildningen representerade.

## Vilka är dess effekter?

Inom det svenska utbildningssystemet är NVNV således kungsvägen, både i den ursprungliga meningen, dvs. en väg för de privilegierade, av båda könen, men också i (den oegentliga men vanliga) bemärkelsen att den leder till uppsatta positioner. Vilka effekter får denna särställning?

Vi nöjer oss här med att nämna en effekt som vi tidigare inte varit riktigt klara över: glappet mellan föreställningen om elevernas intressen som styrande för val av utbildning och deras faktiska praktiker. Eftersom det för ungdomar som är rikt rustade med nedärvt (hemifrån) och förvärvat (i skolan) utbildningskapital inte riktigt finns några alternativ, framstår det naturvetenskapliga programmet för många bland dem (och deras föräldrar) som det enda. Den faktsäckade undervisningen, de meriterade lärarna, de selekterade klasskamraterna och så vidare skapar en åtråvärd utbildningskultur som uppenbarligen är svår att ersätta. Valet av naturvetenskapligt gymnasieprogram styrs med andra ord i många fall inte alls av kärlek till naturvetenskap. Tvärtom, somliga elever som intervjuats uttrycker en djupt känd motvilja mot matematik och naturvetenskapliga ämnen och utvecklar

olika strategier för att slippa undan sådana ämnen och ersätta dem med mer historia, filosofi, psykologi eller annat (Lidegran 2009).

Även intervjuade lärare inom programmet påpekar, relativt samstämmigt, att de förmärkt ett stadigt minskande intresse för de naturvetenskapliga ämnena. Samtidigt som programmet behåller sin popularitet väljer allt fler elever bort avancerade kurser i matematik och naturvetenskap vilket dessa lärare betraktar som en urholkning av det naturvetenskapliga innehållet (Bertilsson 2007).

Mer generellt har självfallet NVNV:s dominans genomgripande effekter såväl på andra gymnasieutbildningar som nedåt (i grundskolan) och uppåt (i systemet av universitets- och högskoleutbildningar). Vi vill här särskilt framhålla hur skolframgång definieras i och av utbildningssystemet. Det handlar om mycket mer än höga betyg. Skolframgång handlar om hur elever rekryteras, vad de har i bagaget hemifrån, var de går i skola och vad de gör där, vilka deras lärare och kamrater är och vilken framtid som väntar dem. Rätten att definiera och dra fördel av skolframgång – eller excellens, för att låna ett ord som är vanligare i engelska eller franska språket än i svenskan; briljans är en brukbar svensk synonym – är föremål för strider mellan olika sociala grupper och mellan intressenter inom och utanför utbildningssystemet. Vid NVNV skapas en norm för vad som räknas som skolmässig briljans, med effekter tvärs igenom hela utbildningsväsendet.

För mer information om projektet se [www.skeptron.uu.se/broady/sec/](http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/). Där finns för nedladdning bland andra följande skrifter som vi hänvisat till ovan.

### Litteratur

- Bertilsson, E. (2007). *Lärarna på skolans kungsväg. Intervjuer på det naturvetenskapliga programmet i Uppsala*, SEC Research Reports 42. Uppsala: Uppsala universitet.
- Broady, D., Andersson, M. B., Börjesson, M., Gustafsson, J., Hultqvist, E. & Palme, M. (2000). Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. I: *SOU 2000:39, Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes.
- Broady, D. & Börjesson, M. (2006). En social karta över gymnasieskolan, *Ord&Bild*, 3–4, 2006. (Även i Lundgren. U. P. (red.). *Individ – samhälle – lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådets rapportserie 2:2008.)
- Börjesson, M., Broady, D. & Palme, M. (2002). Det svenska högskolefältet under 1990-talet. Den sociala rekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena. I: Furusten, T. (red.). *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige*. Stockholm: Högskoleverket.
- Börjesson, M. (2004). *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala gruppers utbildningsstrategier – tendenser på nationell nivå 1997–2001*. SEC Research Reports 30. Uppsala: Uppsala universitet.



- Börjesson, M. (2005). *Transnationella utbildningsstrategier vid svenska lärosäten och bland svenska studenter i Paris och New York*. Akademisk avhandling. SEC Research Reports 37. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, H. (2008). *En skola i tiden. Rosendalsgymnasiets etablering bland Uppsalas gymnasieskolor*. SEC Research Reports 43, Uppsala universitet.
- Larsson, E. (2006). *Det svenska utbildningssystemets födelse. Olika perspektiv på den svenska läroverksutbildningens utveckling under 1800-talet*. SEC Research Reports 38. Uppsala: Uppsala universitet.
- Larsson, E. (under utgivning). *Från lärd skola till läroverk – läroverksutbildningens utveckling i Sverige från rikets delning till 1878 års skollag. I: Skolhistoriskt arkiv XXXII*. Helsingfors: Svenska skolhistoriska föreningen i Finland.
- Lidegran, I. (2009). *Utbildningskapital: Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Akademisk avhandling. Studier i utbildnings- och kultursociologi 3, Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lidegran, I., Börjesson, M., Nordqvist, I. & Broady, D. (2006). *I korsningen mellan kön och klass. Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle. Bilaga till Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Rapport 287. Stockholm: Skolverket.
- Nordqvist, I. (under utgivning 2009). *Att utmana det etablerade – striden om innehåll och undervisningsformer i läroverket vid 1800-talets mitt. Exemplet Athenæum – Sveriges första realläroverk* (preliminär titel) (licentiatuppsats).
- Palme, M. (2008). *Personlighetsutveckling och målrationalitet. Kulturellt kapital i Stockholms gymnasieskolor på 2000-talet*. SEC Research Reports 46. Uppsala: Uppsala universitet.



# GENUS OCH ETNICITET I TEXT OCH PRAKTIK. INTERAKTION OCH TOLKNING I TRE UTBILDNINGSMILJÖER

Marie Carlson & Kerstin von Brömssen & Maj Asplund Carlsson, *Göteborgs universitet*

## Bakgrund

Under senare år har fokus på kulturell mening, diskursiva praktiker och subjektspositioner blivit allt mer framträdande inom kvalitativt inriktad utbildningsvetenskaplig forskning – ofta ur ett klass-, genus- och etnicitetsperspektiv med betoning på 'mångfald' (t.ex. Evaldsson 2002; Rampton 2006). Detta har dock tidigare inte gällt ett område som skolans läromedel i text och praktik – i synnerhet inte i svensk kontext – vilket föreliggande projekt har utforskat genom tre delstudier i tre olika utbildningsmiljöer. Läromedel har vi sett i en mer utvidgad mening och därmed använt begreppet *pedagogiska texter*. Sådana texter innefattar allt från bilder/media och material som eleverna själva producerar till den mer "traditionella" läroboken (jfr Selander & Skjelbred 2004). Projektets övergripande syfte har varit att i de olika utbildningsmiljöerna utforska syn på kunskap och identitetsskapande i arbete med pedagogiska texter. Varje delstudie i projektet är inriktad på ett specifikt ämnesfält: svenskämnet år 5, religions- och "livskunskap" år 9 och SFI, svenska för invandrare. Dessa ämnesfält har också en gemensam bas i det att samtliga har en tydlig samhällskoppling inskriven i styrdokumentet.

## Teoretiska utgångspunkter

En gemensam utgångspunkt för projektet har varit att arbete med pedagogiska texter speglar olika, ofta motsägelsefulla, föreställningar om sociala kategorier/kategoriseringar som artikuleras också utanför skolans/undervisningens värld (Schissler & Soysal 2005; Selander & Aamotsbakken 2009). Pedagogiska texter kan alltså sägas vara en social kodifiering av vad som gäller både i och utanför skolans värld och konstruerar därigenom normer för sociala relationer och verksamheter (Ajagan-Lester 2000; Härenstam 2000; Mattlar 2008; Schiffauer & Sunier 2004). Läroböcker/pedagogiska texter bidrar därmed till att forma en uppfattning om vad som är en "rätt" livsstil

och följaktligen normalt och eftersträvansvärt (Carlson 2002; Eilard 2008). Frågor har ställts kring vilka identiteter som skapas, ges erkännande eller tystas – vilka meningserbjudanden som framträder. Hur språkliga relationer och förhandlingar är inbäddade i olika former av dominansförhållanden har också uppmärksammats (Gee 2008/1990; Giroux 1996). Projektet har kombinerat textanalys med etnografi – en etnografiskt orienterad diskursanalys – såväl handling, tal och text *om* kunskapspraktiker kring pedagogiska texter som handling, tal och text *i* dem har studerats. Gemensamma frågeställningar har varit:

1. Vilken syn på kunskap och lärande framträder i styrdokument och de pedagogiska texter som används?
2. Vilka dominerande kategoriseringar framträder i de olika texterna? Hur förhåller sig dessa kategoriseringar till begrepp som genus, klass och etnicitet?
3. Hur förhåller sig den komplexa "vardagspraktiken" i interaktion och kunskapande till normativa synsätt i pedagogiska texter?
4. Hur tolkar, interagerar och bearbetar studerande och lärare pågående utbildningsprocess genom pedagogiska texter? Vem/vilka får tala, vilka identiteter och subjekts-/objektspositioner uttrycks och premieras?

### Tvärvetenskap – "gemensam" etnografi

Projektet är tvärvetenskapligt med bakgrund i fem discipliner. I delstudie 1 har litteraturvetaren Maj Asplund Carlsson och pedagogen Johannes Lunneblad samarbetat, delstudie 2 har en religionsdidaktiker, Kerstin von Brömssen ansvarat för och i delstudie 3 har sociologen Marie Carlson och socialantropologen Bengt Jacobsson samarbetat – samtliga vid Göteborgs universitet.<sup>1</sup> Därutöver har pedagogen Dennis Beach från högskolan i Borås medverkat – framför allt i den del av projektet då etnografiska data diskuterats. Olika data har genererats genom intervjuer och deltagande observationer i klassrummet, intervjuer med lärare och rektorer, analyser av olika texter, lokala skolplaner, material från skolornas webb-platser, scheman och policydokument. I den analytiska bearbetningen har vi dragit nytta av vår vetenskapliga perspektivmångfald. Fältdata och dokumentanalyser har delats, samlästs och diskuterats i arbetsmöten inom gruppen; något som vi vill beskriva som "teamwork-ethnography" (jfr Jeffrey 2006). Ett sådant arbets-

<sup>1</sup> Under en kortare period arbetade också pedagogen Angerd Eilard från Malmö högskola i projektet med materialinsamling.

sätt har, menar vi, bidragit till att utveckla olika teoretiska perspektiv, metodologiska och analytiska poänger i relation till fältdata och till att identifiera (o)likartade mönster från de tre utbildningsmiljöerna. Några mönster/logiker som vi funnit särskilt intressanta att fördjupa analysen kring är:

## Marknadsanpassning

Marknadsanpassningen är en av de tendenser som förändrat villkoren för utbildningsverksamhet såväl internationellt som nationellt sedan början av 1990-talet. Marknadsanpassning ska dock inte förväxlas med eller förstås som ett agerande på en "fri" marknad. Staten är en drivande och styrande aktör bakom denna förändring som genom lagar och förordningar reglerar och understödjer en utveckling där skolan anpassas till och anammar marknadens villkor och ideal (Ball 2008).

## Management-hantering

Managementtänkandet inom skola och utbildning är tätt sammankopplat med marknadsanpassning och har förändrat de värden som styr skola/utbildning från en byråkratisk professionalism till entreprenörskap och tävlingsanda (Ball 2008).

## Performativitet

Inom denna logik handlar det om att prestera, både på kollektiv och organisatorisk nivå som resultatenhet och skola, och på individuell nivå som rektor, lärare och elev. Performativitet är en viktig del av förändringen mot marknadsanpassning och managementtänkande (Ball 2008).

Dessa logiker får konsekvenser för undervisningen såväl innehållsligt som organisatoriskt, vad gäller både det pedagogiska uppdraget och de subjekspositioner som erbjuds.

## Resultat

Delstudie 1 som fokuserar på arbete med pedagogiska texter inom ramen för svenskämnet i år 5 omfattar tre grundskolor. Särskilt intresse har riktats mot den skönlitteratur som eleverna läst som sitt fria val, men också i den gemensamma högläsningen. Identiteter i högläsningsslitteraturen visade sig vara stereotypa och fungerade bekräftande avseende föreställningar om svenskhet, osvenskhet, femininitet och maskulinitet. I den litteratur som barnen själva valde var inslag av spänning och äventyr påtagliga. Även denna litteratur bekräftade "svenskhet" som en inkluderande egenskap, men problematiserade begrepp som genus och generation på ett intressant

sätt. Markandsanpassning och ekonomiska ramvillkor var något som lyftes fram av lärare och rektorer i samband med att elever kategoriserades som i behov av svenska som andraspråk, "svenska-två". Dessa elever från ett mer "mångkulturellt" område uppfattades dränera skolans ekonomi genom sitt "svenska-två-behov". Skolans strategi var dels att försöka behålla så många elever som möjligt från det mer "svenska" närområdet, dels att samarbeta med en annan närbelägen "svenskdominerad" skola. Till stor del fylldes skolans elevplatser med "svenska" språkkompetenta elever för att stänga till för elever med en annan språkbakgrund än "svensk". Studien följde också genomförandet av de nationella proven i svenska i år 5. Fältdata här visar att lärare upprätthåller provförfarandet som en "tom ritual" långt ifrån de ideal som utbildningspolitiken i Sverige och i Europa uttrycker i policytexter och retoriska yttranden.

**Delstudie 2** har fokuserat på hur religion, etnicitet och genus förhandlas i arbete med pedagogiska texter inom ämnena "livskunskap" och religionskunskap i två olika utbildningsmiljöer i år 9. I båda miljöerna uppfattas vanligt förekommande pedagogiska texter/läromedel oftast som alltför avancerade. Det anses främst bero på att de flesta elever inte har svenska som modersmål. Lärarna använder därför ett "berättande arbetssätt" – "oral teaching" (Sleeter & Grant 2007), vilket ofta förekommer i 'mångkulturella' miljöer. Eleverna läser och diskuterar därmed texter i mycket ringa utsträckning. Särskilt i det multietniska området (98% elever med en annan bakgrund än etnisk svensk) är eleverna mycket medvetna om "sin egen" och "andras" etnicitet och religion. Genom tilltal och artikuleringar med anknytning till religion i samspel med etnicitet framkom här intressanta subjektspositioneringar, inkluderingar och exkluderingar. Också lärare använde sig av sådana tilltal i disciplinerande syfte.

I ämnet "livskunskap" dominerar två ämnestraditioner, dels alkohol-, narkotika- och tobaksundervisning (ANT-undervisning) i kombination med sex- och samlevnadsundervisning, dels terapeutiskt orienterade undervisningsprogram med starka influenser från USA. I en Foucault-inspirerad analys kan hävdas att "Livskunskapsundervisning" av detta slag kan ses som en del av de sociala teknologier som definierar och modellerar människan i nutida samhällen.

**Delstudie 3** har studerat interaktion och arbete med läromedel/pedagogiska texter inom dels en reguljär SFI-utbildning (svenska för invandrare), dels en yrkesinriktad SFI-kurs kallad SFI Business. Utbildningsanordnarna i båda utbildningarna har att gestalta en utbildning som starkt präglas av "arbetslinjen" vilket får en rad konsekvenser. Generellt präglas kurserna

av ett uttalat arbetsmarknadsperspektiv som dominerar såväl läromedel/ pedagogiska texter som undervisningspraktik. Rådande marknadslogik har medfört att tidigare välfärdstänkande med dess public service-värderingar och jämlikhetsideal har ersatts av nyliberalismens fokusering på "effektivitet", "konkurrens", "flexibilitet" och "entreprenörskap"/"den självstyrande individen". Utbildningarnas pragmatiska inriktning innebär att frågor om kön, etnicitet och klass sällan behandlas; i stället dominerar teman som anses ha direkt betydelse för "invandrarens" framtida yrkesbana. Genomgående är att strukturella hinder och diskriminering i samhälle och arbetsliv knappast berörs medan däremot "neutrala" faktakunskaper baserade på vad som avläses som krav och behov på en framtida arbetsmarknad präglar undervisningen som framstår som i hög grad läroboks- och lärarcentrerad. En orsak till detta är utbildningens starka "performativitet"; dess inriktning på provresultat. Pragmatismen leder vidare till en instrumentell språksyn som betonar "ett språk som hjälper målgruppens förmåga att marknadsföra sin egen kompetens" – ett (bruks)värde har ersatt demokratiska värderingar (jfr Ball 2006:125).

Ett klart spänningsförhållande kan konstateras mellan å ena sidan politiker och tjänstemän på vuxenutbildningsförvaltningar och å andra sidan lärarna, men även spänningar inom respektive kategori. Lärarna talar om minskat handlingsutrymme, ökad arbetsbörda, marginalisering av pedagogikens roll och allt starkare ekonomisk styrning. De erbjuder ett visst motstånd i det att de försöker balansera "traditionella" professionella överväganden mot den nya arbetsinriktade SFI-utbildningen.

### Kritisk textpedagogik – pågående arbete

Under projektets gång har vi medverkat i konferenser, anordnat seminarier inom ämnesområdet och presenterat pågående arbete. Här kan nämnas ett forskningssamarbete med turkiska forskare som resulterat i workshops i Ankara och Istanbul och i anslutning till ECER-konferensen i Göteborg, 2008. Metodologiska reflektioner inom arbete med genus och etnicitet har här diskuterats. Vår arbetsprocess med analys och läsning av texter har också inneburit att vi bjudit in ytterligare andra forskare som arbetar med textanalys. Tillsammans kommer vi att publicera antologin *Kritisk textpedagogik – Genus och etnicitet* (Carlson & von Brömssen, kommande 2010). Det framträdande temat kring marknadsanpassning inom utbildning har vidare lett till arbete med ett gemensamt temanummer inom *Pedagogisk forskning i Sverige*, där vi särskilt uppmärksammar den brittiske forskaren Stephen J. Ball; Maj Asplund Carlsson och Dennis Beach är här redaktörer. Spänningar mellan ekonomi och pedagogiska ambitioner i undervisningspraktiken har

också lett till diskussioner om didaktiska perspektiv, som kommer att leda till ytterligare publikationer.

För mer information: marie.carlson@kultur.gu.se

## Publikationer i anslutning till projektet (i urval)

### Litteratur

- Ajagán-Lester, L. (2000). *"De andra": afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Stockholm: HLS Förlag.
- Asplund Carlsson, M. & Lunneblad, J. (2008). "När han är arg är han turkisk". Identitetsskapande i Lin Hallbergs kompisbokstrilogi. *EDUCARE* 1, 7–25.
- Asplund Carlsson, M. & Lunneblad, J. (under utgivning 2009) Spänning och äventyr i läromedel. I: Carlson, M., Brömssen, K. von & Asplund Carlsson, M. (red.). *Kritisk textpedagogik – genus och etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, S. J. (2006). *Education, Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London & New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Brömssen, K. von (2007). Battling with Religious Education in Sweden. Paper presenterat vid XIII WCCES 2007 – World Congress of Comparative Educational Societies, 2007. Living together. Education and Intercultural Dialogue. Sarajevo, 3–7 september, 2007.
- Brömssen, K. von (2008). "That is sin, don't you think?" Identity-play, border constructing and disciplining through religious discourse in a Swedish school-setting. Paper presenterat vid 19th Nordic Conference in Sociology of Religion, Urban Diversity and Religious Traditions. Åbo, 12–15 augusti 2008.
- Brömssen, K. von (under utgivning 2009). Battling with Religious Education in Sweden. I: Kaymakcan, R. (red.). *Religious Education and Human Values*. Istanbul: TESEV Publications.
- Brömssen, K. von (under utgivning 2009). Livskunskap som policy, genre och teori. I: Carlson, M., Brömssen, K., von & Asplund Carlsson, M. (red.). *Kritisk textpedagogik – genus och etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brömssen, K. von (under utgivning 2009) "That is sin, don't you think?" Religious discourses in a Swedish school-setting. I: Ringen, B.-K, Kjørven, O. K. & Gagné, A. (red.). *Teacher diversity in a diverse school – challenges and opportunities for teacher education*. Vällset: Oplandske Bokforlag.
- Brömssen, K. von (inlämnad). "Skolan är en lättköpt arena". Om ämnesfältet "Livskunskap" och Social och Emotionell träning (SET) genom en läsning av Ball, Foucault och Rose. Pedagogisk Forskning i Sverige. Tema: Stephen Ball.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet.
- Carlson, M. (under utgivning 2009). Genus och etnicitet i några SFI-läromedel – kontinuitet och förändring. I: Carlson, M., Brömssen, K. von & Asplund Carlsson, M. (red.). *Kritisk textpedagogik – genus och etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.

- Carlson, M., Brömssen, K. von & Asplund Carlsson, M. (red.) (under utgivning 2009). *Kritisk textpedagogik – genus och etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd: om barn, familj och omvärld i grundskolans läroböcker 1962–2007*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Evaldsson, A.-C. (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i en mångkulturell skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7, 1–16.
- Gee, P. J. (2008/1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. 3e uppl. London: Routledge.
- Giroux, H. (1996). *Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Härenstam, K. (2000). *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, B. & Carlson, M. (inlämnad). "Arbetslinjen" och "demokratisk bildning" – två (o) förenliga storheter inom samtida SFI-utbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*. Tema: Stephen Ball.
- Jeffrey, B. (2006). (red.) *Creative Learning Practices: European experiences*. London: Tufnell Press.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2008). They come from the suburbs. About school competition and student identities in the subject Swedish (2). Paper presenterat vid ECER 2008. Göteborg, 10–12 september 2008.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (2008). Nationality as a commodity on the educational market. A study of Swedish as a second language in an inner city school. Paper presenterat vid *Cognitive Capital and Spaces of Mobility*. Göteborg, 1–2 november 2008.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, Maj (under utgivning) De komma från norr. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning och Demokrati*, 18 (3). Tema: Flerspråkighet i skolan.
- Lunneblad, J. & Asplund Carlsson, M. (inlämnad). En prövningens tid. Om nationella provet i svenska i praktiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Tema: Stephen Ball.
- Mattlar, J. (2008). *Skolbokspropaganda: en ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Uppsala universitet.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity: interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffauer, W. & Sunier, T. (2004). Representing the nation in history textbooks. I: Schiffauer, W. m.fl. (red.). *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. Oxford: Berghahn Books.
- Schissler, H. & Nuhoglu Soysal, Y. (red.), (2005). *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. Oxford: Berghahn Books.
- Selander, S. & Aamotsbakken, B. (red.), (2009). *Nordic Identities in Transition – as Reflected in Informal and Formal Sites of Learning*. Oslo: Novus Forlag.
- Selander, S. & Skjeltbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og laering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sleeter, C. & Grant, C. (2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Hoboken, NJ: Wiley



# UTVÄRDERINGAR – REDSKAP SOM FÖRÄNDRAR?

Rita Foss Lindblad, *Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet*

Sedan 1980-talet har utvärderingar, med dess begreppsliga kusiner uppföljning och kvalitet, blivit ett allt vanligare inslag i utbildningssammanhang och arbetsliv. Projektet Utvärdering som led i skolans förändringsarbete: Fallet Göteborg hade på sin agenda att studera inte bara med vilka konsekvenser och till vilken nytta, utan också den kunskapsmässiga organisationen och dynamiken hos olika utvärderingsredskap. Vad, om något, är så att säga specifikt med olika utvärderingar och vad, om något, är det som blir avgörande för huruvida en utvärdering kan brukas som det förändrings- och kvalitetsredskap som det förväntas göra?

I likhet med många andra studier och forskare hade också vårt intresse för utvärderingar en vid motivgrund relaterad till organisatoriska och institutionella omvandlingsprocesser överlag. Pawsson & Tilley (1997) har exempelvis liknat det ökade användandet och tilltron av utvärderingar vid en social rörelse, intimt kopplad till den kunskapscentrerade och management-fixerade värld vi lever i. Utvärderingar – i olika form och skepnader – blir enligt dem redskapet som överbringat makten om att fatta rätt beslut.

Att betrakta den i dag rika floran av utvärderingar som något av, om inte social så dock, internationell rörelse har varit i överensstämmelse med projektets utgångspunkter och vi har sett det som viktigt att i någon mån utforska vad som eventuellt kan ses som specifikt med "rörelsens" i och för skolsammanhangen. Att tilltron till kunskap och management i skolsammanhang och samhällslivet överlag är stor var också något som ingick i projektets tidiga antaganden. Däremot satte vi frågetecken kring antagandet om att utvärderingar överlag är ett redskap för att fatta "rätt" beslut. En fråga mer i linje med projektets utgångspunkt är: Hur blir ett beslut "rätt"?

Projektet har engagerat flera forskare och en doktorand. De seniora forskarna hör hemma på institutionen för Pedagogik och Didaktik och på Förvaltningshögskolan, båda från Göteborgs universitet. Från institutionen för Pedagogik och Didaktik deltog, förutom undertecknad, professor Rolf Lander och FD Gunilla Granath (vars avhandling skrevs inom projektets ram). Från Förvaltningshögskolan deltog professor Björn Rombach samt FD Margorzata Erikson och FD Patrik Zapata. Dessutom knöt projektet via sina projektmöten också till sig andra forskare med likartade intressen och

en student på C-nivå (Mattias Molin) kom också att medverka i projektets kunskapsproduktion.

Projektet startade i januari 2003 vilket innebär att följande resultatdialog gäller en lång tids arbete som först kan sägas ha avslutats under 2008. Här redovisas något av projektgruppens arbete dess resultat.

## Utvärderingar som förändringsredskap – skolsammanhangens förändringar

Projektet tog formen av en serie riktade fallstudier. Som projekttiteln anger var Göteborg (som stad och som kommun) det geografiska område dit studierna riktades, men "platsen" fick i de studier som genomfördes ingen signifikans (även om ambitionerna om detta fanns i projektets initialskede). I stället var det de specifika utvärderingstekniker med sammanhang som studerades och som i vissa fall möjliggjorde slutsatser av en mer generell karaktär där utvärderingarnas specifika kunskapsinskrivna, diskursiva eller språkliga karakteristika tidigt kom i fokus för studierna. I vissa fall, och i vissa studier, kom studierna att följa olika utvärderingsförlopp i "spåren". I andra fall, och i andra studier, försökte studierna också att karakterisera, och sätta namn på, de sammanhang där utvärderingarna kommit att få en så frekvent roll.

Björn Rombachs (2005) myntande av "ekonomiskan" som ett specifikt språk som i dag talas av alltfler "icke-ekonomer" är exempel på det senare. Den studie han gjort över fenomenet i skolans värld visar inte bara på att språket ifråga har en speciell bärighet för tilltron till utvärderingar som bottnar i en (ofta) överdriven tilltro till kalkyleringar, siffror, diagram etc., utan också att "ekonomiskan" i sig infiltrerat och förändrat det pedagogiska språkbruket och därigenom professionen som sådan. Malgorzata Erikson & Patrik Zapata Johanssons (2005) studie kring betyg och kommunal kvalitetsredovisning följer samma intresse för språk och språklig framställning och deras studie visar på hur både produktion och konsumtion av texter bereder väg för förändringar i utbildningsdiskurser och dess maktbalanser över tid. I fall av kvalitetsredovisningar visas hur denna nya textgenre genererade en betydande del ny textproduktion, betydelsefull inte minst i sammanhanget av statlig reglering. I fall av betyg visar studien att dessa hade fått en vidgad roll att spela vid den aktuella skolan. De var inte längre betydelsefulla bara för elever och elevers framtid utan fungerade också som organisatoriska verktyg – betydelsefulla för lön och karriär, liksom för den egna skolans överlevnad.

Gunilla Granaths (2008) doktorsavhandling tillhör de studier som är resultatet av ett mer närgånget följande av utvärderingsförlopp över tid och i

centrum för intresset står utvecklingssamtal och loggböcker. I arbetet ses de krafter av makt och påverkan som utövas genom dessa utvärderingsformer som pluralistisk och mobil, relaterad till sociala relationer och positioner och arbetet placerar dessa utvärderingar inom ramen för disciplinerande tekniker som ska förstås som milda och pastorala. Dagens lärare ger sällan order utan förhandlar och argumenterar.

Studien har etnografiska drag, men analysobjektet är huvudsakligen kommunikation i text och tal och det är sammanlagt tolv utvecklingssamtal med tolvåriga elever i år 6 och loggböcker från två olika skolor, skrivna av elever i år 9, som har analyserats. Till resultaten hör påvisandet av att både loggböcker och utvecklingssamtal påverkar och stabiliserar en individualisering av elever och deras förhållningssätt till sig själva, sitt skolarbete, sina liv och sin framtid. På detta sätt formas "skoljag" på skiftande men ändå tydligt normerande sätt och avhandlingen visar också på den roll som dessa utvärderingar spelar i en inte helt riskfri "intimisering" av lärare och elevrelationer.

De komplexa och sammanflätade relationerna mellan utvärdering, kontroll, makt och självreglering som Gunilla Granaths arbete visar på dyker upp också i andra studier. Rita Foss Lindblads (2009) studie av utvärderingsars roll i ett skolutvecklingsprojekt hör hit. Det studerade skolutvecklingsprojektet följdes i drygt tre år, och i motsats till planen kom de utvärderingar som de inblandade aktörerna kom att göra att bli mer av det sporadiska och "pliktskyldiga" slaget. Projektet som studerades handlade om att stödja realiseringen av den nya lärarutbildningsreformen (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135). Detta projekt som drevs av lärare och lärarutbildare var i sin helhet att se som något av ett modell- eller idealexempel på ett skolutvecklingsprojekt med reformintentioner, dvs. trendkänsligt i struktur och idéer. Studien visar på ett exempel av en komplex projektdynamik där de formella utvärderingarnas mindre framträdande roll var starkt relaterad till en mycket turbulent situation. Både utvärdering och skapandet av verksamhetens mål och idé stabiliserades här genom diverse aktiviteter, som exempelvis i anordnandet av en studiedag, och i mer informella utvärderingsförfaranden bland projektgruppens medlemmar.

I termer av forskningsprojekt som genererar en mer samlad förståelse av företeelser eller fenomen riskerar fallstudieformen att leda till en för stor, och komplex, mängd av genererad kunskap som lever separata liv i sina olika presentationer och publikationer. I projektets slutskede kom idén till boken Att säkra det osäkra – reflektion och makt i skolans värld, med Rita Foss Lindblad och Rolf Lander som redaktörer. Boken blev ett sätt att hantera svårigheten med en alltför diversifierad textproduktion och blev också ett sätt för oss att bredda arenan för presentation av en forskningstematik

relaterad till mångfalden av utvärderingsformer och situationer. Här ger exempelvis Rolf Landers (2009 a, b, c, d, e, f) korta och kärnfulla bakgrunds-teckningar till olika utvärderingsformer en god, historisk och internationell översiktsbild och hans kapitel (Rolf Lander 2009 g) om "Björkaskolans" sätt att arbeta med tids- och målstyrning ger oss insikten om att en sådan mobilisering också förändrar arbetssituationen för lärarna och för organiseringen av skolarbetet i stort. Mattias Molins (2009) kapitel om medarbetarenkäter visar på ett utvärderingsredskap som på ett intrikat sätt mer kom att förmedla budskap om, än i en mer bokstavig mening mäta, normerande föreställningar om den goda arbetsplatsen. Karin Wass, Gun-Britt Wärvik och Rita Foss Lindblads (2009) kapitel om utvärderingen av kunskapslyftet visar också det på hur en förmedling och styrning av ett idéflöde blir till en organisatorisk styrning.

### Sammanfattande slutsatser

Så vad kan vi då, utifrån projektets olika studier, säga mer generellt om utvärderingar som en "rörelse" med syfte att på olika sätt styra och stabilisera handlande, beslut och kunskap till något "rätt"? Listan kan säkerligen göras lång, här nöjer jag mig med tre punkter som på olika sätt är relaterade till forskningsläget om utvärderingar som ett förändrings- och kvalitetsredskap i skolans värld.

**För det första**, alla de studerade utvärderingarna och deras sammanhang pekar på utvärderingarna som ett redskap för kommunikation och kunskapsöverföring där "budskapets" (som tanke eller idé) materialisering är en viktig förutsättning för styrning och handlande. Många utvärderingars styrka ligger exempelvis i att själva texten och dess retorik är en artefakt som möjliggör både styrning och motstrategier. Eftersom "resultatet" skrivs fram i texten finns inget behov av konsensus bland inblandade parter och aktörer.

**För det andra**, i alla fall av de studerade utvärderingsformerna, finns en spännande dialektik mellan "reglering" och "självreglering". Självregleringen får ses som en förutsättning för en lyckad reglering och det tillhör utvärderingarnas styrka att på olika sätt forma, och ge namn och uttryck för, de reglerade "själven".

**För det tredje**, bruket och kompetensen att konstruera och hantera utvärderingar kan på olika sätt sägas vara relaterade till en professionalisering av läraryrket i stort, relaterad både till en för lärare yttre styrning och en för lärarna konkret ökad möjlighet att via utvärderingarna skapa ett objekt för reflexivitet över den egna verksamheten.

## Litteratur

---

- Erikson, M. & Johansson, P. Z. (2005). The influence of genre on power relationships – based on the examples of quality reports and grades in the Swedish educational system. Paper presenterat vid *APROS II (Asia-Pacific Researchers in Organization Studies)*, 11th International Colloquium, Melbourne, Australien, 4–7 december 2005.
- Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.) (under utgivning 2009). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Foss Lindblad, R. & Lander, R. (under utgivning 2009). Inledning. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Foss Lindblad, R. (under utgivning 2009). Projekt och utvärderingar som reformredskap – om konsten att professionalisera lärares arbete. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Foss Lindblad, R. & Lander, R. (under utgivning 2009). Avslutning: Utvärdering som maktutövning. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Foss Lindblad, R. (under utgivning 2009). Broar till lärarprofessionalisering. I: Foss Lindblad R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Foss-Fridlitzius, R. & Granath, G. (2004). Bridges and troubled Waters: Project performance and school development. Paper presenterat vid *ECER*. Kreta, september 2004.
- Granath, G. (2005). Self-evaluation, communicative practice and logbooks: Disciplining practices within the classroom. Paper presenterat vid *ECER* 2005. Kreta, 7–9 september 2005.
- Granat, G. (2006). Intimacy and Individuality: Development Talks as a Disciplining Tool. Paper presenterat vid *ECER* 2006. Dublin, 8–10 september 2006.
- Granat, G. (2008). Dramaturgic concepts as unit of analysis. Staging development talks. Paper presenterat vid *ECER* 2008. Göteborg, 10–12 september 2008.
- Granath, G. (2008). Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsstrategier. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis Serie/rapport nr 263. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lander, R. (under utgivning 2009a). Med målen som dragkrok och tiden som bälg. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (under utgivning 2009b). Repertoarer för att visa upp sig. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (under utgivning 2009c). Betyg – samlingspunkt för alla slags problem. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (under utgivning 2009d). Utvärderingens funktioner. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.

- Lander, R. (under utgivning 2009e). Indikator- och enkätindustrin. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (under utgivning 2009f). Att spänna segel i nätverk och länsa projekt. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (under utgivning 2009g). Mobilisering av teknologi och organisation för skolans mål och tid. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Lumsden Wass, K., Wärvik, G.-B. & Foss Lindblad, R. (under utgivning 2009). Konsten att styra genom utvärderingsformulär. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin, M. (under utgivning 2009,). Styrfart – formbarhet genom medarbetarenkäter. I: Foss Lindblad, R. & Lander, R. (red.). *Att säkra det osäkra. Reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Pawson, R. & Tilly, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Rombach, B. (2005). Tvåspråkighet i organisationer. I: Rombach, B. (red.). *Den framgångsrika ekonomiskan*. Stockholm: Santérus.
- SOU 1999:63. *Att lära att leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

# LÄRA FÖR LIVET? DEN NYA ARBETS- MARKNADENS ORGANISERING

Christina Garsten, Jessica Lindvert & Renita Thedvall, *Stockholms universitet*

## Introduktion: omorganisering av arbetsmarknaden

Den globala ekonomin står i gungning och vi är mitt i en finanskris. I Sverige ger krisen utslag både inom finansvärlden och i traditionell industri. Den svenska valutakursen är svag. Bankerna, framför allt Swedbank, gör stora kreditförluster. Bilindustrin har varslat stora delar av sina anställda och hela städer hotas av massarbetslöshet. Fackförbundet If metall har gått med på en historisk överenskommelse där man godkänner sänkt arbetstid och lönesänkningar för att så många som möjligt ska få behålla jobbet. I skrivandes stund lutar prognosen åt 11 procent (Arbetsförmedlingen 2009-04-07) av den arbetsföra befolkningen kommer att vara arbetslösa 2010. Människor som aldrig tidigare behövt fundera på vad det innebär att förlora sitt arbete går för första gången ut i arbetslöshet. För många har varslen kommit hastigt och till synes utan förvarning, för andra var det väntat. Oavsett vilket har krisen slagit hårt inte bara mot sektorer i redan utsatta marknader, eller mot yrken som redan varit på väg att konkurreras ut av andra kompetenser eller maskiner, utan mot stora delar av vårt samhälle. Enligt Konjunkturbarometern i april 2009 är flera branscher på väg ner såsom byggindustrin, transport, post och telekommunikation och partihandel. Den privata tjänstenäringen förutspår att ytterligare personalskärningar är att vänta (Konjunkturbarometern april 2009). I jämförelse med den stora krisen i början på 1990-talet är det dock en annan arbetsmarknad och en annan arbetsmarknadspolitik som de arbetssökande möter i dag. Arbetsmarknaden har under de senaste 20 åren genomgått en omorganisation av ett mer genomgripande slag, både sett utifrån den arbetssökandes och utifrån arbetstagarens perspektiv.

I en kommande antologi (Garsten, Lindvert & Thedvall 2010) intresserar vi oss för arbetsmarknadens omorganisering under 1990–2000-talet och vad det får för konsekvenser för både arbetstagare och arbetslösa i dag. Fokus ligger på hur arbetsmarknadens förmedlingsverksamheter förändrats. Mer specifikt handlar boken om hur människors förutsättningar både för att få ett arbete och för att hänga kvar på arbetsmarknaden har förändrats. I det här sammanhanget spelar tillgång till kontinuerligt lärande, utbildning och



kompetensutveckling en central roll i människors arbetslivscyklar. Diskussionen har dessutom fått bränsle av idén om det livslånga lärandet.

Vad innebär det att befinna sig på arbetsmarknaden i dag? Vilka möjligheter ser man som arbetslös och arbetstagare framför sig? Vilka är de hotbilder eller hinder som målas upp? Hur lär man sig att navigera mellan arbetstillfällen och läroprocesser? Vad betyder egentligen idén om det livslånga lärandet?

## Nya aktörer i förmedlingsverksamheter

Det sker en ständig omorganisering av arbetsmarknadens villkor. Till att börja med har flera av de yrken, tjänster och produkter som en gång var stommen i svensk industri och tjänsteproduktion förändrats eller försvunnit helt och ersatts av andra. Dagens och framtidens arbetsmarknad har andra köpare eller "hyrare" (Furåker 2002) av arbetskraft än gårdagens. Det gäller också förmedlare av arbetskraft. Det finns i dag en kader av olika aktörer som arbetar med arbetslösa och arbetssökande för att vägleda dem in i arbete.

Under de senaste femton åren har de organisationer som är med och formar arbetsmarknaden blivit fler. Det kanske allra mest uppenbara är att det offentliga monopolet på att förmedla jobb eller vägleda människor i arbetslivet avreglerades 1993. Det finns fler typer av aktörer som är verksamma i att sätta människor i arbete. Det har vuxit fram en marknad för förmedlingsverksamhet. När det gäller omställnings- och matchningsmarknaden konkurrerar exempelvis arbetsförmedlingens dotterbolag Arbetslivstjänster med privata aktörer som Adecco, Manpower och Poolia. På dagens marknad finns åtminstone fyra typer av mellanhänder: myndighetsaktörer (arbetsförmedling, försäkringskassa), marknadsaktörer (bemanningföretag, försäkringsbolag), partsaktörer (fack och arbetsgivarorganisationer med bas i trygghetsråd) och inhouse-aktörer (t.ex. så kallade arbetsgivarringar som upprättas mellan företag eller inom större koncerner via jobbytarcentrum eller en omställningsenhet) (Bäckström 2006).

Omställningsavtal har blivit allt vanligare och omfattar i dag närmare hälften av alla anställda i Sverige (Benson 2008). För att tillgodose detta växande behov av omställningsstöd har det utvecklats en regelrätt marknad av omställningstjänster, med såväl kommersiella som statliga och partsägda aktörer (Benson 2008). Omställningsprogrammen ser lite olika ut men de innehåller oftast någon form av kartläggning av de arbetslösas förutsättningar för att få ett arbete, starta ett eget företag eller på annat sätt bli en del av den arbetade befolkningen. De innehåller ofta vägledning i hur man gör för att söka arbete och en handlingsplan för hur det ska gå till. Men



gemensamt för tjänsteutbudet är att arbetssökande ses som en kompetens som behöver läras ut och att det måste göras via personlig rådgivning eller coaching, som det ofta kallas i dag (Benson 2008).

Arbetsförmedlingen har därmed inte längre någon självklar särställning som vare sig platsförmedlare eller vägledare in i arbete. Nyttan av att vända sig till arbetsförmedlingen har alltmer ifrågasatts såväl av enskilda individer som av företag (Andersson-Stråberg m. fl. 2005). För vissa grupper har arbetsförmedlingens funktion som verktyg för arbetsmarknadspolitiken delvis reducerats till ett kontrollorgan för arbetslöshetskassan. Man ser snarare att det sker en uppdelning av arbetssökande där olika målgrupper hamnar hos olika förmedlingsaktörer. Arbetsförmedlingen arbetar alltmer med arbetssökande som står långt ifrån arbetsmarknaden, till exempel nyanlända invandrare, långtidssjukskrivna och personer med funktionshinder. Det är dessutom en del av deras politiska uppdrag (SFS 2007:1030).

Antalet inskrivna personer med funktionshinder har också ökat på Arbetsförmedlingen under de senaste åren (Riksrevisionen 2007:24). Detta är en utveckling som beskrivs som en konsekvens av Arbetsförmedlingens behov av att hantera ökad variation i arbetslivet (Holmqvist 2005, Melén 2008). Statistik visar att antalet funktionshindrade med nedsatt arbetsförmåga har ökat med 350 procent mellan 1991 och 2004, och att 20 procent i den arbetsföra åldern 16–64 år är klassificerade som funktionshindrade i arbetslivet (Holmqvist 2005; SOU 2003:56; SOU 2003:95). Arbetsförmedlingen ansvarar för att målsättningen att personer med funktionshinder ska ha samma möjligheter som andra att delta i arbetslivet uppfylls (Prop. 2007/08:1, utgiftsområde 13). I ett av regeringens så kallade "etappmål" ska sysselsättningsgraden för andelen funktionshindrade på sikt överensstämma med befolkningen i sin helhet, målgruppens sysselsättningsgrad ska också öka snabbare än övrig arbetskraft.

Privata arbetsförmedlingar är i stället vanligtvis specialiserade mot olika nischer och branscher. Det finns i dag bemanningsföretag som specialiserar sig på t.ex. sjukvårdssektorn, försäljning och marknadsföring, akademiker, eller på etnisk och kulturell kompetens. Här uppstår en marknad baserad på en slags särskiljandets logik, där specialistkompetens och expertis anses främja förmedlingen av arbete.

Det här är också ett exempel på en utveckling där rollfördelningen mellan statliga myndigheter, kommuner, företag och andra organisationer inte längre är så tydlig. När det gäller exempelvis arbetslivsriktad rehabilitering försöker man i dag oftare att hitta gemensamma lösningar där olika organisationer ansvarar för olika delar i processen som exempelvis vägledning, utredning, rehabilitering och arbetsförberedande insatser. Arbetsförmedlingen och Försäkringskassan har till exempel under 2008 inlett ett ökat

samarbete kring just rehabilitering ([www.ams.se](http://www.ams.se)). Arbetsförmedlingen arbetar också med andra vad de kallar för ”kompletterande aktörer” såsom exempelvis privata jobbcoacher.

## Arbetsmarknadens vägledare

Viktiga aktörer som är med och formar dagens arbetsmarknad är arbetsmarknadens vägledare. För 20 år sedan hade arbetsförmedlarna på Arbetsförmedlingen en central roll både inom arbetsmarknadspolitiken och för arbetssökande. Politikernas möjligheter att styra människors vägar in i arbetet var koncentrerade till arbetsförmedlingens arbete. Arbetsförmedlingen fungerade då både som ett anvisnings- och kontrollorgan (Delander m.fl. 1991:120). Genom PLOG (platsförmedlingens organisation)-reformen under 1980-talet indelades Arbetsförmedlingens personal i platsförmedlare och arbetsvägledare där arbetsvägledarna koncentrerade sig på arbetsförberedande och sysselsättningskapande uppgifter och platsförmedlarna koncentrerade sig på individuell platsförmedling och att utöka kontakterna med företag (Ahrne, Johansson & Johansson 1985:18). Under 1990-talet var en av de viktigaste förändringarna att införa individuella handlingsplaner där den arbetssökande tillsammans med arbetsförmedlaren gjorde upp en plan för hur hon skulle få ett arbete (SOU 1996:34 s. 126). Arbetsförmedlingen organiseras fortfarande i dag i stort sett efter PLOG. De individuella handlingsplanerna har också blivit en alltmer central del av arbetsförmedlarnas arbete med den arbetssökande. Lars Walter beskriver handlingsplanen som en process där den arbetssökande går från autonomi till ett avtal där den arbetssökande åtar sig att söka arbete (Walter, kommande).

Det som är framträdande i Arbetsförmedlingens arbete i dag är att matchningsuppdraget har intensifierats (Seing 2009). Enligt det arbetsmarknadspolitiska uppdraget ska Arbetsförmedlingens huvudsakliga verksamhet gå ut på att matcha arbetssökande mot lediga jobb som finns på den öppna arbetsmarknaden. Under de senaste åren har anslag till aktiviteter och stödinsatser minskat. De stödinsatser Arbetsförmedlingen i dag förfogar över är mestadels riktade mot de sökande som är utförsäkrade ur arbetslöshetskassan (Seing 2009). Samtidigt ser man en ökad trend hos människor att använda sig av andra vägledare på arbetsmarknaden än Arbetsförmedlingen. Det kan dels ske av nödtvång genom omställningsprogram och liknande, dels genom mer eller mindre frivilliga val att söka hjälp av bemanningsföretag, coacher, rekryteringskonsulter m.m. För den som blev arbetslös för tjugo år sedan fanns det en ganska utstakad väg. Man skrev in sig på Arbetsförmedlingen, bokade tid, upprätthöll en viss sökaktivitet, man hade regelbunden kontakt med sin arbetsförmedlare. Om de arbetssökande inte hade möjlighet att bli

matchad till ett arbete fanns det vissa arbetsmarknadspolitiska medel till förfogande som exempelvis arbetsmarknadsutbildning, arbetslivsutveckling (ALU) eller starta eget-bidrag (se också Thedvall 2004). I dag kan man vända sig till en mängd olika aktörer även om Arbetsförmedlingen fortfarande fungerar som kontrollorgan för arbetslöshetskassan.

Hos Arbetsförmedlingen i dag ligger fokus framför allt på det som kallas "jobb- och utvecklingsgarantin". Denna riktar sig till dem som varit arbetslösa länge, ofta är utförsäkrade ur arbetslöshetskassan, samt program som vänder sig till arbetslösa ungdomar ([www.ams.se](http://www.ams.se)). Det allra senaste är att långtidsarbetslösa, liksom korttidsarbetslösa och nya arbetslösa får tillgång till personliga jobbcoacher. Användandet av och marknaden för personliga jobbcoacher kan ses som ett uttryck för en generell trend i samhället mot ett ökat fokus på individen och individens ansvar. Det ställs i dag högre förväntningar på självständighet och initiativförmåga på den som söker arbete. Det ställs också högre krav på dem som har ett arbete att hålla sina kunskaper och färdigheter aktuella.

## Människan på den nya arbetsmarknaden

Ledord för människor på dagens arbetsmarknad är att vara flexibla, självständiga och ansvarstagande individer som håller sig ajour med de senaste utvecklingarna inom sitt arbetsområde. Det ställs högre krav på den enskilda individen att kunna ta initiativ, planera, organisera och utföra komplexa arbetsuppgifter utifrån ett helhetstänkande (Boud & Garrick 1999; Thång 2006). Det är också ett ökat fokus på att kunna sälja sig själv som en potentiell arbetstagare på en marknad. "Karriärskolan" i morgontidningen Dagens Nyheter berättar om hur man visar att man är rätt för tjänsten eller hur man vårstadar sitt CV. Det handlar om att lära sig vara en kompetent marknadsaktör, både säljande och säljbar (Benson 2008). I dagens omväxlande och komplexa arbetsliv har det dessutom blivit allt mer centralt att besitta en kompetens som är överförbar från ett sammanhang till ett annat (Hannerz 1990; Garsten 1999a; 1999b). Inom många verksamheter fordras att man förnyar sin kunskap, ständigt uppdaterar sig, "hänger med i utvecklingen" tar del av nya kunskapsrön, nya metoder inom det fält där man är verksam. Det nya är att oavsett om man är i arbete eller arbetslös befinner man sig ständigt på en arbetsmarknad.

Centralt är lärandets ökade betydelse för människors möjligheter att hänga kvar på arbetsmarknaden. I dag finns det krav på individer att utbilda sig inte bara inför arbetslivet utan även att kvalificera sig genom arbetslivet. Den kunskap som var gångbar på arbetsmarknaden i går är med största sannolikhet inte gångbar i morgon. I det här sammanhanget spelar tillgång

till kontinuerligt lärande, utbildning och kompetensutveckling en central roll i människors arbetslivscyklar (Lindvert & Jambrén 2005; Garsten et al. 2006; Thedvall & Rossi 2009). Vi bevittnar en utveckling där den genomsnittliga arbetstiden hos varje arbetsgivare har minskat, olika utbildningars "bäst-före-datum" kortas, anställningsformerna blir lösare, projektorganiserade verksamheter vanligare och karriärvägarna allt mindre standardiserade (Beck 1992; Sabel & Zeitlin 1997; Bosco 1997; Hansen & Orban 2002; Augustsson & Sandberg 2004; Garsten & Jacobsson 2004).

Diskussionen har dessutom fått bränsle av idén om det livslånga lärandet, ett begrepp som under senare år hamnat mitt i den svenska och europeiska politiska hetluften kring hur framtidens samhälle ska utformas (Europeiska Kommissionen 2000, 2001, 2007; OECD 1996; SOU 1996, 1998, 1999, 2000). Debatterna har ibland också varit heta kring själva målet med lärandet. Är det för att fördjupa sin yrkeskompetens man ska lära? Är det kanske för att bredda sin kompetens och på så sätt bli mer flexibel? Eller är lärandet viktigt i sig, något man gör för att hantera livet i stort med större lätthet och finess? Vad man kan konstatera är att lärande och kompetensutveckling genom hela arbetslivet har blivit viktigare för att behålla sitt arbete, för att fortsätta att vara anställningsbar (Garsten & Jacobsson 2004). Utvecklingen kan formulerats i termer av ett skifte där det sociala ansvaret har kommit att förskjutas från samhälle till individ – från "rätten till anställning" till "skyldigheten att vara anställningsbar" (Thedvall 2004).

Vi har aldrig tidigare haft så stor andel individer med hög grad av inflytande, självbestämmande och frihet att själv bestämma var och hur man vill arbeta, något som förr endast var ett fåtal privilegierade yrkesgrupper förunnat. Det är en tillvaro som passar vissa men inte andra. Tal om sjuknärvaro, att jobbet tar över privatlivet, att ständigt vara uppkopplad, att finnas till hands, att aldrig få vila i den kunskap man tillgodogjort sig, att känna krav på ständig förnyelse visar på svårigheten att hantera dessa förväntningar och samtidigt få ihop sin vardag. Det här är en trend som visar sig inom så vitt skilda områden som polisen, socialtjänsten, livsmedelsindustrin och bilindustrin (Lindvert & Jambrén 2005; Garsten et al. 2006; Thedvall & Rossi 2009). Det skiljer sig i de olika grupperna av arbetstagare, men alla vittnar om att det är svårare att få ihop privatliv och arbetsliv samtidigt som man ständigt måste kompetensutveckla sig för att hålla sig kvar på arbetet (ibid).

En viktig komponent är också att människor känner sig anställningsbara (Berntson 2008). Känslan av att vara anställningsbar, oavsett om individen byter arbete eller ej, är ett sätt att hantera den flexibla omvärld som dagens arbetsliv utgör. För individen innebär detta ett livslångt engagemang i att förbättra sin anställningsbarhet, vilket i praktiken innebär ett ökat krav på livslångt lärande. Att kvalificera sig för arbetsmarknaden har därmed blivit

allt svårare. Det räcker inte heller med ett kvalificerat arbete utan det nya är att finna ett kvalificerande arbete. Ett arbete som lär för livet.

### Avslutande reflektioner: mellan politik och praktik

Men det handlar inte bara om att det blivit tuffare regler, skärpta krav på aktivitet eller sänkt a-kassa. Den nya arbetsmarknaden kännetecknas även, vilket vi utvecklar i den kommande antologin (Garsten, Lindvert & Thedvall 2010), av förändringar av subtilare slag. I dag krävs bevis, certifikat, intyg på kunskap i någon form inom de allra flesta branscher. Det kan handla om examina från gymnasium, universitet eller högskola. Den kunskap som premieras är den formella, synliggjorda och uttalade kunskapen. Det erfarenhetsbaserade lärandet, eller den tysta kunskapen, har ingen plats om den inte kan systematiseras, synliggöras, jämföras och läras ut. Utvecklingen av arbetsmarknadens organisering och individers arbetsliv kännetecknas av ökande krav på synliggörande. Vi ser att en stark trend är att synliggörandet av individer, kunskaper, idéer fått en viktig roll. Även själva formerna för synliggörandet har kommit att bli allt viktigare. Ett CV kan numera inte gärna se ut hur som helst, utan ska helst utformas på ett visst sätt, efter vissa både explicita och implicita normer och krav.

Även när det gäller olika typer av förmedlings- och vägledningsverksamheter styrs dessa i allt högre grad av standardiserade, väldefinierade och detaljerade regelverk där utrymmet för individuella prövningar är begränsat. Ett flertal forskare har analyserat samhällsomvandlingen i termer av framväxten av ett "audit society" (gransknings samhälle) där nya idéer och normer för styrning och kontroll etablerats (Power 1997; Strathern 2000; Shore, Wright). Här finns en ökad betoning på kvantifierbara former av uppföljning och kontroll, och ökad transparens i utformningen av organisation och regelverk (se också Garsten & Jacobsson 2004; Garsten & Lindh de Montoya 2008). Framväxten av gransknings samhället har rönt stort intresse även i Sverige (Sahlin-Andersson 2000; Sundström 2006; Thedvall 2006; Lindvert 2006), där framför allt den offentliga sektorns förändring i denna riktning har varit föremål för kunskapssökande och diskussion.

Man kan tala om en ny typ av "politiska teknologier" som genomsyras av idéer om synliggörande. För att göra individer, idéer, kunskaper tillgängliga för granskning så måste de standardiseras. Allt fler fenomen delas upp, sorteras och föras upp till ytan i form av standarder såsom indikatorer, koder, märkningar, evidensbaserade metoder, kunskapsmatriser, "kvalitetssäkrade" utredningar m.m. Standardiseringstekniker som klassificeringar, kategoriseringar och uppdelningar av individer, objekt, idéer och kunskaper har länge varit en del av hur man administrerar samhällen (Asad 1994:79; Hack-

ing 1990:1). Under senare år har dock detta accelererat (Ahrne & Brunson 2004; Johannisson 1988). Olika typer av kvantitativa mått och jämförelser har exempelvis fått en allt större betydelse i diskussioner om skolans och universitetens verksamhet och resultat. Kvalitet behandlas och bedöms med hjälp av olika numeriska värden. I tidningar och årsrapporter finns tabeller över hur framgångsrika olika skolor och universitet är i termer av t.ex. prestationer, publikationer eller citeringar. Det offentliga samtalet om olika lärosätens förtjänster eller utmaningar vilar i dag till stor del på sådana kvantitativa jämförelser.

I vår forskning om lärandets praktik och politik i verksamheter som socialomsorg, livsmedelsindustri, polisen, rehabilitering och bemanningsföretag har vi sett att lärandet ofta organiseras utifrån vad som går att synliggöra, mäta och utvärdera. Vid sidan av det så viktiga informella lärandet och det tysta kunskapsöverförandet införs program, åtgärder, projekt som syftar till att bygga in lärande i verksamheten. Hur väl dessa insatser stämmer med de behov som anställda ger uttryck för varierar i hög grad. I vissa fall välkomnas insatser för att planlägga lärande, medan man i andra fall ser det som störningsmoment i arbetets flöde. Det finns tendenser som pekar mot att insatser för lärande blir "ritualiserat" och tappar sin mening. I stället för att lärande upplevs som inifrånstyrt och motiverat av den anställdas behov, upplevs det som något man bör och måste göra, som ett led i arbetsprocessen. "Att lära sig" har blivit "en del av jobbet". Att lära sig inbegriper här inte bara kunskaper och färdigheter relaterade till själva arbetet, utan också det vi nyss talade om i termer av att göra sig attraktiv och säljbar på arbetsmarknaden.

I vilken grad de anställda verkligen kan utnyttja de möjligheter som bjuds varierar också. Arbetets sociala organisation och arbetskamraternas beroende av varandras insatser gör att det ibland upplevs som svårt och olämpligt att gå ifrån för att ägna sig åt egen utveckling. Särskilt anställda i verksamheter där gruppens arbete är viktigt, där arbetet är organiserat i team, och där den enskildas insats är klart urskiljbar, påpekar att det mest centrala lärandet oftast sker i det gemensamma arbetet. "Att gå ifrån" för att delta i någon arrangerad form av lärande är inte alltid lätt att motivera. Dels handlar det framför allt om individens eget lärande, dels är det ofta svårt att synliggöra värdet av insatserna för arbetskamraterna.

En lärdom från vår forskning är att insatser för lärande bör ta såväl insatsernas relevans för arbetet som arbetets sociala organisation i beaktande. En välvillig och ambitiös politik kring det livslånga lärandet måste för att fungera vara i balans med den praktik som kännetecknar arbetet lokalt. Den måste också förhålla sig till och ta hänsyn till arbetets sociala strukturer. Det bör också finnas utrymme för att diskutera och ifrågasätta om det alltid är de synliga kunskaperna som är de centrala. Stävan efter mätbarhet kan i



vissa fall resultera i ett blint fokus på det som går att synliggöra och rapportera. Detta, menar vi, handlar om lärandets organisering. I utrymmet mellan politik och praktik finns stora utmaningar, men också goda möjligheter, att utveckla kunskap om och former för organisering som underlättar för visionen att bli verklighet.

### Litteratur

- Ahrne, G. & Brunsson, N. (red.) (2004). *Regelexplosionen*. Stockholm: EFI.
- Ahrne, G., Johansson, K.-E. & Johansson, R. (1985). *Vad gör de där inne på arbetsförmedlingen?* Uppsala: Uppsala universitet.
- Andersson-Stråberg m.fl. (2005). *Arbetslinjens renässans*. Svenskt Näringsliv.
- Arbetsförmedlingen (2009 april). *Arbetsmarknadsutsikterna för 2009 och 2010*. www.af.se.
- Asad, T. (1994). Ethnographic representation, statistics and modern power. *Social Research*, 61, 1, 55–87.
- Augustsson, F. & Sandberg Å. (2004). Time for competence? Competence development among Interactive media workers. I: Garsten, C. & Jacobsson, K. (red.). *Learning to be Employable. New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalising World*. Basingstoke: Palgrave.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Benson, I. (2008). *Organisering av övergångar på arbetsmarknaden. En studie av omställningsprogram*. Doktorsavhandling. Stockholm: EFI, Handelshögskolan.
- Berntson, E. (2008). *Employability perceptions – Nature, determinants, and implications for health and well-being*. Doktorsavhandling, Psykologiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bosco, A. (1997). Putting Europe into the systems: a review of social protection issues. I: Gabaglio, E. & Hoffman, R. (red.). *European Trade Union Yearbook 1997*. Bryssel: ETUI.
- Boud, D. & Garrick, J. (1999). *Understanding Learning at Work*. London: Routledge.
- Bäckström, H. (2006). *Omställningssystemets agenter och försäkringar på den svenska arbetsmarknaden: bemaningsföretag, försäkringsbolag, myndigheter och trygghetsråd i helig allians?* Stockholm : Arbetslivsinstitutet, förlagstjänst.
- Delander, L., Thoursie, R. & Wadensjö, E. (1991). *Arbetsförmedlingens historia*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Europeiska Kommissionen (2000). *A memorandum on Life Long Learning*. SEC 1832
- Europeiska Kommissionen (2001). *Making a European Area of Lifelong learning a Reality*. COM (2001) 678.
- Europeiska Kommissionen (2007). *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*. SEC (2007) 1484
- Furåker, B. (2002). *Arbetsmarknaden*. I: Hansen, L. H. & Orban, P. (red.). *Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Garsten, C. (1999a). Betwixt and Between: Temporary Employees as Liminal Subjects in Flexible Organizations. *Organization Studies*, 20, 4, 601–617.

- Garsten, C. (1999b). Loose links and tight attachments: Modes of employment and meaning-making in a changing labor market. I: Goodman R. (red.). *Modern Organisations and Emerging Conundrums*. Lanham, Maryland: New Lexington Press.
- Garsten, C. & Jacobsson, K. (red.). (2004). *Learning to be Employable. New agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Garsten, C., Jambrén, N., Lindvert, J. & Thedvall, R. (2006). *From Employment to the Development of Workers' Capabilities: Mobility, Learning and Responsibility in Swedish Worklife*. Rapport för Europeiska Kommissionen.
- Garsten, C. & Lindh de Montoya, M. (2008). *Transparency in a New Global Order. Unveiling Organizational Visions*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Garsten, C., Lindvert, J. & Thedvall, R. (red.) (under utgivning 2010). *Lära för livet? Den nya arbetsmarknaden och samhällets organisering*. Malmö: Liber.
- Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hannerz, U. 1990. Cosmopolitans and Locals in World Culture. I: Featherstone, M. (red.) *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage.
- Hansen, L. H. & Orban, P. (red.). (2002). *Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, M. (2005). *Samhall: att bli normal i en onormal organisation*. 1a uppl. Stockholm: SNS förlag
- Johannisson, K. (1988). *Det mätbara samhället. Statistik och samhällsdröm i 1700-talets Europa*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Konjunkturinstitutet. (2009 april). *Konjunkturbarometern. Företag och hushåll april 2009*. www.konj.se.
- Lindvert, J. (2006). *Ihålig arbetsmarknadspolitik? Organisering och legitimitet igår och idag*. Umeå: Boréa.
- Lindvert, J. & Jambrén, N. (2005). *Landet lagom i 2000-talet. Arbete, lärande och socialt ansvar i politik och praktik*. Score working paper 2005:4
- Melén, D. (2008). *Sjukskrivningssystemet: sjuka som blir arbetslösa och arbetslösa som blir sjukskrivna*. Avhandling. Lund: Lunds universitet.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, 16–17 January 1996. Paris: OECD.
- Power, M. (1999) [1997]. *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Prop. 2007/08:1. *Budgetpropositionen för 2008*
- Riksrevisionen. (2007). *Utanförskap på arbetsmarknaden. Funktionshinder med nedsatt arbetsförmåga*. RiR 2007:24
- Sabel, C. & Zeitlin, J. (red.). (1997). *World of possibilities. Flexibility and mass production in western industrialization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahlin-Andersson, K. (2000). *Transnationell reglering och statens omvandling. Granskningsmyndighets framväxt*. Score working paper series 2000:14, www.score.su.se.
- Seing, I. (2009). *Arbetsförmåga och funktionshinder i arbetsmarknadspolitikens lokala praktik*. Score working paper series 2009. www.score.su.se.



- SFS 2007:1030. *Förordning med instruktion för Arbetsförmedlingen*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SOU 1996:27. *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*. Delbetänkande av Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:34. *Aktiv arbetsmarknadspolitik*. Betänkande. Arbetsmarknadspolitiska kommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1998:51. *Vuxenutbildning och livslångt lärande. Situationen inför och under första året med Kunskapslyftet*. Delbetänkande av kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1999:141. *Från Kunskapslyftet till en Strategi för Livslångt Lärande. Ett perspektiv på svensk vuxenutbildningspolitik*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:51. *Individuellt kompetensparande – en stimulans för det livslånga lärandet*. Delbetänkande från Utredningen om individuellt kompetensparande. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:56 *Inte bara Samhall?* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2003:95 *Arbetskraft*. Stockholm: Fritzes.
- Strathern, M. (red.) (2000). *Audit Culture. Anthropological Studies in Accountability. Ethics and the Academy*. London: Routledge.
- Sundström, G. (2006). Management by Results. Its Origin and Development in the Case of the Swedish State. *International Public Management Journal*, 9, 4, 399–427.
- Svenskt Näringsliv 2005
- Thedvall, R. (2004). Do it Yourself: Making up the Self-Employed Individual in the Swedish Public Employment Service. I: Garsten, C. & Jacobsson, K. (red.). *Learning to be Employable: New Agendas on Work, Responsibility and Learning in a Globalizing World*. Palgrave Macmillan.
- Thedvall, R. (2006). *Eurocrats at Work. Negotiating Transparency in Postnational Employment Policy*. Doktorsavhandling. Stockholm Studies in Social Anthropology, 58. Stockholm: Stockholms universitet.
- Thedvall, R. & Rossi, N. (2009). *Lärandets praktik inom socialtjänsten och livsmedelsindustrin*. Score working paper series 2009.
- Thâng, P.-O. (2006). Arbetslivspedagogik. I: Holmer, J. & Simonson, B. (red.). *Forskning om arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Walter, L. (under utgivning). Att lära sig att vara arbetsökande: om arbetsförmedlingens nya klassificeringar. I: Garsten, C., Lindvert, J. & Thedvall, R. *Lära för livet? Den nya arbetsmarknadens organisering* (preliminär titel).

# NATUREN SOM SYMBOL FÖR DEN GODA BARNDOMEN

Projektledare:

Gunilla Halldén, *professor tema Barn, Linköpings universitet*

Medarbetare i projektet:

Disa Bergnéhr, *fil.dr. tema Barn, Linköpings universitet*

Anne-Li Lindgren, *docent tema Barn, Linköpings universitet*

Eva Ånggård, *fil.dr tema Barn och universitetslektor vid Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.*

Barndom och natur ses ofta som sammankopplade med varandra i en tankefigur där naturen ses som god för barn och där barn mår bra av att vara i naturen. I ett projekt "Naturen som symbol för den goda barndomen och förskolan som platsen där det realiserar" finansierat av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté, diarienummer 7021-2005-3265, har vi ställt frågor om hur tankefiguren uppstått, vad den hänger samman med och vad tankefiguren får för konsekvenser för ett pedagogiskt arbete med barn. Det betyder att vi granskar olika verksamheter där barn introduceras i naturen, men att vi också ställer frågor om vilken natur som väljs ut och vilka egenskaper hos naturen som ses som viktiga för barn. Utgångspunkten är delvis en barndomssociologisk referensram (Halldén 2007; Jenks 1996; James & James 2004). När vi studerar den nära kopplingen mellan natur och barn som förekommer, måste det förklaras, inte med att barn är närmare naturen än vuxna, men att föreställningar om naturens betydelse är socio-kulturella fenomen (Gullestad 1997).

I detta projekt lyfts frågor om naturens betydelse fram som en del i barns liv och som en del i formulerandet av en god barndom. Den barndomssociologiska ansatsen syftar till att tydliggöra barndomen som ett socialt fenomen och som viktig för att förstå samhället. I denna forskning har ofta företeelser som nya media och en ökad urbanisering studerats. Att lyfta fram naturens betydelse kan därför ses som främmande, då den ofta kopplas till en nostalgisk bild av den agrara barndomen. Det är vår avsikt att ta en annan utgångspunkt och använda naturen som en ingång i ett studium av hur barndom knyts till platser. På det sättet lämnar projektet ett bidrag till en pågående diskussion om vad som gör en plats till barnens plats (Christensen & O'Brien 2003; Gulløv. 2003). Det knyter också an till det växande område

som betecknas som barndomsgeografi och som undersöker barnens ställning i det fysiska rummet (se t.ex. Holloway & Valentin 2000).

Med denna utgångspunkt ställer vi frågor om varför naturen är en plats som anses bra för barn och vilka processer vi kan urskilja då barnen tar dessa platser i bruk. Vi behandlar både frågan om vilka diskurser som kan urskiljas i talet om naturen som barnens plats och frågan om hur barnen via sina praktiker gör dessa platser till sina. Naturen kan framstå som oförstörd, okonstlad och av den anledningen hälsosam. Den kan också framstå som vidsträckt och oförutsägbar med en koppling till myter som lockar till fantasilek och upptäcktsfärder. Det odlade landskapet och trädgården kan emellertid också ses som viktiga för barn eftersom det möjliggör studier av växternas liv och villkoren för allt växande. Odlandet av skolträdgårdar var länge en del av skolans verksamhet och nutida landskapsarkitekter har pläderat för skolträdgården som pedagogisk resurs (Åkerblom 2005).

Dagens barndom levs i stor utsträckning på institutioner som skola, förskola och fritidshem. Då föräldrar förvärvsarbetar krävs tillsyn utanför familjen. Det har diskuterats som ett uttryck för en institutionaliserad barndom (Kampmann 2004). När pedagoger på det sena 1900-talet utvecklade förskolor och skolor med en utomhusprofil, kan det ses som en protest mot barndomens institutionalisering och en önskan om en återgång till utomhuslekar. Det kan också tolkas som en vilja att göra barnen bekanta med skogen som lekplats till skillnad från inomhusmiljön eller den avgränsade lekplatsen som kommunen iordningställt och på det sättet utgöra en motkraft mot det man såg som kommersialiseringen av barnens liv. Det är alltså möjligt att uppfatta förskolor med en utomhusprofil som uttryck för en kritik av den traditionella institutionen och en möjlighet att erbjuda en "friare" barndom utomhus. En fråga man kan ställa är i vad mån dessa förskolor ses som en möjlighet att realisera en godare och mer naturlig barndom. Trots att de är institutioner öppnar de rummet och tar med barnen ut i skogen och det icke-avgränsade rummet.

### Tre delstudier

Projektet består av tre delstudier där den första är inriktad på studium av texter och bilder som behandlar frågan om naturens betydelse, både sådana med pedagogisk inriktning och sådana som har en vidare idéhistorisk inriktning. Den andra delstudien består av en etnografisk studie av en förskola med utomhuspedagogisk inriktning nämligen "I Ur och Skur" och i den studien ställs frågor om hur naturen presenteras för barnen och hur barnen tar naturen i bruk i sina lekar. Den tredje studien består av intervjuer med

gamla människor om deras barndomsminnen samt studium av uppteckningsmaterial från Nordiska Museet.

Projektet i sin helhet problematiserar frågan om relationen mellan barn och natur och försöker beskriva hur naturen ses som den betydelsefulla platsen för barn och vad det får för konsekvenser för ett pedagogiskt arbete. Det betyder att vi granskar olika verksamheter där barn introduceras i naturen, men att vi också ställer frågor om vilken natur som väljs ut och vilka egenskaper hos naturen som ses som viktiga för barn.

## Samarbete med andra forskare och framställandet av en antologi

Ett samarbete har inletts med Norsk Senter for Barneforskning i Trondheim där ett parallellprojekt genomförts i en förskola med utomhusprofil. Detta projekt ger möjligheter till jämförelse med det svenska delprojektet med likartad etnografisk uppläggnig. Vid en workshop i projektet deltog de norska forskarna liksom en filosof från Göteborg som skrivit en avhandling om relationen natur-människa ur ett filosofiskt perspektiv. Denna workshop resulterade i en antologi som kommer att finnas tillgänglig i september. Boken behandlar olika pedagogiska praktiker och olika sammanhang där barn och natur är i fokus, men sätter också in dessa praktiker i ett större sammanhang.

Efter ett inledande kapitel, som utgör en kortare införing i den idéhistoriska grunden för resonemangen om natursyn och olika former av naturkontakt, kommer ett kapitel som problematiserar naturbegreppet och visar hur ett filosofiskt närmande till relationen mellan människa och natur ser ut i dag. Dessa idéhistoriska och filosofiska frågor får sin empiriska belysning i de följande kapitlen som bygger på olika studier av vad natur har getts för betydelse i pedagogiska tidskrifter och annat utbildningsmaterial, i de pedagogiska praktiker som förskolor med en utomhusprofil utgör, i barns sätt att använda naturen i ett byggande av sin identitet samt i retrospektiva berättelser om barndomens platser.

Ser vi till den roll som naturen gavs för barn i äldre tid handlade det mycket om vikten av att förstå sammanhangen och göra barnen skickade att använda naturen för odling och förädling. Den analys av den tidiga skolfilmens sätt att framställa natur som presenteras i kapitel tre är exempel på detta. Här blev natur uttytt som naturvetenskap, men analysen visar också att det parallellt med en naturvetenskaplig syn fanns en ideologisk syn på nationallandskapet.

I kapitel fyra analyseras hur förskolans läroplan markerar naturens betydelse för barn och hur denna syn förmedlas i artiklar i tidskriften Förskolan. Natur introduceras som ett viktigt tema i den vanliga svenska förskolan,

men den motsättning som finns mellan natur och kultur blir här tydlig och utemiljön beskrivs som autentisk och som mer verklig än den artificiella inomhusmiljön.

Kapitel fem och sex bygger på etnografiska studier av förskolor med utomhusprofil. Det första behandlar den svenska I Ur och Skur, en verksamhet som drivs i samarbete med Friluftsförbundet. Det andra är en studie av en norsk naturbarnehage i kommunal regi. Dessa båda studier belyser pedagogernas sätt att introducera naturen och deras sätt att lära barnen att klara sig utomhus i olika väderlek och hålla sig varma och torra, men de visar också på vilka olika uppfattningar om naturen som kan utläsas ur verksamheten.

Kapitel sju, också det byggande på etnografiskt material, visar hur unga norska pojkar använder sig av naturen i sin identitetsutveckling. Detta kapitel använder liksom de två tidigare ett barndomsgeografiskt perspektiv och det visar hur naturen är en allt annat än könsneutral plats.

I ett sista kapitel tas gamla människors barndomsberättelser till utgångspunkt för en analys av de olika platser utomhus, där de vistats som barn och dessa platsers innebörd för dem. Kapitlet bygger på intervjuer och visar hur utomhuslekar och viktiga platser utomhus blev betydelsefulla för hur informanterna tog till sig naturen. Boken slutar därmed i reflektioner över hur barndom skildras retrospektivt och hur konkreta beskrivningar av årstidsväxlingar, dofter och stämningar låter naturen framträda.

För mer information: [Gunilla.hallden@liu.se](mailto:Gunilla.hallden@liu.se)

### Litteratur

- Christensen, P. & O'Brien, M. (red.) (2003). *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer.
- Gullestad, M. (1997). A passion for boundaries. Reflections on connections between the everyday lives of children and discourses on the nation in contemporary Norway. *Childhood*, 4, 1/97, 19–42.
- Gulløv, E. (2003). Creating a natural place for children: an ethnographic study of Danish kindergartens. I: Fog Olwig, K. & Gulløv, E. (red.). *Children's Places. Cross-cultural perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Halldén, G. (2009a) Naturen som symbol för den nya barndomen. *Tvårsnitt*.
- Halldén, G. (red.) (2009b). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Holloway, S. L. & Valentine, G. (2000). *Children's Geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. London: Palgrave.

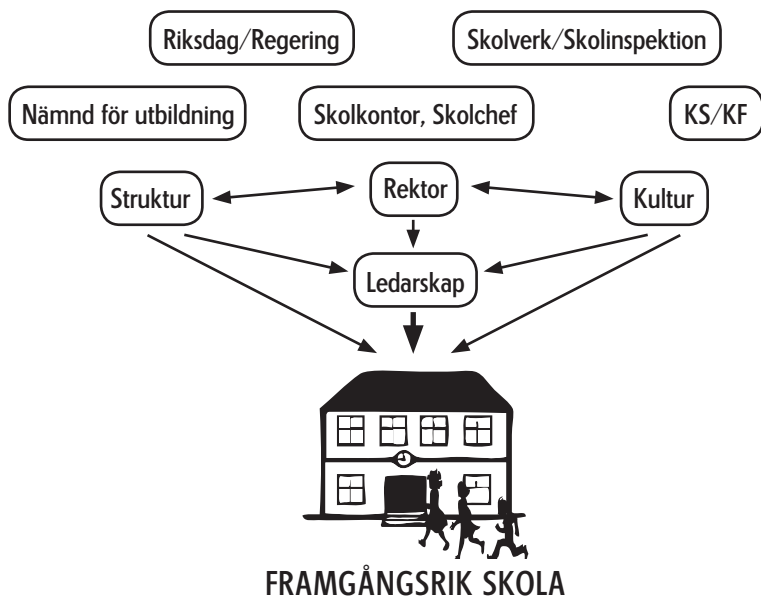
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Kampmann, J. (2004). Socialization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I: Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (red.). *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Åkerblom, P. (2005). *Lära av trädgård. Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae 77/05, Alnarp: SLU Sveriges lantbruksuniversitet.
- Änggård, E. (2009a). Skogen som lekplats: naturens material och miljöer som resurser i lek. I: *Nordisk pedagogik*, Vol. 29, pp. 221–234.
- Änggård, E. (2009b). Naturen som klassrum, hem och sagovärld. I: Halldén, G. (red.). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Änggård, Eva (2009c) Lek i skogen mera jämställd? *Locus* 2/09. s.3–19.
- Änggård, Eva (under utgivning 2009d). Constructions of 'nature' in an outdoor preschool: classroom, home and fairyland. *Children, Youth and Environment*.

# STRUKTUR, KULTUR, LEDARSKAP – FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR FRAMGÅNGSRIKA SKOLOR?

Jonas Höög & Olof Johansson, *Umeå universitet*

## Studiens uppläggning och antaganden

Vår huvudtanke är att rektors ledarskap i skolan är centralt för att forma skolans struktur och kultur på ett sätt som stöder skolans måluppfyllelse av både kunskapsmål och sociala mål.



Förutsättningarna för skolans framgång finns i första hand i uppdrag och form (struktur) och i idéer, tankar, förhållningssätt som kännetecknar personal, elever och föräldrar (kultur). Centralt i skolan är det ledarskap rektor utformar. Här ligger projektets kärna – rektors ledning och styrning.

Utanför skolan finns personer och enheter som påverkar skolans arbete och måluppfyllelse genom beslut som tas och styrdokument som utformas, men också genom förändringar som initieras.

I projektet har vi utgått ifrån att en framgångsrik skola uppfyller både de kunskapsmässiga och de sociala målen enligt styrdokumentet. De skolor som är framgångsrika inom båda områdena kan antas vara bäst ledda och organiserade medan de som inte är framgångsrika i något avseende kan förutsättas uppvisa brister i sitt sätt att arbeta.

De 24 skolorna som ingår i projektet har valts ut för att kunna jämföra framgångsrika med mindre framgångsrika skolor, dvs. skolor som ligger något under respektive något över meritmedelvärdet för Sverige. Skolorna finns i 12 kommuner. De två skolorna i varje kommun valdes så att de skiljer sig åt när det gäller meritvärdena i årskurs 9 år 2004 men är relativt lika när det gäller elevernas sociala sammansättning. Studierna bygger på intervjuer och enkäter till rektorer, lärare, elever, politiker och skolchefer samt observationer från skolbesök och officiella dokument.

## Forskningsrapporter

Hur vet man att en skola är framgångsrik? Inom projektet har Jonas Höög utarbetat en definition av begreppet framgångsrik skola. Kunskapsmålen baseras på en kombination av skolans meritvärde och andelen elever som har godkänt i alla ämnen. De sociala målen mäts med en elevenkät utgående från Skolverkets stödmaterial för skolans arbete med normer, värden och personlig utveckling. De 24 skolorna kan delas upp i fyra typer. De framgångsrika når i hög grad både kunskaps- och sociala mål, de icke framgångsrika gör det inte. Två andra typer representerar skolor som bara är starka i ett avseende. Uppdelningen ger en dynamik i studiet av skolorna. Resultaten visar att de som uppnår båda målen är bättre organiserade och ledda. Höög har också arbetat med begreppen kultur, struktur, ledarskap för att fånga rektors förmåga att analysera sin praktik i en nationell och internationell kontext.

Conny Björkmans avhandling behandlar en skolas interna förbättringskapaciteter vilket är den samlade förmågan hos rektor och lärare som krävs för att skolan ska vara väl förberedd för att genomföra förbättringsprocesser. Hans forskning fokuserar på tre kapaciteter; samarbetsformer, kompetensutveckling och ledarskap. Rektorernas föreställningar om dessa analyserades med hjälp av begreppen struktur, de beslut som styr förbättringsarbetet, och kultur, hur besluten realiserar. Resultaten visar att rektorerna i de framgångsrika skolorna beskriver sina skolor som mer involverande och arbetslagsbaserade. Rektorerna i de framgångsrika skolorna beskriver kompetensutveckling som en gemensam "hävstång" i förbättringsprocessen. Rektorerna i de mindre framgångsrika skolorna ser kompetensutvecklingen som mer slumpmässig och individuell.



Kommunikation både speglar och påverkar verksamheten i skolan och bidrar på så sätt till skolans resultat. I Helene Årlestigs avhandling analyseras sambanden mellan skolans organisatoriska faktorer, skolans kommunikationsprocesser, rektors pedagogiska ledarskap och framgångsrika skolor. Studierna visar att kommunikationen mellan rektorer och lärare till största delen består av samtal om vardagsaktiviteter och enskilda elever. Många lärare saknar samtal som innehåller feedback och möjlighet att tolka information. Rektorer överskattar sin förmåga att kommunicera som pedagogiska ledare. I de framgångsrika skolorna kommunicerade rektorer och lärare oftare om frågor som rör undervisning och lärande. Rektorer gjorde fler klassrumsbesök och gav oftare bekräftelse och feedback på lärarens professionella roll. I många av de andra skolorna fanns det tecken på omedvetenhet om hur kommunikationen påverkade arbetet. I flera av skolorna stödde inte rektorer och lärares dagliga samtal det långsiktiga arbetet mot högre måluppfyllelse.

I Monika Törnséns avhandling analyseras rektors ledarskap i relation till skolans framgång avseende sociala mål och elevernas kunskapsresultat. När det gäller relationen rektors ledarskap och skolans resultat bedömer lärare att rektorer i skolor som är framgångsrika både socialt och kunskapsmässigt tar ett större ansvar för sitt läroplansuppdrag. En koppling mellan rektors ledarskap och skolans måluppfyllelse gällande sociala mål har identifierats. I de skolor som enligt elever är framgångsrika vad gäller sociala mål bedöms rektorer av sina lärare ta ansvar för sitt nationella uppdrag i högre grad än rektorer i de skolor som är mindre framgångsrika vad gäller sociala mål. De förutsättningar som bidrar till rektors framgång är enligt rektorer att rektor är kunnig, har lärarnas tillit och att samspelet och samarbetet med lärare fungerar. Dessutom nämner rektorer ett mer avgränsat ansvarsområde, tillgång till stödfunktioner på kommunal nivå och möjligheter att bli avlastad vissa administrativa uppgifter som förhållanden av betydelse.

I Björn Ahlströms avhandling har ett genomgående tema varit skolornas arbete med de sociala målen, mobbning och kränkande behandling. Hans slutsatser är att i framgångsrika skolor har en kultur, struktur och ett ledarskap som är synkroniserat i sitt arbete med de sociala målen. I skolor med mer begränsad mobbning finns kamratstödare, mobbningsplan och elever har mer inflytande. Lärarna har starkare samarbetskultur och rektor är mer förändringsinriktad och står för ett etiskt ledarskap. Genom att ge elever befogenheter och inflytande utvecklas inte bara deras sociala kompetens utan även deras kunskaper i olika ämnen. Ledarskapet på skolor med låg grad av mobbning kännetecknas också av förmågan att synliggöra problem och att kunna arbeta i nya banor. Nyckelbegrepp för skolorna i detta arbete är; delaktighet, synliggörande, förändring och etiska ställningstaganden.

Anna-Maria Svenssons lic-studie analyserar rektorers arbete med kvalitetsredovisningar i relation till deras ledarstil. I en mål- och resultatstyrd verksamhet krävs ett organiserat ledarskap och professionella arbetsmetoder. Hon finner variationer i arbetssätt som är relaterade till rektorernas ledarstil. Variationerna kan i vissa fall också förklaras i termer av upplevelsen av beslutet. Beslutet om kvalitetsredovisningar tolkas ofta som ett realbeslut från politikernas sida, medan skolorna i många fall inledningsvis uppfattade förordningen som ett symbolbeslut. Politikerna såg beslutet som ett stöd för att utveckla verksamheten medan skolans anställda ofta såg beslutet som ett uttryck för statlig kontroll. Följden blev att implementeringen av beslutets intentioner blev fördröjd och har i många skolor inte funnit sin verkliga form. I de skolor där kvalitetsredovisningarna i dag har störst betydelse för skolans förbättringsarbete har rektor ofta en ledarstil baserad på förtroende och samarbete.

Lärares inställning till rektors ledning av skolan är Anders Olofssons fokus. Struktur relateras till maktfrågorna i skolan och kultur till de sätt lärare och arbetslag uppfattar att skolarbetet genomförs på. I de framgångsrika skolorna stöder lärare sin ledning som för en öppen diskussion, samtidigt som rektor arbetar för ett samarbete i lärarlag som utvecklar en tematiskt organiserad undervisning. En annorlunda inställning hos lärare i de mindre framgångsrika skolorna uttrycker att rektor ska synliggöra skolan och sköta dess administration. Lärares samarbete grundar sig här på de enskilda lärarnas ämneskunskaper vilket utgör basen för arbetet med elever. Däremellan finns skolor med lärare som har olika inställning till rektors ledning men där uppfattningar i grunden hämtar sin näring i en de två grupperna. De skolorna undergår en förändring från ett utpräglat ämnesbaserat samarbete med administrativ ledning till ett demokratiskt pedagogiskt ledarskap, där det kollegiala samarbetet baseras på arbetslag med integrerade kunskapsmål och sociala mål.

Leif Lindberg har intresserat sig för relationen mellan rektors etos och skolframgång. Vad gör en skola framgångsrik? En uppfattning betonar de socioekonomiska faktorernas betydelse, en annan att det är engagerade rektorer som vet vad skolan är till för och som målmedvetet driver detta tillsammans med kunniga lärare. I hans studier var frågan om huruvida etos, en klassisk retorisk princip, kunde ha någon betydelse för skolframgång. Etos definierades som ett kollektivt förhållningssätt med avseende på efterlevd moral på en skola. På basis av intervjuer med rektorer och lärare om viktiga frågor för skolan jämfördes svaren för att identifiera om respektive skolas etos kunde karakteriseras som starkt eller svagt. Utfallet jämfördes med använt mått på skolframgång. Etos tycktes utgöra en förutsättning för skolframgång, möjligen nödvändig, men knappast tillräcklig.

Den skolpolitiska styrningen av skolan och nämndens och skolchefens funktioner i denna process har varit ett intresseområde för Håkan Myrland och Olof Johansson. När Riksdagen i början av 1990-talet beslutade att föra över skolan från staten till kommunerna uppkom en helt ny styrningssituation. Motsättningar mellan skolchefer och den politiska nämnden var vanliga och skolcheferna drog oftast det kortaste strået. Kommunerna har i dag ansvaret för att fördela resurser till skolan och att ta beslut om organisering av att planlägga verksamheten så att de mål i skollagen som gäller kan uppfyllas. Slutsatsen är att nämnderna styr verksamheten främst genom beslut om medel dvs. genom de ekonomiska ramarna. Däremot diskuteras mera sällan skolans resultat eller stöd till elever med särskilda behov. En aktuell fråga som mobbning får inget större utrymme i nämndernas arbete. En stor del av sammanträdena ägnas åt administration och information. Politikerna är nöjda med sitt arbete, men lärarna har ofta lågt förtroende för nämnden. Skolchefens roll framträder som central och relationen till ordföranden i nämnden är avgörande för skolchefens framgång. Skolchefens indirekta betydelse för skolornas måluppfyllelse varierar kraftigt beroende på hur pedagogiskt kunnig och intresserad skolchefen är av utbildningsfrågor.

Våra studier har besvarat många frågor men också väckt många nya frågor. I projektet har vi utvecklat ett nytt sätt att studera skolors framgång. Vårt bidrag på rektors nivå visar således att framgångsrika skolor har rektorer som fokuserar både på skolans sociala och kunskapsmål och på att det är synligt och uppskattat av både elever och lärare. Studierna visar att dessa skolor har hög förbättringskapacitet, djupare kommunikationer, starkare förankring av läroplansuppdraget och större elevinflytande.

### Litteratur

- Ahlström, B. (2009). *Bulling and Social Objectives – A study of prerequisites for Success in Swedish Schools*. Doktorsavhandling. Umeå: Sociologiska institutionen, Umeå universitet.
- Björkman, C. (2008). *Internal Capacities for School Improvement – Principals' views in Swedish Secondary Schools*. Doktorsavhandling. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Törnsén, M. (2009). *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. Doktorsavhandling. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Doktorsavhandling. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Höög, J. & Johansson, O. (red.) (2009). *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor?* Lund: Studentlitteratur.

För övriga projektpublikationer se: [www.pol.umu.se/scl](http://www.pol.umu.se/scl)

# DET FRANSKA SPRÅKKLASSRUMMET

Eva Larsson Ringqvist, Växjö universitet

Projektet *Det franska språkklassrummet* hade som syfte att med franskundervisningen som exempel belysa en rad väsentliga aspekter av undervisning och lärande i främmande språk i skolmiljö. Den sammanhållande länken för de fyra ingående forskningsprojekten har varit samtalet som lärandemiljö, något som vi försökte fånga i projektets franska titel: *Interaction et Processus d'Acquisition en Classe de Langue Étrangère* (IPACLE). Joakim Stoltz har i sitt pågående avhandlingsarbete (jfr Stoltz 2007) studerat användandet av franskan och svenskan i klassrummet och ställt sig frågan: vem talar vilket språk för vilket syfte? I sin nyligen publicerade avhandling (Sundberg 2009) har Ann-Kari Sundberg riktat uppmärksamheten mot lärarens sätt att i samtalet i klassrummet hantera det språkligt och kulturellt främmande. Båda dessa forskningsprojekt bygger på ett empiriskt material med inspelade lektioner i franska i gymnasieskolan. Jean-Georges Plathner och Eva Larsson Ringqvist har arbetat med delvis experimentella situationer, där samtalet har gällt förståelsen av och för olika grammatiska företeelser i franskan (Plathner 2009; Larsson Ringqvist 2009).

## Kodväxlingen i klassrummet

Även i en kommunikativt inriktad språkundervisning, där stor vikt läggs vid att träna elevernas förmåga att samtala på franska, är svenskan påtagligt närvarande. I sin kvantitativa studie har J. Stoltz undersökt hur många samtalsturer (ungefärligen = repliker) som sägs på franska, respektive svenska av läraren och av eleverna i klassrummet. Vid analysen av materialet har hänsyn tagits till deltagarstrukturen i samtalen: lärare inför helklass, lärare tillsammans med en mindre grupp elever, eleverna sinsemellan, elever som agerar inför klassen och elever i samtal med en infödd talare. I den första typen av samtalssituation, som kännetecknar många språkklassrum, kan fördelningen av ordet vid en första anblick förefalla ganska symmetrisk, med ungefär lika många samtalsturer av läraren och av eleverna. När analysen går in på turernas längd, räknat i antalet ord per tur, blir skillnaderna frapperande. Läraren står för en mycket stor andel av talet i klassrummet och detta gäller oavsett om man talar franska eller svenska. Undersökningen visar också att i flera av samtalssituationerna växlar såväl elever som lärare mellan franska och svenska, ibland inom en och samma samtalstur. Denna

observation är en av utgångspunkterna i den kvalitativa delen av avhandlingen, som kommer att handla om kodväxlingens funktion och form. I vad mån är kodväxlingen knuten till en viss aktivitet, vem tar initiativet till kodväxling, i hur hög grad är kodväxlingen ett "kontraktsbrott" mot den, oftast outtalade, överenskommelsen att tala franska i språkklassrummet? En annan intressant aspekt gäller dimensionen spontant producerat tal respektive förberedd muntlig framställning. Intrycket är att de gånger då eleverna uttrycker sig på franska i längre turer så rör det sig om det som man på franska brukar kallar en "écrit oralisé", det vill säga att en på förhand skriven text framförs muntligt. J. Stoltz drar den preliminära slutsatsen att det är riskfyllt att se interaktionen på franska i klassrummet som kungsvägen till lärandet av språket, när elevernas talutrymme är så begränsat som undersökningen visar.

### Att hantera det kulturellt och språkligt främmande

Både i de nationella styrdokumenterna och i Europarådets skrifter om språkutbildningar betonas språkstudiernas möjligheter att leda till en ökad interkulturell förståelse. Att lära sig ett nytt språk är inte bara att tillägna sig ett nytt språkssystem utan också att via språket få insikter i andra människors sätt att tänka och leva. A.-K. Sundberg visar i sin avhandling att den främmande kulturen utgör en stor del av innehållet i undervisningen, framför allt genom de texter, fackspråkliga eller skönlitterära, eleverna läser. Det öppna och kritiska samtalet om innehållet i texterna, som läroboksförfattarna ibland inbjuder till, blir däremot sällan av. Till en del kan detta bero på språkliga hinder, men säkert också på tendensen hos lärarna att behandla även skönlitterära texter som faktadokument. Elevernas röster och deras erfarenheter kommer i skymundan och bidrar inte till ett gemensamt kunskapsbyggande i klassrummet. En intressant observation i avhandlingen är att interaktionen i klassrummet blir annorlunda när undervisningsinnehållet gäller det språkligt främmande. Eleverna är då mer aktiva, tar själva initiativ till utvidgningar och fördjupningar och läraren utvecklar en bredare repertoar av strategier för att underlätta elevernas lärande. Med stöd i sina observationer kritiserar Sundberg en alltför schematisk analys av lärarens förhållningssätt i klassrummet som dialogiskt eller monologiskt. En och samma lärare, med samma elever och vid samma tidpunkt, skiftar mellan monologiska och dialogiska angreppssätt. Hon visar också att det inte alltid går en klar gräns mellan undervisningens kulturella och språkliga innehåll. Språkliga företeelser förklaras i kulturtermer och texter med en tydlig interkulturell vinkling ger upphov till grammatiska utvecklingar och övningar. Ett genomgående drag hos de observerade klasserna är ändå att det språkliga

står i första rummet, att det behandlas med större variation och planmässighet av läraren och att det, i motsats till vad man kanske skulle förvänta sig, involverar eleverna på ett mer aktivt sätt i samtalet om det främmande.

## Grammatiken i språkundervisningen

Både i J. Stoltz och A.-K. Sundbergs material visar det sig att lärarna ofta bryter "språkkontraktet" och väljer att tala svenska, när de tar upp grammatiska moment. Anledningen, som ibland anges uttryckligen av läraren, är att de menar att eleverna har lättare att förstå resonemangen om de får närma sig franskans språkssystem via svenskan och via jämförelser med svenskan (och ofta också med engelskan). J.-G. Plathner och E. Larsson Ringqvist har i sina delprojekt undersökt hur just förståelsen av franskans språkliga strukturer kan fördjupas genom en systematisk undervisningsgång, där studenterna (materialet rör studier på universitetsnivå) inbjuds att samtala om grammatik. J.-G. Plathner har utgått från en metod (s.k. Processing Instruction; se t.ex. Van Patten 1996) som innebär att de lärande lotsas via en rad etapper – upptäckten av det avvikande i det främmande språkets system, en första förståelse av den särskilda betydelse som den främmande formen är bärare av, jämförelse med liknande företeelser i svenskan eller något annat språk, kort sammanfattning av de egna observationerna, formulering av en grammatisk regel – innan det blir dags att hantera de olika formerna och använda dem i tal och skrift. De olika etapperna bygger på samtal i grupper och mellan grupperna och läraren. Dessa samtal, som i undersökningen har gällt dels skillnaden mellan indikativ och konjunktiv i franskan, dels franskans personliga objektspronomen, har dokumenterats. Analysen av samtalen visar på vikten av att i undervisningen ge utrymme för reflexion och diskussion, för att de lärande ska få grepp om det främmande språkets annorlunda uttrycksmöjligheter och inte se grammatiken som en lista över osammanhängande "fall".

Liknande slutsatser har E. Larsson Ringqvist kommit fram till i sin forskning om studenters sätt att förstå och tolka de grammatiska förklaringar de möter i undervisningen och i grammatikböcker. Undersökningsobjektet har gällt tempusanvändningen för att återge händelser i förfluten tid, ett område där franskan och svenskan skiljer sig markant. Undersökningen har visat att studenternas föreställningar om de språkliga formernas funktion inte enbart går tillbaka på explicit formulerade regler och förklaringar utan att det också förekommer medvetna eller omedvetna slutsatser utifrån de exempel, ofta ganska prototypiska, som används för att illustrera de grammatiska reglerna. En annan viktig slutsats i forskningen är att studenternas muntliga eller skriftliga redogörelser för ett visst grammatiskt moment är en osäker källa

när man vill få insikt i hur de föreställer sig att den grammatiska företeelsen verkligen fungerar i det främmande språket. Detta bekräftar i sin tur den ofta gjorda observationen att det inte finns ett omedelbart samband mellan att kunna redogöra för en regel och att kunna tillämpa den i tal och skrift.

## Fortsatt forskning

Under projektets gång har en aspekt visat sig spela en central roll, särskilt i resultaten från de tre senare delprojekten, nämligen betydelsen för lärandet av elevernas/studenternas föreställningar om det främmande språket och den främmande kulturen. A.-K. Sundbergs forskning visade bland annat hur föreställningar om språk och kultur influerar varandra och att subjektiva upplevelser av språkligt avstånd och språklig komplexitet påverkar lärares och elevers sätt att närma sig det främmande. Både J.-G. Plathner och E. Larsson Ringqvist har kommit till slutsatsen att det är nödvändigt att "förhandla" om de lärandes föreställningar om olika grammatiska fenomen i det främmande språket, för att man ska kunna tydliggöra olika tolkningar och föra upp olika förgivettaganden till diskussion. Vår förhoppning är att vi ska kunna ta dessa resultat som utgångspunkt för att närmare utforska individuella och kollektiva föreställningars inverkan på till exempel språkval och lärandestrategier och undervisningens möjligheter att modifiera och utveckla föreställningarna.

## Kontaktuppgifter

Eva.Larsson-Ringqvist@vxu.se

Jean-Georges.Plathner@vxu.se

Joakim.Stoltz@vxu.se

Ann-Kari.Sundberg@vxu.se och ann-kari.sundberg@liu.se

Projektets hemsida: <http://www.vxu.se/hum/forskn/projekt/IPACLE/>

## Litteratur

- 
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145–163.
- Larsson Ringqvist, E. (2009). Réflexions métalinguistiques et aspect grammatical en français langue étrangère. I: Bernardini, P., Egerland, V. & Granfeldt, J. (red.), *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire*. Études romanes de Lund 85. Lund : Media-Tryck.



- Larsson Ringqvist, E. (under utgivning). Förklaringar och förståelse i grammatikundervisningen. I: Malmqvist, A., Tornberg, U. & Valfridsson, I. *Språkdidaktiska perspektiv. Om lärande och undervisning i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Moore, D. (red.) ([2001] 2008). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Collection Crédif-Essais, Didier.
- Patten, B., Van (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood: Ablex Pub.
- Plathner, J.-G. (publiceras online 2009). La conscientisation dans la classe de français : Comptendu d'une étude empirique. *ForumSprache*. Hueber Verlag. [www.forumsprache.de](http://www.forumsprache.de).
- Stoltz, J. (2007). *L'expression orale des élèves en classe de français langue étrangère. Étude sur la distribution relative des tours de parole et des mots produits en classe de français langue étrangère au lycée en Suède*. Mittseminarieuppsats. Växjö: Växjö universitet.
- Stoltz, J. (under utgivning). Kodväxling i klassrummet – om förstaspråkets roll i språkundervisningen. I: Malmqvist, A., Tornberg, U. & Valfridsson, I. *Språkdidaktiska perspektiv. Om lärande och undervisning i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Sundberg, A.-K. (2007). Stéréotypes et prototypes dans l'enseignement du FLE en Suède. I: Campos, C. & László, G. (red.) *Stéréotypes et prototypes nationaux en Europe*. Actes choisis d'une colloque tenu les 4 et 5 novembre 2005 à l'Institut hongrois de Paris. Paris: Forum des langues européennes. Elektronisk version: <http://www.forumdeslangues.net/forum/sundberg.htm>
- Sundberg, A.-K. (2009). *Le poids de la tradition. La gestion professorale de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE*. Acta Wexionensia Nr 174. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö University Press.
- Sundberg, A.-K. (under utgivning). Att hantera det främmande är inte alltid så lätt. I: Malmqvist, A., Tornberg, U. & Valfridsson, I. *Språkdidaktiska perspektiv. Om lärande och undervisning i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Trévisé, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *AILE*, 8, 5–39.
- Vasseur, M.-T. & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue. Réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE*, 8, 58–87.
- Zarate, G. (1993) *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.



# THE MULTIPLE FACES OF VISUAL ARTS EDUCATION

Lars Lindström, *Stockholm University*<sup>1</sup>

How does the professional knowledge of an art teacher differ from that of an artist, designer or art historian? A common answer is that artists etc. know a lot about little, while teachers know little about a lot. However, in the quality or quantity of their subject-matter knowledge teachers do not necessarily differ from artists, art historians, art critics or educational researchers. But they do differ in how their knowledge is organized and used. Experienced art teachers' knowledge of the visual arts is structured from a teaching perspective and is used as a basis for helping students to master specific skills and to understand specific concepts. An artist's knowledge, on the other hand, is structured from an artistic perspective and is used as a basis for broadening the field, through adding new perspectives or using techniques in new ways.

Research in visual arts education has emanated either from education (right) or from the art world (left; see Figure 1). The kind of entry has influenced the choice of research questions, theoretical framework, central concepts, validity checks, etc.

---

<sup>1</sup> Associate Professor Helene Illeris, The Danish School of Education; Adjunct Professor Marjo Räsänen, University of Turku (Finland); and Professor Liv Merete Nielsen, Oslo University College (Norway), wrote national reports and joined me in identifying and commenting upon Nordic studies of visual arts education, published during the last decade. In 2007, Assistant Professor Rósa Kristín Júlíusdóttir, University of Akureyri (Iceland), joined the group. Doctoral student Anna Ekström helped with logistics and editing.

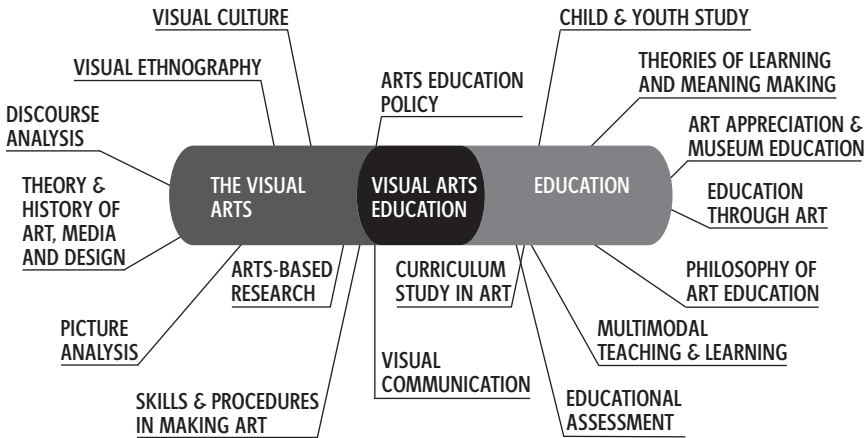


Figure 1: A knowledge-base of visual arts education

## Arts education policy

*Arts education policy* has a central position in the map and is a natural starting point as we move clockwise around the core of visual arts education. In the Swedish<sup>2</sup> national curriculum, visual arts education is explicitly linked to civil rights such as “freedom of speech”. In the Norwegian national curriculum, the field of art and design education in compulsory schooling is linked to the idea of democratic participation in developing the local environment.

## Child and youth study

*Child and youth study* has deep roots in the field of art education. From about 1885 to the 1960s interest mainly focused on children’s drawings. Nordic research has in recent years explored the potentials of sociocultural theo-

<sup>2</sup> In exemplifying the concepts chosen, there is a bias towards Swedish studies, i.e. that body of research with which the author is most acquainted.

ries to describe and analyse what is going on when children design images (e.g. Änggård, 2005). These shifts, from the surface structure of the drawing to the design process and its social context, are related to parallel shifts of dominant *theories of learning and meaning making*.

Today, the domain of child and youth study related to the visual arts includes much more than the study of children's drawings. Kirsten Drotner (1991) in Denmark was interested in aesthetic modes of expression among young people. In Sweden, Erling Bjurström (1997) emphasized the importance of "style" for identity formation. The professor of visual arts education in Stockholm, Anette Göthlund (1997), wrote her doctoral thesis within this tradition.

## Art appreciation

*Art appreciation*, i.e. how we make sense of artistic pictures, has puzzled and intrigued philosophers and artists for centuries. With the rise of *museum education* as a discipline of its own, a growing body of empirical studies has emerged. In 1997, the Danish psychologist Bjarne Sode Funch concluded a comprehensive survey of the research on art appreciation by acknowledging the significance of individuals' life experiences in the encounter with distinct forms of art. A Nordic review (Illeris, 2004) characterized the field as "diffuse, fragmented and dependent on the interest and input of individuals".

## Education through art

Behind the catch-phrase *Education through art* lies a belief that the arts are fundamental to education, not only for their own sake but as means of inspiring discipline, dedication, creativity and other key competencies. However, the existence of such transfer has still to be proven. For example, Lindström and co-workers (2003) did not find that students in classes specializing in music or sports enjoyed school more than other students.

## Philosophy of art education

In *philosophy of art education* arguments *pro et con* various prescriptions as to how to teach, what to learn, etc. are scrutinized. A Nordic contribution to this genre is, for example, *Billede, pædagogik og magt* [Picture, pedagogy, and power] by Helene Illeris (2002). The author is looking, through "postmodern spectacles", at the field of art education in Denmark and other Scandinavian countries. These lenses offer a relativistic stance in relation to opinions that

have been taken for granted by traditional and modernist-inclined scholars and practitioners.

## Multimodal teaching and learning

According to Gunther Kress and co-workers (2006) learning involves the transformation of information across different communicative systems (“modes”), e.g. from speech to image. In an official report on teacher training (SOU 1999:63), the commissioners said that all teachers should be familiar with aesthetics, defined as “knowledge received by the senses”. Children and youths should be offered the opportunity, they propose, “to reflect upon, analyse, demonstrate, and express what they know in various ways through different ‘languages’”. Based upon various conceptual frameworks, Swedish scholars today tend to focus on the integration of the visual arts in the general curriculum.

## Educational assessment

*Educational assessment* in visual arts education has been a controversial issue. Some art teachers feared that this would reduce art to “just another academic exercise” (Schönau, 1996). However, new modes of assessment, including “process-folios”, made assessment more valid and useful. In Sweden, Lindström (2006) made a study of young people’s creativity in the visual arts from preschool to upper secondary school. The assessment included process criteria (investigative work, inventiveness, ability to use role models, capacity for self-assessment).

## Curriculum study in art

In the Nordic countries the breaking away from the philosophy of free creative expression involved the introduction of basic ideas and concepts from semiotics and the sociocultural theories of Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin and others. Most curriculum studies analyse answers to the questions of what and how to teach, and why. However, a few studies in art education, such as the dissertation by Sten Pettersson and Gunnar Åsén (1989), have in addition tried to understand and explain what is actually going on in the classroom.

## Visual communication

During the early 1970s, the focus of art education in Germany and the Nordic countries began to shift from psychological studies of art appreciation

and free creative expression to semiotic analysis of *visual communication* (Åsén, 2006; Pohjakallio, 2006; Illeris, 2002). Recently, Anders Marner introduced a sociosemiotic framework, inspired by Charles Peirce and Lev Vygotsky, to study the role of mediation in school settings. Marner (2005; Marner & Örtengren, 2003) introduced the terms *medium-specific* and *medium-neutral* to distinguish between different kinds of mediation. He claimed that aesthetic subjects, like the language arts, have their own specific “home media” to take care of.

## Arts-based research

In recent decades a new methodological genre has emerged at the intersections of multiple disciplines and disciplinary art practices: called arts-based research practices (Leavy, 2009). These are a set of methodological tools used by qualitative researchers across the disciplines during all phases of social research, including data collection, analysis, interpretation, and representation. Being arts-based refers to the use of “visuals as data and as a form of investigation and reporting”, says Marjo Räsänen (2008). However, arts-based methods also draw on literary writing, music, performance, dance, film and other media.

## Skills and procedures in making art

*Skills and procedures in making art* have always belonged to the core of art education. In the Nordic countries today, art colleges in cooperation with universities are developing programs of advanced studies in visual arts education. The final examination consists of both a research-based thesis and an artistic project which address the same question. Each student has two advisers, one for the thesis and a second one for the art project. In Norway, where this model has been applied over three decades for post-graduate art teachers, projects for artistic development have been most successful when their aims have been 1) to demonstrate that a certain material or an old technique can be used for new purposes, or 2) to try out and experiment with old motifs in new ways (Danbolt, Nygren-Landgårds & Lindström, 2001).

## Picture analysis

*Picture analysis* is a cornerstone of an education preparing for visual literacy and visual communication. From the early 1970s, art educators applied semiotic concepts and techniques to analyse pictures from popular culture. However, a unique work of art required another approach, e.g. inspired by

Erwin Panofsky instead of the early work of Roland Barthes and Umberto Eco. Gert Z Nordström (1985), the first Swedish professor of visual arts education, looked upon the semiotic analysis and the methods used by art historians as supplementary.

## Theory and history of art, media and design

Do children produce art? What about an artisan? A designer? A press photographer? – These and other questions concerning whether particular objects or events are “really art” are often looked upon as a concern for the philosopher. However, such questions can also be answered within the framework of *theory and history of art, media and design*. A sociologist, for example, would answer those kinds of questions by analysing when, where, and how participants in various social worlds, including the “art world”, would draw the lines that distinguish what they want and do not want to be taken as “art” (Becker, 1982).

## Discourse analyses

In a *discourse analysis*, Monica Lindgren (2006) found that aesthetic activities were described in terms of their functions, notably the therapeutic one, and in terms of what the “normal” child is able to do, rather than to know or understand. Lindgren summarizes: “It is taken for granted that children should ‘have fun’ in connection with aesthetic activities, since other (‘academic’) activities in school are regarded as less ‘fun.’” What teachers did *not* talk about turned out to be the academic contents of various art disciplines.

## Visual ethnography

*Visual culture* and *visual ethnography* (often under the umbrella of *cultural studies*) are the markers of contemporary art education in the Nordic countries. There are two branches of “image-based” research (Thomson, 2007): the first – e.g. Patrik Aspers and co-workers (2004) – takes visual artefacts and investigates their production, uses and interpretations; the second manufactures visual artefacts as part of the process of doing research. A study by Ulla Lind and Gunnar Åsén (1999) of students’ images of school as an arena for learning and peer relationships illustrates the latter approach.

## Visual culture

In the Nordic countries visual culture has been a central concept for research in visual arts education, especially in Denmark and Sweden. In Sweden, Anna Sparrman (2006) used a visual culture approach to the study of children's meaning-making in their encounters with the visible world. In Denmark, Mie Buhl, Ingelise Flensburg and Helene Illeris have developed a constructivist understanding of visual culture (Buhl, Flensburg and Illeris, 2003; 2004a; 2004b). Their approach to art education explores the ways in which we interact through the construction of "ways of seeing" which includes both the image ("the viewed"), the producer or recipient ("the viewer") and the social and cultural contexts in which the act of production and reception of images occur.

## Multiple visions of art education

During this review national differences emerged, which were unexpected for some of us. It was found that the vocabulary that each reviewer used to describe the visual arts education research and its development during the last decade varied from country to country. The Finnish report is characterized by an art discourse with a frequent use of expressions such as *artistic*, *arts-based*, *multicultural* and *contemporary art*.

An effort to define *aesthetic learning* is a salient feature of the Swedish discourse. The concept became central in Denmark in the 1990s and found its way to Sweden primarily by official reports advocating the integration of the visual arts and other aesthetic activities in the general curriculum.

*Visual culture* is a central concept in the Danish report, together with *media* and *contemporary art*. In the Norwegian report, *design* stands out as a key concept, supplemented by *environmental participation*. Environmental education is a research focus at one of the major sites for teacher training in Finland. As far as Iceland is concerned, research is spread over a broad range of topics, although most studies are in one way or another connected to curriculum issues.

One explanation of the national differences may be the simple fact that the Finnish post-graduate programme in visual arts education is located primarily at a university of art and design, the Danish one at a pedagogical university, the Norwegian at a school for architecture and design, and the Swedish programme at a number of university departments for teacher education. The Icelandic post-graduate programmes are offered only at master's level and are located at faculties of education.

Are we standing on the threshold of a post-paradigmatic age where no one can claim to pursue what Thomas Kuhn called "normal science"? If so,



we should not expect any scientific “revolutions” in the future, at least not within the educational sciences. Does this mean that research on teaching and learning will become boring? Not necessarily!

In the *International Journal of Education through Art* 2007, John Steers<sup>3</sup> portrays the development of art education in the UK, where one movement has succeeded the other in an almost boundless sequence. Remains of movements that once had a hegemonic position now exist side by side. Steers’ conclusion is nevertheless hopeful; it could serve as a motto for the research on teaching and learning in the visual arts:

“Developing and cherishing multiple visions of teaching and learning in the arts is not a licence for idiosyncratic, unaccountable practice. We need a healthy cross-fertilization of ideas and vigorous critical debate within and beyond the professional community of arts educators to avoid the very real threat of rejection or atrophy through the sheer irrelevance of too much current practice.”<sup>4</sup>

---

#### Literature

Steers, J. (2007). The ever-expanding art curriculum – is it teachable or sustainable? *International Journal of Education through Art*, 3(2), 141–153.

Steers, J. (2007). The ever-expanding art curriculum. *International Journal of Education through Art*, 3(2), 151.

---

<sup>3</sup> Steers, John (2007). The ever-expanding art curriculum – is it teachable or sustainable? *International Journal of Education through Art*, 3 (2), 141-153

<sup>4</sup> Steers, 2007. The ever-expanding art curriculum, p. 151.

# NÄR PRAKTIKGRUNDAD KUNSKAP MÖTER HÖGSKOLAN – KONTINUITET OCH FÖRÄNDRING I LÄRARUTBILDNING

Agneta Linné, *Örebro universitet*  
Boel Englund, *Stockholms universitet*  
Eva Eliasson, *Stockholms universitet*  
Mariana Eriksson, *Uppsala universitet*  
Ingrid Heyman, *Stockholms universitet*  
Annelie Holmberg, *Uppsala universitet*  
Birgitta Sandström, *Stockholms universitet*  
Britt Tellgren, *Örebro universitet*  
Eva Trotzig, *Stockholms universitet*

## Inledning

Frågor om vad som är värt att veta och hur vetandet bäst förmedlas är djupt kulturbundna. Svaren formuleras olika inom skilda ämnen och speglar hur kunskapskulturer tagit form historiskt. Detta är utgångspunkten för projektet *När praktikgrundad kunskap möter högskolan – kontinuitet och förändring i lärarutbildning*.

Projektets syfte har varit att analysera föreställningar om kunskap och lärande över tid i tre utbildningar som sent inordnats i högskolan och som alla är kvinnligt könskodade: utbildningarna till förskollärare, textillärare och vårdlärare. Tonvikten ligger vid vad som sker med tidigare kunskapsformer och kunskapskulturer – kvinnliga omsorgs- och hantverkstraditioner, praktiskt yrkeskunnande och förkroppsligad kunskap – i mötet med högskola, vetenskap och ett gemensamt program för lärares utbildning.

De utbildningar vi analyserat har förberett sina studerande för arbete med vård, omsorg om små barn och arbete med textila material. De har startat som privata företag, drivna av engagerade pionjärvinnor och befryndade med sociala rörelser i spåren av förra sekelskiftets stora upplysningsprojekt. Gemensamt för dem är att en stor del av utbildningen varit förlagd till en praktikgemenskap inom den verksamhet för vilken man utbildat. Häri skiljer de sig från akademins kunskapskulturer.

I motsats till lärarutbildningarna har de akademiska utbildningarna i stor utsträckning varit sig själva nog. Framför allt tycks en dekontextualisering

karaktisera akademins kunskapskulturer i deras egenskap av det Knorr-Cetina (1999) kallar epistemiska praktiker. Man kan hävda att denna slutenhet och dekontextualisering i sig har en stark etosformerande potential. Om slutenheten gentemot omvärlden vittnar inte minst det särskilda och särskiljande språkbruket. Teorierna och begreppen varierar, men *att* känna till och kunna hantera dem är något som avkrävs den som ska ha hemorts-rätt i en akademisk kultur. Detta fokus på språk och språkliga tekniker i seminarierummet utgör en aspekt av den särställning för ordet och tanken som tycks utmärka akademins praktiker. Att argumentera för resultatet av den kritiska granskning man genomfört kräver tanke och språk. Av tradition har akademiska kunskapskulturer varit manligt könskodade.

I spåren av 1977 års högskolereform påbjöds forskningsanknytning som en väg att brygga över mellan kunskapskulturerna. Forskningsanknytning som fenomen har analyserats i en särskild studie i projektet (Heyman & Sandström 2008), där en modell benämnd *Kritisk praktik* utarbetats. Kritisk praktik bygger på två grundprinciper – respekt för andra som likar och öppenhet inför andras kunskaper. Den tar sin utgångspunkt i människors lärande och inkluderar tre nivåer: analys, handling och reflektion.

Det ovan sagda tecknar en fond mot vilken de här aktuella utbildningarnas möten med akademien kan förstås. Projektet tar avstamp i en läroplans-teoretisk tradition. En ambition är att bidra till fortsatt teoriutveckling. Tre doktorsavhandlingar har utarbetats, två i pedagogik och en i textilvetenskap.

## Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare

I avhandlingen *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare – kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytbildning* (Tellgren 2008) studeras förskollärarytbildningen i Örebro från 1900-talets början till en bit in i 2000-talet. Här analyseras värden och föreställningar som förmedlats för att utbilda en fullvärdig förskollärare – vad hon förväntades vara och vad hon förväntades kunna, och hur dessa värden förändrats eller behållits.

Studien bygger på intervjuer med 22 lärare och handledare i kombination med analys av arkivdata. Utgångspunkt tas i ett sociokulturellt perspektiv, där historisk kontext och tid har analyserats genom att använda James Wertsch (2002) begrepp *röster från kollektiva minnen*. Värden och föreställningar i berättelser från de intervjuade och i arkivmaterialet har tolkats som dylika röster – spår och trådar som behövde samlas ihop till en väv för att synliggöras. Begreppet kunskapskultur har fått gestalta den väven. Därtill har också begreppet praktikgemenskap (Lave & Wenger 2003) använts i analysen.

Resultaten visar att det skett stora förändringar i det kollektiva minnet. Förändringarna berör främst den högskoleförlagda delen av utbildningen, medan de inte är lika tydliga inom den verksamhetsförlagda. Sju perioder har konstruerats utifrån skiften i bärande värden. *Samhällsmodern – formering av en kvinnlig verksamhet* (ca 1902–1942) tecknar hur Maria Kjellmark i Örebro som en av de första i landet byggde en privat utbildning för barnträdgårdsledarinnor på den kristna Fröbelpedagogikens grund med barnet, gudstron och nationen i fokus. En *Allomfattande barnträdgårdsledarinna* (ca 1942–1963) präglar tiden fram till utbildningens förstatligande och ger uttryck för en kvinnligt allomfattande, gränslös kunskapskultur med "lyhördhet" och "överblick" som ledord. *Personlighetsutveckling och barnobservationer* (ca 1963–1972) lyfter fram hur medicinsk vetenskap och psykologi började tillhandahålla redskap för forskollärares yrkesutövning, medan *Utvecklingspsykologi och dialogpedagogik* (ca 1972–1977) speglar barnstugeutredningens inverkan på den lokala kunskapskulturen; Fröbelpedagogiken får ge vika för rationalitet och utvecklingspsykologi. *Högskoleutbildad samhällsmedborgare* (ca 1977–1993) gestaltar inordningen i högskolan och en samhällstillvänd kunskapskultur med stort intresse för andras levnadsvillkor. I nästa period (ca 1993–2001) tonar en *Reflekterande barnpedagog* fram i gränslandet mellan yrkesutbildning och vetenskaplig skolning och med en *Forskarbehörig lärare för yngre åldrar* (ca 2001–2007) byter den praktiska klokheden skepnad från kloka handlingar till en reflexiv hållning med teoretisk förankring. Spår av en allomfattande barnträdgårdsledarinna kan dock alltså skönjas i den verksamhetsförlagda utbildningen.

## Hantverksskicklighet och kreativitet

Avhandlingen *Hantverksskicklighet och kreativitet – kontinuitet och förändring i en lokal textilläro-utbildning 1955–2001* (Holmberg 2009) behandlar den textila ämnesutbildningen vid textilläro-utbildningen i Uppsala, med ämnen som broderi, garnteknik, sömnad och vävning. Studien baseras på centrala styrdokument och lokala arkivdata, intervjuer med nio läro-utbildare samt analys av textila föremål/examensarbeten. Praktisk kunskap står i fokus och handling, fackkunskap och reflektion urskiljs som viktiga dimensioner i den textila hantverksundervisningen.

Fram till 1961 är utbildningen en del av den privata Fackskolan för huslig ekonomi och när studien avslutas har den blivit en del av en hushållsvetenskaplig institution inom Uppsala universitet. Centrala direktiv styrde de omfattande strukturella förändringarna.

Införlivandet i universitetet innebar att de textila hantverksämnenas kärna av handling och huslig historia ställdes mot akademiska ämnen. En ambi-

valens om och hur ämnena måste förändras fanns såväl bland lärarutbildare som inom ledningen. Utbildningen i Uppsala har bevarat hantverksskicklighet som en grundläggande färdighet för textillärare under hela perioden. Hantverksskicklighet var ett bärande värde som dominerade fram till 1988, men som fortsatte vara viktigt till år 2001. Hit hör föreställningar om noggrannhet, som präglat lärares och studerandes handlingar.

Ett annat bärande värde är kreativitet som under hela perioden varit en viktig del i realiseringen av undervisningen. Kreativitet är efter 1988 den strategi som dominerar det individualiserade lärandet, medan den dessförinnan främst är ett verktyg i materialiseringen av lärandet. Under den första tiden finns föreställningar om att en personlig prägel skapades genom kreativitet. Det personliga skulle hållas inom ramar av det som anses vara god smak. Åren efter 1988 dominerar i stället värden som att inte hålla sig inom ramar, för att de studerande skulle stimuleras i sitt lärande och förberedas för sin kommande yrkesroll.

Utbildningen och de textila hantverksämnenas är enligt omgivande samhälles föreställningar kvinnliga. Vid utbildningen i Uppsala var dessa värden så dominerande att de till stora delar tycks osynliga. Som föreställning påverkade kvinnligheten undervisningens utformning och uppgifter. Samtidigt var en stor del av uppgifterna inte nödvändigtvis könsetikerade. Handaskickligheten fick kön först när studerande eller lärarutbildare valde vad uppgiften skulle resultera i.

De textila föremålen ger en bild av en utbildning som följer sin tid. Skriftliga arbeten visar problemet med att vetenskapliggöra handlingsburen kunskap enligt akademiska normer, ämnens kärna riskerar att förlora sin identitet. Informanter, dokument och studerandes arbeten ger här en likartad bild.

## Metod, personlighet och forskning

Avhandlingen *Metod, personlighet och forskning – kontinuitet och förändring i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur 1958–1999* (Eliasson 2009) behandlar vårdlärarutbildningen i Stockholm i relation till statlig styrning samt samhälleliga och lokala maktförhållanden. Avhandlingen baseras på arkivmaterial samt 11 intervjuer med pedagoger som varit verksamma i utbildningen. Analysbegrepp hämtas bl.a. från Basil Bernstein.

Utifrån hur föreställningar i kunskapskulturen förändras och förskjuts har tre perioder konstruerats, 1958–1974, 1975–1978, 1979–1999. Den första perioden kännetecknas av föreställningar om att metodologiska kunskaper utifrån systematiska principer är viktiga för läraryrket. I mitten av 1970-talet sker ett tydligt brott, vilket innebär kraftigt förändrade föreställningar i

kunskapskulturen. Den studerande ses nu som ett aktivt subjekt som själv ska ta ansvar för sitt lärande. Det viktigaste för den blivande läraren är att kunna arbeta i grupp, få insikt om sig själv och kunna förändras. Den tidigare periodens fokusering av yttre kunskaper ersätts av föreställningen om att människan och hennes inre förmågor och egenskaper är den viktigaste resursen i yrket.

Den tredje perioden innebär inte ett lika tydligt brott. Föreställningar om personlighetsutveckling och gruppsamverkan lever kvar, medan läraren återtar en tydligare ledarroll och värden som flexibilitet och jämlikhet försvagas. Den av staten påbjudna forskningsanknytningen i och med högskoleanknytningen 1977 innebär att föreställningar om vikten av vetenskaplighet får fäste i kunskapskulturen. Detta utmanar den tidigare så starka kollektiviteten, i och med att det uppstår ett spänningsfält mellan inriktningen mot personlighetsutveckling och forskningsanknytning. Kunskapskulturen värnar om sin särskildhet, även efter högskoleinträdet, vilket kan ses som ett motstånd mot den statliga styrningen om samsyn mellan olika lärarutbildningar. De föreställningar och värden som dominerar under den andra perioden, 1975–1978, bidrar till att klassifikation och inramning försvagas i utbildningen som helhet, vilket leder till ändrade maktrelationer mellan vårdlärarutbildare och medicinska timlärare samt mellan lärarutbildare och studerande. Denna maktförskjutning påverkar såväl innehåll som arbetsformer, även i den tredje perioden.

Under hela perioden finns exempel på en kvinnlig könskodning av innehåll och arbetsformer, men också det motsatta: ett maskulint könskodat innehåll, med närheten till läkaryrket. Vårdlärarutbildarnas tillgångar av socialt och kulturellt kapital kan spåras bakåt till sjuksköterskornas historia, med rekrytering ur en borgerlig klass, något som bidrar till inflytande över utbildningen. De är selekterade flera gånger – till sjuksköterska, till lärarutbildning, till högskolelärare.

## Slutord

I de tre avhandlingarna tecknas den komplexitet som gestaltats när kunskapsformer och kunskapskulturer brutits mot varandra i olika praktikgemenskaper, mer eller mindre sammanflätade över tid, och där makt och kön bidragit i kunskapsformeringen. Redan före 1977 års högskolereform har influenser från vetenskapligt-rationella kunskapskulturer fått steg i praktikgemenskaper där det yttersta målet är förändring av kunskapens bärare, den blivande läraren, hennes sätt att vara, veta och kunna, snarare än av kunskapen i sig. Steg för steg har röster från en föreskrivande pedagogik lämnat plats för röster som förespråkar reflektion och vetenskaplig teori.

Den praktiska klokhet som gestaltats i handaskicklighet, rytmik och drama har omdefinierats, samtidigt som vetenskapens redskap, den kritiska analysen, vävts samman med målet att förändra den studerande som subjekt, hennes tanke och språk.

## Hemsida, kontaktuppgifter

[http://www.oru.se/templates/oruExtNormal\\_\\_\\_\\_18927.aspx](http://www.oru.se/templates/oruExtNormal____18927.aspx)

Sidan hittas också genom att i sökfältet på Örebro universitets hemsida, [www.oru.se](http://www.oru.se), skriva in "När praktikgrundad kunskap möter högskolan".

Agneta Linné, Örebro universitet, HumUS/Pedagogik, 701 82 Örebro  
agneta.linne@oru.se

## Litteratur

- Eliasson, E. (2009). *Metod, personlighet och forskning – kontinuitet och förändring i vårdlärarytildarnas kunskapskultur 1958–1999*. Doktorsavhandling. Avhandlingar från Pedagogiska institutionen, 159. Stockholm: Stockholms universitet.
- Eliasson, E., Holmberg, A. & Tellgren, B. (2008). Avhandlingar från Pedagogiska institutionen, 159. *Research based education in three teacher training traditions 1977-1987*. I: *Antropos*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Englund, B. & Linné, A. (2005). Knowledge, gender, and teacher education cultures 1950–2003. Bidrag till *Nordic Educational Research Association (NERA) 33:e kongress*. Oslo: Oslo universitet.
- Englund, B. & Linné, A. (2008). Academic tribes and less academic tribes. Practical knowledge, academic values, and teacher education. I: *Antropos*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Heyman, I. & Sandström, B. (red.) (2008). *Vårdpedagogik. Framväxt, betydelse, perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Heyman, I. & Sandström, B. (2008). Från forskningsanknytning till kritisk praktik. I: Heyman, I. & Sandström, B. (red.). *Vårdpedagogik. Framväxt, betydelse, perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, A. (2009). *Hantverkssicklighet och kreativitet. Kontinuitet och förändring i en lokal textillärarytildning 1955–2001*. Doktorsavhandling. Studia Textilia 1. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala: Uppsala universitet.
- Knorr-Cetina, K. D. (1999) *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Linné, A. (2007). Rethinking curriculum history. I: Forsberg, E. (red.). *Curriculum Theory Revisited*. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research Reports, 10. Uppsala: Uppsala universitet.
- Sandström, B. (2008). Den kännande läraren – en studie i vårdlärarutbildares självförståelse. I: Heyman, I. & Sandström, B. (red.). *Vårdpedagogik. Framväxt, betydelse, perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tellgren, B. (2008). *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare. Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytutbildning*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education, 24. Örebro: Örebro universitet.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

# ÖVERGÅNGAR OCH KARRIÄRER I BRÄNNPUNKTEN – FORSKARNÄTVERKET KARRIÄRUTVECKLING OCH VÄGLEDNING

Lisbeth Lundahl, *Umeå universitet*

Gunnel Lindh, *Uppsala universitet*

Fredrik Hertzberg, *Stockholms universitet*

Att välja vägar genom livet har blivit en alltmer komplex uppgift. Snabba förändringar av utbildningsutbud, arbetsmarknad och yrkesliv tillhör vardagen, men avgörande val måste fattas mycket tidigt, långt innan individen fått egen erfarenhet av arbetslivet. Kvalifikationskraven har gradvis höjts, och särskilt unga med kort och ofullständig utbildning riskerar att få en svag koppling eller varaktigt ställas utanför arbetsmarknaden. Sverige tycks ha en särskilt prekär situation; i januari 2009 hade vi den näst högsta ungdomsarbetslösheten i Europa på 23 % (Eurostat 2009). När orsakerna diskuteras, förs ofta enstaka aspekter fram, såsom frånvaron av lärlingsutbildning och särskilda ungdomslöner. Sannolikt handlar det dock om många samverkande faktorer, t.ex. bortrationaliseringen av arbeten som traditionellt utgjort inträdesjobb för unga, det svaga samarbetet skola–arbetsliv, den vildvuxna utbildningsfloran, och frånvaron av en nationell politik för att stödja ungas karriärutveckling.

OECD, EU och Världsbanken har efter en utvärdering i 37 länder betonat vikten av nationella strategier för karriärvägledning och information (Watts & Sultana 2004). I Sverige präglas vägledningsfrågorna dock snarast av den offentliga sektorns decentralisering och avreglering. Obefintligt sektorsamarbete och stora variationer i utbud och kvalitet kännetecknar stödet, eller bristen på stöd, för individens vägval (Lundahl & Nilsson 2009; Skolverket 2005, 2007). Effekterna av nya riktlinjer för skolans vägledning (Skolverket 2009) och förslag till ändring i skollagen för att alla elever ska ha tillgång till kompetenta vägledare (Ds 2009:25) är ännu okända.

## Forskningsläget

Få länder har forskningscentra och -program för en systematisk kunskapsutveckling om karriärutveckling och vägledning (Watts & Sultana 2004). I Sverige är forskning som direkt avser vägledning sparsam, och få studier

har gjorts under 1990- och 2000-talen, då genomgripande förändringar av skola, arbetsmarknad och ungas villkor ägt rum. Lindhs (1997), Lovéns (2000) och Schedins (2007) arbeten om vägledningssamtal kan nämnas. Genus och etnicitet i vägledningssamtal är fortfarande undanskymda i forskningen (se dock Rieck Sørensen 2005, Hertzberg 2003 och Sawyer 2006).

Vägledningen bör också ses som en aspekt av övergångarna mellan skola och arbete, som är ett brett internationellt forskningsfält. En huvudinriktning består av kvantitativa studier av övergångar och olika sätt att organisera utbildning och arbete (Heinz 1999; Shavit 1998; Ryan 2001). I Sverige har särskilt betydelsen av klass och kön för urval till arbete och högre studier belysts (Jonsson & Mills 2001; Svensson 2001). En andra huvudinriktning avser forskning, oftast kvalitativ, om levnadsbanor och karriärutveckling baserad på individernas berättelser (du Bois-Reymond & Chisholm 2006; Hendersen 2007; Lund 2005, Hertzberg 2007; Kåks 2007; Lidström 2009). Slutligen kan forskningen kombinera strukturella och aktörsperspektiv på karriärutvecklingen. Projektet Individerna, vägarna, valen. Karriärval och vägledning i socialt, mångkulturellt och könsperspektiv har en sådan ansats (Lundahl 2008; Lundahl m.fl. 2009). För studier av väglednings- och övergångspolitik, se Nilsson (2005), Lundahl & Nilsson (2009) samt Lundahl m.fl. (2009). På senare år har kön och etnicitet fått ökad vikt i forskningen på området (Iannelli 2008; Hakim 2006; Lundqvist 2006; Isaksson m.fl. 2006; Sandell 2007). Se översikter av Sawyer (2006) och Fransson och Lindh (2004).

## Om nätverkets inriktning och arbete

Nätverket Karriärutveckling och vägledning samlar ett 20-tal forskare och lärare främst från Stockholm, Umeå och Malmö. Det leds av prof. Lisbeth Lundahl, Umeå universitet. FD Gunnel Lindh, Uppsala universitet, var nätverkssamordnare 2006–2007. Hon efterträddes 2008 av FD Fredrik Hertzberg, Stockholms univ. Nätverket har årligen haft två heldagsträffar, samt telefon- och videomöten. En hemsida för information om nätverket och åtkomst av artiklar och forskningsrapporter har skapats ([www.kav.nu](http://www.kav.nu)). Nätverkets syften är att (1) analysera behovet av och initiera forskning inom området karriärval och vägledning, (2) medverka till spridning och diskussion av forskning, (3) lägga grunden för en forskarskola, samt (4) bidra till en starkare forskningsanknytning av vägledarutbildning och vägledning.

### Syfte 1: Analysera forskningsbehov och initiera forskning

Forskningsnätverket har fortlöpande analyserat forskningsbehov inom nätverkets område (se Lindh & Lundahl 2008), som bl.a. lett till att gemen-

samma forskningsansökningar utarbetats. Detta är även framgent en central uppgift.

## Syfte 2. Kommunera och samarbete om vägledningsforskning

Forskningsutbyte har fortlöpande ägt rum med vägledare, forskare, lärare och studenter genom medverkan i konferenser och träffar, i utbildningen och via nätverkets hemsida. Hemsidan kommer att utvecklas för att underlätta utbyte mellan forskare m.fl. aktörer i karriärutvecklingsfrågor. Kontakter med nationellt ansvariga (se nedan) har varit viktiga för att öka intresset för vägledningsforskning. År 2008 anordnade nätverket en mindre internationell konferens om vägledningsforskning med professorerna William Borgen, Vancouver, Bill Law, Cambridge, Rachel Mulvey, London, och Peter Plant, Köpenhamn som medverkande.

För närvarande saknas en svensk och nordisk forskningstidskrift om karriärval och vägledning. Arbeta har därför inletts för att starta en sådan nordisk, nätbaserad tidskrift.

## Syfte 3. Verka för en gemensam forskarskola och forskningsanknytning av vägledarutbildningen

Återväxten av forskare är en central fråga, och utbildnings- och forskningsmiljöerna är var för sig för små för att bära en forskarutbildning. Vägledarprofessionen har en svag akademisk tradition, och studenterna möter i regel inte en levande forskningsmiljö, vilket försvårar rekrytering till forskarutbildningen. Samarbetet mellan lärosätena för att forskningsanknyta utbildningen behöver stärkas, och nätverket utgör här en viktig plattform. Nätverket har 2006–08 utvecklat forskar- och masterskurser och kommer att fortsätta att samarbeta om forskarutbildningskurser, forskarhandledning och internationellt utbyte, och verka för att inrätta en forskarskola.

## Syfte 4. Bidra till Sveriges medverkan i forsknings- och utvecklingsarbete på vägledningsområdet

Nätverket har bidragit till nätverksbygge mellan ansvariga för vägledningsfrågor inom departement och ett flertal myndigheter. År 2007 tillskrevs skol-, utbildnings-, arbetsmarknads- och EU-ministrarna om behovet av en nationell satsning på vägledningsfrågor och våren 2008 uppvaktades utbildningsdepartementet i denna fråga. Våren 2009 fördes liknande diskussioner med LO, SACO och TCO. Kontakter med Svenskt Näringsliv och Sveriges Kommuner och Landsting tas 2009/2010.

## Litteratur

- Ds 2009:25. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- du Bois-Reymond, M. & Chisholm, L. (red.) (2006). *The Modernisation of Youth Transitions in Europe: New Directions for Child and Adolescent Development*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Eurostat (2009). Eurostat Newsrelease. *Euroindicators* 25/2009, 27 February 2009.
- Fransson, K. & Lindh, G. (2004). Ungdomars utbildnings- och yrkesval – i egna och andras ögon. Stockholm: Skolverket.
- Hakim, C. (2006). Women, Careers, and work-life preferences. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(3), 279–294.
- Heinz, W. R. (1999). Job-Entry Patterns in a Life-Course Perspective. I: Heinz, W. R. (red.). *From Education to Work. Cross-National Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henderson, S., Holland, J., McGrellis, S., Sharpe, S. & Thomson, R. (2007). *Inventing adulthoods: a biographical approach to youth transitions*. London: Thousand Oaks.
- Hertzberg, F. (2003). *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet: hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hertzberg, F. (2007). Gymnasievalet och bilder av framtiden på en etniskt delad arbetsmarknad. I: Dahlstedt, M. m.fl. (red.). *Utbildning, arbete, medborgarskap. Strategier för inkludering i den månggetniska storstaden*. Umeå: Boréa.
- Ianelli, C. & Smythe, E. (2008). Mapping Gender and social background differences in education and youth transitions across Europe. *Journal of Youth Studies*, 11(2), 213–232.
- Isaksson, K., Johansson, G., Lindroth, S. & Sverke, M. (2006). Women's Career Patterns in Sweden. *Community, Work & Family*, 9(4), 479–500.
- Jonsson, J. O. & Mills, C. (red.) (2001). *Cradle to Grave. Life-course change in modern Sweden*. Durham: Sociologypress.
- Kåks, H. (2007). *Mellan erfarenhet och förväntan. Betydelser av att bli vuxen i ungdomars livsberättelser*. Linköping: Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur, Linköpings universitet.
- Lidström, L. (2009). *En resa mödan värd? Ungas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Lindh, G. (1997). *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindh, G. & Lundahl, L. (2008). Den resandes ensak? Forskning om karriärutveckling och karriärvägledning. I: *Individ – samhälle – lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lövén, A. (2000). *Kvalet inför valet*. Lund: Institutionen för pedagogik, Malmö Högskola.
- Lund, S. (2007). Valfrihet och konkurrens: Utvecklingstendenser inom gymnasieutbildningen. *Pedagogisk Forskning*, 12(4), 281–300.
- Lundahl, L. (2008). Bana sin väg genom framtiden. Individens karriärutveckling och samhällets övergångspolitik. I: *Resultatdialog 2008. Forskning om utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie 12:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Lundahl, L. m. fl. (under utgivning 2009). *Att bana vägen mot framtiden. Karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L. & Nilsson, G. (2009). Architects of their own future? Swedish Career Guidance Policies. *British Journal of Guidance and Counselling*, 37 (1), 27–38.
- Lundqvist, C. (2006). *Karriärvägar för ungdomar med utländsk bakgrund: framtidsplaner, orienteringar och strategier mellan utbildning och arbete*. Norrköping: Integrationsverket.
- Nilsson, G. (2005). *Vägledning – i vems intresse? Skolans studie- och yrkesvägledning i ett historiskt och styrningsperspektiv*. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Rieck Sørensen, A., Lehn, S. & Højlund Madsen, D. (2005). *Vejledning, Etnicitet og Køn – et litteraturstudium*. Udarbejdet for Undervisningsministeriet. Roskilde: Center for Ligestillingsforskning.
- Ryan, P. (2001). The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, Vol. XXXIX, 34–92.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering – om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö Studies in Education Sciences No 31. Malmö: Högskolan i Malmö.
- Sawyer, L. (2006). Att koppla drömmar till verkligheten: SYO-konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskolan till gymnasiet. I: *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*, SOU 2006:40. Stockholm: Fritzes.
- Schedin, G. (2007). *Expectations and experiences of career counselling: an exploration of interpersonal behaviour*. Umeå: Department of Psychology, Umeå universitet.
- Shavit, Y. & Müller, W. (red.) (1998). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Skolverket (2005). *Utvärdering av vägledning inom det offentliga skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007). *Kvalitetsgranskning av studie- och yrkesorientering inom grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Allmänna råd och kommentarer om studie- och yrkesorientering*. Allmänna råd och kommentarer 2009. Stockholm: Skolverket.
- Svensson A. (2001). Består den sociala snedrekryteringen. Elevernas val av gymnasieprogram hösten 1998. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 6(3), 161–172.
- Watts, A. G & Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105–122.

# ECTS, SAMARBETE INOM EU MED VARIERANDE RESULTAT

Kent Löfgren, *Pedagogiska institutionen, Umeå universitet*

## Högskolesystemen i Europa behöver reformeras

I början av 1990-talet fann europeiska politiker och tjänstemän att antalet europeiska studenter som studerade i USA ökade medan antalet studenter från USA och Asien som studerade i Europa minskade. En rad nationella utvärderingar hade genomförts som pekade på behovet av reformer inom den högre utbildningen i Europa. I England och Frankrike publicerades två rapporter (NCIHE 1997 respektive Attali et al. 1998) där behovet av högskolereformer lyftes fram. Man ansåg att det behövdes överenskommelser för att säkra kvaliteten och för att jämföra och validera certifikat och diplom från olika länder. I den franska rapporten poängterades att Europa hade fri rörlighet för resurser, människor och idéer och att det var möjligt för människor att arbeta där de önskade, men att detta samtidigt motarbetades av gamla universitetssystem. Det var dags att samordna systemen för att göra det möjligt att jämföra värdet av examina från olika universitet i hela Europa, för att skapa ett gemensamt europeiskt område för högre utbildning.

## Överenskommelser undertecknas i Paris och Bologna

Tre veckor efter den franska rapportens publicering, möttes utbildningsministrarna från England, Frankrike, Italien och Tyskland vid Sorbonneuniversitetet i Paris för att underteckna en överenskommelse, Sorbonnedeklarationen. Syftet var att skapa ett gemensamt europeiskt område för högre utbildning genom att göra utbildningssystemen mer jämförbara och uppmuntra samarbete för att effektivisera den högre utbildningen. Man kom överens om att utbildningen skulle delas in i olika nivåer: grundutbildningen skulle vara tre år och leda till en kandidatexamen och den efterföljande avancerade nivån skulle leda till master- eller doktorsexamen. Man satte stor tilltro till det så kallade ECTS-systemet, ett system som hade börjat användas i Europa (European Commission 2002 & 2009). ECTS är en förkortning för the European Credit Transfer and Accumulation System och det skapades 1989 inom ERASMUS-programmet för att underlätta för utbytesstudenter att använda sina studiemeriter. ECTS-systemet innebär



att poäng ges till studenter baserat på den arbetsinsats som krävs för en genomsnittlig student att klara de förväntade studieresultaten. De förväntade studieresultaten beskriver vad studenterna ska kunna efter kursens/programmets slut. Sorbonnedeklarationen påskyndade redan planerade förändringar i de deltagande länderna. I Tyskland hade man bestämt sig för att överge sitt gamla system där grundutbildningen tog fem år i stället för tre och i stället introducera det nya systemet med treårig grundutbildning. I Italien ville man genomföra liknande reformer och efter Sorbonnemötet bjöd den italienska utbildningsministern övriga ministrar till ett möte ett år senare i Bologna i juni 1999. Denna inbjudan riktade sig till alla länder i Europa, inte bara de fyra som signerat Sorbonnedeklarationen. Syftet skulle vara att fortsätta arbetet med att synkronisera systemen för högre utbildning i Europa och att öka antalet deltagandeländer. Efter mötet i Sorbonne skrev också Frankrikes utbildningsminister till sina kollegor i Europa och berättade om den deklaration man nyss undertecknat och inbjöd dem till att delta i det gemensamma arbetet för Europas bästa. Viss kritik riktades visserligen mot ambitionen att harmonisera Europas system för högre utbildning, men de flesta ansåg att fördelarna med att genomföra dessa reformer övervägde eventuella nackdelar. En ny överenskommelse, Bolognadeklarationen, signerades den 19 juni 1999 av ministrar ansvariga för högre utbildning i 29 länder i Europa, inklusive samtliga EU-medlemsstater. De som undertecknade Bolognadeklarationen försäkrade varandra att de skulle förändra sina egna system för högre utbildning och koordinera systemen för att skapa ett gemensamt europeiskt område för högre utbildning och för att sprida europeisk högre utbildning över hela världen (The Bologna Declaration 1999). Bolognadeklarationen innebar också att systemet med grund- och avancerad nivå infördes i allt fler länder. I några av dessa hade man tidigare haft ett system där den första examen var en masterexamen efter ett minimum av fyra år. Bolognadeklarationen innebar att den första examen skulle ske efter tre år, en ny kandidatexamensnivå, och masterexamen blev i stället en avancerad examen. År 1999 hade 40 procent av de deltagande länderna ett system som liknade det förespråkade systemet med en grundnivå (kandidat) och en avancerad nivå (master/doktor). År 2007 hade den siffran ökat till 80 procent bland de deltagande länderna, inklusive de nya länderna som tillkommit sedan starten 1999. År 2009 hade Bolognadeklarationen undertecknats av 46 länder varav 27 från den Europeiska Gemenskapen. Reformarbetet skulle vara färdigt 2010 och återigen lyftes ECTS-systemet fram som en viktig faktor för att reformerna skulle kunna genomföras.

## Problem och möjligheter

Sett ur akademikernas ögon har inte reformarbetet fungerat helt problemfritt. Ett problem har varit den höga hastighet med vilken ECTS-systemet har introducerats (Löfgren 2008). Detta, i kombination med brist på information från de som ansvarar för Bolognaprocessens införande, har inneburit att omfattande omstruktureringar har måst genomföras på lösa premisser. Sverige signerade Bolognadeklarationen redan 1999 men det mesta av reformarbetet skedde under den relativt korta tidsperioden 2005–2007 och med begränsad information från departementet och övriga nationella och internationella organ. En intervjustudie (Löfgren 2007) med reformansvariga vid två högskolor i Sverige fokuserade de problem som dessa hade upplevt vid införandet av Bolognareformen. Resultaten visar att man har upplevt en konstant brist på information från de nationella organen vad gäller reformens innehåll och genomförande. Man har gjort så gott man kunnat för att anpassa reformarbetet till de lokala traditionerna vid högskolorna samtidigt som man har försökt införa nya rutiner vid högskolorna, anpassade till de krav som Bolognadeklarationen ställer. En intervjustudie (Löfgren & Karran 2009) har också genomförts med studenter för att undersöka vilka problem dessa har upplevt med ECTS-systemet. Studien genomfördes med 33 utbytesstudenter från Sverige som varit utbytesstudenter vid olika universitet i Europa under 6–12 månader. Resultaten visar för det första att studenterna är osäkra på att deras betyg har översatts på ett korrekt sätt. För det andra vet inte studenterna om kommande arbetsgivare kommer att kunna tolka innebörden i de kursintyg och betyg som studenterna har med sig från studierna utomlands. Det tredje problemet som studenterna upplevde rörde ECTS-systemets validitet och reliabilitet. Studenterna tror inte att ECTS-systemet kan fungera helt rättvisande och de anser att det är svårt att jämföra studiemeriter (inklusive betyg) mellan olika länder eftersom de olika högskolorna och länderna skiljer sig från varandra. Antalet inkommande utbytesstudenter till Europa har dock ökat, åtminstone om man studerar de siffror som visar antalet som kommer från USA. Statistiken visar också att antalet utländska studenter i Italien, England, Frankrike och Tyskland har ökat med 73 procent från 1999 till 2006. Under samma period hade antalet utländska studenter i USA ökat med endast 30 procent (Karran & Löfgren under utgivning a).

## Avslutning

Sorbonnedeklarationen och Bolognadeklarationen har inneburit att högskolesystemen har blivit mer lika varandra och att det blivit lättare att jämföra utbildningarna. De senaste högskolereformerna i Norge (2003) och Sverige (2007), till exempel, är anpassade till de europeiska reformerna och nya lagar och regler har införts för högskolorna i dessa länder. För vissa länder, till exempel England, har det varit relativt enkelt att införa system med treårig grundutbildning och efterföljande avancerade nivåer (kandidatexamen samt master- och doktorsexamen) eftersom man sedan tidigare haft liknande system. För andra, till exempel Tyskland, har det varit svårare och man har tvingats förändra systemen i en större utsträckning för att anpassa sig till reformerna. Dessa reformer har inneburit vissa fördelar men det har dock visat sig svårt att överföra meriter och betyg mellan länder, på grund av olikheter mellan länderna. Några länder har stor mängd schema-lagd undervisning medan andra länder har mindre mängd och studenterna bedriver i större utsträckning självstudier. Betygssystemen skiljer sig också åt mellan länderna, där vissa länder har betygsskalor som löper från 1 till 10 eller 1 till 20 medan andra länder har skalor med endast tre eller fyra betygssteg.

Det är lätt att tro att det viktigaste för Sorbonnedeklarationen och Bolognadeklarationen var att skapa ett enat EU vad avser högre utbildning, där studenternas behov och önskemål var i centrum. Sanningen är dock att syftet med att samordna utbildningssystemen har varit att säkerställa att Europa vinner över andra länder och kontinenter vad avser akademisk attraktionskraft och produktion av forskning. Det är inte i första hand europeisk integration som ligger bakom överenskommelserna mellan länderna om att samordna systemen för högre utbildning. Fokus har legat på tävlan. De deltagande europeiska länderna har glatt signerat Bolognadeklarationen och mer eller mindre struntat i att försvara de nationella traditioner och normer som byggts upp under sekler vid de egna högskolorna för att kunna delta i reformarbetet. Man har fokuserat på att förändra systemen för att vända en trend där allt färre utländska studenter väljer att komma till Europa för högre studier. Reformarbetet har också inneburit en utveckling av en marknadscentrerad politik som funnits sedan 1980-talet i Europa (Lorenz 2006) och det har inneburit att universiteten har tvingats paketera om och marknadsföra de kurser och program och den kunskap som förmedlats på nya sätt. Storskalighet och vinst har blivit viktiga begrepp. Inom de olika disciplinerna har fokus på praktisk nytta blivit allt större, på bekostnad av mer teoriinriktad grundforskning. Inom utbildningsforskning, till exempel, har politiker och tjänstemän blivit allt mer intresserade av att mäta, bedöma och utvärdera den praktiska nyttan med pedagogisk

forskning (Karran & Löfgren under utgivning b). Sammanfattningsvis har Bolognaprocessen, inklusive införandet av ECTS-systemet, inneburit ett tillfälle för samhällsmedborgare, politiker och akademiker att påverka Europas universitet och införa en rad förändringar. Bolognaprocessen avslutas 2010 och blir då en del av historien. I dagsläget är det för tidigt för att bedöma vad den ledde till. Var Bolognaprocessen något som förbättrade eller försämrade den högre utbildningen?

### Litteratur

- Aghion, P., Dewatripoint, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., & Sapir, A. (2008). *Higher Aspirations: An Agenda for Reforming European Universities*. Brussels: Breugel Blueprint Series.
- Attali, J., Brandys, P., Charpak, G., Feneuille, S., Kahn, A., Kristeva, J., Lazdunski, M., Le Douarin, N., Leclerc, M., Lewiner, C., Marchello Nizia, C., Mer, F., Monod, J., Pellat, R., & Touraine, A. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Bologna Declaration, The (1999). *The Bologna Declaration: Joint declaration of the European Ministers of Education*.
- European Commission (2002). *SOKRATES. Gateway to education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. (2009). *ECTS Users' Guide*. European Credit Transfer and Accumulation System. 6 February 2009. Brussels: The European Commission, Education and Culture DG.
- Karran, T., & Löfgren, K. (under utgivning a). Postgraduate Studies in Europe: Looking Beyond Bologna. I: Kerry, T. (red.). *Meeting the Challenges of Change in Postgraduate Education*. London: Continuum.
- Karran, T. & Löfgren, K. (under utgivning b). Criterial Judgements in Education: A Rejoinder. I: Reid, A., Peters, M., Russell, C. & Hart, P. (red.). *Companion to Research in Education*. London: Sage.
- Lorenz, C. (2006). Will the universities survive the European integration? Higher education policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration. *Sociologia Internationalis*, 44(1): 123–151.
- Löfgren, K. (2006). *ECTS and Assessment in Higher Education. Conference Proceedings*. EM no. 57. Umeå: Department of Educational Measurement, Umeå universitet.
- Löfgren, K. (2007). Adaptation and Adjustment: A theory of the introduction of international grading schemes in higher education. *Higher Education in Europe*, 32(2/3), 163–172.
- Löfgren, K. (2008). *Preparing for the Bologna Process. Problems and Prospects from a Swedish Perspective*. Workshop at the Polytechnic University of Valencia. Umeå: Department of Education, Umeå universitet.
- Löfgren, K., & Karran, T. (2009). Using Assessment with ECTS: Untangling the Knots. I: Pérez Cañado, M. L. (red.). *English Language Teaching in the European Credit Transfer System*. Bern: Peter Lang.

- NCIHE. (1997). *Higher education in the learning society: A summary report*. London: HMSO.
- Ravinet, P. (2008). From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education* 43(3), 353–367.

# VAD HÄNDER OM MAN TÄNKER TVÄRTOM? GÅR DET ATT BYTA PRAKTIKUPPGIFTER MOT TEORI-UPPGIFTER I LÄRARUTBILDNINGEN?

Ulla Karin Nordäng, *Högskolan i Kalmar (projektledare)*

Per Lindqvist, *Högskolan i Kalmar*

Henrik Hegender, *Högskolan i Kalmar*

Glenn Hultman, *Linköpings universitet*

Jan Schoultz, *Linköpings universitet*

Alltsedan yrkesutbildningar förts in under det akademiska paraplyet har de kritiserats för sin brist på högskolemässighet, speciellt avseende integrationen mellan teoretiska och praktiska avsnitt. Ett huvudproblem för utbildningar inom högskolan som innehåller s.k. praktik har alltså inte bara varit att tillhandahålla praktikplatser utan att också göra relevanta kopplingar mellan verksamhetsförlagda- och högskoleförlagda delar.

Syftet med projektet har varit att studera vad som händer om man ”prövar att tänka tvärtom”, dvs. byter riktning och prövar idén att ersätta de traditionella praktikuppgifterna med teoriuppgifter som tar sin utgångspunkt i det erfarenhetsbaserade kunnandet. Projektet har följaktligen haft ambitionen att bidra till kunskapsutveckling vad gäller relationer mellan ”praktik” och ”teori” i yrkesutbildning. Framför allt har fokus riktats mot det praxisrelaterade yrkeskunnandet, de s.k. procedurkunskaperna, (Fenstermacher 1994) samt möjligheterna för sådant kunnande att artikuleras, överförs till och diskuteras inom de högskoleförlagda delarna av lärarutbildningen, där den så kallade påståendekunskapen (a.a.) dominerar.

För att pröva möjligheten att formulera och överföra erfarenhetsbaserat kunnande har i huvudsak tre metoder används: Delphimetoden (Wiersma & Jurs 2005), stimulated recall (Calderhead 1981) och dialogseminarier (Göransson 2006). Sexton erkänt skickliga lärare – från grundskolans alla stadier – besvarade först under anonymitet frågeställningar via e-mail. I den följande fasen filmades delar av lärarnas arbetsdag (fokus avgjordes utifrån analysen av Delphistudien) för att därefter kommenteras. Analyserna av materialet från videoupptagningarna och intervjuerna bildade utgångspunkter, i form av s.k. ”impulstexter”, för de avslutande dialogseminarierna.

En webbenkät till 109 lärarutbildare vid Högskolan i Kalmar och Linköpings universitet har också distribuerats.

Dessutom har, inom ramen för ett avhandlingsarbete, generella kunskapsmålsdokument för verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vid sju av Sveriges lärarutbildningar granskats och bedömningsamtal analyserats.

Projektets resultat presenteras i refererade artiklar och konferenspaper samt i en kommande doktorsavhandling i pedagogiskt arbete (Hegender 2009).

## Går det att beskriva yrkeskunnandets ingredienser?

Drömmen om det exakta språket som gör det möjligt att definiera, beskriva, standardisera och systematiskt överföra kunskap från en yrkesgeneration till nästa, har närts av tänkare genom århundraden (Göranzon 2002). Resultaten framstår emellertid som magra. Själva upplevelsen av genuint, professionellt kunnande verkar utesluta denna möjlighet eftersom den utgår från att man lämnat receptböckerna bakom sig och i vardagens beslut lutar sig mot erfarenhet och, vad som allmänt kallas, fingertoppskänsla. ”Du har inte händelsevis receptet?” frågar den kunskapshungrige läraren i Torgny Lindgrens roman. Han möts av en totalt oförstående husmor:

Receptet? sade Eva Marklund. Ett sådant recept vore inte möjligt! Vem skulle kunna förstå det? Det skulle aldrig någonsin kunna skrivas på papper, det finns en gräns för vad bokstäver kan säga! (Lindgren 2002, s. 50).

Även om det verkar svårt att verbalisera de kunskapsmässiga förutsättningarna för det självklara handlandet tycks det ändå vara möjligt att kollektivt bedöma. I Delphistudiens inledande frågeställning bads lärarna ta ställning till ett scenario där en tilltänkt kollega filmats under en arbetsvecka. Uppgiften var att välja ut tre korta klipp i vilka man kunde ta ställning till kollegans kompetens.

”Scenariot är att en ny kollega, som du kommer att vara mycket beroende av i ditt eget arbete, skall anställas. Du vill alltså ha tag i en duktig lärare. Anställningsförfarandet är emellertid lite annorlunda. Personen i fråga har nämligen skickat en film där han/hon filmat sig själv och sitt arbete under en hel arbetsvecka. Läraren är dokumenterad minut för minut. På grund av din tidsbrist kan du bara se TRE korta klipp ur denna film. Frågan gäller: Vilka tre situationer skulle du helst vilja se och varför skulle du välja just dessa?”

Svaren är märkvärdigt samstämmiga, trots att lärarna representerar verksamheter från förskola till högstadium. De klipp man vill se handlar om *uppstarter* (av veckan, de första minuterna av en lektion, av ett nytt arbets-

område), *övergångar* (till en ny lektion, ihopsamling av ett tema) samt *hur läraren fungerar tillsammans med kollegor* (i lärarrummet, på konferens).

Resultaten visar emellertid också på att forskarnas försök att sammanställa lärarnas svar leder till alienation. Lärarna känner inte längre igen sina argument. En tolkning kan vara att den kunskap de försöker uttrycka är så djupt inbäddad i praktiken (jfr. Hultman 2001; Hultman 2008) att den riskerar att uppfattas som meningslös när den dekontextualiseras. I ett försök att rekontextualisera svaren tänjdes därför gränserna för metoden och oreducerade narrativer fick utgöra utgångspunkten för den vidare diskussionen. Det verkar som om formuleringar av det gemensamma måste ha en bas i det djupt individuella (Lindqvist & Nordängers 2007a).

Nordängers (2009) relaterar Delphistudiens resultat till Goffmans teorier om social interaktion (1959;1974) och ett *vad* (... är det som lärarna bedömer som yrkesskicklighet) diskuteras utifrån denna position. Som tidigare nämnts väljs filmklipp som visar hur den eventuella kollegan hanterar inledningar och introduktioner. Motivet uttrycks som att man vill bedöma "vilken atmosfär" läraren lyckas skapa, vilka relationer som möjliggörs genom detta och vilka handlingar som hamnar inom eller utanför ramen. I ljuset av Goffmans teorier kan detta betecknas som att ha förmåga att *etablera och upprätthålla ett ramverk*. I andra hand vill man se hur den prospektiva kollegan agerar under raster, på arbetslagsmöten och i andra sammanhang. Förmågan att kunna "koppla av" verkar vara viktig för bedömning av kollegans yrkesskicklighet, att – med Goffmans terminologi – kunna *dra gränser mellan skilda regioner* liksom förmågan att visa att man är beredd att delta i ett *gemensamt framträdande*. Att kunna generera och kollektivt upprätthålla en yrkesmässig *fasad* verkar enligt de tillfrågade vara en central ingrediens i lärarskickligheten.

Balansen mellan auktoritet och omsorg som en ingrediens i lärares yrkeskunnande diskuteras av Lindqvist (2009) och här ges kvaliteten begreppet "*ödmjuk orubblighet*". Begreppet betonar lärares förmåga att *se* eleven och att i seendet samtidigt inräkna två olika "blickar", den ödmjuka – jag ser *dig* – och den orubbliga – *jag* ser dig. Ödmjuk orubblighet lägger lika stor tonvikt på lärarens uppmärksamhet mot eleven som på lärarens framställning av sig själv. Lärarens kunnande handlar då minst lika mycket om att synliggöra sig själv och sina ideal som om att se eleverna eller att eleverna ska synliggöra sig själva. I artikeln relateras empirin till framför allt Bubers (1923/1994; 1953/1993) tankar om äkta relationer som lärandets plattform, Ziehes (1994) koncept intensitet samt Hansens (2001) texter om ideal som grund i lärares yrkeskunnande. Dessutom diskuteras kvaliteten ödmjuk orubblighet i relation till den samtida diskursen av seende inom lärararbetet.



Märkvärdigt sällan för lärarna fram ämnesdidaktiska aspekter i talet om det praktiska yrkeskunnandet. Hur kommer det sig? Schoultz, J. (2009) ställer dessa data i relation till den nedtonade lärarrollen. Läraren har blivit någon som endast förser eleven med material och delar ut nya uppgifter. Under sådana förutsättningar blir ämnesdidaktiken osynlig, framför allt i talet om praktiken.

### Förloras ingrediensernas kvaliteter i översättningsprocessen?

Vad som blivit tydligt är att lärarna, när de talar om händelser där de så att säga befinner sig "mitt i" sitt professionella kunnande, hävdar vikten av att vilja ha och visa förmåga till närvaro. Det är också uppenbart att lärarnas beskrivningar utgörs av exempel och metaforer. I Lindqvist & Nordängers (2007b, 2009) diskuteras om ett sådant sätt att tala om erfarenheter kan betraktas som yrkesspråk eller som potential för yrkeslärande? Bland annat visas på användningen av "levande metaforer" (Pramling 2006) som en möjlighet att såväl överföra som utmana erfarenhetsbaserat kunnande. I enkäten till högskolans lärarutbildare framkommer att de ibland använder sig av erfarenhetsgrundat material i högskoleförelagda kurser (t.ex. berättelser, skönlitteratur) men att detta sällan får behålla sin ursprungliga form, utan styckas sönder och analyseras del för del utifrån teoretiska modeller. Med stöd i resultaten från e-Delphistudien kan man anta att projektets övergripande frågeställning "Går det att byta praktikuppgifter mot teoriuppgifter", kan besvaras med ett ... "det beror på". Utan att hänsyn tas till det erfarenhetsbaserade kunnandets villkor och uttrycksformer förloras avgörande kvaliteter i översättningsprocessen mellan de verksamhetsförelagda och de högskoleförelagda delarna av lärarutbildningen.

### Hur beskrivs, bedöms och erövrats ingredienserna?

I avhandlingsprojektet visas att kunskapsmålen för VFU uttrycker ett mischmasch av teoretisk och praktisk kunskap, där vissa lärosätens formuleringar nästan uteslutande uttrycker att lärarstudenter förväntas lära procedurer medan andra i hög grad uttrycker att lärarstudenter förväntas utveckla förmåga att tala om praktiken (Hegender 2007). Utifrån målens formuleringar är det också otydligt om lärarstudenternas kunskaper ska bedömas utifrån kunskap-för-praktiken (teori och forskning) eller kunskap-i-praktiken (beprövad erfarenhet).

Resultaten från studien av bedömningssamtal i VFU visar att processerna påverkas av hur besöken och samtalen organiseras. Här avgörs vad som kan bedömas och vem som kan bedöma. Bedömningen visar sig, i huvudsak, vara

formativ och den lärarkunskap som bedömdes utgörs nästan uteslutande av procedurkunskaper rörande lärarstudenters relationella, emotionella och omhändertagande kunskap utifrån ett kunskap-i-praktiken-perspektiv. En bedömning av påståendekunskaper grundade i ett kunskap-för-perspektiv var i stort sett frånvarande i samtalen (Hegender under tryckning).

Data från studien har också relaterats till tidigare gjorda analyser av lärarstudenters reflektioner under VFU-perioder. Hultman (2009) belyser hur lärarstudenter kommer till insikt om undervisning och klassrumsarbetet genom att vara "situationens lärlingar" (jfr Hultman 2008). De interagerar med situationen och med eleverna. Det är detta som formar dem, som är deras "mästare". Lärarstuderanden ingår i en didaktisk triangel placerad i skärningspunkten mellan lärarutbildningen, handledarens erfarenheter och kontexten. Samspelet mellan den lärarstuderande och handledaren innebär ett lärande med inslag av korrigeringar och alternativa tolkningar. Handledaren fyller här en viktig funktion för studenternas förhandling mellan teori och praktik. Frågan är om ett synliggörande av handledarens eget yrkeskunnande kan leda till att studenten lättare erövrar ingredienserna? Hur sker ett lärande av något som är osynligt för den som ska lära ut och för den som ska lära in?

## Slutet ... och början

Trianguleringen av olika metoder för att utveckla den gemensamma begreppsbildningen kring det praktiska yrkeskunnandet visade sig inte bara vara värdefull för oss forskare. Lärarna upplevde att e-mailkorrespondensen, videospelningarna och de avslutande dialogseminarierna blev ett redskap för professionell utveckling. Ett av projektets mera oväntade resultat, utvecklandet av upplevd handledarkompetens via metoder för att identifiera och formulera praktiskt yrkeskunnande, har därför kommit att bli basen för ett nytt vetenskapsrådsfinansierat projekt där utveckling av handledares metaforiska förståelse ställs i relation till effekter i studenternas yrkeslärande under VFU.

Vi har kommit till insikten att ingen pölsa är lik den andra. Det finns lika många pölsor som det finns människor. Vi misstänker att det förhåller sig så. Vi befinner oss i början av våra studier. Vår enkla förhoppning, sade Robert Maser, är att vi ska kunna utföra en inledande kartläggning (Lindgren 2002, s. 51).

## Litteratur

---

- Buber, M. (1923/1994). *Jag och Du* (översättning: Norell, M. & C.) (original: Ich und Du). Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, M. (1953/1993). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211–217
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Göranzon, B. (2002). Artificiell intelligens eller Drömmen om det exakta språket. I: Tillberg, P. (red.). *Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi*. Stockholm: Dialoger.
- Göranzon, B. (2006). *Dialogue, skill & tacit knowledge*. Hoboken, N.J.: John Wiley & sons.
- Hansen, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching. Toward a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.
- Hegender, H. (2006). Teachers' practical knowledge: A pre-service teacher education assessment perspective. Paper presenterat vid *NERA-kongressen i Örebro, mars 2006*.
- Hegender, H. (2007). The never-ending story: Theory and practice and school-based teacher education dilemmas. Paper presenterat vid *NERA-kongressen i Turku, mars 2007*.
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning – ett miasm av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194–207.
- Hegender, H. (2009). Between academy and profession. Teacher knowledge forms on school-based teacher education. Paper presenterat vid *NERA-kongressen i Trondheim, mars 2009*.
- Hegender, H. (2009). *Mellan akademi och profession. En studie om hur lärarkunskap beskrivs och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Pedagogical Practices. Linköping: Linköpings universitet (manus under bearbetning).
- Hegender, H. (under utgivning). The assessment of student teachers' academic and professional knowledge in school-based teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Hultman, G. (2001) *Intelligent improvisationer – Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. (2008). Ambiguity as Work. Teachers' Knowledge Creation in Classrooms. *NZ Journal of Teachers' Work*, 5, 1, 21–35.
- Hultman, G. (2009). Formas till lärare. En studie av meningsskapande och organisatoriska övergångar mellan lärarutbildning och skola. Paper presenterat vid *NERA-kongressen i Trondheim*.
- Lindgren, T. (2002). *Pölsan*. Stockholm: Norstedts.
- Lindqvist, P. (inlämnad 2009). Ödmjuk orubblighet. En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. (2007a). (Mis-?)using the E-Delphi Method. An attempt to articulate practical knowledge of teaching. *Scientific Journals International: Journal of Research Methods and Methodological Issues*, 1(1), Online: <http://scientificjournals.org>

- Lindqvist, P. & Nordängers, U. K. (2007b). Lost in translation? Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 177–193.
- Lindqvist, P & Nordängers, U.K. (2007). Tracking down or loosing sight of teachers practical knowledge? – The dilemmas of an e-delphi study. Paper presenterat vid *NERA-kongressen i Turku, mars 2007*.
- Lindqvist, P. & Nordängers, U. K. (2008). Experiences and expressions. The core of teachers' competence – and how they talk about it. Paper presenterat vid *International Conference on Education, Aten, maj 2008*.
- Lindqvist, P. & Nordängers, U. K. (2008). Finding Ways of articulating teachers' practical knowledge. (Mis-?) using the e-delphi method. Paper accepterat av *AERA-kongressen, New York mars 2008*.
- Lindqvist, P. & Nordängers, U. K. (2008). Lost in translation? Relations between teachers' practical knowledge and professional language. Paper accepterat av *AERA-kongressen, New York mars 2008*.
- Lindqvist, P & Nordängers, U. K. (2009 inlämnad). Encounters in metaphors. *Teacher Development*.
- Nordängers, U. (2009 inlämnad). *Hur framträder lärarskicklighet? Framträdanden, ramverk och fasader i läraryrket*.
- Nordängers, U. K. Lindqvist, P., Hultman, G., Schoultz, J. & Hegender, H. (2005). Applying converse thinking: Exchanging practical assignments with theoretical applications. Paper presenterat vid *EERA-kongressen i Dublin, september 2005*.
- Pramling, N. (2006). *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. Göteborg Studies in educational Sciences 238. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Schoultz, J. (2009). Subjects didactics in practice. Paper presenterat vid *NERA-kongressen i Trondheim, mars 2009*.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education: an introduction*. Boston: Pearson
- Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

# MATEMATIKENS OCH NATURVETENSKAPENS TEXTER OCH SPRÅK I PROV

Peter Nyström, *Umeå universitet*

En kritik som ofta hörs mot nationella prov i matematik och naturvetenskapliga ämnen i Sverige är att det är för mycket text och att mängden text är en orsak till att många elever har svårt att visa vad de vet och kan göra i dessa ämnen. Samtidigt visar läsforskning ganska entydigt att när man vill göra en text mer läsbar så blir den längre. Det ideal om korta och mycket kompakta texter som ofta råder inom matematik och naturvetenskap kan också skapa problem för läsaren. Läsforskningen visar att det i hög grad är textens struktur, och inte bara dess längd, samt ordval och andra mer svår-fångade aspekter som är viktiga för läsbarheten. Språket har visat sig ha stor betydelse för lärandet men det spelar också en viktig roll vid bedömningar i skolan. Språkliga hinder kan göra att den kunskap som eleven demonstrerar i första hand blir läsförståelse, eftersom svaga läsare inte kommer så långt att de kan visa sina ämneskunskaper i matematik och naturvetenskap.

Problemen med utformningen av uppgiftstexter i matematik och naturvetenskap får inte särskilt bra stöd utifrån den läsforskning som ofta är gjord på längre texter. Det mesta av forskningen om läsning av facktexter är gjord på längre texter, till exempel lärobokstexter, och mycket av den forskningen går inte tillämpa på de relativt korta texter som är typiska för uppgifter i matematik och naturvetenskap. Vidare finns ett komplext förhållande mellan läsbarhet och det fackspråk som finns och måste finnas i ämnen som matematik, biologi, fysik och kemi. Det finns ord och uttrycks-sätt som är karakteristiska för olika ämnen och som därför rimligen är en del av kunnandet i ämnet. Det är angeläget att närmare undersöka vilken betydelse språket har i en verksamhet som prov.

I det forskningsprojekt som heter "matematikens och naturvetenskapens texter och språk i prov" vill vi utifrån framför allt ett skriftspråkligt perspektiv bidra till kunskap om vad det egentligen är som bedöms avseende matematiskt och naturvetenskapligt kunnande i internationella jämförande undersökningar (TIMSS och PISA), men även i bedömningssituationer som lärargjorda och nationella prov.

Projektets övergripande syfte är att utveckla ny kunskap om, samt redskap för, validering av bedömningar i matematik och naturvetenskap med huvudfokus på skriftspråkets betydelse i den svenska delen av de interna-

tionella undersökningarna TIMSS 2003 och PISA 2003/2006. Studien syftar vidare till att genom sina resultat kunna bidra till en fördjupad förståelse av frågan om vad som kan avses med en bra bedömning av kunskaper i matematik och naturvetenskap på ett pedagogiskt-praktiskt plan. Mer om TIMSS och PISA finns att läsa på <http://www.skolverket.se/sb/d/251>.

I forskning om texter och läsförståelse är det framför allt fyra huvudtyper av drag i texten som framstår som mer relevanta att ta hänsyn till (se t.ex. Liberg, Folkeryd, af Geijerstam & Edling (2002) för en översikt över detta område). För det första gäller det textinnehållet, vad texten handlar om, den diskurs den är en instans av. För det andra rör det hur komplexa sats- och meningskonstruktionerna är (graden av "packning" av innehållet i form av exempelvis satsförkortningar och användande av grammatiska metaforer som nominaliseringar). Ett tredje huvuddrag rör hur texten byggs samman med hjälp av dels olika former av sammanbindningsmarkörer (s.k. kohe-siva drag, t.ex. kausala konnektorer), dels traderade genremönster, så att det är möjligt för läsaren att bygga en sammanhängande, en koherent, förstå-else av texten. Det fjärde området rör i vilken mån texten ger underlag för engagemang och aktivt läsardeltagande. Exempel på sådana deltagaraktiva drag är att svåra ord och begrepp ges en fyllig språklig omgivning (t.ex. för-klaras, exemplifieras eller omformuleras genom exempelvis analogier), att texten innehåller värderande uttryck, att texten anknyter eller ger ingångar till – står i dialog med – andra texter, att perspektiv som ger underlag för språklig differens förekommer och att texten har en 'röst'. Med begreppet 'röst' menas att texten karakteriseras av aktivitet, muntlighet och konnek-tivitet. Aktivitet står för att texten behandlar konkreta aktörer som utför olika handlingar, i stället för att mer passiva tillstånd beskrivs. Muntlighet innebär att texten har en mer vardaglig och informell stil samt att direkt och indirekt tal förekommer. Med konnektivitet åsyftas läsartilltal och olika innehållsaspekter som gör att läsaren engageras. Det skriftliga får i da-gens mediavärld vidare stå alltmer tillbaka för andra visuella uttrycksformer som illustrationer av olika slag (bilder, tabeller och diagram). Det utgör med andra ord ett femte väsentligt huvuddrag att ta hänsyn till vid studium av texter och hur dessa texter läses.

Mot bakgrund av detta är en viktig del av forskningsprojektet att ta fram de kritiska drag hos uppgiftstexterna som är särskilt relevanta. En annan viktig del i forskningsprojektet är att bygga upp en strukturerad databas som kan analyseras med avseende på en rad olika aspekter som är relevanta för frågan om hur läsbarhet påverkar elevers möjligheter att visa vad de vet och kan göra i matematik och naturvetenskap. För att möjliggöra en analys av uppgifternas läsbarhet så har materialet märkts upp enligt en struktur som utarbetats i projektet. Uppmärksningen av materialet har gjorts för att

göra det språkliga innehållet tillgängligt för automatisk analys (t.ex. ordklassuppmärkning och beräkning av ord per mening). För detta ändamål har det t.ex. varit viktigt att skilja löpande text från text som är del av tabeller och figurer. Uppmärkningen har också skapat en struktur för innehållet så att det enkelt ska gå att skilja ut en frågas olika delar, t.ex. de delar som är nödvändiga för att den ska kunna förstås och lösas. Några kategorier som använts i uppmärkningen av texterna är *kärnfråga*, *prompt* och *ledtext*.


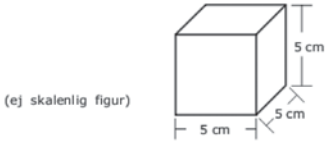
En kärnfråga utgörs av den del av uppgiftstexten som uttrycker själva frågan eller uppmaningen, dvs. det som eleven ska svara på, eller instruktioner om det som han/hon ska utföra. Oftast sträcker sig kärnfrågan över en eller ett par meningar, men den kan i sällsynta fall utgöras av ett meningfragment som eleven själv ska färdigställa genom att välja ett av flera fortsättningsalternativ. För att helt förstås och kunna lösas måste kärnfrågan oftast läsas tillsammans med andra delar av frågeuppsättningen (ledtexter, bilder, tabeller och andra kärnfrågor).

En prompt uppmanar eleven att reagera på en fråga (såsom att formulera ett eget svar, rita något i en figur eller att välja ett av flera alternativ i en lista), utan att samtidigt tillföra information till själva kärnfrågan.

Ledtext utgörs av de textelement i frågeuppsättningen som varken är del av en figur, tabell eller ett frågeelement. Ibland tillför inte ledtexten någon information som är av direkt relevans för lösningen av en kärnfråga, utan tycks snarast finnas med för att föra in frågeuppsättningen i ett större sammanhang. I andra fall innehåller ledtexten information som är nödvändig för förståelsen av en eller flera kärnfrågor.

Genom att olika delar av texterna märkts upp kan olika automatiska analyser genomföras på textavsnitt av olika karaktär. Nedan visas delar av en uppgift från TIMSS och hur den märkts upp i databasen.



Instruktioner: Frågorna 7, 8, 9 och 10 handlar om en undersökning av en metallkronas egenskaper. För att svara på de här frågorna får du använda all information som finns på sidorna om metallkronan	metainformation
En kung gav ett stycke ren metall till en juvelerare. Han bad juveleraren tillverka en krona åt honom av metallstycket.	ledtext
	figur
När kungen fått kronan av juveleraren undersökte han den noga. Han tänkte att juveleraren kanske använt en annan metall eller blandning av metaller för att tillverka kronan. Han vägde kronan och den hade samma massa som det ursprungliga stycket, 2 400 gram. Eftersom kungen fortfarande inte var nöjd, bad han några vetenskapsmän hjälpa honom att ta reda på vad kronan var gjord av.	ledtext
Frågorna om metallkronan börjar på nästa sida.	metainformation
Metallkrona (forts.)	metainformation
<p>Vetenskapsmännen bestämde sig för att jämföra kronans densitet med densiteten hos ett likadant stycke som det ursprungliga metallstycket. Ett ämnes densitet är massan av ett prov av ämnet dividerat med dess volym (densitet = massa/volym).</p> <p>Vetenskapsmännen räknade då ut volymen på metallstycket och beräknade dess densitet då de visste massan (2 400 g). Bilden nedan visar metallstycket som vetenskapsmännen mätte upp.</p>	ledtext
	figur
Vilken densitet hade metallstycket?	kärnfråga
Svar: _____	prompt (svarslinje)

Figur 1

I databasen tillförs varje uppgift även en hel del information som bland annat grundar sig på olika kategoriseringar av uppgiften (t.ex. utifrån svårighetsgrad och kognitiv komplexitet). Mycket av denna information tas fram genom datalingvistiska tekniker och modeller.

En metod för att hitta de provuppgifter där språkliga inslag tycks särskilt inflytelserika har utarbetats och prövats på data från TIMSS 1995 (Nyström



2008). Studien är en del i identifikationen av kritiska språkliga drag i provuppgifterna i matematik och NO-ämnen och lyfter fram flera aspekter av textstruktur och ords komplexitet. De uppgifter där språket spelar störst roll har analyserats för att söka efter kritiska språkliga drag som kategoriserar dem. Ett sådant drag som framträder är komplexitet i textstrukturen och nedanstående exempel kan belysa den kategorin av uppgifter

Man vägde en delfin och sa sedan att vikten, avrundad till närmaste hela tiotal kg, var 170 kg. Skriv ner en vikt som kunde ha varit delfinens verkliga vikt.

I uppgiftens första mening finns en inskjuten bisats ("avrundad till närmaste hela tiotal kg") vilket vi vet ofta skapar läsbarhetsproblem. En liknande studie pågår med fokus på PISA-uppgifter.

Forskningsprojektet är pågående och för närvarande pågår flera arbeten som kommer att leda till publikationer under det kommande året. Projektet har redan lett till flera presentationer vid nationella och internationella konferenser (bl.a. Forsbom, Gustavii & Saers 2008; Liberg 2008; Nyström 2008).

Information om projektet har lagts upp på en hemsida (<https://stp.lingfil.uu.se/timss/>) som även innehåller en projektintern del som fungerar som projektplats. I den projektinterna delen har forskarna möjligheter att göra automatiska analyser av språkliga drag i uppgifterna och i de delar av texterna som märkts upp som kategorier.

### Litteratur

- Forsbom, E., Gustavii, E. & Saers, M. (2008). A TEI model for TIMSS and PISA assessments. Paper presented at *the Swedish Language Technology Conference (SLTC'08)*, Stockholm., November 20–21
- Liberg, C. (2008). A genre analysis of the texts in TIMSS and PISA. Paper presented at *the CSSE Double Symposium and Workshop: Beyond the borders of scientific literacy: International perspectives on new directions for policy and practice*.
- Liberg, C., Folkeryd, J. W., Geijerstam, Å. af & Edling, A. (2002). Students' encounter with different texts in school. In K. Naclér (Ed.), *Papers from the Third Conference on Reading and Writing*. Working Papers no 50. Lund: Department of Linguistics, Lunds universitet.
- Nyström, P. (2008). Identification and analysis of text-structure and wording in TIMSS-items. Paper presented at *the 3rd IEA International Research Conference*. Retrieved January 12 2009, from [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC2008/Papers/TIMSS\\_Mathematics/Nystrom.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2008/Papers/TIMSS_Mathematics/Nystrom.pdf).

# LÄSINLÄRNINGENS FÖRSTA ÅR: LÄSA RÄTT, LÄSA SNABBT, SVÅRA OCH LÄTTA ORD

Åke Olofsson, *Högskolan i Gävle och Umeå universitet*

*Läsinlärning och lässvårigheter i europeiska ortografer.* Projektet stöds av Vetenskapsrådet (projektnummer 7212-2001-5598) och ingår i ett europeisk samarbete som försöker beskriva och jämföra hur barn lär sig läsa på ett antal olika språk med olika skrivsystem. Projektets syfte är att ta fram ny kunskap om faktorer som är betydelsefulla för barns första läsutveckling.

Läsinlärningen startar för de flesta barn med att de lär sig känna igen och sätta namn på bokstäverna och känna igen åtminstone vanliga och korta ord. Att snabbt och direkt kunna uttala ett skrivet ord är utmärkande för en läsare. Att kunna läsa innebär många fler saker än att känna igen bekanta och nya ord, men mycket tyder på att just ordavkodning är en viktig fas under det första årets läsutveckling. Det är viktigt att kunna läsa även nya ord och det är viktigt att kunna känna igen ord både korrekt och snabbt. Detta brukar kallas för automatisering av ordavkodningsförmågan. Den läsare som inte utvecklar en snabb och korrekt ordavkodning kommer att få sin läsning störd av onödigt många felläsningar och hackig eller långsam läsning. Redan från årskurs ett ger förmågan att kunna avkoda ord snabbt och träffsäkert en god prognos för den fortsatta läsutvecklingen.

Olika skriftspråk har olika sätt att stava och beskriva språkets ord. Man brukar säga att skrifterna (ortografierna) är olika djupa. Finskan är ett språk som har en ytlig ortografi och bokstäverna har där ett nära, nästan ett-till-ett, förhållande till ordens uttal. Engelskan däremot anses ha en mycket djup ortografi där förhållandet mellan bokstäver och det talade ordet är mycket komplicerat. Svenskan befinner sig någonstans däremellan. Om man jämför ett antal europeiska språk så är det närmast så att engelskan är det "udda" språket med ett mycket komplext förhållande mellan tal och skrift. De övriga skrifterna har stora likheter med avseende på hur förhållandet ser ut mellan stavning och uttal.

Men alla språk har sina komplexiteter. Vissa ord kan antas vara svårare att läsa på grund av att själva det talade ordet innehåller en komplexitet. Jämfört med många andra språk har svenskan "svåra" ord som börjar eller slutar med flera konsonanter, exempelvis *skratt* eller *hemska*. Längre ord

är inte oväntat svårare att läsa för nybörjare, exempelvis *syster* är längre än *hav*. Relativt enkla ord i talspråket kan bli en komplexitet i skriftspråket när exempelvis ett och samma språkljud (fonem) skrivs på flera alternativa sätt. Ljudet (fonemet) /j/ har en komplex stavning eftersom det ibland skrivs med bokstaven j och ibland med bokstaven g. Svenskan har också ljud som helt saknar "egen" bokstav och alltid representeras på mer eller mindre komplexa sätt, till exempel sje-ljudet /ʃ/ som i skrift avbildas som sj-, sk-, g- och på många andra sätt. Liknande förhållanden råder för ng-ljudet /ŋ/, för tje-ljudet /ç/ och även för vokalerna å och ä. Komplexiteter kan vara mer eller mindre regelbundna, dvs. det kan finnas en stavning som går att beskriva med en regel som är komplicerad men den har ytterst få undantag. Omvänt kan det finnas enkla avvikelser från förhållandet 1:1 mellan bokstav och ljud men där avvikelserna bara uppvisar en låg grad av regelbundenhet, ett förhållande som exempelvis råder för många av svenskans sje-ljud. Det ibland använda begreppet "regelbundna" ord är alltså inte passande för svensk stavning.

Projektet försöker också ta hänsyn till betydelsen av hur ofta orden förekommer, dvs. ordfrekvens. Genom att analysera orden i de vanligaste läseböckerna för skolans första år beräknades ordens relativa frekvens vilket i sin tur ger upplysning om sannolikheten för att ett visst ord förekommer i ett barns textvärld eller inte. Det ordmaterial som använts har bestått av enkla ord med en bokstav för varje ljud, som orden *sol*, *tre*, *måla*, *liten*, samt högfrekventa ord som *hur*, *för*, *bara*, *över*. Exempel på komplexa ord är *kung*, *ljus*, *boll*, *sju*, *tjej*, och högfrekventa sådana som *att*, *sol*, *själv*, *mycket*. En- och tvåstaviga pseudoord har också använts, t.ex. *fumi*, *röpe*, *ys*, *lor*, *bamis*. Pseudoorden är nonsensord som inte finns på svenska men som följer svenskans system för fonologi och stavelsestruktur.

Ordläsningskunskapen undersöktes genom att barnen högt fick läsa ord som presenterades ett och ett på en datorskärm. Läsningen spelades in och reaktionstider och lästider kunde registreras. Dessutom ingick några mer traditionella läsuppgifter med papper och penna liksom stavning av både vanliga ord och pseudoord. Via dator registrerades också snabbhet i benämning av (serier av) färger samt ett enkelt reaktionstidsmått. Barnens resultat samlades in fyra gånger under årskurs ett och innan skolstarten undersöktes barnens bokstavskunskap och kunskaper om talspråkets ljud (fonologisk medvetenhet). Fyra mindre svenska skolor deltog med sammanlagt knappt 40 sjuåringar.

Resultat finns för närvarande främst med avseende på korrekthet i svaren. När det gäller tidsmått, reaktionstider och svarstider, pågår databearbetningen och när det gäller internationella jämförelser finns än så länge bara ett begränsat antal preliminära resultat. Här följer några korta urval av resultat.

Vid skolstarten kände ca hälften av barnen till namnet eller ljudet på bokstäverna (de allra minst vanliga bokstäverna, Q, Z och W prövades inte). Mellan en fjärdedel och en tredjedel av barnen förväxlade bokstäverna b och d och ungefär lika många förväxlade å, ä eller ö med varandra. Den säkraste kunskapen hade barnen om bokstäverna a, e, o, r, s och v.

När det gäller konsten att läsa ord sker en kraftig förbättring under hela det första skolåret. Ett genomsnittligt barn klarar i september att rätt läsa ca 20 % av orden men i maj drygt 70 %. Orden som innehåller komplexa relationer mellan tal och skrift är signifikant svårare att läsa, nästan 25 % fler enkla ord eller pseudoord klaras och denna skillnad märks under hela det första skolåret. Barnen är lika bra på att läsa enkla vanliga ord som de är på att läsa pseudoord (enstaviga och tvåstaviga). Under första delen av årskurs ett läser barnen enstaviga pseudoord bättre än de läser vanliga enkla ord. När det gäller stavning finns ännu större skillnader mellan ord med och utan komplexiteter. I slutet av höstterminen kunde barnen i genomsnitt korrekt skriva tre fjärdedelar av de enkla orden men mindre än en femtedel av orden med komplexiteter. Enkla ord och enstaviga pseudoord klarades lika bra men tvåstaviga pseudoord visade sig lite svårare att skriva.

Jämförelse av resultaten för ord och pseudoord tyder på att de svenska nybörjarläsarna framgångsrikt använder en fonologisk avkodningsstrategi och att de drar nytta av sina relativt goda bokstavkunskaper. Den utvecklingstrend som är tydlig under det första skolåret återfinns också i motsvarande resultat hos danska, finska, isländska och engelska skolbarn. Likheten mellan de olika länderna gäller också de lägre resultaten för ord med komplexa bokstav-ljudsamband.

Både vid skolstarten och i slutet av förskoleåret finns stora individuella skillnader. Enstaka barn kan läsa flytande och några känner bara igen ett tiotal bokstäver. Av resultaten under första terminen framgår att det inte verkar vara möjligt att komma igång med fungerande ordavkodning innan minst 80 % av bokstavsnamnen behärskas. Ordavkodning i slutet av årskurs 1, uttryckt i form av ett allmänt läsindex baserat på både korrekthet och snabbhet vid läsning av samtliga typer av ord, korrelerar 0.58 med bokstavkunskap (små bokstäver) ett år tidigare. Ett annat sätt att uttrycka sambandet är att ca 34 % av variansen i ordavkodning kan förklaras utifrån bokstavkunskap ett år tidigare. Om vi vid samma tidpunkter predicerar ordavkodning med hjälp av ett mått på fonologisk medvetenhet (mätningen gjord med testet Fonolek) prediceras 36 % av variansen. När samma ordavkodningsindex prediceras med hjälp av barnens snabbhet i att benämna serier av färger så blir sambandet ännu högre, 57 % av variansen i ordavkodning prediceras. De barn som vid skolårets början är långsamma på

snabb seriell benämning av färger har alltså en långsam läsutveckling fram till slutet av det första skolåret.

För att få en uppfattning om kvaliteten på det använda ordavkodningsmättet jämfördes detta läsindex med ett papper-pennatest i ordavkodning (som går under namnet Ord & Bild) och som också avser att fånga både precision och snabbhet i ordavkodningsförmåga. Korrelationen mellan de olika ordavkodningsmåttens visade sig vara 0,90, dvs. resultaten har 81 % gemensam varians.

Resultaten kan sammanfattas med att det vid skolstarten finns stora individuella skillnader i elevernas bokstavskunskaper, fonologiska medvetenhet och begynnande läsförmåga. Dessa skillnader har ett starkt samband med hur elevens ordavkodningsförmåga utvecklas under det första skolåret. Dessa samband är tydliga om vi studerar precisionen i bokstavskunskap och ordavkodning men de blir ännu tydligare om vi också studerar snabbheten i ordavkodningen. Både precision och snabbhet kan registreras redan från den första början men mätning och hantering av tidsdata är mer krävande. Men kanske är det just i den första läsinlärningsfasen som korrekta och bra upplysningar om elevens utveckling som mest behövs. Sådana upplysningar som kan hjälpa oss att förstå både den tid det tar för eleven att starta sin reaktion på skrivna ord (reaktionstid) och den tid som eleven sedan använder för att processa orden (processtid). Resultaten visar på skillnader mellan olika elever och det finns anledning att fundera på hur undervisningen bäst kan anpassas till varje enskild elev. Utifrån kunskap om olika ords svårighetsgrad och nybörjarnas personliga olikheter finns stora möjligheter att anpassa text och ordval till den enskilda eleven.

Det finns ett flertal internationella studier som undersökt ordavkodningsförmågans utveckling över tid och huvudresultatet är att den uppvisar stabilitet över tid. Det verkar som om de elever som snabbt kommer igång och utvecklar en säker och flytande ordavkodning har en god prognos. Elever som tidigt råkar i svårigheter när det gäller ordavkodning tenderar att fortsätta läsa relativt långsamt eller osäkert. Resultaten kan sammantaget tolkas som ett starkt argument för att det bör satsas mycket uppmärksamhet och resurser på de första årens undervisning i ordavkodning. Praktiska slutsatser ifrån denna studie och ifrån andra närgångna undersökningar av den första ordavkodningen är att konkreta och tydliga instruktioner och övningar kan och bör designas för att stimulera barn till ett medvetet och närgånget arbete med ordavkodning. Nybörjaren lär sig genom att arbeta med ordens ljudsida, genom att ge sig i kast med helt nya ord och genom att uppmärksamma och lära sig mer om sambanden mellan stavning och uttal. Men dessutom måste nybörjarläsaren ägna tillräckligt mycket tid åt att läsa på rätt svårighetsnivå för att uppnå flyt och snabbhet. Pedagogens

roll är att hjälpa till så att eleven får tillgång till intressant och bra material på rätt svårighetsnivå, allt för att maximera elevens chanser att utvecklas från långsamt och uppärksamhetskrävande arbete med enskilda ord till att känna igen ord snabbt och utan ansträngning.

## Kontaktinformation

Åke Olofsson  
Institutionen för psykologi  
Umeå universitet  
e-post: ake.olofsson@psy.umu.se

## Litteratur

---

- Aro, M. & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, 621–635.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–189.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal.
- Juul, H. (2006). Læseudviklingen i løbet af første skoleår. *Logos. Audiologopædisk Tidsskrift*, 48, 4–6.
- Seymour, P. H., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Verhoeven, L. & Leeuwe, J. van (2009). Modeling the Growth of Word-Decoding Skills: Evidence from Dutch. *Scientific Studies of Reading*, 13, 205–223.

# BESTÄMNING AV ELEVERS KUNSKAPER I SPRÅK: HUR GÖR LÄRARNA OCH VILKA ÄR ALTERNATIVEN?

Mats Oscarson, Göteborgs universitet

”Att vara bra på att lära ut” är en egenskap som karakteriserar den idealiske läraren enligt många elever. En annan är ”att vara rättvis”. Med rättvis syftar eleverna då ofta på sättet att ge omdömen om vad de kan och på de betyg de får.

En angelägen fråga är: Vilken beredskap har lärare för att klara förväntningar i det senare avseendet?

I ett aktuellt utbildningsvetenskapligt projekt vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, benämmt *Lärarens utvidgade bedömarroll (LUB)*, har vi studerat frågor som har med språklärares uppfattningar om och erfarenheter av bedömning och betygsättning av elever att göra. Arbetet har bl.a. omfattat en enkätundersökning med drygt 600 grundskole- och gymnasielärare verksamma vid 147 slumpmässigt utvalda skolor över hela landet och en anslutande intervjuundersökning med ett 20-tal av dessa lärare<sup>1</sup>.

Vi har också genomfört praktisk prövning av några nyare och mindre välbekanta sätt att bestämma språkkunskaper som portfolio, självbedömning, kamratbedömning, loggbok, elevers bedömning gentemot CEFR-skolor m.m.<sup>2</sup> Det gemensamma för dessa bedömningstyper är att de kan utgöra komplement eller alternativ till mera allmänt förekommande sätt att testa kunskaper som muntliga och skriftliga prov, redovisningar, projektuppgifter m.m. Gemensamt för dem är också att eleverna själva är delaktiga i bedömningsarbetet. Detta är i enlighet med anvisningar i Kursplaner språk där det till exempel deklarerats att ”Skolan skall i sin undervisning i engelska sträva efter att eleven ... utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra” (Skolverket 2000, s. 67).

Nedan refereras kortfattat en del resultat och erfarenheter från vårt arbete.

---

<sup>1</sup> En beskrivning av intervjumetoden ges i Apelgren (2009). Se också Apelgren (2003).

<sup>2</sup> För närmare redovisningar, se Molander Beyer (2008).



## Betygsättningsfrågan

Frågor som har med bedömningar av skolprestationer – och särskilt betygsättning – att göra är ständigt aktuella och förhållanden undersöks, granskas och debatteras flitigt både i och utanför skolan.<sup>3</sup> Betygssystem växlar utan att någon enskild vägledande princip tycks kunna stå sig över en längre tidsperiod. Detta innebär vissa problem, i första hand för dem som ytterst faller avgörandet i de enskilda betygsfrågorna, dvs. lärarna. I enkätundersökningen tyckte sålunda närmare hälften av de svarande språklärarna att det är "ganska svårt" (42 %) eller "svårt" (2 %) att sätta betyg. Bara några få procentandelar ansåg att betygsättningen är direkt 'lätt'. Man kan dra slutsatsen att lärarna behöver ha mer stöd för sitt arbete på det här viktiga området.

Betygsättningen regleras av nationellt fastställda principer kodifierade i läro- och kursplaner och i kriterier för de olika betygsstegen. Dessutom styrs betygsättningen av på kommunal nivå framtagna anvisningar i form av lokala kursplaner och betygskriterier. Man kan utgå ifrån att dessa olika typer av styrmedel har olika stark inverkan på vad som sker i den praktiska verksamheten. De upplevs inte alla som lika viktiga och alla är heller inte lika lätta att ta fasta på i de många konkreta avgöranden om betyg som lärare ständigt ställs inför. En intressant fråga i sammanhanget är därför: Vilken relativ betydelse har de olika styrmedlen?

Vi ställde i vår enkät en fråga av det slaget till både grundskole- och gymnasielärare och fann en rangordning enligt följande: 1. Kursplanens mål, 2. Nationella betygskriterier, 3. Läroplanens mål, 4. Nationella ämnes- och kursprov, 5. Lokala kursplaner och 6. Lokala betygskriterier.

Kursplanemålen och de nationella betygskriterierna uppgavs alltså betyda mest (och ungefär lika mycket). Läroplanmålen och nationella prov tillmättes också stor betydelse. De lokalt framtagna kursplanerna och betygskriterierna låg lägst. Detta senare beror antagligen till en del på att de är dåligt kända eller i vissa fall kanske inte ens existerar (jfr Tholin 2006). Det kan f.ö. nämnas att betygen tenderar att ha starkt samband med resultat på nationella prov. För engelskans del fick 2008 så pass stor andel som 84 % av eleverna just ämnesprovsbetyget (dvs. för år 9) som sitt slutbetyg (Skolverket, 2009).

3 Se t.ex. akademiska avhandlingar i ämnet som Selghed (2004), Cliffordson (2004), Korp (2006), Lundahl (2006), Klapp Lekholm (2008) och rapporter från myndigheter som Riksrevisionen (2004) och Skolverket (2007).



## Betygsunderlag

De mest direkta styrmedlen för betygsättningen är de konkreta underlag och arbetssätt som lärare använder i sitt dagliga arbete för att kunna fatta de avgörande besluten om betygen, dvs. prov och bedömningsmaterial av olika slag (egenproducerade och lokalt eller nationellt tillhandahållna), observationsmetoder, redovisningar av uppgifter m.m. Att sådana underlag är utformade i samklang med de allmänt gällande målen för undervisningen är naturligtvis av mycket stor betydelse. Måldokumentet betonar förmåga att använda språket för muntlig och skriftlig kommunikation i vid mening.

En relevant fråga är därför: *Vilka* sorters underlag utgår lärare i allmänhet från när de sätter betygen? En fråga med det innehållet ställdes i LUB-enkäten. Det visade sig att de dominerande stöden är "Klassrumsobservation av fritt tal och muntlig interaktion", "Egenhändigt konstruerade prov" och "Längre eller kortare uppsatser med givet ämne". Alla tre användes av de allra flesta av de svarande och kan sägas vara helt adekvata med tanke på undervisningsmålen.

Det visade sig också att bilden av vilka underlag som dominerar inte förändrades just någonting om man jämförde svaren från lärare i engelska med svaren från lärare av andra (moderna) språk. Inte heller blev det någon större skillnad vid en jämförelse mellan grundskole- och gymnasielärare. I *intervjuerna* framkom dock vissa skillnader relaterade till olikheterna i färdighetsnivåer. Gymnasielärare i såväl engelska som moderna språk beskrev mer avancerade skriftliga bedömningsunderlag med fokus på språkriktighet och genrekunskap. Grundskolelärare lyfte oftare fram 'fri skrivning' och 'kreativ skrivning' och nämnde mer begränsade krav som 'kunna göra sig förstådd på målspråket'.

Prov är vanliga underlag. De är företrädesvis sådana som man konstruerat själv men också, särskilt i gymnasieskolan, sådana som tillhandahålls av Skolverket genom det nationella provprogrammet. Andra möjliga underlag och bedömningsformer, t.ex. portfolio och andra typer av bedömning med aktiv elevmedverkan, används enligt enkätundersökningen endast mycket sparsamt. Än mindre kom rapporter om användning av sådana alternativa bedömningsformer fram i intervjuerna.

## Betydelsen av icke-språkliga faktorer

Förutom utfallet av prov och andra kunskapsbedömningar finns det ytterligare faktorer som kan spela roll vid betygsättningen. Elevens inställning till studierna (motivation, arbetsinsats) och närvaro på lektionerna är exempel på sådana. I enkäten ställdes direkta frågor om just dessa. Enligt lärarnas svar tillmäts såväl motivation och arbetsinsats som närvaro en inte obetyd-

lig vikt när betygen sätts. Särskilt graden av motivation slår igenom, vilket också har observerats i många andra sammanhang, till exempel vid s.k. dimensionalitetsstudier av betygsdata (se t.ex. Klapp Lekholm 2008). Det kan tilläggas att graden av motivation inte ingår som en faktor bland de direkta preciseringsarna av vad som krävs för de olika betygsstegen (betygskriterierna) och med tanke på det kan enkätresultatet synas anmärkningsvärt. Samtidigt får man komma ihåg att ett övergripande mål för skolan är att hos eleverna skapa motivation och intresse för studierna.

## Behov av kompetensutveckling i bedömning

Undersökningar har visat att bedömning av kunskaper och färdigheter är ett område där många lärare – inte minst språklärare – känner ett starkt behov av kompetensutveckling. Redan i utbildningen till lärare kommer detta fram (se t.ex. Högskoleverket 2005). Vi ställde i LUB-projektet en fråga om fortbildningsbehoven och fann att det man skulle vilja veta mer om är främst hur man bedömer s.k. produktiva färdigheter (tala och skriva). Ut-fallet överraskar inte. Frågan om hur man bäst bedömer elevers förmåga att använda språket aktivt är både svår och viktig och den är av mycket central betydelse för betygsbesluten.

Intressant att notera är också att alternativa bedömningsformer som portfolio och elevers självbedömning hör till det som man känner mest behov av att få veta mer om.<sup>4</sup> Här spelar det säkert in att bedömningar av dessa slag kommit i bruk mest på senare tid och att många av de svarande inte har stiftat någon närmare bekantskap med dem i sin egen lärarutbildning. Som framgick ovan tycks heller inte portfolion användas i någon nämnvärd utsträckning som bedömningsmetod i grundskolan (i alla fall inte på det högre stadiet).

Lägst rankade av sex angivna områden är 'Principer för betygsättning' och 'Kontinuerlig bedömning'. Här är det sannolikt de yttre formerna och de praktiska tillvägagångssätten som man närmast har i åtanke och där känns behoven av ytterligare kunskaper förhållandevis måttliga.

<sup>4</sup> För en allmän diskussion om vad som karakteriserar och motiverar alternativa bedömningsätt se t.ex. Oscarsson (1997), Korp (2003, s 136ff), Gipps och Stobart (2003) och Dragemark Oscarson (2009).

## Kontaktinformation

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Mats Oscarson, professor em., projektledare

Britt Marie Apelgren, FD, universitetslektor

Anne Dragemark Oscarson, FD, universitetslektor

Marianne Molander Beyer, FD, docent

Hemsida

<http://www.ipd.gu.se/forskning/forskningsmiljoer/lbfs/forskningsprojekt/LUB>

## Litteratur

- Apelgren, B.M. (2003). Researching Lived Experiences: A study on Swedish foreign language teachers' voices on teaching and change. I: Chiari, G. & Nuzzo, M.L. (red.). *Psychological Constructivism and the Social World*. Milano: FrancoAngeli.
- Apelgren, B. M. (2009). Construing Learning and Assessment in the Foreign Language Classroom: the teacher as the meaning-maker. I: Bourne, D.J. & Fromm, M. (red.). *Construing PCP: New contexts and perspectives* London: Queen Mary University of London.
- Apelgren, B. M. & Molander Beyer, M. (2009). Lärande och bedömning – ett språklärarperspektiv. I: Tornberg, U. m.fl. (red.). *Språkdiraktiska perspektiv – Om lärande och undervisning i främmande språk*. Stockholm: Liber.
- Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9, 1, 1–14.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level*. Göteborg Studies in Educational Sciences 277. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment. I: Kellaghan, T., Stufflebeam & D. L. (red.). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Springer.
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: Effects of student and school characteristics*. Göteborg Studies in Educational Sciences 269. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Korp, H. (2003). Kunskapsbedömning – hur, vad och varför. Stockholm: Fritzes.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö Studies in Educational Sciences, No. 24. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Molander Beyer, M. (2008). Alternativa bedömningsformer i språk. I: Granfeldt, J., Håkansson, G., Källkvist, M. & Schlyter, S. *Språkinläring, språkdiraktik och teknologi. Rapport från ASLAs höstsymposium, Lund 8–9 nov 2007*. Uppsala: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

- Oscarson, Mats (1997). Self-Assessment of Foreign and Second Language Proficiency. I: Clapham C. & Corson, D.(red.). *The Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 7 (Language Testing and Assessment). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp 175–187.
- Selghed, B. (2004). *Ännu inte godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpningar i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Skolverket (2009). *Redovisning av uppdrag om skillnaden mellan betygssystemet på nationella prov och ämnesbetyg i svenska, matematik och engelska i årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökad natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt betygssystem*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet (Högskolan i Borås).

# BARNS LÄRANDE INOM MUSIK, POESI OCH DANS

Ingrid Pramling Samuelsson, *Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet*

Maj Asplund Carlsson, *Högskolan Väst*

Bengt Olsson, *Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet*

Niklas Pramling, *Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet*

Cecilia Wallerstedt, *Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet*

## Introduktion

I ett treårigt projekt har det teoretiska ramverket av utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003, 2008) använts för att studera och utveckla barns kunnande inom tre estetiska domäner: musik, poesi/dikt och dans/estetisk rörelse. Detta teoretiska ramverk har tidigare använts i studier av barns lärande inom natur, matematik, skriftspråk, kultur (Pramling 1994) och lärande som sådant (Pramling 1983). Några av de frågor vi studerat rör (a) lärarens betydelse för barns estetiska lärande, (b) vikten av att kommunicera om vad och hur man gör då man arbetar med det estetiska, (c) vilken kunskap lärare hjälper barn att tillägna sig inom de tre studerade fälten och (d) hur man kan se på progression i barns kunnande inom dessa estetiska fält. Estetik är ett mångfacetterat eller snarare ett flertal olika begrepp (se Ericsson & Lindgren 2007; Lindström 2002; Saar 2005 för diskussioner). Med estetik menar vi konstarterna och mer specifikt i detta fall musik, poesi och dans.

## Tre perspektiv på lärande i och om det estetiska

I lärandepraktiker såväl som i forskning ses de konstnärliga ämnena eller de estetiska fälten vanligtvis på ett av två sätt: (1) Det estetiska som ett medel för att utveckla andra sorters förmågor (t.ex. sociala, personliga, matematiska); (2) Det estetiska som individens personliga uttryck. Om man tar det första perspektivet som utgångspunkt är vad läraren ska hjälpa barn att utveckla inom det estetiska inte förmågor inom detta fält. Det estetiska/det konstnärliga blir till medel för att utveckla andra, mer värderade, förmågor och kunskaper. Om man tar det andra perspektivet kommer estetiska förmågor inifrån individen (förutsatt att hon eller han "har" en sådan talang)

och för att inte hindra individens kreativa uttryck ska läraren bara tillhandahålla "en scen" för individen att uttrycka sig på och i övrigt hålla sig undan. Detta perspektiv ger därför ingen pedagogisk roll åt läraren. Ett annat problem med det senare perspektivet är att det devalverar alla de förmågor och det kunnande som den konstnärligt duktiga har tillägnat sig, som om dessa förmågor och detta kunnande redan var där från början av sig självt. Som ett alternativ till dessa två perspektiv anlägger vi ett tredje perspektiv: (3) Det estetiska som inom-domänskt lärande. Om man tar det senare perspektivet blir en uppgift för läraren att hjälpa barn att utveckla kunnande inom de estetiska domänerna. Om man t.ex. arbetar med musik bör läraren hjälpa barn att bli duktiga på musik. Detta perspektiv lyfter fram läraren som viktig också i barns estetiska lärande. Att försöka klargöra, genom empiriska studier, vad lärare gör och på vilket sätt de är viktiga för barnens estetiska lärande är ett av de intressen som drivit detta projekt.

## Utvecklingspedagogik

Vårt projekt har bedrivits inom det teoretiska ramverk som utvecklingspedagogiken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003, 2008) tillhandahåller. I korthet är tre aspekter av detta ramverk viktiga att här lyfta fram: (1) Barns perspektiv, (2) metakognition och (3) tillägnet av redskap för urskiljande. Den första principen – barnens perspektiv (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide under tryckning) – handlar om hur barnen ser eller förstår något. Hur framstår något för barnet? Detta är i sig en viktig empirisk fråga. Att få syn på detta är också en förutsättning för lärarens möjligheter att kunna utveckla barnets förståelse vidare. Metakognition (Olson 2003) innebär, enkelt uttryckt, att man samtidigt som man har en aktivitet talar om vad denna är och hur man gör den. Det handlar om att språkliggöra sådant som annars tenderar att förbli outtalat. Att hålla en metanivå vid liv i lärandesituationer har tidigare visat sig vara en fruktbar strategi i att utveckla någons förståelse (Mercer 2000; Pramling 1983). Lärande kan förstås som erövande av en domäns redskap, t.ex. de teoretiska redskapen inom musik i form av dynamik, tempo, taktart, melodi, klangfärg. En sak som redskap gör för oss är att de erbjuder oss möjligheten att urskilja allt fler och finare aspekter av något, t.ex. musik vi lyssnar på. Att tillägna sig en ny uppsättning redskap (framför allt språkliga redskap) öppnar för ett mer differentierat och rikare sätt att lyssna på musik (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt 2008). Genom empiriska studier har vi försökt analysera vilka aspekter av t.ex. musik som man lyssnat på som barnen urskiljer och hur lärare hjälper barnen att erövra en rikare uppsättning redskap med vilka de kan lyssna, utveckla sin hörförståelse.

## Hur vi har arbetat: Fortbildning och dataproduktion

I projektet har vi följt nio arbetslag och deras barn i förskola, förskoleklass och grundskolans första år. Barnen var mellan 2 och 8 år gamla. Eftersom det är lärarna som har uppdraget att utveckla barns förmågor har vi gett dem fortbildning. Experter inom de tre konstnärliga fälten vi studerat har föreläst för lärarna. Vi har bl.a. engagerat en ljudkonstnär/tonsättare, en danspedagog och en expert på barns litteratur och poesi. Fortbildningen har också inbegripit läsning och gemensam diskussion av teoretisk, pedagogisk litteratur. Vi har följt lärare och barn med hjälp av videokamera då de jobbat med musik, poesi och dans. Ibland har vi föreslagit en aktivitet som vi velat att lärarna prövar. Ibland har lärarna valt en aktivitet som de velat ha feedback på. Efteråt har forskargruppen och lärarna tittat på filmer och diskuterat dem tillsammans. Lärarna har så också fått feedback på sitt arbete. Vi genomförde dessutom intervjuer med lärarna i början och slutet av projektet.

## Något av det vi studerat och funnit

Följande sammanställning är i kort form några av de saker vi har studerat och vad vi då funnit. Vårt huvudsakliga fokus har legat på *barns lärande*. Inom detta intresse har vi bl.a. undersökt:

### (1) Utvecklingen av förmågan att rimma

Vad behöver ett barn urskilja för att få grepp om rimmandets princip? När lärare, bl.a. med hjälp av s.k. rimkort arbetade med rim gav barnen ett antal olika sorters "responser": (a) relation baserad på innebörd, (b) relation baserad på innebörd och avslutande ljudlighet och (c) relation av innebördsoberoende avslutande ljudlighet (Pramling & Asplund Carlsson 2008).

### (2) Gemensamt fri-poesiskapande

Lärarna arbetade med att skapa obunden poesi med barnen. Några av de poetiska redskap som lärare förde in i aktiviteten och som barnen fångade upp och brukade (och i vissa fall redan spontant använde i sin språklek) var: alliteration, onomatopoetiska (ljudhärmande) ord, repetition, synestesi (att blanda sinnesformer, t.ex. "varmt brun"), liknelser och metaforer. De senare, dvs. bildspråk, skapade störst svårigheter för barnen (Pramling 2009c, under granskning).

### (3) Estetik som "översättning" mellan olika kommunikationsformer

Det estetiska bygger ofta på en "översättning" mellan olika modaliteter (Kress 1997) eller kommunikationsformer (Pramling & Wallerstedt 2009). Barnen

representerade t.ex. musik (a) visuellt (t.ex. i teckningar), (b) kroppsligt (som dans/rörelse) och (c) tingligt (genom fysiska objekt) (Pramling 2009a; Pramling & Wallerstedt 2009; Wallerstedt & Pramling under granskning). Vissa barn utvecklade också en förståelse för representationer som externa minnen (Pramling under granskning 2009a; cf. Säljö 2005).

#### (4) Gemensam dans

Barnen utvecklade förståelse för och förmåga till symmetriska rörelser i två dimensioner: (a) samma i tid (dvs. samtidigt) och (b) samma rörelse. De lärde sig också att koordinera ljud och rörelse/dans (Pramling Samuelsson m.fl. 2008).

#### (5) Musikaliskt lyssnande

En tråd genom mycket av vårt arbete har varit vad vi kallar musikaliskt lyssnande som en kulturell aktivitet, i kontrast till hörande som en biologisk disposition. Att lära sig lyssna musikaliskt betyder i vårt perspektiv att erövra kulturella redskap (Vygotsky 1978) ”genom” eller med vilka barnet kan urskilja inom-musikaliska aspekter (Wallerstedt & Pramling 2008, under granskning). Några sådan redskap är musikalisk form/sekventiell organisering (Wallerstedt 2008), instrument, tempo, dynamik.

Även om vårt fokus har legat på barns lärande har vi också analyserat *lära-  
nas lärande*, vad gäller både deras lärandepraktik och deras tal i intervjuerna (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling Samuelsson 2008). I deras lärandepraktik, lärarnas praktiska arbete, fann vi ett antal aspekter av vikt för arbetet med att utveckla barnens kunnande: (a) vikten av att läraren beaktar barnens perspektiv, (b) introducerar inom-domäniska distinktioner och kategorier, (c) riktar barnens uppmärksamhet mot vissa aspekter och (d) koordinerar barnens förståelse/perspektiv med domänens (musik, poesi, dans) redskap. En mer allmän slutsats vi drar är att att ge lärare som inte är experter på de estetiska fälten tillgång till några enkla redskap kan göra en markant skillnad i vilka möjligheter för lärande de erbjuder barnen att utveckla inom musik, dans och poesi. När vi analyserade de två intervjuomgångarna, genomförda vid början och slutet av projektiden, fann vi att lärarna hade ändrat sitt sätt att tala om det estetiska, barns lärande och sina egna roller i detta lärande (Asplund Carlsson m.fl. 2008). Från att ursprungligen ha betonat personlig utveckling och sin egen brist på expertis inom de estetiska fälten som hinder, kom lärarna att bli alltmer medvetna om vikten av att de för sig själva såväl som för barnen klargjorde vad de ville utveckla hos barnen inom de estetiska fälten, deras egen roll som lärare i att rikta barnens uppmärksamhet och deras förmåga att lyssna på barnen, dvs. att



beakta barnens perspektiv. Lärarna tillägnade sig ett nytt sätt att tala om sig själva som lärare och om barnens lärande inom musik, poesi och dans.

### Litteratur

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse: En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk Barnehageforskning*, 1(1), 41–51.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg*. Karlstad: Region Värmland.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Lindström, L. (2002). Att lära genom konsten. I: Hjort, M. (red.). *Kilskrift. Om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Olson, D. R. (2003). *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. New York: Cambridge University Press.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 46. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pramling, I. (1994). *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 94. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pramling, N. (2008). *Att skapa poesi*. www.forskoleforum.se
- Pramling, N. (2009a). External representation and the architecture of music: Children inventing and speaking about notations. *British Journal of Music Education*, 26(3), 273–291.
- Pramling, N. (2009b). *Gestaltande rörelser i förskolan*. www.forskoleforum.se
- Pramling, N. (2009c). Introducing poetry-making in early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 377–390.
- Pramling, N. (under granskning). *The sound and the sense: Exploring the collaborative construction of free-form poetry in the 6-year-old group*.
- Pramling, N. & Asplund Carlsson, M. (2008). Rhyme and reason: Developing children's understanding of rhyme. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 14–26.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education Research*, 11(2), 135–151.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (under utgivning). *The art of teaching children the arts: Music, dance, and poetry with children 2–8 years old*. *International Journal of Early Years Education*.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623–641.

- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2007). Working with metacognitive dialogues to develop children's understanding of music, dance and poetry. As part of a joint international symposium: Children's learning and thinking in the arts: Dialogue, interaction, and social relationships. *17th EECERA Annual Conference: Exploring Vygotsky's ideas: Crossing borders*. Prag, Czech Republic, August 29–September 1 2007.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Pramling Samuelsson, I., & Pramling, N. (2009). Learning in the arts: An empirical study of young children's learning in music, dance, and poetry. Paper presentation at *the EARLI Conference*. Amsterdam, Nederländerna, 25–29 augusti.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik* Karlstad University Studies, 2005:28. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (under utgivning). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. New York: Springer.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Wallerstedt, C. (2008). Vad hörde du? Om musikalisk urskiljning. I: Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. (red.). *Didaktiska studier från förskola och skola*. Malmö: Gleerups.
- Wallerstedt, C. (2009). *Att lyssna på musik och lära sig om musik*. www.forskoleforum.se.
- Wallerstedt, C. (ännu ej utgiven). *Taktart ur den lärandes perspektiv. En empirisk studie av att utveckla barns förmåga att urskilja taktart i skolans tidigare år*. Doktorsavhandling. Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2008). Teaching listening skills in non-specialist pre- and primary school. Spoken paper presentation at the *2nd European Conference on Developmental Psychology of Music*. Roehampton University, London, 10–12 september 2008.
- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (ännu ej utgiven). *Teaching and learning music-listening skills in early childhood education: Some new theoretical tools and empirical observations*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# DELADE REPRESENTATIONER OCH KOLLABORATIVT LÄRANDE AV INTERAKTIONSDESIGN [DEKAL]

Henrik Artman, *Skolan för datavetenskap och kommunikation, KTH*

Robert Ramberg, *Institutionen för data och systemvetenskap, Stockholms universitet*

## Introduktion

Design är ett område som blivit allt mer centralt i vårt samhälle i stort. I normalfallet tänker man på design som utformning av kläder, smycken, möbler eller andra statiska produkter som har en särskild avsändare – designern. Interaktionsdesign är en specifik form av design som är särskilt fokuserad på att utforma interaktiva produkter. Det interaktiva innebär att man ska stå i dialog med produkter och att produkten förändrar sig med användarens handlingar. Dessutom innebär detta att designen sällan har en definitiv slutpunkt eftersom produktens syfte och ändamål sällan fulländas förrän i dess användning. Vid design av interaktiva produkter är det också vanligt att man arbetar i grupp eftersom dessa produkter ofta har flera beröringspunkter med andra kompetensområden eller är så pass komplicerade att en enskild persons kompetens inte är tillräcklig (Lantz et al. 2005).

Men hur lär man studenter att designa interaktiva produkter där det inte finns något tydligt avslut i design och användande? Frågan aktualiseras inte minst eftersom det finns mycket lite forskning kring hur man lär sig utforma och designa sådana produkter.

## Empiriska studier och resultat i projektet

I projektet har vi studerat hur designer arbetar, samverkar, utbyter idéer, diskuterar om en framtida produkts användning och dess användares syften och förkunskaper för att använda produkterna. Vi har särskilt fokuserat på hur grupper av designer (studenter och yrkesverksamma erfarna designer) samarbetar med stöd av olika former av externa representationer såsom skisser, tal, text, bilder. Frågor om hur designer gemensamt nyttjar representationer och ytor för att förmedla såväl uttalade som outtalade idéer under skapandeprocessen har studerats. Syftet har varit att belysa dessa faktorer relevans för lärande och utvecklande av designkunnande inom området in-

teraktionsdesign. Projektet har bedrivits i nära samarbete med näringsliv och industri och universitetsutbildningar inom området människa–dator-interaktion. Forskningsfrågor i projektet har studerats på ett flertal olika sätt där vi använt olika metodologiska och analytiska ansatser;

1. Studier har utförts i en interaktiv miljö kallad iLounge vid IT-universitetet i Kista (för en mer utförlig beskrivning av miljön se; Ramberg et al. 2004 och Sundholm et al. 2004). Miljön utformades för att stödja arbete, samarbete och lärande och innehåller en mängd teknik och programvara för detta syfte. I denna miljö utfördes tre empiriska studier där vi observerade studenter som samarbetade med designuppgifter.
2. Intervjuer har utförts med yrkesverksamma designer inom området interaktionsdesign under hela projektperioden.
3. Workshops och arbetsmöten med varierande fokus har hållits med studentgrupper och yrkesverksamma erfarna designer.
4. En empirisk studie av yrkesverksamma designer som utförde en designuppgift för en större Svensk statlig institution.

## Målkontext och handlingskontext

Vi har i våra studier bland annat fokuserat på samspelet mellan ett kollaborativt skapande av designförslag och förhandlingsprocesser som äger rum i designaktiviteter. En fråga som väcktes var hur skisser som skapas under en designaktivitet reflekterar och medierar argumentation i designaktiviteten och hur skisser föder in i en vision om en framtida användningsituation? Designer måste skapa sig en förståelse för den interaktion som användare kommer att ha med det verktyg som utvecklas. Att lära sig att designa interaktiva verktyg handlar mycket om att bygga upp en repertoire av argument och motiv för en framtida tänkt användningssituation och sedan kunna skapa ett verktyg som matchar denna. Denna differens mellan att hantera och kommunicera en vision om den framtida användningssituationen och att kunna uttrycka en utformning av verktyget beskriver vi i termer av "målkontext-" och "handlingskontext-"representationer. Resultat från en studie där studenter samarbetade med en designuppgift i iLounge, pekar på att studenterna inte i tillräcklig omfattning fokuserade på "målkontextrepresentationer". Resultaten visar också att "handlingskontextrepresentationer" i hög grad upptog studenternas uppmärksamhet. Konsekvensen är att man riskerar att skapa en produkt som inte överensstämmer med användarens användningssituation, utan mer reflekterar vad studenterna kan klara av att skapa givet de verktyg de har tillgång till och det fysiska rum de befinner sig i där de skapar. Vi föreslår därför att undervisningsprogram i design av inter-

aktiva verktyg i högre grad fokuserar på och underlättar samspelet mellan att hålla en vision om ett framtida användande, en framtida användningskontext (målkontext) och andra mer instrumentella aktiviteter som äger rum i designkontexten (Artman et al. 2005).

## Språk och andra verktyg för att medla mellan målkontext och handlingskontext

Språket ingår förstås som en del av handlingskontexten. Begrepp i språket finns i ett här och nu och de kan samtidigt agera som en stark motor för att uttrycka en tydlig målkontext. Begrepp och argument står sällan helt ensamma i en designaktivitet. Begreppen kan skapa ett övergripande sammanhang för det som kommuniceras i skisser och flätar samman aktiviteter som annars skulle kunna vara obegripliga eller inte stödja att flera samarbetsande personer når en gemensam bild av vare sig målkontext eller uttryck som skapas i handlingskontexten. Våra resultat säger oss att användandet av skisser av användargränssnitt underlättar mer öppna och breda diskussioner, användandet av scenarios underlättar att bibehålla ett fokus på funktion och struktur och slutligen användandet av digitala prototyper strukturerar diskussioner med ett fokus på interaktion och presentation. Olika grupper av designer angrep också designuppgiften på olika sätt; systemutvecklare till exempel återvände konstant till hur man skulle konstruera produkten, snarare än hur den skulle användas. Detta betyder att valet av metod bör vägas mot bakgrund av designgruppens bakgrund och önskat fokus (Johansson & Arvola 2007).

## Gester och improviserat systembeteende

Design kan ses som en specifik form av tänkande, med påtagliga skillnader till det vetenskapliga tänkandet och en stor del av den kunskap som designern behöver är underförstådd och kan inte ges ett fullständigt uttryck via språket. Detta gäller särskilt begrepp som dynamik och interaktion som är centrala för interaktiva produkter. Ett fokus i våra studier var därför att undersöka hur designer i sitt arbete använder gester för att representera interaktion och dynamiska aspekter hos interaktiva system. Resultat från en studie bidrar med en detaljerad analys av hur interaktionsdesigner agerar för att levandegöra användningssituationen. Användandet av gester driver och illustrerar interaktion mellan system och användare och snabbt skapade scenarios driver och illustrerar improviserat systembeteende. Genom att medvetandegöra hur gester, rollspel eller imitationer av systembeteen-

den används kan man tydliggöra en framtida användningssituation (Arvola & Artman 2006).

Vi fokuserade också användandet av "whiteboard"-skissande och hur designer behandlar dessa skisser som representationer av olika aspekter av ett system som designas. Resultat visar att funktionen hos en aktuell skiss kan spänna från att vara en informationscontainer till en skiss av ett grafiskt användargränssnitt beroende på den typ av aktivitet designer ägnar sig åt vid en viss tidpunkt. Vad skisserna representerar i designarbetet är intimt sammanvävt med och format av deras användande av begrepp och övriga agerande. Olika diskussioner och ageranden används för att forma meningen hos en representation vid en given tidpunkt. Vi fann också att argumentation och övrigt agerandet inte explicit handlade om "interaktion", och vill därmed hävda att skisserna i sig heller inte handlar om "interaktion". Det är snarare så att interaktion blir ett tema genom designers aktiva engagemang med skisserna via argumentation och övrigt agerande (Tholander et al. 2008).

## Designmönster som stöd och inspiration

Inom design har vikten av att kunna diskutera och argumentera för- och emot specifika designförslag betonats. Att göra detta är viktigt för att kontinuerligt kunna värdera och utvärdera val som görs. I en studie introducerades designmönster som beskriver en möjlig väg att gå i en designrymd för att studera inverkan på diskussioner kring, argument för- och emot ett specifikt designförslag eller situationer där det råder oklarheter om hur man ska gå vidare i en design. Resultat visar att designmönster som en resurs i designarbetet resulterade i mer reflekterande-, kritiserande och värderande fokus i diskussion och argumentation (Myller & Witt 2005). Mönstren fyllde också en roll som inspiration och gav vägledning i de fall studenter inte visste hur de skulle gå vidare i en design. Användandet av mönstren stödde vidare studenterna i att avgränsa och förstå ett givet designproblem, att tydliggöra problem som antingen togs för givet eller inte behandlats i tillräcklig omfattning av studenterna. En slutsats är att användande av designmönster verkar bidra till att relatera ett specifikt designförslag till de problem som designförslaget kan lösa på ett sätt som i sin tur stödjer diskussioner. Ett bra sätt att stödja studenter i att diskutera, kritisera och reflektera kring, argumentera för designval och förslag kan därför vara att mer systematiskt använda designmönster i undervisningen (Myller & Witt 2005., Karlgren & Ramberg).

## Det fysiska rummet och idéskapande

En studie utfördes i iLounge för att undersöka hur väl miljön, dess utformning och verktyg stödde samarbete. Begrepp som kreativitet diskuteras i det här sammanhanget i relation till kompetent handhavande av verktyg av olika slag snarare än som en individuell inneboende egenskap. Slutsatser från studien visar att samarbete och kreativitet stöds genom användande av flera elektroniska "whiteboards" och att gruppmedlemmar aktivt använde dessa när de kollektivt föreslog och förfinade designförslag. Fysiskt utrymme visar sig också ha en viktig roll när det handlar om att delta i diskussioner och få gehör för förslag och idéer. Men mer perifert deltagande behöver inte betyda att idéer som föreslås inte har en betydande inverkan. Denna form av slumpmässig kreativitet är intressant då det visar att trots att gruppmedlemmar rent fysiskt kan befinna sig i preferin (i en pågående diskussion) så kan man ändå bidra till det kollektiva kreativa arbetet genom att kommentera andra personers idéer och skapande (Sundholm et al. 2004). Resultaten visar vidare att verktygen fungerar som ett kollektivt minne för tidigare diskussioner, förhandlingar och val. Denna funktionalitet erbjöd också möjligheten att representera om designförslag och omförhandla val som gjorts mot bakgrund av tidigare val. Resonemang kunde återskapas mot bakgrund av denna argumentationskedja (Sundholm et al. 2004).

En jämförande studie utfördes mellan studenters arbete i en designstudio (LiU) och i iLounge (SU). I designstudion arbetar flera studenter med individuella projekt i ett gemensamt projektrum, medan i iLounge arbetar studenter i grupp med ett gemensamt projekt. Vi fann att Linköpingsstudenterna ofta nyttjade designkollegor för att diskutera och skapa argument för en viss design. Eftersom kollegan inte var en del av projektet gjorde detta att nya perspektiv och eventuell kritik kunde utveckla designarbetet. I Stockholm arbetade studenterna mer med gemensamma bilder och uttrycksformer vilket gjorde att de snabbt formade gemensamma utgångspunkter som efterhand togs för givna. I Linköpingsfallet blev aktiviteter därmed mer målkontextfokuserade, medan i iLounge med sin såväl fysiska som projektgemensamma begränsning blev diskussionerna mer fokuserade på handlingskontexten (de gemensamma skissernas utformning) (Arvola & Artman 2008).

## Framtida forskning

Forskningsprojektet har kunnat påvisa att interaktionsdesign har ett stort behov av stödjande verktyg för att kunna utveckla designideer, men också att de verktyg som i dag finns i bruk i hög grad kan begränsa designers förmåga att tänka bortom vad som är möjligt för stunden. Framtida forskning



borde därför fokusera på att försöka skapa verktyg som kan kräva av designern att motivera eller koppla sin utformning mot en given användnings-situation. Ur pedagogisk synvinkel är det centralt att motivera studenter inom Interaktionsdesign att utveckla en bred repertoar av begrepp och uttryck som spänner över både skissning, scenarieutformning och inte minst rollspel. Det är även centralt att handledare görs uppmärksamma på hur idegenerering snabbt kan ge oväntade utslag i en slutgiltig produkt – en avvägning är förstås att inte påpeka och särskilt lyfta fram enskilda idéer så att studenterna ”ärver” lärarens tankar och idéer. Möjligen bör man införa så kallade designbriefings eller formalisera designkritiksessioner. Former för detta borde utvecklas och beforskas. Slutligen, helt avgörande för en designers praktiska kunskap är att man kan göra snabba designutkast, skissa sina idéer. Designutkastet kan beskrivas som snabba argument som läggs fram som försök till att både formulera och testa en viss idéns hållbarhet. Kunskap om formerna för hur man skissar och kommunicerar genom skisser är helt avgörande för hur väl vi kan utforma och formulera lärande för framtidens digitala designer.

För mer information: [artman@nada.kth.se](mailto:artman@nada.kth.se) och [robban@dsv.su.se](mailto:robban@dsv.su.se)

## Publikationer i projektet

### Litteratur

- Anggreeni, I. (2006). *Prototyping Tools for the Early Stages of Web Design*. LITH-IDAEX-- 06/030-SE. Undergraduate thesis Y-level 20 p. (Computer science (20-credit final thesis, D level)).
- Artman, H., Ramberg, R., Sundholm, H., & C-Pargman, T., (2005). Action Context and Target Context Representations. A Case Study on Collaborative Design Learning. I: Koschman, T., Suthers, D. & Chan, T.W., (red.). *Computer Supported Collaborative Learning 2005: The Next 10 Years!* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Artman, H., Zäll, S. (2005). Finding a way to Usability: procurement of a taxi dispatch system. *Cognition, Technology and Work*, 7(3), 141-155.
- Arvola, M. (2006). Use-Qualities Approach to Judgements in Interactive Media Design. I: *The Virtual 2006: Designing Digital Experience. 14-16 september 2006*, Rosenön, Dalarö. Haninge: Kommunikation, teknik och design, Södertörns högskola.
- Arvola, M. (inlämnad). Setting design objectives: Desirable use-qualities of a portal for urban and regional planning and development. *Scandinavian Journal of Information Systems*.
- Arvola, M., & Artman, H. (2006). Interaction Walkthroughs and Improvised Role Play. I: *Proceedings of DeSForM 2006, Design & Semantics of Form and Movement 26-27 oktober 2006*. Eindhoven, Nederländerna.
- Arvola, M. & Artman, H. (2006). Enactments in interaction design: how designers make sketches behave. *Artifact*, 99999 (1), 1749-3463.



- Arvola, M. & Artman, H. (2008). Studio Life: The construction of interaction design. *Digital Kompetanse / Nordic Journal of Digital Literacy*, 3, 78–96.
- Cerratto Pargman, T. & Lantz, A. (2006). Sketching, representations and artifacts. Position paper at CHI 2006, *Workshop on "Nurturing Creativity"*. Montréal: Canada.
- Cerratto Pargman, T. & Lantz, A. (ej publicerad). *Sketching together on large displays*.
- Johansson, M. (2006). *Gestaltungstekniker i interaktionsdesign: En fråga om syfte och publik*. LIU-KOGVET-D--06/10--SE. Magisteruppsats. Department of Computer and Information Science, Linköpings universitet.
- Johansson, M., & Arvola, M. (2007). A Case Study of How User Interface Sketches, Scenarios and Computer Prototypes Structure Stakeholder Meetings. I: *Proceedings of HCI 2007*, 3–7 september, Lancaster, Storbritannien.
- Johansson, M., & Arvola, M. (2007). A case study of how user interface sketches, scenarios and computer prototypes structure stakeholder meetings. I: Ball, L. J., Sasse, M. A., Sas, C., Ormerod, T. C, Dix, A, Bagnall, P. & McEwan, T. (red.). *People and Computers XXI: HCI... but not as we know it, Proceedings of HCI 2007, The 21st British HCI Group Annual Conference, Volume 1*. University of Lancaster, UK., 3–7 September 2007. Swindon, UK: The British Computer Society.
- Kai Dong (2006). *Design and evaluation of tools for collaborative sketching*. Master thesis, 20 credits. DSV.
- Kai Dong (2006). Studying student interaction designers' sketches. Paper published in *Proceedings of Sider 06 Scandinavian Student interaction design research*. Göteborg.
- Karlgren, K. & Ramberg, R., (ännu ej utgiven). *The development of competence in interaction design and the use of design patterns*.
- Lantz, A., Artman, H. & Ramberg, R. (2005). Interaction Design as Experienced by Practitioners. In web-proceedings of the Nordic Design Research Conference. Köpenhamn, Danmark,.
- Lundberg, J. & Arvola, M. (2007). Lessons Learned from Facilitation in Collaborative Design. I: W. Piekarski and B. Plimmer (red.), CRPIT, Vol. 64. *Proceedings of the Eighth Australasian User Interface Conference (AUIC2007)*. 30 januari– 2 februari, 2007. Ballarat, Australien: The Australian Computer Society Inc.
- Myller, T., & Witt, V. (2005). *Designmönster som ett stöd i lärandet av interaktionsdesign*. Opublicerad doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Pihl, E. (2005). *Studenters kommunikationsfokus och användning av designbegrepp i kollaborativ interaktionsdesign*. Department of Numerical Analysis, Computer Science, Human-Computer Interaction and Media Technology and Graphic Arts (NADA). KTH, Stockholm.
- Ramberg, R., Artman, H., Sundholm, H. & C-Pargman, T. (2004). Creative Collaboration with Representations: A Case Study of Interaction Design in an Interactive Space. I: *Webproceedings of Kaleidoscope (NoE) CSCL-SIG conference*.
- Sundholm, H. (2007). *Spaces within Spaces: The Construction of a Collaborative Reality*. Avhandling. Stockholm: Department of Computer and Systems Sciences, Stockholms universitet.

- Sundholm, H., Artman, H., & Ramberg, R. (2004). Backdoor creativity – Collaborative Creativity in Technology Supported Teams. I: Darses, F., Dieng, R., Simone, D. & Zacklad, M. (red.). *Cooperative Systems Design – Scenario-Based Design of Collaborative Systems*. IOS Press.
- Sundholm, H., Ramberg, R. & Artman, H. (2004). Learning Conceptual Design: Collaborative Activities with Electronic Whiteboards. I: *Proceedings of CADEo4 – Computers in Art and Design Education*.
- Tholander, J., Karlgren, K., Ramberg, R. & Sökjaer, P., (2008). Where All the Interaction Is: Sketching in Interaction Design as an Embodied Practice. I: *Proceedings of the 7th conference on Designing Interactive Systems, DIS*. Kapstaden, Sydafrika.
- Zhang, Keijing. (2006). *The Digital Design Diary: Managing Design Rationale of Heterogeneous Media in a Multimedia Collage*. LITH-IDA-EX--06/036--SE. Undergraduate thesis Y-level 20 p. (Computer science (20-credit final thesis, D level)). Linköping: Department of Computer and Information Science, Linköpings universitet.

# ATT SKOLA I NORMER I EN SKOLA FULL AV NORMER

## Den självklara heteronormativiteten – skolan som plats för sexualitets- och könskonstruktion

Eva Reimers, *Linköpings universitet*  
Lena Martinsson, *Göteborgs universitet*  
Jenny Bengtsson, *Linköpings universitet*  
Susanne Lindström, *Umeå universitet*  
Anna-Sofia Lundgren, *Umeå universitet*

### Bakgrund

Flera forskare (t.ex. Epstein & Johnson 1998, Epstein et al. 2003, King 2004, Weber & Mitchell 1998) har visat att skolan oftast förstås som en asexuell plats. Vi menar att sexualitetens synbara frånvaro i skola och utbildning kan betraktas som ett uttryck för att frågor om människors (elevers, lärares, föräldrars) sexualitet i själva verket är allestädes närvarande. Sexualitet är närvarande både genom att den tystas ner och tas för given. Att sexualitet faktiskt spelar roll i skolan framgår av att 35 % av de bi- och homosexuella medlemmarna i Lärarförbundet inte är öppna med sin sexuella läggning på arbetsplatsen (Arbetslivsinstitutet, 2004) och när bi- och homosexuella ungdomar tillfrågas om inom vilka yrken de tror att det är svårt att vara öppen, hamnar lärare överst (Lokrantz 2007).

### Heteronormen och andra normer

Skolan är en plats som skapats utifrån en rad normer och den är en plats där normer upprepas, möter motstånd, och förändras. I projektet har vi framför allt uppmärksammat den heterosexuella normen. Heteronormativa föreställningar upprepas framför allt i samband med genuskonstruktioner. Det särskiljande mellan kvinnligt och manligt som kännetecknar hur kön görs begripligt, innefattar föreställningar om att begär till det manliga är en del av det som definierar det kvinnliga. På motsvarande sätt definieras manlighet av begär till kvinnor. Den heterosexuella normen omfattar inte enbart idéer

om begär och identitet. Den har även reglerande effekter på det heterosexuella begäret genom att den föreskriver monogam reproduktiv tvåsamhet.

Den normförståelse vi utgått från bygger på Judith Butler (1993, 2005) och Michel Foucault (1980). Vi har tagit fasta på tanken att föreställningar om vad som är normalt alltid bär på föreställningar om det "ickenormala". På så vis skiljer normer ut beteenden och människor som annorlunda eller märkliga. Genom att granska normer kan man därmed upptäcka vad det är som möjliggör kränkningar och diskriminering. Vi har därför framför allt studerat hur heterosexualitet görs till det normala och vad det får för konsekvenser för hur genus och sexualitet kan göras meningsfullt och begripligt. Ytterligare en utgångspunkt är att normer aldrig förekommer isolerat. Varje norm bygger på, upprepar och undergräver en rad andra normer. På liknande vis som sexualitet och genusnormer är sammanflätade med varandra, flätas de även samman med andra normer, såsom etnicitet och klass. Det betyder att vi i studiet av heteronormativiteten uppmärksammat också andra normer.

## Studien

Vi har granskat hur den heterosexuella normen tas för givet och upprepas i lärarutbildning, av aktiva grundskollärare, i skolans år 3 (avhandlingsprojekt), och i värdegrundsstrategier. Projektet är ett samarbete mellan Linköpings, Göteborgs och Umeå universitet. Den fjärde delstudien möjliggjordes genom att projektet var en partner i det EU-finansierade (Equal) arbetslivsprojektet *Under Ytan* (se [www.ytan.se](http://www.ytan.se)).

Projektet har två syften. Det första är att synliggöra hur heterosexualitet görs till norm i skolan. Det andra är att bidra till utveckling av strategier för sätt att tala, tänka och agera kring kön och sexualitet utan att marginalisera eller osynliggöra homo- och bisexuella.

Arbetet har delats in i fyra delstudier. Huvudfrågan i delstudie ett var vilken bild av lärarrollen som förmedlas i två lärarutbildningar. Empirin samlades genom observationer och intervjuer vid två lärosäten. Delstudie två var en strategistudie om hur heteronormen upprepas i skolors arbete med värdegrundsfrågor. Deltagarobservationer och intervjuer genomfördes vid kursdagar och skolprojekt och material analyserades. Huvudfrågan i delprojektet var vilka föreställningar som tas för givna och därmed befästs i de olika strategierna. Delstudie tre handlar om skolan som plats för gestaltning av värden och normer med fokus på ålder, genus och heteronormativitet. Genom deltagarobservationer i årskurs 3 vid två skolor undersöktes hur barnen använde, befäste, undergrävde och bråkade med olika normer. Delstudie fyra bestod av intervjuer med verksamma lärare, både lärare som

definierar sig själva som heterosexuella och lärare som definierar sig som homo- eller bisexuella. Intervjuerna handlade om synen på att vara lärare och homosexuell. Den övergripande frågeställningen var hur normer kring kön och sexualitet skapas och utmanas i arbetet som lärare.

## Resultat

Projektet visar att den heterosexuella normen är verksam i både skola och lärarutbildning (Martinsson & Reimers 2008). Delstudien om lärarutbildning visar att lärarutbildare och lärarstudenter delar bilden av "läraren" som neutral och vanlig. Läraren förstås vidare som en "förebild" och som tolerant nog att hantera mångfald och olikheter. Föreställningen om skolan som en asexuell plats implicerar att den "vanlighet" som läraren förväntas besitta är en reglerad heterosexuell tvåsamhet. Normaliteten i denna sexualitet tillsammans med föreställningen om skolan som utan sexualitet leder till att heterosexualiteten blir avsexualiserad. Samtidigt kommer icke-heterosexuella personers sexualitet att framhävas. Studien visar vidare att ansträngningar att främja tolerans gentemot homo-, bisexuella och transpersoner (HBT) leder till stigmatisering och marginalisering av invandrare. Genom att HBT-personer gång på gång konstrueras som "de andra", vilka befinner sig "någon annan stans" görs lärarutbildningarna och skolan till heterosexuella platser. Också homofobi förvisades till "de andra". Framför allt upprepas tanken att invandrade svenskar är homofoba, att homofobi var en kulturell fråga. Detta osynliggör den heterosexuella normen och homofobi bland dem som betecknas som svenska. Samtidigt osynliggörs öppenhet, HBT-personer och könsöverskridande bland dem som betecknas som icke-svenska.

Skolstudien visar att genusnormer är länkade till förväntningar kring heterosexualitet men också hur dessa förväntningar är sammankopplade med ålder och vad det innebär att växa upp och bli vuxen. Den visar att föreställningar om normalitet utmanas av elever och lärare. Diskurser kring olikhet och lika värde är påtagliga i verksamheten. Samtidigt visas hur vissa utmananden och ifrågasättanden av normativitet riskerar att ogiltigförklaras om de faller inom ramarna för det som exempelvis kan kallas "barnsligt". På liknande sätt visas hur definitioner av skoj och skämt och kränkningar överlappar varandra eller omvandlas beroende på sammanhang. En aspekt av dessa omständigheter är att det gör frågor kring exkludering och diskriminering komplexa och ofta otydliga.

Huvudresultaten från strategistudien är att det upprepas en rad normer som återskapar hierarkier i dessa material och vid dessa kurser. Ett exempel är att heterosexualitet görs till norm i böcker om och kurser i genuspedagogik. Vidare normaliseras klass i diskussioner om jämlikhet och mångfald. Vi

fann även uttryck för åldersnormativiteten som gör barn till objekt för normöverföring.

Intervjuerna med lärare synliggjorde hur en mångfald normer och föreställningar samverkade och hade heteronormativa effekter. De visade att skolan är en arbetsplats där man inte självklart kan/vill vara öppen med sin sexualitet och de visade hur olika strategier användes för att som bi-/homosexuell lärare undervisa utan att ”komma ut” och hur detta påverkade pedagogiken. Även de intervjuade bi-/homosexuella lärare som levde öppet beskrev hur de klassiska tecknen på ett heteronormativt samhälle (tystnad, osynliggörande, problemöverföring, kränkning) gick igen inom skolans och lärarrummens väggar.

## Slutsatser

De olika delstudierna har tillsammans bidragit till en kraftfull kritik av värdegrundsarbete som baseras på vikten av att tolerera avvikelser. Genom att visa på heteronormens effekter har projektet legat till grund för utvecklingen av en *normkritisk pedagogik* (Sörensdotter et al.). Denna pedagogik inriktas mot att synliggöra och problematisera de normer och förgivettaganden som möjliggör diskriminering, marginalisering och mobbning. Projektets resultat och ansats har uppmärksammats, och använts som analysverktyg, i Skolverkets rapport *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (Skolverket 2009). Vi menar att arbetet med att forska och undervisa om hur normer bär med sig makt, och skapar över- och underordning, behöver fortsätta. Också den normkritiska verksamheten upprepar normer som leder till inneslutning och uteslutningar av individer, grupper och beteenden. För den som strävar efter att motverka diskriminering och marginalisering av den/dem som uppfattas som avvikande är det centralt att gå på gång fråga sig vad det nu är som görs till norm.

## Kontaktinformation:

Eva Reimers, Linköpings universitet, ISV, 601 74 Norrköping  
e-post: eva.reimers@isv.liu.se

## Litteratur

- Arbetslivsinstitutet (2004). *Fackmedlemmars uppfattningar om diskriminering på grund av sexuell läggning på arbetsplatsen*. Arbetslivsrapport 2004:10. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Bildt, C. (2005). "Hur är villkoren för homo- och bisexuella i arbetslivet?" I: Danilda, I. (red.). *Homo på jobbet – ute eller inne?* Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

- Bildt, C., Martinsson, L. & Robertsson H. (2006). Hetero-, metero- och andra normativiteter. I: Gunnarsson, E. m.fl. (red.). *Kors och tvärs: Intersektionalitet och makt i storstadens arbetsliv*. Stockholm: Normal förlag.
- Bengtsson, J. (2010 under utgivning). *Glapp. Om normskapande och normalitetskonstruktion i skolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York & London: Routledge.
- Butler, J. /2004). *Undoing Gender*. New York & London: Routledge.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D., O'Flynn, S. & Telford, D. (2003). *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Foucault, M. (1980). Viljan att veta. I: *Sexualitetens historia*. Volym I. Stockholm: Gidlund.
- King, J. R. (2004). The (im)possibility of Gay Teachers for Young Children. I: *Theory into Practice*, 43, 2. 122–127.
- Lokrantz, K. (2007). *Öppen på jobbet*. D-uppsats. Malmö: Malmö högskola.
- Lundgren, A-S. (2008). "Vad kan du bli?" I: Arvastson & Ehn (red.). *Kulturnavigering i skolan*. Malmö: Gleerups.
- Martinsson, L. (2004). *Vem ska skriva under?* Ljussgården 20.
- Martinsson, L. (2005). Är lesbiska snåla? Queerperspektiv på ekonomiska beteenden. I: Kulick, D. (red.). *Queersverige*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Martinsson, L. (2006). Strategisamhälle. Om värdegrund och diskriminerande frigörelse. I: SOU 2006:59. Stockholm: Fritzes.
- Martinsson, L. (2006). Den nödvändiga ledaren. I: Gunnemark, K. & Mörck, K. (red.). *Vardagslivets fronter*. Göteborg: Bokförlaget Arkipelag.
- Martinsson, L. 2007. Utbrända Eldsjälar. I: Grönwall, S.& de los Reyes, P. (red.). *Framtidens feminismer*. Stockholm: Tankekraft
- Martinsson, L. & Reimers, E. (red.) (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Martinsson, L., Reimers E. & Reingarde, J. (2007). *Norms at Work: Challenging Homophobia and Heteronormativity*. Stockholm: Trace/RFSL.
- Reimers, E. 2007. "Visada kazkur kitur: heteronormatyvumas rengiant Svedijos mokytojus" I: J. Reingardié & A. Zdanevicius. *Heteronormos Hegemonija. Homoseksualiu zmoniu socialink atskirtis ir diskriminacijos patirys*. Kaunas: Vytautas Magnus University.
- Sahlström, J. & Bildt, C. (2006). "Vet ej". Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Skolverket (2006). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* Stockholm: Skolverket.
- Sörensdotter, R., Brade, L., Engström, C. & Wiktorsson, P. (2008). *I normens öga*. Stockholm: Stiftelsen Friends.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher*. London: Routledge-Falmer.



# STÄRKT STATLIG KONTROLL ELLER PROFESSIONEN SOM STYRANDE LOGIK?

Kerstin Sahlin, Maria Blomgren & Caroline Waks, *Uppsala Universitet*

Allt sedan tidigt 1990-tal har statlig styrning och kontroll av skolan utgått från idéer om att styra lagom, med kunskap snarare än med regler och resurser, och stor tilltro har satts till de professionellas egen förmåga att säkra kvalitet och utveckling av verksamheten. Lärarnas utbildning, kunskapsideal och professionella normer har fått stå som garanti för kvaliteten i verksamheten. Den nya statliga myndigheten Skolverket hade vid sin etablering som ambition att, i samråd med lärarprofessionen, verka för utveckling av skolans verksamhet och begreppet "informativ styrning" användes för att beskriva myndighetens styrideal (Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995).

På senare tid har förutsättningarna för denna form av mjukare statliga styrning utmanats. Bilden av en skola i kris med obehöriga lärare, sviktande kunskapsnivåer och undermålig lärarutbildning har målats upp. Krav på utökad statlig styrning och på en genomlysning av skolans verksamhet har lyfts fram och fått starkt genomslag. I dag finns ett stort utbud av jämförande värderingar såväl nationellt som internationellt och dessa drivs och förespråkas både av statliga företrädare och av expertgrupper och organisationer utanför staten. Skolverket fick, i och med dess delning 2003, ett tydligare tillsynsuppdrag och statliga skolinspektioner återinfördes. Denna utveckling mot en utökad granskning är ingenting som är unikt för Sverige eller för utbildningssektorn som sådan. I hela västvärlden och inom många samhällssektorer ser vi liknande tendenser. Michael Power (1997) beskriver hur vi i dag lever i ett "granskningsamhälle" karakteriserat av en explosionsartad ökning av antalet granskningar och revisioner, men också av att organisationer formar sin verksamhet på ett sätt som gör dem möjliga att granska.

Kraven på mer insyn och en utökad granskning kan både undergräva och stötta professionellt oberoende och utveckling (Levay & Waks 2006). Å ena sidan är en yrkesgrupps kontroll över hur dess medlemmars arbete granskas och utvärderas centrala för det professionella oberoendet (Freidsson 2001; Frowe 2005; Beck & Young 2005). Å andra sidan kan kvalitetsgranskningar och ambitionen att öppna upp professionen för insyn utifrån också stärka en yrkesgrupp. Professionen är beroende av samhällets acceptans för sitt agerande. Någon form av insyn och kontroll kan därför fungera legitime-

rande för yrkeskåren samtidigt som den kan ge underlag för reflektion och utveckling (Abbott 1988).

Men ambitionerna i Sverige har inte enbart varit att öppna upp skolans verksamhet för insyn. Parallellt med en utveckling mot ökad granskning och kontroll – som både kan utmana och stötta professionell utveckling – har också mer renodlade professionsstärkande statliga insatser genomförts. Som exempel kan nämnas speciella satsningar på att stärka lärarprofessionens vetenskapliga kunskapsförankring, vidareutbildningar av lärare, och förslag om införande av lärarlegitimation (SOU 2008: 52).

I forskningsprojektet "Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel – svensk skola i förändring" följde vi denna utveckling av samtida professionalisering och avprofessionalisering närmare. Med utgångspunkt i den utbildningsinspektion som återinfördes 2003 studerade vi lärarprofessionens roll och respons på ovan beskrivna utveckling: Hur modellen för inspektion togs fram på den nya myndigheten och hur involverad professionen var i detta arbete, hur utbildningsinspektionen togs emot av lärare, rektorer och skolchefer i kommuner och skolor och hur representanter för lärarprofessionen (enskilda lärare, förbunden, forskare) argumenterade i dagspress och i sina egna tidningar som svar på att utbildningsinspektion nu återinfördes inom svensk skola.

Av resultaten (Sahlin & Waks 2008; Blomgren & Waks kommande; Waks 2008; Waks & Blomgren kommande) framgår att inspektionens funktion som statligt styrverktyg i låg utsträckning har diskuterats i offentlig debatt eller i professionell press och att lärarprofessionen ofta ställt sig positiv till den. Lärare har i skolinspektionen sett en möjlighet att diskutera angelägna frågor med professionella samtalspartner. Rektorer har sett den som ett användbart verktyg i skolornas förändringsarbete medan lärarförbunden välkomnat en utökad statlig involvering. Mot bakgrund av internationella studier inom utbildningssektorn, som tydligt beskrivit den här typen av uppstramad statlig granskning som en utmaning mot den professionella autonomi (se t.ex. Perryman 2006; Webb 2005, 2006), var professionens låga profil förvånande. För att bättre förstå professionens roll i institutionella förändringar av det här slaget föreslog vi därför en analysmodell som tar hänsyn till karakteristika som rör professionens gränser och heterogenitet, styrverktyget i fråga och det institutionella tryck lärarprofessionen har att förhålla sig till. Inom professionslitteraturen understryks vikten av att professionen talar med enad röst på den offentliga arenan (Abbott 1988). När det gäller skolinspektionen har de olika förbunden haft delvis olika agendor och strategier. Samtidigt är gränserna mellan lärarprofessionen och Skolverkets tillsynsprofession inte skarpa. Skolverkets inspektörer har ofta en bakgrund i skolan och själva inspektionen som sådan har från lärarhåll framför

allt uppfattats som en kollegial granskning i syfte att utveckla verksamheten snarare än en byråkratisk mål- och regelkontroll. Slutligen kan institutionella förklaringar – att idén om granskning och uppföljning blivit något av en institution inom såväl skelsektorn som utbildningsväsendet i stort i Sverige – vara en viktig förklaring till att lärarprofessionen hållit en relativt låg profil i relation till de återinförda skolinspektionerna. Att organisationer ska vara transparenta och granskningsbara är numera något som många tar för givet.

Teoretiskt har projektet haft tydliga kopplingar till tidigare och pågående studier i projektgruppen som rör omreglering, transparenssträvanden och institutionell förändring inom högre utbildning och sjukvård (se t.ex. Djelic och Sahlin-Andersson 2006; Sahlin & Wedlin 2008; Levay & Waks 2009; Blomgren & Sahlin 2007; Waks 2009). Genom jämförelser med denna forskning kan vi säga något om institutionell förändring mer generellt gällande styrning och reglering av offentliga och professionella verksamheter. Det är tydligt att skolan liksom sjukvården och den högre utbildningen, som tidigare varit nationellt avgränsade sektorer med en dominerande offentlig politisk styrning, nu fått större inslag av transnationella och privata aktörer och inte längre enbart är en nationell och politisk angelägenhet. Det är också tydligt att det inom samtliga sektorer vuxit fram en acceptans för utökade inspektioner och jämförelser, men att vi samtidigt ser exempel på hur mjukare former av reglering och synliggörande kan lämna utrymme för professionella översättningar och möjligheter för de professionella grupperna att utöva inflytande över hur granskningsvillkor utformas. Denna utveckling menar vi är viktig att fortsätta att studera. Det är rimligt att anta att effekterna, för professionen, av ett framväxande granskningssamhälle inte syns omedelbart och att det endast är möjligt att se resultaten av den här typen av förändringar på lite längre sikt. Nyligen har en fristående inspektionsmyndighet – Skolinspektionen – med fördubblade resurser inrättats (prop. 2008/07:50). Etableringen av den nya myndigheten motiverades med att man ville skapa en tydligare myndighetsstruktur där det blev ”mindre allmän skolkonsultverksamhet och mer av statlig inspektion” (Utbildningsdepartementet 2007). Professionens roll i denna utveckling – om de kommer att ges tolkningsföreträde i frågor som rör vilka bedömnings- och kvalitetskriterier som ska gälla till exempel – är angeläget att följa närmare framöver.

## Litteratur

---

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beck, J. & Young, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology and Education*, 26, 2, 183–197.
- Blomgren, M. & Sahlin, K. (2007). Quests for transparency – signs of a new institutional era? I: Christensen, T. & Lægread, P. (red.). *Transcending New Public Management*. Aldershot: Ashgate.
- Blomgren, M & Waks, C. (under utgivning). Lärarna och utbildningsinspektionen: Professioners roll i institutionell omvandling. I: Adolfsson, P. & Solli R. (red.). *Offentlig sektor och komplexitet – om hantering av mål, strategier och professioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Djelic, M-L. & Sahlin-Andersson, K. (red.). (2006). *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freidson, E. (2001). *Institutionalism, the third logic: On the practice of professional knowledge*. Chicago: University of Chicago press.
- Frowe, I. (2005). Professional trust. *British Journal of Educational Studies*, 53, 1, 34–53.
- Jacobsson, B. & Sahlin-Andersson, K. (1995). *Skolan och det nya verket: skildringar från styrningens och utvärderingens tidevarv*. Stockholm: Nerienius och Santéus förlag.
- Levay, C. & Waks, C. (red.) (2006). *Strävan efter transparens. Granskning, styrning och organisering i sjukvårdens nätverk*. Stockholm: SNS Förlag.
- Levay, C. & Waks, C. (2009). Professions and the Pursuit of Transparency in Healthcare: Two Cases of Soft Autonomy. *Organization Studies*, 30:5, 509–527.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures, *Journal of Education Policy*, 21, 2, 147–161.
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Sahlin, K. & Wedlin, L. (2008). Circulating ideas: Imitation, translation and editing. I: Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. & Suddaby, R. (red.). *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*. Sage.
- Sahlin, K. & Waks, C. (2008). Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel – En svensk skola i omvandling. I: Lundgren, U.P. (red.). *Individ – Samhälle – Lärande. Åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2008, 71–84. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (2007). *Jan Björklund välkomnar Skolmyndighetsutredningen: mer inspektion – mindre konsultande*. www.regeringen.se/sb/d/9421/a/91404.
- Waks, C. (2008). On the arena of compulsory education – quality negotiations bridging the public/private domain? Uppsats presenterad på workshopen *The Shadow line of Accountability. Performances and Controls Across Public and Private*. Venedig, April 17–18, 2008.
- Waks, C. (2009). The persistence of the audit culture: supervision within Swedish ambulance services. *International Journal of Public Sector Management*, 22:1, 35–45.

Waks, C. & Blomgren, M. The Role of the Teaching Profession – Changing Institutional Conditions for Swedish Schools (ska skickas till *Scandinavian Journal of Management*).

Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability, *Journal of Education Policy*, 20, 2, 189–208.

Webb, P. T. (2006). The choreography of accountability, *Journal of Education Policy*, 21, 2, 201–214.

# ATT VÄLJA UTBILDNING UTAN INNEHÅLL – GYMNASISTERS VÄRDERINGAR AV UTBILDNINGSKATALOGERNAS REKLAMFRASER

Minna Salminen-Karlsson, *Uppsala Universitet*

Den här studien är en del av forskningsprojektet "Flickor och kvinnor till tekniska utbildningar och yrken" och undersöker högskoleutbildningars reklammaterial, för att se om det sätt som utbildningarna beskriver sig själva på kan spela någon roll för svårigheterna att rekrytera studenter av båda könen. De utvalda utbildningarna är högskoleingenjörsutbildningen och sjuksköterskeutbildningen. Båda utbildningarna har under årens lopp initierat ett antal projekt och försök att rekrytera fler studenter av motsatt kön. Att framgången har varit begränsad kan förklaras med att pojkar inte är intresserade av vård och flickor inte av teknik. Men den här studien undersöker om det kan finnas fler skäl, till exempel det sätt som dessa utbildningar presenteras på för gymnasieelever.

## Hur beskrivs utbildningarna

Första steget i studien var att granska hur dessa utbildningar beskrev sig själva för blivande studenter. Granskningen omfattade beskrivningarna av alla sjuksköterskeutbildningar och alla högskoleingenjörsutbildningar i data- och maskinteknik i högskolornas kataloger inför hösten 2006. (I många fall fanns samma information på nätet.) Beskrivningarna av dessa två utbildningar visade sig vara mycket olika och det kan sägas bero på minst två olika faktorer:

För det första är själva utbildningarna olika. De riktar sig mot olika yrken, som har olika krav när det gäller kunskaper och färdigheter, och olika traditioner.

Sjuksköterskorna behöver en bestämd kunskapsmassa, inte minst på grund av att sjuksköterskeexamen är EU-certifierad. Det innebär oftast att man väljer att lägga upp regelrätta teorikurser med föreläsningar, litteraturläsning, seminarier och tentamina, även om problembaserat lärande har vunnit vissa insteg. Ingenjörsutbildningen däremot ger studenterna ofta en

omfattande valfrihet att sätta ihop en egen profil utifrån högskolans kursutbud. Projektarbete betonas ofta som en viktig arbetsform.

Utbildningskatalogerna väljer också att använda olika ord för likartade fenomen. Till exempel använder ingenjörsutbildningarna oftare ord som "avancerad" eller "modern", vilket sjuksköterskeutbildningarna inte gör, trots att även sjuksköterskorna hanterar mycket avancerad och modern teknik. Ordet "ansvar" förekommer nästan bara i sjuksköterskeutbildningarnas beskrivningar, trots att även ingenjörer har ansvar i sitt arbete. Ordet "grupparbete", förekommer i beskrivningarna av sjuksköterskeutbildningen men finns inte i beskrivningarna av högskoleingenjörutbildningen, som har ersatt det med "projektarbete". Ordet "kompetens" och "attraktiv" används mycket flitigare i beskrivningarna av högskoleingenjörutbildningen, medan sjuksköterskorna, i stället för att bli "attraktiva" för arbetsgivare enligt beskrivningarna oftare blir "väl förberedda" för det kommande arbetet. När det gäller kommunikation lär sig högskoleingenjörerna, enligt beskrivningarna, att "föra fram sina idéer" medan sjuksköterskorna lär sig "undervisa" och "informera". Högskoleingenjörutbildningen beskrivs oftare som "spännande" medan sjuksköterskeutbildningen beskrivs som "stimulerande" osv. Dessa olika sätt att framställa utbildningarna följer till viss del i det som uppfattas som manligt och kvinnligt. Till exempel att flickor är ansvarsfulla, att pojkar söker spänning, att män gör karriär genom att vara attraktiva och föra fram sina idéer, medan kvinnor oftare nöjer sig med att göra ett bra jobb, vilket är lättare om man är väl förberedd.

Ett sammanfattande intryck utifrån katalogbeskrivningar av dessa två utbildningar skulle kunna se ut så här:

Ingenjörerna arbetar på företag. De är främst intresserade av produkter och processer och inte av människor. Ord som producera och produktion används flitigt. Ingenjörerna har ena foten i arbetslivet redan under utbildningen och med sin specialistkompetens hittar de snabbt en egen position efter utbildningen. Ingenjörstudenterna är inte särskilt intresserade av teoretisk kunskap, utan vill hellre lära sig i praktiken. De är inte intresserade av personlig utveckling. Ord som "teori", "vetenskap" och olika beteckningar för personlig utveckling förekommer sällan i beskrivningarna av ingenjörutbildningen. Ingenjörstudenterna adresseras som individer som fattar och ges utrymme att fatta självständiga beslut om sin utbildning.

Sjuksköterskorna arbetar på sjukhus med att vårda människor. Deras yrkesområde omfattar också känslor, till exempel empati, samt etiska problemställningar. Sjuksköterskorna ska alltså inte få bara få kunskaper och färdigheter, utan de ska också formas till att omfatta vissa värderingar och förhållningssätt. Detta syns i utbildningsbeskrivningarna genom att man relativt ofta nämner olika egenskaper som utbildningen ska ge studenter-



na. För att kunna arbeta med andra människor behöver sjuksköterskorna också kommunikativa färdigheter som omfattar lyssnande och en förmåga att förmedla budskap pedagogiskt, så att de förstås och accepteras. I motsats till ingenjörstudenter följer de blivande sjuksköterskorna en bunden studieplan tills de får sin examen, och även om de gör praktik på olika vårdenheter, betraktas denna praktik som "studier" (till exempel genom uttrycket "verksamhetsförlagda studier"). Till skillnad från ingenjörerna får inte sjuksköterskorna någon specialkompetens, utan en allmän kompetens som alla sjuksköterskor har.

I det stora hela ger många av beskrivningarna av högskoleingenjörutbildningen intrycket av att det nästan inte är fråga om utbildning. Budskapet till blivande högskoleingenjörer verkar mycket mer anpassat för elever som inte uppskattar skola och studier än beskrivningarna av sjuksköterskeutbildningen. För att bli sjuksköterska bör man vara beredd att plugga och att ledas och formas av lärarkåren på högskolan. Denna skillnad går väl i linje med en grundläggande syn på tjejer som studieintresserade, ansvarsfulla och formbara och killar som mindre intresserade av skolan och mer självständiga och platskrävande.

## Vad tycker gymnasisterna

Steg två i studien var att undersöka hur gymnasister reagerar på dessa skillnader i utbildningsbeskrivningar. Är det så att tjejerna attraheras av den image som sjuksköterskeutbildningarna bygger upp och killarna av högskoleingenjörutbildningarnas image, även om de inte vet att det är vård respektive teknik det handlar om?

Ett sätt att undersöka detta var att göra utbildningsbeskrivningar som skilde sig från varandra på samma sätt som sjuksköterskeutbildningsreklamen och ingenjörutbildningsreklamen gör, men utan att själva utbildningsområdena nämndes, och be ett antal gymnasieelever kommentera dem.

Undersökningen riktade sig till elever i samhällsvetenskapligt och naturvetenskapligt program. Eleverna gick på årskurs 2 eller 3. Urvalet kom att bestå av 366 ungdomar från sex gymnasieskolor i lika många kommuner, av vilka de flesta var relativt små och med svag tradition av högre utbildning.

Materialet som eleverna fick framför sig omfattade ett häfte med beskrivning av fyra olika utbildningar samt en tvåsidig enkät. Utbildningarna var rensade från hänvisningar till utbildningsinnehållet. Två utnyttjade meningar och ord från högskoleingenjörreklam och två från sjuksköterskereklam. Detta visste dock inte eleverna, som enbart utifrån de allmänna beskrivningarna skulle välja en utbildning, motivera sitt val och gärna också kommentera de övriga utbildningarna. Enkäten innehöll också 37 olika be-



skrivande uttalanden, där eleverna skulle kryssa för om detta spelade ingen, viss eller stor roll för deras utbildningsval, eller fick en utbildning att framstå i ett negativt ljus.

## Resultat

Resultaten visar att när eleverna inte hade utbildningens och yrkets innehåll och image att gå efter, fördelade de sig tämligen lika mellan de fyra utbildningsbeskrivningarna. Skälet tycks vara att det finns stora gemensamma intressen, som är samma för båda könen. Dessutom kan man läsa beskrivningarna på ett friare sätt, när de inte är kopplade till yrken som man har klara bilder av. Så kan till exempel en sjuksköterskeutbildning tolkas som en chefsutbildning när inte den vanliga bilden av sjuksköterskan som underordnad i sjukvårdens hierarki färgar läsningen, och då kan den också locka gymnasister som inte skulle bry sig om att läsa en vanlig beskrivning av sjuksköterskeyrket.

Vad är då viktigast för studenterna när de väljer utbildning?

När det inte fanns möjlighet att få reda på vad arbetet och utbildningen skulle innehålla, blev chansen att *få arbete, och att få arbete överallt i landet* den överlägset viktigaste faktorn. Detta resultat är knappast överraskande – särskilt ungdomar från orter där det inte finns en tradition för högre utbildning kan förväntas vara "arbetsorienterade". De har förmodligen insett att där det förut räckte med en skolutbildning, krävs det numera en högskoleutbildning, men det grundläggande syftet med utbildningen är detsamma – att kvalificera sig för ett vettigt jobb. *Möjligheterna att arbeta och studera utomlands* spelade också en stor roll.

Näst viktigast var att studieorten var trevlig och att utbildningen främjade personlig utveckling. Att högskolan hade gott rykte var inte lika viktigt. Det var framför allt tjejerna som tyckte att personlig utveckling var viktigt i val av utbildning, även om nästan hälften av killarna också tyckte det. Över lag var tjejerna mer intresserade av att utveckla kunskaper och färdigheter som inte direkt har med ett ämnesinnehåll att göra: de ville också oftare än killarna att utbildningen skulle innehålla diskussioner om värderingar och etik och kommunikationsträning, samt att den skulle lära dem ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt.

Ytterligare en aspekt som var viktig var att utbildningen gav ordentliga *teoretiska kunskaper*. Men utbildningarna skulle ändå inte i huvudsak framstå som teoretiska. Många kommenterade det positiva med att man kunde förena teori och praktik. De ordentliga teoretiska kunskaperna framstod alltså som önskvärda, till den grad som man kan få dem vid sidan av den praktik som i många tycke är en viktig del av en bra utbildning.

Många elever, främst tjejer, kommenterade också vikten av att utbildningen innehöll många *valbara kurser*. Det var dock en del elever, också främst tjejer som gav uttryck för att alltför många val även kan väcka osäkerhet och få utbildningen att framstå i ett negativt ljus.

Det var också några aspekter som väckte negativa reaktioner.

Eleverna var inte intresserade av att själva bli *företagare* efter utbildningen. Inte heller såg eleverna *forskning* som någon önskvärd framtidsbild. Möjligheten till forskning fick betydligt fler negativa än positiva kommentarer, särskilt av tjejerna. När det gällde ordet "*vetenskap*" i beskrivningarna var tjejerna också negativa oftare än killarna.

*Projektarbete*, som flera ingenjörutbildningsbeskrivningar lyfter fram var inte heller särskilt populärt. När eleverna skulle kommentera de olika utbildningarna fick projektarbete fler negativa än positiva kommentarer. Många elever konstaterade att de valde bort en utbildning på grund av projektarbete, och vissa av kommentarerna tyder på att det upplevs som ostrukturerat.

Det fanns alltså skillnader mellan vad tjejer respektive killar tyckte var viktigast i valet av utbildning. Möjligheten att studera utomlands, samt möjligheten att välja arbetsort efter utbildningen var viktigare för tjejerna, liksom att utbildningen utvecklar en som person och att det finns mycket valfrihet. Tjejerna sade oftare att de var intresserade av att jobba med människor. Däremot ratade de forskning och vetenskap som framtidsutsikt tydligare än killarna. Härmed kan man också säga att tjejerna uppskattade de flesta av de aspekter som sjuksköterskeutbildningarna för fram i sina presentationer (kunna arbeta var som helst, personlig utveckling, arbeta med människor) – men att de var negativa till forskning och vetenskap, vilket också marknadsförs av sjuksköterskeutbildningarna. De uppskattade även, mer än killarna, den valfrihet som är framför allt ingenjörutbildningarnas kännetecken.

Det var en aspekt som killarna uppskattade något mer än tjejerna, eller snarare inte var lika negativa till som tjejerna: "Utbildningen är smal och djup – man får specialistkunskaper inom ett litet område". Killarna uppskattade också oftare ordet "konkurrens", men kommenterade också att vissa utbildningar verkade alltför jobbiga och ställde för höga krav. "Frihet" och "problemlösning" var ord som förekom något oftare i deras kommentarer, med positiv laddning.

## Sammanfattning

Ungdomarna tänker alltså praktiskt i sina utbildningsval, när frågorna inte innehåller möjligheter att rikta sig mot något särskilt intresseområde: anställbarhet, rolig studietid, konkreta utbildningar som förbereder ordentligt

inför konkreta arbetsuppgifter. Det är breda, yrkesinriktade utbildningar som dessa ungdomar främst vill ha, men utbildningen får gärna också bidra till den personliga utvecklingen. När det gäller utbildningens organisering tycks eleverna föredra traditionell utbildning i den meningen att den helst ska vara lärarledd och strukturerad. Däremot får den gärna vara praktisk – visserligen får den gärna ge ordentliga teoretiska kunskaper, men den får inte var för vetenskaplig. Det egna inflytandet ska synas genom att man får välja en del av innehållet själv. Något som definitivt tycks ha förändrat ungdomarnas framtidsplaner även i glesbygden är också den tilltagande internationaliseringen – att kunna studera och arbeta utomlands är viktigt.

Dessutom tycks resultaten säga att

- 1) Ungdomar fäster ibland vikt vid olika formuleringar – hittar man en slående formulering, kan det påverka en beskrivning och få utbildningen att framstå som attraktiv. Till exempel formuleringen ”examen väger tungt på arbetsmarknaden” citerades ordagrant av flera elever som en anledning att välja en särskild utbildning.
- 2) Olika uttalanden om den kommande arbetsmarknaden spelar relativt stor roll. Även i det här fallet, när uttalanden om arbetsmarknaden var mycket korta och vaga, motiverade eleverna ofta sina val med dem.
- 3) Uttalanden om högskolan eller lärarna fungerar inte som särskiljande faktorer. De kommenterades nästan aldrig.
- 4) Kunskaperna om högskolestudier är i vissa fall bristfälliga, vilket kan ge oavsedda effekter. Till exempel nämnde en av beskrivningarna examensarbetet, vilket ledde till att eleverna, som inte var medvetna om att examensarbete förekommer på alla utbildningar, motiverade sitt bortval av utbildningen med att det verkade jobbigt med examensarbete.

I det stora hela är det samma aspekter som är värdefulla för både tjejerna och killarna. Nu är det ofta bara en av de två utbildningarna som framhåller en viss aspekt, såsom valfrihet eller personlig utveckling, i sina beskrivningar även om den finns eller skulle kunna finnas på båda utbildningarna. Studiens resultat pekar på att, om man vill öka rekryteringen av studenter och särskilt dem av underrepresenterat kön, kan det vara värt att tänka på hur flera av de aspekter som gymnasieeleverna här uppfattar som viktiga i sina utbildningsval skulle kunna lyftas fram både i själva utbildningarna och i beskrivningarna av dem.

## Litteratur

---

- Borhagen, K. (2001). *Det tar tid att styra i nya banor: om möjligheter och hinder att locka fler ungdomar till naturvetenskaplig utbildning*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Cox, R. (2005). *Jämställt vägval: studie- och yrkesvägledning med genusperspektiv*. Gävle: Länsarbetsnämnden i Gävleborgs län.
- Furusten, T. (2002). *Tekniskt sett: högskoleingenjörer – kartläggning och enkätstudie*. Stockholm: Högskoleverket. Tillgänglig på Internet: [http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet?view=o&page\\_id=1128](http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet?view=o&page_id=1128).
- Peterson, M. (2005). *Vad händer efter trean?: [en intervjustudie om 19 värmäländska gymnasie-studerandes syn på sig själva, sin studietid och sin framtid]*. Forshaga: Forshaga kommun
- Robertsson, H. (2002). *Maskulinitetskonstruktion och könssegregering i sjukvård: manliga sjuksköterskor och hegemonisk maskulinitet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Tillgänglig på Internet: [http://ebib.sub.su.se/aio/2002/aio2002\\_11.pdf](http://ebib.sub.su.se/aio/2002/aio2002_11.pdf).
- Robertsson, H. (2003). *Maskulinitetskonstruktion, yrkesidentitet, könssegregering och jämställdhet*. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig på Internet: [http://ebib.sub.su.se/aio/2003/aio2003\\_13.pdf](http://ebib.sub.su.se/aio/2003/aio2003_13.pdf)
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Lund: Lunds universitet.
- Svantesson, C. (2006). *Tjejer till tekniska utbildningar eller tekniska utbildningar för tjejer?: projekt och initiativ med syfte att öka antalet tjejer inom tekniska utbildningar*. Linköping: Tema Teknik och social förändring, Linköpings universitet.
- Ungdomars vägval: en studie om utbildning och arbetslivets början* (2000). Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Westberg, H. (2006). *Könssegregering i utbildning och arbetsliv*. I: Olofsson, J. & Zavisic, M. (red.). *Vägar till en öppnare arbetsmarknad*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. Tillgänglig på Internet: <http://www.fas.se/upload/dokument/ALI%20pdf-skrifter/isbn9170457743.pdf>

# THE NOMAD PROJECT: IT SUPPORT FOR STUDENTS AS NOMADIC WORKERS AND GROUP LEARNERS

Chiara Rossitto, Cristian Bogdan & Kerstin Severinson Eklundh, *School of Computer Science and Communication, Royal Institute of Technology, Sweden*

Within Swedish universities students are often required to work in groups to collaborate on projects or to write essays. A feature, often characterizing student group work, is the lack of a stable and fixed location where project related activities can be carried out and accomplished. This particular aspect, together with the students' simultaneous participation in different projects and the variability of their duration, inspired us to characterize their group work as nomadic. The Nomad Project aimed at understanding and analyzing *nomadicity* in the context of their group work. Two group activities were closely studied: collaborative programming, and collaborative writing in the context of a broader design project. More specifically, the research focused on issues related to the use of information technologies and how this reflects on the collaborative and coordinative aspects of project activities, and on the distribution of work between team members.

The project was grounded in the field of CSCW – Computer-Supported Cooperative Work (Bannon et al., 1989), devoted to understanding how people use technologies to communicate and collaborate with each other in work contexts. The research encompassed a number of different activities, such as: (a) ethnographic studies of student project work; (b) design workshops exploring the design of mobile devices to be used within students' groups; (c) the development and evaluation of an awareness tool for geographically-distributed amateur programmers.

Rather than focusing on the use of learning platforms, supporting teacher-student relationships, our project aimed at understanding and providing support for student project activities and learning within groups. Such an investigation was not instrumental in understanding specific, learning aspects (i.e. how information is co-elaborated and transformed into knowledge in a nomadic setting), but rather in comprehending the setting and the conditions in which group activities and learning take place. This could be related to a body of research approaching learning as accomplished by

doing, by actively engaging in social practices (Lave et al., 1991) and in real, project activities (Koschmann, 2008).

The following questions were addressed by the project:

- What does being nomadic mean in the context of student project activities – particularly writing and programming – and how does it reflect on the group activities students engage in?
- How do students manage and organize their project work at several locations and how do they use technologies and artifacts to do so?
- How do students turn the locations they travel to into places suitable for their work?
- How can technologies support and shape student project activities, especially concerning the collaborative and coordinative aspects inherent in them?

### Articulating nomadicity

The fieldwork has supported a conceptualization of nomadicity as characterized by *discontinuities* – that is changes occurring in the work settings, in the group organization, in the physical environments, in the tools and in the technology used (Bogdan et al., 2006). In this perspective, the *variability of space* and the related *physical mobility*, necessary to move between different locations, are regarded as only two of the features of nomadicity. Moreover, discontinuities are not considered separately, but with respect to how they may intertwine with each other. Spatial discontinuity, for instance, experienced while moving from one work location to another, may be interrelated with technology discontinuity. Thus, by moving to another venue, the technology used to carry out a set of tasks might change and, conversely, the choice of which site to work at might depend on the technology and resources available there. Students develop practices and adopt strategies to manage discontinuities and, thus, to be able to carry out their activities at a number of locations. This particular conceptualization define nomadicity (a) as a multi-dimensional notion (physical mobility being only one aspect), and (b) as an everyday occurrence characterizing various learning and work contexts.

### Place and nomadicity

Place is a practical concern for students who plan and organize their projects depending on the sites they will travel to and work at. Choosing a location depending on the nature of the task to be carried out, the people involved

and the resources available on site are relevant facets of their activities. Moreover, while each environment presents specific characteristics that constrain, determine and shape the way work is performed, students modify and change locations in order to make them more suitable to the work at hand. In this sense, place (Casey, 1996) becomes an important dimension to look at in order to analyze their nomadic practices (Rossitto, 2009; Rossitto et al., 2007a), and to explore how students live in it, experience it, attribute meanings, feelings, activities and values to it.

By overcoming the physical and geometrical dimensions, and by holding together the aforementioned facets of human experience, place as a notion has provided us with an exhaustive understanding of nomadic work, with an explanation of how students manage their activities at a variety of sites, and of how they turn locations into (work)places – i.e. by appropriating resources and investing them with overarching activities. The Nomad Project has explored in what way “place” can provide an analytical framework (a) to link together the different locales at which the students work, (b) to understand the relationships between different activities occurring at several locations, but also (c) to make sense of fragments of the same activity undertaken at various sites (Rossitto, 2009).

The research also addressed the methodological challenges inherent in studying nomadic practices. As it emerged from the fieldwork, it was often problematic to employ direct observations – especially when the participants worked at home and late at night. Addressing such difficulties was one of our main concerns and we resorted to instruments such as diaries, pictures and workshops to complement data stemming from ethnographic observations.

### Nomadcity and the students’ activities

The field studies have shown different examples of how nomadcity seems to shape collaborative writing activities (Rossitto, 2009; Rossitto et al., 2007a; 2007b). Although writing was mostly performed at the end of the project, its beginning did not coincide with this phase and with the actual moment when an outline was first suggested. The number of people involved in the writing activities changed throughout the project and no student had the role of a central scribe – i.e. a person coordinating writing.

The relationships between the work activities and the variety of locations at which they occurred was characterized by different types of planning: (i) planning access to resources; (ii) planning the text in terms of contents and topics to be tackled; (iii) planning the quality of the text, in terms of what to prioritize and what to leave in the background; (iv) planning the



division of work; (v) planning the places at which to write. The central role of planning seems to be a main influence of nomadicity on the collaborative writing activity. Planning the contents and division of work seemed to be a conscious strategy adopted by students to overcome the lack of a fixed environment where they could meet up and work together for a long time. Face-to-face meetings were usually preferred if discussions and negotiations were needed. However, once decisions had been taken, splitting up and moving to a separate location – home or a computer lab – where work would be carried out individually, was often preferred.

An international student organization of amateur programmers was also involved in the project. The “community of practice” learning theory (Lave, 1991) was useful for studying this setting, and it allowed us to continue our reflections on nomadicity within such communities. Our design work, within the setting, focused on supporting awareness (understanding the activity of others in the context of ones’ own activity) within the group of programmers. In this work, we have extended ParaDe, a programming tool employed by the programmer group. Our previous work on *Aether*, a theoretical model for awareness, was suitable for this situation, and we implemented a new tool in which *Aether* is supported within Parade (Bogdan, 2008).

Throughout the project we have also evaluated the use of a digital pen technology (Smith et al., 2008). The mobile device allows sharing of digital notes across different media, and the students were asked to use it over a period of three months. The goal of the study was to evaluate how the participants integrated such a tool into their projects, and whether it could bridge the gap between physical and digital resources generally used within group projects.

## Design reflections

The research conducted has started to explore the role technology could play in supporting student nomadic settings. Two reflections seemed to be particularly relevant.

Depending on the location they work at, students use different technological artefacts and applications to manage collaboration within their groups, to exchange comments and working documents, and to arrange meetings. As a consequence, comments, working files, notes, sketches and other working material are scattered over different applications and technologies. An important issue is how to provide technological support enabling students to integrate and share contents and resources between applications and physical devices.



The analytical work suggests that it would be relevant to explore how technology could be designed to support changing articulation of work, and distribution of tasks among working units smaller than the whole group. It would also be interesting to address how it could enable seamless transitions between individual and collaborative efforts, and between shared and personal working spaces.

### Literature

---

- Bannon L. J. & Schmidt K. (1989). CSCW: Four Characters in Search of a Context. I: *Proceedings of ECSCW '89*. Gatwick, Storbritannien.
- Bogdan, C. (2008): Longstanding success without awareness support: lessons from a collaborative programming tool. I: *Proceedings of COOP 2008*. Institut d'Etudes Politiques d'Aix-en-Provence, Frankrike..
- Bogdan, C., Rossitto, C., Normark, M., Jorge, P. & Severinson Eklundh, K. (2006). On a Mission Without a Home Base: Conceptualizing Nomadicity in Student Group Work. I: *Proceedings of COOP 2006*, Frankrike, Provence: IOS Press.
- Casey E.S. (1996). How Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological prolegomena. I: Feld, S., Basso, K. H. (red.). *Sense of Place*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Koschmann T. (2008). Introduction to Special Issue on Learning and Work. I: *CSCW: The Journal of Collaborative Computing*, 17, 1,1-3.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Storbritannien: Cambridge University Press.
- Rossitto C. (2009). Managing Work at Several Places: Understanding Nomadic Practices in Student Group Work. Doktorsavhandling. Stockholm: KTH.
- Rossitto C. & Severinson-Eklundh K. (2007a). Managing work at several places: a case of project work in a nomadic group of students. I: *Proceedings of ECCE 2007*. London.
- Rossitto C., Bogdan C. & Severinson-Eklundh K. (2007b). Designing for nomadic student group work. I: *Proceedings of Working with Computing System*, 21-24 Maj, Stockholm.
- Smit, R., Bogdan, C., Rossitto, C. & Severinson Eklundh, K. (2008). A study of Digital Note sharing in Nomadic Groups. I: *Proceedings of COOP 2008*. Institut d'Etudes Politiques, Aix-en-Provence, France.

# SPRINT OCH SVENSKAN I SKOLAN

## Om språkets betydelse för lärande och språkutveckling

Maria Lim Falk & Hans Strand, *Stockholms universitet*

Har du någonsin försökt att slå två flugor i en smäll och lyckats med den bedriften? Har du dessutom någonsin hållt i en flugsmälla som utlovats vara konstruerad för att slå två flugor samtidigt och lyckats med detta?

Nu till ämnet för denna artikel: språk- och innehållsintegrerad inläring och undervisning, *sprint* (motsvarigheten på engelska är *CLIL*, Content and language integrated learning). Genom ämnesundervisning på ett främmande språk i Sverige ges elever ökade möjligheter att skaffa sig kunskaper och färdigheter i t.ex. engelska utan att det tar tid från andra ämnen – alltså ett slå-två-flugor-i-en-smäll-försök. Och en flugsmälla är konstruerad för dessa syften. Skolverket har valt att kalla den *sprint*, men det finns många andra benämningar som syftar på samma typ av fenomen, t.ex. språkbud, tvåspråkig eller bilingval undervisning, ämnesbaserad språkundervisning och förstärkt språkundervisning.

Det mest intressanta är emellertid inte vilken benämning vi väljer utan själva verksamheten den syftar på. Men det är värt att notera att det ibland verkar som om det är de olika benämningarna som i stor utsträckning rättfärdigar själva verksamheten att bedriva ämnesundervisning på engelska i den svenska skolan. Logiken lyder ungefär: *sprint* finns – alltså fungerar konceptet. Men för att återknyta till flugmetaforen så kan man uttrycka det som att flugsmällan *sprint* finns visserligen, men det betyder alltså inte att den fungerar. Att samtidigt stimulera elevernas språkutveckling i engelska och stödja elevernas kunskapsutveckling i olika skolämnen är varken enkelt eller okomplicerat. Det är inte bara att göra samma sak på engelska som på svenska i Sverige. Detta framträder tydligt i avhandlingen *Svenska i engelskspråkig skolmiljö* (Lim Falk 2008). I praktiken är det många faktorer som har betydelse för resultatet, t.ex. lärarnas språkliga bakgrund och kompetens i såväl undervisningsspråket som elevernas modersmål, lärarnas undervisningsstil och metodik, lärarnas språkliga och metodologiska medvetenhet samt elevsammansättningen vad gäller språklig bakgrund och kompetens i undervisningsspråket. I jämförelse med liknande undervisningsformer, inte

minst de s.k. språkbadet, i tvåspråkiga samhällen som t.ex. Kanada och Finland framstår den svenska sprintundervisningen som tämligen tafatt och godtyckligt utformad. Språkbadet, som är den främsta inspirationskällan för sprint, har utformats med utgångspunkt i inläringsteorier med tydliga mål och kriterier, medan sprint är en verksamhet vars utformning tyder på en bristfällig, för att inte säga obefintlig, analys av vad sprint egentligen innebär i *undervisningspraktiken i Sverige*, vilka faktorer som särskilt bör beaktas och vilka ställningstaganden och överväganden som behöver göras. Sprint kan vara allt möjligt – engelskans roll skiftar mellan skolor, mellan klasser, mellan ämnen och situationer, vilket därmed också innebär att förutsättningarna för elevernas utveckling i såväl svenska som engelska varierar. En av avhandlingens utgångspunkter är därför att de varierande villkor och förutsättningar som råder i sprintundervisningspraktiken har betydelse för elevernas möjligheter till såväl kunskapsutveckling som språkutveckling i engelska men naturligtvis också i svenska.

I denna artikel vill vi dels presentera huvudresultaten från projektet Sprint och svenskan i skolan, dels lyfta fram centrala resonemang från avhandlingen som vi anser vara betydelsefulla både för den fortsatta forskningen i ämnet och för undervisningsformens framtid samt diskutera slutsatser och konsekvenser i ett vidare perspektiv.

### ”Svenska i engelskspråkig skolmiljö” – en undersökning om gymnasieelevers ämnesanknutna kommunikativa kompetens

Projektets övergripande syfte har varit att ta reda på vilken inverkan engelskspråkig ämnesundervisning, sprint, har på gymnasieelevers svenska. Huvudintresset har alltså riktats mot det språk vars användning i undervisningspraktiken begränsas i och med sprint. Eftersom utvecklingen av elevernas svenska i skolan dels är beroende av hela det omgivande språksamhället, dels är knuten till varje skolämne, berör dock frågan om vad som händer med elevernas svenska i sprintsammanhang inte bara svenskämnet. Avhandlingen handlar därför om det språkbruk som är knutet till skolämnenas olika kunskapsdomäner. Detta språk kan vi kalla *ämnesanknutet* eller *ämnesrelaterat språk*, och elevernas förmåga att ta detta språk i bruk blir då *ämnesanknuten kommunikativ kompetens*.

Mer specifikt ställs följande frågor: Hur ser elevernas deltagande i den offentliga klassrumsinteraktionen ut? Tar eleverna ett ämnesanknutet språk i bruk? Vilken typ av ämnesanknutet språk använder eleverna, på svenska och på engelska? Hur hanterar eleverna skolans ämnesdiskurser i sitt skriftspråk? När och till vad används svenska respektive engelska? Går det att urskilja några mönster eller strategier hos elever och lärare? Hur upplever

och förhåller sig lärare och elever till undervisningspraktiken? Vilken är lärarnas och elevernas inställning till användning av svenska och engelska i olika ämnen och situationer? Hur ser lärare och elever på den egna respektive den andra partens språkliga kompetens i engelska och svenska?

Studien är etnografisk och bygger på ett omfattande fältarbete i två naturvetarklasser, en med undervisning på engelska i ämnen som kemi, fysik och historia och en med undervisning på svenska i samtliga ämnen, under elevernas tre år på gymnasiet. Den språkliga praktiken undersöks med olika typer av metoder, t.ex. deltagande observation, intervjuer, enkäter, analyser av elevtexter och ljudinspelningar av klassrumsinteraktion. Syftet med den breda ansatsen har varit att skapa förutsättningar för en allsidig och nyanserad beskrivning och tolkning av dels lärares och elevers språkliga beteende i sprintpraktiken, dels de upplevelser och uppfattningar lärare och elever ger uttryck för.

På ett övergripande plan belyser undersökningen den språkliga praktiken i två gymnasieklasser. Mer specifikt belyser det empiriska materialet språkbruk och interaktion i en sprintklass respektive en kontrollklass a) i olika ämnen (kemi, fysik, historia, religion och svenska), b) i olika typer av lektioner (olika typer av plenarlektioner och laborationslektioner) och delar av lektioner (inledningsfas, kärnfas, t.ex. genomgång av nytt stoff etc.), c) i relation till olika lärare och d) i relation till samma lärare men i olika ämnen och situationer.

En relevant fråga i sammanhanget är i vilken grad beskrivningar och resultat från ett kvalitativt närtstudium av undervisningspraktiken i två gymnasieklasser kan sägas vara generaliserbara. Olikskheterna mellan olika lärare och undervisningssituationer har visat sig vara stora, men genom att lärarnas och elevernas språkliga beteende i olika ämnen och situationer har studerats under en treårsperiod framträder inte bara de varierande villkoren och förutsättningarna utan så småningom även likheter och samband mellan förutsättningar, omständigheter, praktik och utfall. Resultaten är därför – menar vi – generaliserbara i viss utsträckning.

### **”Språket får inte vara ett hinder” – en strategi där språket är ett hinder**

Valet av undervisningsspråk har stor betydelse för såväl lärare som elever. Användningen av engelska i stället för svenska påverkar lektionernas struktur, uppläggning och undervisningens kvalitet: lektionerna blir mer föreläsningaktiga, styrda och mindre dynamiska, och undervisningen präglas i stor utsträckning av envägskommunikation med många översättningsdiskussioner och upprepningar. Vidare påverkas klassrumsinteraktionen. I gymnasieklassrum där engelska används som undervisningsspråk blir det

tyst. Sprintelevernas aktiva deltagande i klassrumsinteraktionen är mindre än kontrollelevernas och de använder inte ett ämnesrelaterat språk i samma utsträckning vare sig i tal eller i skrift. Sprintelevernas deltagande i klassrumsinteraktionen ökar dock när undervisningsspråket är svenska. Det framgår av analyserna av lektionerna i historia och svenska. Under dessa lektioner visar sprinteleverna att de har potential att delta aktivt i den ämnesanknutna klassrumsinteraktionen.

Utifrån undersökningen kan man således dra följande slutsatser: (1) Svenska som undervisningsspråk är en förutsättning för elevernas aktiva deltagande i den ämnesanknutna klassrumsinteraktionen. (2) Engelska som huvudsakligt undervisningsspråk påverkar på ett väsentligt sätt dynamiken i klassrummet, dvs. dialogen mellan lärare och elever hindras eller försvåras.

Den minskade språkanvändning som sprint för med sig för eleverna påverkar deras möjligheter att utveckla ett ämnesrelaterat språkbruk. Undersökningen visar vidare att kontrolleleverna använder ett adekvat ämnesrelaterat språk, i både tal och skrift, i större utsträckning än sprinteleverna. Det är anmärkningsvärt inte minst med tanke på att kontrolleleverna på det hela taget är mindre studiemotiverade och över lag presterar betygsmissigt sämre än sprinteleverna i samtliga ämnen. Däremot uppvisar sprinteleverna en större språklig säkerhet än kontrolleleverna i svenskämnet. I svenska har de samma förutsättningar som kontrolleleverna när det gäller undervisningsspråk och språkträning. Denna del av undersökningen understryker den faktiska språkanvändningens betydelse för språkutvecklingen.

Utifrån den relation mellan engelska och svenska som faktiskt råder i undervisningen i sprintklasser i dag kan man alltså dra slutsatsen att engelskan utgör ett hinder. Det upplever också både lärare och elever. Eleverna undviker att använda engelska, och lärarna (åtminstone de som har svenska som modersmål) utgår från att användning av engelska kan inverka hämmande på elevernas kunskapsutveckling. De påpekar ständigt att det är viktigt att språket inte blir ett hinder. Språket får inte vara ett hinder – men är det likväl hela tiden. De agerar därför ständigt genom olika kodväxlingsstrategier för att försöka minska friktionen.

## Några principiella slutsatser

I detta sista avsnitt ska vi peka på tre frågor av mer principiell natur som projektet Sprint och svenskan i skolan också aktualiserar och som alla på olika sätt har med språkets betydelse i skolan att göra.

*Den didaktiska frågan.* Det som projektet framför allt synliggör är hur betydelsefullt språket är i undervisningspraktiken. Närmare bestämt belyses den ömsesidiga relation som råder mellan språket och kunskapen respekti-

ve mellan förmåga att hantera det ämnesrelaterade språket och framgångar i skolämnen. I dagens ämnesundervisning ligger fokus på ämnesinnehållet – språkets roll och betydelse uppmärksammas i mycket liten utsträckning. Sprintundervisningen ställer denna problematik på sin spets och tydliggör betydelsen av den språkliga dimensionen i ämnen där språket vanligtvis bara är ett självklart och naturligt redskap i arbetet: dels sker ju (så är tanken i alla fall även om det som framgått inte alltid ser ut så i praktiken) undervisningen på engelska, vilket redan det är kontraproduktivt eftersom all forskning visar att vi lär oss bäst på vårt modersmål, dels lyfter man alltså inte fram och tar hänsyn till vare sig språkets betydelse i läroprocessen eller det ämnesrelaterade språkets betydelse för kunskapsutveckling. Här behövs med andra ord ett stort mått av didaktiskt nytänkande, dvs. nya sätt att undervisa och organisera undervisningen på. Detta för oss över till nästa punkt.

*Den skolpolitiska frågan.* Kunskapen om modersmålets och det ämnesrelaterade språkbrukets betydelse för skolframgång måste spridas till alla inblandade: politiker, skolledare, lärare, föräldrar och elever. Här krävs med andra ord dels omfattande fortbildningsinsatser och attitydförändringar, dels större fokus på denna fråga inom lärarutbildningen. Också mer skolinternt finns det mycket att göra på detta område: ämneslärarna behöver öka sina kunskaper och sin medvetenhet om den språkliga dimensionen i sina ämnen och svensklärarna måste bredda sitt perspektiv och öka sina kunskaper om språkbruk i andra ämnen och situationer. Det största ansvaret ligger dock hos ämneslärarna – det är de som behärskar ämnet och förfogar över det ämnesspecifika språkbruket. Därmed har de också störst möjligheter att bidra till att eleverna utvecklar ett ämnesanknutet språk. (Detta avsnitt bygger på Strand 2009.)

*Den språkpolitiska frågan.* Den särskilda språklag som riksdagen nyligen antagit rymmer bland annat en bestämmelse om den enskildes tillgång till språk, däribland rätten till modersmål. Detta är naturligtvis utmärkt. Om vi menar allvar med att alla elever så långt det över huvud taget är möjligt ska ges lika möjligheter att tillägna sig goda kunskaper i skolans olika ämnen så måste vi också börja ta betydligt större hänsyn till språkets roll i skolan och undervisningen. Enkelt uttryckt är det språk som är knutet till de olika skolämnen ett andraspråk för alla, oavsett om det språk som används i undervisningen är engelska eller svenska. Vi bör därför anpassa skolans ämnesundervisning efter detta för att motverka att faktorer som social bakgrund och etnisk tillhörighet kommer att spela en stor och sorterande roll även i framtiden. Detta är med andra ord en demokratisk och därmed språkpolitisk fråga.

### Litteratur

---

- Lim Falk, M. (2008) Svenska i engelskspråkig skolmiljö. Ämnesrelaterat språkbruk i två gymnasieklasser. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 46. . Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm: Stockholms universitet.
- Strand, H. (2009) Vägen till framgång i skolan: det ämnesrelaterade språket. I: *Meddelanden från Språkvårdssamfundet* 45. Uppsala: Språkvårdssamfundet.



# FRÄMLINGSKAP OCH FRÄMMANDE- GÖRING: OM SKÖNLITTERATUR I DEN AKADEMISKA UNDERVISNINGEN

Staffan Thorson, *Göteborgs universitet*

En av utgångspunkterna för programmet *Främlingskap och främmandegöring* och dess åtta delprojekt är frågor kring undervisning om och i litteratur och litteraturens historia i den akademiska lärarutbildningen, grundutbildningen i litteraturvetenskap och i moderna språk; en annan utgångspunkt är de många gånger traditionella uppfattningarna om den akademiska undervisningens inriktning, upplägg och innehåll. Enligt dessa uppfattningar är skönlitteraturens roll i undervisningen att gynna språkutveckling och "förmedla" kultur. Den kultur- och litteratursyn som sådana pragmatiska argument vittnar om är dock problematisk, då den varken svarar mot den komplexitet som kulturella fenomen och skeenden faktiskt uppvisar, eller mot de kulturella dimensioner som skönlitteratur kan öppna. Forskningsprogrammet syftar till att utifrån fördjupade begrepp om såväl kultur som litteratur öka vetandet om hur dessa ytterligare, för skönlitteraturen unika, uppgifter tillvaratas – och skulle kunna tillvaratas – i undervisning vid humanistisk fakultet.

En del av forskningsprogrammets problemområde kan beskrivas på följande sätt: nödvändigheten av att i undervisningen förhålla sig till frågan vad det är som skiljer den skönlitterära texten från andra texter, och att ta fasta på skönlitteraturens specifika drag och möjligheter.

## Några begrepp

Vad skiljer den skönlitterära texten från andra texter? Vi vill hävda att det är nödvändigt att i den akademiska undervisningen förhålla sig till denna fråga och efterforska skönlitteraturens särskilda kännetecken och möjligheter. Vi förutsätter därvidlag ett kulturbegrepp som inte bara innefattar språk och realia, levnadssätt, vanor och traditioner, utan först och främst grundläggande sätt att tänka, uppfatta och forma föreställningar. Dessa processer avtecknar sig förvisso i litteratur, men inte som reflexer i en spegel, utan på just de sätt som är speciella för språkliga konstverk.

Det litteraturbegrepp forskningsprogrammet utgår ifrån innefattar en dubbel syn på litteratur som å ena sidan förbunden med *främlingskap*, det vill säga som uttryck för det främmande och därmed en katalysator för kulturkrock och/eller kulturmöte, och å andra sidan med potential till *främmandegöring* i Viktor Sklovskijs mening, och därmed fungerande som en inbjudan till ett dialogiskt och aktivt reflekterande förhållningssätt från lärarens och studenternas sida. Enligt Sklovskij ligger det för konsten och i synnerhet för litteraturen specifika i att bädda för en växling mellan igenkännande och distansering i läsandet. Vaneläsandet är automatiserat och inställt på budskap och information – inte på ett möte i språket och de språkliga möjligheternas land. Men den skönlitterära artefakten är inriktad på att bryta denna konventionella förväntan om färdiga betydelser och främmandegör det välbekanta.

### Delprojektens aspekter

Inom programmet undersöks de skönlitterära texternas funktion i undervisningen dels med responseestetiskt fokus på texternas egna sätt att närma sig läsaren – *textstrategierna* – dels med receptionsetetisk inriktning på studenternas sätt att läsa, deras *läsarter*. Till grund för dessa förhållningssätt ligger en syn på *text* som den betydelsebildande process av tecken som läsaren är inriktad på i läsakten. Efter bland andra Wolfgang Iser betraktar vi förhållandet mellan den skönlitterära texten och läsaren inom ramen för läsakten som dubbelt: liksom läsaren producerar sin individuella text genom att fylla ut och konkretisera den schematiska och av *tomrum* fyllda struktur som möter i läsningen, så producerar texten sin läsare/läsarroll genom den av textstrategierna uttryckta *appellstrukturen*.

Detta dialogiska förhållande har en lång rad kulturella implikationer. Så är till exempel appellstrukturen och textstrategierna kopplade till den historiska och kulturella kontext i vilken texten har sitt ursprung, en kontext som ofta är främmande i förhållande till en nutida läsare. Och omvänt är de läsarter som en läsare faktiskt anlägger beroende av den kulturella situation i vilken läsningen äger rum, från allmän referensram och givna normer, till tidigare läsning – och vidare till den mer begränsade kontext i vilken läsningen sker, till exempel i läsfåtoljen hemma eller inför ett akademiskt seminarium. Till detta kommer då också spørsmålet om den skönlitterära läsningens främmandegörande potential, det vill säga möjligheten att hos läsaren få till stånd ett *aspektskifte* med inverkan på det egna förhållandet till omvärlden, det vill säga på läsaren som kulturell/habituell varelse. Ytterst: Vad krävs av den *akademiska* läsart som anläggs i syfte att aktualisera och tillvarata den litterära texten som möte med det främmande och det egna? I Beata Agrells

delstudie står frågor som dessa i fokus. Hon belyser aspekter av text och läsning som är relevanta i den litteraturvetenskapliga undervisningen för att utveckla en uppmärksam, nyanserad och kritiskt reflekterande läsfärdighet hos studenterna. Utgångspunkten är ett didaktiskt problem: Att de litterära verken många gånger studeras med inriktning på ett eller annat diskursivt informationsvärde, utan reflexion över hur texternas konstnärliga uppbyggnad påverkar betydelsen. Mot denna bakgrund undersöker Agrell *appellstrukturen* i ett antal litterära textexempel, det vill säga vilka förutsättningar för läsning som texten förser med i sin historiska kontext.

Frågan om den litterära texten i ett akademiskt-didaktiskt perspektiv kan behandlas och diskuteras på en lång rad olika vis, och en ambition i vårt forskningsprogram har varit att förse med olika, mer eller mindre provande perspektiv. Gemensam är dock föreställningen om den ideala akademiska läsarten som ett nyanserat och självreflekterande sätt att läsa, det vill säga ett läsande där inte bara det lästa utan också den egna läsningen är ämne för läsarens – och seminariets – uppmärksamhet. Vilka förutsättningar för ett sådant läsande ges i de litterära texterna och vilken *repertoar* och *kompetens* krävs för att dessa förutsättningar ska kunna tas till vara i läsningen? Och hur svarar allt detta mot den verklighet som råder i dagens seminarierum? Staffan Thorson ställer frågor om den empiriska verkligheten genom att låta studenter, som följer olika utbildningar, skriftligen presentera ett antal skönlitterära texter. Hans utgångspunkt är ett pedagogiskt-didaktiskt problem: Hur omsätter studenterna i praktiken den litteraturvetenskapliga undervisningens inriktning mot reflekterande läsarter? Gemensamt för samtliga studenters presentationer är det litterära intresset, som reflekteras i engagemang och känsloupplevelser. Men resultaten visar även studenternas påtagliga osäkerhet om val av läsart. En fråga delstudien mynnar ut i handlar just om utbildningarnas distinktioner mellan olika läsarter. *När, hur och varför (i vilket sammanhang)* görs studenterna i litteraturvetenskap/litteraturdidaktik medvetna om innebörder och konsekvenser? Och *hur, när och varför* får studenterna tillfälle att pröva och ompröva sina egna läsningar och läsartsval i en vetenskapligt kritisk seminariemiljö?

Man kan även argumentera för att den inom akademien styvmoderligt behandlade *översättningen* är ett utmärkt verktyg i arbetet med att synliggöra och skapa reflektion över textens appellstruktur. Cecilia Alvstad fokuserar det problematiska förhållningssättet till översättningar i akademisk undervisning i Sverige; en utgångspunkt för analysen är att avståndet mellan läsare och text i skönlitterära översättningar är särskilt invecklat. Syftet är att klargöra i vilken mån undervisning i språk och litteraturvetenskap förbereder för läsarter som utgår från översatta texter som just översättningar. Resultaten indikerar en genomgående tendens att bortse från att översatta

texter är – översatta: man läser och resonerar om översättningar utan hänsyn till översättningens tillkomsthistoria och receptions villkor; utan att uppmärksamma dess *hybriditet*.

Även Andrea Castro uppmärksammar översättningar i sitt delprojekt om fantastisk litteratur. Syftet är här att diskutera hur studenter i litteraturundervisning i moderna språk kan hjälpas att *se* hur texten förbereder för respons. Som lämpliga exempel håller Castro fram texter i fantastisk litteratur, och hon visar hur läsning av sådana texter kan göra studenter medvetna om litterära strategier och strukturer. Hon diskuterar även läsning av översättningar som en möjlighet att reducera riskerna för att en oreflekterat mimetisk läsart ska komma att dominera studenternas läsningar.

Även det illustrerande bildmediet kan tjäna ett sådant textstrategibelysande syfte i undervisningen, samtidigt som illustrationen/bilden har särskilda förutsättningar att bereda väg för eftertanke om läsaren som en aktiv instans i meningsproduktionen. Sonia Lagerwall diskuterar bild som ett metodologiskt verktyg för att belysa formfrågor utan att vare sig åsidosätta läsarperspektivet eller hemfalla åt en 'teknicistisk' undervisning. Hon driver tesen att användning av visuella medier, inte minst av konstnärlig art, i högsta grad är befogad som medel att utveckla studenternas individuella läsning och estetiska tillägnelse av den litterära texten. I centrum för delprojektet har den skönlitterära textens främmandegörande potential stått – ur både estetisk och kulturell synvinkel.

Till frågan om förhållandet mellan litteratur och kultur, och mellan textstrategier och läsarter, hör givetvis även kanonbildningen – som uttryck för samhälleligt bestämda normer och värderingar, och med en kulturellt självdefinierande funktion. Hur rimmar de läsarter som styr kanoniseringsprocesserna med de litterära verkens 'egna' sätt att framställa och hantera det egenkulturella? Och hur ska kanon egentligen behandlas i den akademiska undervisningen? Edgar Platen utgår från kanons identitetsskapande funktioner: nationellt och samhälleligt. Han visar emellertid hur kanonproblematiken går djupare än så, då han diskuterar hur främmande kulturers litteraturer sammanfattas i kanon i exempelvis Sverige. Avgörande för delprojektets frågeställning är problematiseringen av förhållandet mellan begreppen litteratur och kultur, och Platen diskuterar hur litteratur och kultur förhåller sig till varandra. Analysen visar att litteratur visserligen alltid innehåller delar av den kultur, som den härstammar från, men att den samtidigt främmandegör denna kultur litterärt, eftersom litteraturen även uppvisar ett motstånd mot det egenkulturella. Utifrån detta faktum dras den pedagogiska slutsatsen, att vi i dag inte längre kan arbeta med en enda och oföränderlig kanon, utan att vi måste förstå kanoniseringsprocesser som ett ständigt pågående arbete *med* och *på* kanon.

Nära förbunden med frågan om kanonbildning och undervisning är den centrala plats som de litteraturhistoriska handböckerna intar i undervisningsverkligheten. De sätt att läsa och konkretisera text som tillämpas i de handböcker som används står i ett särskilt och ofta instruktivt förhållande till studenternas läspraktiker. Därmed är undersökningar av handböckers hantering av skönlitteraturen som uttryck för det främmande och med potential att främmandegöra det egna av stort intresse. I sitt delprojekt analyserar Ken Benson *förutsättningarna* för att studera skönlitteratur i litteraturvetenskap respektive moderna språk. Forskningsproblemet handlar om huruvida *allmänna* litteraturhistorier ger en annan bild av litteraturen och litteraturens villkor än *specialiserade* litteraturhistorier som representerar ett enda språkområde och som företrädesvis används vid institutioner för moderna språk. Resultaten är entydiga: De svensk-nordiska allmänna litteraturhistorierna avkulturaliserar litteraturen genom att ge den en allmän karaktär, obunden till en specifik kultur eller ett specifikt språkområde. De specialiserade litteraturhistorierna sätter däremot in litteraturen i dess specifika kulturella sammanhang och kommenterar de litterära texterna utifrån denna kontext.

Christian Mehrstam problematiserar bland annat den tes forskningsprogrammet har utgått från och som hos Wolfgang Iser formuleras som att texten utgör en fast och gemensam potential. Enligt Mehrstam är uppfattningen problematisk, då texten aldrig samtidigt kan observeras oförmedlat eller i sin helhet. Problemet gör att man inte kan beskriva de gemensamma, textuella förutsättningarna för alla läsningar av ett verk, eftersom forskaren inte kan veta om den del av texten-som-potential hon urskiljer är samma del som andra läsare realiserar i sina läsningar. Mehrstam ser texten som ett resultat av upprättandet av en gräns (i formlogisk mening) mellan text och läsare, som *båda* skapas i läsningen just genom denna gränsdragning. Han prövar sina antaganden genom att studera läsningar av tre Baudelairedikter i forskning och olika handböcker. I sin slutdiskussion kommenterar han bland annat att läsarerna i framför allt handböcker ofta leder till texter med dålig potential för främmandegöring, vilket är ett problem i en undervisning som i många fall syftar till individuell utveckling och självständigt tänkande.

## Den medvetna läsningen

Oavsett vilket av de aktuella akademiska ämnena det är fråga om finner vi en spänning mellan okritiska läsararter med inriktning mot det privata och reflekterande, litteraturvetenskapliga läsararter. I ett utbildningsideologiskt perspektiv anas en konflikt mellan, å ena sidan, kursplaners legitimeringar av skönlitteraturen och explicita mål för utbildningen i och om litteratur och, å andra sidan, den handfasta undervisningspraktiken.

I grunden står *texten* fram som startpunkt för reflexion av exempelvis teoretisk, praktisk, didaktisk eller kulturell art, eller eftertanke vad gäller det lästa i ett historiskt perspektiv. Den fysiska produkten på pappret framför oss är ett semiotiskt faktum, och i ett akademiskt sammanhang måste en aspekt väljas. Oavsett ansats är dock frågan om diktkonstens särskilda potential att ge distans och nya perspektiv central, och för att den litterära texten ska träda i sådan funktion behövs knappast varken mer litteraturteori i utbildningen eller mer 'fri' tillägnelse. Vad som behövs för att skönlitteraturen ska verka i akademiskt syfte är i stället, vill vi hävda, mer uppmärksam, analytisk, nyanserad och – inte minst – reflexivt medveten *läsning* av skönlitteratur, såväl individuell som gemensam.

# WHAT HAPPENED TO EDUCATIONAL INEQUALITY?

Kajsa Yang Hansen, *Department of Education, University of Gothenburg*

The basic idea of educational equality implies that children's school outcomes and life chances should not be dependent on factors that are beyond their control, such as parental education, occupation, and income. These aspects are also typically used to represent socio-economic status (SES) of a family. The relationship between students' SES and school achievement, the so called SES-Achievement Association, is very often used as a measure of the degree of educational equality (Sirin, 2003, 2005; White, 1980, see also, Coleman, et al., 1966). The dispersion in educational achievement between different schools is yet an additional indication of educational equality. The research project presented here, *Relations between Socioeconomic Status and Reading Achievement in Different Educational Systems*, has explored the educational equality issue by focusing on the changes over time and across different countries.

This project was grounded in a turbulent period with global changes in both educational systems and societies during the last two decades. In Sweden, the school system has undergone radical reforms, making it one of the most decentralized educational systems among the OECD countries. A growing number of independent schools and the launching of a voucher system with free school choice has thoroughly transformed the Swedish school system into a decentralized and deregulated one (Björklund, Clark, Edin, Fredriksson, & Krueger, 2005). The driving forces behind these recent school reforms are, for example, to efficiently use the common resources and to promote democracy by increasing the possibility for individuals to influence their own schooling. While the goal that educational quality in Swedish schools should be uniform is still maintained, trends towards increased socioeconomic and ethnic segregation of students have been observed. Tendencies towards increased differences in the levels of educational achievement between schools are also frequently reported (Gustafsson, 2006; Skolverket, 2003). Such consequences of the recent educational reforms have attracted great public and political attentions. One of the most debated questions concerns the role of schools and education in a socially and economically stratified society. Will students' school achievements and school choices become even more dependent on the socioeconomic back-



grounds of their parents? Are Swedish schools going to be polarized into high-achieving independent schools and low-achieving public schools because of the free choice of school? Or on the contrary, do these educational reforms give students in inefficient and low-performing schools the opportunity to move to a better school located outside their neighbourhood, thus releasing some of the constraints that students' post codes impose on their learning opportunities?

Turning our attention worldwide, similar educational reforms of decentralization and deregulation have also been undertaken globally. School choice policy has, in various forms, flourished in many countries. International evaluation studies on voucher programs and school choice clearly show that less educated parents with modest resources are less likely to exercise choice, which raises concerns that school choice could lead to greater ethnic and socioeconomic stratification (e.g. Levin, 1998; McEwan, 2000). Some even conclude that school choice has become a key strategy in maintaining and enhancing social class inequalities through education (see e.g., Ball, 1996; Gewirtz *et al.*, 1995; Coffey, 2001). The question is if the global trend in educational reform affects the educational equality in the same way in all countries? Or rather, are the consequences of the educational reforms more likely to be varying due to country-specific social and cultural characteristics? This project pursues answers to these questions by investigating changes that the reforms in educational policies and practices might bring about in educational equality in different countries.

Focusing on the changes in the relationship between SES and school achievement between the years 1991 and 2001 across different countries, two hypotheses have been tested: (1) Increased achievement differences and parental influence between schools may be found in the countries that have undergone decentralization reforms and implemented free school choice policies during the 1990s; (2) Cross-country differences in the aforementioned changes may also be found, depending on the degree of disparity in the actions taken in the reforms among the educational systems.

This project took advantage of the wealth of data from large-scale international survey studies, namely, the IEA Reading Literacy Study (RLS 1991) and the repetition of this study, i. e., the 10-Year Trend Study (RLS 2001). In RLS 2001, nine countries participated; Greece, Hungary, Iceland, Italy, New Zealand, Singapore, Slovenia, Sweden and the US. The current cross-country comparison was based on these countries. The reading achievement scores were used to identify sources of variations in students' reading ability. To measure the characteristics of family SES and to estimate a comparable score (i. e., factor score) of SES, information was selected from the Student Questionnaire, where each participant was asked questions about



the ownership of a set of household items and possessions owned, such as a summerhouse, sailing boat, piano or musical instrument, number of books at home, etc. Additional information was selected from the Home Questionnaire in which parents were asked to report, among other things, their educational level and family annual income.

Applying the so-called multi-level structural equation modelling technique (Hox, 2002; Muthén, 1991) and a factor score approach (see e. g., Jöreskog, 2000), three studies were conducted and published (see reading list below).

## Findings

In Sweden, the reading achievement inequality between schools has slightly increased, whilst students' reading ability within each school has become more similar (Yang Hansen, Rosén & Gustafsson, 2004). This implies that there is a weak tendency towards more strengthened achievement segregation among Swedish schools and that the gap between high- and low-performing schools, indicated by reading achievement differences, has become greater. The achievement segregation is, to a greater extent, accounted for by the increased socioeconomic segregation between Swedish compulsory schools.

However, the picture is diversified and sometimes unexpected in the other countries. Among the countries included in the study (Yang Hansen, 2008), the hypothesis of increased between-school achievement differences and strengthened SES-achievement association has only partially been proven by the results from the US and Greece. In Singapore, for example, the between-school reading achievement differences increased dramatically, even though the education in Singapore is centralized and homogenous. However, when we looked closely into the educational practices in Singapore, we noticed that schools were given greater autonomy and more funds to provide a wider range of innovative enrichment programs by the government, and teachers were encouraged to use different instruction methods and strategies to suit the learning abilities of their students. The pattern of changes between 1991 and 2001 in Italy is also interesting. As a decentralized educational system, the association between reading and socioeconomic background has strengthened, while the differences in reading achievement has decreased between schools. One explanation might be the central control of school funding and teacher assignment in Italy, even though other aspects of the education system are decentralized.

Thus, at this stage we cannot generally conclude that countries that have gone through decentralization educational reforms become more segrega-

ted with respect to reading achievement and SES. Evidence from Italy and Singapore suggested that, even though most of the countries experienced decentralization transition of their educational systems during the 1990s, the aspects emphasized in the reforms and the degree of the decentralization are rather different across countries. The country's particular social cultural circumstances will also reinforce or constrain the effects of school reform. Even if the same reform actions were taken, the outcomes of such actions could be rather different in different countries.

One of the most important issues in cross-country and over-time comparisons is that the concepts involved should be comparable. SES, for example, reflects the social and cultural circumstances that are rather unique in a particular country and at a particular time point. A methodological contribution of this project is the estimation and application of factor score to assure the invariance of SES measurements over time and comparability across countries (Yang Hansen, Rosén & Gustafsson, 2006). The factor score approach is a multivariate latent variable modelling approach (see e. g., Bollen, 1989) that takes advantage of all available information from the countries involved. A SES score for each student in the sample is estimated, based on the joint information from all individuals in the countries. The estimated SES factor scores take into account the diversity in the SES indicators of different countries and can be used as an ordinary observed variable in future comparative studies.

## Limitations and Future Research

The studies conducted in the current project examined the changes in the relationship between SES and reading achievement between 1991 and 2001 in different countries. The ambition was, using over-time and cross-country comparisons, to gather knowledge on whether the recent educational reforms in general, and school choice in particular, had any impact on educational equality. However, educational reforms just served as a background, and no actual causal links have been taken into the analyses. Thus, one can not draw any causal inference between educational reforms and the changes found in the studies. Moreover, these studies did not take into account possible explanations attributable to societal changes, such as increased residential segregation and social gaps. Maybe we should not put all the blame solely on the school choice reform. School segregation may also be due to the fact that well-off families move to the residential areas where good schools exist. Concerns should be given to the confounding effects of school choice and residential choice in the future research. An on-going research project

*Causes and Effects of School Segregation in Swedish Schools (CESS-project)* may shed some light on the still unsolved causal link.

For more information, please visit

[http://www.ipd.gu.se/personal/kajsa\\_yang.hansen/cess/](http://www.ipd.gu.se/personal/kajsa_yang.hansen/cess/)

[http://www.ipd.gu.se/personal/kajsa\\_yang.hansen/solo/](http://www.ipd.gu.se/personal/kajsa_yang.hansen/solo/)

### Literature

---

- Ball, S. J. (1996). *On the Cusp: Parents Choosing between State and Private Schools in the UK. Action within an Economy of Symbolic Goods*. Buckingham: Open University Press.
- Björklund, A., Clark, M., Edin, P.-E., Fredriksson, P. & Krueger, A. B. (2005). *The Market Comes to Education in Sweden. An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*. Russel Sage Foundation.
- Bollen, A. K. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley & Sons.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95–120.
- Coffey, A. (red.). (2001). *Education and social change*. Buckingham: Open University Press.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1996). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gustafsson, J.-E. (2006). *Barns Utbildningssituation* [Children's Educational Situation; in Swedish]. Stockholm: Rädda Barnen.
- Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Jöreskog, K. G. (2000). *Latent Variable Scores and Their Uses*. From <http://www.ssicentral.com/lisrel/column6.htm>.
- Levin, H. M. (1998). Educational Vouchers: Effectiveness, Choice and Costs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), 373–392.
- McEwan, P. J. (2000). The Potential Impact of Large-Scale Voucher Programs. *Review of Educational Research*, 70(2), 103–149.
- Muthén, B. (1991). Multilevel factor analysis of class and student achievement components. *Journal of Educational Measurement*, 28, 338–354.
- Sirin, S. R. (2003). *The relationship between socioeconomic status and school outcomes: Meta Analytic Review of Research, 1990–2000*. Boston College.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Skolverket. (2003). *School Choice and its effects in Sweden* (No. 230). Stockholm: Skolverket [The Swedish National Agency for Education].
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461.

- Yang, Y. (2003). *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 193. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Göteborgs universitet..
- 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. I: Papanastasiou, C. (red.). Proceedings of the IRC-2004 PIRLS, Vol. 3. Cyprus: IEA och Cyprus University Press. A revised version of this paper has been submitted to *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Yang Hansen, K., Rosén, M. & Gustafsson, J.-E. (2004). Measures of Self-reported Reading Resources, Attitude and Activities Based on Latent Variable Modeling. Paper presented at *the 1st IEA International Research Conference*, Lefkosia, Cyprus. I: Papanastasiou, C. (red.). Proceedings of the IRC-2004 PIRLS, Vol. 3. Cyprus: IEA och Cyprus University Press. A revised version of this paper is published year 2006 at *International Journal of Research and Method in Education*, 29(2), 221-237.
- Yang Hansen, K. (2006, Nov. 9–11). Changes in Reading Variations and Their Relationship with Socioeconomic Status at School and Individual Levels in Trend Countries. Paper presented at *the 2nd International Research Conference of IEA*, Washington DC, USA. A revised version of this paper is published year 2008 at *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 521–537.

# PROGRAM FÖR RESULTATDIALOG 2009

Resultatdialog 2009 syftar till att presentera och diskutera forskningsresultat gällande utbildningsvetenskaplig forskning som erhållit medel via Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK).

Resultatdialogen vänder sig till forskare, doktorander, universitetslärare och anställda vid universiteten. Skolans lärare och ledare samt politiker erhåller en riktad inbjudan.

Plats: Umeå universitet, Aula Nordica

## Program Program

### 14 oktober

---

från 10.00	Registrering	Aula Nordica, Brashörnan
12.00–12.50	Lunch för forskare som ska presentera projekt (erhåller särskild inbjudan)	
13.00–13.15	Välkommen till Umeå universitet Göran Sandberg, rektor Umeå universitet	Aula Nordica
13.15–13.30	Resultatdialog 2009 öppnas Professor Sigbrit Franke, Ordförande för UVK	Aula Nordica
13.30–14.30	Research-knowledge-development: Emerging perspectives in a global dimension Catherine Odora Hoppers, professor	Aula Nordica
14.30–15.00	Kaffe	Brashörnan
15.00–15.50	Seminariepass 1	Se separat program
16.00–16.50	Seminariepass 2	Se separat program
19.00	Buffé och mingel Lindellhallen	

### 15 oktober

---

08.30–09.00	Presentation av forskning inom Umeå School of Education (USE) Björn Åstrand, rektor USE	Aula Nordica
09.00–09.50	Seminariepass 3	Se separat program
10.00–10.30	Kaffe Brashörnan	
10.30–11.20	Seminariepass 4	Se separat program
11.30–12.00	Summering av årets konferens Överlämnande av stafettpinnen till konferens- arrangör 2010 Eskil Frank, ordförande USE	Aula Nordica

## Gästföreläsare

Catherine Odora Hoppers, professor vid University of South Africa  
"Research-knowledge-development: Emerging perspectives in a global dimension"

Forskar om kunskapssystem i ett globalt perspektiv och anlitas som expert på utbildningsfrågor av bland annat FN. Hon är hedersdoktor vid Örebro universitet.

## Seminariepass 1 (15.00–15.50)

### 1A.

Den självklara heteronormativiteten – Skolan som plats för sexualitets- och könskonstruktion

Eva Reimers, docent, Linköpings universitet

Lena Martinsson, docent, Göteborgs universitet

Jenny Bengtsson, doktorand, Linköpings universitet

### 1B.

Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångrika skolor?

Olof Johansson, professor, Umeå universitet

Conny Björkman, fil.dr, Mittuniversitetet

Helene Ärlestig, doktorand, Umeå universitet

Monika Törnsén, doktorand, Umeå universitet

Björn Ahlström, doktorand, Umeå universitet

Jonas Höög, fil.dr, Umeå universitet

Anders Olofsson, docent, Mittuniversitetet

Leif Lindberg, professor, Växjö universitet

### 1c

Det franska språkklassrummet

Eva Larsson-Ringqvist, professor, Växjö universitet

Ann-Kari Sundberg, fil.dr, Växjö universitet/Linköpings universitet

Joakim Stoltz, doktorand, Växjö universitet

Jean-Georges Plathner, fil.dr, Växjö universitet

### 1D

Matematikens och naturvetenskapens texter och språk i prov

Peter Nyström, fil.dr, Umeå universitet

**1E****Lärarens utvidgade bedömarroll**

Mats Oscarson, professor, Göteborgs universitet

**1F****När praktikgrundad kunskap möter högskolan – kontinuitet och förändring i lärarutbildning**

Agneta Linné, professor, Örebro universitet

Boel Englund, professor, Stockholms universitet

Eva Eliasson, doktorand, Stockholms universitet

Annelie Holmberg, fil.dr, Uppsala universitet

Britt Tellgren, fil.dr, Örebro universitet

**1G****Nomad: IT-support for university students as nomadic workers and group learners**

Chiara Rossitto, fil.dr, Kungliga Tekniska Högskolan

**Seminariepass 2 (16.00–16.50)****2A****Genus och etnicitet i text och praktik – Interaktion och tolkning i tre utbildningsmiljöer.**

Marie Carlson, fil.dr, Göteborgs universitet

Kerstin von Brömssen, fil.dr, Göteborgs universitet

Johannes Lunneblad, fil.dr, Göteborgs universitet

**2B****Språkanvändning och kunskapsbildning.**

Elsie Anderberg, professor, Högskolan i Jönköping

**2C****Sambandet mellan social bakgrund och läsprestation i olika länder**

Kajsa Yang Hansen, fil.dr, Göteborgs universitet

**2D****Skolans kungsväg. Det naturvetenskapliga programmets plats i utbildningssystemet**

Donald Broady, professor, Uppsala universitet

Mikael Börjesson, fil.dr, Uppsala universitet

Esbjörn Larsson, fil.dr, Uppsala universitet

Ingrid Nordqvist, doktorand, Uppsala universitet



## 2E

Utvärdering som led i skolans förändringsarbete: Fallet Göteborg

Rita Foss Lindblad, fil.dr, Göteborgs universitet

## 2F

Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångrika skolor?

Olof Johansson, professor, Umeå universitet

Conny Björkman, fil.dr, Mittuniversitetet

Helene Ärlestig, doktorand, Umeå universitet

Monika Törnsén, doktorand, Umeå universitet

Björn Ahlström, doktorand, Umeå universitet

Jonas Höög, fil.dr, Umeå universitet

Anders Olofsson, docent, Mittuniversitetet

Leif Lindberg, professor, Växjö universitet

## 2G

Förmågans politik och praktik:

Livslångt lärande för alla i ett kunskapsintensivt arbetsliv?

Christina Garsten, professor, Stockholms universitet

Renita Thedvall, fil.dr, Stockholms universitet

## Seminariepass 3 (9.00–9.50)

### 3A

Tekniska utbildningar för tjejer och kvinnor – retoriska ambitioner och praktiska åtgärder

Minna Salminen-Karlsson, docent, Uppsala universitet

### 3B

Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel. En svensk skola i omvandling

Caroline Waks, fil.dr, Uppsala universitet

### 3C

Sprint och svenskan i skolan

Maria Lim Falk, fil.dr, Stockholms universitet

### 3D

Historia äger rum. Normativt lärande i platsbunden kontext.

Anna Eskilsson, fil.dr, Linköpings universitet

**3E**

Införandet av ECTS systemet i högskolan

Kent Löfgren, fil.dr, Umeå universitet

**3F**

Vad händer om man tänker tvärtom ...?

Ulla-Karin Nordäng, docent, Högskolan i Kalmar

Jan Schoultz, professor, Linköpings universitet

Glenn Hultman, professor, Linköpings universitet

Per Lindqvist, docent, Högskolan i Kalmar

Henrik Hegender, doktorand, Högskolan i Kalmar

**3G**

Naturen som symbol för den goda barndomen

Gunilla Halldén, professor, Linköpings universitet

Eva Änggård, fil.dr, Stockholms universitet

**Seminariepass 4 (10.30–11.20)****4A**

Främlingskap och främmandegöring. Om förhållningssätt till litteratur i universitetsundervisning

Andrea Castro, fil.dr, Göteborgs universitet

**4B**

Läsinläring och läsvårigheter i europeiska ortografier

Åke Olofsson, fil.dr, Umeå universitet

**4C**

Nordic Visual Arts Education in Transition: a Research Review

Lars Lindström, professor, Stockholms universitet

**4D**

Tilltalande förflutenheter: mediering och reception av populärhistoria

Bodil Axelsson, fil.dr, Linköpings universitet

**4E**

DEKAL – Delade representationer och kollaborativ lärande av interaktionsdesign

Robert Ramberg, professor, Stockholms universitet

Henrik Artman, docent, CSC, Kungliga Tekniska högskolan

**4F**

Hur metakognitiva dialoger kan bidra till barns lärande om det för barnet okända  
– med fokus på musik, rörelse och poesi

Ingrid Pramling Samuelsson, professor, Göteborgs universitet

Niklas Pramling, fil.dr, Göteborgs universitet

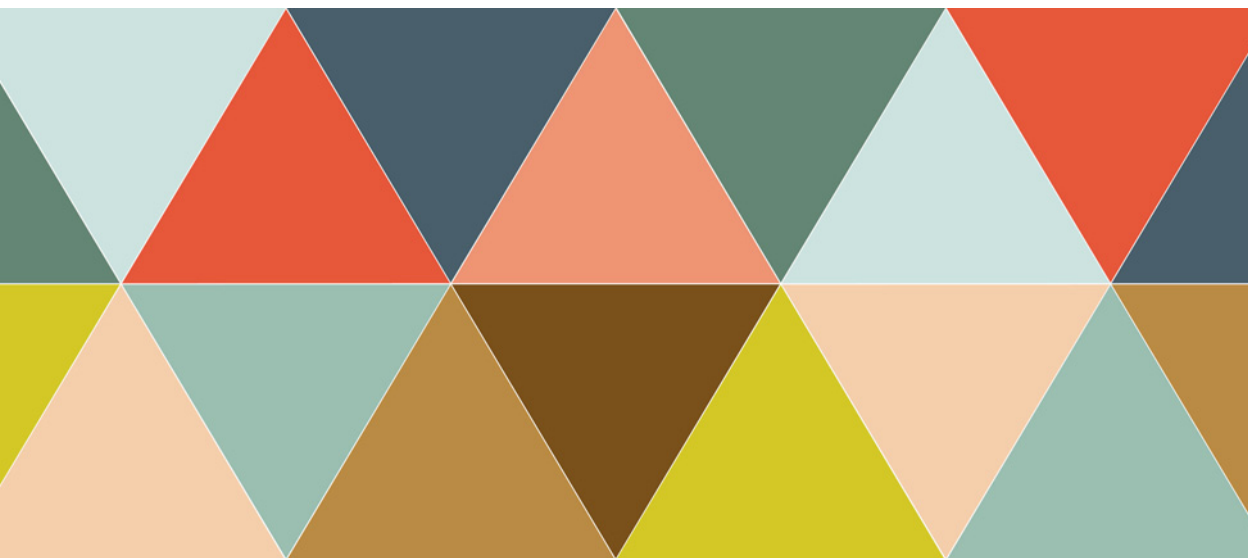
**4G**

Forskarnätverket Karriärutveckling och vägledning

Lisbeth Lundahl, professor, Umeå universitet

Fredrik Hertzberg, universitetslektor, Stockholms universitet

Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté arrangerar årligen konferensen "Resultatdialog" med syftet att sprida kunskap om aktuell forskning och samtidigt skapa en mötesplats för dem som är intresserade av utbildningsvetenskaplig forskning. De forskare som medverkar slutredovisar projekt som har haft forskningsmedel från UVK. I denna rapport har forskarna bidragit med en kort presentation av projektet och dess resultat. Artiklarna i rapporten visar på bredden av den forskning som med stöd av UVK bedrivs vid svenska universitet och högskolor.



Klarabergsviadukten 82 | 103 78 Stockholm | Tel 08-546 44 000 | Fax 08-546 44 180 | [vetenskapsradet@vr.se](mailto:vetenskapsradet@vr.se) | [www.vr.se](http://www.vr.se)

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som ger stöd till grundläggande forskning av högsta vetenskapliga kvalitet inom alla vetenskapsområden. Utöver forskningsfinansiering arbetar myndigheten med strategi och analys samt forskningskommunikation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

---

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-155-0

---